

Analyse stratégique des réformes : le cas de la politique d'éducation inclusive en République de Moldavie

Veronica Uncu

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme de doctorat en
philosophie Sociologie

École d'études sociologiques et anthropologiques
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

© Veronica Uncu, Ottawa, Canada, 2020

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu mon directeur de recherche Maurice Lévesque pour avoir accepté dès le départ de diriger une recherche portant sur une réalité si peu connue pour lui, la mise en place d'une réforme en République de Moldavie. La confiance qu'il m'a témoignée tout au long de mon parcours académique, ses multiples conseils et surtout, ses mots d'encouragement m'ont permis de continuer et de mener à terme cette thèse.

Un grand merci à mon jury de soutenance de recherche : André Tremblay, Natalie Mondain, Louis Simard, Petru Negura et Hélène Plamondon. Vous avez généreusement accepté de vous engager dans une longue lecture et vous m'avez prodigué de judicieux conseils qui m'ont permis d'améliorer la version finale de ma thèse. Un merci tout spécial à Stéphanie Gaudet pour son implication dès le début et tout au long de mes études doctorales.

Un grand merci à tous les participants des deux écoles de mon échantillon pour leur accueil, leur confiance et la générosité avec laquelle ils ont partagé leurs savoirs et leurs expériences dans la mise en œuvre de cette réforme. Merci aussi aux parents des élèves qui m'ont permis d'accéder à leur univers intime et sacré qu'est celui de la famille en témoignant de leur propre expérience dans ce processus de changement. Merci pour votre confiance.

Mes remerciements vont aussi à mes parents Gheorghe et Zinovia Uncu qui m'ont toujours encouragée à faire confiance à mon intuition en me laissant la liberté de rêver et de réaliser mes aspirations. Mes remerciements vont aussi et tout particulièrement à mon oncle Mitrofan Cioban, professeur et chercheur en mathématiques qui a toujours été un modèle et un point de repère pour moi.

Mes remerciements vont également à mes amies et collègues du doctorat : Marie-Michèle Sauvageau, Anabel Paulos, Virginie Mesana, Mariève Forest et Sabrina Zeghiche qui m'ont été d'un réel support et qui m'ont encouragée tout au long de cette longue aventure.

Je n'aurais pas pu réaliser ce projet sans le soutien quotidien de mon conjoint François qui a été à mes côtés depuis le début de cette aventure. Un grand merci François pour ta patience, ton écoute active, tes idées et pour avoir revu mes centaines de bouts de textes pour en vérifier l'exactitude linguistique.

Enfin, cette recherche n'aurait pas pu voir le jour et se concrétiser sans le soutien financier de la « Open Society Fondation » de New-York qui m'a accordé une bourse d'études de 2010 à 2014 et ensuite une bourse de soutien CSSA pour réaliser ma collecte de données sur le terrain en Moldavie pour l'année 2014-2015. Également, je remercie l'Université d'Ottawa pour les diverses bourses dont j'ai été récipiendaire.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	ix
Abstract.....	x
Liste des abréviations	xi
Liste des tableaux, graphiques et schémas.....	xii
Glossaire.....	xiii
Chapitre 0 : Introduction générale	1
Chapitre 1 : Concepts de base, contexte et organisation de l'éducation inclusive en République Moldavie	8
1.0 Introduction.....	8
1.1 Éducation inclusive : de la ségrégation vers l'inclusion	8
1.1.1 Le ségrégationnisme et le discours sur la normalité	9
1.1.2 De la ségrégation vers l'inclusion	12
1.1.3 De l'intégration vers l'inclusion	13
1.1.4 L'inclusion partielle ou totale	15
1.1.5 Concept de handicap et des BEP	17
1.2 Évolution des politiques d'éducation inclusive : perspective internationale	20
1.2.1 Contexte international	20
1.2.2 Déclaration universelle des droits de l'homme (ONU 1948)	21
1.2.3 Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant (ONU 1989).....	21
1.2.4 Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, Jomtien, 1990).....	23
1.2.5 Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (1993).....	24
1.2.6 Éducation pour tous : déclaration de Salamanca (ONU et UNESCO, 1994).....	25
1.2.7 Cadre d'actions de Dakar (Sénégal, 2000).....	26
1.2.8 Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées (ONU, 2006)	27
1.3 Évolution des politiques d'éducation inclusive : perspective Moldave	28
1.3.1 Réforme du système d'écoles spéciales (2000-2013)	30
1.3.2 Stratégie nationale « éducation pour tous » (2004-2015)	32

