Document generated on 08/04/2025 5:36 a.m.

Revue hybride de l'éducation

Donner une voix à l'élève : propositions pour une vision plus inclusive du processus d'élaboration et de révision du plan d'intervention

Louis-Philippe Lachance Demers, Laurie Bergeron and Marie-Pierre Fortier

Volume 7, Number 3, Fall 2023

Hors thématique

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1107208ar
DOI: https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1468

See table of contents

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lachance Demers, L.-P., Bergeron, L. & Fortier, M.-P. (2023). Donner une voix à l'élève : propositions pour une vision plus inclusive du processus d'élaboration et de révision du plan d'intervention. *Revue hybride de l'éducation*, *7*(3), 1–16. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1468

Article abstract

Le droit qu'ont les enfants de s'exprimer sur les enjeux qui les concernent est défendu par la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies. Conséquemment, leur voix est censée être prise en compte dans le cadre du processus d'élaboration et de révision du plan d'intervention. Considérant que de nombreux enfants se voient toutefois écartés de ce processus, le présent article en propose une révision. En nous appuyant sur un cadre conceptuel traitant des enjeux éthiques associés à la prise de parole de l'enfant, nous proposons un modèle dialogique où l'élève peut réellement faire entendre sa voix.

© Université du Québec à Chicoutimi, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Donner une voix à l'élève : Propositions pour une vision plus inclusive du processus d'élaboration et de révision du plan d'intervention

Auteurs
Louis-Philippe Lachance Demers, M.A., Université du Québec à Montréal, Canada, lachance_demers.louis-philippe@uqam.ca

Laurie Bergeron, Ph.D., Université du Québec à Montréal, Canada, bergeron.laurie.2@uqam.ca

Marie-Pierre Fortier, Ph.D., Université du Québec à Montréal, Canada, fortier.marie-pierre@uqam.ca

Résumé

Le droit qu'ont les enfants de s'exprimer sur les enjeux qui les concernent est défendu par la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies. Conséquemment, leur voix est censée être prise en compte dans le cadre du processus d'élaboration et de révision du plan d'intervention. Considérant que de nombreux enfants se voient toutefois écartés de ce processus, le présent article en propose une révision. En nous appuyant sur un cadre conceptuel traitant des enjeux éthiques associés à la prise de parole de l'enfant, nous proposons un modèle dialogique où l'élève peut réellement faire entendre sa voix.

Mots-clés : voix de l'élève; inclusion scolaire; enjeux éthiques; droits de l'enfant; plan d'intervention

Mise en contexte

Le droit qu'ont les enfants[1] d'exprimer leur opinion sur les sujets qui les concernent est énoncé dans l'Article 12 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* (CRDE) des Nations Unies. Cet article stipule que « l'enfant qui est capable d'exprimer son opinion "sur toute question l'intéressant" a le droit de le faire, et son opinion doit être dument prise en considération. » (Association du Barreau canadien, 2020). Dans son avis portant sur le bienêtre des enfants à l'école, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2020) indique la nécessité de se conformer à la CRDE en donnant une voix aux élèves et en favorisant leur participation dans les différents processus décisionnels. Parmi ces processus, la démarche d'élaboration du plan d'intervention nous semble féconde pour articuler une réflexion à la lumière des enjeux afférents à la prise en compte de la voix des élèves. En effet, la participation de l'élève à ce processus est prévue par la Loi sur l'instruction publique (art. 96.14) (MEQ, 2019). Dans le but de respecter la CRDE, il est jugé nécessaire d'offrir une voix à l'enfant dans cette procédure administrative puisqu'elle le concerne directement (CSE, 2020 ; Protecteur du citoyen, 2022). Toutefois, de nombreux parents rapportent que leur enfant n'a pas été consulté dans l'élaboration de son plan d'intervention (Protecteur du citoyen, 2022).

Le présent article s'inscrit en continuité d'une conférence donnée dans le cadre du 47e congrès de l'Institut des troubles d'apprentissage. Souhaitant préparer une présentation au sujet de l'inclusion de la voix des élèves, notre équipe de recherche s'est rapidement aperçue, non seulement des différents enjeux éthiques associés à la prise en compte de cette parole, mais aussi de la complexité de les traduire en éléments opérationnels pour le milieu éducatif. Sur une note plus personnelle, cet aspect rejoint aussi les multiples postures entre lesquelles nous naviguons en tant que chercheurs en éducation issus du milieu scolaire. Effectivement, notre point de vue sur ces considérations éthiques est appelé à changer ou même à entrer en conflit selon que l'on adopte une posture de personne chercheuse, de personne praticienne ou une posture à l'intersection de celles-ci. Tout comme ces considérations théoriques peuvent être dissociées de la réalité vécue sur le terrain, nos points de vue de personnes chercheuses au sujet du travail enseignant peuvent l'être de ceux d'enseignant.e.s qui le vivent au quotidien. Ce faisant, cet article poursuit deux objectifs. D'abord, nous souhaitons mettre en relation les questions éthiques qui gravitent autour de la prise en compte de la voix des élèves. Pour ce faire, la première partie de cet article s'attardera à décrire les conditions essentielles à mettre en place pour favoriser cette prise de parole et elle contribuera à identifier les enjeux éthiques et de pouvoir qui l'accompagnent. Pour répondre à ces préoccupations, nous proposons

