

INTEGRATION SCOLAIRE ET RESISTANCE AU CHANGE- MENT: COMPRENDRE POUR MIEUX INTERVENIR

Lise Corriveau et Jean-Louis Tousignant

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans un contexte ordinaire demande aux milieux scolaires d'apporter des changements dans leurs pratiques quotidiennes en vue de les adapter aux besoins des élèves qui leur sont confiés. Le caractère relativement nouveau de l'intégration scolaire et les modifications que ce mouvement entraîne constituent des conditions propices à l'éclosion de résistances au changement de la part des personnels de direction, enseignant et des élèves qui auront à intervenir auprès de ces enfants et à les côtoyer. Le but de cet article est de jeter un regard sur les facteurs liés à cette résistance lors de l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans un contexte ordinaire et de proposer des pistes de solutions pratiques pouvant aider les agentes et agents d'éducation à en faire une saine gestion. Les enseignantes et enseignants étant les principaux artisans et artisanes de l'intégration, cet article veut tenter de comprendre leurs réactions, non pour les juger, mais plutôt pour planifier une intervention qui les respecte et qui les sort de leur isolement.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, dans nos milieux scolaires, les personnels enseignant et de direction nous font part des difficultés de toutes sortes qu'ils rencontrent lorsque survient l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans un contexte ordinaire. Mais pouvons-nous réellement

réussir l'intégration? Si l'on ne cherche pas à bien comprendre les propos qui nous sont tenus, à les replacer dans leur contexte, la relation d'aide proposée n'apporte pas toujours les résultats escomptés. C'est dans ce contexte que ce questionnement sur la résistance au changement a émergé. Ceci nous a amenés à réfléchir et à trouver des manières nouvelles, différentes, d'aider les agents et agentes du milieu à réussir l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ce texte se veut donc une réflexion en réponse aux attentes du milieu.

Lise Corriveau, Ph.D., professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, 555-boulevard de l'Université, Chicoutimi (Québec), G7H 2B1; Jean-Louis Tousignant, conseiller pédagogique en adaptation scolaire Commission scolaire Taillon, 1890- boulevard Marie, Saint-Hubert (Québec), J4T 3R6.

Les auteurs désirent remercier la Commission scolaire Taillon pour la subvention rendant possible la rédaction de cet article.

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans un contexte ordinaire demande aux différents agents et agentes des milieux scolaires d'apporter des changements dans leurs pratiques quotidiennes en vue de les adapter aux besoins des élèves qui leur sont confiés.

Même si ces changements semblent logiques, essentiels, bénéfiques pour le développement de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ceux et celles qui font face à une telle demande préfèrent souvent passer la commande à un ou une de leur collègue ou recommander, pour ces élèves, les classes spéciales. C'est qu'un tel changement - comme plusieurs changements d'ailleurs - dérange, trouble les habitudes, provoque des tensions et comporte des risques.

L'introduction de changements suscite souvent une résistance de la part des individus, des groupes et même des organisations tout entières (Dolan et Lamoureux, 1990; Maillat, 1988; Pemartin, 1987). Et à ce compte-là, l'intégration scolaire, comme phénomène de changement, n'y fait pas exception. Dans les milieux où l'on procède à l'intégration, l'expression de résistances de la part des personnels de direction, enseignant et des élèves qui auront à côtoyer ces enfants est à envisager.

Les résistances au changement constituent un phénomène courant, un phénomène normal de protection à l'égard de l'inconnu, lorsque les habitudes ou l'environnement sont appelés à être modifiés. Elles empêchent l'individu de foncer tête première dans un projet sans prendre en considération les problèmes ou les inconvénients qui peuvent l'accompagner (Desmarais, Hammelle et Niewenglowski, 1990). En fait, les réticences font preuve d'un sens critique et se doivent d'être interprétées d'abord comme étant des réactions intelligentes, professionnelles et légitimes (Desmarais, Hammelle et Niewenglowski, 1990; Margolis et McGettigan, 1988). En ce sens, le caractère relativement nouveau de l'intégration scolaire et la nature des changements que ce mouvement entraîne tant en ce qui a trait aux aspects personnel, organisationnel que pédagogique constituent des conditions propices à l'éclosion de résistances au changement (Margolis et McGettigan 1988). Le but de cet article est de jeter un regard sur les facteurs liés à la résistance au changement¹ lors de l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans un

contexte ordinaire et de proposer des pistes de solutions pratiques pouvant aider le personnel de direction à en faire une saine gestion. Les enseignantes et enseignants étant les principaux artisans et artisanes de l'intégration, cet article veut tenter de comprendre leurs réactions, non pour les juger, mais plutôt pour planifier une intervention qui les respecte et qui les sort de leur isolement. Dans un premier temps, nous tenterons donc d'expliquer les sources de la résistance au changement et, dans un deuxième temps, nous ferons un inventaire des causes permettant de mieux comprendre cette résistance face à l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Nous nous pencherons ensuite sur les manifestations concrètes de ces résistances pour mieux les reconnaître et terminerons en indiquant des pistes de solutions pratiques se dégageant des causes identifiées.

DES SOURCES DE RESISTANCES AU CHANGEMENT

La croyance populaire dit que tous les gens craignent le changement et s'y opposent fortement. Qu'en est-il au juste? Afin de bien comprendre le phénomène de la résistance au changement d'abord de façon générale, faisons travailler notre imagination.

