

1.2.3. Evaluation adéquate des besoins de l'enfant

La troisième condition, importante pour réussir l'intégration, est une évaluation adéquate des besoins de l'enfant. Par une évaluation personnalisée des besoins de l'enfant (Bouchard, 1985), faite le plus tôt possible (Flynn et Ulicni, 1978), on peut définir les critères de l'intervention la plus pertinente à offrir à l'enfant (Salend, 1984).

Il est important également d'évaluer le répertoire des habiletés sociales des enfants avant que ceux-ci ne soient intégrés dans la classe ordinaire. Plusieurs expériences d'intégration ont échoué parce que les enfants en difficulté avaient été placés dans la classe ordinaire sans une évaluation adéquate et sans avoir acquis les comportements sociaux facilitant leur acceptation par les pairs (Gresham, 1982). De même, Brulle *et al.* (1984), afin d'établir si des enfants étaient suffisamment prêts pour être intégrés en classe ordinaire, ont noté que l'observation objective de l'émission de certains comportements sociaux pouvait prédire la réussite du processus d'intégration. En effet, pour éviter les mauvaises décisions, surtout dans les cas d'élèves présentant des problèmes de comportements, une évaluation des comportements de l'enfant à intégrer semble pertinente. Cette évaluation peut justifier la mise en place d'un programme intensif d'entraînement aux habiletés sociales avant l'intégration.

Dans le même ordre d'idée, Sasso *et al.* (1985) ont analysé certaines techniques facilitant l'intégration sociale et psychologique de six enfants autistes ou pseudo-autistes dans une école élémentaire. Les effets sur les attitudes des pairs des classes ordinaires, face aux enfants autistes, étaient évalués en fonction de l'information au sujet de l'autisme, de l'existence d'expériences contrôlées avec des enfants autistes, et de la présence d'un entraînement aux habiletés sociales chez certains des enfants autistes. Les résultats révèlent que les étudiants des classes ordinaires ayant reçu, à la fois, de l'information au sujet de l'autisme et ayant participé à des expériences contrôlées avec des enfants autistes avaient des attitudes plus favorables et initiaient plus de comportements d'interaction sociale avec les enfants handicapés. Egalement, les enfants des classes ordinaires émettaient à une plus haute fréquence des comportements d'initiation sociale auprès des enfants autistes qui avaient reçu un entraînement aux habiletés sociales.

En regard de l'évaluation adéquate des besoins de l'enfant, Macklem (1984) note que l'intégration n'est pas la solution idéale pour tous les enfants. Elle cite des expériences où, au secondaire, des enfants intégrés s'isolent et agissent d'une façon immature. Pour corriger ces lacunes, elle propose certains éléments:

- 1) l'implication de l'étudiant dans l'établissement de son programme personnalisé;
- 2) la flexibilité des intervenants;
- 3) l'utilisation de "grille de comportements" pour

évaluer l'intégration; 4)une complète reconnaissance que l'intégration sert à changer des comportements; 5)l'utilisation de thérapies de groupe, incorporées dans un cours de relations humaines, pour les étudiants.

Pour réaliser cette évaluation des besoins de l'enfant, Walker (1986) suggère l'utilisation du système AIMS (*Assessment for Integration into Mainstream Settings*). Ce modèle est un système écologique comprenant cinq instruments qui permettent: 1)l'identification des objectifs comportementaux minimaux qui doivent exister dans un environnement le moins restrictif possible; 2)l'utilisation de cette information dans la préparation systématique des enfants handicapés; 3)l'évaluation directe de l'adaptation sociale de l'enfant handicapé dans les activités académique et les jeux libres.

Même dans les cours d'éducation physique, il doit y exister une définition claire des enfants handicapés qui peuvent être intégrés. Les décisions pour l'intégration des enfants atypiques doivent être prises à la suite de procédures d'évaluation rigoureuse permettant d'optimiser les services offerts à l'enfant (Karper et Martinek, 1985).

L'évaluation adéquate des besoins de l'enfant doit conduire à la prise de décision pour choisir l'environnement académique qui sera le plus profitable au

développement de l'enfant en difficulté (Bouchard, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Salend, 1984). Mais, au-delà de l'évaluation de l'enfant, il est également nécessaire de veiller à la préparation et la concertation de tous les intervenants.