1.3.3 Politique de l'éducation inclusive (2011-2020).....	33
1.3.4 Code de l'éducation 2014.....	33
1.4 La complexité du contexte socio-économique du pays	34
1.5 Organisation scolaire en République de Moldavie	37
1.5.1 L'organisation de l'éducation nationale : trois niveaux de gouvernance.....	37
1.5.2 Niveau intermédiaire : Les Départements d'éducation, le CRAP, le SAP et les Autorités publiques locales de types I et II	39
1.5.3 Niveau local : les écoles.....	42
1.6 Autres acteurs : les parents	43
1.7 Sommaire	44
Chapitre 2 : Problématique de recherche : représentations et stratégies des acteurs dans la mise en œuvre d'une réforme	46
2.0 Introduction.....	46
2.1 Perceptions de la réforme par les acteurs.....	48
2.2 Attitudes des acteurs face à la réforme.....	51
2.2.1 Attitudes des acteurs envers une réforme	53
2.2.2 Attitude de confiance envers l'école et la réforme	55
2.3 Enjeux et contraintes de la réforme	57
2.3.1 Des changements avant l'arrivée de la PEI : liberté de choix des écoles	58
2.3.2 L'enjeu démographique.....	59
2.3.3 Participation des parents.....	61
2.3.4 Le poids du passé soviétique	63
2.3.5 Les ressources.....	64
2.4 Cerner la dynamique sociale sur le terrain.....	65
2.4.1 Changements de pratiques	66
2.4.2 Jeux de pouvoir et règles formelles et informelles	67
2.4.3 L'enjeu des ressources professionnelles et de formation	69
2.5 Objectifs et questions de recherche.....	73

2.6 Sommaire	75
Chapitre 3 : Cadre théorique et conceptuel de la recherche.....	76
3.0 Introduction.....	76
3.1 Cadre conceptuel	78
3.1.1 Concept de réforme	78
3.1.2 Schéma des concepts-clés	79
3.2 Représentations sociales d'une réforme	81
3.2.1 Création du sens	81
3.2.2 Double ancrage individuel/social	84
3.2.3 Attitudes des acteurs.....	85
3.2.4 Comportements des acteurs	86
3.3 Analyse stratégique : modèle et concepts de base	88
3.3.1 Le pouvoir	88
3.3.2 Les zones d'incertitude : liberté d'action de l'acteur.....	91
3.3.3 Stratégie des acteurs	98
3.3.4 Le système d'action concret.....	100
3.4 Sommaire	104
Chapitre 4 : Approche méthodologique de la recherche.....	105
4.0 Introduction.....	105
4.1 Choix de l'approche méthodologique.....	105
4.2 Population à l'étude et échantillon	106
4.2.1 Critères de sélection	107
4.2.2 Étapes de sélection de l'échantillon	109
4.2.3 Caractéristiques des écoles retenues.....	110
4.2.4 Caractéristiques et rôles des acteurs consultés	111
4.3 Collecte des données	119
4.3.1 Observation.....	120

4.3.2 Entretiens semi-directifs	122
4.3.3 Analyse documentaire.....	125
4.4 Traitement et plan d'analyse des données.....	126
4.4.1 Traitement des données.....	126
4.4.2 Plan d'analyse.....	127
4.5 Sommaire	130
Chapitre 5 : Représentations de la réforme par les acteurs.....	131
5.0 Introduction.....	131
5.1 Représentations par rapport à la PEI.....	132
5.1.1 Signification de l'éducation inclusive pour les acteurs	133
5.1.2 Signification de la réforme au niveau organisationnel.....	143
5.2 Attitudes et comportements des acteurs face à la réforme	166
5.2.1 Dynamique des attitudes présente sur le terrain.....	166
5.2.2 Importance et nécessité de la réforme : consensus d'appuis.....	168
5.2.3 Modèle d'inclusion totale et place des écoles spéciales : élément controversé de la PEI.....	170
5.2.4 Changement dans les pratiques éducatives : opposition passive des parents d'élèves sans BEP et des enseignants	173
5.2.5 Changement dans les pratiques d'évaluation : des parents méfiants	180
5.3 Sommaire	185
Chapitre 6 : Dynamique de la réforme : les stratégies des acteurs.....	188
6.0 Introduction.....	188
6.1 Dynamique présente à l'École R.....	189
6.1.1 Caractéristiques et dynamique des acteurs de l'École R.....	189
6.1.2 Lancement de la réforme : relations intra et extrascolaire	192
6.1.3 Construction du centre de ressources : décision cruciale	194
6.1.4 Recrutement de l'aide pédagogique : exemple du rôle de la proximité	198
6.1.5 Mise sur pied de la CMI : délégation de pouvoir	199

