

- 103-122. RICARD, M.F. (1991). *Etude de besoins relatifs au perfectionnement des enseignants du Saguenay en vue de l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi. SKRTIC, T.M., KNOWLTON, H.E. & CLARK, F.L. (1979). Action versus reaction: a curriculum development approach to inservice education. *Focus on Exceptional Children*, 11, 1-16.

.

INTERACTIONS AVEC LE MILIEU, ENCADREMENT ET SUIVI DANS LE CONTEXTE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Robert Doré, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet

Dans les expériences d'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire, les interactions avec le milieu, l'encadrement et le suivi constituent des conditions essentielles à la réussite de l'intégration. Une équipe de professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Montréal a tenté de déterminer quelques avenues possibles en cette matière à partir d'une recension d'écrits traitant de la question.

devenir actifs dans la vie sociopolitique, économique et culturelle. De plus, les activités de la collectivité représentent des ressources et des occasions susceptibles de contribuer à une éducation de qualité pour tous, spécialement les EHDA. Aussi, recommande-t-on l'établissement d'un partenariat systématique entre l'école et des membres représentatifs de la communauté en matière de planification et de mise en œuvre de tous les aspects de la vie scolaire, partenariat reposant sur un réel partage du pouvoir à tous les niveaux.

INTERACTIONS AVEC LE MILIEU

● Plusieurs auteurs proposent d'intensifier les relations entre l'école et la collectivité afin d'assurer la réussite de l'intégration mais sont partagés quant à leur nature et à leur intensité. Ainsi, Crawford et Porter (1992), qui soulignent les occasions qu'offre la collectivité pour l'apprentissage de la vie en société, particulièrement pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), avancent la nécessité d'élaborer des stratégies permettant l'établissement d'un partenariat plus systématique entre les écoles et les collectivités qu'elles desservent.

Le partenariat proposé par Falvey et Fox et Williams s'étend à l'élaboration et la mise en œuvre des services à offrir aux EHDA, et ces derniers auteurs suggèrent que des membres de la collectivité se joignent aux équipes chargées d'élaborer et d'appliquer les plans d'intervention et de transition. Ces partenaires «communautaires» sont les employeurs éventuels, intéressés à offrir des stages en milieu de travail ou encore, les dirigeants de clubs sociaux, d'équipes sportives ou de centres culturels, ou encore, les professionnels des services aux adultes d'une commission scolaire, d'un collège ou d'une université.

La position de Fox et Williams (1991) et de Falvey (1995) est plus engageante, car ces auteurs considèrent que l'un des rôles de l'école est de servir la communauté environnante en préparant les élèves à

● Selon plusieurs auteurs (Crawford et Porter, 1992; Falvey, 1995; Fox et Williams, 1991), les parents doivent être associés de très près à toute expérience d'intégration parce qu'ils ont un point de vue singulier, déterminant dans le développement de leur enfant.

Leur participation est donc une condition également nécessaire à la réussite de l'intégration. Concrètement, chaque parent peut faciliter l'intégration de son enfant de diverses façons : par exemple, en portant une attention particulière à son apparence physique ou en jouant un rôle d'interprète entre celui-ci et les autres enfants et adultes (Crawford et Porter, 1992; Kerzner-Lipsky, 1989). De plus, comme les parents peuvent contribuer à façonner la vision éducative des intervenants scolaires à l'égard d'enfants présentant une déficience, leur contribution aux décisions éducatives relatives à leur enfant peut motiver les enseignants, particulièrement au niveau des stratégies et modalités de l'intégration (Kerzner-Lipsky, 1989).

L'ENCADREMENT ET LE SUIVI

- Le **Plan éducatif individualisé (PEI)** est un outil de planification et de concertation visant à établir des objectifs en regard de l'EHDAA, à déterminer des modes d'enseignement et d'évaluation et à prévoir les interventions et les ressources nécessaires. Le PEI est conçu et rédigé lors d'une réunion d'équipe regroupant les parents, l'EHDAA et les divers intervenants scolaires. Il est un outil indispensable puisqu'il sert à déterminer les objectifs et les moyens de concert avec l'ensemble des partenaires et qu'il permet d'encadrer le déroulement de l'expérience d'intégration et d'évaluer la réussite.

- Un autre outil, le **système MAPS** (*Map Action Planning System*), peut servir à la planification en équipe de l'intégration de nouveaux élèves à la classe ordinaire et aux loisirs ou au travail dans la collectivité (Forest et Lusthaus, 1989; Forest et Pearpoint, 1992). Reposant sur une vision «inclusive» de l'intégration, le MAPS préconise l'intégration en classe ordinaire avec des élèves du même groupe d'âge et favorise un encadrement par une équipe composée de l'élève intégré, de ses parents et des autres membres de la famille, des professionnels qui le connaissent et des membres les plus importants de son cercle d'amis, notamment ses pairs de classe ordinaire. Le contenu du plan d'action repose sur les réponses de l'ensemble des participants aux questions suivantes : quels sont

les événements marquants de l'histoire de vie de l'élève à l'intérieur et à l'extérieur de l'école? qui est-il? quels sont ses rêves, ses aspirations et ses appréhensions face à son avenir? quels sont ses vrais besoins? (Forest et Pearpoint, 1992)

- L'encadrement et le suivi de l'intégration d'un élève requièrent l'établissement d'indicateurs de réussite clairs, dont l'utilisation fournit une rétroaction permettant aux intervenants scolaires et aux parents d'évaluer la pertinence des objectifs établis ainsi que l'efficacité des interventions et services mis en place afin de les atteindre. Deux types d'indicateurs sont distingués : les indicateurs indirects et les indicateurs directs (Brinker et Thorpe, 1983).

