

Université de Montréal

Comparaison entre la gestion de l'intégration scolaire
des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
par les directions d'école provenant d'une région périphérique et
leurs homologues de la région métropolitaine

par

Ghyslain Parent

Département d'études en éducation et en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en études de l'éducation et en administration de l'éducation

Mai, 1989

© Ghyslain Parent, 1989





BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

" Comparaison entre la gestion de l'intégration scolaire
des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
par les directions d'école provenant d'une région périphérique et
leurs homologues de la région métropolitaine"

présentée par:
Ghyslain Parent

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

.....:	président-rapporteur
.....:	directeur de recherche
.....:	co-directeur
.....:	membre du jury
.....:	examineur externe

Thèse acceptée le :

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à madame Georgette Goupil Ph.D., département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et à monsieur Luc Brunet D. Ps., département d'études en éducation et en administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Ces remerciements vont autant pour le support démontré que pour les conseils qui ont permis la rédaction de ce travail.

J'exprime également ma gratitude spécialement à monsieur Robert Paquin et aux autres directeurs généraux des commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue qui ont facilité l'étape de l'expérimentation. Je remercie aussi chacune des directions qui ont accepté de participer sincèrement à cette recherche.

Je ne peux passer sous silence la contribution financière du fond de recherche FCAR (no 87-EQ-3057,1985) grâce auquel cette étude a été possible.

Discrètement, mais efficacement, d'autres personnes ont pu assurer, par leur présence soutenue, la réalisation de cette thèse. En particulier, madame Jeanne-Mance Lemire, cette enseignante et compagne de travail qui m'a apporté un support constant. Sans oublier Anne et nos enfants Maxime, Marie-Emilie et Cristèle.

Finalement, je dédie cette thèse à Réjean Larouche. Celui-ci, malgré un handicap visuel sévère, m'a permis de comprendre que le fait d'"être différent" n'a rien d'alarmant en soi et que ce sont les différences individuelles qui enrichissent le quotidien. Le courage de celui-ci et sa véritable façon de "voir" seront pour moi un exemple. Il m'a permis de comprendre les paroles de Saint-Exupéry: "L'essentiel est invisible pour les yeux... On ne voit bien qu'avec le coeur."

SOMMAIRE

La présente recherche porte sur les attitudes, les perceptions et les comportements administratifs des directions d'école en regard de l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Les objectifs de cette étude sont de: 1) Réaliser une étude descriptive de la réalité administrative de la gestion de l'intégration dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue; 2) Vérifier s'il existe des différences dans les attitudes, les perceptions et les comportements administratifs des directions provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et les directions provenant de la région de Montréal.

La première partie de cette recherche se veut théorique et s'appuie sur les écrits québécois et américains portant sur le concept de l'intégration. Ce chapitre présente l'historique de l'intégration, la définition de l'intégration, les conditions favorisant l'intégration ainsi que l'identification des rôles de la direction d'école dans l'intégration.

Pour réaliser cette recherche, le questionnaire d'opinion portant sur la "*Gestion de l'intégration scolaire en classe régulière des enfants en difficulté*" (Goupil *et al.* 1986a, 1986b, 1986c) a été utilisé. L'enquête s'est déroulée sur une période de deux mois dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue et les questionnaires de 89 directions et directions adjointes ont été retenus. Par ailleurs, les réponses aux questionnaires des répondants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue ont été jointes à un fichier informatisé contenant les résultats, à des questionnaires identiques, de 304 personnes provenant de la région de Montréal.

Les résultats révèlent que les directions des deux régions estiment ne pas avoir le même niveau d'information et de préparation pour intervenir dans le processus d'intégration. En effet, les directions de la région de Montréal, comparées au groupe de l'Abitibi-Témiscamingue, affirment posséder un meilleur niveau d'information et de préparation. Les deux groupes estiment aussi que les enseignants titulaires sont insuffisamment préparés pour relever le défi de l'intégration.

De plus, les résultats révèlent que l'intégration des enfants en difficulté, en classe ordinaire, se fait d'une façon identique par les directions des deux régions. Cette intégration rejoint surtout les clientèles des enfants ayant des troubles d'apprentissages et des difficultés légères, puisque les répondants ont déclaré que ces clientèles étaient les mieux préparées à l'intégration. Cependant, les directions de l'Abitibi-Témiscamingue, comparées à leurs homologues de la région de Montréal, démontrent des attitudes plus favorables à l'intégration des mésadaptés socio-affectifs et des enfants atteints d'une déficience mentale [-légère et moyenne-]. Par contre, ce groupe de répondants est moins favorable à l'intégration des enfants atteints d'un handicap visuel ou auditif.

Finalement, les répondants des deux régions mentionnent que le nombre d'enfants intégrés actuellement dans leur école est adéquat. Les répondants des deux régions s'entendent également pour dénoncer le manque de ressources humaines, financières et matérielles nécessaires pour réaliser les objectifs de l'intégration.

Le processus administratif de l'intégration des enfants en difficulté est composé de plusieurs rôles et comportements qui doivent être émis par les directions d'école pour s'acquitter de cette tâche. Il est important d'observer que, dans les deux régions, les résultats ont démontré que les directions du primaire

émettaient ces comportements, associés au processus d'intégration, à une fréquence supérieure aux directions du secondaire et aux directions adjointes.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iv
TABLE DES MATIERES	vii
LISTE DES TABLEAUX	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I. CONTEXTE THEORIQUE	6
1. LA NOTION D'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE	8
1.1. L'historique de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec	9
1.1.1. La définition de l'intégration	14
1.2. Les conditions favorisant l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	16
2. LE ROLE DES DIRECTIONS D'ECOLE DANS LA GESTION DE L'INTEGRATION	51
3. LA GESTION DE L'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE EN "REGION PERIPHERIQUE"	57
3.1. La région de l'Abitibi-Témiscamingue	59
3.2. L'intégration des enfants en difficulté dans une région périphérique	62
4. LES OBJECTIFS DE CETTE RECHERCHE	71

5. LES PROPOSITIONS DE RECHERCHE	75
CHAPITRE II. DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE	77
1. LA DESCRIPTION DES SUJETS	78
1.1. Les sujets provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue	79
1.1.1. Les directions du niveau primaire provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue	79
1.1.2. Les directions du niveau secondaire provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue	80
1.1.3. Les directions adjointes provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue	80
1.1.4. Les directions oeuvrant au primaire et au secondaire provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue	81
1.1.5. L'ensemble des sujets provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue	82
1.2. Les sujets provenant de la région de Montréal	83
1.3. La comparaison entre les caractéristiques socio-démographiques des sujets provenant des deux groupes	84
2. L'INSTRUMENT DE MESURE UTILISE	85
2.1. Le questionnaire portant sur " <i>La gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté</i> "	86
3. LE DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE	97
4. LE TRAITEMENT STATISTIQUE	100
CHAPITRE III. PRESENTATION DES RESULTATS	102
1. LA PRESENTATION DES RESULTATS DES REpondANTS DE LA REGION DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE SUR LEUR GESTION DE L'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE	104

1.1. Les perceptions et les attitudes des directions de l'Abitibi-Témiscamingue face à l'intégration de la clientèle d'enfants en difficulté	105
1.1.1. Le niveau d'information des directions	105
1.1.2. Le niveau de préparation des intervenants	107
1.1.3. Le niveau de préparation des clientèles d'enfants en difficulté	108
1.1.4. L'opinion des directions sur le "Principe" de l'intégration	110
1.1.5. L'opinion des directions sur les "Politiques du ministère de l'éducation" sur l'intégration	112
1.1.6. La perception des directions sur l'existence de ressources disponibles pour réussir l'intégration	114
1.1.7. La perception des directions sur l'intégration des différentes clientèles d'enfants en difficulté.	115
1.1.8. La perception des directions sur l'influence des sources de pressions	117
1.1.9. L'opinion des directions en regard de l'adéquation du nombre réel d'élèves intégrés actuellement	119
1.2. La description des activités associées au processus d'intégration	121
1.2.1. Les activités associées à l'identification et à la planification de l'intégration	122
1.2.2. Les activités associées à l'implantation de l'intégration	127
1.2.3. Les activités associées à l'évaluation des résultats de l'intégration	134
 2. LA PRESENTATION DES DIFFERENCES EXISTANT ENTRE LES RESULTATS DES REpondANTS DE LA REGION DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE ET LES RESULTATS DES REpondANTS DE LA REGION DE MONTREAL EN REGARD DES VARIABLES ATTITUDINALES ET ADMINISTRATIVES LIEES A LA GESTION DE L'INTEGRATION	 139
2.1. La présentation des différences dans les perceptions et les attitudes des directions de l'Abitibi-Témiscamingue et des directions de la région de Montréal	140
2.1.1. La perception des directions du niveau d'information qu'elles croient posséder pour intervenir dans le processus d'intégration	141

	x
2.1.2. La perception des directions du niveau de préparation que les intervenants possèdent	143
2.1.3. La perception des directions du niveau de préparation que les différents groupes d'étudiants possèdent	145
2.1.4. L'opinion des directions par rapport au "principe" de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire	147
2.1.5. L'opinion des directions par rapport à la "politique actuellement en vigueur au ministère de l'Éducation du Québec au sujet de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	148
2.1.6. L'opinion des directions par rapport à l'existence de ressources suffisantes pour intégrer les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	150
2.1.7. L'opinion des directions par rapport à l'intégration en classe ordinaire des catégories d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	151
2.1.8. L'opinion des directions par rapport à l'influence des différentes sources de pression qui les influencent au sujet de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire	154
2.1.9. L'opinion des directions au sujet de l'adéquation du nombre actuel d'élèves intégrés dans leur école	156
2.2. La perception des directions d'école sur leurs rôles et tâches reliés à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	158
CHAPITRE IV. INTERPRETATION DES RESULTATS	177
1. L'INTERPRETATION DES RESULTATS DES REpondants DE LA REGION DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE AU QUESTIONNAIRE PORTANT SUR L'INTEGRATION	179
1.1. Les perceptions et les attitudes des directions de l'Abitibi-Témiscamingue face à l'intégration de la clientèle d'enfants en difficulté	180
1.2. L'interprétation des résultats des directions de l'Abitibi-Témiscamingue pour les activités associées au processus d'intégration	193

2. L'ANALYSE DE LA COMPARAISON DES RESULTATS DES REpondANTS DE LA REGION DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE ET LES RESULTATS DES REpondANTS DE LA REGION DE MONTREAL EN REGARD DES VARIABLES ATTITUDINALES ET ADMINISTRATIVES LIEES A LA GESTION DE L'INTEGRATION	195
2.1. L'interprétation des différences dans les perceptions et les attitudes des directions de l'Abitibi-Témiscamingue et des directions de la région de Montréal	196
2.2. L'interprétation des différences de moyennes, dans les activités associées au processus d'intégration, pour les directions de l'Abitibi-Témiscamingue et celles de la région de Montréal	204
CONCLUSION	208
BIBLIOGRAPHIE	217
APPENDICE A-Le questionnaire portant sur " <i>La gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté</i> "	229
APPENDICE B-Verbatim des commentaires des directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue en regard de l'intégration	257

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	-Evaluation du niveau d'information qu'estiment posséder les répondants
Tableau 2	-Evaluation du degré moyen de préparation des intervenants tel qu'estimé par les répondants
Tableau 3	-Evaluation du degré moyen de préparation des catégories d'élèves tel qu'estimé par les répondants
Tableau 4	-Distribution en pourcentage des répondants face au principe de l'intégration
Tableau 5	-Distribution en pourcentage des opinions des répondants sur les politiques du ministère de l'Education du Québec en matière d'intégration
Tableau 6	-Distribution en pourcentage de l'opinion des répondants sur la suffisance ou l'insuffisance des ressources pour réussir l'intégration
Tableau 7	-Evaluation moyenne de l'opinion des répondants en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses clientèles
Tableau 8	-Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de l'influence de différentes sources de pression agissant sur l'intégration en classe ordinaire
Tableau 9	-Distribution en pourcentage des opinions des répondants sur l'adéquation du nombre d'enfants intégrés dans leur école
Tableau 10	-Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'identification des élèves et à la planification de l'intégration
Tableau 11	-Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'implantation de l'intégration
Tableau 12	-Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la

réalisation des comportements reliés à l'évaluation des résultats de l'intégration

- Tableau 13 -Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard du niveau d'information que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue croient posséder pour intervenir dans le processus d'intégration
- Tableau 14 -Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard du niveau de préparation que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue croient que les différents intervenants possèdent dans le processus d'intégration
- Tableau 15 -Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard du niveau de préparation que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue croient que les différentes catégories d'enfants en difficulté possèdent
- Tableau 16 -Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion des directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue en regard du principe de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
- Tableau 17 -Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion des directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue par rapport à la politique actuellement en vigueur au ministère de l'Éducation du Québec concernant l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
- Tableau 18 -Distribution en pourcentage de l'opinion des directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et des directions de la région de Montréal sur la suffisance ou l'insuffisance des ressources pour réussir l'intégration

- Tableau 19 -Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue possèdent au sujet de l'intégration en classe ordinaire de différentes catégories d'étudiants
- Tableau 20 -Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue possèdent au sujet du degré d'influence de différentes sources de pression au sujet de l'intégration en classe ordinaire des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
- Tableau 21 -Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion que les directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue possèdent au sujet du nombre réel d'étudiants intégrés dans leur école
- Tableau 22 -Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* sur le niveau d'implication des directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue dans les activités liées au processus d'intégration

Introduction

Au cours des dernières années, un événement important est venu bouleverser les habitudes administratives des directions d'école. Cette situation est l'intégration, en classe ordinaire, des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il semble que celle-ci oblige les directions d'école à revoir certaines de leurs stratégies pour répondre plus adéquatement aux conditions nécessaires à la réalisation de ce nouveau mandat.

En 1982, le ministère de l'éducation demandait aux commissions scolaires du Québec de réorganiser le service d'enseignement aux enfants présentant des difficultés d'apprentissage scolaire. Cette prescription du ministère de l'éducation est venue modifier largement les pratiques pédagogiques et administratives des directions d'école.

Les discussions autour de la problématique de l'intégration des enfants en difficulté ont été réalisées par tous les intervenants. Mais, avant même que la réflexion sur les conditions d'intégration ne soit terminée, cette intégration se fait. Les enseignants, surtout par la voix de leurs syndicats, dénoncent l'"intégration sauvage". Ceux-ci mentionnent que les politiques administratives, entourant l'implantation de l'intégration, sont insatisfaisantes et ne respectent pas les conditions proposées par les chercheurs. Les plaintes des enseignants tournent autour de: 1)l'insuffisance des ressources; 2)le trop grand nombre d'enfants intégrés dans la classe ordinaire; 3)le manque de préparation des intervenants; 4)l'absence d'une réelle concertation.

Puisque la direction d'école est la figure-clé pour la réussite du processus d'intégration, il devient important d'obtenir son opinion sur les philosophies et sur l'application même de cette nouvelle approche.

Par ailleurs, il devient également nécessaire de vérifier si le concept de "région périphérique" (Dugas, 1983) est une variable ayant des conséquences spécifiques sur la perception qu'ont les directions d'école, oeuvrant dans une région "dite éloignée", de leur gestion de l'intégration et de la réussite de celle-ci.

Il s'agit de vérifier si les directions d'école d'une région périphérique ont des attitudes et des pratiques administratives différentes de celles de leurs pairs de la région métropolitaine. Ceci permettrait d'identifier les écarts pouvant exister entre les régions et de circonscrire certains facteurs qui, au niveau organisationnel, peuvent venir nuire à la réussite de l'intégration dans une région éloignée.

A notre connaissance, il existe peu d'information, surtout dans le milieu canadien-français, sur les attitudes des directions d'école, oeuvrant dans une "région éloignée", en regard de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il devient pertinent d'étudier ce sujet.

La méthode d'éducation comparée inspire la démarche de cette recherche. Dans un premier temps, une description systématique de la problématique de l'intégration des enfants en difficulté sera réalisée afin de dégager les rôles et les comportements des directions d'école en fonction de la réalisation de l'intégration. Dans un deuxième temps, les différents rôles et actions des directions d'école dans la gestion de l'intégration des enfants en difficulté seront présentés. Par ailleurs, puisqu'il semble que les directions provenant d'une région périphérique n'ont probablement pas les mêmes conditions organisationnelles pour réaliser l'intégration, il devient nécessaire de procéder à l'identification des différentes

caractéristiques entourant l'éducation en milieu périphérique et d'établir une comparaison entre les actions de gestion des directions de Montréal et celles de l'Abitibi.

Le but de cette étude comparative est de cerner les opinions, les attitudes et les comportements des directions d'école de ces deux régions. Puisque les perceptions et les opinions des directions influenceront tout le processus de gestion de l'intégration, il devient important de comparer les perceptions des directions de la région périphérique et celles de la région métropolitaine. Ceci permettra de proposer quelques suggestions et recommandations visant à l'amélioration de la gestion de l'intégration des enfants en difficulté.

Chapitre premier

Contexte théorique

Pour encadrer la problématique de la gestion de l'intégration, il semble nécessaire de présenter le fondement théorique en tenant compte des différents écrits portant sur l'histoire de l'intégration dans les contextes québécois et américain et permettant d'esquisser les différentes conditions nécessaires à la réalisation de l'intégration des enfants en difficulté.

Par ailleurs, il convient de dégager, plus particulièrement, les rôles des directions d'école et leurs actions dans le processus de "l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage".

Finalement, il devient aussi pertinent de définir le concept de "région périphérique", en faisant ressortir, en particulier, les caractéristiques de la "Gestion de l'intégration des enfants en difficulté" dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue.

1. La notion d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Au cours des années 1970, un changement d'orientation dans la scolarisation des élèves en difficulté est apparu. En effet, l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est devenue une réalité. Plusieurs recherches, surtout aux États-Unis, ont été réalisées pour préciser la nature de ce processus et cerner différentes conditions permettant de réussir ce défi. En milieu québécois, le mouvement de l'intégration a suivi à peu près le même rythme que chez les américains.

Dans cette partie, le contexte théorique, entourant cette recherche, sera précisé en tenant compte de deux volets. Premièrement, l'historique québécois de l'intégration des enfants en difficulté et une définition de l'intégration seront présentés. Deuxièmement, les différentes conditions favorisant l'intégration seront cernées.

1.1. L'historique de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec

L'historique de l'intégration des enfants en difficulté permet de cerner la problématique reliée à l'éducation spécialisée et de comprendre les événements entourant cette nouvelle pratique pédagogique.

Au Québec, les phénomènes de la rééducation et de l'enseignement spécialisé sont relativement récents (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1964). En effet, avant 1960, ces services sont surtout sous la responsabilité de communautés religieuses. A cette période, rares étaient les commissions scolaires qui avaient des services éducatifs adéquats et suffisants pour répondre aux besoins de l'enfant en difficulté. Ce n'est que dans la décennie 1960-1970 que l'on a réellement mis en place des services pour l'"éducation des exceptionnels". La confirmation du "droit de tout enfant à l'éducation", amenée par les retombées du rapport Parent, amène la mise en place d'un système d'"enseignement parallèle" (Ministère de l'éducation, 1976).

Dès lors, il semble que la tendance à étiqueter les enfants divise les services éducatifs en deux secteurs: l'enseignement "régulier" [-ordinaire-] et

l'enseignement "spécial". Vers le milieu de la décennie 1970, les intervenants constatent une intolérance de plus en plus grande des enseignants du secteur ordinaire envers tout enfant déviant de la norme. Le nombre des enfants en difficulté augmente d'une façon significative et spectaculaire. En 1960-61, il n'y avait que 3350 enfants "en difficulté" et l'on en dénombre 40000 en 1969-70 et près de 93000 en 1975-76 (Ministère de l'éducation, 1976). Cette augmentation peut s'expliquer par l'intolérance des enseignants (Ministère de l'éducation, 1976), mais également par le fait qu'un meilleur dépistage est fait auprès des enfants. Le nombre des enfants, isolés de la classe ordinaire, devient trop important. Cette augmentation significative du nombre d'enfants en difficulté est dénoncée par les milieux patronaux et syndicaux: par la Centrale de l'enseignement du Québec et par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (Centrale de l'enseignement du Québec, 1983). A la suite des négociations entre ces deux parties, le "Comité provincial de l'enfance inadaptée" [-COPEX-] est constitué pour analyser la situation.

En 1976, le COPEX rend public son rapport qui fait le point sur l'éducation de l'enfance en difficulté. Les principales recommandations favorisent particulièrement l'adoption de politiques d'intégration des enfants en difficulté dans l'école et la classe ordinaires. Cela implique que l'identification des besoins et les approches rééducatives doivent maintenant se centrer plus sur l'enfant que sur les

services qu'il nécessite. Par cette volonté de "normalisation", on en vient à éliminer la prévalence du "modèle médical" et à considérer d'abord la personne avant de percevoir le handicap (Bouchard, 1985).

Entre 1979 et 1981, à la suite des recommandations du COPEX, le ministère de l'Éducation du Québec invite les commissions scolaires à tenter des projets expérimentaux portant sur l'intégration des enfants en difficulté (Goupil et Boutin, 1983). Plusieurs commissions scolaires réalisent des projets-pilotes permettant l'utilisation de divers modèles d'intégration. En fait, il y a eu 184 projets d'intégration qui ont bénéficié de subventions du ministère (Féger, 1985). Au total, ils représentent pas moins de onze millions de dollars (Lavallée, 1981). Plusieurs autres programmes, inadmissibles pour fin de subvention, sont aussi expérimentés dans d'autres commissions scolaires du Québec. Deux rapports, à diffusion restreinte, décrivant ces projets-pilotes sont produits et il est possible de croire que les données accumulées dans ceux-ci ont servi à la rédaction des documents de sensibilisation et des programmes pédagogiques.

En 1982, le ministère de l'Éducation du Québec dévoile ses intentions face à l'éducation des enfants en difficulté. En effet, pour offrir de meilleurs services éducatifs à cette clientèle, les commissions scolaires doivent modifier les structures du système scolaire. Désormais, dans la mesure du possible, les écoles

devront organiser les services offerts aux enfants en difficulté dans les classes et les activités ordinaires.

Il est difficile d'indiquer avec précision le nombre exact d'enfants intégrés et de décrire toutes les modalités de services utilisées par les commissions scolaires qui ont tenté des projets d'intégration. Cependant, il semble que les principes de l'intégration sont en voie de réalisation dans plusieurs commissions scolaires du Québec (Goupil et Boutin, 1983).

Cette nouvelle vision de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'intégration, apporte des inquiétudes chez les intervenants. Les enseignants des classes ordinaires ont la crainte de ne pouvoir offrir des réponses pédagogiques adaptées à ces enfants qui avaient antérieurement quitté le secteur ordinaire parce qu'on leur avait fait des promesses de services plus adéquats dans le "secteur spécialisé" (Bouchard, 1985).

Au fur et à mesure que le mouvement d'intégration s'implante dans les écoles, plusieurs critiques surgissent. Celles-ci viennent rappeler les effets négatifs de décisions trop hâtives dans le processus d'implantation de l'intégration (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983).

Les représentants syndicaux dénoncent l'"intégration sauvage" (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983). Les principales réactions évoquées sont: 1) le parachutage des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage vers les classes ordinaires avant que les préalables à l'intégration soient justifiés et déterminés; 2) la perte de services supplémentaires pour certains enfants, parce qu'ils ne sont pas identifiés par les conseillers; 3) le manque de support et de soutien aux enfants intégrés; 4) la baisse significative des effectifs enseignants [alors que COPEX avait promis une addition de ressources]; 5) le manque d'information et de préparation à l'intégration, pour les enseignants des classes ordinaires.

La centrale de l'enseignement du Québec (1983) mentionne également que l'intégration apporte une baisse de la qualité du niveau d'apprentissage et que les plus forts "perdent leur temps" en classe. Elle dénonce également le fait que certains milieux mettent sur pied des mesures pour pallier à cet état. Ces services pour "surdoués" ne font que transférer, vers des groupes déjà privilégiés, en raison de leur origine sociale, des budgets antérieurement disponibles pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cependant, pour Goupil et Boutin (1983), il y a lieu de croire que les syndicats s'attaquent beaucoup plus aux modalités administratives qu'au rationnel entourant la pertinence de l'intégration.

En 1985, le Conseil supérieur de l'Education réitère les grandes valeurs inhérentes à l'intégration. Cependant, il spécifie que, dans certains cas, il faudra opter pour un retour gradué ou intégral dans la classe ordinaire, après un séjour dans une classe spéciale, ou encore, pour un retour en classe spéciale, suite à un séjour en classe ordinaire. Le conseil conclut finalement que certains élèves ne pourront jamais être intégrés dans la classe ordinaire et qu'il n'y a pas de "recette unique".

Après la présentation de cet historique entourant l'intégration, il devient nécessaire d'exposer une définition de l'intégration.

1.1.1. Une définition de l'intégration

Chez les différents auteurs, aucun réel consensus ne semble exister au sujet d'une définition commune du concept d'intégration (Otis *et al.*,1981). Le terme sert à décrire une variété de programmes, ayant plus ou moins de similitudes entre eux, allant du simple retrait des étiquettes jusqu'à la désinstitutionnalisation.

Parmi les auteurs consultés (Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Cochrane et Westling, 1977; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Enseignants-CPNCC, 1983-1985; Gottlieb, 1980; Madden et Slavin, 1983;

Ministère de l'éducation du Québec, 1982; Otis *et al.*, 1981; Sapon-Shevin, 1978; Wolfensberger, 1972), le concept d'intégration est traité en fonction de différents facteurs. A la lumière des lectures réalisées, il est possible de faire ressortir une définition de l'intégration. En effet, il semble que l'intégration soit le processus par lequel, dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible, des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des enfants de classes ordinaires, lesquels ayant des habiletés et des comportements différents, doivent vivre des activités communes d'apprentissage. Ce processus exige, chez tous les intervenants, l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles pratiques administratives.

La mise en place de ces nouvelles pratiques pédagogiques et administratives doit respecter certaines conditions. Plusieurs auteurs et recherches ont évalué la pertinence de ces conditions. Les conclusions de différentes réflexions des chercheurs et les résultats de recherches portant sur ces principes et ces conditions seront présentés afin d'avoir une vision complète de la réalité de l'intégration.

1.2. Les conditions favorisant l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Le mouvement d'intégration qui s'est installé au Québec a été fortement influencé par les modèles américains. Il semble que les Etats-Unis aient débuté les recherches sur ce phénomène plus rapidement qu'au Québec, c'est pourquoi la rédaction du fondement théorique de cette recherche s'est inspirée des écrits américains.

Plusieurs études ont démontré les bénéfices engendrés par l'application de l'intégration. Par exemple, Brinker et Thorpe (1984) ont mentionné que l'intégration est le moyen idéal pour permettre aux enfants handicapés d'atteindre les objectifs autant sur le plan éducatif que sur le plan social. En effet, l'analyse de la proportion d'objectifs réussis du "plan d'intégration personnalisé" de 254 élèves, en relation avec le temps passé par chaque enfant dans la classe ordinaire, a permis de conclure que le nombre d'objectifs acquis augmente en fonction du temps passé dans la classe ordinaire.

Une étude de Allen et Osborn (1984), menée auprès d'un groupe d'enfants sourds intégrés et d'un groupe d'enfants sourds non-intégrés, visait à établir l'influence de facteurs démographiques, des caractéristiques du handicap

physique et de la présence de l'intégration, dans la réussite de ces enfants dans les tâches académiques. Les résultats des sujets, âgés de 8 ans ou plus, ont été recueillis à partir d'une banque informatisée de données. L'analyse des résultats a démontré que les deux groupes diffèrent en regard de leur âge, du statut ethnique, de la perte d'audition et des caractéristiques de leur handicap. Ils diffèrent aussi en fonction du degré de leur réussite en mathématique et en lecture, puisque les enfants intégrés performant significativement mieux que les enfants non-intégrés. Une partie de ces résultats est corroborée par une autre étude de Kluwin et Moore (1985); ces derniers précisent que les résultats en mathématique d'adolescents sourds intégrés, comparativement à des sujets non-intégrés, sont significativement plus élevés.

Rarick et Beuter (1985) ont analysé un projet d'intégration, dans des classes d'éducation physique, de vingt-cinq enfants atteints d'une déficience mentale, de deux niveaux d'âge "11-13 ans" et "13-16 ans", avec quatre-vingt-cinq autres enfants non-handicapés. En regard de la performance motrice des enfants déficients intégrés, les résultats indiquent un gain excédant généralement celui des enfants non-intégrés. De plus, l'intégration n'a pas affecté la performance de leurs pairs non-handicapés. Ces auteurs notent aussi que l'enseignant intervient plus souvent auprès des jeunes enfants handicapés comparativement à leurs pairs non-handicapés. Cette intervention est plus

apparente auprès des enfants intégrés que pour les enfants fréquentant les classes fermées, cependant, elle est moins évidente auprès du groupe plus âgé.

Un des effets les plus positifs de l'intégration semble être le changement de statut social qui se réalise chez les enfants en difficulté. Ceux-ci, en fréquentant la classe ordinaire, passeraient beaucoup plus inaperçus. L'utilisation d'une échelle sociométrique, comprenant une "nomination des pairs" et une "cotation sur une échelle", a permis de mesurer le statut social d'enfants en difficulté d'apprentissage et de comparer ces résultats avec ceux de pairs (Cohen et Zigmond, 1986). Cent-trente-sept sujets de la classe ordinaire et quarante-trois enfants en difficulté ont été évalués. Les sujets provenaient de classes dans lesquelles des enfants fréquentant des classes fermées étaient intégrés pour une grande partie du temps [-ils allaient dans la classe ordinaire plus de dix-huit heures par semaine-]. Sur la mesure nominative, autant chez les enfants en difficulté que chez les pairs, les résultats indiquent le même risque d'"acceptation faible" et de "rejet". Cependant, dans les données de l'échelle de cotation, les résultats révèlent une plus faible "acceptation" pour les enfants en difficulté, mais il n'y a pas de différences dans les scores de "rejet" et de "tolérance". Ces résultats démontrent que les sujets en difficulté ne sont tout simplement pas identifiés par leurs pairs de la classe ordinaire.

Afin d'établir les avantages de l'intégration en classe ordinaire d'enfants ayant un handicap visuel, Van Hasselt *et al.* (1986) ont administré les questionnaires destinés aux parents, aux enfants et aux enseignants du "*Child Behavior Checklist*" afin d'évaluer les problèmes de comportement auprès de trois groupes d'adolescents (âgés de 13-19 ans). Le premier groupe était composé de 18 sujets ayant des troubles de la vue et recevant un enseignement dans une école spéciale; le deuxième groupe était formé de 17 adolescents ayant des troubles de la vue et étant intégrés dans des écoles publiques; le dernier groupe était composé de 17 élèves voyants fréquentant l'école publique. Les résultats de cette recherche démontraient que, selon l'évaluation faite par les parents, les enseignants et les sujets, les élèves handicapés visuellement, provenant de l'école spéciale, présentaient de plus grandes difficultés comportementales que les autres sujets.

Pour réussir l'intégration et minimiser les effets dérangeants causés par la présence d'enfants en difficulté dans un centre de jour, un programme a été mis sur pied pour rendre le personnel apte à utiliser les soins de routine comme objectifs d'apprentissage pour les enfants du préscolaire. Grâce à une meilleure gestion du personnel, les coûts de ce service ont été comparables à ceux des classes fermées. Le "Utah Social Integration Program" est un programme qui, a conduit à des gains importants dans le développement de plus de cinquante enfants handicapés (Rule *et al.*, 1986). Afin d'obtenir ces résultats intéressants, ce programme

proposait la fusion des services d'éducation spécialisée (évaluation, individualisation de l'enseignement, service des professionnels) avec les activités des centres de jour. Par cette fusion, les enfants handicapés ont pu recevoir les soins et l'éducation avec leurs pairs de la classe ordinaire.

La présentation de ces quelques recherches a permis d'apprécier que, dans les états américains surtout, l'intégration des enfants en difficulté avait des effets positifs sur le développement de ceux-ci. Au Québec, les valeurs et les principes de l'intégration semblent être acceptés par l'ensemble des intervenants: gouvernement, syndicats, parents. Cependant, ils affirment ne plus vouloir intégrer d'une façon improvisée. Tous réclament la définition et la mise en place d'un cadre plus rationnel dans lequel cette intégration doit se réaliser (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Ministère de l'éducation, 1978, 1982). De ce fait, il y a lieu de croire que certaines conditions organisationnelles doivent être mises en opération afin d'optimiser l'éducation des enfants en difficulté dans la classe ordinaire.

A un niveau conceptuel, plusieurs auteurs affirment que certaines conditions doivent être respectées afin de réussir l'implantation de l'intégration. A l'analyse des différents écrits conceptuels ou empiriques, il est possible de faire ressortir au moins huit considérations. Ces conditions sont: 1)l'appplcation

rigoureuse de la théorie de la normalisation [Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Crespo et Beauregard, 1981; Flynn et Ulicni, 1978; Ministère de l'éducation, 1976, 1981]; 2) des attitudes favorables envers les enfants en difficulté [Bouchard, 1985; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Goupil et Boutin, 1983; Goupil et Comeau, 1983; Gresham, 1982; Klein, 1978; Madden et Slavin, 1983; Salend, 1984]; 3) une évaluation adéquate des besoins de l'enfant [Bouchard, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Salend, 1984]; 4) la préparation et la concertation de tous les intervenants [Bouchard, 1985; Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983; Conoley, 1982; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Dougherty, 1979; Flynn et Ulicni, 1978; Goupil et Boutin, 1983; Salend, 1984; Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois, 1985]; 5) un plan d'intervention personnalisé [Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Féger, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Kurtzig, 1986; Otis *et al.*, 1981]; 6) un support de la direction d'école [Cochrane et Westling, 1977; Dougherty, 1979; Gage, 1979; Klopff, 1979; Morrison, 1979; Oaks, 1979; Payne et Murray, 1974]; 7) des budgets et des ressources matérielles suffisantes [Brunet et Goupil, 1983; Centrale de l'enseignement du Québec, 1983; Cochrane et Westling, 1977; Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois, 1985; Zettel et Weintraub, 1978]; 8) l'utilisation de nouvelles pratiques pédagogiques [Bouchard, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Gaudreau, 1980; Goupil et Comeau,

1983; Hottlet, 1980; Larouche, 1981; Lavallée, 1981; Madden et Slavin, 1983; Ministère de l'éducation, 1978; Robichaud et Landry, 1982].

Dans les pages qui suivent, une analyse des différents écrits portant sur chacune des conditions sera présentée. Il semble que le respect de chacune de ces conditions permet de croire que l'intégration des enfants en difficulté sera plus efficiente.

1.2.1. Application rigoureuse de la théorie de la normalisation

Le premier principe à considérer pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté est l'application rigoureuse de la théorie de la normalisation. Par ce principe, on reconnaît que l'enfant en difficulté a droit aux mêmes services que les autres enfants des classes ordinaires (Conseil supérieur de l'Éducation, 1985; Ministère de l'éducation, 1976, 1981). Ce principe est celui qui vise à faire disparaître la prévalence du modèle médical (Bouchard, 1985), à faire disparaître l'utilisation des étiquettes d'origine psycho-médicale (Crespo et Beauregard, 1981), à dispenser le service éducatif dans l'environnement le plus normal possible (Brunet et Goupil, 1983), à favoriser une adhésion à des idéologies modernes et humanitaires (Flynn et Ulicni, 1978).