Imaginons que nous sortons à l'extérieur pour dîner par une journée de travail. Le temps est magnifique, le soleil brille de tous ses feux. Il fait beau et

-
1. Le présent article aborde la résistance au changement face à l'intégration scolaire sous un angle organisationnel. Un deuxième article sur le sujet (Corriveau et Tousignant, à paraître) présente, à partir d'une expérience vécue dans une commission scolaire de la rive-sud de Montréal, des pistes d'intervention qui misent sur une transformation de la culture du milieu, permettant d'atténuer les résistances et d'assurer le pas vers une meilleure qualité de l'intégration scolaire.

chaud. Assis à une terrasse, nous sirotons notre boisson favorite. Une brise légère nous rafraîchit. Nous sommes envahis par un état de bien-être, bref tout va très bien. Nous n'avons nulle envie de changer quoi que ce soit et surtout pas de retourner au travail. Nous sommes bien et l'on pourrait qualifier cette situation de «situation bien équilibrée». Que peut-il se produire pour qu'il y ait un changement dans cette situation que nous trouvons si confortable?

Pour qu'il y ait un changement dans une situation, il faut qu'un élément nouveau apparaisse et qu'il vienne rompre cet équilibre (Desmarais, Hammelle et Niewenglowski, 1990).

Première hypothèse: Le vent a cessé. Après un moment, nous n'en pouvons plus, nous avons trop chaud. D'un état d'équilibre, nous sommes passés à un état de déséquilibre et tout ce que nous avons en tête, c'est de nous rafraîchir, soit en nous abritant sous un parasol, soit en retournant au bureau si l'air y est climatisé. Cette insatisfaction personnelle nous pousse à modifier notre situation, à rétablir l'équilibre perdu et nous trouvons même un certain plaisir dans ce changement!

Deuxième hypothèse: Il se peut aussi que nous pensions brusquement au téléphone important que nous devons faire au plus tard à 13 h cet après-midi. Rentrer au bureau nous apparaît dès lors une nécessité plus importante que celle de nous prélasser au soleil, ce qui nous amène également au changement. Cette situation peut être perçue comme une combinaison d'insatisfaction et de contrainte. D'une part, nous sentons le besoin de bien faire notre travail; d'autre part, cette situation nous contraint à quitter cet état de bien-être. Toutefois, comme l'aspect contraignant est reconnu et accepté, nous n'hésitons pas longtemps à quitter notre oasis pour nous orienter vers le bureau.

Dernière hypothèse: notre supérieure ou supérieur passe par là et nous oblige à rentrer une demi-heure plus tôt pour discuter d'un problème que lui seul ou elle seule considère d'une urgence extrême. Il ou

elle exerce une contrainte qui nous oblige à changer la situation. Nous n'avons pas souhaité ce changement et, à notre avis, il ne correspond nullement à une nécessité. Montera alors en nous une énergie mais qui cette fois pourra être dirigée contre celui ou celle qui nous contraint à quitter cette situation équilibrée. Nous pourrions, par exemple, refuser de l'accompagner ou, pour la prochaine demi-heure, avoir certaines difficultés à être pleinement réceptif!

Insatisfaction, nécessité ou contrainte voilà des éléments susceptibles d'être présents au point de départ du changement. Toutefois, chacun des changements, au contraire de ce que veut la croyance populaire, n'entraîne pas nécessairement de la résistance (Desmarais, Hamelle et Niewenglowski, 1990).

En somme, selon les raisons qui sont à l'origine du changement, un individu ou un groupe aura des attitudes, des opinions et des émotions qui orienteront son énergie en faveur ou à l'encontre du changement. Dans la mesure où le changement est perçu comme pouvant aider à atteindre ou à maintenir un état d'équilibre recherché, l'individu ou le groupe acceptera le changement. Si l'individu ou le groupe perçoit dans le changement une menace pour son équilibre atteint ou recherché, il résistera (Collerette et Delisle, 1982), comme c'est le cas pour la troisième hypothèse. Ainsi, l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage soulèvera des résistances si les individus concernés perçoivent dans ce changement un aspect contraignant qui n'est pas pleinement reconnu ou accepté et qui vient déranger leur équilibre.

La théorie des attentes de Hackman et Oldham (1980: voir Margolis et McGettigan, 1988) est également d'une aide précieuse pour comprendre la source des résistances au changement face à l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en contexte ordinaire. Cette théorie stipule que les individus seront motivés à fournir des efforts pour atteindre des résultats s'ils

perçoivent, d'une part, dans leur action, une probabilité de réussir et, d'autre part, une probabilité d'obtenir des récompenses qu'ils valorisent et qui sont associées à cette réussite. En d'autres termes, en fonction de cette théorie, les personnels des milieux scolaires devraient être plus enclins à modifier leurs attitudes et leurs pratiques pédagogiques au regard de l'intégration des élèves s'ils perçoivent et anticipent que les efforts qu'ils fourniront dans ce sens, entraîneront un degré de réussite et des récompenses qu'ils jugent intéressantes.

Trois types de récompenses sont généralement associées au travail des enseignantes et enseignants (Safer *et al.*, 1978: voir Laplante et Godin, 1983): les récompenses extrinsèques (revenu, prestige, pouvoir), les récompenses auxiliaires (sécurité, horaire) et les récompenses intrinsèques (responsabilité de l'éducation, contact avec les élèves, réussite des élèves, reconnaissance, réalisation de soi). Pour diminuer les manifestations de résistances au changement ou susciter un intérêt plus grand en faveur de l'intégration, la théorie des attentes suggère de présenter aux enseignantes et enseignants les récompenses qu'ils recherchent (par exemples, la réussite des élèves, un horaire plus intéressant, une libération de tâches, etc.), de leur démontrer qu'ils possèdent les connaissances et compétences pour aider ces élèves ou, le cas échéant, qu'ils seront aidés et supportés dans le développement de ces connaissances et compétences et que, moyennant un effort raisonnable, ils devraient réussir à atteindre les résultats escomptés.

Bref, il semble qu'un individu ou un groupe accepte en général de procéder à un changement lorsque les avantages qu'il croit en retirer sont supérieurs aux inconvénients. La résistance survient lorsque l'individu ou le groupe se sent menacé dans son équilibre par l'introduction d'un changement dont il ne perçoit pleinement le besoin, l'intérêt ou la nécessité. C'est donc une évaluation subjective de la situation qui est faite et qui oriente les réactions face au changement.

