

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.