1.2.2. Attitudes favorables envers les enfants en difficulté

La deuxième considération, pour réussir l'intégration des enfants en difficulté, laisse entrevoir que des attitudes favorables envers ces enfants sont nécessaires et prépondérantes pour la réalisation de ce processus.

Ray (1985) a mesuré les attitudes des enseignants envers les enfants handicapés. L'utilisation, auprès des professeurs, d'un instrument sociométrique, démontre que les enfants intégrés, lorsque comparés aux pairs non-handicapés, sont: a) significativement plus identifiés comme ayant des difficultés d'interaction sociale; b) significativement plus "rarement choisis" ou "rejetés" sur une mesure sociométrique; c) également engagés dans des interactions sociales positives avec les pairs. Ces résultats permettent de croire que les enseignants ont encore des préjugés à l'égard des enfants en difficulté même si ces derniers démontrent des habiletés dans le domaine des comportements sociaux.

Par ailleurs, il semble que les enseignants portent moins d'attention aux enfants en difficulté. Alves et Gottlieb (1986) ont observé les interactions des enseignants envers des enfants handicapés légers et envers leurs pairs non-handicapés. En considérant six aspects de l'interaction "enseignant-élève" (questions académiques, feedback fourni, félicitations, critiques, support au

travail, nombre total d'interactions), l'analyse discriminante indique que les enseignants posaient moins de questions aux enfants handicapés et que ces derniers recevaient également moins de feedback que leurs pairs non-handicapés. Les résultats démontrent que les enfants intégrés sont moins sollicités dans les échanges académiques que leurs pairs.

Il semble que les enseignants ne démontrent pas suffisamment d'intérêt pour l'apprentissage des comportements sociaux et des relations interpersonnelles entre les élèves. Gresham et Reschly (1986) ont voulu établir le lien entre les comportements sociaux positifs et l'acceptation des pairs en comparant les comportements de cent enfants intégrés à ceux de cent enfants non-handicapés. Les résultats indiquent des différences significatives, entre les deux groupes, en fonction du degré d'acceptation sociale, ainsi que dans les domaines des habiletés sociales reliées à la tâche, aux relations interpersonnelles, au respect de l'environnement et dans les comportements d'assertion. Les déficits comportementaux, chez les enfants en difficulté, sont évidents à l'école et à la maison. Dans cette recherche, il y a une consistance entre les jugements des parents, des enseignants et des pairs. Selon ces auteurs, les enseignants, dans la présentation de leurs cours, accorderaient trop peu d'importance aux comportements sociaux.

Il semble que les enseignants ne modifient que très peu leur approche pédagogique lorsqu'il y a des enfants en difficulté qui sont intégrés dans leur classe. Les attitudes semblent également expliquer la nature d'un comportement retrouvé chez certains enseignants du secondaire (Zigmond *et al.*, 1985). En effet, dans quatre études permettant d'explorer la capacité d'adaptation des écoles, les résultats révèlent que les enseignants impliqués dans l'intégration s'aperçoivent d'un "faible niveau de réussite" des enfants en difficulté lorsqu'ils sont intégrés dans leur classe. Mais ces enseignants ne modifient pas beaucoup leur pédagogie auprès de ces enfants. Il semble que les enseignants ne font que baisser les critères de réussite pour donner, à ces enfants, la chance de passer. En fait, selon les résultats de cette recherche, il y aurait beaucoup d'étudiants qui ne recevraient uniquement que la note de passage dans plusieurs des cours où ils sont intégrés.

Gans et Flexer (1985) ont analysé les attitudes des enseignants face à l'intégration d'enfants handicapés dans leur classe. Les résultats indiquent qu'un "Classement approprié" et un bon "Management de la classe" étaient prédictifs de la réussite de l'intégration. Par ailleurs, ces deux facteurs sont fortement influencés par: 1) les perceptions de l'enseignant face aux bénéfices de l'intégration complète; 2) l'expérience d'enseignement avec des handicapés; 3) les craintes des enseignants et leur désir d'enseigner ou de ne pas enseigner aux élèves ayant un handicap.

Afin de modifier les attitudes des enseignants et de développer chez-eux des préjugés favorables envers les enfants en difficulté, différentes techniques de sensibilisation peuvent être utilisées. Pernell *et al.* (1985) ont examiné les attitudes de vingt-deux enseignants exposés d'une façon formelle et structurée à une session de trente heures d'enseignement auprès d'enfants intégrés. Avant l'expérience, les sujets étaient négatifs ou neutres face à l'intégration. Après l'expérience, ils étaient positifs sur tous les aspects, excepté sur la probabilité de réussite des politiques d'intégration. Les résultats ont indiqué la nécessité de continuer l'expérience. Il semble que la communication de connaissances sur l'intégration et l'acquisition de nouvelles habiletés pouvaient servir de catalyseurs dans la formation d'attitudes positives à l'égard de l'intégration des enfants handicapés.

Les attitudes des enseignants spécialistes [-éducation physique, cours de morale, danse-] peuvent également jouer un rôle pour favoriser la tolérance des différences individuelles. Une étude (Santomier, 1985), examinant les effets possibles des attitudes négatives des enseignants et leurs opinions en regard des enfants handicapés intégrés, suggère des stratégies pour aider l'enseignant d'éducation physique à améliorer ses attitudes et ses opinions face aux enfants handicapés. Il y est soutenu que la mise en place d'une atmosphère psychosociale encourageant l'acceptation des différences individuelles est important pour assurer

la réussite de l'intégration. Une atmosphère psychosociale positive comprend: 1)le désir d'établir un environnement positif; 2)les informations concernant le désir d'établir cet environnement; 3)les habiletés et les techniques pour établir cet environnement; 4)une planification délibérée de la part de l'enseignant en éducation physique.

* Il est également important de travailler les attitudes des enfants en difficulté afin qu'ils puissent améliorer leurs chances de relever ce nouveau défi. Parce que les barrières physiques, les attitudes négatives et le manque de tolérance sociale peuvent avoir des effets négatifs sur la façon dont ils perçoivent leurs habiletés physiques et cognitives et leur valeur personnelle, ces enfants doivent bénéficier d'expériences visant à promouvoir les sentiments d'estime et de confiance en soi. Des interventions, dans les cours d'éducation physique, comprenant des expériences de maîtrise de la persuasion verbale et de l'apprentissage vicariant, permettent d'accroître le répertoire comportemental des enfants en difficulté (Craft et Hogan, 1985).

De plus, il semble nécessaire de modifier les attitudes des pairs lorsqu'ils reçoivent des enfants en difficulté dans leur classe. Pour Dyke (1985), il existe différents obstacles qui viennent empêcher l'enfant en difficulté de "faire mieux" dans l'école ordinaire. Cet auteur, s'inspirant de la théorie de Mélanie Klein

sur les positions de dépression dans le développement de l'enfant, mentionne que les attitudes des pairs peuvent amener une dépression chez l'enfant en difficulté. Selon Klein, l'enfant devient une victime de la méchanceté des autres et, parce qu'il est incapable de se protéger, sa douleur et ses mécanismes de défense le conduiraient à la dépression.

Afin d'identifier les causes du rejet social, Sherman et Burgess (1985) examinent vingt attitudes comportementales de cent-un étudiants (âgés de 12-16 ans) dans six classes du secondaire. Cette étude vise à déterminer les déterminants spécifiques expliquant le rejet social de vingt élèves intégrés. L'échantillon comprend huit enfants déficients mentaux [-au moins un enfant déficient est intégré dans chacune des six classes-]. Une mesure nominative sociométrique est utilisée pour établir le répertoire comportemental de ces étudiants. Ce bilan est utilisé pour prédire la distance sociale. Les résultats ont démontré que les étudiants handicapés n'étaient pas plus socialement rejetés que leurs pairs des classes ordinaires. Il est conclu que le rejet social de certains enfants intégrés dans les classes ordinaires est causé plus en fonction des caractéristiques comportementales perçues que par l'étiquetage des handicapés. De ce fait, il y a lieu de croire qu'en modifiant certains de leurs comportements, des enfants rejetés pourraient bénéficier d'une meilleure acceptation sociale.

Finalement, il semble qu'il est également important de modifier les attitudes des parents des pairs qui reçoivent des enfants en difficulté dans les classes. Cohen (1986) a utilisé une mesure sociométrique afin de cerner les opinions de parents d'enfants non-handicapés du primaire au sujet du placement de leur enfant à proximité d'élèves handicapés. Les attitudes des parents ont été étudiées en fonction de deux conditions expérimentales [-les étiquettes, la description des catégories-]. Dans la cotation des sept catégories d'handicaps, des différences ont été notées en fonction des deux conditions, particulièrement pour les enfants "déficients mentaux moyens" et les enfants "déficients mentaux profonds". Cependant, dans les deux conditions, la catégorie de "mésadaptés socio-affectifs" était considérée la moins désirable.

Pour Junkala et Mooney (1986), les attitudes des directions d'école envers les enfants en difficulté semblent être les plus importantes dans le processus de l'intégration. En effet, à cause de leur rôle particulier, les directions doivent avoir des attitudes positives envers les enfants en difficulté. Ces auteurs ont réalisé une étude pour comparer des commissions scolaires procédant à l'intégration en classe ordinaire avec des commissions scolaires ne pratiquant peu l'intégration. Les résultats démontrent que les directeurs qui travaillent en enseignement spécialisé et qui font l'intégration des enfants en difficulté démontrent des attitudes plus positives vis-à-vis l'intégration, comparativement

aux directeurs qui ont de l'expérience en enseignement spécialisé et qui ne procèdent pas à l'intégration. De plus, il semble que les attitudes des administrateurs influencent, pour le meilleur et pour le pire, les opinions de leurs enseignants.

Une autre recherche (Center *et al.*, 1985) visant à cerner les attitudes des directions face à l'intégration démontre que, pour chacune des catégories de difficultés de comportements et d'apprentissage, les directions sont beaucoup plus favorables à l'intégration des enfants qui exigent peu de compétences supplémentaires ou de soins extracurriculaires de la part de l'enseignant de la classe ordinaire.

Plusieurs auteurs (Bouchard, 1985; Conseil supérieur de l'Éducation, 1985; Goupil et Boutin, 1983; Goupil et Comeau, 1983; Gresham, 1982; Klein, 1978; Madden et Slavin, 1983; Salend, 1984) s'entendent pour affirmer que les attitudes positives de tous les intervenants impliqués [-les enseignants, les pairs, les directions et les parents-] sont nécessaires à l'intégration. Cependant, principalement pour éviter que des attitudes négatives de certaines personnes ne soient renforcées par des expériences mal structurées, il est judicieux de réaliser une bonne évaluation des habiletés, des acquis et des besoins de l'enfant.

1.2.3. Évaluation 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.

2. Le rôle des directions d'école dans la gestion de l'intégration

Pour respecter l'ensemble des conditions favorisant l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il semble que les directions d'école doivent jouer un rôle important (Cochrane et Westling, 1977; Dougherty, 1979; Gage, 1979; Morrison, 1979; Oaks, 1979; Payne et Murray; 1974). En effet, plusieurs de ces conditions font appel aux responsabilités et aux mandats confiés aux directions. Puisque leur première responsabilité est de voir à ce que chaque enfant soit éduqué de la façon la plus équitable possible (Dougherty, 1979), il est alors opportun de trouver les budgets nécessaires, ou du moins répartir équitablement les sommes disponibles (Zettel et Weintraub, 1978) afin qu'aucun enfant ne soit privé de services éducatifs de qualité. Egalement, le rôle de la direction est prépondérant parce que l'intégration affecte tous les aspects de la vie de l'école (Morrison, 1979).

Il semble que les changements en faveur des enfants en difficulté ne peuvent arriver que si les intervenants adhèrent de façon intense au projet d'intégration (Bouchard, 1985). Pour assurer la réussite de l'intégration, il doit y avoir un changement dans les attitudes de tous les parents et de tous les professionnels afin que la tolérance et le respect envers les enfants en difficulté s'installent (Klein, 1978). Parce que leurs attitudes sont prépondérantes dans la

réussite de l'intégration (Goupil et Boutin, 1983), il est important d'offrir une aide aux intervenants [-parents, enseignants, administrateurs et élèves-] qui acceptent d'intégrer des enfants. Cela permet d'éliminer les craintes et les préjugés qui sont souvent à la base de l'exclusion des enfants en difficulté.

Il semble que les directions d'école, par leur rôle et leur statut, peuvent faciliter la mise en place d'attitudes positives de tous les intervenants envers les enfants en difficulté (Cochrane et Westling, 1977; Davis, 1977; Gage, 1979). Pour transformer ces attitudes, il ne faut rien laisser au hasard. La direction doit donc planifier des activités où les intervenants vivront des expériences positives et des contacts réussis auprès d'enfants handicapés (Donaldson, 1980: voir Goupil et Boutin, 1983). Un "ressourcement" (Salend, 1984), par des discussions de groupe, permet aussi aux intervenants d'identifier les sources des préjugés.

Pour favoriser le développement d'attitudes positives entre les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les pairs de la classe ordinaire, la direction doit considérer trois facteurs qui favorisent l'atteinte de cet objectif: 1) la possibilité de coopération et de contacts non-superficiels entre tous les enfants (Gottlieb et Leyser, 1981: voir Madden et Slavin, 1983); 2) l'impossibilité d'identifier les enfants en difficulté comme appartenant à un groupe spécial (Hobbs, 1975: voir Madden et Slavin, 1983); 3) l'organisation de la classe doit être

coopérative et non-compétitive pour empêcher que les enfants en difficulté ne soient rejetés uniquement à cause d'une trop pauvre performance académique (Blau, 1954; Haine et McKeachie, 1967: voir Madden et Slavin, 1983).

Plusieurs auteurs (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983; Goupil et Boutin, 1983; Madden et Slaven, 1983; Syndicat des travailleuses et des travailleurs du nord-ouest québécois, 1985) soulignent que les enseignants des classes ordinaires manquent de préparation pour accueillir adroitement les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Une étude de Gickling et Théobald (1975: voir Madden et Slavin, 1983) démontre même qu'une majorité d'enseignants ne se sentent pas prêts à accueillir les enfants en difficulté dans leur classe. Devant ces faits, il semble important, pour les directions, d'assurer une préparation aux intervenants qui sont les plus proches de ces enfants: les enseignants de la classe ordinaire. Mais, en plus, il faut préparer les pairs non-handicapés (Madden et Slavin, 1983; Salend, 1984), les parents (Bouchard, 1985), les administrateurs (Salend, 1984) et les enfants en difficulté eux-mêmes (Salend, 1984).

Cependant, à elle seule, la préparation n'est pas suffisante. Il faut aussi une réelle concertation des intervenants. Le succès de l'intégration nécessite une communication et une coopération très grandes entre les membres de l'école

(Conoley, 1982). Les auteurs (Conoley, 1982; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Dougherty, 1979; Salend, 1984) parlent de l'importance d'un support et d'une planification de ce travail d'équipe qu'est l'intégration. Pour eux, il est primordial que les parents et l'école se supportent mutuellement. La direction doit donc privilégier une approche de "Team-teaching" afin d'instaurer un environnement de totale confiance, où l'opinion de chacun et la confidentialité sont respectées. De plus, l'on remarque que cette concertation des intervenants dépasse l'environnement de l'école et les directions doivent avoir une connaissance du milieu leur permettant d'aller chercher le support à l'intégration. Lorsque les directions font connaître leur projet au milieu, elles peuvent faire comprendre à la communauté que l'intégration est pour le bien de tous (National Institute of Education, 1977).

Il est donc important, pour la direction d'école, d'analyser toutes les formules de solutions pour trouver celle qui est la plus pertinente pour tous les enfants (Gottlieb, 1981: voir Goupil et Boutin, 1983). Une évaluation efficace, conduisant à un enseignement personnalisé, peut amener l'enfant à maîtriser tous les objectifs essentiels à son développement (Bouchard, 1985). Les directions d'école, à cause de leurs responsabilités éducatives et administratives, doivent participer activement à la mise en place des mécanismes d'évaluation (Bouchard, 1985; Cochrane et Westling, 1977; Davis, 1977; Gage, 1979).

Puisque le dépistage précoce demeure le principal moyen de prévention de l'inadaptation (Flynn et Ulicni, 1978), l'analyse des besoins doit tendre à prendre la forme d'une "signalisation continue" (Bouchard, 1985). Cela constitue un préalable majeur garantissant une éducation de qualité. Les directions d'école doivent alors permettre l'accessibilité aux services tout au long de l'année. Toute l'information sur les services existants doit être fournie aux parents en leur mentionnant également les moyens pour y avoir accès le plus rapidement possible (Bouchard, 1985).

Le retour de l'enfant en difficulté dans la classe ordinaire exige, de la part de tous les intervenants, un plan d'action efficace, structuré et spécifique à chacun des enfants. C'est en partant des besoins personnalisés de l'enfant que la direction doit prendre la décision du lieu de scolarisation de celui-ci (Bouchard, 1985). Les directions doivent jouer un rôle important dans l'élaboration et l'évaluation du "plan d'intervention personnalisé" (Bouchard, 1985; Kurtzig, 1986). Elles doivent s'assurer de l'existence et de la rédaction des dossiers individuels. La direction doit habiliter les intervenants à observer et à évaluer les besoins de l'enfant, encourager des activités qui garantissent la réussite du plan d'intervention et coordonner des rencontres avec des personnes qui connaissent bien l'enfant.

Finalement, la direction semble être la responsable première de l'évaluation du processus de l'intégration (Bouchard, 1985; Mergler, 1979; Moore, 1979). C'est elle qui doit prévoir les différentes alternatives à réaliser lorsque l'implantation de l'intégration ne réussit pas (Moore, 1979).

L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est donc une situation organisationnelle qui exige l'adoption de nouvelles pratiques administratives (Cochrane et Westling, 1977; Dougherty, 1979; Gage, 1979; Morrison, 1979; Oaks, 1979; Payne et Murray, 1974). Pour faciliter l'implantation de toutes ces conditions préalables à l'intégration, les directions doivent développer de nouveaux comportements reliés à l'identification, la planification, l'implantation et l'évaluation des résultats de l'intégration. De plus, parce que la concertation entre les intervenants est d'une très grande importance, les directions deviennent responsables de la cohésion des activités de tous les intervenants impliqués dans ce processus (Bouchard, 1985; Dickson et Moore, 1980; Dougherty, 1979).

Dans la mise en place de toutes ces conditions favorables à l'intégration, il y a lieu de remarquer que les directions d'école ont une grande responsabilité. Par son rôle et son statut de leader, la direction d'école doit être considérée comme

l'entité la plus importante pour réussir l'intégration (Gage, 1979; Moore, 1979; Payne et Murray, 1974). On remarque que les directions doivent mettre en équilibre les besoins du milieu et ceux de l'école (National Institute of Education, 1977). En effet, les directions doivent tenir compte des sentiments d'insécurité des enseignants, du budget et des pressions des parents (Moore, 1979).

Après avoir présenté l'analyse détaillée des différents rôles que doivent exercer les directions d'école, l'étude des écrits, portant sur le concept de "région périphérique" et sur la gestion de l'intégration des enfants en difficulté par les directions d'école dans une telle région, sera exposée. Les caractéristiques de l'éducation dans un milieu périphérique ainsi que les caractéristiques de l'intégration des enfants en difficulté, plus particulièrement dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, seront identifiées.

3. La gestion de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en "région périphérique"

L'intégration des enfants en difficulté a été un mandat confié à l'ensemble du Québec. Les différents écrits portant sur le sujet mentionnent que des conditions doivent être respectées pour réussir l'intégration. Ces écrits conduisent

à croire que la direction d'école a un rôle fort important à jouer. Puisque le mandat confié par le ministère de l'Éducation au sujet de l'intégration est le même pour toutes les régions du Québec, il y a lieu de croire que les nouveaux rôles administratifs liés à la gestion de l'intégration devraient être identiques dans les régions périphériques et les régions urbaines.

Pour Dugas (1983), différents indicateurs permettent de circonscrire le concept de "régions périphériques". Ces caractéristiques sont: 1)l'empreinte de la nordicité [climat marqué par les déficits thermiques, implication socio-économique de l'hiver]; 2)le handicap de la distance [réseaux de communications démesurément longs, éloignement des centres décisionnels, tissus de peuplement étalés et inégalement structurés]; 3)des espaces mal structurés [multiplicité des zones fonctionnelles, multiplication des régions d'appartenance]; 4)une situation économique fragile [réservoir de ressources naturelles, industrie marginale et peu diversifiée, chômage élevé, revenus moyens inférieurs à la moyenne provinciale, courants migratoires importants].

De fait, pour celui-ci, une région périphérique se caractérise par son éloignement des grands centres urbains. Elle est déterminée par l'étalement de la population et la faiblesse des clientèles. Par ailleurs, ses structures de services sont en qualité et en quantité de niveau nettement inférieur à ceux des régions

urbaines. Ces régions sont souvent assujetties à des décisions politiques et économiques prises à l'extérieur: elles subissent le changement beaucoup plus qu'elles ne le provoquent parce qu'elles sont tributaires, pour leur développement, de conjonctures sur lesquelles elles ont peu de contrôle.

Il semble que, pour Dugas (1983), l'Abitibi-Témiscamingue corresponde aux différentes caractéristiques de "région périphérique". Une présentation des différents traits de cette région est réalisée dans les lignes suivantes.

3.1. La région de l'Abitibi-Témiscamingue

La région de l'Abitibi-Témiscamingue (Ministère du Conseil Exécutif, 1985) recouvre un territoire de 116,500 km². Sa population représente 2,4% de la population du Québec. La collectivité de 158275 personnes se regroupe dans 122 municipalités. Ces communautés se répartissent sur un territoire qui s'étend de la porte sud du parc La Vérendrye jusqu'au territoire de la Baie de James, puis des limites de la région du Lac Saint-Jean jusqu'aux frontières de l'Ontario. Malgré cette grande dispersion, l'on retrouve cependant cinq concentrations importantes de la population qui se situent autour des municipalités de Ville-Marie, La Sarre,

Rouyn-Noranda, Val d'or et Amos. Ces concentrations forment les cinq zones qui déterminent les municipalités régionales de comté.

Les caractéristiques de la région de l'Abitibi-Témiscamingue sont les suivantes (Ministère du Conseil Exécutif, 1985): 1) faible densité et dispersion de la population sur un immense territoire; 2) développement socio-économique lié à l'exploitation des ressources naturelles du secteur primaire [-17% des emplois se retrouvent dans le secteur des mines, de la forêt, de l'agriculture-]; 3) difficulté d'accès aux ressources culturelles; 4) éloignement des centres de décision politiques et économiques; 5) attrait de la population vers l'extérieur de la région; 6) taux de chômage élevé [-19% de la population active-].

Le Bureau Régional du ministère de l'Éducation du Québec de Rouyn-Noranda (1985) a fourni certaines informations sur le nombre de directions d'école dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Il y a 82 directions d'écoles pour le niveau primaire [-59 hommes et 23 femmes-] et 25 directions d'école pour le niveau secondaire [-21 hommes et 4 femmes-]. De plus 19 directions-adjointes [-18 hommes et 1 femme-] viennent travailler dans les écoles secondaires.

Selon ces informations, il y a 133 écoles qui se répartissent dans les treize commissions scolaires de la région: Abitibi (15 écoles); Amos (19 écoles); Barraute-Senneterre (6 écoles); Crie (8 écoles); Harricana (5 écoles); Joutel-Matagami (4 écoles); Lac Témiscamingue (22 écoles); La Vérendrye (5 écoles); Nouveau-Québec (1 école); Malartic (5 écoles); Quévillon (1 école); Rouyn-Noranda (29 écoles) et Val d'or (13 écoles).

Au directorat de ces 133 écoles, il y a 107 directions. Cette situation s'explique par le fait que, en raison du nombre restreint d'enfants fréquentant leur école, certaines directions gèrent plus d'une école [-école du deuxième et troisième type d'après le "règlement sur les conditions d'emploi des directeurs d'écoles et des directeurs adjoints d'école des commissions scolaires pour catholiques" (1986)-]. Les écoles du "deuxième type" sont les établissements physiques situés à moins de 1,6 kilomètre les uns les autres qui, une fois regroupés, constituent une "entité institutionnelle" de plus de 225 élèves. Les établissements situés à plus de 1,6 kilomètre les uns les autres qui, une fois regroupés comptent moins de 225 élèves sont des écoles du "troisième type".

Selon les informations du Bureau régional de l'éducation de Rouyn-Noranda (1986), il y a 34562 enfants qui fréquentent les écoles de la région pour l'année scolaire 1986-1987 [215 enfants au pré-scolaire (4 ans);

2922 enfants au pré-scolaire (5 ans); 18350 enfants au primaire; 13075 enfants au secondaire].

3.2.L'intégration des enfants en difficulté dans une région périphérique

Puisque la région de l'Abitibi-Témiscamingue se caractérise par une faible densité et une dispersion de sa population sur un immense territoire, un développement socio-économique lié à l'exploitation des ressources naturelles, un éloignement des centres de décision politiques et économiques, un attrait de la population vers l'extérieur de la région, un taux de chômage élevé et des difficultés d'accès aux ressources culturelles (Ministère du Conseil Exécutif, 1985), il y a lieu de croire que l'implantation de services éducatifs adéquats est difficile à instaurer (Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois, 1985). De ce fait, les pratiques pédagogiques et administratives, dans une région éloignée, sont empreintes de certaines particularités. Les différentes caractéristiques de l'éducation et, plus spécialement, celles de l'intégration des enfants en difficulté dans une région périphérique seront exposées.

Pour Charron (1987), il semble que toute l'organisation des services éducatifs, dans une région périphérique, soit présidée par l'improvisation. Pour

Maheux (1983), la principale caractéristique de la problématique du système scolaire, dans les régions périphériques, est la présence de "petites écoles". Une "petite école" accueille 225 élèves ou moins. L'on retrouve ce type d'école dans les régions où la conquête du territoire s'est faite surtout pour des fins agricoles. Puisque l'activité économique, à l'origine du peuplement de ces régions, appartient au secteur primaire, il n'y avait pas de justification pour une forte concentration de la population, bien au contraire. Dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, il y a 70,0% des écoles qui répondraient à cette réalité, tandis que seulement 34,4% des écoles de la région de Montréal peuvent être considérées comme "petite école". Il semble donc que la "petite école" soit une caractéristique du milieu rural et qu'elle pose un problème d'organisation administrative et pédagogique parce que le système scolaire ignore ses particularités dans ses politiques, lois et règlements. Les problèmes notés indiquent que la dimension administrative se caractérise par un sous-financement, une rareté de personnels administratifs, non enseignants et enseignants et le cumul des tâches des personnels en poste. Par ailleurs, la dimension pédagogique se caractérise par des programmes non adaptés, du matériel didactique inapproprié et un soutien pédagogique inadéquat. Cette situation se complique par l'existence de classes à degrés multiples.

Pour Maheux (1983) l'urbanisation et l'industrialisation de la société québécoise sont venues réduire considérablement la population rurale. En effet, en

1966, la clientèle scolaire de niveau primaire de la région de l'Abitibi-Témiscamingue totalisait 30135 individus, ce qui correspondait à un poids démographique scolaire de 3,7%. En 1971, elle était de 26915 enfants ou 3,4% de la clientèle québécoise totale. En 1976, la clientèle scolaire de niveau primaire se situait à 19444 individus. Le poids démographique scolaire de cette région n'était plus que de 3,0%. En 1980, il remontait à 3,4% pour une clientèle de 16603 élèves. Cette baisse constante serait la traduction de la chute de la natalité. L'exode rural viendrait également justifier la baisse du poids démographique.

Il semble également que, depuis longtemps, la solution administrative aux problèmes de la "petite école primaire" s'avère toujours être la fermeture d'écoles et le transport d'élèves parce que le système scolaire répondrait aux exigences d'une société industrielle et urbaine (Maheux, 1983).

En 1973, la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire informe les commissions scolaires du Québec de la création d'une équipe [-le groupe COMMEL-] chargée de l'étude de l'organisation et du fonctionnement des commissions scolaires dispensant de l'enseignement élémentaire seulement à moins de 3,000 élèves et de leurs écoles élémentaires. Le rapport de ce groupe de recherche a été déposé en 1974 et il devait vérifier si les règles budgétaires

favorisaient, dans ces petites commissions scolaires, un développement cohérent de l'éducation, une répartition équitable du fardeau financier et une distribution rationnelle des ressources financières (Maheux, 1983). A cette occasion, le Groupe COMMEL, en faisant une étude descriptive de la situation des personnels, s'est penché notamment sur la pratique des services à l'élève. Il semble que, dans les "petites commissions scolaires", le travail du psychologue scolaire apporterait des insatisfactions. Les différentes insatisfactions, remarquées par le Groupe COMMEL, sur les services offerts aux enfants en difficultés sont analysées surtout à partir de la réalité du psychologue scolaire: 1) L'isolement professionnel du psychologue serait marquant puisque les équipes multi-disciplinaires de professionnels non enseignants sont inexistantes; 2) Les psychologues, tout comme les autres conseillers pédagogiques, ne pourraient répondre adéquatement et en profondeur aux demandes qui leur sont adressées; 3) De plus, puisque l'on doit ajouter au nombre restreint de professionnels le facteur déplacement d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à une autre, le nombre de temps réel dispensé aux élèves s'en trouverait fortement diminué. De ce fait, il semble que les interventions du psychologue ne soient que sporadiques et peu soutenues.

L'organisation pédagogique dans les "petites écoles" présente également plusieurs difficultés (Maheux, 1983). Dans plusieurs écoles, le nombre d'élèves du même âge est insuffisant pour former une classe. Il est également impossible,

dans certaines écoles, de créer des "classes spéciales" pour les enfants en difficulté. Ces élèves feraient fréquemment partie de la classe ordinaire étant donné que les limites du bassin de population et les distances à franchir rendraient difficile la formation de groupes d'enfants assez nombreux éprouvant des difficultés de même genre.

Au secondaire, l'enseignement professionnel a été souvent utilisé comme mesure permettant la scolarisation des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Pour Fortier (1988a), ce secteur a permis à plusieurs adolescents, entre 1972 et 1981, de ne pas quitter l'école. Cependant, les récentes modifications apportées à ce secteur, par les politiques gouvernementales, sont venues causer des problèmes organisationnels importants dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Il semble que ce secteur soit mal géré. Les inscriptions des adolescents ont commencé à chuter à partir du moment où le ministère remettait en question le fonctionnement de l'enseignement professionnel. Après avoir atteint, au Québec, une pointe de 107095 élèves en 1976-77, les effectifs ont commencé à diminuer, 47620 en 1985-86 et 27000 en 1987-88. Dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, il y a eu un déclin de l'enseignement professionnel et la fermeture de plusieurs options. La carte régionale des options répondrait mal à la réalité et il serait important de créer un ratio particulier, avec un nombre d'inscriptions beaucoup moins élevé, pour offrir des options dans des régions éloignées.

Pour Fortier (1988b), l'ampleur des problèmes liés à l'intégration des enfants lourdement handicapés est importante. Certaines commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue n'ont pas encore adoptée de politique officielle d'intégration des enfants en difficulté, malgré les obligations légales du régime pédagogique et des conventions collectives. Il semble également que les politiques des commissions scolaires, qui en possèdent, ne se conforment pas aux exigences requises par la loi de l'instruction publique, le régime pédagogique et les conventions collectives. Par ailleurs, les conditions permettant que les jeunes élèves souffrant d'un handicap quelconque aient des chances de s'intégrer dans les classes ordinaires sont presque inexistantes actuellement. Dans plusieurs commissions scolaires de cette région, les classes sont bondées, ce qui annule les chances pour certains élèves d'être intégrés [-Il y a dans certaines classes spéciales des élèves qui mériteraient d'être intégrés en classe ordinaire et qui ne le peuvent pas, au grand désespoir de leurs parents-]. Les enseignants, déjà surchargés, ne veulent pas s'impliquer dans des situations improvisées ou vouées à l'échec. Par ailleurs, il semble que, dans certaines écoles, la décision d'intégrer se fait souvent sous la pression du milieu et que les enseignants n'ont souvent pas la formation et l'information nécessaires. Finalement, une mauvaise gestion de l'intégration apporterait présentement la panique, l'épuisement et la maladie chez plusieurs enseignants.

La lecture des différents écrits, autant québécois qu'américains, a permis de relever les conditions essentielles à la réussite de l'intégration des enfants en difficulté. Il semble que ces différentes conditions ne soient pas intégralement respectées. En effet, tout récemment, dans le cadre des travaux du comité portant sur les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Paradis, 1988), la Centrale des enseignants du Québec a mené, durant l'hiver 1988, une étude de cas afin de connaître l'ampleur du phénomène de l'intégration et le portrait des classes spéciales hétérogènes. Les répondants à cette enquête, menée auprès de 515 groupes classes [-9 classes du préscolaire, 272 classes du primaire, 234 classes du secondaire-], ont relevé les principales difficultés reliées à l'intégration: 1)Un écart marqué dans les acquis des élèves au niveau des apprentissages, de la culture et des habiletés sociales; 2)L'enseignant doit réaliser beaucoup de préparation de cours pour compenser l'absence de programmes adaptés [-manque de temps pour fabriquer du matériel pédagogique-]; 3)Une grande différence d'âge chronologique entre les élèves vient amplifier les écarts entre les besoins; 4)La diversité des troubles, des pathologies, du degré de maturité, de l'autonomie et de la motivation [-cela cause des conflits entre les élèves et la présence, dans un même groupe, de certaines catégories d'élèves produit un effet explosif-]; 5)L'incapacité pour certains élèves de travailler seul ou en sous-groupe; 6)La difficulté de réaliser un enseignement individualisé à cause du

grand nombre d'élèves; 7)Le manque de soutien à l'enseignant et de services à l'élève; 8)L'impossibilité de recevoir un perfectionnement pour répondre à tous les besoins des élèves; 9)Les difficultés à réaliser une évaluation des élèves puisqu'ils accusent de nombreuses différences au niveau des apprentissages et dans leur rythme d'apprentissage [-le ralentissement de certains élèves par certains autres-]; 10)Le manque de temps et de disponibilité pour la tenue des rencontres multidisciplinaires; 11)Le manque d'informations pertinentes sur les difficultés des élèves [-les enseignants ne savent pas l'identification exacte de leurs élèves-]; 12)La fréquence dans les départs ou les arrivées des élèves viennent briser le rythme du groupe; 13)Le manque de consultation sur la formation des groupes et sur l'ajout d'élèves en cours d'année; 14)Le manque de collaboration des parents; 15)La surcharge de travail causée par des exigences non académiques [-incontinence, habillage, déplacement, automutilation, état de crise-]; 16)La présence des enfants ayant des troubles de comportements monopolise les attentions et les énergies et provoque des conflits; 17)La présence de problèmes liés aux milieux socio-économiquement faibles et pluriethniques; 18)L'isolement de la classe spéciale dans l'école cause le rejet par les autres élèves de l'école.

L'analyse des informations fournies par Fortier (1988a, 1988b), Maheux (1983) et Paradis (1988), conduit à croire que l'intégration des enfants en difficulté est plus difficilement réalisable dans une région périphérique. En

effet, leurs positions semblent indiquer que les conditions jugées essentielles pour la réussite de l'intégration sont loin d'être présentes dans la région périphérique. Par contre, pour Conoley (1982), les petites écoles semblent posséder un environnement excellent pour réussir l'intégration. En effet, la concertation entre les administrateurs, les enseignants et les enfants semble plus facile à réaliser dans les petites écoles comparativement aux grandes puisque la quantité et la qualité des interactions entre les individus sont plus significatives. Egalement, dans les petites écoles, la direction est plus visible et elle possède un leadership qui favorise le partage des responsabilités.

