

Chapitre III

Présentation des résultats

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.1. Le niveau d'information des directions

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

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

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

Tableau 1

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

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

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

1.1.2. Le niveau de préparation des intervenants

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

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

Tableau 2

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 3

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

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

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

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

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

Tableau 4

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 5

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

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

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

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

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

Tableau 6

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

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

(Le nombre de sujets est inscrit entre parenthèse)

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

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

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

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

Tableau 7

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

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

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

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

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

Tableau 8

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

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

Tableau 8 (suite)

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

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

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

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

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

Tableau 9

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 10

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

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

Tableau 10 (suite)

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

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

Tableau 10 (suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 11

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

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

Tableau 11 (suite)

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

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

Tableau 11 (suite)

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

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

Tableau 11 (suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 12

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

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

Tableau 12 (suite)

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

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

Tableau 12 (suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 13

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

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

*p < .05

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

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

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

Tableau 14

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

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

*p < .05

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

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

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

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

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

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

Tableau 15

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

Catégorie d'étudiants

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

**p< .01

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

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

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

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

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

Tableau 16

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

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

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

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

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

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

Tableau 17

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

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

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

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

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

Tableau 18

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

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

(Le nombre de sujets est inscrit entre parenthèses)

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

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

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

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

Tableau 19

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

Catégories d'étudiants

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

Tableau 19 (suite)

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

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

*p < .05 **p < .01

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 20

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

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

*p < .05

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

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

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

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

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

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

Tableau 21

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

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

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

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

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

Tableau 22

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

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

Tableau 22 (suite)

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

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

Tableau 22 (suite)

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

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

Tableau 22 (suite)

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

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

Tableau 22 (suite)

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

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

Tableau 22 (suite)

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

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

Tableau 22 (suite)

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

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

Tableau 22 (suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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