[1] Le terme enfant désigne, tout au long de ce texte, l'enfant d'âge scolaire de tout genre qui fréquente un établissement québécois donnant accès au cursus préscolaire, primaire ou secondaire.

ensuite un exercice réflexif permettant de penser à des mécanismes favorisant la prise de parole des élèves. Le deuxième objectif de cet article vise à réinvestir le produit de ce travail conceptuel dans un contexte éducatif réel et emblématique, soit celui du processus du plan d'intervention. Nous proposons ainsi d'aborder ce processus au regard des aspects conceptuels discutés plus tôt afin de rendre opérationnelle la démarche de prise en compte de la voix des élèves. Notre ambition n'est point prescriptive ; elle vise plutôt à ouvrir un espace de réflexion afin d'allier à notre démarche de recherche un espoir social d'une plus grande place pour la voix des élèves.

Offrir une voix à l'élève

Certaines chercheuses (Lundy, 2007 ; MacArthur et al., 2018) ont travaillé à rendre plus concrète l'opérationnalisation de l'Article 12 de la CRDE en mettant d'abord en exergue deux droits fondamentaux de l'enfant : exprimer son point de vue et être considéré. Selon ces autrices, certaines conditions mises en place par les adultes favoriseraient le respect de ces droits dont 1) offrir l'espace nécessaire pour s'exprimer, 2) offrir le soutien nécessaire à cette expression, 3) donner accès à un auditoire qui écoute activement et 4) s'assurer que l'on donne suite aux propos entendus. Ces éléments sont présentés dans la figure 1 :

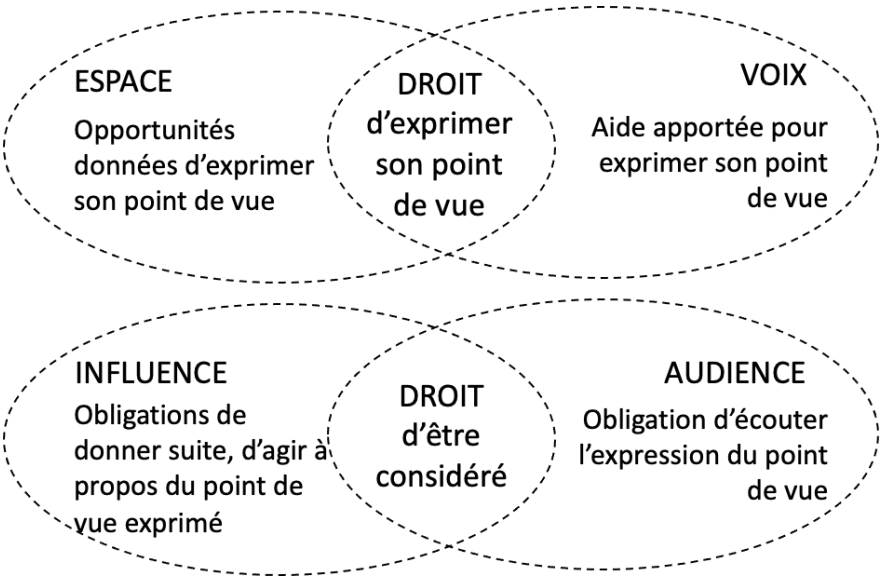

Figure 1 : Convention relative aux droits de l'enfant (traduite et adaptée de Lundy, 2007 et de MacArthur, Berman et Carroll-Lind, 2018)

Ces éléments nous permettent de constater que la prise en compte de la voix des élèves ne saurait se faire n'importe comment ni aux dépens des principaux intéressés. S'il permet d'identifier des « espaces » au sein desquels cette prise en compte a le potentiel de se déployer, le modèle présenté dans la figure 1 met aussi en saillance différents enjeux, notamment du côté des relations de pouvoir présentes au sein du milieu scolaire. Plus précisément, l'existence d'une relation de pouvoir qui unit ceux qui s'expriment, soit les élèves, à ceux qui les écoutent, soit les adultes, donne à ces derniers le pouvoir d'accorder ou non une validité aux propos exprimés. Dans le but de répondre à ces préoccupations, les travaux de Fielding (2001) nous offrent des pistes de réflexion intéressantes grâce à quatre questions guidant la mise en place de mécanismes assurant de donner une voix aux élèves.

Qui a le droit d'exprimer son point de vue ?