Aux Etats-Unis, un projet pilote (Hayes et Livingstone, 1986), mené en milieux ruraux, a servi à réaliser cinq études de cas d'enfants en difficulté fréquentant des écoles ordinaires dans des villages isolés du Queensland. Cette étude a identifié certains facteurs essentiels à la réussite de l'intégration de ces sujets: 1) l'existence de ressources suffisantes; 2) le soutien de spécialistes; 3) l'utilisation efficace des services de soutien; 4) une bonne communication entre les enseignants des classes ordinaires et des classes spéciales; 5) l'existence de plusieurs alternatives.

La notion de "région périphérique" semble apporter un éclairage nouveau à la gestion de l'intégration des enfants en difficulté. Par ailleurs, au

Québec, il ne semble exister, à notre connaissance, aucun écrit pertinent qui compare les résultats de la gestion de l'intégration [-attitudes des administrateurs scolaires-] entre des régions périphériques et des régions urbaines.

4. Les objectifs de cette recherche

Dans le domaine de la gestion de l'intégration des enfants en difficulté, les études sont peu nombreuses, surtout en contexte québécois. En effet, malgré l'abondance d'écrits portant sur l'intégration il y a peu de recherches portant sur les attitudes et les rôles des directions d'école en regard de ce phénomène.

Trois recherches (Giroux, 1987; Larochelle, 1987; Goupil *et al.*, 1988) ont tenté de cerner sensiblement cette problématique de la gestion de l'intégration: 1)la connaissance des directions sur le sujet; 2)la formation reçue; 3)leur degré d'adhésion au principe de l'intégration; 4)leur appréciation des politiques officielles du M.E.Q.; 5)leur opinion sur l'intégration des diverses clientèles; 6)l'influence des différentes sources de pression; 7)l'adéquation des ressources nécessaires; 8)leur implication dans les activités de gestion reliées à l'intégration.

Ces trois recherches ont été réalisées dans la région de Montréal. Elles ont permis de recueillir plusieurs informations sur le mode de gestion des directions d'école de la région urbaine.

Les attitudes et les opinions des directions d'écoles en regard de l'intégration des enfants en difficulté ont une influence prépondérantes sur la qualité même de l'intégration de ces derniers. Puisque la réussite de l'intégration des enfants en difficulté est influencée par le degré d'adhésion du principal intervenant [-la direction d'école-] (Cochrane et Westling, 1977; Junkala et Mooney, 1986; Klopff, 1979; Payne et Murray, 1974), il y a lieu de croire que les croyances de la direction, à cause de son statut de leader, peuvent venir influencer toutes ses attitudes et ses actions dans la gestion de l'intégration ainsi que celles des subordonnés.

La présente recherche a également comme objectif de vérifier si la variable "région périphérique" a une influence sur les attitudes et les comportements des directions à l'égard de la gestion de l'intégration des enfants en difficulté. En effet, puisqu'en 1982, le ministère de l'éducation demandait à toutes les commissions scolaires du Québec de réorganiser le service d'enseignement aux enfants présentant des difficultés d'apprentissage scolaire, de nouvelles pratiques

administratives devaient être adoptées par les directions d'école. Ces nouvelles pratiques exigeaient le respect de certaines conditions favorisant la mise en place de l'intégration. Parmi ces dernières, il semble que la disponibilité de ressources matérielles, humaines et budgétaires suffisantes soit essentielle pour assurer la réussite de cette mission (Hayes et Livingstone, 1986). Il semble qu'une région périphérique ne possède pas ces éléments d'une façon identique à une région ayant une plus forte concentration de population (Fortier, 1988a, 1988b; Maheux, 1983; Paradis, 1988). Il devient nécessaire de vérifier si le concept de "région périphérique" (Dugas, 1983) est une variable ayant des conséquences spécifiques sur les attitudes des directions, oeuvrant dans une région "dite éloignée", et sur la perception qu'elles ont de leur gestion de l'intégration.

L'analyse du rôle de la direction d'école, dans la mise en place des différentes conditions nécessaires à la réussite de l'intégration, fait ressortir cinq grandes thématiques différentes liées aux comportements des directions d'école. Ces thèmes sont: 1) l'identification des besoins de l'enfant; 2) la planification de l'intégration; 3) l'information et la concertation entre les intervenants impliqués dans l'intégration; 4) l'évaluation de l'intégration; 5) le recueil de l'information extérieure.

Pour chacun de ces thèmes, il est possible de présenter un ensemble de comportements administratifs opérationnels permettant de mesurer les principales activités reliées à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces comportements administratifs sont regroupables en trois secteurs d'activité qui correspondent aux grandes étapes du processus d'intégration: 1)l'identification et la planification de l'intégration; 2)l'implantation de l'intégration; 3)l'évaluation des résultats de l'intégration. De plus, il y a lieu de croire que les directions d'école qui sont plus efficaces dans les étapes de ce processus de l'intégration auront des comportements administratifs différents de ceux des directions d'école moins efficaces vis-à-vis ce même processus.

L'observation de l'existence de ces comportements, auprès des directions d'école, permet de mesurer l'adéquation de la réalisation de l'intégration. En effet, en tenant compte de l'analyse conceptuelle du contenu des écrits portant sur le sujet, il peut être retenu que, lorsque ces comportements sont émis par les directions, le processus de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se réalise plus adéquatement que lorsque ces comportements ne sont pas émis. Puisque les régions semblent posséder des différences observables dans la distribution des ressources (Maheux, 1983; Paradis 1988), il serait peut être intéressant de comparer la fréquence d'émission des comportements administratifs liés à la gestion de l'intégration. Ceci permettrait de vérifier si la gestion de

l'intégration des enfants en difficulté se réalise de façon identique dans une région périphérique [-comme l'Abitibi-Témiscamingue-] et dans une région métropolitaine [-comme Montréal-].

Le but de cette étude comparative est de cerner les opinions, les attitudes et les comportements des directions d'école de ces deux régions. Il s'agit de vérifier si les directions d'école d'une région périphérique ont des attitudes et des pratiques administratives différentes de celles de leurs pairs de la région métropolitaine. Ceci permettrait d'identifier les différences qui, au niveau organisationnel, peuvent venir nuire à la réussite de l'intégration dans une région éloignée. Il devient aussi nécessaire d'établir une comparaison entre les comportements administratifs liés à la gestion de l'intégration faite par des directions de Montréal et celles de l'Abitibi. Ceci permettra de proposer quelques suggestions et recommandations visant à l'amélioration de la gestion de l'intégration des enfants en difficulté.

5. Les propositions de recherche

La lecture du cadre théorique permet de retenir deux différentes propositions de recherche. Premièrement, il devient nécessaire de connaître les perceptions des directions d'école du primaire et des directions d'école du

secondaire et celles des directions adjointes de la région de l'Abitibi-Témiscamingue au sujet de la gestion de l'intégration des enfants en difficulté. Deuxièmement, puisque les caractéristiques d'une région périphérique [-isolement, étalement de la population sur un vaste territoire, insuffisance de ressources financières et professionnelles -] viennent empêcher le respect des conditions essentielles à l'intégration des enfants en difficulté, il devient important de vérifier si les directions de l'Abitibi-Témiscamingue, comparées à leurs homologues de la région de Montréal, éprouvent certaines difficultés dans la gestion de l'intégration.

La méthodologie utilisée pour d'obtenir les différentes informations nécessaires à cette recherche sur les perceptions des directions d'école sur l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans deux régions différentes sera explicitée dans le chapitre suivant.

Chapitre II

Description de l'expérience

La méthodologie, utilisée pour réaliser cette recherche, s'inscrit dans le sens de "la collecte de données par utilisation de questionnaires" (Sellitz, *et al.* 1977). Dans ce chapitre, les informations suivantes seront présentées: 1)la description des sujets; 2)les instruments de mesure utilisés; 3)le déroulement de l'expérience; 4)le traitement statistique utilisés pour l'analyse des résultats.

1. La description des sujets

Deux groupes de répondants, provenant de deux régions différentes, ont participé à cette recherche. Le premier groupe est constitué de 89 directions et directions adjointes de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Le deuxième groupe est constitué de 304 directions et directions adjointes provenant de la région de Montréal. Dans les lignes suivantes, il y aura une présentation des différentes caractéristiques démographiques des sujets ayant participé à cette recherche.

1.1. Les sujets provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue

Les sujets, de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, ayant participé à cette recherche se divisent en trois groupes: a)les directions du primaire; b)les directions du secondaire; c)les directions adjointes. Un quatrième groupe constitué des directions oeuvrant dans les deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, a été retiré pour des raisons méthodologiques.

1.1.1 Les directions du niveau primaire provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue

Les directions du primaire, ayant accepté de répondre au questionnaire, constituent un groupe de 51 sujets (18 femmes et 33 hommes). L'expérience administrative des sujets varie entre 1 an et 25 ans (Moyenne:11,06; Ecart-type:6,77). Les répondants dirigent la même école depuis une période variant entre 1 an et 19 ans (Moyenne:4,94; Ecart-type:4,11). Parmi les répondants, il y en a 21 (41,2%) qui déclarent poursuivre leur formation en étant inscrit à des cours. De plus, 6 répondants (11,8%) déclarent être membre d'un organisme qui s'intéresse spécifiquement à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Par ailleurs, 11 sujets (21,6%) déclarent une expérience en enseignement dans une classe spéciale.

1.1.2 Les directions du niveau secondaire provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue

Les directions du secondaire, ayant accepté de répondre au questionnaire, constituent un groupe de 16 sujets (tous des hommes). L'expérience administrative des sujets varie entre 1 an et 21 ans (Moyenne:9,81; Ecart-type:6,17). Les répondants dirigent la même école depuis une période variant entre 1 an et 18 ans (Moyenne:5,06; Ecart-type:4,45). Parmi les répondants, il y en a 6 (37,5%) qui déclarent poursuivre leur formation en étant inscrit à des cours. De plus, 3 répondants (18,8%) déclarent être membre d'un organisme qui s'intéresse spécifiquement à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Par ailleurs, 2 sujets (12,5%) déclarent une expérience en enseignement dans une classe spéciale.

1.1.3 Les directions adjointes provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue

Les directions adjointes, ayant accepté de répondre au questionnaire, constituent un groupe de 22 sujets (3 femmes et 19 hommes). L'expérience administrative des sujets varie entre 1 an et 22 ans (Moyenne:8,91;

Ecart-type:7,22). Les répondants dirigent la même école depuis une période variant entre 1 an et 14 ans (Moyenne:5,27; Ecart-type:3,94). Parmi les répondants, il y en a 11 (50%) qui déclarent poursuivre leur formation en étant inscrit à des cours. De plus, 3 répondants (13,6%) déclarent être membre d'un organisme qui s'intéresse spécifiquement à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Par ailleurs, 7 sujets (31,8%) déclarent une expérience en enseignement dans une classe spéciale.

1.1.4 Les directions oeuvrant au primaire et au secondaire provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue

Dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, la dispersion de "petites écoles" sur un vaste territoire (Maheux, 1983) apporte une réalité administrative. En effet, certaines directions doivent administrer deux et même trois écoles situées dans des villages différents. Encore, pour ces mêmes raisons, des directions administrent une école recevant des élèves fréquentant les deux ordres d'enseignement. Mais, puisque les sujets du groupe "des directions oeuvrant dans les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire)" semblent représenter une réalité différente de leurs pairs n'oeuvrant qu'à un seul ordre, il a été préférable de retirer les questionnaires de ces directions pour la conduite de la

présente recherche. Le groupe des directions oeuvrant dans les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire), ayant accepté de répondre au questionnaire, était composé de 9 sujets (1 femme et 8 hommes).

1.1.5 L'ensemble des directions provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue

Les données des trois premiers groupes (directions du primaire, directions du secondaire et directions adjointes) ont été réunies dans un seul fichier afin de constituer "l'ensemble des sujets de la région périphérique". Ces sujets constituent un groupe de 89 personnes (21 femmes et 68 hommes). L'expérience administrative des sujets varie entre 1 an et 25 ans (Moyenne:10,30; Ecart-type:6,77). Les répondants dirigent la même école depuis une période variant entre 1 an et 19 ans (Moyenne:5,05; Ecart-type:4,09). Parmi les répondants, il y en a 38 (42,7%) qui déclarent poursuivre leur formation en étant inscrit à des cours. De plus, 12 répondants (13,5%) déclarent être membre d'un organisme qui s'intéresse spécifiquement à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il y a 84 sujets (94,4%) qui déclarent une expérience en enseignement, dans une classe ordinaire, cette expérience varie entre moins d'un an et 22 ans (Moyenne:7,90; Ecart-type:5,14). Par ailleurs, 20 sujets (22,5%) déclarent une expérience en enseignement, dans une classe spéciale, cette expérience varie entre moins d'un an et 12 ans (Moyenne:3,22; Ecart-type:3,18).

1.2. Les sujets provenant de la région de Montréal

Afin d'établir les comparaisons entre les directions provenant de deux régions différentes, nous avons eu recours à d'autres résultats, provenant d'une banque de données informatisée. En effet, pour mettre en évidence l'originalité de cette recherche, en ce qui a trait à la variable "région périphérique", il fallait établir différentes comparaisons entre les directions provenant du milieu de l'Abitibi-Témiscamingue et leurs homologues provenant d'une région plus "urbaine".

Les données des sujets proviennent d'une base de données informatisée, située à l'Université du Québec à Montréal. Ces données proviennent de trois recherches portant également sur la gestion de l'intégration des enfants en difficulté (Giroux, 1987; Larochelle, 1987; Goupil *et al.*, 1988). Les données aux questionnaires des sujets ayant participé à ces trois recherches ont été fusionnées. Ces sujets sont des directions et des directions-adjointes de la région métropolitaine. Les sujets constituent un groupe de 304 personnes (84 femmes et 217 hommes [3 personnes n'ayant pas indiqué de réponse à cette question]). Les sujets ont une expérience administrative moyenne de 9,96 ans (Ecart-type:5,99). Les répondants dirigent la même école, en moyenne, depuis une période de 4,45 ans (Ecart-type:4,11). Parmi les répondants, il y en a 68 (22,4%) qui déclarent

poursuivre leur formation en étant inscrit à des cours. De plus, 34 répondants (11,2%) déclarent être membre d'un organisme qui s'intéresse spécifiquement à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Par ailleurs, 65 sujets (21,4%) déclarent une expérience en enseignement dans une classe spéciale.

1.3. La comparaison entre les caractéristiques socio-démographiques des sujets provenant des deux groupes

Afin de vérifier si les sujets des deux groupes possédaient sensiblement les mêmes caractéristiques socio-démographiques, un test-*t* (de Student) a été produit sur les moyennes des deux populations [Groupe "région Montréal" et Groupe "région Abitibi-Témiscamingue"]. Des différences significatives ($p=,000$) ont été relevées à la variable "Nombre d'années d'expériences en enseignement dans une classe ordinaire". En effet, les directions de Montréal semblent avoir une expérience plus longue de l'enseignement en classe ordinaire, près de onze ans en moyenne, lorsqu'elles ont accédé à un poste de direction. Les directions de l'Abitibi-Témiscamingue n'avaient qu'une expérience d'enseignement de sept ans, en moyenne, lorsqu'elles ont été promues au directorat.

Un autre facteur semble aussi apporter des différences significatives ($p=,000$) entre les deux groupes. En effet, il n'y a que 17,2% des répondants de la région de Montréal, comparativement à 42,7% chez leurs homologues de l'Abitibi-Témiscamingue qui déclarent poursuivre leur formation en étant inscrits à des cours.

En regard des autres variables socio-démographiques [sexe des répondants, expérience de direction, expérience dans la fonction actuelle, expérience en enseignement dans la classe ordinaire, expérience en enseignement auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, participation à un organisme qui s'intéresse spécifiquement à l'intégration], aucune différence significative n'a été relevée.

2. Les instruments de mesure utilisés

Afin d'effectuer cette recherche sur les comportements des gestionnaires scolaires face à la problématique de l'intégration des enfants en difficulté, un instrument apparaissait pertinent. Cet instrument est le "questionnaire d'opinion" qui permet de recueillir l'opinion du répondant d'une manière plus adéquate que l'entrevue. En effet, en raison de l'anonymat, le sujet se sent plus libre d'exprimer des opinions considérées répréhensibles ou qui

pourraient lui apporter des ennuis (Selltiz *et al.*, 1977). De plus, le questionnaire d'opinion permet d'atteindre une plus grande population et, de ce fait, il devient plus facile d'effectuer la généralisation des résultats.

Un questionnaire a été utilisé pour obtenir l'information pertinente à cette recherche. Il s'agit du questionnaire de Goupil *et al.* (1986a, 1986b, 1986c) "*Questionnaire portant sur la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté*". L'analyse des différentes composantes de ce questionnaire est présentée dans les lignes suivantes. Les résultats permettant de vérifier la validité interne du questionnaire, au chapitre des activités associées au processus d'intégration, seront également présentés.

2.1. Le questionnaire portant sur "*La gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté*"

Le questionnaire portant sur "*la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté*" (Goupil *et al.*, 1986a, 1986b, 1986c) a été élaboré dans le cadre d'un projet de recherche (FCAR 87-EQ-3057). Il se présente sous forme de trois cahiers: 1)niveau primaire; 2)niveau secondaire [directeur]; 3)niveau secondaire [directeur adjoint].

Ce questionnaire est destiné aux directions d'école et il vise à identifier les modalités dont elles se servent pour planifier, implanter [-gérer la concertation-] et évaluer la démarche d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Ce questionnaire a été élaboré à partir de la recension de la documentation sur l'intégration. Ce questionnaire retient alors les thématiques importantes entourant la gestion faite par une direction d'école. De plus une analyse d'entrevues de groupe faites auprès des directions a permis de valider les thèmes du questionnaire et d'élaborer celui-ci d'une façon plus spécifique au milieu québécois.

Selon Larochelle (1987), une pré-expérimentation du questionnaire a été effectuée au printemps 1986 afin de vérifier, auprès de 15 directeurs d'école de niveaux primaire et secondaire de la région métropolitaine, la compréhension des énoncés, la motivation à y répondre, la pertinence des questions, les redondances éventuelles et la durée moyenne de passation. Dans un premier temps, chaque sujet devait répondre individuellement au questionnaire et, ensuite, une entrevue enregistrée lui permettait d'exprimer ses commentaires sur le questionnaire. Larochelle (1987) a procédé par étapes. La première étape regroupait des directions des niveaux primaire et secondaire. Ceci a permis de constater une différence considérable dans le fonctionnement et dans la structure

organisationnelle de ces milieux. Les deux autres étapes étaient centrées sur les directions d'école de niveau primaire seulement. Après chaque étape, l'analyse des entrevues permettait à l'équipe d'amener des modifications dans le questionnaire et de passer à une autre épreuve d'entrevues. Ceci visait à éliminer toutes les confusions et les redondances relevées par les répondants et d'intégrer les commentaires qui semblaient pertinents. Suite à cette expérimentation, des modifications ont été apportées afin de réduire la durée de passation du questionnaire et d'éviter la redondance.

A la suite de cette pré-expérimentation, des modifications ont été apportées au questionnaire et elles ont été rapportées par Larochelle (1987). La première section a été reformulée sous forme de tableau signalétique afin de recueillir les données plus systématiquement, de réduire le temps de passation et d'éviter les confusions. Il n'y a que quelques modifications qui ont été apportées à la deuxième section. Quelques questions ont été reformulées plus clairement et une question concernant la disponibilité des ressources dans l'école a été ajoutée. La troisième section s'est montrée la plus critiquée et la plus menaçante par les répondants. Des modifications ont été apportées au niveau des consignes afin de supprimer les ambiguïtés de la première version et d'éviter les interprétations. Ce questionnaire a été construit en fonction des exigences théoriques de Sudman et Bradburn (1982: Voir Larochelle, 1987).

Dans le questionnaire destiné aux directions du niveau primaire, nous retrouvons quatre sections différentes. La première section permet de recueillir les caractéristiques générales de l'école [13 questions]. La deuxième section permet de cerner les connaissances et les attitudes des directions face au phénomène de l'intégration [21 questions]. La troisième section permet l'analyse des activités du directeur d'école associées au processus de l'intégration [51 questions]. La quatrième section permet d'identifier le pourcentage de temps que la direction consacre à différentes tâches.

Dans la section "caractéristiques générales de l'école", nous pouvons obtenir les informations suivantes: 1)le nom de la région administrative, la distance qui sépare la résidence de l'enfant le plus éloigné de l'école qu'il fréquente, ainsi que la composition du milieu socio-économique [faible, moyen, fort]; 2)le nombre et le genre de classes pour chaque degré scolaire; 3)le nombre d'étudiants, d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [catégorisation], d'enseignants, de professionnels, de soutien; 4)le nombre d'heures par semaine dont disposent l'école et la classe pour chacun des professionnels, ainsi que la clientèle de chacun; 5)les modèles d'orthopédagogie utilisés.

Dans la section "Connaissance et attitude face au phénomène de l'intégration", nous pouvons mesurer, de façon très générale, le degré de préparation de la direction ainsi que son attitude face à l'intégration. Nous pouvons obtenir les informations suivantes: 1)l'âge, le sexe, l'expérience de la direction; 2)la formation académique; 3)le "membership" à un comité s'intéressant à l'intégration; 4)le niveau d'information que la direction croit posséder dans le processus d'intégration; 5)le degré de préparation des acteurs dans le processus [direction, enseignants, enfants en difficulté, pairs de la classe ordinaire]; 6)l'opinion de la direction par rapport au principe de l'intégration et aux politiques actuellement en vigueur au ministère de l'Education; 7)le degré de suffisance des ressources humaines, matérielles et budgétaires; 8)l'opinion de la direction par rapport à l'intégration en classe ordinaire des élèves selon la catégorisation de leurs difficultés; 9)l'identification des pressions internes à l'écoles qui influencent l'intégration; 10)l'opinion de la direction au sujet du nombre réel d'élèves intégrés.

Dans la section "Analyse des activités du directeur d'école associées au processus d'intégration", nous pouvons mesurer les principales activités reliées à la planification, l'implantation et l'évaluation du processus d'intégration: 1)la planification du programme d'intégration; 2)son implantation; 3)l'évaluation des résultats]. Cette section comprend 51 énoncés où le répondant indique, dans une

échelle de type "Likert" en quatre points, allant de "Ne s'applique pas" (0 point), "Jamais" (1 point), "Parfois" (2 points), "Souvent" (3 points) jusqu'à "Toujours" (4 points). Ces énoncés proviennent d'une étude des écrits sur ce sujet et de l'analyse d'entrevues effectuées auprès des directions (Goupil *et al.*, 1986a, 1986c).

Une dernière section permet de recueillir le "Pourcentage de temps" que la direction accorde aux enfants intégrés, aux enseignants, aux parents et aux autres tâches relevant de ses fonctions. De plus, le répondant peut indiquer ses commentaires dans un espace réservé à cette fin.

Une "analyse factorielle" des 51 énoncés de la section "Analyse des activités du directeur d'école associées au processus d'intégration" a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS [*"Statistical package for the social sciences"*] (Nie *et al.*, 1978). De ce fait, la validité de cette section du questionnaire a été réalisée en analysant les intercorrélations entre les énoncés, où un regroupement des énoncés, ayant leur plus forte corrélation entre eux, est retenu. Ceci a permis de construire cinq échelles qui retenaient 48 énoncés. Par la suite la fidélité interne de chacune de ces échelles a été analysée à l'aide du coefficient alpha (Cronback, 1951). Ces coefficients de fidélité interne des cinq échelles de cette section se situent entre 0,94 et 0,79 ce qui indique que chacune de ces échelles est constituée, de façon

satisfaisante, au niveau de l'homogénéité des énoncés qui la forment. Par la suite, l'analyse de la fidélité entre les cinq échelles du questionnaire a indiqué un coefficient alpha de 0,85.

Ces échelles sont : 1)l'identification des besoins de l'enfant [8 énoncés]; 2)la planification de l'intégration [9 énoncés]; 3)l'information et la concertation entre les intervenants impliqués dans l'intégration [14 énoncés]; 4)l'évaluation de l'intégration [14 énoncés]; 5)le recueil de l'information extérieure [3 énoncés].

Dans chacune de ces échelles, il est possible de présenter un ensemble de comportements administratifs permettant de mesurer les principales activités reliées à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage .

Premièrement, la thématique "l'identification des besoins de l'enfant" (8 énoncés) [Coefficient de fidélité interne: alpha 0,90] fait appel aux comportements de gestion de l'intégration suivants [-le nombre inscrit entre parenthèse, avant l'énoncé, réfère au numéro correspondant au comportement indiqué dans le questionnaire de Goupil, *et al.*, 1986-]. Les énoncés faisant partie de cette échelle sont: (34)Choisir l'identification administrative des élèves; (35)Informer tous les intervenants du processus d'intégration; (36)Informer les intervenants concernés de la planification de l'intégration de l'enfant en difficulté d'adaptation et

d'apprentissage; (37)Décider des méthodes à employer pour identifier les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; (38)Identifier des méthodes à employer pour identifier les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; (39)Supporter les personnes engagées dans l'identification et la planification de l'intégration; (40)Appliquer concrètement les méthodes d'identification choisies; (41)Assurer concrètement l'existence de dossiers individuels portant sur les observations faites pendant la phase d'identification.

Deuxièmement, la thématique "Planification de l'intégration" (9 énoncés) [Coefficient de fidélité interne: alpha 0,92] fait appel aux comportements de gestion de l'intégration suivants: (44)Considérer les diverses options d'intégration disponibles pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; (45)Décider du type de programme d'intégration à appliquer pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; (46)Considérer les obligations qu'entraîne le type de programme choisi; (47)Faire l'inventaire des ressources humaines nécessaires à l'intégration; (48)Faire l'inventaire des ressources budgétaires nécessaires à l'intégration; (49)Faire l'inventaire des ressources matérielles nécessaires à l'intégration; (50)Elaborer systématiquement les étapes à suivre lors de l'implantation du plan d'intégration individualisé; (51)Répartir entre les différents intervenants les tâches créées par l'implantation de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et

d'apprentissage; (52)Faire une nouvelle répartition des tâches déjà présentes avant l'implantation et qui doivent toujours être exécutées.

Troisièmement, la thématique "Information et Concertation entre les intervenants impliqués dans l'intégration" (14 énoncés) [Coefficient de fidélité interne: alpha 0,93] fait appel aux comportements de gestion de l'intégration suivants: (53)Supporter les personnes engagées directement dans l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; (54)Informé l'élève en difficulté du rôle qu'il doit assumer dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite; (55)Informé les parents ou les tuteurs de l'élève de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite; (56)Informé les enseignants de l'élève de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite; (57)Inviter les enseignants à informer les compagnons de classe de l'élève de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite; (58)Informé les professionnels qui interviennent directement auprès de l'élève de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite; (59)Informé les membres du personnel non directement impliqués auprès de l'élève de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite; (62)Gérer les tâches relatives à l'intégration et nécessitant un travail d'équipe; (63)Assurer des moments d'échange d'information entre les intervenants tout au long de l'implantation; (64)Informé les instances supérieures (commission

scolaire, ministère...) des développements existant à mon école en matière d'intégration; (65)Inciter le personnel de l'école à la concertation concernant leurs interventions auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; (66)Agir directement comme intervenant de l'intégration selon les modalités prévues à la phase de planification; (68)Encourager par des moyens concrets les intervenants qui désirent recevoir une formation académique plus approfondie sur l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; (69)Fournir aux intervenants de l'intégration une documentation formelle (revues, études) traitant explicitement de l'intégration.

Quatrièmement, la thématique "Evaluation du plan d'intervention personnalisé choisi" (14 énoncés) [Coefficient de fidélité interne: alpha 0,94] fait appel aux comportements de gestion de l'intégration suivants: (60)Assurer l'élaboration d'un dossier où sont détaillées, de façon formelle, les étapes du plan d'intégration individualisé et la description des procédures employées; (61)Superviser l'application rigoureuse du plan d'intégration individualisé tel qu'il a été élaboré pendant la phase de planification; (70)Etablir formellement les critères permettant de décider de la réussite ou de l'échec d'un plan d'intégration individuel; (71)Procéder directement à l'évaluation des résultats de l'intégration; (73)Recueillir l'évaluation que font les enseignants de l'élève intégré des résultats et conséquences de son intégration; (74)Recueillir cette évaluation auprès des

parents ou tuteurs de l'enfant intégré; (75)Recueillir cette évaluation auprès des professionnels intervenant auprès de l'élève intégré; (78)Supporter les personnes engagées directement dans l'évaluation formelle; (79)Organiser un dossier pour systématiser l'ensemble des évaluations provenant de diverses sources; (80)Décider de la suite du plan d'intégration personnalisé en fonction des résultats de l'intégration; (81)Dans les cas d'échecs du plan d'intégration individualisé, analyser les différentes options et prévoir les conséquences de chacune pour toutes les personnes concernées; (82)Décider de l'alternative à prendre dans les cas où l'intégration ne peut être poursuivie telle qu'elle a été planifiée; (83)Analyser si le plan d'intégration a été exécuté tel que prévu à la phase de planification; (84)Informers les personnes concernées du bilan final de l'évaluation du plan d'intégration individualisé.

Cinquièmement, la thématique "Recueil de l'information extérieure aux intervenants" (3 énoncés) [Coefficient de fidélité interne: alpha 0,79] fait appel aux comportements de gestion de l'intégration suivants:(72)Recueillir l'évaluation que fait l'élève intégré des résultats et conséquences de sa propre intégration; (76)Recueillir cette évaluation auprès des compagnons de classe de l'élève intégré; (77)Recueillir cette évaluation auprès de la commission scolaire.

Ces comportements administratifs sont également regroupés en trois secteurs d'activité qui correspondent aux grandes étapes du processus d'intégration: 1)l'identification des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et la planification de l'intégration; 2)l'implantation de l'intégration; 3)l'évaluation des résultats de l'intégration. Cependant, pour les fins de cette recherche, il a été préférable d'isoler chacun des comportements administratifs pour identifier adéquatement ceux qui présentent certaines difficultés.

Dans les lignes qui suivent, le protocole utilisé pour l'expérimentation, soit la passation du questionnaire auprès des directions, sera présenté.

3. Le déroulement de l'expérience

Afin de cerner, dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue (région administrative 08), les caractéristiques de la gestion de l'intégration, les stratégies d'implantation ainsi que les attitudes et les comportements des administrateurs scolaires face à ce phénomène, la population totale des directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue a été sollicitée. Certains facteurs viennent justifier l'utilisation de la population totale: 1)le nombre relativement restreint des sujets; 2)la possibilité de généraliser plus facilement les résultats de notre recherche; 3)l'évitement de certains biais liés à l'utilisation d'un échantillon [-construction de l'échantillon, représentativité, déformation de l'échantillon-].

Les directions adjointes et les directions des écoles de niveaux primaire et secondaire de cette région ont constitué les sujets de cette recherche. Afin de recueillir les informations permettant de produire cette recherche, il semblait pertinent d'atteindre le plus large éventail de la population des directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue.

Afin de rejoindre le plus grand nombre de répondants, le projet a été présenté aux directeurs généraux de commissions scolaires de cette région. Une première rencontre avec le Conseil régional des directions générales (C.R.D.G.) de l'Abitibi-Témiscamingue a été réalisée en novembre 1986 afin d'obtenir leur collaboration dans cette recherche. Cette collaboration a pris la forme de l'utilisation des "tables de gestion" des directions d'école afin de faire compléter aux répondants les deux questionnaires utilisés. En contrepartie, il sera remis, à chacune des commissions scolaires participantes, un rapport préliminaire présentant un compte-rendu global de la situation de l'intégration dans leur commission scolaire et dans la région. Ce compte-rendu sera réalisé à partir des informations recueillies par le questionnaire portant sur "*La gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté*" de Goupil et al., (1986a, 1986b, 1986c).

Ainsi neuf directeurs généraux ont accepté de participer à cette recherche, un seul ayant refusé en prétextant avoir antérieurement participé à une recherche semblable. Les commissions scolaires qui ont accepté de répondre à cette recherche sont: Abitibi, Harricana, Joutel-Matagami, Lac Témiscamingue, La Vérendrye, Lebel-sur-Quévillon, Nouveau-Québec, Malartic et Val d'or.

L'expérimentateur s'est présenté aux différentes tables de gestion afin d'inviter les directions à compléter le questionnaire sur "*La gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté*" de Goupil *et al.* (1986a, 1986b, 1986c). Une période d'une heure a été allouée pour leur permettre de compléter spécifiquement ce questionnaire. Cependant, le temps de passation des questionnaires pouvait être ajusté selon les besoins individuels ou collectifs des sujets. Les sujets ont obtenu d'autres informations générales de l'expérimentateur lorsqu'un besoin de précision a été formulé.

Une commission scolaire, après avoir consulté les directions, n'a pas voulu contribuer à cette recherche. Il avait été prévu de diriger une enveloppe contenant les deux questionnaires directement à chacune des directions de cette commission. Cependant, parce que le nombre de sujets touchés par cette décision était relativement restreint, il a été préférable de respecter l'autonomie et la volonté des sujets impliqués par la décision de cette commission scolaire.

A l'aide d'informations fournies au début de chacune des séances, l'expérimentateur a avisé les répondants que les résultats individuels à cette recherche resteraient confidentiels et que seuls des résultats de groupes seraient remis aux commissions scolaires qui en feraient la demande. A la fin de la séance, une période a été réservée aux répondants pour produire les commentaires qu'ils désiraient fournir à l'expérimentateur. L'expérimentation s'est tenue pendant la période du 2 décembre 1986 au 2 février 1987.

4. Le traitement statistique

Les réponses obtenues dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue ont été codifiées afin de créer un fichier de données. Ce fichier est situé à l'université du Québec à Montréal et il s'ajoute aux données de d'autres recherches portant sur la gestion de l'intégration (Giroux, 1987; Larochelle, 1987; Goupil *et al.*, 1988).

Les résultats au questionnaire portant sur "*la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté*" (Goupil *et al.*, 1986a, 1986b, 1986c) ont été analysés à l'aide du logiciel SPSS [-"*Statistical package for the social sciences*"-] (Nie *et al.*, 1978). Le calcul des fréquences afin de mesurer l'état de l'intégration pour les groupes comprenant plus de quatre sujets dans les commissions scolaires

de la région de l'Abitibi-Témiscamingue a été fait. C'est à partir de ces traitements que le bilan des résultats de groupe a été effectué pour les commissions scolaires qui le désiraient. Un rapport régional, en trois volets, a été également produit pour décrire l'état de l'intégration dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue: 1)directions au niveau primaire; 2)directions au niveau secondaire; 3)directions-adjointes. Ce rapport a été remis à chacune des commission scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue.

Afin de comparer les populations des directions de la région "périphérique" [-Abitibi-Témiscamingue-] et de la région "urbaine" [-Montréal-], un test d'hypothèses sur les deux moyennes des différentes variables attitudinales et comportementales a été réalisé. De plus, le test "t" de différence de Student a permis d'établir s'il y a une différence significative entre les deux groupes, le seuil de signification étant fixé à $p \leq 0,05$.

Les résultats des différentes analyses statistiques, reliées aux questions de recherche, seront exposés dans le chapitre suivant.