6.1.6 Évaluation primaire des élèves avec des BEP : collaboration école-parents	201
6.1.7 Le pouvoir décisionnel du SAP : l'évaluation finale.....	205
6.1.8 Enjeux liés aux changements des pratiques.....	206
6.1.9 Stratégie d'acceptation de la réforme par les parents.....	213
6.1.10 L'aide pédagogique et son rôle de marginal-sécant	216
6.1.11 La contribution financière des parents.....	218
6.1.12 Relations école-parents des élèves avec des BEP : relations complexes	221
6.1.13 Parents des élèves sans BEP : faible participation	223
6.1.14 La confidentialité : un des enjeux de la dynamique école-parents	225
6.1.15 Dynamique particulière avec la mairie du village	231
6.2 Dynamique présente à l'École U.....	238
6.2.1 Caractéristiques et dynamique des acteurs de l'École U	238
6.2.2 Lancement de la réforme : communication ouverte et mobilisation immédiate	241
6.2.3 Évaluation des élèves avec des BEP: implication des parents	247
6.2.4 Changement de pratiques : une des formes de participation des enseignants	248
6.2.5 Centre de ressources : gagner la confiance des parents.....	251
6.2.6 La formation : zone d'incertitude contrôlé par le centre de ressources	253
6.2.7 Relations école-parents : dynamique de fournisseur/bénéficiaire de services éducatifs	257
6.2.8 Contribution financière : source de malaise dans la relation école-parents.....	259
6.2.9 La participation et le pouvoir des parents	262
6.2.10 La confidentialité des informations : source de méfiance.....	264
6.3 Sommaire	265
Chapitre 7 : Discussion des résultats et conclusion générale	268
7.1 Sens et signification de la réforme pour les acteurs	271
7.1.1 Représentations sur le concept de l'éducation inclusive.....	271
7.1.2 Représentations de la réforme sur le plan organisationnel	273

7.2 Attitudes et prises de position	275
7.3 La dynamique des stratégies des acteurs.....	279
7.3.1 Lancement de la réforme : démarche spécifique à chaque milieu	279
7.3.2 Dynamique de fonctionnement de la PEI	282
7.4 Conclusion générale et contribution à la recherche	293
Bibliographie	298
Annexe 1 : Organisation scolaire en République de Moldavie.....	314
Annexe 2 : Niveaux d'éducation moldave et canadien (Québec).....	315
Annexe 3 : Appel aux volontaires-Roumain.....	316
Annexe 4 : Appel aux volontaires-Français	317
Annexe 5 : Guide d'observations	318
Annexe 6 : Formulaire de consentement-Observations-Roumain.....	319
Annexe 7 : Formulaire de consentement-Observations-Français	321
Annexe 8 : Guide d'entretien-Écoles-Roumain.....	323
Annexe 9 : Guide d'entretien-Écoles-Français	329
Annexe 10 : Guide d'entretien-Parents-Roumain	336
Annexe 11 : Guide d'entretien-Parents-Français.....	342
Annexe 12 : Formulaire de consentement-Entretien-Roumain	348
Annexe 13 : Formulaire de consentement-Entretien-Français.....	351
Annexe 14 : Certificat d'approbation déontologique	354
Annexe 15 : Caractéristiques socio-économiques des acteurs et des parents de l'École U	355
Annexe 16 : Caractéristiques socio-économiques des acteurs et des parents de l'École R	357

Résumé

Cette thèse s'intéresse à la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive dans les écoles régulières de la République de Moldavie. La question principale à laquelle cette thèse tente de répondre est de savoir *comment les interactions entre les acteurs du milieu scolaire et les parents des enfants avec et sans besoins éducatifs particuliers (BEP) influencent l'élaboration de stratégies dans la mise en œuvre de cette politique*. Pour répondre à cette question, nous nous sommes penchés sur trois aspects, à savoir : le sens que les acteurs attribuent à cette réforme; leurs attitudes et leurs prises de position à son égard ainsi que les stratégies qu'ils développent en présence de zones d'incertitude et de relations de pouvoir. Ces trois aspects nous ont amené à développer un cadre théorique qui s'inspire de la théorie des représentations sociales et de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977). La méthodologie que nous avons retenue comprend des entretiens semi-directifs avec des acteurs-clés de la réforme, des observations sur le terrain ainsi qu'une analyse documentaire et elle est basée sur un échantillon composé de deux écoles régulières, une en milieu urbain et une en milieu rural. Nous avons d'abord constaté que chaque acteur (individuel et groupe) impliqué dans cette réforme lui attribue son propre sens et se forge des représentations en fonction du contexte dans lequel l'action s'inscrit. Cela donne lieu à une diversité de représentations sur différents aspects de la réforme qui constituent des principes générateurs des prises de position des acteurs dans le sens proposé par Doise (1990). En effet, on a relevé que même si plusieurs représentations d'acteurs font consensus quant à la nécessité et les principes de la réforme, le modèle choisi pour l'inclusion des élèves avec des BEP et les changements de pratiques que ce modèle entraîne créent des divergences parmi les différents acteurs. Ces divergences de représentations donnent naissance à des positions d'appui ou d'opposition à la réforme qui reflètent les intérêts poursuivis par chaque acteur individuel et chaque groupe d'acteurs. Nous avons aussi relevé que les acteurs qui appuient le plus fortement la réforme sont ceux qui ont à gagner avec ce processus alors que ceux qui s'y opposent le plus sont ceux qui ne voit pas de gains immédiats pour eux et qui ne se considèrent donc pas comme gagnants avec la réforme. Enfin, nous avons pu constater lors de notre recherche que chaque école a sa propre réalité et sa propre dynamique sur le terrain. Ainsi, la mise en œuvre de la réforme créé de nouvelles zones d'incertitudes comme la formation des acteurs pour les changements de pratiques, les relations entre les acteurs, la circulation des informations sur la réforme et les changements dans les règles du jeu que les acteurs mobilisent comment ressources dans leurs stratégies et leurs jeux de pouvoir.