1.2.4. Préparation et concertation de tous les intervenants

Pour réussir l'intégration, une quatrième condition, ayant beaucoup d'influence sur les autres, est la préparation et la concertation de tous les intervenants. Ce principe commande que les individus qui travaillent auprès de l'enfant doivent le faire en équipe (Bouchard, 1985; Conoley, 1982; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Goupil et Boutin, 1983; Salend, 1984). Les enseignants impliqués doivent bénéficier d'une préparation (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983; Syndicat des travailleuses et des travailleurs du Nord-ouest québécois, 1985). Cette concertation est sous la responsabilité des directions d'école (Bouchard, 1985; Dougherty, 1979).

Ce manque de préparation vient expliquer en grande partie les attitudes négatives des enseignants à l'égard de l'intégration des enfants en difficulté. En effet, McEvoy *et al.* (1984), à la suite d'une analyse comparative des attitudes d'enseignants de classes ordinaires et de classes spéciales en regard de l'intégration

d'enfants déficients mentaux dans des activités de "jeux libres", concluent que les enseignants des classes ordinaires ont besoin d'une plus grande préparation surtout pour les informer sur les possibilités des enfants déficients mentaux.

Egalement, dans une étude portant sur l'individualisation de l'enseignement (Bender, 1986), les résultats ont indiqué un besoin de perfectionner les enseignants à individualiser l'éducation.

Biklen (1985), à la suite d'une étude de quatre ans faite auprès de 25 élèves intégrés, relève que la notion que "tout ce dont un enfant a besoin pour réussir est un bon enseignant" est fausse. Sa recherche mentionne qu'en plus de fournir un entraînement à tous les enseignants, l'école doit donner du support aux enseignants qui se sont antérieurement montrés ouverts à l'innovation. De plus, les conditions qui font qu'un enseignant excelle dans l'intégration incluent: 1)l'implication de toute l'école dans l'intégration; 2)l'implication des parents; 3)la résolution des problèmes liés aux nouvelles initiatives d'intégration; 4)l'établissement de politiques générales face aux comportements des enfants; 5)une évaluation continue du progrès de l'enfant, de la classe et de l'école.

Il est donc important d'impliquer tous les intervenants afin d'éviter des frustrations chez certains. Par exemple, Jenkins (1983), au sujet de l'implication

de l'infirmière dans le processus de l'intégration, reproche son manque de participation lors de l'élaboration des plans de traitement personnalisé de l'enfant. Par ailleurs, Safran et Safran (1985) soulignent l'importance d'une étroite communication entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant de la classe ordinaire pour répondre adéquatement aux besoins de l'enfant. Pour ce faire, il faut tenir compte des multiples responsabilités, pressions, conflits d'horaire qui sont liés à cette communication.

Stainback *et al.* (1985) ont examiné quelques problèmes liés à la structure organisationnelle de l'école qui nuisent à l'intégration. L'intégration ne doit jamais être réalisée avant que les enseignants de la classe spéciale et de la classe ordinaire n'aient appris à mettre en commun leur expérience et leurs ressources. Ils doivent développer une structure à la fois forte et flexible pour accommoder les différences individuelles.

Une formation suffisante et adéquate sur la problématique de la pédagogie favorise les interventions des enseignants auprès d'enfants ayant de multiples différences individuelles. La concertation et l'implication de tous les intervenants sont également nécessaires dans le processus de l'intégration d'un enfant en difficulté (Bouchard, 1985; Conoley, 1982; Conseil supérieur de l'Éducation, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Goupil et Boutin, 1983; Salend, 1984).

Ce travail d'équipe, sous la responsabilité de la direction de l'école, conduit à l'adoption d'un plan d'intervention personnalisé.

1.2.5. Plan d'intervention personnalisé

La cinquième condition est un plan d'intervention personnalisé. Ce plan d'action, contenant les forces et les faiblesses de l'enfant (Bouchard, 1985; Kurtzig, 1986), permet de planifier une intervention personnalisée à l'enfant (Brunet et Goupil, 1983; Féger, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Otis *et al.*, 1981). Le "plan d'intervention personnalisé" (P.I.P.) désigne l'ensemble des interventions rééducatives à offrir à un enfant en difficulté, lors de l'intégration en classe ordinaire (Bouchard, 1985). Ce plan d'action a pour but de: 1) préciser, par l'identification des forces et des faiblesses de l'enfant, le niveau de performance au moment où celui-ci fait l'objet d'une mesure d'aide; 2) établir les objectifs éducatifs et autres à atteindre; 3) expliquer les interventions qui permettent d'atteindre ces objectifs; 4) déterminer les moyens périodiques utilisables pour vérifier les progrès et réajuster les interventions.