Chapitre III

Présentation des résultats

Au chapitre précédant, une présentation des sujets, des instruments et procédures utilisés à été réalisée. Dans ce chapitre, une présentation des résultats obtenus dans la présente étude sera faite. Cette partie se divise en deux sections. Chacune de ces sections relève des deux propositions de recherche soulevées à la suite de l'exposition du contexte théorique. La première section présentera les résultats des sujets de la région de l'Abitibi-Témiscamingue au questionnaire portant sur la gestion de l'intégration des enfants en difficulté. La deuxième section présentera une analyse des différences existant entre les répondants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et ceux de la région de Montréal en regard des variables attitudinales et administratives liées à la gestion de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Après avoir reçu les questionnaires répondus par les sujets de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, les données provenant de la cueillette d'informations ont été codifiées puis entrées sur ordinateur pour être traitées par informatique. Ces données ont été jointes à une banque informatisée utilisant les mêmes

questionnaires et servant à réaliser une recherche plus vaste dans le cadre d'un projet du FCAR.

1. La présentation des perceptions des répondants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue sur leur gestion de l'intégration des enfants en difficulté

Les résultats de la recherche portant sur l'intégration des enfants en difficulté dans l'Abitibi-Témiscamingue seront présentés en fonction de chacun des trois groupes de répondants provenant de la région périphérique.

Il semble important de comparer, sur un plan strictement descriptif, les perceptions des directions d'école du primaire, des directions du secondaire et des directions adjointes concernant leurs attitudes et leurs actions posées dans la planification, l'implantation et l'évaluation du processus d'intégration. Dans la présentation des résultats, afin de réaliser cette comparaison, la séquence suivante, sera respectée: (1.1.) La présentation des perceptions et les attitudes des directions de l'Abitibi-Témiscamingue face à l'intégration des clientèles d'enfants en difficulté; (1.2.) La présentation des perceptions des directions de l'Abitibi-Témiscamingue en regard de leur fréquence d'émission des comportements et des activités associées au processus d'intégration.

1.1. Les perceptions et les attitudes des directions de l'Abitibi-Témiscamingue face à l'intégration des clientèles d'enfants en difficulté

Plusieurs items du questionnaire de Goupil *et al.* (1986a, 1986b, 1986c) permettent d'évaluer les perceptions et attitudes des directions face à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Une présentation des résultats obtenus à l'analyse de ce questionnaire sera produite dans les pages qui suivent.

1.1.1. Le niveau d'information des directions

Une des questions a pour objectif de mesurer le degré d'information que les répondants estiment posséder pour effectuer l'intégration des élèves en difficulté. La question est ainsi formulée: "Quel niveau d'information croyez-vous posséder pour intervenir dans le processus d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage?"

Le tableau 1 présente, à partir d'une échelle de type "Likert" en quatre point allant de "Tout à fait insuffisant (1)" à "Tout à fait suffisant (4)", l'évaluation des répondants quant à leur degré personnel d'information. Ce tableau indique également, en transformant chaque catégorie selon sa valeur

correspondante, l'évaluation moyenne et l'écart-type obtenus auprès de chaque groupe de répondants.

Tableau 1

Evaluation du niveau d'information qu'estiment posséder les répondants

<u>Catégorie de réponses</u>	<u>Primaire</u>	<u>Secondaire</u>	<u>Adjoins</u>
Nombre de répondants	51	16	22
Tout à fait insuffisant (1)	2,0%	12,5%	-----
Plutôt insuffisant (2)	25,5%	43,8%	40,9%
Plutôt suffisant (3)	68,6%	43,8%	50,0%
Tout à fait suffisant (4)	3,9%	-----	9,1%
Moyennes	2,75	2,31	2,68
Ecart-types	0,55	0,68	0,63

La lecture des moyennes présentées dans ce tableau permet de noter, qu'à la fois, les directeurs du primaire (Moyenne:2,75) et les adjoints (Moyenne:2,68) estiment avoir un niveau d'information "plutôt suffisant" pour intervenir dans l'intégration, tandis que les directions du secondaire (Moyenne:2,31) estiment posséder un niveau "plutôt insuffisant". En effet, 12,5% des directions du secondaire estiment leur niveau de préparation "totalement insuffisant" et 43,8% "plutôt insuffisant".

1.1.2. Le niveau de préparation des intervenants

Une autre question a pour but de mesurer la perception des directions sur le degré de préparation que les différents intervenants possèdent pour effectuer l'intégration des élèves en difficultés. La question est ainsi formulée: "Lors du processus d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans votre école, dites pour chacun des groupes ou individus suivants, comment vous percevez leur degré de préparation à l'intégration?"

Le tableau 2 présente, à partir d'une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Tout à fait inadéquat (1)" à "Tout à fait adéquat (4)", l'évaluation des répondants quant au degré personnel de préparation des différents intervenants. En transformant chaque catégorie de réponse selon sa valeur correspondante, ce tableau indique les degrés moyens et les écarts-types de préparation tels qu'estimés, par chaque groupe de répondants, pour les professionnels mentionnés.

Tableau 2

Evaluation du degré moyen de préparation des intervenants tel qu'estimé par les répondants

<u>Personnel concerné</u>	<u>Primaire</u>			<u>Secondaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Vous, comme directeur	50	2,78	1,13	14	2,36	0,61	19	2,74	0,71
Les enseignants titulaires	50	2,54	0,67	13	2,30	0,61	19	2,53	0,50
Les enseign. spécialistes	50	2,74	0,80	11	2,36	0,64	17	2,59	0,77
Les orthopédagogues	36	3,19	0,46	3	2,67	0,47	9	3,22	0,63
Les professionnels de la consultation	42	3,21	0,46	14	2,89	0,52	19	2,74	0,85

La lecture des moyennes présentées dans ce tableau permet de noter que tous les trois groupes de sujets estiment que les "enseignants titulaires" et les "enseignants spécialistes" sont les moins bien préparés pour réussir l'intégration.

1.1.3. Le niveau de préparation des clientèles d'enfants en difficulté

La prochaine question vise à mesurer la perception des directions sur le degré de préparation que les différentes clientèles d'élèves possèdent en regard de l'intégration. La question est ainsi formulée: "Lors du processus d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans votre école, dites pour

chacun des groupes d'étudiants suivants, comment vous percevez leur degré de préparation à l'intégration?"

Encore une fois, en utilisant une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Tout à fait inadéquat (1)" à "Tout à fait adéquat (4)", les répondants doivent indiquer leur évaluation quant au degré de préparation des étudiants. La transformation de chaque catégorie de réponse selon sa valeur correspondante, le tableau 3 présente les degrés moyens de préparation, tels qu'estimés par chaque groupe de répondants, pour chacune des catégories d'élèves mentionnées.

Tableau 3

Evaluation du degré moyen de préparation des catégories tel qu'estimé par les répondants

<u>Catégories d'élèves</u>	<u>Primaire</u>			<u>Secondaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Etudiants en difficulté d'apprentissage	46	2,65	0,56	14	2,71	0,59	18	2,22	0,63
Etudiants avec problèmes de comportement	43	2,30	0,70	14	2,07	0,59	19	1,90	0,64
Elèves handicapés physiques et sensoriels	31	2,51	0,67	12	2,67	0,85	19	2,58	0,67
Elèves déficients mentaux	29	2,24	0,77	12	1,83	0,69	14	1,71	0,80

La lecture des moyennes présentées dans ce tableau permet d'observer que tous les trois groupes de sujets estiment que les "étudiants déficients mentaux" sont les élèves considérés comme les moins bien préparés. De plus, les "étudiants présentant des problèmes de comportements" sont également jugés mal préparés pour l'intégration. Il est à noter qu'aucun groupe de répondants n'accorde une moyenne supérieure à 3,00 "plutôt adéquat".

1.1.4. L'opinion des directions sur le principe de l'intégration

Une autre question vise à connaître l'opinion des directions d'école par rapport au principe de l'intégration des enfants en difficulté dans une classe ordinaire. La question est exprimée en utilisant une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Tout à fait défavorable (1)" à "Tout à fait favorable (4)". Cette question permet également d'obtenir le nombre de directions qui s'estiment dans la catégorie des "indécis" face à ce principe. Le tableau 4 indique l'opinion des répondants sur ce principe. Ce tableau indique également, en transformant chaque catégorie selon sa valeur correspondante, l'évaluation moyenne et l'écart-type obtenus auprès de chaque groupe de répondants.

Tableau 4

Distribution en pourcentage des opinions des répondants face au principe de l'intégration

<u>Catégorie de réponses</u>	<u>Primaire</u>	<u>Secondaire</u>	<u>Adjoints</u>
Nombre de répondants	51	16	22
Tout à fait défavorable (1)	3,9%	-----	9,1%
Plutôt défavorable (2)	9,8%	31,3%	40,9%
Plutôt favorable (3)	60,8%	37,5%	18,2%
Tout à fait favorable (4)	13,7%	-----	4,5%
Indécis	11,8%	31,3%	27,3%
Moyennes	2,96	2,55	2,35
Ecart-types	0,67	0,52	0,86

La lecture de ce tableau permet de remarquer, que les directions du niveau primaire sont beaucoup plus favorables que leurs homologues du secondaire à l'intégration. En effet, plus de 73% des directions du primaire sont favorables à ce principe.

Au secondaire, le portrait est sensiblement différent, puisque les directeurs et les adjoints sont plutôt défavorables à ce principe. Cette défaveur dépasse même 50% chez les adjoints et elle est de 31,3% chez les directeurs.

Ce tableau permet également de constater que les répondants du secondaire et les adjoints sont beaucoup plus indécis sur ce principe. La lecture du tableau fait observer, chez les indécis, un pourcentage de 11,8% au primaire, tandis qu'il devient un pourcentage d'indécision de 31,3% chez les directions du niveau secondaire et de 27,3% chez les adjoints.

1.1.5. L'opinion des directions sur les politiques du ministère de l'Éducation sur l'intégration

La question vise également à connaître l'opinion des répondants par rapport aux politiques du ministère de l'Éducation concernant l'intégration des enfants en difficulté dans une classe ordinaire. La question utilise, encore une fois, une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Tout à fait défavorable (1)" à "Tout à fait favorable (4)". Cette question permet également d'obtenir le nombre de directions qui s'estiment dans la catégorie des "indécis" face à ces politiques. Le tableau 5 indique l'opinion des trois groupes de répondants sur cette question. Ce tableau indique également, en transformant chaque catégorie selon sa valeur correspondante, l'évaluation moyenne et l'écart-type obtenus auprès de chaque groupe de répondants.

Tableau 5

Distribution en pourcentage des opinions des répondants sur les politiques du M.E.Q.
en matière d'intégration

<u>Catégorie de réponses</u>	<u>Primaire</u>	<u>Secondaire</u>	<u>Adjoins</u>
Nombre de répondants	50	16	22
Tout à fait défavorable (1)	4%	6,3%	9,1%
Plutôt défavorable (2)	16%	31,3%	45,5%
Plutôt favorable (3)	58%	31,3%	27,3%
Tout à fait favorable (4)	2%	-----	-----
Indécis	20%	31,3%	18,2%
Moyennes	2,73	2,36	2,22
Ecart-types	0,60	0,67	0,65

La lecture de ce tableau indique, qu'au primaire, 60% des directions sont favorables aux politiques d'intégration du ministère. L'on peut noter que seulement 31,3% de leurs homologues du secondaire indiquent une opinion favorable aux politiques du ministère en matière d'intégration. Par ailleurs, près de la moitié des adjoints (54,6%) indiquent une opinion défavorable à ces politiques. Au primaire, 20% des répondants sont indécis. Aussi, 31,3% des directeurs du secondaire sont indécis de même que 18,2% des adjoints.

1.1.6. La perception des directions sur l'existence de ressources disponibles pour réussir l'intégration

Une autre question vise à connaître l'opinion des directions par rapport à l'existence de ressources suffisantes pour assurer l'intégration des enfants en difficulté dans une classe ordinaire. Le tableau 6 indique la répartition de l'opinion des trois groupes de répondants sur la suffisance ou l'insuffisance de ressources humaines, budgétaires et matérielles.

Tableau 6

Distribution en pourcentage de l'opinion des répondants sur la suffisance ou l'insuffisance des ressources pour réussir l'intégration

<u>Ressources</u>	<u>Jugées suffisantes</u>			<u>Jugées insuffisantes</u>		
	<u>Prim.</u>	<u>Second.</u>	<u>Adj.</u>	<u>Prim.</u>	<u>Second.</u>	<u>Adj.</u>
Humaines	25,5% (13)	12,5% (2)	13,6% (3)	74,5% (38)	87,5% (14)	86,4% (19)
Budgétaires	33,3% (17)	12,5% (2)	14,3% (3)	66,7% (34)	87,5% (14)	85,7% (18)
Matérielles	41,2% (21)	37,5% (6)	19,0% (4)	58,8% (30)	62,5% (10)	81,0% (17)

(Le nombre de sujets est inscrit entre parenthèse)

La lecture de ce tableau permet de noter que la majorité des répondants des trois groupes jugent que les ressources humaines, budgétaires et matérielles sont insuffisantes pour réussir l'intégration des enfants en difficulté.

1.1.7. La perception des directions sur l'intégration des différentes clientèles d'enfants en difficulté

Cette question a pour objectif de mesurer l'opinion des directions sur leur perception par rapport à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'enfants en difficulté. Une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Tout à fait défavorable (1)" à "Tout à fait favorable (4)", est utilisée pour connaître l'opinion des répondants. Pour fins d'analyse, en transformant chaque catégorie de réponse selon sa valeur correspondante, la moyenne de chacun des groupes au score de l'échelle a été employée.

Le tableau 7 présente les moyennes et les écarts-types de l'évaluation des répondants quant à leur opinion générale par rapport à l'intégration en classe ordinaire de ces catégories d'étudiants.

Tableau 7

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses clientèles

<u>Catégories d'étudiants</u>	<u>Primaire</u>			<u>Secondaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
	Troubles légers d'apprent.	51	3,57	0,69	16	3,25	0,66	22	3,27
Troubles graves d'apprent.	50	2,64	0,79	16	1,88	0,78	22	1,96	0,82
Mésadapt. socio-affective	49	2,86	0,76	15	2,47	0,81	22	2,23	0,79
Défic. mentale légère	46	2,63	0,73	16	2,31	0,85	22	2,27	0,75
Défic. mentale moyenne	45	1,93	0,80	16	1,75	0,75	22	1,55	0,50
Handicap auditif	45	2,69	0,75	16	3,06	0,75	21	2,91	0,81
Handicap visuel	43	2,47	0,76	15	2,80	0,83	22	2,86	0,76
Hand. physique (non-sensoriel)	46	3,02	0,71	16	3,56	0,50	22	3,41	0,72
Problèmes multiples	41	1,93	0,81	13	1,69	0,91	22	2,14	0,87

La lecture de ce tableau révèle que tous les trois groupes de répondants sont favorables à l'intégration des enfants ayant des "troubles légers d'apprentissage", ayant un "handicap auditif" ou ayant un "handicap physique non-sensoriel". Par ailleurs, les répondants sont beaucoup moins favorables à l'intégration des autres clientèles. Les directions sont particulièrement négatives à l'intégration des "enfants déficients mentaux moyens" et des enfants "ayant des problèmes multiples".

1.1.8. La perception des directions sur l'influence des sources de pression

Cette question a pour objectif de mesurer l'opinion des directions sur l'influence de différentes sources de pression qui les motivent à l'intégration en classe ordinaire des enfants en difficulté. Une échelle de type "Likert" en quatre points variant de "Sans importance (1)" à "Très important (4)", est utilisée pour connaître l'opinion des répondants. Le tableau 8 présente les moyennes et les écarts-types de chacun des groupes de directions d'école.

Tableau 8

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de l'influence de différentes sources de pression agissant sur l'intégration en classe ordinaire

<u>Source de pression</u>	<u>Primaire</u>			<u>Secondaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	n	Moyenne	S	n	Moyenne	S	n	Moyenne	S
Les conceptions des directions sur l'intégration de ces enfants	50	3,28	0,63	16	2,69	0,77	22	2,82	0,65
Le ministère de l'Education (ses politiques d'action)	49	2,86	0,70	16	3,00	0,94	22	2,91	0,67
La commission scolaire (ses politiques et directives)	50	3,36	0,52	16	3,19	0,63	22	3,14	0,55

Tableau 8 (suite)

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de l'influence de différentes sources de pression agissant sur l'intégration en classe ordinaire

<u>Source de pression</u>	<u>Primaire</u>			<u>Secondaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	n	Moyenne	S	n	Moyenne	S	n	Moyenne	S
Les membres du corps enseignant de l'école du répondant	50	3,24	0,68	16	3,13	0,60	22	2,91	0,79
Les professionnels de la consultation intervenant dans l'école	49	3,25	0,59	16	2,94	0,75	22	3,18	0,65
Les parents/tuteurs des enfants en difficulté d'adaptation	50	3,24	0,62	16	3,00	0,71	22	2,77	0,79
Les groupes/organismes extérieurs (ex: Office des personnes handicapées du Québec)	45	2,31	0,91	14	2,29	1,03	22	2,50	0,78

La lecture de ces résultats révèle que, pour les trois groupes de sujets, la "commission scolaire" est la source de pression qui les influence grandement. En effet ce tableau démontre que cette source de pression obtient une cote supérieure à 3,00 auprès des trois groupes de répondants. Ces résultats indiquent également que "les groupes et les organismes extérieurs" sont la source de pression qui influence le moins les directions d'école.

1.1.9. L'opinion des directions en regard de l'adéquation du nombre réel d'élèves intégrés actuellement

En regard de la perception des directions d'école sur le nombre réel d'élèves intégrés dans leur école, celle-ci est mesurée à l'aide de la question suivante: "A l'heure actuelle, que pensez-vous personnellement du nombre réel d'élèves intégrés dans votre école?" La question présente une échelle de type "Likert" en cinq points allant de "Le nombre d'étudiants intégrés est beaucoup trop petit (1)" à " Le nombre d'étudiants intégrés est beaucoup trop grand (5)". Le tableau 9 indique la distribution en pourcentage de l'opinion des trois groupes de répondants sur cette question. Ce tableau indique également, en transformant chaque catégorie selon sa valeur correspondante, l'évaluation moyenne et l'écart-type obtenus auprès de chaque groupe de répondants.

Tableau 9

Distribution en pourcentage des opinions des répondants sur l'adéquation du nombre d'enfants intégrés dans leur école

<u>Catégorie de réponses</u>	<u>Primaire</u>	<u>Secondaire</u>	<u>Adjoins</u>
Nombre de répondants	51	14	20
Beaucoup trop petit (1)	2,0%	-----	-----
Un peu trop petit (2)	-----	7,1%	5,0%
Adéquat (3)	76,5%	57,1%	80,0%
Un peu trop grand (4)	19,6%	35,7%	15,0%
Beaucoup trop grand (5)	2,0%	-----	-----
Moyennes	3,20	3,29	3,10
Ecart-types	0,56	0,59	0,44

La lecture de ce tableau indique, qu'au primaire, il n'y a que 2% des directions qui jugent "beaucoup ou un peu trop petit" le nombre d'enfants intégrés. La majorité des répondants (76,5%) le jugent "adéquat" et 21,6% estiment ce nombre "un peu ou beaucoup trop grand".

La situation n'est pas tellement différente au secondaire, puisque les résultats indiquent que 7,1% des directions jugent "beaucoup ou un peu trop petit" le nombre d'enfants intégrés. Encore une fois, la majorité des répondants (57,1%) le jugent "adéquat" et 35,7% estiment ce nombre "un peu trop grand". Aucun répondant n'indique que le nombre d'étudiants intégrés est "beaucoup trop grand".

Pour les adjoints, le tableau indique que 5% des répondants jugent le nombre d'enfants intégrés "beaucoup ou un peu trop petit". La majorité des répondants (80,0%) le jugent "adéquat" et 15% estiment ce nombre "un peu trop grand". Encore une fois, il n'y a aucun répondant qui indique que le nombre d'enfants intégrés est "beaucoup trop grand".

1.2. La description des activités associées au processus d'intégration

Cette section présente l'analyse des résultats obtenus par deux groupes de répondants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. En effet, les directions du primaire et les directions adjointes ont complété une série d'énoncés permettant d'évaluer la perception qu'elles ont de leurs principales activités et comportements reliés à l'intégration des enfants en difficulté. Chaque énoncé présente une activité ou une tâche qu'une direction peut réaliser dans l'exercice de ses fonctions.

Ces énoncés sont regroupés selon trois secteurs d'activité qui correspondent aux grandes étapes du processus d'intégration: (A) l'identification et la planification de l'intégration; (B) l'implantation de l'intégration; (C) l'évaluation des résultats de l'intégration.

Ces énoncés utilisent une échelle de type "Likert" en quatre points variant de "Jamais (1)" à "Toujours (4)". Pour chacun de ces comportements, le répondant évalue son propre degré de participation selon la fréquence de l'échelle proposée. Lorsque le répondant n'émet pas ce comportement, il indique "ne s'applique pas". Les moyennes sur ces échelles sont établies uniquement à partir des répondants qui estiment que ces activités s'appliquent dans leur école.

Cette section du questionnaire a été administrée aux directeurs du primaire et aux directeurs adjoints du secondaire seulement. Les tableaux qui suivent présentent l'estimé moyen que font les répondants sur l'émission de ces différents comportements reliés à l'intégration.

1.2.1. Les activités associées à l'identification et à la planification de l'intégration

Le tableau suivant présente les estimés moyens et les écarts-types de dix-sept énoncés pour les directions du primaire et les directions adjointes. Les répondants proviennent de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Ces questions décrivent une activité ou une tâche qu'une direction peut réaliser dans l'exercice de ses fonctions et qui correspondent à l'identification et la planification de

l'intégration. Les moyennes sur ces échelles sont établies uniquement à partir des répondants qui estiment que ces activités s'appliquent dans leur école.

Tableau 10

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'identification des élèves et à la planification de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Choisir l'identification administrative des élèves	42	3,41	0,90	14	2,57	1,05
Informers les intervenants du processus d'identification des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	49	3,18	0,87	16	2,44	1,00
Informers les intervenants concernés de la planification de l'intégration	45	3,42	0,77	15	2,33	1,07
Décider des méthodes à employer pour identifier les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	48	2,71	0,93	17	2,35	1,03
Décider des méthodes à employer pour planifier l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	45	2,71	0,88	16	2,31	1,10

Tableau 10 (suite)

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'identification des élèves et à la planification de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Supporter les personnes engagées dans l'identification et la planification de l'intégration	46	3,28	0,71	17	2,53	0,92
Appliquer concrètement les méthodes d'identification choisies	45	3,00	0,99	19	2,11	0,97
Assurer l'existence de dossiers individuels portant sur les observations faites pendant la phase d'identification	46	3,22	1,04	16	2,50	1,12
Rédiger ce dossier d'observations	43	2,40	1,10	15	2,07	1,12
Présenter les cas identifier aux intervenants responsables de l'intégration	46	3,28	0,92	20	2,30	1,00
Considérer les diverses options d'intégration disponibles pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	44	3,02	0,87	14	2,83	0,90
Décider du type de programme d'intégration à appliquer pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	45	2,64	0,90	17	2,29	1,02

Tableau 10 (suite)

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'identification des élèves et à la planification de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjoint</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Considérer les obligations qu'entraîne le type de programme choisi pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	44	3,07	0,84	18	2,61	0,95
Faire l'inventaire des ressources humaines nécessaires à l'intégration	46	3,48	0,88	19	2,53	0,94
Faire l'inventaire des ressources budgétaires nécessaires à l'intégration	44	3,36	0,93	18	2,33	1,11
Faire l'inventaire des ressources matérielles nécessaires à l'intégration	44	3,36	0,88	18	2,33	0,94
Elaborer systématiquement les étapes à suivre lors de l'implantation du plan d'intégration individualisé	44	2,66	0,95	16	2,00	0,94

La lecture de ce tableau démontre, au niveau primaire, que la plupart des comportements mentionnés obtiennent une cote "Souvent". Les comportements qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont: "Faire l'inventaire des ressources humaines nécessaires à l'intégration" (Moyenne: 3,48); "Informers les intervenants concernés de la planification de l'intégration" (Moyenne: 3,42); "Choisir l'identification administrative des élèves" (Moyenne: 3,41). Les tâches qui obtiennent les moyennes les plus basses sont: "Rédiger le dossier d'observation" (Moyenne: 2,40); "Elaborer systématiquement les étapes à suivre lors de l'implantation du plan d'intégration individualisé" (Moyenne: 2,66); "Décider des méthodes à employer pour identifier les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" (Moyenne: 2,71); "Décider des méthodes à employer pour planifier l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" (Moyenne: 2,71).

Les adjoints considèrent émettre ces comportements à une fréquence beaucoup plus basse que les directions du primaire. Aucune tâche n'obtient une moyenne supérieure à 2,83. Les tâches qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont: "Considérer les diverses options d'intégration disponibles pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" (Moyenne: 2,83); "Considérer les obligations qu'entraîne le type de programme choisi pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" (Moyenne: 2,57). Les tâches qui obtiennent les

moyennes les plus basses sont: "Elaborer systématiquement les étapes à suivre lors de l'implantation du plan d'intégration individualisé" (Moyenne: 2,00); "Rédiger le dossier d'observation" (Moyenne: 2,07); "Appliquer concrètement les méthodes d'identification choisies" (Moyenne: 2,11).

1.2.2. Les activités associées à l'implantation de l'intégration

Le prochain tableau présente les estimés moyens et les écarts-types de dix-neuf énoncés pour les directions du primaire et les directions adjointes. Les répondants proviennent de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Ces questions décrivent une activité ou une tâche qu'une direction peut réaliser dans l'exercice de ses fonctions et qui correspondent à l'implantation de l'intégration.

Encore une fois, ces énoncés utilisent une échelle de type "Likert" en quatre points variant de "Jamais (1)" à "Toujours (4)". Pour chacun de ces comportements, le répondant évalue son propre degré de participation selon la fréquence de l'échelle proposée. Lorsque le répondant n'émet pas ce comportement, il indique "ne s'applique pas". Les moyennes sur ces échelles sont établies uniquement à partir des répondants qui estiment que ces activités s'appliquent dans leur école.

Tableau 11

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'implantation de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjointes</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Répartir entre les différents intervenants les tâches créées par l'implantation de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	45	3,13	0,86	18	2,28	0,99
Faire une nouvelle répartition des tâches déjà présentes avant l'implantation de l'intégration et qui doivent toujours être exécutées	45	3,11	0,90	17	2,24	0,94
Supporter les personnes engagées dans l'intégration des enfants en adaptation et d'apprentissage	48	3,54	0,64	19	2,79	0,95
Informar l'étudiant en difficulté du rôle qu'il doit assumer dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	46	2,85	0,86	19	2,47	0,82
Informar les parents ou tuteurs de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	48	3,33	0,86	19	2,47	0,68

Tableau 11 (suite)

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'implantation de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjoints</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Informar les enseignants de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	49	3,51	0,70	19	2,74	0,71
Inviter les enseignants à informer les compagnons de classe de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	48	2,83	0,90	19	2,16	0,99
Informar les professionnels qui interviennent directement auprès de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	43	3,02	0,82	19	2,63	0,74
Informar les membres du personnel non directement impliqués auprès de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	46	2,85	0,88	19	2,26	0,02
Assurer l'élaboration d'un dossier où sont détaillées, de façon formelle, les étapes du plan d'intégration individualisé et la description des procédures employées	45	2,78	0,94	16	2,06	0,20

Tableau 11 (suite)

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'implantation de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Superviser l'application rigoureuse du plan d'intégration individualisé tel qu'il a été élaboré pendant la phase de planification	44	2,98	0,78	16	2,06	0,97
Gérer les tâches relatives à l'intégration et nécessitant un travail d'équipe	44	3,09	0,79	19	2,37	0,93
Assurer des moments d'échange d'informations entre les intervenants tout au long de l'implantation	46	3,26	0,74	19	2,47	0,82
Informar les instances supérieures (commission scolaire, ministère...) des développements existants à l'école en matière d'intégration	46	3,00	0,93	18	2,28	0,80
Inciter le personnel de l'école à la concertation concernant leurs interventions auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	48	3,19	0,70	19	2,37	0,74

Tableau 11 (suite)

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'implantation de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Agir directement comme intervenant de l'intégration selon les modalités prévues à la phase de planification	47	2,85	0,85	14	2,21	0,86
Intervenir directement dans les cas d'urgence, c'est-à-dire quand une situation critique se présente pour un étudiant en cours d'intégration (Ex: une bataille entre l'étudiant et un pair)	46	3,17	0,82	20	2,75	0,83
Encourager par des moyens concrets les intervenants qui désirent recevoir une formation académique plus approfondie sur l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	44	3,11	0,88	19	2,37	0,81
Fournir aux différents intervenants de l'intégration une documentation formelle (revues, études,...) traitant explicitement de l'intégration	44	2,80	0,92	17	2,18	0,78

La lecture de ce tableau démontre, au niveau primaire, que la plupart des comportements mentionnés obtiennent une cote "Souvent". Deux activités obtiennent une cote "Toujours". Le comportement qui obtient la moyenne la plus élevée (Moyenne: 3,54) est "Supporter les personnes engagées directement dans l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage". Par la suite, le comportement "Informers les enseignants de l'élève de leur rôle dans le processus de l'intégration afin d'en assurer la réussite" (Moyenne: 3,51) obtient un score élevé. Il est suivi par le comportement "Informers les parents/tuteurs de l'élève de leur rôle dans le processus de l'intégration afin d'en assurer la réussite" (Moyenne: 3,33).

Toujours au primaire, les tâches qui obtiennent les moyennes les plus basses sont: "Assurer l'élaboration d'un dossier où sont détaillées, de façon formelle, les étapes du plan d'intégration individualisé et la description des procédures employées" (Moyenne: 2,78); "Fournir aux différents intervenants de l'intégration une documentation formelle (revue, études,...) traitant explicitement de l'intégration" (Moyenne: 2,80); "Inviter les enseignants à informer les compagnons de classe de l'élève de leur rôle dans le processus d'intégration" (Moyenne: 2,83); Informers les membres du personnel non directement impliqués auprès de l'élève de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite" (Moyenne: 2,85); "Agir directement comme intervenant de l'intégration selon les modalités prévues à la phase de planification".

Au niveau secondaire, la moyenne des opinions des répondants n'obtient jamais une cote supérieure à 3,00. Il n'y a que quatre énoncés qui obtiennent la cote correspondant à la catégorie "Souvent". Les quatre comportements qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont: "Supporter les personnes engagées directement dans le processus de l'intégration" (Moyenne: 2,79); "Intervenir directement dans les cas d'urgence" (Moyenne: 2,75); "Informers les enseignants de l'élève de leur rôle dans le processus de l'intégration afin d'en assurer la réussite" (Moyenne: 2,74); "Informers les professionnels qui interviennent directement auprès de l'élève de leur rôle dans le processus de l'intégration afin d'en assurer la réussite" (Moyenne: 2,63). Les activités qui obtiennent les moyennes les plus basses sont: "Assurer l'élaboration d'un dossier où sont détaillées, de façon formelle, les étapes du plan d'intégration individualisé et la description des procédures employées" (Moyenne: 2,06); "Superviser l'application rigoureuse du plan d'intégration individualisé tel qu'il a été élaboré pendant la phase de planification" (Moyenne: 2,06); "Fournir aux différents intervenants de l'intégration une documentation formelle (revue, études,...) traitant explicitement de l'intégration" (Moyenne: 2,18).

1.2.3. Les activités associées à l'évaluation des résultats de l'intégration

Le prochain tableau présente les estimés moyens et les écarts-types à quinze énoncés pour les directions du primaire et les directions adjointes. Les répondants proviennent de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Ces questions décrivent une activité ou une tâche qu'une direction peut réaliser dans l'exercice de ses fonctions et qui correspondent à l'évaluation des résultats de l'intégration.

Les énoncés utilisent une échelle de type "Likert" en quatre points variant de "Jamais (1)" à "Toujours (4)". Selon la fréquence de l'échelle proposée, pour chacun de ces comportements, le répondant évalue son propre degré de participation à cette activité. Lorsque le comportement n'est pas émis, le répondant indique "ne s'applique pas". Les moyennes sur ces échelles sont établies uniquement à partir des répondants qui estiment que ces activités s'appliquent dans leur école.

Tableau 12

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'évaluation des résultats de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Etablir formellement les critères permettant de décider de la réussite ou de l'échec d'un plan d'intégration personnalisé	43	2,35	0,91	14	2,00	1,07
Procéder directement à l'évaluation des résultats de l'intégration	47	2,62	1,00	15	2,27	0,93
Recueillir l'évaluation que fait l'étudiant intégré des résultats et conséquences de son intégration	42	2,45	0,91	15	1,87	0,88
Recueillir l'évaluation que font les enseignants de l'étudiant intégré des résultats et conséquences de son intégration	47	3,19	0,84	17	2,47	0,85
Recueillir cette évaluation auprès des parents ou tuteurs de l'étudiant intégré	45	2,62	0,93	17	1,77	0,55
Recueillir cette évaluation auprès des professionnels intervenant auprès de l'étudiant intégré	47	2,89	0,86	18	2,33	0,75
Recueillir cette évaluation auprès des compagnons de classe de l'étudiant intégré	43	1,84	1,01	17	1,41	0,49

Tableau 12 (suite)

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'évaluation des résultats de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjoints</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Recueillir cette évaluation auprès de la commission scolaire	40	2,40	1,11	16	1,63	0,48
Supporter les personnes engagées directement dans l'évaluation formelle	45	3,31	0,72	17	2,41	0,77
Organiser un dossier pour systématiser l'ensemble des évaluations provenant de diverses sources	41	2,68	0,84	15	2,27	1,06
Décider de la suite du plan d'intégration individualisé en fonction des résultats de l'évaluation	46	3,02	0,87	15	2,60	1,08
Dans les cas d'échecs, analyser les diverses options et prévoir les conséquences de chacune pour toutes les personnes concernées	46	3,13	0,95	16	2,75	0,83
Décider de l'alternative à prendre dans les cas où l'intégration ne peut être poursuivie telle qu'elle a été planifiée	43	3,23	0,88	16	2,75	0,90
Analyser si le plan d'intégration a été exécuté tel que prévu à la phase de planification	47	3,30	0,77	16	2,63	1,11

Tableau 12 (suite)

Evaluation moyenne de l'opinion des répondants au sujet de la réalisation des comportements reliés à l'évaluation des résultats de l'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Primaire</u>			<u>Adjoins</u>		
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>
Informar les personnes concernées du bilan final de l'évaluation du plan d'intégration individualisé	45	3,22	0,89	16	2,63	1,11

La lecture de ce tableau démontre, au niveau primaire, que les comportements qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont: "Supporter les personnes engagées directement dans l'évaluation formelle" (Moyenne: 3,31); "Analyser si le plan d'intégration a été exécuté tel que prévu à la phase de planification" (Moyenne: 3,30); " Décider de l'alternative à prendre dans les cas où l'intégration ne peut être poursuivie telle qu'elle a été planifiée" (Moyenne: 3,23); " Recueillir l'évaluation que font les enseignants de l'étudiant intégré des résultats et conséquences de son intégration" (Moyenne: 3,19).