Mots clés : réforme, représentations sociales, attitudes des acteurs, prises de positions, stratégies des acteurs, zones d'incertitude, relations de pouvoir.

Abstract

This research thesis is about the social dynamic generated by the implementation of the inclusive education policy in regular schools in the Republic of Moldova. The main question addressed by this thesis is *how the interactions between the school actors and the parents of children with and without special educational needs (SEN) influence the development of strategies in the implementation of this policy*. To answer this question, we looked at three aspects of the reform, namely: the sense that the actors attribute to this reform; their attitudes and positions about it and the strategies they develop in the context of uncertainty and power relations. These three aspects led us to develop a theoretical framework which is inspired by the theory of social representations and the strategic analysis approach of Crozier and Friedberg (1977). The methodology that we have chosen includes semi-structured interviews with key actors of the reform, field observations as well as a documentary analysis; it is also based on a sample made up of two regular schools, one in the urban area and one in the rural area. We first noted that each actor (individual and group) involved in this reform have its own sense of it and builds its own representations depending on the context in which the action takes place. This gives rise to a diversity of representations on different aspects of the reform that constitute principles generating stand points for the positions taken by the actors as stated by Doise (1990). Indeed, it has been noted that even if the representations on the need and the principles of the reform bring about a consensus among the actors, the model chosen for the inclusion of students with SEN and the changes required in the practices create divergences among the different actors. These differences in representations give rise to positions of support or opposition to the reform which reflect the interests pursued by each individual actor and each group of actors. We also noted that the actors who support the reform the most are those who can gain from this process while those who oppose to it the most are those who see no immediate gains for them and who therefore do not consider themselves as winners with this reform. Finally, we observed as part of our research that each school has its own reality and its own field dynamic. Thus, the implementation of the reform creates new uncertainties related to the training of the actors for making changes in their practices, the relationships among actors, the information flows about the reform and the changes in the new rules; these uncertainties can be mobilized by the actors as resources in their strategies and power plays.

Key words: reform, social representations, actor attitudes, positions, actor strategies, uncertainties, power relations.

Liste des abréviations

BEP : Besoins éducatifs particuliers

CA : Curriculum adapté

CEI : Communauté des États indépendants

CM : Curriculum modifié

CMI : Commission multidisciplinaire intra scolaire

CRAP : Centre républicain d'assistance psychopédagogique

DGEJS : Département Général de l'Éducation, Jeunesse et Sport

DE : Département d'éducation

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

ONG : Organisation non-gouvernementale

ONU : Organisation des Nations unies

PEI : Politique d'éducation inclusive

PI : Plan individuel

RM : République de Moldavie

SAP : Service d'assistance psychopédagogique

SSE : Statut socio-économique

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

URSS : Union des Républiques Socialistes Soviétiques

Liste des tableaux, graphiques et schémas

Tableau 1 : Indicateurs sociaux-économiques de la République de Moldavie, 2015

Tableau 2 : Comportement possible face à un changement selon Giangreco (2002)

Tableau 3 : Statut de carrière du personnel scolaire

Tableau 4 : Statut socio-économique des parents

Tableau 5 : Synthèse des représentations de la réforme par les acteurs

Tableau 6 : Positions des acteurs par rapport à la réforme selon la grille de Giangreco (2002)

Tableau 7 : Caractéristiques et enjeux des principaux acteurs de l'École R

Tableau 8 : Caractéristiques et enjeux des principaux acteurs de l'École U

Graphique 1 : Pourcentage d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les écoles ordinaires et les écoles spéciales, République de Moldavie, 2011-2012 à 2015-2016

Schéma 1 : Cadre conceptuel du modèle d'analyse

Glossaire

Acteur : sujet individuel ou collectif organisé dans un système d'interactions organisationnelles d'où dépendra sa capacité d'agir, d'acquérir ses capacités stratégiques et d'exercer leur pouvoir en utilisant des ressources (Crozier et Friedberg, 1977). L'acteur collectif constitue « un groupe des personnes organisées, mobilisées à partir d'expériences, d'intérêts et de solidarités convergentes autour d'un projet commun qu'il tente d'imposer, par le biais de l'action collective » (Duperré, 2004 :13).

Acteur stratégique : acteur qui exerce un ensemble d'actions qui mènent à un but spécifique, selon un calcul rationnel et en fonction des ressources et des contraintes présentes (Crozier et Friedberg, 1977).

Attitude et prise de position : état d'esprit ou prédisposition psychosociale envers un objet, une idée, une cause ou tout autres choses de même nature; prédisposition qui oriente dans un certain sens l'ensemble des interactions avec l'objet en question (Mucchielli, 1991).

But : résultat spécifique qu'un acteur vise dans ses actions (Lemire et al, 2015).

Enjeu : sur le plan individuel, ce que chaque acteur peut gagner ou perdre en engageant des ressources dans une relation de pouvoir (Crozier et Friedberg, 1977); sur le plan collectif, ensemble des questions et problèmes entourant un sujet.

