

MCDONNELL, J. (1987) The integration of students with severe handicaps into regular public schools: An analysis of parents perceptions of potential outcomes. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 98-111.

SAINT-LAURENT, L., FOURNIER, A. L., LESSARD, J.-C. (1993) Efficacy of three programs for elementary school students with moderate mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 28, 333-348.

OUELLET, M. (1994) Des chiffres pour aider à mesurer le chemin parcouru. In: Office des personnes handicapées du Québec (Eds), *Elargir les horizons*. Sainte-Foy, Canada: Editions MultiMondes inc., 651-657.

.

L'ADAPTATION DES PROGRAMMES ET DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE CONTEXTE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE

Robert Doré, Serge Wagner et Jean-Pierre Brunet¹

Dans les expériences d'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire, l'aménagement du programme et l'adaptation de l'enseignement posent un défi de taille aux enseignants. La réussite même de l'intégration à cet ordre d'enseignement est liée à ces adaptations. Une équipe de professeurs-chercheurs de l'UQAM a tenté d'identifier des avenues possibles à partir d'une analyse de la littérature portant sur le sujet. Quelques voies d'action peuvent être dégagées.

PAR RAPPORT AU PROGRAMME

Les choix de programme vont du programme commun unique au refus de la notion même de programme. Chacun de ces choix suggère un degré différent d'intégration.

. Certains auteurs prônent un programme commun unique pour tous les élèves, y compris pour l'élève intégré. Dans ce cas, on se retrouve dans un contexte d'intégration totale.

Selon Collicott (1992), Crawford et Porter (1992), Schulz et Turnbull (1984), Wade et Moore (1992) et Wang (1989b), les élèves intégrés doivent suivre le même programme général de base que les autres élèves, peu importe la matière enseignée. Ces auteurs adoptent la même position pour tous les degrés de déficience ou d'incapacité et pour tous les ordres d'enseignement.

. D'autres auteurs privilégient plutôt des programmes spécifiques pour l'élève intégré. Pareil choix entraîne une intégration partielle.

Wimmer (1981), soutenant que des parties entières du programme général ne sont pas pertinentes pour les élèves présentant des incapacités, propose l'élaboration d'un

1. Cette recherche a été réalisée à l'aide d'une subvention de l'Office des personnes handicapées du Québec.

programme alternatif pour les élèves ayant des incapacités mineures.

Ward (1991) suggère que l'élève présentant une déficience intellectuelle soit placé en classe spéciale dans les cours portant sur les matières de base (langue maternelle, lecture et écriture et mathématiques) et qu'il soit intégré dans les cours d'art et de musique et pendant les récréations.

Sargent, Lehman, Smith et Hildebrandt (1981) proposent l'intégration dans les programmes réguliers, lors des activités pratiques, dans des matières fonctionnelles telles que l'administration, la dactylo, le travail sur bois, la réparation automobile, l'économie familiale et les sciences.

La *Ontario Secondary School Teachers Federation* (1985) prévoit un programme d'études particulier pour des élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne qui sont incapables de suivre le programme général.

Brown *et al.* (1991) affirment qu'il est préférable que les élèves qui présentent une déficience intellectuelle de moyenne à sévère soient intégrés à 100% du temps en classe ordinaire. Mais ils ajoutent qu'il est nécessaire que des portions variables de temps soient organisées à l'extérieur de la classe ordinaire et ce, dans une perspective d'intégration à la communauté (Brown *et al.*, 1992 in Saint-Laurent, 1994).

Brown *et al.* (1991) évoquent trois options quant au programme à adopter avec des élèves présentant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère : adapter le programme général «vers le bas» (en réduisant les exigences), utiliser des activités alternatives (que l'élève en cause pourra réussir) et enfin, offrir une partie de l'enseignement dans des environnements autres afin de permettre à l'élève cible de faire certains apprentissages qui

lui sont spécifiques).

- Certains auteurs prônent des programmes communs mais adaptés pour les élèves intégrés.