DES CAUSES PARTICULIERES A LA RESISTANCE AU CHANGEMENT FACE A L'INTEGRATION D'ELEVES HANDICAPES OU EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DANS UN CONTEXTE ORDINAIRE

Les causes particulières à la résistance au changement face à l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans un contexte ordinaire sont nombreuses. Pour mieux les décrire, nous emprunterons le modèle élaboré par Dolan et Lamoureux (1990) qui classifient les causes de la résistance au changement en quatre catégories: les causes logiques et rationnelles, les causes sociologiques, les causes structurelles et conjoncturelles et les causes psychologiques et émotionnelles.

Les causes logiques et rationnelles

Des doutes sur la faisabilité du changement

Certains projets de changement échouent simplement parce qu'ils exigent des ressources que l'organisation ne fournit pas (Gorton, 1987) ou que les individus concernés ne possèdent pas. L'intégration scolaire est une activité complexe: elle exige une préparation adéquate des maîtres (Beaupré et Poulin, 1993), un ajout de ressources humaines, une adaptation des lieux physiques (ascenseur, rampe d'accès, etc.) et des coûts supplémentaires. C'est aussi une activité qui nécessite un investissement en temps, énergie, effort et qui, pour certains, apparaît incompatible avec les autres activités de la classe, de l'école et avec les besoins des autres élèves. À cet effet, des enseignants et enseignantes peuvent signifier aux responsables que l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage va augmenter leur charge de travail, déranger les autres élèves et faire perdre du temps à toute la classe. D'autres peuvent éprouver un sentiment d'incompétence face à cette nouvelle réalité et se dire inaptes à utiliser avec succès les nouvelles approches pédagogiques qui leur sont proposées, lorsqu'elles existent (Laplante et Godin, 1983).

Enfin, d'autres peuvent considérer que les nouvelles stratégies recommandées vont nécessiter plus d'aide et de support qu'il leur est possible d'en obtenir (Héron et Harris, 1987: voir Margolis et McGettigan, 1988) et ressentir la crainte de se retrouver seuls avec le problème.

Ces doutes sur la faisabilité du changement pourraient s'avérer fort justifiés. Ainsi, même si le ministère de l'Éducation reconnaît la nécessité d'une préparation adéquate des maîtres qui reçoivent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans leur classe, l'étude de Beaupré (1989: voir Beaupré et Poulin, 1993, p. 167) portant sur l'intégration scolaire des enfants ayant une déficience intellectuelle moyenne, dénonce le fait que «sur les 14 enseignants et enseignantes intégrant un élève dans leur classe, les trois quarts affirment avoir reçu peu de formation avant que ne débute l'intégration et 85% mentionnent n'avoir pas eu de perfectionnement en cours d'emploi».

Somme toute, des doutes sur l'acquisition de nouvelles ressources humaines, matérielles et financières en période de décroissance, sur ses propres compétences pédagogiques ou sur celles que l'on pourra développer, sur la préparation que l'on pourra recevoir, sur le temps disponible pour se concerter avec l'équipe de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, sur la capacité d'investir une bonne dose d'énergie supplémentaire pour y arriver, comptent parmi les facteurs susceptibles de miner l'intérêt nécessaire à l'acceptation et à l'implantation de l'intégration scolaire.

Une mauvaise compréhension du changement

Les personnels qui évoluent en classes ordinaires ne possèdent pas toujours l'information nécessaire pour bien comprendre les objectifs de l'intégration scolaire, les conditions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les services offerts et les politiques en la matière (Laplante et Godin, 1983). Le personnel d'une école peut résister au changement proposé parce

qu'il n'en comprend pas suffisamment le sens ou la nature. Par ailleurs, un personnel peu réceptif lors de l'explication du changement, ou encore un manque de clarté dans la transmission des informations (Gorton, 1987) peuvent également occasionner des réticences face au changement proposé.

Une absence de gains immédiats

L'absence de gains immédiats fait directement référence à la théorie des attentes de Hackman et Oldham (1980) présentée antérieurement. En fait, même si des enseignantes et enseignants s'avèrent convaincus des bienfaits de l'intégration scolaire pour les élèves, des résistances peuvent émerger si les responsables ne peuvent leur garantir l'obtention de compensations ou de mesures incitatives (réussite des élèves, libération de tâche, rapport maître/élèves moins élevé, soutien, etc.) qui les intéressent personnellement. Il est important d'instituer de telles mesures incitatives, surtout si les changements nécessitent un investissement substantiel en termes de temps, d'efforts et d'énergie (Gorton, 1987). À ce sujet, l'étude de Parent (1991: voir Parent, Fortier, Boisvert, 1993), effectuée auprès de 153 enseignantes et enseignants de 82 écoles primaires des régions d'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue, indique que le personnel enseignant ne semble pas bénéficier de services de soutien, ni d'une diminution du rapport maître/élèves pour réaliser le défi que constitue l'intégration.

Les causes sociologiques

Une perte de pouvoir

L'introduction d'un changement risque d'entraîner une redistribution des tâches, des postes, et, du même fait, de transformer les structures de pouvoir en place. Les personnes qui, par ces transformations, perçoivent ou subissent une perte de statut ou d'influence dans leur milieu, sont plus susceptibles de résister au changement (Maillet, 1987). Lors d'une intégration scolaire, une telle réaction peut apparaître tant chez le personnel enseignant dans les

classes ordinaires que chez celui de l'adaptation scolaire. Par exemple, en raison du partage de certaines responsabilités avec les personnes-ressources et les parents, les enseignants et enseignants des classes ordinaires peuvent envisager une perte partielle de pouvoir, de contrôle sur les activités de leur classe (Laplante et Godin, 1983). L'étude de Parent (1991: voir Parent Fortier, Boisvert, 1993) révèle, à ce propos, que certains enseignants et enseignantes se sentent incommodés par la présence d'un accompagnateur ou d'une accompagnatrice dans leur classe ou même jugés par cette même personne. Pour leur part, les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire peuvent percevoir dans le mouvement de l'intégration scolaire une modification de leur tâche (Reynolds et Rosen, 1976: voir Laplante et Godin, 1983), une perte de reconnaissance du rôle qui, jusqu'à présent, leur était dévolu et résister au mouvement de l'intégration scolaire (Bates, 1977: voir Laplante et Godin, 1983).