Gress et Carroll (1985) soulignent que le développement d'un plan d'intervention personnalisé présente un nouveau défi dans le partenariat "parent-professionnel". A cause du leadership des professionnels et de leur

expertise, les responsabilités dans ce défi appartiennent au personnel de l'école. Lors des rencontres pour établir ce plan, les professionnels doivent démontrer des habiletés pour motiver et supporter les parents. Il y a lieu de croire que des habiletés en relations interpersonnelles et des techniques d'animation de groupe seront utiles. Ces aspects importants peuvent permettre aux parents de se sentir à l'aise.

Le plan d'intervention personnalisé demeure donc l'une des plus importantes responsabilités de la direction d'école. Pour assumer pleinement cette responsabilité, la direction doit être capable d'apporter un support constant tout au long du processus de l'intégration.

1.2.6. Support de la direction dans le processus complet de l'intégration

La sixième condition est le support de la direction dans le processus complet de l'intégration (Cochrane et Westling, 1977; Dougherty, 1979; Gage, 1979; Morrison, 1979; Oaks, 1979; Payne et Murray; 1974). Cette condition indique que la direction d'école doit avoir confiance dans les principes de l'intégration, manifester des attitudes positives envers ces élèves, croire dans les habiletés de son personnel et croire que les différences individuelles peuvent créer un climat enrichissant et un apport positif dans son école (Klopf, 1979).

Afin de préparer les directions d'école à jouer efficacement leur rôle de soutien auprès des intervenants qui reçoivent des enfants intégrés, différents auteurs proposent certains programmes. Par exemple, Maher (1985) a élaboré un programme visant à entraîner les gestionnaires à maîtriser le "Processus de résolution de problèmes interpersonnels". Ces techniques, utilisées par la direction auprès des employés qui ont des problèmes avec les enfants intégrés, ont apporté des résultats positifs et satisfaisants.

Certains auteurs croient que, sans le support indispensable de la direction de l'école, les principes même de l'intégration peuvent se retrouver en péril. Zigler et Muenchow (1980) expriment des doutes sur les mérites de l'intégration, surtout à l'égard des enfants déficients mentaux. Ils ajoutent que sans un entraînement à l'enseignant et sans un support tout au long du processus, l'intégration apparaît vouée à l'échec.

Ce support de la direction dans toutes les étapes de l'intégration est pertinent (Cochrane et Westling, 1977; Dougherty, 1979; Gage, 1979; Morrison, 1979; Oaks, 1979; Payne et Murray; 1974). Par ailleurs, selon Mintzberg (1986), il semble qu'une des responsabilités essentielles de l'administrateur scolaire, à cause de ses rôles clés situés à la frontière de l'organisation, consiste à obtenir le plus de ressources possibles pour son école.

1.2.7. Disponibilité de ressources financières, humaines et matérielles

La septième condition est la disponibilité de ressources financières humaines et matérielles suffisantes (Brunet et Goupil, 1983; Centrale de l'enseignement du Québec, 1983; Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du nord-ouest québécois, 1985; Zettel et Weintraub, 1978). Le processus d'intégration ne doit pas être considéré comme un moyen d'économiser (Cochrane et Westling, 1977).

Cet ajout de ressources budgétaires devrait surtout se traduire par une modification au niveau du ratio "maître-élèves" (Paradis, 1988). Avec un nombre moins élevé d'enfants dans chacune des classes, les enseignants pourraient accorder d'avantage de temps à l'individualisation de l'enseignement. Il y a aussi lieu de réfléchir sur le nombre maximal d'enfants en difficulté à intégrer dans la classe ordinaire (Paradis, 1988). Au niveau de l'encadrement des soins extrapédagogiques, Jenkins (1983) précise que le ratio "élèves-infirmière" doit être diminué afin d'apporter l'aide nécessaire à l'enfant.

Il est également nécessaire de revoir le service de soutien à l'enseignant. Il faut que l'encadrement effectué par les psychologues scolaires soit plus consistant

(Maheux, 1983). Le support extérieur [-dénombrement flottant, consultant, innovation pédagogique implantée par les conseillers pédagogiques-] doit être facilitant pour l'enseignant qui reçoit, dans sa classe, des enfants en difficulté. Ashmead *et al.* (1985), voulant analyser les liens entre les résultats en mathématique et en lecture en fonction de l'adéquation émotionnelle et sociale d'enfants handicapés physiques fréquentant une école ordinaire, croient en l'efficacité de la classe ordinaire pour l'enseignement de la lecture, mais certains doutes émergent concernant les mathématiques. Le regard positif des enseignants envers leurs élèves contraste avec l'évaluation négative qu'ils font des services de soutien. En effet, les enseignants sont très insatisfaits de la qualité et de la quantité de l'aide offerte lorsqu'un enfant est intégré.