Négociation : mode de résolution des conflits qui consiste à mettre face à face deux parties (ou plus) qui interagissent de façon directe ou indirecte et qui cherchent à résoudre les divergences qui les opposent et à trouver un accord (Rojot, 1994 : dans Scouarnec et Poilpot-Rocaboy, 2016). Pour l'analyse stratégique, toute organisation est un terrain de jeu de négociation entre les acteurs qui cherchent à réaliser leurs objectifs personnels, en développant des stratégies rationnelles (Scouarnec et Poilpot-Rocaboy, 2016).

Organisation : construction sociale qui existe et qui se transforme dans la mesure où l'autonomie des acteurs est respectée (Crozier et Friedberg, 1977 :388).

Pouvoir : capacité d'un acteur à structurer des processus d'échange plus ou moins durables en sa faveur, en exploitant les contraintes et les opportunités de la situation pour imposer les termes de l'échange favorables à ses intérêts (Friedberg, 1993 :117-118).

Rationalité limitée : ensemble des comportements des acteurs qui dans leurs actions sont limités à cause de la sélection de l'information, de leurs capacités cognitives et de la mobilisation des ressources (Gay, 2007).

Réforme : Le concept de réforme qui tire son origine du mot latin *reformare* qui signifie : reconstituer ou former à nouveau. Hassenteufel (2011) ajoute également qu'une réforme est synonyme de rupture, de renouveau, de refondation, d'adaptation, de mutation, d'innovation ou de transformation sociale (Hassenteufel, 2011)

Relation de pouvoir : relation d'échanges et de négociations entre un acteur A et un acteur B où l'acteur A cherche à avoir un avantage sur l'acteur B (Crozier et Friedberg, 1977).

Représentation sociale : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 :36).

Résistance aux changements : Concept introduit initialement par Coch et French (1948) qui fait référence à la capacité des individus d'entraver les projets de réforme dans lesquels s'engage une entreprise, en ayant des attitudes, des opinions et des émotions qui orientent son énergie contre le changement (Corriveau et al, 1996; Soparnot, 2013)

Ressource : ensemble des moyens que les acteurs ont à leur disposition pour réaliser leurs objectifs (Rouleau, 2007).

Stratégie : ensemble des choix et des comportements que les acteurs mettent de l'avant pour arriver à leurs fins ou à réaliser leurs objectifs (Rouleau, 2007).

Système d'action concret : ensemble des stratégies d'action des participants en vue de l'atteinte d'un but ou d'un objectif en présence de règles ou contraintes qui assurent le maintien de la structure et de la stabilité de fonctionnement du système (Crozier et Friedberg, 1977).

Zone d'incertitude : ensemble des contraintes formelles et informelles que les acteurs intègrent dans leur stratégie et qui renforcent ou diminuent leur autonomie d'action (Crozier et Friedberg, 1977).

“Without practical strategies for implementation, inclusion remains an ideal that cannot be applied to real world”

Sobsey and al., 1999

Chapitre 0 : Introduction générale

Après le démantèlement de l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques (URSS) au début des années 90, la République de Moldavie est devenue un État indépendant. Cette rupture avec un passé caractérisé par une suite de régimes politiques totalitaires, autoritaires et semi-autoritaires¹ a donné lieu à la mise en place de multiples réformes économiques et sociales qui transforment graduellement cet espace géopolitique en une démocratie de type occidental. Notamment, la République de Moldavie s'est engagée à délaisser l'idéologie éducationnelle ségrégationniste héritée du système soviétique pour adopter une approche inclusive pour l'éducation des enfants avec des besoins éducatifs particuliers (BEP). Cette nouvelle approche s'articule sur deux plans à savoir, une réforme des institutions de type résidentiel qui accueillaient traditionnellement ces enfants ainsi qu'une réforme des institutions scolaires ordinaires visant à intégrer ces enfants lorsque possible. On assiste donc à la transformation des institutions de type résidentiel (fermeture et/ou modifications des structures de fonctionnement des écoles spéciales) et à l'intégration de nouvelles clientèles scolaires avec des BEP dans les écoles ordinaires.

Depuis le début des années 1990, la République de Moldavie s'est engagée dans différents accords et traités internationaux touchant l'éducation inclusive, ce qui a façonné dans une large

¹ Il y a un débat dans la littérature concernant l'utilisation des termes *totalitaire*, *autoritaire* ou *semi-autoritaire* pour qualifier les différents régimes politiques qui ont été en place durant la période soviétique. Graziosi (2010) recommande l'utilisation du terme *autoritaire* parce qu'il permet de décrire les différents régimes qui avaient un élément de totalitarisme. Par exemple, plusieurs auteurs caractérisent les régimes léniniens et staliniens comme des régimes totalitaires régis par la terreur alors que d'autres utilisent le terme *paratotalitarisme* après la mort de Staline en 1953 alors que les régimes qui ont suivis étaient dépourvus de terreur (Traverso, 1998; Graziosi, 2010). Hilgers (2010) quant à lui parle de régimes semi-autoritaires car il soutient qu'ils sont définis à partir de leur organisation tant formelle qu'informelle, c'est-à-dire « qu'ils autorisent la liberté d'association et le pluralisme politique, que les médias libéralisés y façonnent un espace public mais qu'en même temps, des dispositifs non officiels rendent l'alternance des partis politiques pratiquement impossible » (Hilgers, 2010 :5).

