

## 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 km<sup>2</sup>. 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 prépondérante 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.