Cette première question proposée par Fielding (2001) nous renvoie directement aux conditions d'espace et de voix identifiées précédemment dans la figure 1. Effectivement, les élèves n'ont pas tous les mêmes opportunités de s'exprimer et certaines populations se voient possiblement moins entendues. Par exemple, les élèves ayant des difficultés sur le plan de la communication (élèves identifiés avec un trouble du spectre de l'autisme), de la maitrise de la langue d'enseignement (élèves issus de l'immigration récente) ou de l'accès au langage (élèves identifiés avec un trouble du langage), peuvent avoir de la difficulté à porter leur voix si on ne leur offre pas le soutien nécessaire. Par ailleurs, il convient aussi de mettre en doute la place accordée au point de vue des élèves scolarisés en classe d'adaptation scolaire au sein d'une école ordinaire, puisque ces élèves vivent divers mécanismes de stigmatisation au sein de l'établissement scolaire (Roiné, 2015). Dans quelle mesure sollicite-t-on, au même titre que leurs pairs du secteur dit régulier, leur avis sur les règles de vie, sur leur participation aux évènements se déroulant à l'école, voire au sein du conseil étudiant ?

À propos de quoi sont-ils autorisés à s'exprimer ?

En théorie, l'Article 12 indique que l'enfant est en droit de s'exprimer sur tout sujet le touchant directement. Autrement dit, Fielding (2001) nous demande à propos de quoi les enfants sont **réellement** autorisés à s'exprimer en milieu scolaire. Cette question nous ramène ainsi aux conditions d'espace et d'influence pour donner une voix aux élèves. Par exemple, leur offre-t-on l'espace pour s'exprimer sur les thèmes qui touchent à leur scolarité ? Comme le rapporte le CSE, les enfants « sont en mesure, même à un jeune âge, de proposer des solutions qui leur conviennent pour améliorer leur milieu de vie scolaire » (CSE, 2020, p.90). De ce fait, sollicitons-nous réellement la parole des élèves sur un ensemble d'enjeux comme leur cheminement scolaire dans tel ou tel type de classe ou est-ce que nous ne la limitons pas plutôt seulement à des sujets qui, au

final, ont une influence limitée sur l'aspect socialisation de leur expérience scolaire comme les diners en classe, les activités sociales ou les sorties scolaires ?

Quel langage est encouragé ou permis ?

Cette troisième question de Fielding (2001) nous amène à réfléchir à la forme que prend la voix des élèves. Ainsi, est-ce que certaines prises de parole sont ignorées parce qu'elles ne répondent pas aux critères de politesse ou d'exactitude des adultes en milieu scolaire ? À titre d'exemple, un élève en colère et qui considère s'être vu manquer de respect par un membre du personnel a-t-il le droit de se faire entendre ? De manière similaire, il semble important de s'interroger à savoir si le vocable « voix » doit uniquement être perçu comme un synonyme de la parole. Quels dispositifs mettons-nous en place pour offrir des alternatives à l'expression orale ? De même, prenons-nous en compte des éléments non verbaux, voire le silence, comme des marqueurs de cette voix ?

À qui les élèves sont-ils autorisés à parler ?

Cette dernière question de Fielding (2001) met en lumière les enjeux de pouvoir et l'influence que l'on accorde à la voix des élèves. Ce faisant, il est essentiel de questionner non seulement le spectre des personnes à qui ils et elles peuvent s'adresser, mais aussi si ces personnes détiennent le pouvoir de faire changer les choses. Par exemple, offre-t-on aux élèves l'occasion de s'adresser à la direction de l'école, soit directement ou par le biais d'un.e adulte jouant le rôle d'allié.e ? Par ailleurs, il convient aussi de s'interroger sur les raisons qui poussent ces personnes à écouter la voix de l'élève. S'inscrivent-elles dans une posture qui accorde une crédibilité aux propos de l'élève ? Donnent-elles suite à ces propos en tentant d'instaurer un changement ?

Offrir réellement une voix à l'élève

Les enjeux présentés jusqu'ici nous permettent de constater la complexité associée à l'action de tenir compte de la voix de l'élève en milieu scolaire. Les travaux de Lundy (2007) et de MacArthur et al. (2018) nous indiquent que la voix de l'élève dépend de conditions comme le soutien qui lui est accordé, l'espace dans lequel elle s'exprime, l'influence qu'on lui accorde et l'auditoire qui la reçoit. Quant aux questions de Fielding (2001), elles enrichissent cette réflexion en interrogeant les personnes à qui il est permis de s'exprimer, la nature et la forme des propos exprimés ainsi que la manière dont ces propos sont reçus, puis employés. Nous proposons un modèle réunissant ces enjeux et conditions à la figure 2.