Toujours au primaire, les comportements qui obtiennent les moyennes les plus basses sont: "Recueillir l'évaluation auprès des compagnons de classe de l'élève intégré" (Moyenne: 1,84); Etablir formellement les critères permettant de

décider de la réussite ou de l'échec d'un plan d'intégration individualisé" (Moyenne: 2,35); "Recueillir l'évaluation auprès de la commission scolaire" (Moyenne: 2,40); "Recueillir l'évaluation que fait l'élève intégré des résultats de l'intégration (Moyenne: 2,45).

Au niveau secondaire, les comportements qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont: " Dans les cas d'échecs, analyser les diverses options et prévoir les conséquences de chacune pour toutes les personnes concernées" (Moyenne :2,75); "Décider de l'alternative à prendre dans les cas où l'intégration ne peut être poursuivie telle qu'elle a été planifiée" (Moyenne:2,75); "Analyser si le plan d'intégration a été exécuté tel que prévu à la phase de planification" (Moyenne: 2,63); "Informer les personnes concernées du bilan final de l'évaluation du plan d'intégration individualisé" (Moyenne: 2,63)

Toujours au secondaire, les comportements qui obtiennent les moyennes les plus basses sont: "Recueillir l'évaluation auprès des compagnons de classe de l'élève intégré" (Moyenne: 1,41); "Recueillir l'évaluation auprès de la commission scolaire" (Moyenne: 1,63); "Recueillir l'évaluation auprès des parents/tuteurs de l'élèves intégré" (Moyenne: 1,77); "Recueillir l'évaluation que fait l'élève intégré des résultats de l'intégration" (Moyenne: 1,87).

2. La présentation des différences existant entre les résultats des répondants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et les résultats des répondants de la région de Montréal en regard des variables attitudinales et administratives liées à la gestion de l'intégration

Cette section du rapport présente la description et l'analyse des résultats obtenus auprès des directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et auprès des directions de la région de Montréal.

Les données recueillies, par l'utilisation du questionnaire sur l'intégration des enfants en difficulté, auprès des directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue ont été comparées aux données obtenues auprès des directions d'école de la région de Montréal. Un test sur les "différences de moyennes" ["test- t "] de Student entre les variables attitudinales des directions d'écoles des deux groupes a permis de mesurer les différences liées au concept de "région périphérique".

Ces résultats sont décrits en fonction des différentes sections du questionnaire de l'intégration: (2.1.) La présentation des différences de moyennes dans les perceptions et les attitudes des directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et des directions de la région de Montréal face à

l'intégration de la clientèle d'enfants en difficulté; (2.2) La présentation des différences de moyennes, dans les activités associées au processus d'intégration, pour les directions de l'Abitibi-Témiscamingue et celles de la région de Montréal.

2.1. La présentation des différences dans les perceptions et les attitudes des directions de l'Abitibi-Témiscamingue et des directions de la région de Montréal

Les résultats seront subdivisés ainsi: (2.1.1.) Perception des directions en regard du niveau d'information qu'elles croient posséder pour intervenir dans le processus de l'intégration; (2.1.2.) Perception des directions du niveau de préparation que les intervenants possèdent; (2.1.3.) Perception des directions du niveau de préparation que les différents groupes d'étudiants possèdent; (2.1.4.) Opinion des directions par rapport au principe de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire; (2.1.5.) Opinion des directions par rapport à la Politique actuellement en vigueur au ministère de l'Éducation du Québec au sujet de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire; (2.1.6.) Opinion des directions par rapport à l'existence de ressources suffisantes pour intégrer les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; (2.1.7.) Opinion des directions

par rapport à l'intégration en classe ordinaire des catégories d'enfants en difficulté d'adan et d'apprentissage; (2.1.8.)Opinion des directions par rapport à l'influence des différentes sources de pression qui les influencent au sujet de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire; (2.1.9.)Opinion des directions au sujet de l'adéquation du nombre actuel d'élèves intégrés dans leur école.

2.1.1. Perception des directions du niveau d'information qu'elles croient posséder pour intervenir dans le processus d'intégration

Dans cette partie du questionnaire, à l'aide d'une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Tout à fait insuffisant"(1) à "Tout à fait suffisant"(4), l'on demandait le niveau d'information que les directions croient posséder pour intervenir dans le processus d'intégration. Le tableau suivant indique la comparaison des moyennes entre les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue concernant leur perception sur ce niveau d'information.

Tableau 13

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard du niveau d'information que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue croient posséder pour intervenir dans le processus d'intégration

	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Niveau d'information de la direction	228	2,82	0,65	89	2,65	0,62	2,19*

*p < .05

Le tableau 13 indique que, même si les deux groupes de répondants estiment leur niveau d'information "plutôt suffisant" pour intervenir dans le processus de l'intégration, il existe des différences significatives ($p=0,030$) entre les deux groupes de répondants. En effet les directions de Montréal (Moyenne= 2,82) s'estiment mieux informées que les directions de l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 2,65).

2.1.2. La perception des directions du niveau de préparation que les intervenants possèdent

Les résultats du tableau 14 indiquent les comparaisons des moyennes de la perception qu'ont les directions du niveau de préparation que les divers intervenants possèdent. Cette perception a été mesurée à l'aide d'une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Tout à fait inadéquat"(1) à "Tout à fait adéquat(4).

Tableau 14

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard du niveau de préparation que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue croient que les différents intervenants possèdent dans le processus d'intégration

<u>Intervenant</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Les directeurs d'école	228	2,89	0,63	83	2,70	0,64	2,30*
Les titulaires	220	2,50	0,71	83	2,50	0,63	0,05
Les enseignants spécialistes	217	2,45	0,77	78	2,65	0,79	2,00*
Les orthopédagogues	217	3,17	0,67	48	3,17	0,52	0,03
Les profess. de la consultation	217	3,16	0,66	75	3,03	0,64	1,57

*p < .05

Les résultats de ce tableau indiquent que les directions des deux groupes estiment "plutôt adéquat" le niveau de préparation des intervenants suivants: 1) elles-mêmes; 2) les orthopédagogues; 3) les professionnels de la consultation. Chez les deux populations de répondants, la moyenne est identique (Moyenne= 2,50) pour leur perception vis-à-vis les enseignants-titulaires. Cela situe cette perception entre "plutôt inadéquat" et "plutôt adéquat". Par ailleurs, pour les enseignants spécialistes, les directions de l'Abitibi-Témiscamingue croient que le niveau de préparation de ceux-ci est "plutôt adéquat", tandis que les directions du groupe de Montréal pensent que leur niveau de préparation est "plutôt inadéquat".

De plus, significativement ($p=0,023$), les directions de Montréal (Moyenne=2,89) s'estiment mieux préparées que les directions de l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 2,70). Cette perception est différente au sujet du niveau de préparation des enseignants spécialistes, où les directions de l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 2,65), comparativement aux directions de Montréal (Moyenne= 2,45), les estiment significativement ($p=0,047$) mieux préparés.

Il n'existe pas de différences significatives entre les deux groupes de répondants, en regard du niveau de préparation que les intervenants suivants

possèdent: a)titulaires (Moyenne= 2,50) b)orthopédagogues (Moyenne= 3,17)
c)les autres professionnels de la consultation (Moyennes= 3,16 et 3,03).

2.1.3. La perception des directions du niveau de préparation que les différents groupes d'étudiants possèdent

Les résultats du tableau 15 indiquent les comparaisons de moyennes dans les perceptions des répondants pour ce qui est du niveau de préparation des différentes catégories d'enfants en difficulté. Cette perception a été mesurée à l'aide d'une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Tout à fait inadéquat"(1) à "Tout à fait adéquat(4).

Tableau 15

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard du niveau de préparation que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue croient que les différentes catégories d'étudiants en difficulté possèdent

Catégorie d'étudiants

	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Etudiants en difficulté d'apprentissage	212	2,63	0,66	78	2,56	0,62	0,76
Etud. avec problèmes comport.	203	2,28	0,71	76	2,16	0,69	1,26
Handicapés phys. et sensoriels	149	2,85	0,73	62	2,56	0,72	2,65**
Etudiants déficients mentaux	108	2,01	0,85	55	2,02	0,81	0,07

**p< .01

Les résultats de ce tableau indiquent que les directions d'école des deux populations estiment que le niveau de préparation est "plutôt adéquat" pour les étudiants en difficulté d'apprentissage et les étudiants handicapés physiques et sensoriels; tandis que le niveau de préparation à l'intégration serait "plutôt inadéquat" pour les étudiants avec problèmes de comportements et les étudiants déficients mentaux.

Significativement ($p=0,009$), les directions de Montréal (Moyenne= 2,85), comparativement à leurs pairs de l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 2,70) estiment plus adéquat le niveau de préparation des étudiants handicapés physiques et sensoriels.

D'autre part, il n'existe pas de différences significatives entre les deux groupes de répondants en regard du niveau de préparation que les catégories d'enfants suivants possèdent: 1)les étudiants en difficulté d'apprentissage (Moyennes=2,63 et 2,56); 2)les étudiants avec problèmes de comportements (Moyennes=2,28 et 2,16); 3)les étudiants déficients mentaux (Moyennes=2,01 et 2,02).

2.1.4. L'opinion des directions par rapport au principe de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire

Le tableau 16 compare les moyennes obtenues par les directions des deux groupes en regard de leur opinion par rapport au principe de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire. Une échelle de type "Likert" en 4 points allant de "Tout à fait défavorable"(1) à "Tout à fait favorable"(4) a été utilisée.

Tableau 16

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion des directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue en regard du principe de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u><i>t</i></u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Opinion sur le principe	245	2,82	0,72	72	2,74	0,73	0,82

Les résultats à ce tableau indiquent que, pour ce qui est de l'opinion des directions d'école par rapport au principe de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire, il n'y a pas de différences

significatives entre les deux groupes de directions d'école. Ces résultats indiquent que les répondants sont "indécis" au sujet du principe de l'intégration.

2.1.5. L'opinion des directions par rapport à la politique actuellement en vigueur au ministère de l'Éducation du Québec au sujet de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire

Egalement, pour mesurer la position des directions d'école par rapport à leur opinion au sujet de la politique actuellement en vigueur au ministère de l'Éducation du Québec au sujet de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire, une échelle de type "Likert" en 4 points allant de "Tout à fait défavorable"(1) à "Tout à fait favorable"(4). Le tableau suivant présente les résultats de la comparaison des deux groupes à cette question.

Tableau 17

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion des directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue par rapport à la politique actuellement en vigueur au ministère de l'Éducation du Québec concernant l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u><i>t</i></u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Opinion sur les politiques du ministère de l'Éducation	230	2,57	0,71	69	2,54	0,66	0,33

En regard de l'opinion des répondants, par rapport à la politique actuellement en vigueur au ministère de l'éducation du Québec au sujet de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire, les résultats du tableau précédent indiquent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes de directions d'écoles. Ces résultats indiquent que les répondants sont "indécis" au sujet des politiques actuellement en vigueur au ministère de l'éducation au sujet de l'intégration.

2.1.6. L'opinion des directions par rapport à l'existence de ressources suffisantes pour intégrer les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Le tableau 18 présente la distribution en pourcentage des sujets des deux régions au sujet de l'existence de ressources suffisantes pour réussir l'intégration.

Tableau 18

Distribution en pourcentage de l'opinion des directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et des directions de la région de Montréal sur la suffisance ou l'insuffisance des ressources pour réussir l'intégration

<u>Ressources</u>	<u>Jugées insuffisantes</u>		<u>Jugées suffisantes</u>	
	<u>Montréal</u>	<u>Abit-Témisc.</u>	<u>Montréal</u>	<u>Abit-Témisc.</u>
Humaines	88% (239)	90% (81)	12% (33)	10% (8)
Budgétaires	83% (222)	88% (78)	17% (46)	12% (10)
Matérielles	80% (214)	83% (73)	20% (54)	17% (15)

(Le nombre de sujets est inscrit entre parenthèses)

Les résultats de ce tableau démontrent qu'il n'existe aucune différence entre l'opinion des directions d'école des deux régions. En effet, les deux groupes s'accordent pour estimer qu'il n'y a pas de ressources humaines, budgétaires et

matérielles suffisantes pour intégrer les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

2.1.7. L'opinion des directions par rapport à l'intégration en classe ordinaire des catégories d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Tout à fait défavorable "(1) à "Tout à fait favorable"(4) a été utilisée pour mesurer l'opinion des directions d'école par rapport à l'intégration en classe ordinaire de différentes catégories d'enfants. Le tableau suivant présente la comparaison entre les moyennes des deux groupes de répondants au sujet de leur opinion sur l'intégration de certaines clientèles d'enfants.

Tableau 19

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue possèdent au sujet de l'intégration en classe ordinaire de différentes catégories d'étudiants

Catégories d'étudiants

	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Troubles légers d'apprentis.	279	3,49	0,66	89	3,44	0,66	0,70
Troubles graves d'apprentis.	269	2,42	0,84	88	2,33	0,88	0,85
Mésadaptation socio-affect.	264	2,33	0,86	86	2,63	0,83	2,91**
Déficience mentale légère	246	2,15	0,88	84	2,48	0,78	3,22*

Tableau 19 (suite)

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue possèdent au sujet de l'intégration en classe ordinaire de différentes catégories d'étudiants

<u>Catégories d'étudiants</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Déficiência mentale moyenne	238	1,55	0,67	83	1,80	0,75	2,65**
Handicap auditif	249	3,04	0,75	82	2,82	0,79	2,29*
Handicap visuel	237	2,91	0,73	80	2,64	0,80	2,66**
Handicap physique	244	3,18	0,73	84	3,23	0,72	0,46
Multi-handicapé	221	1,88	0,75	76	1,95	0,86	0,58

*p < .05 **p < .01

A la lecture du tableau 19, il apparaît que les directions d'école de Montréal et de l'Abitibi-Témiscamingue sont "plutôt favorables" à l'intégration en classe ordinaire des catégories d'enfants suivantes: 1) Troubles légers d'apprentissage; 2) Handicap auditif; 3) Handicap visuel; 4) Handicap physique. Les directions des deux groupes sont "plutôt défavorables" à l'intégration en classe ordinaire des catégories d'enfants suivantes: 1) Troubles graves d'apprentissage; 2) Déficiência mentale légère; 3) Déficiência mentale moyenne; 4) Problèmes multiples (multi-handicapés). Cependant, au sujet de l'intégration des enfants mésadaptés sociaux-affectifs, les directions de Montréal sont "plutôt défavorables", tandis que celles de l'Abitibi-Témiscamingue sont "plutôt favorables".

Il faut noter qu'il n'y a pas de différences significatives entre les directions d'école de Montréal et les directions de l'Abitibi-Témiscamingue au sujet de leur opinion en regard de la scolarisation en classe ordinaire des enfants souffrant de: 1) Troubles légers d'apprentissage (Moyennes= 3,49 et 3,44); 2) Troubles graves d'apprentissage (Moyennes= 2,42 et 2,33); 3) Handicap physique (Moyennes= 3,18 et 3,23); 4) Multi-handicapés (Moyennes= 1,88 et 1,95).

Par ailleurs, les directions d'école de Montréal (Moyenne= 3,04) sont significativement ($p=0,023$) plus en faveur de l'intégration des enfants ayant un handicap auditif que ne le sont les directions de l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 2,82). Également, les directions d'école de Montréal (Moyenne= 2,91) sont aussi plus significativement ($p=0,009$) en faveur de l'intégration des enfants ayant un handicap visuel que ne le sont les directions de l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 2,64).

Il existe également une différence significative ($p=0,004$), pour l'intégration des enfants ayant une mésadaptation socio-affective, ce sont les directions de l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 2,63) qui sont plus en faveur de leur intégration que les directions de Montréal (Moyenne=2,33) ne le sont. De même, il est observable que les directions d'école de l'Abitibi-Témiscamingue

(Moyenne= 2,48) sont significativement ($p=0,002$) plus en faveur de l'intégration des enfants ayant une déficience mentale légère que ne le sont les directions de Montréal (Moyenne= 2,15). Finalement, les directions d'école de l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 1,80) sont significativement ($p=0,009$) plus en faveur de l'intégration des enfants ayant une déficience mentale moyenne que ne le sont les directions de Montréal (Moyenne= 1,55).

2.1.8. L'opinion des directions par rapport à l'influence des différentes sources de pression qui les influencent au sujet de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire

Une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "Sans importance"(1) à "Très important"(4) a été utilisée pour mesurer l'opinion des directions d'école afin de connaître dans quelle mesure, à l'intérieur de leur école, certaines sources de pression pouvaient les influencer. Le tableau suivant présente la comparaison entre les moyennes obtenues par les deux groupes de répondants à cette question.

Tableau 20

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue possèdent au sujet du degré d'influence de différentes sources de pression au sujet de l'intégration en classe ordinaire des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Sources de pression

	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Les propres concept du dir.	266	3,01	0,74	88	3,06	0,72	0,51
Les politiques du M.E.Q.	265	2,86	0,79	87	2,90	0,75	0,43
Les politiques de la Com. scol	265	3,20	0,73	88	3,27	0,56	1,02
Les enseignants de l'école	262	3,13	0,77	88	3,14	0,71	0,03
Les professionnels consultants	265	3,12	0,71	87	3,17	0,65	0,67
Les parents/tuteurs des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	263	2,99	0,73	88	3,08	0,72	0,99
Les groupes/organismes extérieurs (ex.: Office des personnes handicapées du Québec)	244	2,09	0,82	81	2,36	0,91	2,31*

*p < .05

Les résultats de ce tableau démontrent que les directions d'école des deux groupes jugent que seule la source de pression "Groupes et organismes extérieurs à l'école (ex: Office des personnes handicapées du Québec)" est "peu importante" pour influencer leur école dans l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. De plus, une différence significative ($p=0,023$) a été trouvée pour cette source d'influence entre les deux groupes, puisque les directions de

l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 2,36) s'estiment plus influencées par les groupes extérieurs que ne le sont les directions de Montréal (Moyenne= 2,09).

Les deux groupes de répondants mentionnent que toutes les autres sources de pression sont "assez importantes", à l'intérieur de leur école, pour influencer l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire: 1)leurs propres conceptions (Moyennes= 3,01 et 3,06); 2)les politiques d'actions du ministère de l'Education du Québec (Moyennes= 2,86 et 2,90); 3)les politiques et directives de la commission scolaire (Moyennes= 3,20 et 3,27); 4)les enseignants de leur école (Moyennes= 3,13 et 3,14); 5)les professionnels de la consultation (Moyennes= 3,12 et 3,17); 6)les parents et tuteurs des enfants en difficulté (Moyennes= 2,99 et 3,08).

2.1.9. L'opinion des directions au sujet de l'adéquation du nombre actuel d'élèves intégrés dans leur école

Afin de connaître l'opinion des directions d'école au sujet de l'adéquation du nombre d'étudiants intégrés dans leur école, une échelle de type "Likert" en cinq points allant de "Le nombre d'étudiants est beaucoup trop petit"(1) à "Le nombre d'étudiants est beaucoup trop grand"(5) et possédant un énoncé central "Le nombre d'étudiants intégrés est adéquat"(3) a été utilisée. Le tableau 21 présente la

comparaison entre les répondants de la région de Montréal et ceux de la région de l'Abitibi-Témiscamingue en regard de cette question.

Tableau 21

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* en regard de l'opinion que les directions d'école de la région de Montréal et les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue possèdent au sujet du nombre réel d'étudiants intégrés dans leur école

	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Adéquation du nombre réel d'étudiants actuellement intégrés	226	3,09	0,78	85	3,19	0,55	1,33

A la lumière des résultats de ce tableau, il est possible de noter qu'il n'y a pas de différences significatives entre le groupe de Montréal (Moyenne= 3,09) et celui de l'Abitibi-Témiscamingue (Moyenne= 3,19). Les résultats indiquent que les répondants trouvent que "le nombre d'étudiants intégrés est adéquat".

2.2. Perception des directions d'école sur leurs rôles et tâches reliées à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Afin de connaître la perception des directions d'école au sujet de leurs rôles et tâches reliées à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, une échelle de type "Likert" en quatre points allant de "jamais"(1) à "toujours"(4) a été utilisée. L'analyse est subdivisée en trois parties: (1) l'identification et la planification du programme d'intégration; (2) l'implantation; (3) l'évaluation des résultats. Le tableau 22 présente les comparaisons des moyennes entre des directions de la région montréalaise et des directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue en regard des activités associées au processus d'intégration.

Tableau 22

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* sur le niveau d'implication des directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue en regard des comportements liés au processus d'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Choisir l'identification administrative des élèves	181	3,52	0,76	56	3,20	1,02	2,23*
Informers les intervenants du processus d'identification des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	192	3,62	0,76	65	3,00	0,97	4,77***
Informers les intervenants concernés de la planification de l'intégration	180	3,48	0,76	60	3,15	0,99	2,35*
Décider des méthodes à employer pour identifier les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	187	3,30	0,90	65	2,62	0,98	4,95***
Décider des méthodes à employer pour planifier l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	179	3,20	0,88	61	2,61	0,97	4,23***
Supporter les personnes engagées dans l'identification et la planification de l'intégration	187	3,49	0,72	63	3,08	0,85	3,42***
Appliquer concrètement les méthodes d'identification choisies	191	3,35	0,85	64	2,73	1,07	4,14***
Assurer l'existence de dossiers individuels portant sur les observations faites pendant la phase d'identification	197	3,51	0,76	62	3,03	1,11	3,17**

Tableau 22 (suite)

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* sur le niveau d'implication des directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue en regard des comportements liés au processus d'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Rédiger ce dossier d'observations	186	2,89	1,11	58	2,31	1,13	3,45***
Présenter les cas identifiés aux intervenants responsables de l'intégration	186	3,46	0,79	66	2,99	1,06	3,23**
Considérer les diverses options d'intégration disponibles pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	174	3,35	0,79	62	2,97	0,89	2,96**
Décider du type de programme d'intégration à appliquer pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	175	2,99	0,90	62	2,55	0,95	3,17**
Considérer les obligations qu'entraîne le type de programme choisi pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	170	3,25	0,83	62	2,94	0,90	2,37*
Faire l'inventaire des ressources humaines nécessaires à l'intégration	179	3,47	0,77	65	3,20	1,00	1,97*
Faire l'inventaire des ressources budgétaires nécessaires à l'intégration	159	3,21	1,07	62	3,07	1,10	0,91

Tableau 22 (suite)

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* sur le niveau d'implication des directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue en regard des comportements liés au processus d'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u><i>t</i></u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Faire l'inventaire des ressources matérielles nécessaires à l'intégration	168	3,20	0,98	62	3,07	1,02	0,92
Elaborer systématiquement les étapes à suivre lors de l'implantation du plan d'intégration individualisé	169	2,97	0,97	60	2,48	1,00	3,27
Répartir entre les différents intervenants les tâches créées par l'implantation de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	177	3,32	0,81	63	2,89	0,99	3,13**
Faire une nouvelle répartition des tâches déjà présentes avant l'implantation de l'intégration et qui doivent toujours être exécutées	151	3,11	0,95	62	2,87	1,00	1,63
Supporter les personnes engagées dans l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	189	3,44	0,69	67	3,33	0,82	0,99
Informé l'étudiant en difficulté du rôle qu'il doit assumer dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	190	2,95	0,90	65	2,74	0,87	0,99

Tableau 22 (suite)

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* sur le niveau d'implication des directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue en regard des comportements liés au processus d'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Informer les parents ou tuteurs de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	195	3,28	0,83	67	3,09	0,81	1,62
Informer les enseignants de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	191	3,44	0,74	68	3,29	0,80	1,27
Inviter les enseignants à informer les compagnons de classe de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	182	2,69	1,00	67	2,64	0,98	0,36
Informer les professionnels qui interviennent directement auprès de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	182	3,25	0,88	62	2,90	0,82	2,79**
Informer les membres du personnel non directement impliqués auprès de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite	177	2,69	0,93	65	2,68	0,97	0,09

Tableau 22 (suite)

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* sur le niveau d'implication des directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue en regard des comportements liés au processus d'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Assurer l'élaboration d'un dossier où sont détaillées, de façon formelle, les étapes du plan d'intégration individualisé et la description des procédures employées	176	3,01	0,99	61	2,59	1,07	2,70
Superviser l'application rigoureuse du plan d'intégration individualisé tel qu'il a été élaboré pendant la phase de planification	176	2,97	0,89	60	2,73	0,94	1,68
Gérer les tâches relatives à l'intégration et nécessitant un travail d'équipe	185	3,28	0,79	63	2,87	0,91	3,18**
Assurer des moments d'échange d'informations entre les intervenants tout au long de l'implantation	184	3,18	0,82	65	3,03	0,85	1,23
Informar les instances supérieures (commission scolaire, ministère...) des développements existants à l'école en matière d'intégration	176	2,73	0,97	64	2,80	0,96	0,50
Inciter le personnel de l'école à la concertation concernant leurs interventions auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	192	3,02	0,84	67	2,96	0,81	0,57

Tableau 22 (suite)

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* sur le niveau d'implication des directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue en regard des comportements liés au processus d'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Agir directement comme intervenant de l'intégration selon les modalités prévues à la phase de planification	176	2,86	0,88	61	2,70	0,90	1,19
Intervenir directement dans les cas d'urgence, c'est-à-dire quand une situation critique se présente pour un étudiant en cours d'intégration (Ex: une bataille entre l'étudiant et un pair)	191	3,23	0,84	66	3,05	0,85	1,49
Encourager par des moyens concrets les intervenants qui désirent recevoir une formation académique plus approfondie sur l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	182	2,88	0,94	63	2,89	0,94	0,03
Fournir aux différents intervenants de l'intégration une documentation formelle (revues, études,...) traitant explicitement de l'intégration	181	2,59	0,91	61	2,62	0,93	0,27
Etablir formellement les critères permettant de décider de la réussite ou de l'échec d'un plan d'intégration personnalisé	167	2,80	0,99	57	2,26	0,97	3,60***
Procéder directement à l'évaluation des résultats de l'intégration	169	3,01	0,93	62	2,53	1,00	3,24**

Tableau 22 (suite)

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* sur le niveau d'implication des directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue en regard des comportements liés au processus d'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u><i>t</i></u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Recueillir l'évaluation que fait l'étudiant intégré des résultats et conséquences de son intégration	165	2,46	1,00	57	2,30	0,94	1,06
Recueillir l'évaluation que font les enseignants de l'étudiant intégré des résultats et conséquences de son intégration	187	3,33	0,76	64	3,00	0,91	2,58**
Recueillir cette évaluation auprès des parents ou tuteurs de l'étudiant intégré	178	2,71	0,85	62	2,39	0,93	2,39*
Recueillir cette évaluation auprès des professionnels intervenant auprès de l'étudiant intégré	182	3,19	0,80	66	2,74	0,87	3,69***
Recueillir cette évaluation auprès des compagnons de classe de l'étudiant intégré	162	1,73	0,88	60	1,72	0,92	0,09
Recueillir cette évaluation auprès de la commission scolaire	146	1,99	1,06	56	2,18	1,05	1,16
Supporter les personnes engagées directement dans l'évaluation formelle	179	3,27	0,78	62	3,06	0,85	1,71

Tableau 22 (suite)

Présentation des moyennes, écarts-types et des résultats au test-*t* sur le niveau d'implication des directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue en regard des comportements liés au processus d'intégration

<u>Comportements</u>	<u>Montréal</u>			<u>Abitibi-Témisc.</u>			<u>t</u>
	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	<u>n</u>	<u>Moyenne</u>	<u>S</u>	
Organiser un dossier pour systématiser l'ensemble des évaluations provenant de diverses sources	181	2,94	1,02	56	2,57	0,93	2,52**
Décider de la suite du plan d'intégration individualisé en fonction des résultats de l'évaluation	177	3,18	0,85	61	2,92	0,95	1,90
Dans les cas d'échecs, analyser les diverses options et prévoir les conséquences de chacune pour toutes les personnes concernées	176	3,34	0,80	62	3,03	0,94	2,26*
Décider de l'alternative à prendre dans les cas où l'intégration ne peut être poursuivie telle qu'elle a été planifiée	177	3,33	0,81	59	3,10	0,92	1,72
Analyser si le plan d'intégration a été exécuté tel que prévu à la phase de planification	172	3,24	0,79	63	3,13	0,92	0,89
Informar les personnes concernées du bilan final de l'évaluation du plan d'intégration individualisé	173	3,36	0,88	61	3,07	1,00	2,03*

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Par ailleurs, il est possible d'indiquer le résultat, pour le groupe des directions de chaque région, en tenant compte du score des échelles de chacun des énoncés de la section du questionnaire portant sur les activités liées à l'intégration des enfants en difficultés. En effet, en utilisant la valeur correspondante sur l'échelle de type "Likert", il est possible de présenter l'interprétation des scores moyens obtenus pour le groupe des directions de Montréal et celui de l'Abitibi-Témiscamingue.

Pour les activités liées à l'identification et à la planification de l'intégration, les moyennes des estimés de la fréquence d'émissions des comportements inhérents à cette tâche, pour le groupe des directions de la région de Montréal et celui de l'Abitibi-Témiscamingue, sont: 1) Choisir l'identification administrative des élèves [Moyennes:3,52 ("toujours") et 3,20 ("souvent"); ($p=0,029$)]; 2) Informer les intervenants du processus d'identification des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes:3,62 ("toujours") et 3,00 ("souvent"); ($p=0,000$)]; 3) Informer les intervenants concernés de la planification de l'intégration [Moyennes:3,48 et 3,15 ("souvent"); ($p=0,021$)]; 4) Décider des méthodes à employer pour identifier les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes:3,30 et 2,62 ("souvent"); ($p=0,000$)]; 5) Décider des méthodes à employer pour planifier l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes:3,20 et 2,61 ("souvent");

($p=0,000$); 6)Supporter les personnes engagées dans l'identification et la planification de l'intégration [Moyennes:3,49 et 3,08 ("souvent"); ($p=0,001$); 7)Appliquer concrètement les méthodes d'identification choisies [Moyennes:3,35 et 2,73 ("souvent"); ($p=0,000$); 8)Assurer l'existence de dossiers individuels portant sur les observations faites pendant la phase d'identification [Moyennes:3,51 ("toujours") et 3,03 ("souvent"); ($p=0,002$); 9)Rédiger ce dossier d'observations [Moyennes:2,89 ("souvent") et 2,31 ("rarement"); ($p=0,001$); 10)Présenter les cas identifiés aux intervenants responsables de l'intégration [Moyennes:3,46 et 2,99 ("souvent"); ($p=0,002$); 11)Considérer les diverses options d'intégration disponibles pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes:3,35 et 2,97 ("souvent"); ($p=0,004$); 12)Décider du type de programme d'intégration à appliquer pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes:2,99 et 2,55 ("souvent"); ($p=0,002$); 13)Considérer les obligations qu'entraîne le type de programme choisi pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes:3,25 et 2,94 ("souvent"); ($p=0,020$);14)Faire l'inventaire des ressources humaines nécessaires à l'intégration [Moyennes:3,47 et 3,20 ("souvent"); ($p=0,052$);15)Faire l'inventaire des ressources budgétaires nécessaires à l'intégration [Moyennes:3,21 et 3,07 ("souvent")]; 16)Faire l'inventaire des ressources matérielles nécessaires à l'intégration [Moyennes:3,20 et 3,07 ("souvent")]; 17)Elaborer systématiquement les étapes à suivre lors de

l'implantation du plan d'intégration individualisé [Moyennes:2,97 ("souvent") et 2,48 ("rarement")].

Pour les activités liées à l'implantation de l'intégration, les moyennes des estimés de la fréquence d'émissions des comportements inhérents à cette tâche, pour les directions de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue, sont: 1) Répartir entre les différents intervenants les tâches créées par l'implantation de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes:3,32 et 2,89 ("souvent"); ($p=0,002$)]; 2) Faire une nouvelle répartition des tâches déjà présentes avant l'implantation de l'intégration et qui doivent toujours être exécutées [Moyennes:3,11 et 2,87 ("souvent")]; 3) Supporter les personnes engagées dans l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes:3,44 et 3,33 ("souvent")]; 4) Informer l'étudiant en difficulté du rôle qu'il doit assumer dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite [Moyennes:2,95 et 2,74 ("souvent")]; 5) Informer les parents ou les tuteurs de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite [Moyennes:3,28 et 3,09 ("souvent")]; 6) Informer les enseignants de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite [Moyennes:3,44 et 3,29 ("souvent")]; 7) Inviter les enseignants à informer les compagnons de classe de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite [Moyennes:2,69 et 2,64

("souvent"); 8) Informer les professionnels qui interviennent directement auprès de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite [Moyennes:3,25 et 2,90 ("souvent"); (p=0,006)]; 9) Informer les membres du personnel non directement impliqués auprès de l'étudiant de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite [Moyennes:2,69 et 2,68 ("souvent")]; 10) Assurer l'élaboration d'un dossier où sont détaillées, de façon formelle, les étapes du plan d'intégration individualisé et la description des procédures employées [Moyennes:3,01 et 2,59 ("souvent")]; 11) Superviser l'application rigoureuse du plan d'intégration individualisé tel qu'il a été élaboré pendant la phase de planification [Moyennes:2,97 et 2,73 ("souvent")]; 12) Gérer les tâches relatives à l'intégration et nécessitant un travail d'équipe [Moyennes:3,28 et 2,87 ("souvent"); (p=0,002)]; 13) Assurer des moments d'échange d'informations entre les intervenants tout au long de l'implantation [Moyennes:3,18 et 3,03 ("souvent")]; 14) Informer les instances supérieures (commission scolaire, ministère) des développements existants à l'école en matière d'intégration [Moyennes:2,73 et 2,80 ("souvent")]; 15) Inciter le personnel de l'école à la concertation concernant leurs interventions auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes:3,02 et 2,96 ("souvent")]; 16) Agir directement comme intervenant de l'intégration selon les modalités prévues à la phase de planification [Moyennes:2,86 et 2,70 ("souvent")].

Egalement, pour d'autres comportements liés à l'implantation de l'intégration, les moyennes des estimés de la fréquence d'émissions de ceux-ci, pour le groupe des directions de la région de Montréal et celui de l'Abitibi-Témiscamingue, sont: 17) Intervenir directement dans les cas d'urgence, c'est-à-dire quand une situation critique se présente pour un étudiant en cours d'intégration (Ex: une bataille entre l'étudiant et un pair) [Moyennes: 3,23 et 3,05 ("souvent")]; 18) Encourager par des moyens concrets les intervenants qui désirent recevoir une formation académique plus approfondie sur l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [Moyennes: 2,88 et 2,89 ("souvent")]; 19) Fournir aux différents intervenants de l'intégration une documentation formelle (revues, études,...) traitant explicitement de l'intégration [Moyennes: 2,59 et 2,62 ("souvent")].