Plusieurs conditions semblent essentielles à la réussite de l'intégration de l'enfant en difficulté dans la classe ordinaire. Plusieurs de ces conditions, surtout en regard de l'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières, font appel à un mandat administratif. Cependant, un changement dans les mentalités administratives n'est pas suffisant, il faut également un changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Bouchard, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Gaudreau, 1980; Goupil et Comeau, 1983).

1.2.8. Utilisation de nouvelles pratiques pédagogiques

La huitième condition facilitant l'intégration est l'utilisation de nouvelles pratiques pédagogiques. L'enseignant de la classe ordinaire doit donc mettre en place de nouvelles stratégies pédagogiques (Bouchard, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Gaudreau, 1980; Goupil et Comeau, 1983), permettant aux enfants en difficulté d'acquérir les habiletés académiques (Hottlet, 1980) en lui garantissant au maximum la réussite (Larouche, 1981; Lavallée, 1981; Madden et Slavin, 1983; Ministère de l'éducation, 1978; Robichaud et Landry, 1982).

Le premier changement pédagogique à apporter se situe au niveau de l'entraînement aux habiletés sociales chez tous les enfants. En regard de l'aspect social de l'intégration, Brady *et al.* (1984) ont examiné les variables de l'environnement qui influencent l'intégration des enfants en difficulté. Ces variables sont: 1) les possibilités d'interaction sociale; 2) l'identification des comportements sociaux souhaitables de la part des élèves en difficulté et des pairs; 3) l'utilisation d'activités de transition; 4) la définition des rôles des étudiants, enseignants et administrateurs de l'école. De plus, il est important que les éducateurs accordent plus de temps à l'entraînement aux interactions sociales et trouvent des moyens où les étudiants pourront généraliser et utiliser les comportements nouvellement acquis. Ils notent que, plusieurs environnements

contiennent les caractéristiques nécessaires pour maintenir les acquis sociaux. Par ailleurs l'utilisation des pairs est importante pour l'acquisition de ces comportements sociaux. Ils peuvent être utilisés comme "entraîneur", "aide" ou "modèle".

Gunter *et al.* (1984) considèrent certains aspects pour faciliter l'acquisition des comportements sociaux des enfants en difficulté devant être intégrés. Une observation claire de l'enfant durant les périodes de jeu et autres activités sociales peut indiquer les forces et les faiblesses sociales de l'enfant. Souvent, les enfants retirés ou handicapés peuvent avoir des manques dans leur répertoire de comportements sociaux ou mal les utiliser (se battre avec un autre enfant ou lui enlever les jouets). L'entraînement aux comportements sociaux alternatifs (inviter les pairs à venir jouer, le partage de jouets coopératifs, aider les autres enfants à utiliser un jeu ou partager du matériel) s'est montré efficace avec les enfants en difficulté. De plus, les enseignants doivent promouvoir les interactions entre les enfants en difficulté et les pairs à travers un environnement qui favorise l'implication sociale (en utilisant des jeux qui demandent de la coopération entre les partenaires). Il semble que l'apprentissage de ces comportements peut augmenter l'adaptation des enfants intégrés dans les classes ordinaires.

Dans les approches favorisant les habiletés sociales, il semble que les enseignants ont un grand rôle à jouer. Workman (1986) a analysé les liens entre l'utilisation, par les enseignants, d'incitateurs verbaux et l'interaction sociale de quatre jeunes garçons du préscolaire fréquentant un centre intégré de stimulation précoce. Des enregistrements, sur vidéocassettes, des interactions entre les sujets et leurs pairs voyants de même que les consignes verbales des enseignants ont été réalisés. Les résultats indiquent des différences dans les stratégies utilisées avant et pendant les interactions et dans celles utilisées lorsqu'il n'y a pas d'interaction sociale entre les enfants. Les résultats démontrent que les enseignants peuvent faciliter les interactions sociales à l'aide d'incitateurs verbaux. Les indices les plus utilisés semblent être: 1)des descriptions de l'environnement social; 2)des encouragements directs aux enfants aveugles; 3)des encouragements indirects aux autres enfants du groupe.