Le ministère de l'Éducation du Québec (1993) présente une version de mise à l'essai de programmes d'études adaptés, pour la première, deuxième et troisième année du primaire, à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère. Sur la base des travaux de Langevin (1991), il propose des règles d'organisation pour réduire la complexité d'une tâche et il distingue, dans les programmes offerts aux élèves dits «normaux», des objectifs essentiels («que l'enfant doit atteindre pour arriver à maîtriser des conduites "semblables" aux autres enfants de son âge») et des objectifs de participation (qui ne sont pas «retenus comme essentiels et qui permettent à l'enfant de consolider ses apprentissages et favoriseront son insertion sociale»).

- D'autres auteurs favorisent l'abolition de tout programme standardisé.

Stainback, Stainback et Moravec (1992) s'inscrivent en faux contre la production de programmes d'études standardisés. Ils optent pour une perspective constructiviste et globale devant tenir compte de la nature dynamique de ce qui est requis pour vivre et travailler avec succès dans une communauté (l'accent est mis sur comment apprendre à apprendre). De plus l'information à apprendre doit être signifiante pour l'apprenant.

Indépendamment de l'option choisie, plusieurs auteurs affirment qu'il faut adapter les programmes existants. Pour Udvari-Solner (1993), les adaptations apportées au programme peuvent faire la différence entre la présence et la participation de l'élève intégré à la vie de la classe ordinaire. Ces adaptations sont nombreuses et touchent plusieurs aspects: les objectifs du programme général et les critères

de choix des objectifs des programmes pour les élèves qui présentent une déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde.

Enfin, le matériel didactique constituant un prolongement aux programmes, plusieurs auteurs suggèrent des adaptations à ce niveau.

les notions enseignées;

- reconnaître que ces différents moyens sont tous aussi valables les uns que les autres;
- évaluer les élèves en tenant compte de leurs différences individuelles.

L'enseignement adapté (Wang, 1989) est un modèle similaire.

PAR RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT

Différents modèles d'enseignement sont proposés pour favoriser l'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Plusieurs de ces modèles ne sont pas propres à l'intégration scolaire. De plus, des adaptations dans le travail de l'enseignant par rapport à la fonction d'enseignement et à celle de gestion de classe, sont suggérées. Des modèles d'enseignement qui tiennent compte de la présence, dans un groupe-classe, d'élèves présentant un écart important de niveau d'acquisition sont actuellement proposés.

Pratiquement tous les auteurs qui traitent de conditions de réussite de l'intégration identifient l'individualisation de l'enseignement comme une des conditions les plus importantes de la réussite de l'intégration. Le programme éducatif individualisé (PEI) ou encore le plan d'intervention adapté (PIA) en sont des exemples.

Plusieurs auteurs soulignent la pertinence de recourir à un modèle d'enseignement coopératif dans un contexte d'intégration. Johnson et Johnson (1989) et Slavin (1984) suggèrent de tels modèles.

Une autre pratique qui a été associée à des expériences d'intégration réussies est l'utilisation de programmes de tutorat par les pairs (Crawford et Porter, 1992; Gartner et Lipsky, 1990; Haring *et al.*, 1987; Villa et Thousand, 1992 in Stainback et Stainback 1992). Certaines de ces expériences sont très formelles, avec du personnel responsable de former des élèves qui agissent comme tuteurs. Certaines universités organisent même des sessions de formation pour les tuteurs (Crawford et Porter, 1992).

Tant par rapport aux programmes que par rapport à l'enseignement, la littérature offre présentement un éventail de propositions à ceux qui veulent faire le choix de l'intégration. Au Québec, au niveau secondaire, le défi actuel est l'expérimentation de ces modèles.

L'enseignement à niveaux multiples (Collicott, 1992; Schulz et Turnbull, 1984) est un modèle complet d'enseignement qui permet, selon ses auteurs, l'intégration totale. Il vise à:

- identifier les notions à enseigner;
- tenir compte des styles d'apprentissage des élèves lors de la préparation des activités d'apprentissage;
- faire participer tous les élèves en utilisant des questions visant tous les niveaux de la pensée;
- faire accepter que, pour certains élèves, les exigences doivent être adaptées;
- permettre aux élèves de choisir le moyen (visuel, verbal ou autre) qui leur convient le mieux pour montrer qu'ils ont compris

BROWN, L., SCHWARZ, P., UDVARI-SOLNER, A., FRATTURA KAMPSCHROER, E., JOHNSON, F., JORGENSEN, J., ET GRUENEWALD, L. (1991) How much time should students with severe intellectual disabilities spend in regu-

lar education classrooms and elsewhere? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 16(1), 39-47.