mesure l'évolution de sa politique nationale sur ce sujet. Plusieurs programmes et stratégies en matière d'éducation inclusive ont été mis en place en accord avec ces engagements internationaux pour finalement culminer avec le plus récent *Programme de développement de l'éducation inclusive en République de Moldavie (2011-2020)*. Ce programme prévoit une réforme en profondeur du système éducationnel Moldave pour les enfants avec des BEP et il fait l'objet de cette recherche. L'objectif central de ce programme est de mettre en place et de promouvoir l'éducation inclusive dans les écoles ordinaires en éradiquant la marginalisation et l'exclusion des enfants avec des (BEP). Pour ce faire, le Programme se propose de développer un cadre normatif et méthodologique pour sa mise en œuvre dans les écoles ordinaires et de réorganiser le système d'éducation de type résidentiel pour optimiser l'enseignement aux élèves avec des BEP dans l'ensemble du réseau scolaire national.

Il est clair qu'une telle réforme engendre des changements profonds dans les structures et le fonctionnement des institutions scolaires ordinaires du pays. Sa mise en œuvre sur le terrain touche un grand nombre d'acteurs, en particulier les enseignants qui doivent modifier leurs pratiques éducatives pour accommoder les élèves avec des BEP, les parents qui doivent s'impliquer dans l'évaluation des besoins de leurs enfants et les professionnels non enseignants comme les psychologues et les aides pédagogiques qui doivent offrir leurs services à cette nouvelle clientèle. Plusieurs nouvelles structures sont aussi créées par cette réforme et donne lieu à l'arrivée de nouveaux acteurs comme le Centre républicain d'assistance psychopédagogique (CRAP), le Service d'assistance psychopédagogique (SAP), la Commission multidisciplinaire intra scolaire (CMI) et les centres de ressources pour les élèves avec des BEP. Enfin, des collectifs comme les associations de parents et les diverses commissions et conseils de gestion scolaire émergent de cette réforme.

Les acteurs ne sont pas passifs face à de tels changements et ils s'adaptent à cette nouvelle réalité en accord avec les représentations qu'ils se font de ce processus. En plus de l'arrivée de nouveaux acteurs et de la création des nouvelles structures, de nouvelles règles de fonctionnement se mettent en place et viennent modifier les règles du jeu et les relations de pouvoir entre les acteurs, ce qui crée souvent des tensions et des attitudes de résistance de la part de certains acteurs. Chaque réforme amène une réorganisation du travail et donc de nouvelles zones d'incertitude dans le champ organisationnel. Ces zones d'incertitude sont la source de contraintes mais aussi d'opportunités que les acteurs mobilisent dans leurs jeux de pouvoir et dans leurs stratégies afin d'en tirer le meilleur pour eux-mêmes.

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser la dynamique sociale engendrée par la mise en place de cette nouvelle politique d'éducation inclusive (PEI) en République de Moldavie. Nous nous intéressons particulièrement aux représentations et aux comportements des acteurs individuels et collectifs qui développent leurs stratégies d'action dans ce nouveau champs organisationnel, là où l'action se déroule. Notre recherche poursuit trois sous-objectifs liés entre eux. Le premier sous-objectif de recherche s'intéresse au sens que les acteurs donnent à ce processus de changement et à leurs représentations par rapport à la mise en œuvre de cette réforme sur le terrain. L'analyse des représentations des acteurs qui sont forcément de nature subjective nous permet de comprendre le sens que les acteurs attribuent à ce processus pour être en mesure ensuite de mieux saisir leurs attitudes par rapport à la réforme. Le deuxième sous-objectif vise à analyser les attitudes des acteurs face aux changements qu'ils doivent mettre en œuvre en fonction du sens qu'ils leur attribuent. Ce faisant, l'hypothèse que nous avançons est que toute réforme entraîne des attitudes en faveur ou en défaveur d'une réforme qui donnent lieu à son acceptation ou à une résistance passive ou active de certains acteurs face aux changements. Enfin, notre troisième sous-objectif de recherche vise à comprendre comment les acteurs du milieu scolaire développent leurs stratégies d'action dans ce processus de mise en œuvre en présence des zones d'incertitude et des relations de pouvoir présentes sur le terrain tel que décrit par l'analyse stratégique élaborée par Crozier et Friedberg (1977).