Une autre innovation pédagogique, permettant de diminuer le taux d'anxiété dans la classe, se retrouve au niveau de l'enseignement coopératif qui vient diminuer considérablement la compétition dans la classe. En effet, il semble que la compétition, généralement retrouvée dans la classe ordinaire, place l'enfant en difficulté en situation d'échec. Selon Maring et al. (1985) différentes stratégies d'apprentissage coopératif (casse-tête; mot-étiquette; petit groupe de recherche structurée; activités de manipulation, de prévision, de lecture et de révision;

groupe de traduction et d'écriture) peuvent être utilisées avec succès auprès de tous les étudiants, y compris les enfants intégrés qui peuvent bénéficier autant de stratégies à l'intérieur de la classe ordinaire que de stratégies d'enseignement individuel.

↳ Les enseignants doivent également apporter des modifications dans la forme de de leur évaluation et de leurs examens. Certains auteurs (Wood et Aldridge, 1985) précisent qu'il est important que les enseignants adaptent leurs tests afin de faciliter la réussite des enfants en difficulté. Ils font certaines suggestions pour la construction des tests: directives à donner, choix-multiples, association de termes, "vrai-ou-faux", remplir l'espace blanc, exemple d'essai, modifier le "design" et l'administration des tests. En effet, une technique appropriée d'évaluation, améliorant les possibilités de réussite de l'enfant, pourra l'aider à développer une meilleure confiance en lui et dans l'école. Par ailleurs, afin de rencontrer les besoins des élèves en difficulté, Salend et Salend (1985) ont élaboré une ligne de conduite au sujet du format et du contenu de tests . Ces épreuves ont été adaptées et construites par des enseignants qui étaient à la recherche de nouveaux instruments de mesure. De plus, ils ajoutent que les enfants doivent acquérir des habiletés à prendre des notes et des habiletés à faire un test. Pour faire acquérir ces comportements, il doit exister une collaboration entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant de la classe ordinaire.

D'autres auteurs (Chandler, 1985; McGrady, 1985; Smith et Smith, 1985), proposent un programme qui démontre aux enseignants des classes ordinaires comment enseigner plus efficacement à tous les élèves. Ce programme, nommé le "Parallel Alternate Curriculum (PAC)", vise à aider les enseignants du secondaire à mieux intégrer les enfants en difficulté. Le "PAC" réduit les abandons scolaires ["drop-out"], augmente le taux de réussite de ces enfants aux examens et amène les enseignants à adopter de nouveaux styles d'enseignement.

Puisque les problèmes de comportement sont un des facteurs qui perturbent lourdement la discipline de la classe, il est important que les enseignants, dans leur pratique pédagogique, apprennent à utiliser les techniques de modification du comportement. L'application des concepts de "management behavioral" semble être une technique que les enseignants doivent considérer afin de réussir l'intégration dans les cours d'éducation physique (Dunn et Frederick, 1985). Il semble que les techniques de renforcement augmentent l'habileté motrice et développent l'efficacité physique.

Dans l'implantation de nouvelles stratégies utilisables dans les classes recevant des enfants en difficulté, il y a lieu de prendre exemple auprès d'enseignants qui possèdent une grande expérience auprès des enfants en difficulté.

En effet, il semble que les enseignants qui oeuvrent en classes spéciales démontrent beaucoup de créativité dans leur enseignement (Steinberg *et al.*, 1985). Ces auteurs présentent neuf différents programmes ayant été construits dans le but de faciliter l'intégration d'enfants handicapés. Ce sont: 1)un programme qui aide certains enfants mésadaptés socio-affectifs à fréquenter la classe ordinaire quelques heures par jour pour les préparer à l'intégration; 2)un programme visant à aider deux jeunes garçons autistes à sortir de leurs rêveries; 3)une collation donnée par des enfants mésadaptés socio-affectifs; 4)l'utilisation d'un "party" pour récompenser des enfants présentant des troubles de comportements; 5)des activités spéciales pour accueillir des enfants de première année lors de leur première journée de classe; 6)une "corde à linge", où des enfants fréquentant des classes spéciales épinglent des images historiques; 7)des activités académiques, où l'on utilise des dossiers [-chemises-] pour l'acquisition de notions grammaticales chez des enfants mésadaptés socio-affectifs; 8)un échiquier favorisant la maîtrise de la multiplication; 9)une pâtisserie, où des enfants hospitalisés en psychiatrie peuvent apprendre différentes habiletés manuelles.