Une opposition aux valeurs, normes, rites du groupe

Un changement proposé peut soulever de la résistance lorsqu'il ne correspond pas aux valeurs, normes, rites du groupe, bref, lorsqu'il s'avère incompatible avec la culture du milieu. Ce type de résistance est susceptible de se produire lorsque les changements proposés proviennent d'instances éloignées comme, par exemple, le Gouvernement, les associations de parents ou d'individus qui connaissent peu les besoins spécifiques du milieu où seront implantés les différents changements.

L'intégration scolaire est porteuse de nouvelles valeurs et de nouvelles normes de comportement: valorisation de l'élève différent, partage de responsabilités, travail en équipe, élargissement du rôle de l'enseignante, de l'enseignant en classe ordinaire, nouvelles pratiques pédagogiques (Laplante et Godin, 1983). L'essor de l'intégration dans une école peut être limité, si, d'une part, l'ensemble de l'équipe-école s'oppose au projet et aux valeurs qu'il transmet; d'autre part, si les

valeurs ou normes en place dans l'école ne supportent pas suffisamment le personnel et les élèves qui vivent des expériences d'intégration, ceux-ci peuvent faire l'objet de commentaires désobligeants de la part de leurs collègues et amis et se sentir peu encouragés à poursuivre leur démarche (Lewin, Nelson et Tollefson, 1983: voir Margolis et McGettigan, 1988). Dans le même sens, tout en acceptant la philosophie de l'intégration, les syndicats peuvent s'opposer à ses modalités si celles-ci alourdissent la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant.

Les causes structurelles et conjoncturelles

Le climat organisationnel

Lorsque le climat de l'organisation est désagréable, il se peut que des individus profitent de l'annonce d'un changement pour indiquer leur insatisfaction, soit en refusant la transformation, soit en ne lui donnant pas leur appui, leur collaboration, même si en principe, ils n'ont rien contre le changement (Dolan et Lamoureux, 1990). Un leadership autoritaire, des relations interpersonnelles tendues, une insatisfaction des différents personnels, des attitudes de méfiance entre les différents acteurs et actrices, des communications déficientes dans une école ou dans une commission scolaire sont des conditions peu favorables à l'introduction de l'intégration.

Le mode d'introduction du changement

La façon d'introduire le changement est aussi importante que le changement lui-même. Un changement imposé de l'extérieur, sans consultation des personnes concernées, peut susciter de vives réactions et entraîner de fortes oppositions (Dolan et Lamoureux, 1990). À ce propos, les théories de la réactance (Hughes et Falk, 1981: voir Margolis et McGettigan, 1988) et du contrôle (Glasser, 1986: voir Margolis et McGettigan, 1988) insistent sur le fait que les êtres humains valorisent la liberté et le contrôle de leur vie. Une décision qui vient de l'extérieur, un projet qui est contrôlé uniquement par

des spécialistes ou par la direction d'une école, n'encouragent pas le développement de relations de confiance où chacun se sent à l'aise d'échanger sur le changement (Laplante et Godin, 1983). Contraindre le personnel d'une école à supporter l'intégration scolaire, à instituer de nouvelles approches pédagogiques sans aucune sensibilisation, ni consultation préalables n'assure en rien la réussite du mouvement vers l'intégration. Certains des enseignants et enseignantes interrogés dans l'étude de Parent (1991: voir Parent, Fortier et Boisvert, 1993) ont indiqué avoir été obligés d'intégrer un élève dans leur classe, même après consultation de la direction qui n'a pas respecté leur opinion.

Les structures bureaucratiques

Les structures bureaucratiques assurent le maintien de l'ordre, de la rationalité et de la continuité. Une gestion fortement bureaucratisée encourage l'uniformité dans les programmes et dans les procédures utilisés et l'introduction de nouveaux programmes ou de nouvelles procédures est alors souvent mal perçue. Les changements peuvent être rejetés parce qu'ils menacent la stabilité de l'institution (Gorton, 1987). Plus une organisation est structurée, plus elle aura tendance à résister au changement (Maillet, 1987). En ce sens, l'intégration scolaire est plus difficile à concrétiser au secondaire en raison, entre autres, du nombre élevé de spécialistes et des programmes qui y sont plus stricts (Clark (1975: voir Laplante et Godin: 1983) et Powers (1979: voir Laplante et Godin, 1983).

Les causes psychologiques, émotionnelles

Même s'il y a eu consultation, même si le personnel impliqué considère que l'intégration scolaire semble favorable à la satisfaction des besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et même si la nécessité de ce changement lui paraît évidente, il n'est pas assuré qu'aucune réticence ne se manifesterait. Les êtres humains sont tous, à leur tour, résistants au change-

ment. Les résistances constituent un phénomène normal et sont ni plus ni moins que l'expression de défenses profondes issues d'une expérience de vie et de l'éducation reçue. En fait, certaines causes sont davantage individuelles, de nature psychologique ou émotionnelle.

Une personnalité peu tolérante face au changement

Certains individus s'opposent plus que d'autres au changement et en ce sens, la personnalité peut venir expliquer le refus du changement. Ainsi, certaines personnes préfèrent une vie stable leur permettant de prévoir avec le plus de certitude possible les lendemains. Face aux idées de changements, celles-ci démontrent donc de plus grandes réticences. Le changement provoque chez elles une anxiété importante qui les rend soit hostiles et défensives ou encore complètement apathiques. Une anxiété trop importante constitue alors un obstacle à toute idée de changement. Les personnes anxieuses préfèrent se réfugier dans leurs coutumes, dans leur routine qui les sécurisent (Desmarais, Hammelle et Niewenglowski, 1990).