Notre recherche s'appuie sur deux approches sociologiques, soit la théorie des représentations sociales et l'analyse stratégique. D'une part, la théorie des représentations telle que proposée par Moscovici (1961), nous permet de se pencher sur le sens et les attitudes des acteurs par rapport aux changements qui ont lieu dans leur champ organisationnel. D'autre part, nous utilisons le modèle d'analyse stratégique tel qu'élaboré par Crozier et Friedberg (1977) et qui fait partie de la sociologie des organisations pour analyser les comportements des acteurs par rapport à ces changements. Cette double approche méthodologique nous permet dans un premier temps d'analyser la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de l'éducation inclusive en République de Moldavie en tenant compte de sa dimension subjective quant aux représentations et aux sens que les acteurs attribuent à ce processus de réforme, mais aussi à leurs attitudes envers ce processus. Dans un deuxième temps, elle nous permet de comprendre les stratégies que les acteurs mettent de l'avant dans leurs interactions sociales. Nous nous intéressons donc au quotidien des acteurs, de leurs pratiques pédagogiques et de leurs

interactions avec l'ensemble des acteurs individuels et collectifs dans un contexte caractérisé par de nouvelles zones d'incertitudes, de négociation et de jeux de pouvoir.

Sur le plan empirique, nous avons choisi d'effectuer des observations et des entretiens semi-directifs avec les acteurs de deux écoles ordinaires en République de Moldavie, une en milieu urbain et l'autre en milieu rural (enseignants, professionnels non enseignants, directeurs d'école, membres de la Commission Multidisciplinaire Intra-Scolaire (CMI) et autres intervenants) ainsi qu'avec des parents des enfants avec et sans BEP. Nous avons également effectué une analyse documentaire pour étayer les aspects plus formels de la mise en place de la PEI (documents législatifs, règles de fonctionnement, procès-verbaux de réunions, etc.).

Nous nous proposons donc avec cette approche de répondre à notre question principale de recherche : *Comment les interactions entre les acteurs du milieu scolaire et les parents des enfants avec et sans besoins éducatifs particuliers influencent-elles l'élaboration de stratégies d'actions dans la mise en place de la politique d'éducation inclusive en République de Moldavie?*

À cette question générale, nous avons formulé trois sous-questions qui nous permettent de structurer notre analyse en trois plans : (1) le sens que les acteurs attribuent à ce processus de changement; (2) leurs attitudes face à ces changements et (3) leurs comportements stratégiques en présence de zones d'incertitudes et de relations de pouvoir. Ces trois sous-questions se formulent comme suit.

(1) Quel sens les acteurs donnent-ils à ce processus de changement qu'est la mise en œuvre de la PEI? Avec cette sous-question, nous avançons l'hypothèse que les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la PEI se construisent des représentations sur la réforme et que ces représentations sont multiples et ne font pas toujours consensus parmi eux. Ces représentations, tout en étant d'abord individuelles, sont aussi sociales du fait qu'elles sont partagées dans un groupe. Cette sous-question est liée à la deuxième sous-question qui traite des attitudes des acteurs envers le changement.

(2) Comment les représentations sociales conduisent-elles les acteurs (individuels et groupes) à adopter des attitudes en se positionnant dans un contexte de transformation des pratiques professionnelles d'inclusion des élèves avec des BEP? Avec cette deuxième sous-question de recherche, nous partons du principe que les acteurs ne sont pas passifs dans un champ organisationnel et que chacun d'eux prend une position qui lui est propre par rapport aux

changements. Cette sous-question nous permet de poursuivre notre analyse de la dynamique sociale engendrée par la réforme étudiée en portant un intérêt particulier sur les dynamiques de groupes qui se forment par les acteurs ayant les mêmes représentations sur la réforme.

(3) Comment, en présence de zones d'incertitude et des relations de pouvoir qui s'y manifestent, les acteurs développent-ils leurs stratégies au sein de leur organisation scolaire?

Cette question se justifie du fait que, selon le modèle de Crozier et Friedberg (1977), même dans un environnement contraignant teinté de zones d'incertitude, les acteurs jouissent toujours d'une marge de manœuvre qu'ils utilisent pour atteindre leurs objectifs personnels et pour construire des jeux de pouvoir qui influencent le comportement organisationnel. Chaque réforme est accompagnée de bouleversements au niveau des structures formelles comme par exemple au niveau des rôles, des tâches et des règles de fonctionnement qui font en sorte que les acteurs ne demeurent pas passifs face à ces changements et qu'ils les acceptent ou s'y opposent en fonction du sens qu'ils leur donnent.

Ainsi, nous avons structuré et enchaîné les différents chapitres de la thèse de telle sorte que le lecteur puisse bien comprendre le contexte particulier dans lequel s'inscrit la problématique de cette réforme ainsi que les concepts, les méthodes et les analyses que l'on a utilisés ou effectués pour répondre à nos questions de recherche.

Dans le premier chapitre, nous définissons de façon succincte les principaux concepts qui se rapportent à l'éducation inclusive en respectant dans la mesure du possible leur caractère évolutif à travers le temps. Nous présentons ensuite un bref aperçu de l'évolution des politiques et des engagements pris par plusieurs états en matière d'éducation inclusive, tant sur le plan international qu'en République de Moldavie. Enfin, nous relevons les plus récentes données statistiques sur la situation socio-économique de la République de Moldavie, ce qui est essentiel pour bien comprendre les enjeux économiques sous-jacents à la réforme de l'Éducation inclusive dans ce pays et nous terminons avec une description de son organisation scolaire en prenant soin de souligner les principaux acteurs d'intérêts pour cette recherche à chacun des trois niveaux d'action et de gouvernance.