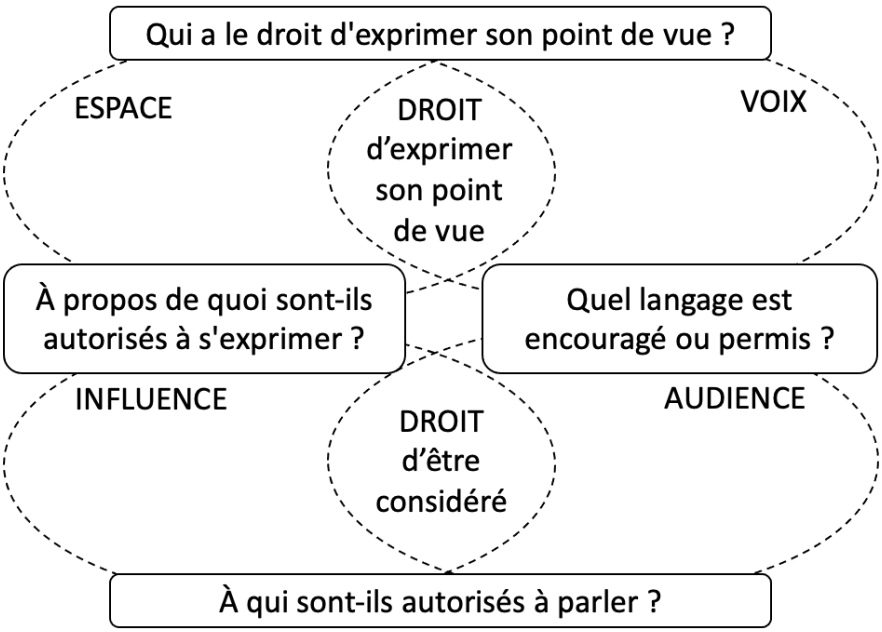

Figure 2 : Les enjeux éthiques quant à la prise de parole des enfants (traduite et adaptée de Fielding, 2001, de Lundy, 2007 et de MacArthur, Berman et Carroll-Lind, 2018)

Ces différents questionnements ont jusqu'à présent uniquement sollicité notre posture de chercheurs, ce qui limite leur portée. En effet, il nous semble évident en théorie qu'accorder une voix aux élèves est une chose souhaitable qui devrait être encouragée dans une multitude de contextes. En sollicitant notre posture de praticiens, nous observons cependant que la mise en place de ces pratiques représente bien souvent un défi de taille. Souhaitant mettre en relation ces deux postures dans une perspective dialogique, nous avons choisi de contextualiser cet exercice théorique au moyen d'un exemple tiré de la pratique, soit le processus d'élaboration du plan d'intervention.

Développement d'une approche polycentrée du processus de plan d'intervention

Comme mentionné précédemment, le processus d'élaboration ou de révision du plan d'intervention (PERDI) est en théorie un contexte où l'élève est appelé à émettre son opinion. Sur cet aspect, le C*adre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* indique que « l'élève est un agent actif de son développement ; il doit avoir la possibilité de faire des choix ou encore, de les influencer » (MEQ, 2003, p.13). Par ailleurs, le document suggère aussi fortement la présence de l'élève et de ses parents lors des rencontres d'élaboration ainsi que la nécessité d'accompagner

l'élève et ses parents dans leur préparation à la rencontre (MEQ, 2003). En pratique, rappelons cependant que le Protecteur du citoyen (2022) soulignait la faible place accordée à la participation des élèves et de leurs parents dans ce processus. En conséquence, on peut penser que la discussion entourant les besoins de l'élève se déroule bien souvent sans la présence du principal intéressé ou du moins, en sa présence, mais sans qu'il prenne part au dialogue.

Au cours des prochaines lignes, nous souhaitons proposer un modèle du PERDI s'inspirant des travaux d'Ebersold et Detraux (2013). Ces auteurs proposent une approche dite polycentrée où l'élève à besoins éducatifs particuliers joue un rôle actif dans les décisions prises à son égard. Afin de renverser la vapeur et de réfléchir à une manière de favoriser la participation des principaux intéressés, nous nous appuyons sur les questionnements éthiques soulevés précédemment et sur notre expérience en milieu scolaire. Il s'agit ainsi de positionner l'élève et les différents acteurs concernés par son éducation dans une posture de collaboration et de dialogue centrée sur le devenir de l'élève (voir figure 3), mais également de ne pas négliger les aspects éthiques et contextuels afférents à cette collaboration.