COLLICOT, J. (1992) Enseignement à niveaux multiples:

stratégies de mise en oeuvre à l'intention des enseignants. In: G. L. Porter et D. Richler, *Réformer les écoles canadiennes: Des perspectives sur le handicap et l'intégration*, 205-236. North York, ON: L'Institut Roehrer.

CRAWFORD, C., PORTER, G. L. (1992) *How it Happens: A Look at Inclusive Educational Practice in Canada for Children and Youth With Disabilities*. North York, ON: Roehrer Institute.

DORE, R., BRUNET, J.-P. (1994) *L'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle: La perspective de la gestion de classe*. Deuxième Biennale de l'éducation et de la formation. Paris 9-12 avril 1994.

GARTNER, A., KERZNER LIPSKY, D. (1990) Students as instructional agents. In: W. Stainback et S. Stainback, *Support networks for inclusive schooling*, 81-93. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

HARING, T. G., BREEN, C., PITTS-CONWAY, V., LEE, M., GAYLORD-ROSS, R. (1987) Adolescent peer tutoring and special friend experiences. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 12(4), 280-286.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1989) Cooperative learning and mainstreaming. In: R. Gaylord-Ross (Ed.), *Integration strategies for students with handicaps*, 233-248. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

LANGÉVIN, J. (1991) *Accessibilité à l'autonomie sociale: Prototypes 1991*. Montréal, QC: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985) *L'adaptation de l'enseignement*. Québec, QC: Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993) *Programmes d'études adaptés. Primaire. Français, Mathématique, Sciences Humaines. A l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. 1ère année*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

ONTARIO SECONDARY SCHOOL TEACHERS FEDERATION (1985) *Background papers on*

suggested models for delivery of special education services (document non publié). Toronto, ON: Ontario Secondary School Teachers Federation.

SAINT-LAURENT, L. (1994) *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*. Montréal, QC: Les éditions Logiques inc.

SARGENT, L.R., LEHMAN, R., SMITH, D.L., HILDEBRANDT, C. (1981) Individualization, simulation and integration: A model secondary program for the mildly mentally handicapped. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16(2), 162-165.

SCHULZ, J. B., TURNBULL, A. P. (1984) *Mainstreaming handicapped students: a guide for classroom teachers*. 2nd ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.

SLAVIN, R. (1984) Team assisted individualization: Cooperative learning and individualized instruction in the mainstreamed classroom. *Remedial and Special Education (RASE)*, 5(6), 33-42.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. (1992) *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

STAINBACK, W., STAINBACK, S., MORAVEC, J. (1992) Using curriculum to build inclusive classrooms. In: S. Stainback et W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms*, 65-84. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

UDVARI-SOLNER, A. (1993) *Curricula adaptations for junior & senior high* (document non publié). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.

WADE, B., MOORE, M. (1992) Ways Forward: Implications and practical strategies for successful integration. In: B. Wade et M. Moore (Eds.), *Patterns of educational integration: International perspectives on mainstreaming children with special educational needs*, 149-169. Wallingford, UK: Triangle Books Ltd.

WANG, M. C. (1989) Accommodating student diversity through adaptive instruction. In: S. Stainback, W. Stainback et M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education*, 183-197. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

WARD, J. (1991) Integrating students with Down Syndrome into secondary school. In: C. J. Denholm et J. Ward (Ed.), *Adolescents with Down Syndrome: International perspectives on research and program development. Implications for parents, researchers and practitioners*, 39-50. Victoria, BC: University of Victoria.

WIMMER, D. (1981) Functional Learning Curricula in the Secondary School. *Exceptional Children*, 47(8), 610-616.