La peur de l'inconnu

La peur de l'inconnu constitue pour plusieurs une cause majeure de résistance au changement. Ainsi, malgré tous les avantages que peut annoncer l'introduction de l'intégration scolaire en contexte ordinaire, ce qui se passera dans l'avenir demeure un inconnu qui suscite inquiétude, anxiété, hostilité et rigidité. En ce sens, même lorsque des gens sont insatisfaits d'une situation, certains vont quand même résister à des propos de changements et opter malgré tout, pour le statu quo. La peur du nouveau, la crainte d'échouer, d'être incompetent, la marge d'incertitude dans les résultats, les poussent à favoriser les mesures traditionnelles qui, quoique imparfaites, n'entraînent pas de surprises inattendues (Maillet, 1988; Pemartin, 1987; Colletterte et Delisle, 1982).

Les habitudes

Selon certains auteurs, les enseignantes et enseignants valorisent les approches pédagogiques pratiques, concrètes (Berman et McLaughlin, 1978: voir Margolis et McGettigan, 1988), intégrées à leurs habitudes de travail (Martens *et al.*, 1986: voir Margolis et McGettigan, 1988), qui donnent des résultats immédiats (Lieberman et Miller, 1979: voir Margolis et McGettigan, 1988) et qui répondent à leurs besoins (Margolis et McGettigan, 1988). L'intégration scolaire exige de l'enseignante, de l'enseignant, une modification de ses attitudes et de ses approches pédagogiques. Ce changement, comme tout autre changement, dérange les habitudes acquises qui, somme toute, sont plus faciles à entretenir qu'à modifier. En fait, les habitudes font épargner du temps puisqu'elles évitent à l'individu le besoin de réfléchir chaque fois que quelque chose doit être fait. Il s'en dégage un sentiment de compétence qui peut diminuer avec l'arrivée d'un changement. Ainsi, intégrer un élève handicapé demande à l'enseignante, à l'enseignant, de développer de nouvelles stratégies, de nouvelles habitudes de travail qui, sans être nécessairement plus difficiles à appliquer que les anciennes, nécessitent pendant un certain temps des énergies et des efforts de réflexion et d'adaptation importants (Dolan et Lamoureux, 1990).

Une méfiance à l'égard des intervenants du changement

Les transformations apportées soulèvent souvent chez les individus une série de questions inévitables. Ainsi, face à une perspective de changement, plusieurs s'interrogeront quant aux raisons véritables, aux motifs cachés qui le sous-tendent et conserveront une certaine méfiance à l'égard de toutes modifications qui apparemment semblent pourtant très prometteuses. Plusieurs craindront que le changement ne soit qu'un moyen plus ou moins déguisé, pour l'école, la commission scolaire ou le ministère de l'Éducation de faire passer en douceur une emprise plus grande sur ses membres. Encore une fois, l'impossibilité de prévoir toutes les

conséquences ou la présence d'un climat plutôt malsain peuvent entraîner des individus à accepter à reculons ou à refuser les réformes proposées (Pemartin, 1987). L'attitude même des agents et agentes d'éducation envers les différents personnels concernés peut également éveiller la méfiance. Adopter une attitude hautaine, détachée, évaluative, qui dégage une impression de supériorité et de dogmatisme (Egan, 1982; Gibb, 1974: voir Margolis et McGettigan, 1988) est nuisible à l'adoption des modifications nécessaires à l'intégration scolaire.

La peur d'une perte d'autonomie et d'indépendance

Le personnel enseignant valorise fortement l'autonomie dont il dispose dans sa classe. L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage peut être perçue comme une tentative pour brimer leur liberté en leur imposant l'utilisation de certaines pratiques pédagogiques (Margolis et McGettigan, 1988). Par ailleurs, comme l'intégration nécessite le travail en équipe, l'enseignante, l'enseignant, n'est pas toujours prédisposé à partager les responsabilités qui lui revenaient intégralement jusqu'à maintenant (Harley, 1979: voir Laplante et Godin, 1983). Enfin, en apportant des changements aux rôles ou encore aux méthodes de travail, certains pourraient croire que l'on veut porter atteinte à leur autonomie professionnelle et de là, résister à tout changement allant dans cette direction (Dolan et Lamoureux, 1990).

COMMENT RECONNAITRE LES RESISTANCES AU CHANGEMENT?

Qu'elles soient d'origines logiques et rationnelles, sociologiques, structurelles et conjoncturelles, psychologiques et émotionnelles, les résistances vont se manifester de multiples façons, parfois conscientes, parfois inconscientes, et varier d'un individu à l'autre et chez un même individu dans différentes situations. Comment reconnaître les

résistances au changement? Les résistances au changement ne s'observent pas toujours de façon directe par un refus, ou par de l'hostilité; il faut parfois lire entre les lignes, découvrir les différents symptômes qui se glissent dans les opinions des subtils opposants et opposantes. À titre d'exemples, l'on retrouve ceux et celles qui traitent les idées des autres avec dédain, qui les ridiculisent, et ce, avant même que l'idée n'ait été exprimée dans son entité; ceux et celles qui s'évertuent à trouver toutes les raisons pour lesquelles l'idée ne peut être appliquée en évitant évidemment les raisons pour lesquelles ce pourrait être une idée intéressante; ceux et celles qui modifient la proposition par des amendements, au point que l'idée d'origine ne soit plus reconnaissable; ceux et celles qui tentent toujours de reporter la décision à plus tard... Ces manifestations peuvent à tout moment révéler une certaine forme de résistance au changement (Collerette et Delisle, 1982; Simon et Albert, 1975).