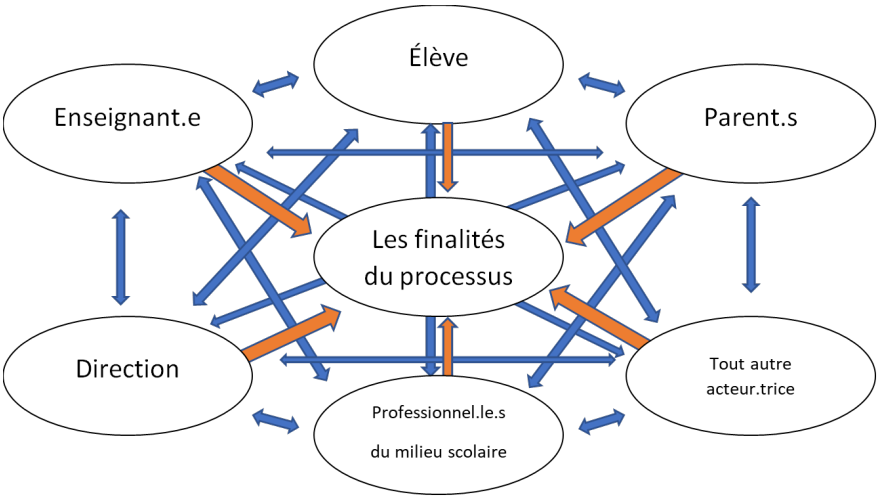

Figure 3 : Une vision polycentrée du processus d'élaboration et de révision du plan d'intervention (adaptée de Ebersold et Detraux, 2013)

L'objet de la prise de parole

Nous proposons une vision du PERDI où l'objet des discussions repose sur les finalités du processus du plan d'intervention. Il s'agit de focaliser la discussion sur les objectifs et les moyens plutôt que sur l'élève. En effet, ce qui distingue l'approche polycentrée d'une approche dite

égocentrée est le fait que nous nous éloignons d'une situation paradoxale où l'élève se trouverait à jouer à la fois le rôle d'acteur de son changement tout en étant l'objet de l'intervention et des discussions (Ebersold et Detraux, 2013). À cet égard, dans la figure 3, l'élève est positionné dans le cercle de la discussion, au même titre que les autres personnes impliquées dans le PERDI. La réciprocité des échanges y est représentée au moyen de flèches bidirectionnelles reflétant la dispersion du pouvoir et la position active de l'élève (tout comme de ses parents), à défaut d'être l'objet de la discussion. La première étape d'une prise en compte de la voix de l'élève réside donc, selon nous, en un transfert de la posture de l'enfant, soit d'un statut d'objet de la discussion vers celui de membre à part entière de la rencontre. En retour, ce nouveau statut lui donne accès à une seconde condition essentielle de la prise en compte de sa voix : un véritable accès à la discussion.

Un accès physique à la discussion

L'approche polycentrée considère que le point de vue de l'élève est tout aussi valable que celui des autres personnes s'impliquant dans sa scolarisation (Ebersold et Detraux, 2013). Ce faisant, sa présence lors de la rencontre d'élaboration et de révision de son plan d'intervention nous semble aller de soi. Cette présence lui garantit en retour l'accès physique à un espace lui permettant de faire entendre sa voix aux personnes à qui il souhaite s'adresser, soit l'auditoire. Parallèlement, la présence de ses parents et d'autres adultes significatifs lui offre la possibilité de recevoir le soutien nécessaire pour exprimer cette voix. Cependant, si la présence lors de la rencontre garantit un accès physique à la discussion, cela ne signifie pas pour autant que la discussion sera accessible aux personnes concernées. En effet, de nombreux facteurs peuvent limiter la contribution de l'élève à la discussion et empêcher une prise de parole véritable sur les enjeux qui le concernent.

Le droit de s'exprimer

En employant des flèches bidirectionnelles dans cette approche polycentrée, nous proposons, à la manière d'Ebersold et Detraux (2013), la notion de réciprocité qui unit les acteurs concernés. Ainsi, chaque personne présente a non seulement l'opportunité d'exprimer son opinion sur le sujet, mais surtout le devoir d'écouter celle d'autrui. Cet aspect rejoint deux questions posées par Fielding (2001), à savoir *qui a le droit de s'exprimer* et *quel langage est encouragé ou permis*. La réponse à la première de ces questions est, selon nous, conditionnelle à la seconde puisque le langage employé lors d'une rencontre peut contribuer à valoriser ou dévaloriser la prise de parole d'un individu. Ainsi, il est possible d'entrevoir de quelle façon les propos d'un.e professionnel.e qui s'appuyant sur un langage psychomédical ou les propos d'un.e enseignant.e s'exprimant en termes pédagogiques peuvent avoir la primauté entre « connaisseurs » alors que ce langage n'est pas toujours connu de l'élève

ou de ses parents. L'emploi d'un certain type de langage peut fixer le ton de la conversation et limiter la participation des personnes qui y ont moins accès. La prise en compte de la voix de l'élève dans le contexte du PERDI implique donc la tenue d'une discussion accessible pour toutes les personnes présentes, ce qui nous ramène aux aspects de voix et d'auditoire proposés par Lundy (2007) ainsi que par MacArthur et al. (2018). Pour ce faire, chaque personne doit adopter une posture d'écoute réelle où tout propos est jugé recevable à priori et, au besoin, offrir du soutien à autrui pour que son message soit compris. Parallèlement, chaque personne doit aussi prendre en compte le pouvoir associé aux mots employés et s'assurer que son message est adapté à son auditoire. Ce contexte d'une discussion accessible où plusieurs formes de langage sont permises favorise naturellement une répartition plus équitable des tours de parole et la contribution de chacun.e aux échanges. En revanche, la prise en compte du point de vue d'une plus grande variété de personnes peut aussi avoir comme conséquence d'amener dans la discussion de nouvelles pistes de réflexion, voire des sujets que certains interlocuteurs auraient peut-être souhaité éviter.