Finalement, pour les activités liées à l'évaluation des résultats de l'intégration, les moyennes des estimés de la fréquence d'émissions des comportements inhérents à cette tâche, pour le groupe des directions de la région de Montréal et celui de l'Abitibi-Témiscamingue, sont: 1) Etablir formellement les critères permettant de décider de la réussite ou de l'échec d'un plan d'intégration personnalisé [Moyennes: 2,80 et 2,26 ("souvent"); ($p=0,001$)]; 2) Procéder directement à l'évaluation des résultats de l'intégration [Moyennes: 3,01 et 2,53 ("souvent"); ($p=0,002$)]; 3) Recueillir l'évaluation que fait l'étudiant intégré des

résultats et conséquences de son intégration [Moyennes:2,46 et 2,30 ("rarement")]; 4)Recueillir l'évaluation que font les enseignants de l'étudiant intégré des résultats et conséquences de son intégration [Moyennes:3,33 et 3,00 ("souvent"); (p=0,011)]; 5)Recueillir cette évaluation auprès des parents ou tuteurs de l'étudiant intégré [Moyennes:2,71 et 2,39 ("souvent"); (p=0,019)]; 6)Recueillir cette évaluation auprès des professionnels intervenant auprès de l'étudiant intégré [Moyennes:3,19 et 2,74 ("souvent"); (p=0,000)]; 7)Recueillir cette évaluation auprès des compagnons de classe de l'étudiant intégré [Moyennes:1,73 et 1,72 ("rarement")]; 8)Recueillir cette évaluation auprès de la commission scolaire [Moyennes:1,99 et 2,18 ("rarement")]; 9)Supporter les personnes engagées directement dans l'évaluation formelle [Moyennes:3,27 et 3,06 ("souvent")]; 10)Organiser un dossier pour systématiser l'ensemble des évaluations provenant de diverses sources [Moyennes:2,94 et 2,57 ("souvent"); (p=0,013)]; 11)Décider de la suite du plan d'intégration individualisé en fonction des résultats de l'évaluation [Moyennes:3,18 et 2,92 ("souvent")]; 12)Dans les cas d'échecs, analyser les diverses options et prévoir les conséquences de chacune pour toutes les personnes concernées [Moyennes:3,34 et 3,03 ("souvent"); (p=0,026)]; 13)Décider de l'alternative à prendre dans les cas où l'intégration ne peut être poursuivie telle qu'elle a été planifiée [Moyennes:3,33 et 3,10 ("souvent")]; 14)Analyser si le plan d'intégration a été exécuté tel que prévu à la phase de planification [Moyennes:3,24 et 3,13 ("souvent")]; 15)Informer les

personnes concernées du bilan final de l'évaluation du plan d'intégration individualisé [Moyennes:3,36 et 3,07 ("souvent"); ($p=0,045$)].

Des différences significatives ont été relevées, entre les deux groupes de répondants, dans les perceptions des répondants au sujet de leur propre degré de participation à certains rôles et tâches reliées à l'intégration. Dans tous les résultats où des différences significatives apparaissent, les sujets de la région de Montréal se perçoivent comme émettant ces comportements avec une fréquence supérieure à ceux de leurs homologues de la région de l'Abitibi-Témiscamingue.

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous n'allons retenir que les énoncés comportant des différences dont le seuil de signification est inférieur ou égal à 0,05.

Pour les activités liées à la tâche "identification et la planification du programme d'intégration" des différences significatives, entre les sujets du groupe Montréal et ceux de l'Abitibi-Témiscamingue, ont été notées aux énoncés: 1) Choisir l'identification administrative des élèves [($p=0,029$) Moyennes: 3,52 et 3,20]; 2) Informer tous les intervenants du processus d'identification des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [($p=0,000$) Moyennes: 3,62 et 3,00]; 3) Informer les intervenants concernés de la planification de l'intégration

[(p=0,021) Moyennes: 3,48 et 3,15]; 4) Décider des méthodes à employer pour identifier les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [(p=0,000) Moyennes: 3,30 et 2,62]; 5) Décider des méthodes à employer pour planifier l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [(p=0,000) Moyennes: 3,20 et 2,61]; 6) Supporter les personnes engagées dans l'identification et la planification de l'intégration [(p=0,001) Moyennes: 3,49 et 3,08]; 7) Appliquer concrètement les méthodes d'identification choisies [(p=0,000) Moyennes: 3,35 et 2,73]; 8) Assurer l'existence de dossiers individuels portant sur les observations faites pendant la phase d'identification [(p=0,002) Moyennes: 3,51 et 3,03]; 9) Rédiger le dossier d'observation [(p=0,001) Moyennes: 2,89 et 2,31]; 10) Présenter les cas identifiés aux intervenants responsables de l'intégration [(p=,0002) Moyennes: 3,46 et 2,99]; 11) Considérer les diverses options d'intégration disponibles pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [(p=0,004) Moyennes: 3,35 et 2,97]; 12) Décider du type de programme d'intégration à appliquer pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [(p=0,002) Moyennes: 2,99 et 2,55]; 13) Considérer les obligations qu'entraîne le type de programme choisi pour chaque enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [(p=0,020) Moyennes: 3,25 et 2,94]; 14) Faire l'inventaire des ressources humaines nécessaires à l'intégration [(p=0,052) Moyennes: 3,47 et 3,20].

Par ailleurs, pour les activités liées à la tâche "implantation de l'intégration" des différences significatives, entre les sujets du groupe de Montréal et ceux de l'Abitibi-Témiscamingue, ont été notées aux énoncés: 1) Répartir entre les différents intervenants les tâches créées par l'implantation de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [(p=0,002) Moyennes: 3,32 et 2,89]; 2) Informer les professionnels qui interviennent directement auprès de l'élève de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite [(p=0,006) Moyennes: 3,25 et 2,90]; 3) Gérer les tâches relatives à l'intégration et nécessitant un travail d'équipe [(p=0,002) Moyennes: 3,28 et 2,87].

Finalement, pour les activités liées à la tâche "Evaluation des résultats de l'intégration" des différences significatives, entre les sujets du groupe de Montréal et ceux de l'Abitibi-Témiscamingue, ont été notées aux énoncés: 1) Etablir formellement les critères permettant de décider de la réussite ou de l'échec d'un plan d'intégration individuel [(p=0,001) Moyennes: 2,80 et 2,26]; 2) Procéder directement à l'évaluation des résultats de l'intégration [(p=0,002) Moyennes: 3,01 et 2,53]; 3) Recueillir l'évaluation que font les enseignants de l'élève intégré des résultats et conséquences de son intégration [(p=0,011) Moyennes: 3,33 et 3,00]; 4) Recueillir cette évaluation auprès des parents/tuteurs de l'élève intégré [(p=0,019) Moyennes: 2,71 et 2,39]; 5) Recueillir cette évaluation auprès des professionnels intervenant auprès de l'élève intégré [(p=0,000) Moyennes: 3,19

et 2,74]; 6) Organiser un dossier pour systématiser l'ensemble des évaluations provenant de diverses sources [(p=0,013) Moyennes: 2,94 et 2,57]; 7) Dans les cas d'échecs, analyser les diverses options et prévoir les conséquences de chacune pour toutes les personnes concernées [(p=0,026) Moyennes: 3,34 et 3,03]; 8) Informer les personnes concernées du bilan final de l'évaluation du plan d'intégration individualisé [(p=0,045) Moyennes: 3,36 et 3,07].

Le chapitre suivant présentera l'interprétation des résultats obtenus dans cette étude portant sur la gestion de l'intégration des enfants en difficulté dans une région périphérique.

Chapitre IV

Interprétation des résultats

Dans le chapitre précédent, les résultats obtenus à l'analyse des questionnaires portant sur la gestion de l'intégration ont été exposés. Il devenait maintenant nécessaire de réaliser une interprétation de ces résultats à la lumière des écrits théoriques portant sur le sujet.

Le cadre théorique avait permis de retenir deux différentes propositions de recherche. Premièrement, les objectifs de cette recherche visaient à connaître les perceptions des directions d'école du primaire et du secondaire et des directions adjointes de la région de l'Abitibi-Témiscamingue dans leur gestion de l'intégration des enfants en difficulté. Dans un deuxième temps, cette recherche voulait identifier si les directions d'école de la région de Montréal et celles de l'Abitibi-Témiscamingue réalisaient de manière différente les conditions nécessaires à la réussite du processus de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'interprétation des résultats recueillis est réalisée en tenant compte des deux volets de cette recherche. Il y a premièrement une interprétation des résultats des trois groupes de sujets de la région de l'Abitibi-Témiscamingue au questionnaire portant sur l'intégration. Deuxièmement, il y a lieu de réaliser l'interprétation sur les différences observées entre la région de l'Abitibi-Témiscamingue et la région de Montréal en regard des variables attitudinales et administratives liées à la gestion de l'intégration.

1. L'interprétation des résultats des répondants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue

Les résultats de la recherche seront d'abord examinés pour chacun des trois groupes de répondants provenant de l'Abitibi-Témiscamingue. L'interprétation des résultats sera faite en fonction des perceptions et des attitudes des directions et des directions adjointes face à l'intégration des enfants en difficulté. Par ailleurs, l'interprétation des résultats reliés aux activités associées au processus d'intégration sera également présentée.

1.1. Les perceptions et les attitudes des directions de l'Abitibi- Témiscamingue face à l'intégration de la clientèle d'enfants en difficulté

Les perceptions et les attitudes des directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, face à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, seront interprétées en fonction de leur opinion sur le "principe" de l'intégration et sur les "politiques du ministère de l'Education au sujet de l'intégration". Par la suite, sera réalisée l'interprétation des perceptions des directions sur le niveau d'information qu'elles croient posséder ainsi que sur le niveau de préparation des différents intervenants. Par ailleurs, les perceptions des directions sur l'intégration des différentes clientèles, sur le niveau de préparation de ces enfants en difficulté, sur l'existence de ressources disponibles pour réussir l'intégration et sur l'influence de différentes sources de pression seront également traitées. Finalement, il y aura lieu d'interpréter l'opinion des directions en regard de l'adéquation du nombre réel d'élèves intégrés actuellement.

Par rapport au "principe de l'intégration" des enfants en difficulté dans une classe ordinaire, les résultats de l'analyse descriptive ont permis de constater que les directions du niveau primaire sont beaucoup plus favorables que leurs homologues du secondaire à l'intégration. En effet, 74,5% des directions du primaire sont favorables à ce principe. Au secondaire, le portrait est sensiblement

différent: il n'y a que 37,5% des directeurs du secondaire et 22,7% des adjoints qui se disent favorables à ce principe. Il serait important de vérifier pourquoi les directions ne croient pas à ce principe. Il existerait peut-être, au secondaire, différentes composantes organisationnelles (troubles du comportement plus sévères, exigences de rendement plus grandes à cause des examens ministériels, encadrement insuffisant des enfants, etc.) qui rendraient plus irréalistes les principes de l'intégration. Il y aurait lieu de vérifier aussi si certaines pratiques ou abus influencés par la "pédagogie de la réussite", tout comme le laissent entendre Zigmond *et al.* (1985), n'auraient pas conduit au secondaire des élèves qui n'avaient nullement les habiletés minima nécessaires pour s'y rendre. Ce peu d'adhésion des directions du secondaire envers l'intégration est quand même inquiétant car, selon Junkala et Mooney (1986), les attitudes des administrateurs influencent pour le meilleur et pour le pire les croyances de leurs enseignants. Puisque la réussite de l'intégration des enfants en difficulté est influencée par le degré d'adhésion de la direction d'école (Cochrane et Westling, 1977; Junkala et Mooney, 1986; Klopff, 1979; Payne et Murray, 1974), il devient important de trouver des correctifs qui permettraient une plus grande adhésion des directions au principe même de l'intégration. Effectivement, les croyances de la direction, à cause de son statut de leader, peuvent venir influencer toutes ses attitudes et ses actions dans la gestion de l'intégration ainsi que celles des subordonnés. Il est donc possible d'inférer que ce manque d'adhésion des directions, surtout au secondaire, soit

prédicteur d'un manque de qualité dans les comportements associés à la gestion de l'intégration.

De plus, le pourcentage de répondants qui s'estiment "indécis" face à ce principe est assez élevé. Ce pourcentage d'indécis passe de 11,8% pour les directions du primaire à 27,3% pour les directions adjointes jusqu'à 31,3% pour les directions du secondaire. Ce nombre relativement élevé d'indécis peut s'expliquer par le fait que le phénomène soit relativement récent, surtout au secondaire, et que ces répondants n'aient pas suffisamment expérimenté et évalué les effets de l'intégration dans leur école.

Pour l'opinion des répondants, par rapport aux "politiques du ministère de l'Education concernant l'intégration des enfants en difficulté dans une classe ordinaire", les résultats ont indiqué, qu'au primaire, 60% des directions sont favorables aux politiques d'intégration du ministère. Par ailleurs, il n'y a que 31,3% des directeurs du secondaire et 27,3% des adjoints qui se disent favorables à ces politiques. Encore une fois, le pourcentage de répondants qui s'estiment "indécis", face à cette question, est très élevé. Il est de 20% pour les directions du primaire, 31,3% pour les directions du secondaire et 18,2% pour les adjoints.

Les résultats des répondants du secondaire, au sujet de leur opinion sur le principe même de l'intégration et sur les politiques du ministère, sont inquiétants. En effet, parce que plusieurs auteurs (Cochrane et Westling, 1977; Dougherty, 1979; Gage, 1979; Morrison, 1979; Oaks, 1979; Payne et Murray, 1974) avaient trouvé essentiel que les directeurs aient confiance dans les valeurs de l'intégration, il devient alarmant de voir que les gestionnaires scolaires soient peu en faveur de ce principe. Il serait peut être important de vérifier si les préoccupations administratives et le type de gestion sont différents chez les administrateurs scolaires du primaire et du secondaire. Peut-être qu'il est plus facile au primaire, pour la direction, d'assurer l'encadrement de l'intégration des enfants parce qu'ils ne sont assignés qu'à un seul titulaire? Il est aussi possible, tout comme le mentionnent Jones et Guskin (1984), que le manque d'information et de préparation, de même que certaines expériences négatives vécues chez les directions du secondaire soient les causes de leur manque d'adhésion au principe même de l'intégration.

Afin de réussir adéquatement l'intégration, il semble que le niveau d'information que possède la direction d'école doit être suffisant dans la compréhension de cette problématique (Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Conseil supérieur de l'Éducation, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Goupil et Boutin, 1983). La direction d'école étant un élément fort important dans ce processus

(Gage, 1979; Junkala et Mooney, 1986; Klopff, 1979), il faut donc que celle-ci possède les informations pour mener à bien son rôle. Au sujet du "niveau d'information" que les répondants croyaient posséder pour agir dans le processus d'intégration, les données ont permis de noter que les directions du primaire, les directions du secondaire et les directions adjointes n'estimaient pas avoir un niveau d'information identique pour agir dans le processus de l'intégration. En effet, 72,5% des directions du primaire et 59,1% des directions adjointes ont mentionné que leur niveau d'information était suffisant pour intervenir dans le processus de l'intégration. Le portrait est ressorti différemment pour les directions du secondaire, puisque 56,3% des répondants de ce groupe ont estimé que leur niveau d'information était inadéquat, qu'ils étaient peu renseignés.

Le manque d'information au secondaire s'explique peut-être par le fait que les directions ne font que débiter à vivre le processus d'intégration. Par exemple, dans certaines commissions scolaires les programmes de "cheminement particulier continu" sont appliqués depuis moins de deux ans seulement. De plus, il semble important de noter, tout comme l'indique la recherche de Goupil *et al.* (1988), les tâches des directions et des directions adjointes, au secondaire, ne sont pas les mêmes. Il y aurait lieu de présumer que, lorsqu'une direction du secondaire possède un ou plusieurs adjoints, cette direction confierait le dossier "adaptation scolaire" à l'un de ses adjoints. Cette tendance permettrait d'expliquer pourquoi les

directions du secondaire s'estimaient moins informées. Il y aurait également lieu de vérifier si les directions veulent avoir de l'information sur ce sujet.

Une bonne préparation des intervenants viendrait assurer la réussite de l'intégration des enfants en difficulté (Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Salend, 1984). Il devenait donc important de savoir si les directions croient que les différents professionnels [-la direction d'école, les enseignants titulaires, les enseignants spécialistes, les orthopédagogues, les professionnels de la consultation-] qui travaillent auprès des enfants en difficulté ont la préparation nécessaire pour réussir l'intégration. Au sujet du degré de "préparation des différents intervenants" pour effectuer l'intégration des élèves en difficulté, les résultats avaient permis de noter que ce sont, selon les répondants, les "enseignants titulaires" et les "enseignants spécialistes" qui sont les moins bien préparés pour réussir l'intégration. Ces résultats ont confirmé ceux de Gickling et Théobald (1975: Voir Madden et Slaven, 1983) qui soulignaient que la majorité des enseignants ne se sentaient pas prêts à réaliser l'intégration. De plus, cette perception des directions envers la qualité de préparation des enseignants est inquiétante, car Klopff (1979) avait précisé qu'il était très important que les directions croient dans les habiletés de leur personnel pour réussir l'intégration.

Fait inquiétant, ce sont les enseignants titulaires et les enseignants spécialistes qui sont jugés, par les directions, comme étant les moins bien préparés à intervenir dans l'intégration. Pourtant ce sont ces deux catégories de professionnels qui assument le contact le plus proche et le plus soutenu auprès de ces enfants. Si ce manque de préparation des enseignants est vraiment réel, cela soulèverait donc un problème important dans la réussite de l'intégration. En effet, plusieurs des écrits consultés (Bouchard, 1985; Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois, 1985), ont insisté sur une préparation adéquate des enseignants. Il serait peut être opportun de consulter les enseignants eux-même pour vérifier leur propre niveau de préparation. Il semble, selon Paradis (1988), que ce manque de préparation des enseignants soit réellement manifeste.

Par ailleurs, les directions ont estimé que ce sont les personnes formées en adaptation scolaire [-les orthopédagogues et les professionnels de la consultation-] qui sont les mieux préparées pour réussir l'intégration. De plus, les résultats ont indiqué que le degré de préparation des orthopédagogues et des professionnels de la consultation serait même supérieur à celui des répondants. En effet, d'une façon descriptive, les résultats ont démontré que, en moyenne, même les directions d'école et les adjoints ont estimé avoir une préparation inférieure aux

personnes formées pour travailler auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Plusieurs auteurs (Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Goupil et Boutin, 1983; Gresham, 1982; Gresham et Reschly, 1986; Salend, 1984) ont insisté sur la nécessité de préparer les enfants en difficulté et même les pairs de la classe ordinaire avant de réaliser l'intégration. Sur ce degré de "préparation que les différentes clientèles d'élèves" possèdent en regard de l'intégration, les résultats ont démontré que les "étudiants déficients mentaux" sont, selon les répondants, les élèves étant considérés comme les moins bien préparés. Ceci peut s'expliquer par le fait que c'est tout récemment qu'on commence à intégrer ces clientèles dans les classes et même dans les écoles ordinaires. De plus, les résultats ont démontré que les "étudiants présentant des problèmes de comportements" sont également jugés mal préparés pour l'intégration. Ces résultats coïncident avec l'opinion des directions en rapport à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'enfants en difficulté.

A ce niveau, encore une fois, les résultats ont indiqué que les attitudes des directions variaient en fonction du type de problème présenté par l'étudiant. Les trois groupes de répondants sont favorables à l'intégration des enfants ayant des "troubles légers d'apprentissage", ayant un "handicap auditif" ou ayant un "handicap

physique non-sensoriel", probablement parce que ces catégories d'enfants dérangent moins, au niveau comportemental, le rythme de la classe. Ceci semble consistant avec les conclusions de Brunet et Goupil (1983) sur le manque d'habiletés des enseignants à utiliser les techniques de modification de comportement. Par ailleurs, les répondants sont beaucoup moins favorables à l'intégration des autres clientèles. Les directions sont particulièrement négatives à l'intégration des "enfants déficients mentaux moyens" et des enfants "ayant des problèmes multiples". Ceci est concluant avec les recherches de Center *et al.* (1985) qui spécifiaient que les directions étaient moins favorables à l'intégration des clientèles exigeant trop de services extracurriculaires.

Les attitudes des directions à l'égard de la ségrégation des enfants atteints d'une déficience ou présentant des problèmes de comportements s'expliquent aussi par le fait que ces enfants dérangent la classe et exigent beaucoup d'énergie de la part des enseignants et des directions. A plusieurs reprises, ce sont ces catégories d'enfants qui doivent aller "rencontrer le directeur" pour fins de discipline. Il semble donc, tout comme l'indiquait Gresham (1982), que l'échec ou l'appréhension de l'intégration de ces clientèles pourraient être reliés à un manque d'entraînement aux habiletés sociales chez ces catégories d'enfants. D'un autre point de vue, le peu d'intérêt des répondants à vouloir intégrer les enfants présentant des problèmes de comportement s'explique peut-être par les conclusions de Brunet et

Goupil (1983) à l'effet que les enseignants étaient mal préparés à l'utilisation des techniques de modification de comportements.

La suffisance des ressources humaines, matérielles et financières, consacrées à l'intégration semblait être primordiale pour la réussite de l'intégration (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). Les résultats des opinions des directions par rapport à "l'existence de ressources suffisantes pour assurer l'intégration des enfants en difficulté dans une classe ordinaire" ont relevé des faits intéressants. En effet, les ressources allouées sont jugées insuffisantes pour réaliser l'intégration. La majorité des répondants des trois groupes jugent que, dans l'ordre, les ressources humaines, budgétaires et matérielles sont insuffisantes pour réussir l'intégration des enfants en difficulté. Ces conclusions rejoignent celles des syndicats (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981,1983; Syndicat des travailleuses et des travailleurs du Nord-ouest québécois, 1985) qui mentionnent le manque des ressources. Pour contrer ce manque de ressources, plusieurs stratégies pédagogiques ou orthopédagogiques auraient pu être mises en place. Par exemple, selon un document interne (Goupil *et al.*, 1988), le tutorat par les parents et le tutorat par les pairs semblent ne pas être utilisés. Il faudrait vérifier pourquoi ces mesures palliatives ne sont pas prises en considération.

Est-il possible que, par respect pour la confidentialité des renseignements nominatifs de ces enfants, les directions évitent de marginaliser ces enfants en les référant à des pairs ou à des parents? Est-ce parce que les parents ne veulent pas ou n'ont pas les habiletés pédagogiques pour s'impliquer dans de telles activités? Ou encore, est-il possible que certains parents d'étudiants doués aient l'impression que leur enfant perd son temps lorsqu'il aide un enfant en difficulté? Finalement, est-il possible que les enseignants n'encourageraient pas ce type de stratégies pour des raisons personnelles?

Plusieurs sources de pression sont venues accélérer le mouvement de l'intégration des élèves en difficulté (Zettel et Weintraub, 1978). Il devenait important de savoir si les différentes sources de pression [-les conceptions personnelles de la direction sur l'intégration, les politiques d'actions du ministère de l'éducation, les politiques et directives de la commission scolaire, les enseignants de l'école, les professionnels de la consultation, les parents des enfants en difficulté, les groupes et organismes extérieurs à l'école-] jouaient un rôle sur l'intégration. Au sujet de cette influence des différentes sources de pression qui motiveraient les directions à l'intégration en classe ordinaire des enfants en difficulté, les résultats indiquaient que la "commission scolaire" est la source de pression qui les influençait le plus. Cela s'explique probablement par le fait que les directeurs sont en subordination directe envers cette source de pression. De plus,

dans les "petits milieux" [-région rurale-], la commission scolaire est relativement proche de l'école. Il y aurait également lieu de vérifier si les politiques des commissions scolaires, au sujet de l'intégration des EDAA, n'émaneraient pas directement des tables de gestion des directions avant d'être adoptées par les commissaires? En effet, tout comme l'indique le National Institute of Education (1977), le directeur est souvent à mi-chemin entre l'école et la communauté.

La source de pression qui influençait le moins les directions d'école était "les groupes et les organismes extérieurs (ex.: Office des personnes handicapées du Québec)". Cette situation peut s'expliquer par le fait que l'école, selon Mintzberg (1986), est une bureaucratie professionnelle qui est conservatrice et résiste à l'innovation et aux influences venant de l'extérieur. Cet auteur va plus loin en disant que le changement ne peut être efficacement initié que par les enseignants eux-mêmes. Malgré que les répondants aient indiqué que les enseignants arrivent en troisième position, comme source d'influence, il serait peut-être important de vérifier si l'assertion de Mintzberg ne s'appliquerait pas également au processus de l'intégration?

Il semble qu'une classe ne peut accueillir qu'un certain nombre d'enfants en difficulté (Paradis, 1988). Lorsque le seuil limite de marginalisation

est dépassé dans une classe, le fonctionnement en serait grandement perturbé (Paradis, 1988). Il devenait opportun de savoir si, d'après les directions, le nombre réel d'élèves intégrés actuellement dans la classe ordinaire est adéquat. En fonction du "nombre réel d'élèves intégrés actuellement dans leur école", la majorité des directions du primaire, du secondaire et les directions adjointes jugeaient que le nombre d'enfants intégrés était adéquat. Cependant, au secondaire, 35,7% des directions estimaient que ce nombre était "un peu trop grand", comparativement à seulement 21,6% des répondants du primaire qui trouvaient que le nombre d'enfants intégrés était "un peu ou beaucoup trop grand". Il n'y avait seulement que 15,0% des adjoints qui affirmaient que le nombre d'enfants intégrés était "un peu trop grand". Il semble que ces résultats entrent en contradiction avec les prétentions des positions syndicales de Paradis (1988) et de Fortier (1988b) qui soulèvent qu'un trop grand nombre d'enfants seraient intégrés dans la classe ordinaire.

1.2. L'interprétation des résultats des directions de l'Abitibi-Témiscamingue au sujet de leur perception sur les activités associées au processus de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Dans une étude descriptive du rôle de la direction d'école (Larochelle, 1987), le processus de la gestion de l'intégration a pu être décomposé en plusieurs énoncés. Ceux-ci ont servi à la confection d'un instrument de mesure (Goupil *et al.* 1986a, 1986b, 1986c). Cet instrument a été utilisé pour la présente recherche et il permettait d'évaluer la perception des répondants sur leurs comportements reliés à l'intégration des enfants en difficulté. L'interprétation, des résultats recueillis à l'aide de cette partie du questionnaire proposant des énoncés sur les activités de gestion, sera présentée. Ces résultats ne portaient que sur les données recueillies auprès de deux groupes de répondants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue: les directions du primaire et les directions adjointes. Larochelle (1987) mentionnait que les directions du secondaire confiaient, aux directions adjointes, les responsabilités dans la réalisation du processus de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces raisons sont venues justifier le fait que cette section du questionnaire ne fut pas dirigée aux directions du secondaire.

Les résultats ont montré que les répondants du primaire, en moyenne, réalisaient la plupart des comportements mentionnés. En effet, ils indiquaient des cotes correspondant aux catégories "souvent" et "toujours" pour une majorité d'activités (44 comportements ont une moyenne supérieure à 2,50). Pour ce groupe de répondants, les cotes correspondant aux catégories "jamais" et "parfois" ont été utilisées moins fréquemment (il n'y a que 7 comportements seulement qui ont une moyenne inférieure à 2,50).

Cependant, les résultats ont démontré que la situation n'était pas la même au secondaire. Les adjoints indiquaient des cotes correspondant aux catégories "souvent" et "toujours" pour une minorité d'activités seulement (14 comportements ont une moyenne supérieure à 2,50). Pour ce groupe de répondants, les cotes correspondant aux catégories "jamais" et "parfois" ont été utilisées beaucoup plus fréquemment (37 comportements ont une moyenne inférieure à 2,50).

Il y a lieu de se demander pourquoi les directions du primaire estiment émettre ces comportements plus fréquemment. Est-il possible que ce soit parce que les enfants du primaire ne sont assignés qu'à un seul titulaire et que, de ce fait, l'encadrement serait meilleur? Est-il possible que cette forme de relation significative, établie entre le titulaire et les enfants en difficulté dans sa classe,

conduise l'enseignant à "motiver" les directions à émettre les comportements reliés à la gestion de l'intégration d'une façon plus structurée? De plus, il y aurait lieu de vérifier si la proximité entre les directions et les enseignants n'inciterait peut-être pas ces derniers à faire un dépistage plus adéquat et à exiger une meilleure prise en charge? Par ailleurs, puisque les parents suivent de plus près l'évolution de leur enfant au niveau primaire, cela pourrait influencer la fréquence des comportements liés à l'intégration émis par ces directions.

Parce que les étudiants du secondaire sont moins encadrés par les parents et les enseignants, il est possible que les directions et les directions adjointes pensent que les "jeux sont faits" et que les directions n'auraient plus la motivation ou les moyens pour relever le défi de l'intégration des étudiants?

2. L'analyse de la comparaison des résultats des répondants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et les résultats des répondants de la région de Montréal en regard des variables attitudinales et administratives liées à la gestion de l'intégration

Cette section du rapport présente l'interprétation des comparaisons obtenues entre les directions d'école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et les directions de la région de Montréal.

Ces interprétations sont présentées en fonction des différentes sections du questionnaire portant sur l'intégration. Il y aura la présentation des interprétations sur les différences de moyennes, dans les perceptions et les attitudes face à l'intégration de la clientèle d'enfants en difficulté, entre les directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et celles de la région de Montréal. Finalement, il y aura la présentation des interprétations sur les différences de moyennes, dans les activités associées au processus d'intégration, entre les directions de l'Abitibi-Témiscamingue et celles de la région de Montréal.

2.1. L'interprétation des différences dans les perceptions et les attitudes des directions de l'Abitibi-Témiscamingue et des directions de la région de Montréal

L'interprétation des résultats des différences dans les perceptions et les attitudes des directions face à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sera présentée en tenant compte de l'opinion des directions sur le "principe" et sur les "politiques du ministère de l'Éducation au sujet de l'intégration". Cette interprétation sera aussi réalisée en fonction des perceptions des répondants sur leur niveau d'information, sur le niveau de préparation des

intervenants, sur leur perception au sujet de l'intégration des différentes clientèles et sur le niveau de préparation de ces enfants en difficulté. Par ailleurs, cette interprétation sera effectuée en regard de leur perception sur l'existence de ressources disponibles pour réussir l'intégration, sur l'influence de différentes sources de pression. Finalement, il y aura une interprétation de l'opinion des directions en regard de l'adéquation du nombre réel d'élèves intégrés actuellement.

Les résultats de cette recherche font ressortir que, pour ce qui est de l'opinion des directions d'école par rapport au "principe de l'intégration des enfants en difficulté en classe ordinaire" et par rapport à "la politique actuellement en vigueur au ministère de l'éducation du Québec au sujet de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire", les résultats obtenus par les deux groupes de directions d'école, les directions de la région de Montréal et les directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, n'ont pas indiqué de différences significatives. Ces directions sont "plutôt favorables" au principe de l'intégration. Cependant, dans les deux régions, il y a un pourcentage important de répondants qui s'affichent "indécis". Il aurait peut-être été opportun de faire préciser par les répondants les motifs de cette indécision. Cependant, l'analyse des commentaires produits par les répondants à la fin du questionnaire permet de faire remarquer que les directions relèvent surtout un manque de ressources pour réaliser adéquatement le processus d'intégration.

En regard de la perception des directions du "niveau d'information qu'elles croient posséder pour intervenir dans le processus d'intégration", les résultats ont démontré que, même si les deux groupes de répondants considéraient leur niveau d'information "plutôt suffisant" pour intervenir dans le processus de l'intégration, les directions de la région de Montréal s'estimaient mieux informées que les directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Il serait important de vérifier si les directions de la région de Montréal ont reçu une meilleure formation sur la gestion de l'intégration. Par exemple, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, depuis 1980-1981, il existe la démarche "Signalisation continue à l'école" qui permet aux intervenants scolaires d'étudier les besoins présentés par tout enfant qui rencontre des difficultés pour rédiger le plan d'intervention personnalisé qui en découle. Pour implanter cette démarche, il y a eu plusieurs rencontres de sensibilisation entre les conseillers-pédagogiques et les administrateurs scolaires. Fait à noter, il semble que l'information et la préparation, dans cette démarche de "Signalisation continue à l'école", ont rejoint plus facilement les directions du primaire et du secondaire, puisque les adjoints du secondaire ne participent pas à ces rencontres. Il est possible aussi que les commissions scolaires des "régions périphériques" ne peuvent s'offrir les services d'infrastructures de recherche et de développement en orthopédagogie. De ce fait, les directions de la région de Montréal ont probablement eu plus facilement accès

aux différents auteurs québécois qui ont écrit sur le phénomène de la gestion du "plan d'intervention personnalisé".

Par ailleurs, tout comme le mentionne Dugas (1983), la région de l'Abitibi-Témiscamingue est une région caractérisée par un territoire très vaste. Dans de telles conditions, il est souvent difficile de structurer des activités d'information réunissant un grand nombre de directions. De plus, les congrès des différents organismes [-Conseil québécois de l'enfance et de la jeunesse, Association québécoise des enfants présentant des troubles d'apprentissage, Association québécoise des enfants présentant des problèmes auditifs, etc.-] ont souvent lieu dans les grands centres. Les directions de la région de Montréal ont donc plus facilement accès à des formations de sensibilisation organisées par ces associations qui s'intéressent à l'intégration. Également, les retombées des recherches universitaires portant sur l'intégration et la présence même d'un plus grand nombre de chercheurs dans la région de Montréal facilitent probablement l'accès à l'information.

Au sujet de la perception des directions du "niveau de préparation que les intervenants possèdent", les résultats ont démontré que les directions de la région de Montréal s'estimaient mieux préparées que les directions de l'Abitibi-Témiscamingue pour intervenir dans le processus d'intégration. De plus,

en ce qui a trait à la perception des directions au sujet du niveau de préparation des enseignants spécialistes, les résultats ont indiqué que les directions de la région de Montréal percevaient ce niveau significativement inférieur que ne le faisaient les directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue.

Au sujet du "niveau de préparation des groupes d'étudiants", les résultats ont démontré que les directions de la région de Montréal, comparativement à leurs pairs de l'Abitibi-Témiscamingue, estimaient plus adéquat le niveau de préparation des étudiants handicapés physiques et sensoriels. Les résultats ont aussi laissé paraître que les directions d'école de Montréal étaient plus en faveur, que les directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, de "l'intégration en classe ordinaire" des enfants ayant un handicap auditif ou un handicap visuel. Il est probable que l'absence de services adaptés en Abitibi-Témiscamingue peut expliquer cette position. En effet, il est beaucoup plus difficile d'organiser, dans une région éloignée, des services adéquats pour répondre aux besoins des clientèles handicapées physiquement et sensoriellement. Le recrutement de spécialistes, surtout en médecine, est quasi impossible dans cette région. De ce fait, plusieurs parents n'hésitent pas à quitter la région de l'Abitibi pour recevoir les services dans les grands centres. Ce manque de ressources spécialisées pour les élèves présentant des difficultés physiques et sensorielles sévères influence probablement les attitudes des directions de l'Abitibi-Témiscamingue envers ces clientèles.

Par contre, les résultats ont relevé que c'est en milieu périphérique que les directions, comparées aux directions de la région de Montréal, seraient plus favorables à l'intégration des enfants ayant une mésadaptation socio-affective, des enfants ayant une déficience mentale légère et des enfants ayant une déficience mentale moyenne. Cela peut s'expliquer par les efforts que ces différents centres d'accueil de la région de l'Abitibi-Témiscamingue ont déployé en faveur de l'intégration. En effet, Clair-Foyer (Potvin, 1983), L'Etape, La Maison Rouyn-Noranda (Beauchemin *et al.*, 1988) et le Centre hospitalier Malartic (Centre hospitalier Malartic, 1986) ont réalisé certaines stratégies d'information pour faciliter l'acceptation de leurs clientèles dans les courants normaux du milieu. Depuis quelques années, ces différents centres ont donc mis en place des ressources alternatives qui ont favorisé l'intégration de ces clientèles en milieu normalisant. En effet, pour cette raison, ils ont mis en place de nouveaux types de services: éducateurs prêtés aux écoles, projet pilote de maisons d'hébergement.