Si l'idée ou la proposition a été adoptée, on peut alors retracer dans sa phase d'implantation de nouvelles manifestations de résistance: certains, par exemple, vont se rappeler l'existence d'un passé où pourtant tout allait si bien; d'autres vont répandre rapidement et bruyamment toutes les difficultés rencontrées dans le processus d'implantation... (Collerette et Delisle, 1982; Simon et Albert, 1975).

Somme toute, la résistance au changement peut se traduire de plusieurs façons. Un accroissement de l'activité syndicale, des conflits de travail, un oubli des nouvelles responsabilités, un blocage partiel de l'information, la diffusion de rumeurs, un refus de formation, des taux plus élevés d'absentéisme, de roulement, peuvent encore une fois signifier l'insatisfaction face à l'introduction de différents changements (Pemartin, 1987).

QUE PEUT-ON FAIRE FACE A LA RESISTANCE AU CHANGEMENT?

Dès lors, que peut-on faire face à la résistance au

changement? Comment doit-on considérer ces résistances? Comment peut-on canaliser toute cette énergie, ce dynamisme mais dans une perspective plus constructive, plus positive pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les différents agents et agentes d'éducation?

Il n'existe pas vraiment de moyens qui permettent d'éliminer les résistances. D'ailleurs, il n'est pas souhaitable de les éliminer toutes puisque celles-ci constituent un phénomène normal de protection à l'égard de l'inconnu.

Comment se comporter face aux résistances? Il existe une gamme de choix très grande de comportements qui peuvent être adoptés. Néanmoins, nous considérerons les quatre catégories de comportements suivants:

L'ignorance totale des résistances

Certains responsables vont choisir d'ignorer totalement les résistances et de procéder tout simplement au changement. Si un enseignant ou une enseignante anticipe une difficulté, on lui indiquera qu'il n'y a pas de problème et que tout ira très bien. En agissant ainsi, il peut en résulter un renforcement et une augmentation des résistances (Desmarais, Hamelle, Niewenglowski, 1990).

La guerre ouverte ou l'imposition

D'autres vont préférer entrer en guerre ouverte avec les divers camps qui s'opposent au changement en l'imposant tout simplement avec des moyens radicaux et puissants: des reproches multiples, une utilisation abusive du droit de gérance, bref une approche plutôt autoritaire prend place. Contrebrutalement les résistances revient également à les renforcer, à accentuer les réactions de méfiance, d'hostilité et à envenimer tout simplement le climat de la situation (Desmarais, Hamelle, Niewenglowski, 1990).

Les récompenses

D'autres peuvent exercer des pressions vers le changement en promettant des récompenses, telles une libération de tâches, un rapport maître/élèves moins élevé, etc. Si ces engagements sont réels et que les promesses sont tenues, cela peut en effet s'avérer profitable et constituer des avantages certains à l'adhésion au changement. Par contre, s'il s'agit d'une tentative de manipulation, cela constitue une attitude déplorable qui ne mènera encore une fois qu'au maintien et à l'accroissement des résistances et à la détérioration du climat (Pemartin, 1987).

La participation au changement

La participation des personnes touchées par le changement constitue un élément essentiel à considérer pour parvenir à l'acceptation et à l'implantation d'un changement. Une recension des écrits portant sur les diverses expériences d'intégration effectuées dans quatre états américains (Safer *et al.*, 1978: voir Laplante et Godin, 1983) souligne l'importance d'impliquer le personnel enseignant et ce, dès le début du processus pour favoriser le succès de l'intégration.

Dans ce contexte, nous allons maintenant jeter un regard sur un ensemble de pistes pratiques pouvant contribuer à faire diminuer les différents types de résistance au changement indiqués précédemment.

Etablir un climat et une culture favorables à l'intégration scolaire

Pour favoriser la promotion de l'intégration scolaire, le directeur ou la directrice d'une école occupe une place stratégique et joue un rôle de premier plan pour mettre en place un climat et une culture favorables à l'intégration scolaire. Selon Beery (1974: voir Laplante et Godin, 1983), un climat démocratique qui encourage la participation et l'implication du personnel, favorise la modification des attitudes et l'acceptation du changement. Une décision imposée de l'extérieur, un projet contrôlé

uniquement par des spécialistes ou par la direction, n'encouragent pas le développement de relations de confiance où chacun se sent à l'aise d'échanger sur le changement (Laplante et Godin, 1983).

Sensibilisée à l'intégration scolaire, la direction d'une école doit veiller, à son tour, à sensibiliser le personnel, les élèves et les parents, et à les supporter dans le processus (Laplante et Godin, 1983). Les agents et agentes d'éducation du changement doivent s'assurer que la culture du milieu est compatible avec le changement et, au besoin, apporter des transformations à la culture en place. Par exemple, le directeur ou la directrice d'école peut faire la promotion des valeurs véhiculées par l'intégration scolaire (démocratie, tolérance et ouverture à la différence, etc.) et établir, conjointement avec les principales personnes concernées, les rites, les normes et les pratiques quotidiennes qui viendront renforcer de façon concrète l'émergence de cette nouvelle culture. Féliciter officiellement ceux et celles qui, par leur pratique, font avancer le mouvement de l'intégration, inviter les enseignantes et enseignants des classes ordinaires qui ont développé une expertise en intégration scolaire à donner des séminaires, constituent des exemples d'activités qui peuvent venir soutenir une culture encourageant l'intégration scolaire.