Les **indicateurs indirects** sont les suivants : la présence d'un climat de coopération dans l'école, la participation des enseignants aux activités de formation sur l'intégration, une satisfaction élevée au travail associée à une faible utilisation des journées de maladie (Hilton et Liberty, 1992), le recours à des stratégies d'enseignement diversifiés et à une gestion de classe démocratique caractérisée notamment par la souplesse dans l'application des règles de fonctionnement, l'individualisation des objectifs du PEI et la mise en place de moyens visant à favoriser les contacts entre les élèves présentant une déficience intellectuelle et leurs pairs.

Les **indicateurs directs** sont : la présence à temps complet ou presque en classe ordinaire (Ward, 1991), l'apprentissage par l'élève d'objectifs similaires ou identiques à ceux du programme général, les progrès face aux objectifs du PEI (Hilton et Liberty, 1992), l'acceptation de l'élève intégré par ses pairs en classe, la participation de l'élève intégré à une grande variété d'activités récréatives à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, l'établissement de relations d'amitié qui se prolongent à l'extérieur de l'école et l'adoption par l'élève intégré d'habitudes ou de comportements sociaux similaires à ceux des élèves ordinaires de son groupe d'âge (Brown *et al.*, 1992 in St-Laurent, 1994).

- Enfin, la réussite de l'intégration passe par l'élaboration d'un **Plan de transition individualisé**

(PTI), visant à favoriser un passage harmonieux de l'école secondaire au monde du travail et à la vie adulte pour l'élève présentant une déficience intellectuelle (Brown *et al.*, 1981; Fox et Williams, 1991; Saint-Laurent, 1994). Élaboré en équipe, par les parents de l'élève et par des représentants du secondaire, du postsecondaire et du monde du travail, ce Plan doit toutefois être conçu et implanté dès la fin de la première année du secondaire. Il est par la suite révisé annuellement par chacun des membres de l'équipe (Bishop et Falvey, 1989; Brown *et al.*, 1981; Evans Getzel 1990; Fox et Williams, 1991).

*

Les aspects à considérer pour réussir l'intégration en classe ordinaire au secondaire sont bien plus nombreux que ceux évoqués ici. Mais les expériences d'intégration se centrent trop souvent sur l'univers scolaire et ne prêtent pas suffisamment attention aux facteurs liées à l'interaction avec le milieu. Hors de l'école, il y a la collectivité... et l'intégration scolaire prend véritablement tout son sens lorsqu'elle contribue à l'intégration dans sa collectivité.

BIBLIOGRAPHIE

- BISHOP, K.D., FALVEY, M.A. (1989). Transition issues and strategies. In M.A. Falvey (Ed.), *Community-based curriculum. Instructional strategies for students with severe handicaps*. Paul H. Brookes Publishing.
- BRINKER, R.P., THORPE, M.E. (1983). *Evaluation of the integration of severely handicapped students in regular education and community settings*. Educational Testing Service.
- BROWN, L., *et al.* (1992). *Developing relationships between a student who is severely intellectually disabled and nondisabled classmates in regular education settings*. University of Wisconsin-Madison.
- BROWN, L., *et al.* (1981). *Stratégies pour créer des programmes éducatifs individualisés, propres à l'âge chronologique, intégraux et linéaires, pour adolescents et jeunes adultes gravement handicapés*. University of Wisconsin.
- CRAWFORD, C., PORTER, G.L. (1992). *How it Happens: A Look at Inclusive Educational Practice in Canada for Children and Youth With Disabilities*. Roehrer Institute.
- EVANS GETZEL, E. (1990). Entering postsecondary programs: Early individualized planning. *Teaching Exceptional Children*, 23(1).
- FALVEY, M. A. (1995). *Inclusive and heterogeneous schooling: assessment, curriculum, and instruction*. Paul H. Brookes.
- FOREST, M., ET LUSTHAUS, E. (1989). Promoting educational equality for all students: Circles and Maps. In S. Stainback, *et al.*, *Educating all students in the mainstream of regular education*. Paul H. Brookes Publishing.
- FOREST, M., ET PEARPOINT, J. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2).
- FOX, T., ET WILLIAMS, W. (1991). *Implementing best practices for all students in their local school. Inclusion of all students through family and community involvement, collaboration, and the use of school planning teams*. Vermont Statewide Systems Support Project.
- HILTON, A., ET LIBERTY, K. (1992). The challenge of ensuring educational gains for students with severe disabilities who are placed in more integrated settings. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(2).
- KERZNER LIPSKY, D. (1989). The roles of parents. In D. Kerzner Lipsky, *Beyond separate education: Quality education for all*. Paul H. Brookes Publishing.
- SAINT-LAURENT, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*. Éditions Logiques.
- WARD, J. (1991). Integrating students with Down Syndrome into secondary school. In C.J. Denholm *et al.*, *Adolescents with Down Syndrome: International perspectives on research and program development. Implications for parents, researchers and practitioners*. University of Victoria.

• • • • •