Les résultats obtenus chez les répondants, au sujet de "l'existence de ressources suffisantes pour intégrer les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage", ont démontré qu'il n'existait aucune différence entre l'opinion des directions d'école des deux régions. En effet, les directions de la région de Montréal et celles de la région de l'Abitibi-Témiscamingue se sont entendues pour dire que les ressources humaines, budgétaires et matérielles étaient suffisantes pour intégrer

les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il y a lieu de croire que les ressources sont les mêmes dans toutes les régions de la province. Cependant, des budgets supplémentaires sont accordés pour des projets spéciaux en tenant compte de la variable "Milieu socio-économiquement défavorisé" [Ex: Projet "Passe-Partout" pour les milieux socio-économiquement faibles, budget supplémentaire pour maintenir des "petites écoles" en milieu rural, budget supplémentaire pour le service de transport d'autobus"]. En effet, les mesures spéciales consenties consistent en l'ajout d'un montant de base fixe pour les commissions scolaires de 3000 élèves et moins. Il semble que les ajustements monétaires introduits dans les règles budgétaires favorisent inégalement les commissions scolaires de 3000 élèves et moins [-La commission scolaire de 1000 élèves est plus favorisée que celle de 3000 élèves-] (Maheux, 1983). De plus, il semblerait que les montants accordés soient nettement insuffisants (Maheux, 1983).

Même si les résultats ont démontré que les directions d'école des deux groupes jugent que seule la source de pression "Groupes et organismes extérieurs à l'école (ex: Office des personnes handicapées du Québec)" est "peu importante" pour influencer leur école dans l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les directions de l'Abitibi-Témiscamingue s'estimaient plus influencées par les groupes extérieurs que ne le sont les directions de la région de

Montréal. Il est possible de croire que, dans les petits milieux, différents groupes de pression et certaines associations aient pu influencer les directions de l'Abitibi-Témiscamingue. Par exemple, certains militants de ces organismes [Ex.: Le groupe de parents d'enfants handicapés "L'arc-en ciel" de Rouyn] commencent à poser des actions sur les comités d'école et auprès des directeurs des services éducatifs.

Les résultats de la comparaison entre les répondants de la région de Montréal et ceux de la région de l'Abitibi-Témiscamingue en regard de "l'adéquation du nombre actuel d'élèves intégrés dans leur école " ont permis de noter qu'il n'y a pas de différence significative entre ces deux groupes. Les répondants ont indiqué que le nombre d'étudiants actuellement intégrés était adéquat.

Ces résultats surprennent un peu car les résultats obtenus par les données de cette recherche démontrent que, selon l'opinion des répondants, 93,6% des enfants en difficulté sont intégrés à l'intérieur de la classe ordinaire en Abitibi-Témiscamingue. Pour les répondants du groupe de la région de Montréal, les résultats indiquent que ce ratio d'intégration est de 78,8%. Une vérification faite à l'échelle nationale (Ministère de l'éducation, 1987) indique que l'intégration officielle des enfants en difficulté, dans l'ensemble des écoles du Québec est de: 79,6% au préscolaire; 77,1% au primaire et de 36,7% au secondaire.

De plus, ces répondants soutiennent qu'il y a 81,4% des écoles de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et 62,6% des écoles de la région de Montréal qui ont tous leurs élèves intégrés dans la classe ordinaire. Ceci s'explique par le fait que, dans les petites écoles, on transporte les enfants ayant de "trop grandes difficultés" vers des écoles où on peut leur assurer un meilleur encadrement.

2.2. L'interprétation des différences de moyennes, dans les activités associées au processus d'intégration, pour les directions de l'Abitibi-Témiscamingue et celles de la région de Montréal

Au sujet de la perception des directions d'école sur leurs comportements reliés à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les résultats ont indiqué des différences significatives, entre les deux groupes de répondants. Dans tous les résultats où des différences significatives apparaissaient, soit dans 25 énoncés sur une possibilité de 51 différents comportements, les sujets de la région de Montréal se percevaient comme émettant ces comportements avec une fréquence supérieure à ceux de leurs homologues de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les directions de la région périphérique, comparées aux directions de la région de

Montréal, s'estiment significativement moins bien préparées et moins bien informées.

Cette analyse a permis de répondre aux deux propositions de recherche soulevées par le contexte théorique. En effet, cette étude voulait premièrement faire connaître les perceptions des directions d'école du primaire et des directions d'école du secondaire et celles des directions adjointes de la région de l'Abitibi-Témiscamingue au sujet de la gestion de l'intégration des enfants en difficulté.

Cette recherche voulait également, dans un deuxième temps, vérifier si les caractéristiques d'une région périphérique [-l'isolement géographique, l'étalement de sa population sur un vaste territoire, une insuffisance de ressources financières et professionnelles-] pouvaient justifier les difficultés dans la gestion de l'intégration. D'après ces résultats, il semble bien que, dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, il est difficile de mettre en place les conditions essentielles à l'intégration des enfants en difficulté. Au terme de cette étude comparative, il y a lieu de croire que les directions de l'Abitibi-Témiscamingue, comparées à leurs homologues de la région de Montréal, éprouvent certaines difficultés dans la gestion de l'intégration. De ce fait, la notion de "région périphérique" semble être une variable importante qui permet d'apporter un

éclairage nouveau à la question de l'intégration des enfants en difficulté. Il semble que le mandat de l'intégration, confié aux commissions scolaires en 1982 par le ministère de l'Éducation, s'accomplit dans un contexte plus difficile dans une région périphérique. Puisque l'observation de la fréquence des comportements administratifs auprès des directions d'école, devait permettre de mesurer l'adéquation de la réalisation de l'intégration, il y a lieu de croire que les directions de la région de l'Abitibi-Témiscamingue possèdent moins d'habiletés dans la gestion de l'intégration. L'analyse conceptuelle du contexte théorique portant sur le sujet laissait croire que, lorsque ces comportements n'étaient pas émis par les directions, le processus de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se réalisait plus difficilement.

Il semble que la disponibilité de ressources matérielles, humaines et budgétaires suffisantes, jugée essentielle par Hayes et Livingstone (1986) pour assurer la réussite de cette mission dans une région périphérique, soit insuffisante pour mettre en place les conditions organisationnelles facilitant l'intégration. Il semble donc que Fortier (1988a, 1988b), Maheux (1983) et Paradis (1988) ont raison d'affirmer qu'une région périphérique ne possède pas les éléments éducatifs essentiels pour la gestion de l'intégration, comparativement à une région ayant une plus forte concentration de population.

Les prochaines pages serviront à conclure cette étude comparative et à énoncer une perspective de développement de la gestion de l'intégration. Ceci permettra de proposer quelques suggestions et recommandations visant à l'amélioration de la gestion de l'intégration des enfants en difficulté.

Conclusion

La présente recherche se voulait une étude comparative portant sur les attitudes, les perceptions et les comportements administratifs des directions d'école en regard de l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Les objectifs étaient de réaliser une étude descriptive de la réalité administrative de la gestion de l'intégration dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Par la suite, en regard de l'intégration, elle voulait établir une comparaison entre les attitudes, les perceptions et les comportements administratifs des directions provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et ceux des directions provenant de la région de Montréal.

Un questionnaire d'opinion, portant sur la "*Gestion de l'intégration scolaire en classe régulière des enfants en difficulté*" (Goupil et al., 1986a, 1986b, 1986c), a été administré auprès de 89 directions et directions adjointes en fonction de cette étude. Ce questionnaire a permis de réaliser une étude descriptive de la gestion de l'intégration dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Afin de mettre en évidence, l'originalité de cette recherche, particulièrement en ce qui touche l'étude des zones périphériques

par rapport aux zones urbaines, les réponses aux questionnaires des répondants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue ont été jointes à un fichier informatisé contenant les résultats à des questionnaires semblables pour 304 personnes provenant de la région de Montréal.

Depuis une dizaine d'années, les politiques éducatives ont recommandé l'intégration des élèves en difficulté dans la classe ordinaire. Dans deux régions différentes du Québec, les directions affirment que cette situation s'est réalisée.

Mais, il semble que les attitudes des répondants vis-à-vis l'intégration de certains enfants varient en fonction des caractéristiques des clientèles. En effet, dans l'ensemble, l'intégration touche surtout les enfants ayant des troubles d'apprentissage et des difficultés légères, puisque les répondants ont déclaré que ces clientèles étaient les mieux préparées à l'intégration.

Les directions s'estiment, en majorité, suffisamment informées et préparées pour intervenir dans le processus d'intégration. Mais, les résultats révèlent que les directions des deux régions estiment ne pas avoir le même niveau d'information et de préparation pour intervenir dans le processus

d'intégration. En effet, par rapport à la préparation et à la suffisance de l'information portant sur l'intégration, les directions de la région de Montréal, comparées au groupe de l'Abitibi-Témiscamingue, déclarent posséder, en moyenne, une meilleure préparation et plus d'information. Cependant, les deux groupes estiment que les enseignants titulaires et les enseignants spécialistes sont insuffisamment préparés pour relever le défi de l'intégration.

Egalement, les répondants des deux régions s'entendent pour dénoncer le manque de ressources humaines, financières et matérielles pour réaliser les objectifs de l'intégration. Malgré ces conditions insuffisantes, les répondants des deux régions mentionnent que le nombre d'enfants intégrés actuellement dans leur école est adéquat.

Puisque les directions du primaire avouent effectuer fréquemment les différents comportements reliés au processus d'intégration, il semble que c'est au niveau du primaire que l'intégration se fait avec le moins de difficultés. En effet, dans les deux régions, les résultats ont démontré que les directions du primaire émettaient les comportements associés à l'identification des besoins de l'enfant, à la planification, à l'implantation et à l'évaluation de l'intégration à une fréquence supérieure aux directions du secondaire.

La problématique de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage apportait un éventail assez varié de pistes de recherche. Cependant, en tenant compte de nos préoccupations, cette recherche a voulu limiter l'expérimentation à un acteur spécifique de l'intégration: le directeur d'école. Le choix de cette limite a été influencé par la documentation qui citait le directeur d'école comme la figure-clé dans la réussite de l'intégration des enfants en difficulté. Donc, plusieurs dimensions de l'intégration n'ont pas été touchées par cette recherche. En effet, le degré de satisfaction, les attitudes et les comportements des autres acteurs [-parents, enseignants, spécialistes, etc.-] n'ont pas été analysés. Cette façon de faire privait l'étude d'aspects plus systémiques de la situation de l'intégration.

Finalement, pour cerner plus adéquatement la variable "région périphérique", il aurait pu être intéressant d'élargir la recherche à d'autres régions éloignées des grands centres. Par contre, le fait de centrer cette étude uniquement sur la problématique de la région de l'Abitibi-Témiscamingue constituait une limite permettant de recueillir les informations pertinentes au développement éducatif de cette région.

Par ailleurs, l'utilisation des "techniques de cueillette de données par questionnaire d'opinions" n'apportait qu'une vision partielle de la réalité.

En effet, cette recherche avait, comme champ d'investigation, les comportements "valorisés" par les sujets et non les comportements effectivement adoptés par les directions (Lamoureux, 1984). Il serait peut-être important d'aller vérifier, d'une façon plus structurée, pour mesurer si les directions émettent réellement les comportements reliés au processus de l'intégration et si elles possèdent véritablement les attitudes et tendances qu'elles déclarent privilégier dans le questionnaire.

Dans les prochaines lignes, une perspective de développement de la gestion de l'intégration sera énoncée. Quelques suggestions et recommandations visant à l'amélioration de la gestion de l'intégration des enfants en difficulté seront proposées.

Proposition 1: Puisque les directions du primaire estiment démontrer de plus grandes habiletés que les directions du secondaire dans les pratiques de l'intégration [-L'intégration des enfants en difficulté se fait officiellement au Québec depuis les années 1979 (Féger, 1985, Lavallée, 1981)-], il serait important d'utiliser l'expertise développée au niveau du primaire pour faire ressortir les stratégies les plus pertinentes dans cette forme de gestion. La fréquence d'émission des actions de gestion associées au processus d'intégration devrait s'en trouver augmentée au secondaire.

Proposition 2: Puisque les directions estiment ne pas avoir un niveau suffisant d'information au sujet de l'intégration, il serait important d'organiser différents stages et colloques permettant aux directions de s'approprier les résultats des recherches portant sur les avantages de l'intégration et sur les modalités à respecter pour assurer la réussite de l'intégration.

Proposition 3: Puisque les directions semblent insatisfaites du niveau de préparation des intervenants, il serait important d'organiser un ressourcement et un perfectionnement pour tous les acteurs de l'intégration. De plus, puisque les directions croient que les titulaires de la classe ordinaire semblent être les moins bien préparés à l'intégration, il faudrait améliorer la qualité de préparation de ces derniers avant de pousser plus loin les tentatives d'intégration.

Proposition 4: Le niveau de préparation des différentes catégories d'enfants semble aussi posséder certaines lacunes. Afin d'éviter le rejet des enfants intégrés, il serait souhaitable d'habiliter ces derniers, surtout au niveau des comportements sociaux. De plus, il faudrait qu'une sensibilisation soit faite auprès des pairs du régulier pour favoriser de meilleures attitudes lors de l'intégration.

Proposition 5: Puisque le principe même de l'intégration et les politiques du ministère de l'Education sur l'intégration semblent apporter des insatisfactions auprès des directions, il serait important de revoir les modalités d'intégration. Les conditions d'intégration devraient être identifiées et respectées et les clientèles d'enfants ne pouvant être intégrés devraient être identifiées.

Proposition 6: Les ressources financières, humaines et matérielles disponibles pour réussir l'intégration semblent être insuffisantes. Il serait important de revoir l'ensemble des ressources affectées à l'intégration pour augmenter la qualité de l'enseignement offert aux enfants en difficulté qui peuvent être intégrés. De plus, dans le calcul des budgets à l'éducation, la variable "région périphérique" devrait être prise en considération pour accorder à ces régions les moyens pour favoriser un réel et satisfaisant développement de l'intégration.

Proposition 7: Les directions d'école croient que le nombre d'enfants intégrés est présentement adéquat. Cependant, malgré l'absence de données réellement objectives et scientifiques sur le sujet, cette position n'est pas partagée par l'ensemble des autres intervenants (Fortier 1988a, 1988b,

Paradis, 1988). De ce fait, à la lumière de recherches scientifiques, il serait important d'établir le ratio optimal d'élèves à être intégrés dans la classe ordinaire. Il sera alors nécessaire de respecter cette norme dans la gestion des ressources humaines allouées à l'enseignement.

Dans la problématique du développement des services éducatifs dans l'Abitibi-Témiscamingue, cette recherche se voulait une humble contribution à la compréhension de l'éducation dans la région du Nord-ouest québécois. Il y a lieu de souhaiter qu'elle puisse aider à une meilleure compréhension du processus de l'intégration des enfants en difficulté dans la classe ordinaire. De ce fait, la qualité des services éducatifs aux enfants s'en trouvera probablement améliorée.

Références

- Allen, T.E.; Osborn, T.I. (1984). Academic intégration of hearing-impaired student: demographic, handicapping and achievement factors. *American annals of the deaf*, 129(2), 100-113.
- Alves, A.; Gottlieb, J. (1986). Teacher interactions with mainstreamed handicapped students and their nonhandicapped peers. *Learning disability Quartely*, 9(1), 77-83.
- Ashmead, P.; O'Hagan, F.J.; Sandys, E.J.; Swanson, W. I. (1985). Personal, social and educational adjustments of physically disabled pupils in ordinary schools. *Exceptional Child*, 32(3), 201-206.
- Beauchemin, J.G.; Daigle, S.; Tremblay, F.; Tremblay G. (1988). *Rapport d'activités 1987-1988*. Rouyn: Maison Rouyn-Noranda.
- Bender, W.N. (1986). Instructional grouping and individualization for mainstreamed learning disabled children and adolescents. *Child study journal*, 16(3), 207-215.
- Biklen, D.P. (1985). Mainstreaming: From compliance to quality. *Journal of learning disabilities*, 18(1), 58-61.
- Bouchard, G. (1985). *Un enfant, un besoin, un service*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Brackett, D.; Maxon, A.B. (1986). Service delivery alternatives for the mainstreamed hearing-impaired child. *Language, speech & hearing services in schools*, 17(2), 115-125.
- Brady, M.P.; McEvoy, M.A.; Gunter, P.; Shores, R.E.; James. J.F. (1984). Considerations for socially integrated school environments for severely handicapped students. *Education & training of the mentally retarded*, 19(4), 246-253.
- Brinker, R.P.; Thorpe, M.E. (1984). Integration of severely handicapped students and the proportion of the IEP objectives achieved. *Exceptional children*, 51(2) 168-175.

- Brulle, A.R.; Bartob, L.E; Repp, A.C. (1984). Evaluating LRE decisions through social comparison. *Journal of learning disabilities*, 17(8), 462-466.
- Brunet, L., Goupil, G. (1983). *Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Université de Montréal.
- Center, Y.; Ward, J.; Parmenter, T.R; Nash, R. (1985). Principals' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 32(3), 149-161.
- Centrale de l'enseignement du Québec (1981). *Le sort des enfants en difficulté*. Québec: C.E.Q.
- Centrale de l'enseignement du Québec (1983). *Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec*. Québec: C.E.Q.
- Centre hospitalier Malartic (1986). *Rapport annuel du président et du directeur général. Année 1985-1986*. Malartic: Centre hospitalier Malartic.
- Chandler, H.N. (1985). The kids-in-between: some solutions. *Journal of learning disabilities*, 18(6), 368.
- Charron, M. (1987). *Le syndicalisme enseignant dans le nord-ouest québécois 1937-1987*. Rouyn: Syndicat des travailleuses et travailleurs de l'enseignement du nord-ouest québécois. ~
- Cochrane, P.V. Westling, D.L. (1977). The principal and mainstreaming: Ten suggestions for success. *Educational leadership*, 34(7), 506-510.
- Cohen, S.B. (1986). Parents' attributions of exceptionality : Social distancing effects in the mainstreamed classroom. *RASE: Remedial and special education*, 7(4), 48-53.
- Cohen, S.; Zigmond, N. (1986). The social integration of learning disabled students from self-contained to mainstream elementary school settings. *Journal of learning disabilities*, 19(10), 614-618.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1964). *Rapport Parent. Rapport II, Les structures pédagogiques*, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conoley, J. (1982). Small schools have great potential for effective mainstreaming. *Educational leadership*, 36(8), 575-577.

- Conseil supérieur de l'Éducation (1985). *Réussir l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cosden, M.A.; Lieber, J. (1986). Grouping students on the microcomputer. *Academic therapy*, 22(2), 165-172.
- Craft, D.H.; Hogan, P.I. (1985). Development of self-concept and self-efficacy: Considerations for mainstreaming. *Adapted physical activity quarterly*, 2(4), 320-327.
- Crespo, M.; Beauregard, Y. (1981). La perspective sociologique de l'étiquetage et la problématique de l'intégration. *Apprentissage et socialisation*, 4, 132-139.
- Cronback, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-331.
- Davis, E.D. (1977). *Promising practices in mainstreaming for the secondary school principal*. Southern Methodist University (ERIC Service de reproduction de document no ED 161 189)
- Dickson, R.L.; Moore, D.T. (1980). *IEP Development and implementation: the role of the elementary principal*. Providence RI: Rhode Island College. (ERIC Service de reproduction de document no ED 206 106)
- Dougherty, T.W. (1979). An approach implementing IEPs. Implications for the principal. *NASSP Bulletin*, 63(431), 49-55.
- Dugas, C. (1983). *Les régions périphériques. Défi au développement du Québec*. Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Dunn, J. M.; Frederick, H. B. (1985). The utilization of behavior management in mainstreaming in physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 2(4), 338-346.
- Dyke, S. (1985). Getting better makes it worse: Some obstacles to improvement in children with emotional and behavioral difficulties. *Maladjustment & Therapeutic Education*, 3(3), 30-42. (de: *Psychological Abstracts*, 1987, 74(1), Abstract no 2540).

- Enseignants-CPNCC (1983-1985). *Dispositions constituant des conventions collectives liant d'une part, les commissions pour catholiques visées par le chapitre 0-7.1 des lois refondues du Québec et d'autre part, chacune des associations accréditées qui, le 29 novembre 1982 négociait par l'entremise de la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte d'enseignants de ces commissions scolaires.* Québec: CPNCC.
- Féger, R. (1985). Les bases pédagogiques des expériences d'intégration au Québec. *Apprentissages et socialisation*, 3(2), 98-108.
- Flynn, R. Ulicni, S. (1978). Conditions préalables à l'intégration sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Apprentissage et socialisation*, 1(1), 13-33.
- Fortier, R. (1988a). *L'avenir de l'enseignement professionnel à l'école secondaire de l'Abitibi-Témiscamingue.* Rouyn-Noranda: Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois.
- Fortier, R. (1988b). *L'intégration des enfants lourdement handicapés dans les classes régulières: la situation est très grave..* Rouyn-Noranda: Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois.
- Franks, F.L.; Glass, R. (1985). Microslide Cassette Programs for low vision students. *Education of the Visually Handicapped*, 17(1), 11-16.
- Gage, K.H. (1979). The principal's role in implementing mainstreaming. *Educational leadership*, 36(8), 575-577.
- Gans, K.D.; Flexer, R.W. (1985). Preliminary needs assessments for regular classroom placement for students with handicaps. *School psychology International*, 6(4), 229-234.
- Gaudreau, J. (1980). *De l'échec scolaire, à l'échec de l'école: les sacrifiés.* Montréal: Québec-Amérique.
- Giroux, N. (1987). *Etude descriptive des attitudes et du rôle des directions d'école dans la gestion de l'intégration scolaire des élèves en difficulté au niveau secondaire.* Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- Gottlieb, J. (1980). *Educating mentally retarded in the mainstream.* Baltimore: Presses de l'université Park.

- Goupil, G.; Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Nouvelle optique.
- Goupil, G.; Comeau, M. (1983). L'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs: quelques réflexions. *Apprentissage et socialisation*, 9(2), 91-97.
- Goupil, G.; Brunet, L.; Bourret, A. (1988). *Etude sur la gestion de l'intégration par les directions d'école de la C.E.C.M.* Montréal: Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.
- Goupil, G.; Brunet, L.; Bégin, J.; Charest, M.; Garon, R.; Laroche, H. (1986a). *Questionnaire portant sur la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté au niveau primaire*. (Projet FCAR). Montréal: Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.
- Goupil, G.; Brunet, L.; Bégin, J.; Charest, M.; Garon, R.; Laroche, H. (1986b). *Etude sur la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté au niveau secondaire. Questionnaire I (réservé aux directeurs/directrices)*. (Projet FCAR). Montréal: Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.
- Goupil, G.; Brunet, L.; Bégin, J.; Charest, M.; Garon, R.; Laroche, H. (1986c). *Etude sur la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté au niveau secondaire. Questionnaire II (réservé aux directeurs-adjoints/directrices-adjointes)*. (Projet FCAR). Montréal: Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.
- Gresham, F.M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional children*, 48(5), 422-435.
- Gresham, F.M.; Reschly, D.J. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning disability Quarterly*, 9(1), 23-32.
- Gress, J.R.; Carroll, M.E. (1985). Parent-Professional Partnership- and the IEP. *Academic therapy*, 20(4), 443-449.
- Gunter, P.; Fox, J.J.; Brady, M.P. (1984). Social skills training of handicapped children in less restrictive environments: Research implications for classroom teachers. *Pointer*, Vol 29(1), 8-10.

- Hayes, A.; Livingstone, S. (1986). Mainstreaming in rural communities: An analysis of case studies in Queensland schools. *Exceptional child*, 33(1), 35-48.
- Hottlet, C. (1980). La détermination des compétences minima dans une perspective d'intégration scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 3(3), 156-157.
- Isenberg, R.S. (1985). Computer-aided instruction and the mainstreamed learning disabled student. *Journal of learning disabilities*, 18(9), 557-558.
- Jenkins, R.L. (1983). Mainstreaming, malpractice, and new roles for the school nurse. *Education*, 104(2), 206-212.
- Jones, R.L.; Guskin, S. (1984). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and Practice*. Virginia: Council for exceptional children.
- Junkala, J.; Mooney, J. F. (1986). Special education students in regular classes: What happened to the pyramid? *Journal of learning disabilities*, 19(4), 218-221.
- Karper, W.B.; Martinek, T.J. (1985). The integration of handicapped and nonhandicapped children in elementary physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 2(4), 347-350.
- Klein, N.K. (1978). Least restrictive alternative: an educational analysis. *Education and training of the mentally retarded*, 13(1), (ERIC Service de reproduction de document no EJ 183 461).
- Kloph, G. (1979). The principal and staff development in the school. Washington, Bureau of education for the handicapped, (ERIC Service de reproduction de document no ED 168 730).
- Kluwin, T.N; Moore, D.F. (1985). The effects of integration on the mathematics achievement of hearing impaired adolescents. *Exceptional Children*, 52(2), 153-160.
- Kurtzig, J. (1986). IEPs: only half the picture. *Journal of learning disabilities*, 19(7), 447.
- Lamoureux, C. (1984). *L'estime de soi, le style de gestion et les liens entre ces deux variables chez les superviseurs bancaires*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

- Larochelle, H. (1987). *Etude descriptive du rôle du directeur d'école dans l'intégration scolaire des enfants en difficulté au niveau primaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- Larouche, P.Y. (1981). De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés. De Jean Gaudreau. Notes de lecture. *Apprentissage et socialisation*, 4, 191-192.
- Lavallée, M. (1981). L'intégration au Québec. *Apprentissage et socialisation*, 4(3), 179-180.
- Macklem, G.L. (1984). A place for everyone. *Academic therapy*, 20(2), 203-208.
- Madden, N.A.; Slavin, R.E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes. *Review of educational research*, 53(4), 519-569.
- Maher, C.A. (1985). Resolving problems of mainstreaming: Effects of training educational administrators in interpersonal problem solving with staff members. *Special service in the schools*, 1(4), 83-99.
- Maheux, J. (1983). *La petite école primaire en milieu rural*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Maring, G.H; Furman, G.C.; Blum-Anderson, J. (1985). Five cooperative learning strategies for mainstreamed youngsters in content area classrooms. *Reading Teacher*, 1985(Dec) Vol 39(3), 310-313.
- McEvoy, M.A.; Nordquist, V. M.; Cunningham, J.L. (1984). Regular-and-special-education teachers' judgments about mentally retarded children in an integrated setting. *American journal of Mental deficiency*, 89(2), 167-173.
- McGrady, H.J. (1985). Administrative support for mainstreaming learning disabled students. *Journal of learning disabilities*, 18(8) 464-466.
- Mergler, R. (1979). So site administrator. You want to mainstream. *Thrust for education leadership*, 9(2), 8-9.
- Ministère de l'Education du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage du Québec*. (COPEX). Québec: Service général des communications du ministère de l'Education.

- Ministère de l'Education du Québec (1978). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: M.E.Q.
- Ministère de l'Education du Québec (1981). *Document de sensibilisation. L'élève handicapé par une déficience mentale*. Québec: direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Education du Québec (1982). *L'école québécoise: une école communautaire et responsable*. Québec: M.E.Q.
- Ministère de l'Education du Québec (1985). *Répertoire des organismes scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn: Direction générale des régions.
- Ministère de l'Education du Québec (1986). *Déclaration des effectifs scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue. [Septembre 1986]*. Rouyn: Direction générale des régions.
- Ministère de l'Education du Québec (1987). *Déclaration des effectifs en EDAA 1986-1987 au préscolaire, au primaire et au secondaire*. Montréal: Direction de la gestion des données.
- Ministère du Conseil exécutif (1986). *Abitibi-Témiscamingue. Bilan socio-économique 1984*. Québec: Office de planification et de développement du Québec.
- Mintzberg, H. (1986). *Structure et dynamique des organisations*. Montréal: Agences d'Arc inc.
- Moore, C. (1979). Getting handicapped students into regular classrooms. *Thrust for education leadership*, 9(2), 18-19.
- Morrison, N. (1979). Six principals talk about PL 94-142. *National elementary school*, 58(1), 21-24.
- Murray, C.J. (1977). *Organizational climate and the perceptions of suburban elementary school building principals regarding the placement of EMR children. (Dissertation abstract international, 38(4-A), 2048-A 2049A)*.
- National Institute Of Education (1977). *The role of the school principal in school desegregation*. Washington: D.C. (ERIC: service de reproduction de document: ED 141 932).

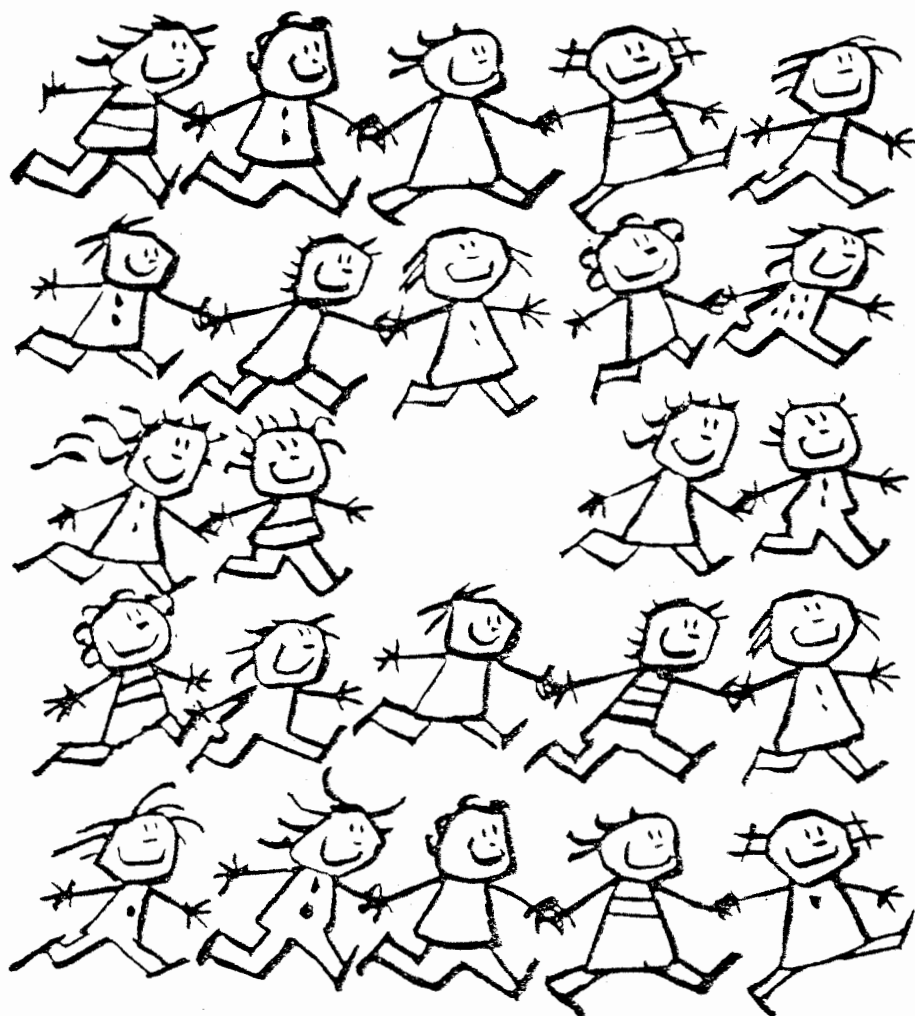
- Nie, W.H.; Hull, C.H.; Jenkins, J.G.; Steinbrenner, K.; Bent, D.H. (1975). *S.P.S.S. - statistical package for the social sciences*. New-York: Mc-Graw-Hill.
- Oaks, C. (1979). *Considerations in the integration of behaviorally disordered students into the regular classroom: Implications in the school principal*. Conférence présentée au 57ième congrès du conseil de l'enfance exceptionnelle à Dallas.
- Otis, R.; Langlois, G.; Fortin, L.; Hogue, L. (1981). L'intégration en classe régulière des enfants en difficulté d'adaptation: un relevé des écrits expérimentaux. *La technologie du comportement*, 5(1), 7-28.
- Paradis, E. (1988). *Rapport de l'enquête menée par la partie syndicale dans le cadre des travaux du comité sur les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Classes spéciales hétérogènes. Intégration en classe régulière*. Québec: Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (CEQ).
- Payne, R.; Murray, C. (1974). Principal's attitude toward integration of the handicapped. *Exceptional children*, 41, 123-125.
- Pernell, E.; McIntire, L.; Bader, L.A. (1985). Mainstreaming: A continuing concern for teachers. *Education*, 106(2), 131-137.
- Potvin, I. (1983). *La différence est un trésor*. Amos: Clair-Foyer.
- Rarick, G.L.; Beuter, A.C. (1985). The effect of mainstreaming on the motor performance of mentally retarded and nonhandicapped students. *Adapted physical activity quarterly*, 2(4), 277-282.
- Ray, B.M. (1985). Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. *Exceptional Children*, 52(1) 57-62.
- Robichaud, O.; Landry, R. (1982). Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(3), 451-462.
- Rodda, M.; Grove, C.; Finch, B.M. (1986). Mainstreaming and the education of deaf students. *Alberta journal of educational research*, 32(2), 140-153.
- Ruffin, C.; Lambert, D.; Kerr, M.M. (1985). Volunteers: An extraordinary resource. *Pointer*, 29(4), 30-38.

- Rule, S.; Stowitschek, J.J.; Innocenti, M. (1986). Day care for handicapped children: Can we stimulate mainstream service through a day care-special education merger? *Child care quarterly*, 15(4), 223-232.
- Safran, J.S.; Safran, S.P. (1985). Organizing communication for the LD teacher. *Academic Therapy*, 20(4), 427-435.
- Salend, S.J. (1984). Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs. *Exceptional children*, 50(5), 409-416.
- Salend, S.; Salend S.J. (1985). Adapting teacher-made tests for mainstreamed students. *Journal of learning disabilities*, 18(6) 373-375.
- Santomier, J. (1985). Physical educators, attitude and the mainstream: Suggestions for teacher trainers. *Adapted physical activity quarterly*, 2(4), 328-337.
- Sapon-Shevin, M. (1978). Another look at mainstreaming. Exceptionality, normality, and the nature of difference. *Phi delta Kapan*, 60, no 2, 119-121 (ERIC service de reproduction de document no EJ 188 651).
- Sasso, G.M.; Simpson, R.L.; Novak, C.G. (1985). Procedures for facilitating integration of autistic children in public school settings. *Analysis & Intervention in developmental disabilities*, 5(3), 233-246.
- Schmidt, S. (1985). Hearing impaired students in physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 2(4), 300-306.
- Selltiz, C.; Wrightsman, L.S.; Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal: Les éditions H.R.W.
- Sherman, L.W.; Burgess, D.E. (1985). Social distance and behavioral attributes of developmentally handicapped and normal children. *Perceptual & motor skill*, 61(3,Pt 2), 1223-1233.
- Smith, G.; Smith, D. (1985). A mainstreaming program that really works. *Journal of learning disabilities*, 18(6), 369-372.
- Stainback, W.; Stainback, S.; Courtnage, L.; Jaben, T. (1985) Facilitating mainstreaming by modifying the mainstream. *Exceptional children*, 52(2), 144-152.