Informé les gens

La résistance au changement provient souvent d'un manque d'information créant ainsi l'angoisse chez les individus. Il est important de réduire le plus possible la part de l'inconnu de même que les diverses sources d'insécurité (Collerette et Delisle, 1982). Par exemple, des enseignantes et des enseignants peuvent s'inquiéter quant au succès qu'ils obtiendront et à la responsabilité qu'ils devront assumer quant à la moins grande réussite de leur élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne. S'ils ne peuvent anticiper de succès ou s'ils croient qu'ils seront blâmés pour l'échec d'un programme qui n'a pas tenu ses promesses, les enseignantes et enseignants seront peu motivés à

initier les changements demandés (Margolis et McGettigan, 1988). Il est donc essentiel de les informer non seulement au moment du changement mais d'une façon continue (Desmarais, Hamelle et Niewenglowski, 1990) sur les divers aspects de l'intégration scolaire: information sur les politiques en matière d'intégration, ses objectifs, ses priorités, les plans d'intervention adaptés, les rôles de chacun des agents et agentes d'éducation, les différents types de clientèle visée, l'enfant qu'ils auront à intégrer, les retombées sur le milieu environnant, les différents services offerts, les programmes, les outils, etc. Cette information doit mettre en relief autant les aspects favorables du changement que ses limites ou les difficultés susceptibles d'être rencontrées (Collerette et Delisle, 1982; Pemartin, 1987). Il faut donc s'assurer d'un partage d'information entre les différentes personnes concernées par le changement.

Laisser s'exprimer les résistances sans les critiquer

Les résistances accompagnent tout processus de changement et ne peuvent être utiles que si elles sont écoutées avec respect et sans y porter de jugement. En plus de faire réduire la tension, l'expression des résistances permet aux individus de ne pas se sentir exclus du changement proposé (Collerette et Delisle, 1982; Desmarais, Hamelle, Niewenglowski, 1990; Pemartin, 1987). En indiquant que le phénomène de la résistance au changement est tout à fait normal et naturel, les gens exprimeront sans gêne leur point de vue même s'il s'avère contraire au changement proposé.

Étudier soigneusement les résistances exprimées et les inclure dans le projet de changement

Il se peut que certaines résistances soient émotives mais bon nombre d'entre elles sont objectivement fondées. En tenir compte permet alors d'éviter certains aspects défavorables qui auraient été oubliés par les responsables du changement.

Les résistances font partie du projet de changement

autant que les éléments favorables. Sans nécessairement s'opposer au projet, ces résistances viennent le compléter, le soutenir, le protéger. D'ailleurs, les personnes qui font part de ces résistances ont peut-être de bonnes idées à suggérer pour remédier aux différents problèmes qu'ils anticipent. Il importe de recueillir leurs propositions, de les écouter toujours avec le plus grand respect et de les comprendre du point de vue de celui ou de celle qui les émet. Curtis et Meyers (1985: voir Margolis et McGettigan, 1988) suggèrent à ce propos d'utiliser des questions permettant de comprendre leur point de vue et d'envisager, avec eux, d'autres perspectives de solutions. Par exemple, «laissez-moi voir si je comprends bien ce que vous me dites. Vous avez essayé d'avoir l'attention de Zoé en faisant... C'est bien cela? Je me demande s'il n'y a pas une autre façon de voir les choses. Est-ce que ça pourrait être que... Qu'est-ce que vous en pensez?» Également, l'utilisation de la technique du remue-méninge permet le développement d'idées qui émergent autant de la part des responsables que des personnels sollicités. En somme, l'écoute empathique favorise l'établissement de relations de confiance, de collaboration tout en permettant l'exploration des difficultés perçues et des solutions qui feront diminuer la résistance (Margolis et McGettigan, 1988).

Lorsque toutes les personnes concernées ont exprimé leurs opinions favorables et leurs réticences face au changement, il est alors possible de procéder à l'établissement de la balance entre les éléments favorables et les résistances. Si le poids des éléments favorables et celui des résistances est égal, l'équilibre est atteint et rien ne bouge. Si les résistances sont plus lourdes, le changement a peu de chance de se produire dans de bonnes conditions. Si l'on souhaite que le changement ait lieu sans trop de contraintes, il faut que les éléments favorables l'emportent sur les réticences. Tel que nous l'avions mentionné au tout début, un individu ou un groupe accepte en général de faire face à un changement lorsqu'il perçoit que les avantages qu'il croit en retirer sont supérieurs aux inconvénients (Desmarais,

Hamelle, Niewenglowski, 1990).

Fournir les ressources et le support pour faire face au changement

La crainte d'être incompetent, la peur de manquer de ressources et de support pour réaliser l'intégration, contribuent à créer anxiété et résistance chez les personnes concernées. Comme les enseignantes et les enseignants sont appelés à vivre l'intégration sur une période donnée (souvent une année scolaire), il est important de leur fournir au préalable une sensibilisation au mouvement de l'intégration. Une formation continue, pratique, significative, efficace, centrée sur leurs besoins et ceux des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, est essentielle pour les aider à faire face aux changements qui surviendront dans leurs pratiques pédagogiques. En fonction de la théorie des attentes de Hackman et Oldham (1980), Margolis et McGettigan (1988) suggèrent de donner au personnel enseignant une formation qui donne rapidement des résultats. Si l'enseignant ou l'enseignante observe dans sa pratique des résultats à court terme, directement reliés aux efforts qu'il ou elle déploie et que ces efforts sont raisonnables, il ou elle sera satisfait et motivé à poursuivre le processus dans sa classe.

En plus d'un support technique et pédagogique, un soutien d'ordre professionnel est utile en vue de fournir un mécanisme de feed-back servant à identifier les difficultés rencontrées dans l'implantation du processus (Laplante et Godin, 1983). Ainsi, en vue de faire diminuer les résistances, les changements proposés doivent être présentés comme étant des moyens adaptables à la situation et au style d'enseignement de ceux et celles qui les utiliseront (Parish et Arends, 1983: voir Margolis et McGettigan, 1988). Comme aucune solution n'est parfaite, il est important d'indiquer aux participantes et participants que chacun de ces changements peut faire l'objet de révision en cas de difficultés imprévues, être mis à l'essai pour une certaine période, et au besoin, être réévalués et modifiés pour satisfaire davantage toutes les

parties. La possibilité de revoir le processus en cours aide à rassurer les individus qui dès lors, ne s'estiment pas prisonniers d'un programme qui s'avérerait moins efficace que prévu (Margolis et McGettigan, 1988).