Des avenues inexplorées

Les nombreuses raisons pouvant mener à la mise en place d'un PERDI ont en commun la présence de difficultés ou de défis dans le parcours de l'élève pour lesquels il faut trouver une solution. Comme l'indique le MEQ (2003), l'apprentissage est un phénomène complexe qui implique des facteurs personnels, familiaux et sociaux ainsi que des facteurs scolaires. Il nous semble probable que les personnes présentes à la rencontre aient une lecture différente de la situation et s'appuient sur différents facteurs pour expliquer les difficultés rencontrées par l'élève. Il nous semble aussi probable que, dans certains cas, la lecture d'une personne entre en conflit avec celle d'une autre, pouvant placer, par exemple, en opposition l'élève et son enseignant.e. Une autre question posée par Fielding (2001) résonne ici : *à propos de quoi est-il permis de s'exprimer ?* Dans ce contexte, est-il permis à l'élève de se prononcer sur les pratiques pédagogiques de son enseignant.e ? Lui accorde-t-on le droit de remettre en question les interventions de ce dernier en classe ? La prise en compte de la voix de l'élève amène sans aucun doute la possibilité de situations inconfortables où des sujets sensibles risquent d'être abordés. En raison de la relation de réciprocité qui unit les personnes présentes, il va sans dire que ces sujets doivent être abordés dans le respect d'autrui. Toujours est-il que ce processus demande de prendre en compte la possibilité que des discussions plus difficiles aient lieu. Ces considérations nous amènent à réfléchir à un aspect que nous avons peu abordé jusqu'à présent, soit celui de l'influence que l'on accorde au processus de prise en compte de la voix de l'élève.

Les retombées du processus

Les sections précédentes nous ayant permis de réfléchir aux conditions nécessaires à la prise en compte de la voix de l'élève dans le cadre du PERDI, il semble pertinent de réfléchir maintenant au but d'une telle démarche. À notre avis, s'engager à prendre en compte la voix de l'élève dans ce contexte implique une volonté de traduire les propos recueillis lors de la rencontre en des moyens concrets. Cela ne signifie pas pour autant que toute proposition de l'élève ait priorité sur celles des autres personnes présentes ni que pour entendre la voix de l'élève, on éteigne celle des autres. Il s'agit plutôt que chaque personne fasse preuve d'ouverture et de bonne foi dans le processus de recherche de solutions et accepte d'essayer les moyens proposés même s'ils dérogent de ceux qui ont l'habitude de figurer dans le plan d'intervention. En respectant ainsi les propositions de l'élève, les personnes présentes à la rencontre lui accordent la crédibilité et la considération stipulées par l'Article 12 de la CRDE, lui offrant aussi le statut de membre à part entière de son expérience scolaire tel que le réclame le *Programme de formation de l'école québécoise*. N'étant plus objet de la discussion et pouvant participer à l'élaboration et à la négociation des moyens qui l'aideront dans son parcours scolaire, l'élève peut réellement prendre une posture d'acteur de son changement.

Apports et prospectives

Le présent article nous a permis d'explorer certains enjeux éthiques afférents à la prise en compte de la voix des élèves. Il convient toutefois de nous pencher sur certains aspects logistiques auxquels nous nous sommes peu attardés jusqu'à présent et qui peuvent agir comme freins à cette prise en compte de la voix de l'élève. Dans un premier temps, il est question des résistances et des obstacles observés chez le personnel enseignant. Dans leur étude portant sur la juxtaposition de la voix des élèves avec celle de leurs enseignant.e.s, Fernandez et al. (2022) ont relevé plusieurs inquiétudes chez ces derniers et ces dernières. Notamment, leur étude démontre que certain.e.s enseignant.e.s interrogé.e.s s'inquiètent que la prise en compte de la voix des élèves vienne empiéter sur leur temps déjà limité pour d'enseigner les éléments prescrits par le curriculum, tandis que d'autres craignent que les propos des élèves puissent se retourner contre elles et eux. Il semblerait donc que ces enseignant.e.s reconnaissent la valeur d'une démarche de prise en compte de la voix des élèves, mais la considèrent aussi comme un risque pouvant réduire les opportunités de succès de leurs élèves.

