

## 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" (Selltiz, *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.