Lorsqu'un sens est atteint, il peut être fort indiqué d'utiliser des moyens mécaniques et techniques pour venir faciliter l'apprentissage. Franks et Glass, (1985) décrivent un outil pouvant être utilisé efficacement auprès de plusieurs enfants handicapés visuels intégrés dans des cours de sciences de la classe ordinaire:

c'est le "Microslide cassette". Cet outil est constitué de diapositives, d'un visionneur "Micro-slide", d'une cassette d'accompagnement et d'une copie du texte enregistré à l'intention des élèves présentant des troubles de la vision. Ces outils favorisent un apprentissage audio-tutorial et les enregistrements autodidactiques permettent à l'étudiant de se concentrer sur son microscope, sans avoir à utiliser du matériel en braille.

Une innovation pédagogique est l'utilisation des pairs ou des parents pour réaliser un tutorat auprès des enfants en difficulté. Ruffin *et al.*, (1985) décrivent un projet de tutorat impliquant des adultes et des enfants bénévoles désirant aider des enfants en difficulté fréquentant des classes ordinaires (de la maternelle à la cinquième année). Ce projet met en oeuvre: 1)une ligne téléphonique pour aider aux devoirs; 2)du tutorat face à face; 3) des ateliers de tutorat familial.

Il semble que l'utilisation de nouvelles techniques soit fort simple dans certaines situations. En effet, pour être attentif aux besoins individuels, l'enseignant n'a quelquefois qu'à modifier très légèrement son approche. Dans les cours d'éducation physique avec des enfants atteints de surdité, Schmidt (1985) ne croit pas que ceux-ci nécessitent des programmes et des contenus pédagogiques différents des pairs de la classe ordinaire, à moins qu'une pathologie de l'oreille

interne n'existe. Les élèves sourds, comparés aux autres élèves non-handicapés, ne démontrent pas plus de difficultés motrices. Cependant, les éducateurs physiques doivent planifier et enseigner des leçons qui tiennent compte, chez l'enfant sourd, du délai de compréhension du langage. L'utilisation du langage gestuel, d'aides visuelles variées, ainsi que le fait de mimer les consignes peut rendre les cours d'éducation physique bénéfiques pour les enfants atteints d'un handicap auditif.

Les approches pédagogiques utilisées doivent aussi être personnalisées à la réalité de chaque handicap. Pour Rodda *et al.* (1986), le refus de donner une véritable place aux personnes sourdes dans la société est contrebalancé par les pratiques actuelles en intégration. Cependant, celles-ci ne font que corriger un peu les réelles déficiences de l'éducation auprès des personnes sourdes. Une mauvaise application de l'intégration peut être nuisible aux buts d'une éducation efficace. A cause de cette mauvaise planification, les récentes tentatives pour intégrer les enfants atteints de surdité dans les classes ordinaires auraient amené des conséquences considérables. Ces auteurs proposent de réfléchir sur les approches orales, sur l'identité de groupe des sourds, sur les politiques éducatives, sur l'éducation bilingue et sur le rôle des parents dans l'intégration. De plus, les recherches de Brackett et Maxon (1986), conduites auprès de 162 enfants atteints de surdité (6-17 ans), ont permis de décrire une série d'options de services appropriés tels que: 1) du tutorat quotidien de préparation et de revision;

2)l'apprentissage de comportements palliatifs au langage.

Une des innovations pédagogiques qui semble offrir beaucoup de promesses est l'avènement des micro-ordinateurs, où l'utilisation de modèles de groupes coopératifs apporte des résultats positifs à l'intérieur de classes où des enfants en difficulté sont intégrés (Isenberg, 1985). D'autres auteurs (Cosden et Lieber,1986) mentionnent également que les enfants des groupes ordinaires et des classes spéciales peuvent utiliser le micro-ordinateur afin d'accroître, ensemble, les résultats sociaux et académiques. En terme d'effets cognitifs, ils suggèrent que l'enfant travaille seul lorsqu'il construit les automatismes dans les habiletés de base et en petits groupes lorsque les enfants appliquent leurs connaissances. Le travail en diade, pour les tâches de résolution de problèmes, a un effet positif sur les comportements sociaux.

Les pages précédentes ont démontré qu'il existe des conditions qui semblent essentielles pour assurer la réussite du processus d'intégration. Pour respecter l'ensemble de ces conditions, il semble nécessaire que les directions d'école jouent un rôle prépondérant. L'implantation de l'intégration demande donc aux directions d'école d'adopter de nouveaux comportements administratifs. Une présentation des différentes actions administratives, reliées à l'intégration et étant sous la responsabilité des directions d'école, sera réalisée dans les pages suivantes.