En lien avec le PERDI, il est possible d'observer des éléments d'inquiétude similaires chez des enseignant.e.s du Québec. Par exemple, les témoignages d'enseignant.e.s dans le rapport de recherche de Boutin et al. (2015) soulèvent de nombreux enjeux logistiques, dont la mise en place de mesures jugées irréalistes, la lenteur du processus et le nombre

élevé de plans d'intervention à gérer. Dans un même ordre d'idées, LeVasseur (2018) souligne une division du travail grandissante entre les enseignant.e.s et les ressources éducatives quant à la prise en charge de la difficulté scolaire. À cette multiplication des intervenant.e.s s'ajoutent les nombreuses démarches administratives associées à l'identification et à l'obtention de services qui sont décrites par plusieurs enseignant.e.s comme lourdes et lentes (Boutin et al., 2015). Le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2018) abonde lui aussi en ce sens et indique que plusieurs ressources se voient mobilisées à des fins d'évaluation plutôt que dans un rôle d'intervention auprès des élèves. De même, il évoque un manque de suivi des mesures consignées au plan d'intervention, ce qui en limite ultimement la portée. Ces éléments sont confirmés par le Protecteur du citoyen (2022) qui rapporte que bon nombre d'élèves ne reçoivent pas les services auxquels ils et elles auraient droit. Néanmoins, le plan d'intervention joue plus que jamais un rôle de premier plan dans le travail enseignant puisqu'il constitue le seul moyen officiel d'identifier les élèves dits en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) (Tremblay, 2018). Bien que plusieurs enseignant.e.s déplorent la lourdeur générale de leur tâche de travail (Boutin et al.,2015), le PERDI apparait comme un exercice dont ils et elles ne peuvent se dédouaner, aussi chronophage et énergivore soit-il. Dans ce contexte, il nous semble probable que la prise en compte de la voix des élèves constitue un ajout de travail qui n'est pas nécessairement souhaité.

Dans un second temps, il semble probable que certaines résistances proviennent des élèves et de leurs parents. En effet, les élèves qui ont l'occasion de participer aux rencontres associées à leur plan d'intervention (PI) ont généralement une faible compréhension des objectifs de la rencontre, du langage qui y est employé ainsi que de la manière appropriée de se comporter (Martin et al., 2004). Une recension des écrits au sujet de l'établissement des PI et de la participation des élèves lors de ce processus réalisée par Gaudreau et al. (2022) souligne en ce sens la nécessité d'accompagner les élèves en leur offrant des rencontres de préparation et du soutien en amont, faute de quoi leur niveau d'engagement risque de rester minimal. Cet aspect nous a été rapporté par certains jeunes interviewés dans le cadre d'un projet de recherche en cours (Fortier, 2019). Les propos de ces jeunes nous indiquent une faible compréhension des finalités du PERDI qui semble se résumer à un document qui leur est présenté quelques fois par année. Ces préoccupations étaient partagées par la mère de l'un de ces jeunes qui rapportait, elle aussi, se sentir mise de côté lors de ce processus. Bien que son fils et elle discutent fréquemment de solutions pour améliorer l'expérience scolaire de ce dernier, les tentatives de les communiquer auprès de l'établissement scolaire se sont jusqu'à présent révélées peu fructueuses. Contrairement à cet exemple, la participation des parents à la rencontre peut aussi être un obstacle supplémentaire à la participation

active des jeunes à leur PERDI. Effectivement, d'autres jeunes nous ont révélé être en désaccord avec leurs parents et ont refusé que nous les rencontrions pour un entretien.

Ces éléments nous appellent à réconcilier, ou tout du moins à faire dialoguer, éthique et pragmatisme. En effet, jusqu'à quel point peut-on justifier la mise à l'écart des élèves de ce processus en raison d'arguments logistiques et organisationnels ? Nous sommes d'avis qu'en minimisant ou en ignorant la voix des élèves, le système scolaire se prive de pistes de solution potentielles ou inexplorées. Si cet exercice peut paraitre laborieux au regard du nombre important de plans d'intervention que chaque école doit gérer annuellement, il nous semble également que, sur le plan institutionnel, c'est un nécessaire appel à revisiter la lourdeur bureaucratique associée au processus qui entrave la mise en place de pratiques plus égalitaires et authentiques, mais aussi à questionner l'augmentation effarante du nombre d'élèves en difficulté au cours des dernières années. À l'instar de Merri et Numa-Boccage (2019), nous pensons que la prise en compte de la voix des élèves peut avoir des impacts à l'échelle institutionnelle pour ainsi contribuer à l'évolution des pratiques enseignantes. De la même manière, Hajisoteriou et al. (2021) soulignent l'importance d'impliquer les élèves dans les processus décisionnels de l'école, ce qui amène en retour des bénéfices pour les deux partis.