- Steinberg, D.; Ground, A.; Hodam, J.; Larson, D.; Hastings, P.; Reinfelds, C.; Casson, J.; Cozad, S.; Cantrell, C.L.; Long, P.M. (1985). Special teachers have creative ideas. *Pointer*, 29(3) 21-27.
- Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois (1985). *Dossier sur l'adaptation scolaire*. Rouyn: Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois.
- Van Hasselt, V.B.; Kazdin, A.E.; Hersen, M. (1986). Assessment of problem behavior in visually handicapped adolescents. *Journal of clinical child psychology*, 15(2), 134-141.
- Walker, H.M. (1986). The Assessment for Integration into Mainstream Settings (AIMS) assessment system: Rationale, instruments, procedures and outcomes. Special Issue: Social skills training. *Journal of clinical child psychology*, 15(1), 55-63.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization. The principle of normalization in human service*. Toronto: Leonard Crainford.
- Wood, J.W.; Aldridge, J.T. (1985). Adapting tests for mainstreamed students. *Academic Therapy*, 20(4), 419-426.
- Workman, S.H. (1986). Teachers' verbalizations and the social interaction of blind preschoolers. *Journal of visual impairment & blindness*, 80(1), 532-534.
- Zettel, J.J.; Weintraub, F.J. (1978). PL 94-142: Its origins and implications. *National elementary principal*, 58(1), 10-13.
- Zigler, E.; Muenchow, S. (1980). Mainstreaming: The proof is in the implantation. *Annual progress in child psychiatry & child development*, 574-579.
- Zigmond, N.; Levin, E.; Laurie, T.E. (1985). *Journal of learning disabilities*, 18(9) 535-541.

Appendice A

Le questionnaire portant sur "LA GESTION DE L'INTEGRATION
DES ENFANTS EN DIFFICULTE"



questionnaire portant sur
LA GESTION DE
L'INTÉGRATION SCOLAIRE
EN CLASSE RÉGULIÈRE
DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ
AU NIVEAU PRIMAIRE



L'objectif général de ce questionnaire destiné aux Directeurs d'école* vise à identifier les modalités dont se servent les directions d'écoles pour planifier, implanter et évaluer la démarche d'intégration des étudiants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage (EDAA) **.

Par étudiants intégrés, nous entendons tous les étudiants en difficulté identifiés officiellement et intégrés dans une classe régulière.

Nous apprécierions énormément que vous répondiez à ce questionnaire au meilleur de votre connaissance. Il est entendu que les résultats individuels demeureront confidentiels; seul des résultats de groupes pourront être présentés sur demande aux commissions scolaires.

Si vous avez des commentaires à formuler, vous trouverez à la fin un espace réservé à cette fin.

Merci de votre collaboration.

* Dans le but de simplifier la lecture, nous emploierons le terme "Directeurs" pour désigner les directions d'écoles masculines ou féminines.

** Nous utiliserons l'abréviation "EDAA" à chaque fois que nous parlerons des "Etudiants en Difficulté d'Adaptation et d'Apprentissage".

ref.: fw2-n04/quest3A.fw2

CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'ECOLE

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

Cette section a pour but de recueillir les principales informations concernant les caractéristiques de votre école. Répondez à chaque question soit en cochant une case, soit en indiquant sur la ligne correspondante l'information demandée. Dans le cas où il vous est impossible de répondre à une question, veuillez l'indiquer clairement à l'aide du point d'interrogation (?).

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

1-3

[1]4

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

5-7

[1]8

1. Dans quelle région administrative de la CECM est située votre école?

1	Est	<input type="checkbox"/>
2	Nord	<input type="checkbox"/>
3	Ouest	<input type="checkbox"/>
4	Abitibi-Témiscamingue	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	9
--------------------------	---

2. A quelle distance de l'école demeure l'enfant le plus éloigné (en kilomètres) ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

10-11

3. A quel niveau socio-économique se situe la majorité des familles de la région desservie par votre école ? Indiquez en pourcentage si plusieurs niveaux sont représentés.

		%
a	Faible	<input type="checkbox"/>
b	Moyen	<input type="checkbox"/>
c	Fort	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

12-13

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

14-15

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

16-17

4. Pour chacun des degrés scolaires suivants, indiquez le nombre de classes que vous comptez dans votre école?

a	Pré-maternelle	
b	Maternelle	
c	Première année	
d	Deuxième année	
e	Troisième année	
f	Quatrième année	
g	Cinquième année	
h	Sixième année	

Classe pour enfants:

i	Avec troubles graves d'apprentissage	
j	Mésadaptés socio-affectifs	
k	Déficients légers	
l	Déficients moyens	
m	Handicapés auditifs	
n	Handicapés visuels	
o	Handicapés physiques	
p	Multi-handicapés	
q	Doués	

- Autres (précisez) _____ (1,2)

5. Combien de jeunes fréquentent votre école ? _____

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

18-19

20-21

22-23

24-25

26-27

28-29

30-31

32-33

34-35

36-37

38-39

40-41

42-43

44-45

46-47

48-49

50-51

52-53

54-57

6. Dans votre école, combien d'étudiants identifiés officiellement ont des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage quelconques? _____

234
NE RIEN ÉCRIRE
DANS CETTE MARGE

58-61

7. Dans votre école, pour chacune des catégories suivantes, dites le plus exactement possible, combien d'étudiants identifiés officiellement sont intégrés dans les classes régulières ?

a	Troubles légers d'apprentissage	<input type="text"/>
b	Troubles graves d'apprentissage	<input type="text"/>
c	Mésadaptation socio-affective	<input type="text"/>
d	Déficiência mentale légère	<input type="text"/>
e	Déficiência mentale moyenne	<input type="text"/>
f	Handicap auditif	<input type="text"/>
g	Handicap visuel	<input type="text"/>
h	Handicap physique	<input type="text"/>
i	Problèmes multiples (multi-handicapés)	<input type="text"/>

62-64

65-67

68-70

71-73

74-76

77-79

5-7

8-10

11-13

8. Dans votre école, combien y a-t-il :

a	d'enseignants titulaires en classe régulière	<input type="text"/>
b	d'enseignants titulaires en classe spéciale	<input type="text"/>
c	d'enseignants spécialistes (morale, musique, etc)	<input type="text"/>
d	d'orthopédagoges (non titulaires de classe)	<input type="text"/>
e	de concierges	<input type="text"/>
f	de secrétaires	<input type="text"/>

1-3

(2)4
 14-15

16-17

18-19

20-21

22-23

24-25

9. Combien de professionnels de la consultation interviennent dans votre école?

a	Orthopédagogues (non-enseignants)	
b	Psychologues	
c	Travailleurs sociaux	
d	Psycho-éducateurs	
e	Educateurs spécialisés	
f	Orthophonistes	
g	Infirmières	
h	Conseillers en orientation	

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

26-27

28-29

30-31

32-33

34-35

36-37

38-39

40-41

10. Pour chacun des professionnels suivants, indiquez le nombre d'heures/semaine dont dispose votre école:

a	Orthopédagogues (non-enseignants)	
b	Psychologues	
c	Travailleurs sociaux	
d	Psycho-éducateurs	
e	Educateurs spécialisés	
f	Orthophonistes	
g	Infirmières	
h	Conseillers en orientation	

1-3

[3]4

5-6

7-8

9-10

11-12

13-14

15-16

17-18

19-20

11. Indiquez le nombre d'heures de ce temps utilisé à intervenir DIRECTEMENT dans la classe régulière auprès des EDAA pour chacun des professionnels suivants.

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

a	Orthopédagogues (non-enseignants)	
b	Psychologues	
c	Travailleurs sociaux	
d	Psycho-éducateurs	
e	Educateurs spécialisés	
f	Orthophonistes	
g	Infirmières	
h	Conseillers en orientation	

21-22

23-24

25-26

27-28

29-30

31-32

33-34

35-36

12. Indiquez à l'aide du ou des lettres(s) correspondante(s), auprès de quelle(s) clientèle(s) travaillent surtout ces professionnels (ex.: BG pour Troubles légers d'apprentissage et Handicap auditif).

- A. Elèves réguliers
- B. Elèves avec troubles légers d'apprentissage
- C. Elèves avec troubles graves d'apprentissage
- D. Elèves mésadaptés socio-affectifs
- E. Elèves avec déficience mentale légère
- F. Elèves avec déficience mentale moyenne
- G. Elèves handicapés auditifs
- H. Elèves handicapés visuels
- I. Elèves handicapés physiques (non sensoriels)
- J. Elèves avec problèmes multiples (multi-handicapés)

1	Orthopédagogues (non-enseignants)	
2	Psychologues	
3	Travailleurs sociaux	
4	Psycho-éducateurs	
5	Educateurs spécialisés	
6	Orthophonistes	
7	Infirmières	
8	Conseillers en orientation	

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

A B C D E F G H I J

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

			1-3
--	--	--	-----

[4]4

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

La question suivante concerne les modalités d'intervention des orthopédagogues (excluant ceux qui sont titulaires de classe régulière ou spéciale).

SI VOUS NE DISPOSEZ D'AUCUN SERVICE D'ORTHOPEDEGOGIE,
PASSEZ A LA SECTION SUIVANTE

13. Pour chacune des modalités mentionnées ci-dessous, dites si elle est appliquée comme mode d'intervention du service d'orthopédagogie:

	1	2	3
	JAMAIS	PARFOIS	REGULI- EREMENT
a) Travail à l'"intérieur de la classe régulière" avec des enfants.			
b) Travail avec des enfants à l'"extérieur de la classe régulière".			
c). Période de français/mathématiques en classe pour EDAA (les élèves étant intégrés pour les autres matières).			
d) Consultation/ressources pour l'enseignement régulier.			
e) Travail en classe pour EDAA avec le professeur titulaire.			
f) Gestion du tutorat par les élèves.			
g) Gestion du tutorat par les parents.			

 45

 46

 47

 48

 49

 50

 51

 52-53

Autres (précisez): _____

CONNAISSANCES ET ATTITUDES
FACE AU PHENOMENE DE L'INTEGRATION

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

1-3

[5]4

Cette seconde section a pour but de mesurer, de façon très générale, votre degré de préparation ainsi que votre attitude face au phénomène de l'intégration des EDAA à l'intérieur du cheminement scolaire régulier. Tentez de répondre avec exactitude à chacune des questions qui y sont posées.

14. Quel est votre sexe:

1	F	
2	M	

5

15. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous ?

1	29 ans et moins	
2	30 - 34 ans	
3	35 - 39 ans	
4	40 - 44 ans	
5	45 - 49 ans	
6	50 - 54 ans	
7	55 - 59 ans	
8	60 ans et plus	

6

16. Depuis combien d'années êtes-vous à la direction d'une école ?

7-8

17. Depuis combien d'années êtes-vous directeur de l'école où vous êtes présentement?

9-10

18. Avez-vous déjà enseigné en classe régulière ?

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

1	OUI	
2	NON	

11

19. Si OUI, pendant combien d'années? _____

12-13

20.a) Avez-vous déjà enseigné en classe pour EDAA?

1	OUI	
2	NON	

14

20.b) Si OUI, pendant combien d'années? _____

15-16

21. Indiquez votre plus haut diplôme obtenu:

17-18

22. Poursuivez-vous votre formation à l'heure actuelle (en étant inscrit à des cours)?

1	OUI	
2	NON	

19

23.a) Etes-vous membre d'un comité ou d'un organisme s'intéressant spécifiquement à l'intégration scolaire d'un ou plusieurs types d'EDAA?

1	OUI	
2	NON	

20

23.b) Si OUI, lequel? _____

21

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

24. Quel niveau d'information croyez-vous posséder pour intervenir dans le processus d'intégration des EDAA ?

1	2	3	4
TOUT A FAIT INSUFFISANT	PLUTOT INSUFFISANT	PLUTOT SUFFISANT	TOUT A FAIT SUFFISANT

 22

25. Lors du processus d'intégration des EDAA dans votre école, dites, pour chacun des groupes ou individus suivants, comment vous percevez leur degré de préparation à l'intégration ?

S'IL NE SE FAIT PAS D'INTEGRATION DANS VOTRE ECOLE,
PASSEZ A LA QUESTION 27.

	1	2	3	4
	TOUT A FAIT INADEQUAT	PLUTOT INADEQUAT	PLUTOT ADEQUAT	TOUT A FAIT ADEQUAT
a) Vous comme directeur d'école				
b) Les enseignants titulaires				
c) Les enseignants spécialistes				
d) Les orthopédagogues				
e) Les profession. de la consulta.				

 23

 24

 25

 26

 27

26. Lors du processus d'intégration des EDAA dans votre école, dites, pour chacun des groupes d'étudiants suivants, comment vous percevez leur degré de préparation à l'intégration ?

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

	1	2	3	4
	TOUT A FAIT INADEQUAT	PLUTOT INADEQUAT	PLUTOT ADEQUAT	TOUT A FAIT ADEQUAT
a) Les étudiants en difficultés d'apprentissage				
b) Les étudiants présentant des problèmes de comportement				
c) Les étudiants handicapés physiques et sensoriels				
d) Les étudiants déficients mentaux				
e) Les autres enfants				

28

29

30

31

32

27. De façon globale, quelle est votre opinion par rapport au PRINCIPE de l'intégration des EDAA dans une classe régulière ?

1	2	3	4	5
TOUT A FAIT DEFAVORABLE	PLUTOT DEFAVORABLE	INDECIS	PLUTOT FAVORABLE	TOUT A FAIT FAVORABLE

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

33

28. De façon globale, quelle est votre opinion par rapport à la POLITIQUE ACTUELLEMENT EN VIGUEUR AU M.E.Q. concernant l'intégration des EDAA dans une classe régulière ?

1	2	3	4	5
TOUT A FAIT DEFAVORABLE	PLUTOT DEFAVORABLE	INDECIS	PLUTOT FAVORABLE	TOUT A FAIT FAVORABLE

34

29. Dans votre école, estimez-vous que vous disposez des ressources suffisantes pour intégrer les EDAA :

	1	2
	OUI	NON
a) En ce qui concerne les ressources humaines?		
b) En ce qui concerne les ressources budgétaires?		
c) En ce qui concerne les ressources matérielles?		

35

36

37

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

31. Pour chacune des sources de pression suivantes, dites dans quelle mesure, à l'intérieur de votre école, elle influence l'intégration des EDAA en classe régulière?

	1	2	3	4	
	SANS IMPOR- TANCE	PEU IMPORTANT	ASSEZ IMPORTANT	TRES IMPORTANT	
a) Vos propres conceptions sur l'intégration de ces enfants					<input type="checkbox"/> 23
b) Le Ministère de L'Education (ses politiques d'actions)					<input type="checkbox"/> 24
c) La commission scolaire (ses politiques et directives)					<input type="checkbox"/> 25
d) Les membres du corps enseignant de votre école					<input type="checkbox"/> 26
e) Les professionnels de la consultation intervenant dans votre école					<input type="checkbox"/> 27
f) Les parents/tuteurs des enfants en difficultés d'adaptation					<input type="checkbox"/> 28
g) Les groupes/organismes extérieurs à votre école (ex.: O.F.H.Q.)					<input type="checkbox"/> 29
h) Autres (précisez) : _____					<input type="checkbox"/> 30
i) _____					<input type="checkbox"/> 31
j) _____					<input type="checkbox"/> 32

ANALYSE DES ACTIVITES

ASSOCIEES AU PROCESSUS D'INTEGRATION

La présente section a pour but de mesurer vos principales activités reliées à l'intégration des EDAA. Elle est subdivisée en trois parties qui correspondent aux grandes étapes du processus d'intégration : 1) la planification du programme d'intégration; 2) son implantation; 3) l'évaluation des résultats.

Dans cette section, la formulation des questions est toujours la même ainsi que les types de réponses à fournir. Chaque question présente une activité ou une tâche qu'un directeur peut parfois exercer. Pour chacune de ces questions :

VOUS DEVEZ INDIQUER SI LA QUESTION S'APPLIQUE A VOTRE ECOLE (c'est-à-dire si la tâche est accomplie dans votre école).

A: SI ELLE NE S'APPLIQUE PAS

cochez "NE S'APPLIQUE PAS" et passez à la question suivante.

B: SI ELLE S'APPLIQUE

VOUS DEVEZ INDIQUER VOTRE PROPRE DEGRE DE PARTICIPATION à cette activité selon l'échelle de fréquence proposée, que cette activité se fasse en équipe ou non.

PARTIE I

IDENTIFICATION ET PLANIFICATION DE L'INTEGRATION

	1	2	3	4	5
	NE S'APPLI- QUE PAS	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
34. Choisir l'identification administrative des étudiants.					
35. Informer les intervenants du processus d'identification des EDAA.					
36. Informer les intervenants concernés de la planification de l'intégration.					
37. Décider des méthodes à employer pour identifier les EDAA.					
38. Décider des méthodes à employer pour planifier l'intégration des EDAA.					
39. Supporter les personnes engagées dans l'identification et la planification de l'intégration.					
40. Appliquer concrètement les méthodes d'identification choisies.					
41. Assurer l'existence de dossiers individuels portant sur les observations faites pendant la phase d'identification.					
42. Rédiger ce dossier d'observations.					
43. Présenter les cas identifiés aux intervenants responsables de l'intégration.					

IDENTIFICATION ET PLANIFICATION DE L'INTEGRATION

	1	2	3	4	5
	NE S'APPLI- QUE PAS	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
44. Considérer les diverses options d'intégration disponibles pour chaque EDAA.					
45. Décider du type de programme d'intégration à appliquer pour chaque EDAA.					
46. Considérer les obligations qu'entraîne le type de programme choisi pour chaque EDAA.					
47. Faire l'inventaire des ressources HUMAINES nécessaires à l'intégration .					
48. Faire l'inventaire des ressources BUDGETAIRES nécessaires à l'intégration .					
49. Faire l'inventaire des ressources MATERIELLES nécessaires à l'intégration .					
50. Elaborer systématiquement, les étapes à suivre lors de l'implantation du plan d'intégration individualisé.					

NE RIEN
Ecrire
DANS CETTE
MARGE 25 27 29 31 33 35 37

PARTIE II

IMPLANTATION DE L'INTEGRATION

1 2 3 4 5

	NE S'APPLI- QUE PAS	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
51. Répartir entre les différents intervenants les tâches créées par l'implantation de l'intégration des EDAA.					
52. Faire une nouvelle répartition des tâches déjà présentes avant l'implantation de l'intégration et qui doivent toujours être exécutées (ex.: enseignement régulier).					
53. Supporter les personnes engagées directement dans l'intégration des EDAA.					
54. Informer L'ELEVE EN DIFFICULTE du rôle qu'il doit assumer dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite.					
55. Informer LES PARENTS/TUTEURS DE L'ELEVE de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite.					
56. Informer les ENSEIGNANTS DE L'ELEVE de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite.					
57. Inviter les enseignants à informer les COMPAGNONS DE CLASSE DE L'ELEVE de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite.					
58. Informer les PROFESSIONNELS QUI INTERVIENNENT DIRECTEMENT AUPRES DE L'ELEVE de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite.					
59. Informer les MEMBRES DU PERSONNEL NON DIRECTEMENT IMPLIQUES AUPRES DE L'ELEVE de leur rôle dans le processus d'intégration afin d'en assurer la réussite.					

NE R
ECRI
DANS
MARGE

PARTIE II (suite)
IMPLANTATION DE L'INTEGRATION

	1	2	3	4	5
	NE S'APPLI- QUE PAS	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
60. Assurer l'élaboration d'un dossier où sont détaillées, de façon formelle, les étapes du plan d'intégration individualisé et la description des procédures employées.					
61. Superviser l'application rigoureuse du plan d'intégration individualisé tel qu'il a été élaboré pendant la phase de planification.					
62. Gérer les tâches relatives à l'intégration et nécessitant un travail d'équipe.					
63. Assurer des moments d'échange d'informations entre les intervenants tout au long de l'implantation.					
64. Informer les instances supérieures (commission scolaire, ministère,...). des développements existant à mon école en matière d'intégration.					
65. Inciter le personnel de l'école à la concertation concernant leurs interventions auprès des EDAA.					
66. Agir directement comme intervenant de l'intégration selon les modalités prévues à la phase de planification.					
67. Intervenir directement dans les cas d'urgence, c'est-à-dire quand une situation critique se présente pour un élève en cours d'intégration (ex.: une bataille entre l'élève et un pair).					
68. Encourager par des moyens concrets les intervenants qui désirent recevoir une formation académique plus approfondie sur l'intégration des EDAA.					
69. Fournir aux différents intervenants de l'intégration une documentation formelle (revues, études,...) traitant explicitement de l'intégration.					

NE RIEN
ECRIRE
DANS CETTE
MARGE

57

59

61

63

65

67

69

71

73

75

PARTIE III

EVALUATION DES RESULTATS DE L'INTEGRATION

	1	2	3	4	5
	NE S'APPLI- QUE PAS	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
70. Etablir formellement les critères permettant de décider de la réussite ou de l'échec d'un plan d'intégration individualisé.					
71. Procéder directement à l'évaluation des résultats de l'intégration.					
72. Recueillir l'évaluation que fait L'ELEVE INTEGRE des résultats et conséquences de sa propre intégration.					
73. Recueillir l'évaluation que font les ENSEIGNANTS DE L'ELEVE INTEGRE des résultats et conséquences de son intégration.					
74. Recueillir cette évaluation auprès des PARENTS/TUTEURS DE L'ELEVE INTEGRE .					
75. Recueillir cette évaluation auprès des PROFESSIONNELS INTERVENANT AUPRES DE L'ELEVE INTEGRE .					
76. Recueillir cette évaluation auprès des COMPAGNONS DE CLASSE DE L'ELEVE INTEGRE.					
77. Recueillir cette évaluation auprès de la COMMISSION SCOLAIRE.					
78. Supporter les personnes engagées directement dans l'évaluation formelle.					

NE
ECL
DAP
MAF
[7]

PARTIE III (suite)

EVALUATION DES RESULTATS DE L'INTEGRATION

	1	2	3	4	5
	NE S'APPLI- QUE PAS	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
79. Organiser un dossier pour systématiser l'ensemble des évaluations provenant de diverses sources.					
80. Décider de la suite du plan d'intégration individualisé en fonction des résultats de l'évaluation.					
81. Dans les cas d'échecs, analyser les diverses options et prévoir les conséquences de chacune pour toutes les personnes concernées.					
82. Décider de l'alternative à prendre dans les cas où l'intégration ne peut être poursuivie telle qu'elle a été planifiée.					
83. Analyser si le plan d'intégration a été exécuté tel que prévu à la phase de planification.					
84. Informer les personnes concernées du bilan final de l'évaluation du plan d'intégration individualisé.					

NE RIEN
ECRIRE
DANS CET
MARGE 23 25 27 29 31 33

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE MARGE

Pour les énoncés qui suivent, vous devez évaluer, le plus exactement possible, LE POURCENTAGE DE TEMPS PAR SEMAINE que vous accordez à la tâche de direction d'école qui y est décrite.

85. Intervenir directement auprès d'un étudiant au moment où un de ses comportements pose problème à l'intérieur de l'école (ex.: arrêter une bataille, recevoir un étudiant qui a été sorti de la classe, etc.).

%	
---	--

		35
--	--	----

86. Se présenter à l'intérieur des classes pour s'assurer de la qualité de son fonctionnement.

%	
---	--

		37
--	--	----

87. Intervenir directement auprès d'un enseignant aux prises avec un étudiant dont le comportement pose problème, pour le supporter et/ou offrir des solutions.

%	
---	--

		39
--	--	----

88. Rencontrer les parents des étudiants dont le comportement pose problème, afin d'échanger l'information pertinente à la gestion de ce comportement.

%	
---	--

		41
--	--	----

89. Effectuer les autres tâches relevant de vos fonctions.

%	
---	--

		43
--	--	----

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'un
projet de recherche FCAR, no. 87-EQ-3057, par:

Georgette Goupil
Luc Brunet
Jean Bégin
Mario Charest
Roseline Garon
Hélène Larochelle
Nicole Giroux

Département de psychologie
Université du Québec à Montréal

Appendice B

Verbatim des commentaires des directions d'école de la région de
l'Abitibi-Témiscamingue en regard de l'intégration

Les opinions et commentaires des directions d'école de l'Abitibi-Témiscamingue, recueillis à l'aide du questionnaire portant sur l'intégration, sont présentés textuellement dans les lignes qui suivent.

- Chaque cas doit faire l'objet d'une étude multi-disciplinaire [peser le pour et le contre].

- Il manque de ressources humaines et monétaires pour assurer une bonne intégration. Les groupes réguliers étant trop nombreux (29 élèves)... il est très difficile pour l'enseignant(e) de répondre aux besoins de chacun et nous n'avons pas l'espace nécessaire pour répondre aux besoins [Nous avons de vieilles écoles, cloisonnées à l'intérieur desquelles nous devons donner un enseignement individualisé, par atelier ou autre... mais sans l'espace requis...].

- A notre école, nous avons mis en place des groupe en cheminement particulier de formation de base que nous croyons plus adéquat pour répondre aux besoins des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage.

- Devant le manque de ressources et de préparation des enseignants nous sommes au maximum. De plus, le concensus global au niveau des enseignants n'est pas atteint.

- D'accord pour l'intégration de difficultés légères à condition d'avoir de l'aide plus soutenue (ressources humaines, financières, matérielles) et qu'on ne retarde pas les doués.

- Les aspects administratifs et disciplinaires de mon école [1) budget; 2) suppléance; 3) entretien ménager, réparations; 4) engagement de personnel (surveillance); 5) relations inter-services; etc. etc. problèmes entre les élèves (récréations, midi)] prennent de plus en plus d'importance dans une école où le directeur est le seul à pouvoir intervenir à cause du "pouvoir" qu'il représente ou des informations qu'il est le seul à posséder. La pédagogie, malheureusement, ne peut se faire dans des locaux sales, etc. etc.

- J'ai un groupe d'élèves (15) de six ans qui forme une classe spéciale (T.L.A.). Le groupe fonctionne bien mais les problèmes que l'équipe-école rencontre se situent beaucoup au niveau des parents (4) qui sont plus déficients que leur enfant (menaces, très exigeants,...).
- Pour voir réussir l'intégration des élèves en difficulté, il faut que l'équipe-école soit attentive à cette clientèle et que les services pédagogiques soient prêts à investir dans ce domaine.
- Préparation globale inadéquate des différents intervenants. Manque chronique de ressources financières, matérielles et humaines.
- La prudence est la mère des vertus: face à un manque de préparation, mieux vaut s'abstenir puisqu'irréversible.
- Ayant déjà vécu, comme co-gestionnaire, un projet d'intégration, force m'est d'inciter à la réflexion et à la prudence. Intégrer des ressemblances et non des antipodes. Merci.
- Dans notre école, il n'y a pas d'élèves d'EDAA intégrés dans les classes régulières. Ils sont regroupés en EDAA seulement (groupe fermé).
- En conclusion, comme vous pouvez certainement vous en rendre compte, je n'ai pas vécu d'expérience réelle d'intégration d'EDAA dans les classes régulières; car dans notre école, il n'y en a pas beaucoup! Pour moi, c'est plus difficile d'en parler !!!
- Cela demande beaucoup aux enseignants qui ont accepté une demie-voyante (ils ont du préparer leurs cours durant l'été). Les enfants du régulier ont réduit leur "vitesse de circulation" dans le corridor pour la "petite aveugle". Il y a une limite à un milieu pour intégrer. Je ne sais pas comment peut se faire l'intégration des cas lourds d'apprentissage.
- Notre école a un statut particulier en ce qui concerne ce type de clientèle car nous ne gardons que les catégories "T.L.A.", "T.G.A." et "M.S.A.", les autres étant transférés dans d'autres écoles selon leur niveau. En ce qui concerne ces catégories, nous intégrons tous nos élèves en classes régulières.
- Tout dépend de l'autonomie de la personne. Chaque personne est unique. Chaque événement est unique. Il faut les vivre comme des situations uniques. Ainsi on trouve la solution.

- Questionnaire mal fait.

- Il y a des élèves qui ne s'intègrent pas (ex: problèmes multiples, certains socio-affectifs). Ces élèves peuvent être intégrés à l'intérieur de l'école mais pas à l'intérieur d'une classe. On peut les intégrer à l'intérieur de certains cours (morale, musique, ed. phys.) mais pas à l'intérieur de tous les cours.

- La tâche est difficile à décortiquer en pourcentage. Il y a un tas d'imprévus. La tâche diffère si tu as plusieurs spécialistes engagés dans ton école, si tu as plusieurs EDAA. Une petite ville amène des problèmes parce que l'on a peu d'élèves avec le même problème et on doit leur fournir quand même les services. Les budgets ne sont pas là, donc la clientèle régulière est, d'une certaine façon pénalisée ainsi que l'élève EDAA. On doit partager le temps des ressources.

- L'intégration de certains éléments aux classes régulières n'est pas toujours souhaitable pour certains élèves. Car je crois qu'il deviendrait très difficile de les motiver face aux résultats ainsi qu'aux contacts scolaires où ces étudiants seront rejetés par l'ensemble des élèves réguliers de l'école (Ex: "Je ne me place pas avec lui, il ne comprend jamais rien") ce qui affaiblit moralement ces jeunes.

- La commission scolaire s'est donnée une politique d'intégration des élèves en difficulté et le rôle du directeur dans cette politique en est un de superviseur et de premier responsable.

- En général je suis contre le fait d'intégrer des élèves en difficulté dans des classes régulières parce que ces élèves se comparent aux autres de la classe et ne cessent d'accumuler des échecs, ce qui mine leur confiance. A notre école, des élèves étaient malheureux à cause d'un mauvais classement, dans une classe régulière, et sont devenus heureux lorsque intégrés à une classe spéciale. Leur comportement a aussi changé énormément en mieux. Le sourire leur est revenu et ils sont heureux à l'école parce qu'ils peuvent réussir des choses adaptées à leur niveau. Les élèves de cheminement particulier "premier cycle" (3 ans pour faire premier et deuxième secondaire) qui pourraient intégrer les groupes de sec. I le refusent parce que, pour la première fois de leur vie, ils réussissent bien à l'école.

- Il va falloir que les ressources affectées à l'intégration soient suffisantes pour répondre aux besoins créés dans chacune des classes.

- Il faut accepter ces différents types d'EDAA.

- Je n'accepte pas que ces élèves soient regroupés. Au contraire, l'intégration favorise leur épanouissement social, intellectuel et moral.
- Je suis d'accord à l'intégration des enfants en difficulté à la condition d'avoir les ressources humaines permettant de se donner une structure adéquate, au niveau de l'école, répondant aux besoins de cette clientèle tout en ne causant pas de préjudice à la clientèle régulière.
- Les politiques du M.A.S. infestent le M.E.Q.
- Il aurait été utile que nous ayons en main une feuille présentant le sujet et les objectifs de la recherche. Il serait très intéressant d'avoir les résultats de votre recherche. Bonne chance.
- Je suis d'accord avec l'intégration à la condition que nous continuions à disposer des ressources que nous avons actuellement.
- Pour appliquer des mesures adéquates d'intégration, ça prend des ressources.
- Je n'ai que 60 élèves, dont un seul est un vrai cas. IL suit math et français seul. Pour le reste, il est intégré au secondaire. Bien sûr, il faut intégrer le plus possible. Mais dans de grosses classes, "l'élève-problème" dérange énormément. C'est une mesure économique. Tout dépend du problème.
- L'intégration ne peut se faire sans les ressources matérielles, humaines et financières nécessaires.
- Il faut tendre vers l'intégration, mais avec du support.
- Etant directeur d'une école située dans une extrémité du territoire de la commission scolaire, je vis avec la clientèle sur place. Les enfants actuellement intégrés l'ont toujours été, ce n'était donc pas un phénomène nouveau.
- Il faut travailler sur la mentalité des administrateurs et assurer un support autant aux administrateurs qu'aux intervenants lorsque l'on procède à l'intégration des enfants.
- Le ministère et les commissions scolaires devraient débloquer plus d'argent et fournir plus de personnes spécialisées dans le domaine.
- Une loi de la nature dit : "Le faible est détruit de part l'existence du FORT"... Seule une sélection naturelle du groupe peut permettre l'intégration d'un élève.

Tout cadre ou infrastructure rendant l'intégration normative va à l'encontre d'un principe naturel d'équilibre des forces.

- J'ai essayé de répondre d'après ce qui se faisait dans mon école et non pas comme directeur puisque je ne suis nommé que depuis "fin novembre" pour remplacer le directeur en congé-maladie.

- Les élèves intégrés sont des élèves qui ont besoin d'un support académique assuré par le prof de D. F. et d'un support affectif assuré par la démarche éducative de l'école et du soutien de la direction en terme de démarche éducative et non punitive.

- Le niveau d'intégration est adéquat au niveau primaire et trop petit au secondaire.

- L'organisation scolaire était déjà faite, en grande partie, à mon arrivée, mais je l'endosse presque entièrement. Par contre, j'ai eu à collaborer à cette organisation dans une autre école, à titre de directeur-adjoint.

- Il faudrait travailler davantage sur l'identification des clientèles afin d'intégrer seulement ceux qui sont susceptibles d'en tirer avantage.

- Je n'ai jamais calculé. Comme la gestion prend peu de temps, la plus grande partie de ma tâche se fait auprès des enfants et des enseignant(e)s ou des différent(e)s intervenant(e)s directement.

- Si le nombre d'étudiant(e)s intégré(e)s est proportionnel aux ressources allouées, il n'y a pas de problèmes à organiser des services adéquats.

- Intégrer des troubles d'apprentissage, c'est correct. Pour les autres catégories, il faut favoriser des groupes fermés. Les M.S.A. créent de sérieux problèmes dans les groupes réguliers.

- J'ai intégré ceux pour qui j'ai pu obtenir l'aide nécessaire afin de ne pas alourdir la tâche de mes professeurs (considérant que ceux-ci ont déjà des classes à deux niveaux).

- Les élèves en troubles légers d'apprentissage ne sont pas identifiés officiellement mais sont tous intégrés dans des classes régulières.

- L'intégration des élèves en difficulté dans une classe régulière m'intéresse grandement. Avant d'être directrice, j'ai été conseillère pédagogique en enfance

inadaptée pendant 10 ans, donc je suis très sensibilisée à ce sujet. Présentement, je poursuis ma maîtrise en administration scolaire et mon rapport de recherche concerne "l'intégration des élèves en difficulté légère d'apprentissage dans une école primaire". Mon expérience comme directrice d'école est de courte durée.

- Certains énoncés sont difficiles à saisir.
- L'intégration ne s'applique pas dans notre école, les EDAA sont en classes spéciales.
- Etant donné que mon école est située à 32 milles d'une école où se trouve un plus grand nombre de spécialistes dans notre commission scolaire, nous intégrons la majorité de nos étudiants en leur apportant le plus d'aide possible.
- Dans mon école, l'intégration ne se fait qu'au niveau des élèves en troubles légers d'apprentissage (primaire). Au secondaire, la clientèle provient de 4 écoles différentes et est nouvelle à chaque année, donc difficile de prévoir une organisation qui répondra à cette clientèle.
- Nous manquons les services d'un orthopédagogue et de classes spéciales pour faire cheminer les élèves qui ne sont pas prêts à être intégrés. Il faut penser passer à travers les programmes et les élèves qui sont un poids pour un groupe de plus de 30 devraient être retirés et recevoir une attention particulière. Je crois que c'est le plus grand obstacle à une intégration efficace.
- Dans certains groupes, surtout en secondaire I le nombre d'élèves par groupe est trop élevé et ceci diminue grandement l'efficacité des enseignants.
- Tout dépendamment de chacune des classes. Il y en a où "le nombre d'enfant est trop grand" et d'autres où "le nombre est beaucoup trop grand".