Comme dans toute bonne formation, Skrtic *et al.* (1979: voir Laplante et Godin, 1983), les personnes-ressources devraient préférablement provenir du milieu, être compétentes, hautement crédibles, reconnues et respectées par leurs collègues (Skrtic *et al.*, 1979: voir Laplante et Godin, 1983) et ne pas être impliquées dans la supervision et l'évaluation du rendement des personnes en formation (Mazzarella, 1980: voir Laplante et Godin, 1983).

Evidemment, les dirigeants et dirigeantes de la commission scolaire influenceront l'intégration. Si au-delà des discours, il y a peu ou pas de ressources réelles disponibles pour favoriser les changements, ceux-ci seront probablement rejetés à court terme.

Trouver des appuis crédibles

Enfin, une dernière piste de solution pouvant favoriser la diminution des résistances consiste à procéder à l'intégration scolaire sur une petite échelle. Les études pilotes permettent ainsi aux principaux intéressés d'en évaluer la faisabilité en fonction des moyens mis en place et d'y apporter les correctifs nécessaires avant de procéder à son implantation dans l'ensemble d'une école ou d'une commission scolaire. Par exemple, Yanito *et al.* (1987: voir Parent, Fortier, Boisvert, 1993) suggèrent aux commissions scolaires d'intégrer d'abord pendant de brèves périodes les enfants handicapés dans les classes ordinaires et de procéder graduellement à leur intégration complète et totale. Les expériences de réussite peuvent alors être présentées au personnel enseignant en vue de l'encourager à prendre part au processus de l'intégration scolaire.

Si, à la suite de l'application de ces différentes mesures, aucun résultat n'est atteint, c'est-à-dire que

les résistances pèsent toujours plus lourd que les avantages perçus, il faudra parfois tolérer les résistances en espérant que le changement apporté fasse ses preuves par lui-même. Autrement, il faudra rechercher des voies alternatives à l'intégration d'un élève dans un contexte donné à un moment donné.

CONCLUSION

Il y a de fortes chances que l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en contexte ordinaire s'accompagne de résistances au changement. Il est préférable de laissez-entrer ces résistances, de leur faire une place et de découvrir, peut-être grâce à elles, la prudence nécessaire à l'adoption et à l'implantation des différentes modalités mises en place lors de l'inté-

gration. Il faut l'utiliser comme un signal pour réévaluer la pertinence de ces modalités. En ayant en main les aspects favorables et moins favorables qui leur sont reliés, il est dès lors plus facile de prendre des décisions plus appropriées.

Il faut toutefois distinguer les résistances trop subjectives, souvent reliées à des personnalités trop méfiantes, trop anxieuses face à l'inconnu ou trop douillettes dans leurs habitudes. Des changements qui répondent aux besoins des individus et des groupes en place, qui sont bien compris, objectivement évalués quant à leurs conséquences et qui impliquent les gens concernés à toutes les étapes du processus permettront d'une part, de faire diminuer la résistance au changement et, d'autre part, d'assurer le pas vers une meilleure qualité de l'intégration scolaire.

SCHOOL INTEGRATION AND RESISTANCE TO CHANGE: UNDERSTANDING TO BETTER INTERVENE

The school integration of students with handicaps, learning or behavior disorders requires that schools modify their daily practices to respond to the specific needs of every student in their care. The novelty of school integration and the changes it brings about create a favorable setting for the growth of resistance to change from all groups involved, administrators, teachers and students. The object of this article is to take a look at the factors linked to the resistance created by the integration of students with handicaps, learning or behavior disorders in a regular class. It will also suggest to the educators ways of dealing with this resistance. Teachers are the main agents of school integration and therefore this article attempts to understand their reactions without passing judgment, in order to plan an intervention that meets their needs and overcomes their feelings of isolation.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUPRE, P., POULIN, J. R. (1993) Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire: une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 165-176.

BERGERON, P. G. (1989) *La gestion moderne: théorie et cas*. Deuxième édition. Chicoutimi, Québec: Gaétan Morin, éd.

- COLLERETTE, P., DELISLE, G. (1982) *Le changement planifié*. Ottawa, Ontario: Agence d'ARC, éd.
- CORBETT, H. D., FIRESTONE, W. A., ROSSMAN, G. B. (1987) Resistance to planned change and the sacred in school cultures. *Educational administration quarterly*, 23(4), 36-59.
- CORRIVEAU, L., TOUSIGNANT, J.-L. (à paraître). *Intégration scolaire et résistance au changement: vers une transformation de la culture du milieu*. Actes du IVème Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales intitulé: «La qualité de vie pour tous». Mons, 1995.
- CRIBBIN, J. J. (1986) *Le leadership*. Montréal, Québec: Les éditions de l'Homme.
- DESMARAIS, J. M., HAMELLE, B., NIEWENGLOWSKI, P. (1990) *Anticiper et vivre le changement*. Paris: Les éditions d'organisation.
- DOLAN, S. L., LAMOUREUX, G. (1990) *Initiation à la psychologie du travail*. Boucherville, Québec: Gaétan Morin, éd.
- GORTON, R. A. (1987) *School leadership and administration*. Iowa: Wcb.
- LAPLANTE, G., GODIN, A. (1983) L'identification de facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. *La technologie du comportement*, 7, 103-122.
- MAILLET, L. (1988) *Psychologie et organisations*. Ottawa, Ontario: Agence d'ARC.
- MARGOLIS, H., MCGETTIGAN, J. (1988) Managing resistance to instructional modifications in mainstreamed environments. *Remedial and special education (RASE)*, 9(4), 15-21.
- PARENT, G., FORTIER, R., BOISVERT, D. (1993) Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 177-197.
- PEMARTIN, D. (1987) *Réussir le changement*. Paris: Les éditions ESF.
- SIMON, P., ALBERT, L. (1975) *Les relations interpersonnelles*. Montréal: Agence d'ARC.