Sans prétendre à une quelconque panacée, il nous semble que les solutions proposées par les élèves méritent d'être à tout le moins entendues, surtout dans des contextes où, en théorie, ils et elles sont sensé.e.s avoir une voix. Plus que tout cependant, la réflexion menée dans le cadre de cet article nous aura permis de mettre en exergue l'importance du dialogue dans ce processus et la nécessité d'accepter que plusieurs personnes y parlent et soient entendues. De même, une réelle prise en compte de la voix des élèves implique d'accorder une valeur à leurs propos et de s'engager concrètement à leur donner suite en dehors du lieu et du temps de la rencontre. Nous sommes conscients que ce que nous proposons ici implique une charge de travail supplémentaire dans un contexte où les enseignant.e.s subissent quotidiennement les effets d'une surcharge de tâches et d'une pénurie de personnel. À cet effet, nous pensons que c'est également l'occasion de faire l'examen de certaines pratiques institutionnelles qui semblent bien plus souvent servir des intérêts bureaucratiques que pédagogiques. Après tout, s'ouvrir aux propositions des élèves, c'est aussi s'ouvrir à des critiques qu'on ne souhaite pas nécessairement entendre et qui risquent de bouleverser le statuquo. Cependant, il nous semble que cette proposition différente au regard du plan d'intervention est également la promesse que ce processus puisse prendre plus de sens et devenir plus qu'une autre tâche bureaucratique à accomplir pour l'ensemble des acteurs impliqués, de même que le PI serve

réellement au quotidien puisqu'il aura été le produit d'un dialogue entre l'élève et les personnes qui le soutiennent.

Références

Association du Barreau canadien. (2020). *Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies*. L'association du barreau canadien. https://www.cba.org/Publications-Resources/Practice-Tools/Child-Rights-Toolkit/overarchingFramework/UN-Convention-on-the-Rights-of-the-Child?lang=fr-ca

Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)*, Québec, Fédération autonome de l'enseignement. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=158628

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018*). Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs.* Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf

Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter-European Journal of Disability Research, 7*(2), 102-115. DOI : 10.1016/j.alter.2013.02.001

Fernandez, L., Heng, M-A. et Lee Kim Eng, C. (2022). Voices on "voice": A juxtaposition of teachers' and students' perspectives on the possibilities and challenges of student voice in teaching and learning. *Asia Pacific Journal of Education, 42*(3), 542-555. DOI: 10.1080/02188791.2022.2037512

Fieding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice : New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum for Promoting Comprehensive Education, 43*(2), 100-110. DOI : 10.2304/forum.2001.43.2.1

Fortier, M-P. (2019). *Donner la parole aux adolescents pour relever le défi de l'inclusion au secondaire: Identification des déterminants de la qualité de vie à l'école des élèves en difficulté de comportement réintégrés en classe ordinaire* [ensemble de données inédit].

FRQSC.

Gaudreau, N., Bernier, V., Massé, L., Bégin, J.Y., Nadeau, M.F, Verret, C. (2022). La participation à l'établissement de son plan d'intervention : un levier à l'autodétermination et à la persévérance des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky, 6*(1), 73-91. https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51443

Hajisoteriou, C., Karousiou, C. et Angelides, P. (2021). Children's voices on marginalisation and inclusion : Lessons to be learned frow two decades of research in Cyprus. *International Journal of Inclusive Education.* DOI:10.1080/13603116.2021.2008534

LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives, 22*, 173-191. DOI:10.3917/raised.022.0173

Lundy, L. (2007). 'Voice' Is Not Enough : Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927-942. DOI: 10.1080/01411920701657033

MacArthur, J., Berman, J et Carroll-Lind, J. (2018). Children's rights and inclusive education. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.). Student perspectives on school : Informing inclusive practice (p. 1-20). Brill Sense.

Martin, J. E., Marshall, L. H., et Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children, 70*(3), 285-297. DOI:10.1177/001440290407000302

Merri, M et Numa-Bocage, L. (2019). Entre décrochage (s) et raccrochage (s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit. *Éducation et francophonie, 47*(1), 1-14. DOI : 10.7202/1060844ar

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève*. Gouvernement du Québec. https://www.cssdgs.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Cadre-de-r%C3%A9f%C3%A9rence-MEES-Plan-dintervention.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2019). *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction annuelle du ministre 2019-*

2020. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Instruction-annuelle-2019-2020.pdf

Protecteur du citoyen. (2022). *L'élève avant tout : Pour des services adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.*https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2022-06/rapport-special-services-educatifs-adaptes.pdf

Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. Postulats et méthodes pour l'analyse d'une catégorisation dans le champ scolaire. *Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE*, (37). DOI : 10.4000/edso.1138

Tremblay P. (2018). Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions. *Éducation comparée et internationale / Comparative and International Education, 47*(1). DOI: 10.5206/cie-eci.v47i1.9326