Après cette mise en contexte des politiques en matière d'éducation inclusive, le deuxième chapitre de la thèse énonce la *problématique de recherche* et la situe par rapport à la revue de littérature effectuée sur les principaux concepts et méthodes auxquels nous faisons appel dans notre démarche. Un premier élément de cette problématique a trait à la diversité des représentations que les acteurs se forment à propos de cette réforme et comment elles

influencent les changements au niveau organisationnel. Le deuxième élément de la problématique de recherche traite des attitudes et du positionnement des acteurs par rapport à certains enjeux de la réforme et du lien entre ces attitudes et les comportements des acteurs sur le terrain. Enfin, le troisième élément de la problématique prend en compte les comportements des acteurs en termes de stratégies, de jeux d'alliances et de négociation dans le processus de mise en œuvre. Les interactions entre les acteurs impliqués dans ce processus sont présentées comme des exemples de relations de pouvoir qui structurent cette nouvelle dynamique sociale engendrée par la réforme.

Le troisième chapitre est dédié au cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche, c'est-à-dire sur certains concepts de la théorie des représentations sociales et sur le modèle d'analyse stratégique proposé par Crozier et Friedberg (1977). Notre modèle théorique inclut les principaux concepts de ces deux théories, à savoir : les représentations sociales, les attitudes, le système d'action concret, les zones d'incertitude et le pouvoir. Ces concepts forment l'ossature du modèle qui sert à comprendre la dynamique des interactions entre les acteurs selon un cadre conceptuel qui a guidé l'opérationnalisation de nos variables et la collecte de nos données de recherche.

Le quatrième chapitre de la thèse élabore la méthodologie utilisée dans la recherche et décrit les opérations de terrain qui ont permis la collecte des données auprès des deux écoles choisies : une en milieu urbain et une en milieu rural. On y traite des techniques de collecte de données faite à partir d'entretiens semi-directifs, d'observations et d'analyse documentaire. Sur le plan de l'analyse, on explique comment nous avons procédé pour examiner nos données et répondre à nos questions de recherche. Dans le cas des données relatives aux représentations et aux attitudes des acteurs par rapport à la réforme (première et deuxième sous-questions), nous avons combiné les données des deux écoles U et R. Dans le cas des données relatives aux stratégies des acteurs (troisième sous-question), nous avons discuté de la dynamique présente dans chacune des écoles séparément pour mieux saisir les particularités de chacun de ces milieux scolaires.

Le cinquième chapitre porte principalement sur l'analyse de la première et de la deuxième sous-question de recherche qui traitent des perceptions et du sens donné à la réforme ainsi que des attitudes des acteurs face à ces changements. En nous servant du concept de représentations sociales, nous discutons du sens que les acteurs du milieu scolaire et les parents des élèves avec et sans BEP de nos deux écoles attribuent à la PEI. À cette fin, nous avons d'abord

fusionné nos données de recherche pour nos deux écoles; ce choix méthodologique vise à obtenir un tableau complet des différentes représentations des acteurs par rapport à la PEI puisque celles-ci ne varient que très peu d'un milieu à l'autre. Ensuite, en nous servant du tableau de Giangreco (2002) sur les réponses comportementales d'acteurs faisant face à des changements, nous traitons des attitudes et des positions prises par les acteurs face aux changements de pratiques amenés par la réforme.

Quant au sixième chapitre d'analyse, il traite de la troisième sous-question qui porte sur les stratégies des acteurs en présence de zones d'incertitudes et de relations de pouvoir dans le champ organisationnel de l'école. Dans ce chapitre, l'analyse est articulée séparément pour chacune des écoles incluses dans notre recherche, à savoir l'École R et l'École U. Cela était nécessaire étant donné que les stratégies d'action dépendent en bonne partie de la dynamique qui est propre à chaque milieu scolaire. Dans ce chapitre, nous présentons d'abord un tableau complet des acteurs, de leurs rôles joués dans l'organisation en lien avec la réforme ainsi que leurs atouts/handicaps par rapport aux autres acteurs. Ensuite, nous nous servons du modèle d'analyse stratégique pour décortiquer la dynamique de mise en œuvre de la PEI dans chaque école.

Enfin, nous terminons la thèse en présentant d'abord une discussion des résultats de notre recherche par rapport à ceux d'autres études comparables sur le même sujet et par rapport à leur portée quant à l'avancement des connaissances dans ce domaine. Notre discussion des résultats est articulée sur la base d'études comparables que nous avons consultées et qui nous ont permis de bien comprendre et de mettre en perspective les représentations que les acteurs se forment par rapport à une réforme comme celle de la PEI. Dans ce même contexte, nous discutons aussi du lien entre ces représentations et les attitudes que prennent les acteurs par rapport à un processus de changement. Enfin, on termine cette discussion sur la dynamique sociale engendrée par la PEI comme on a pu l'observer à travers les stratégies déployées par les acteurs en présence des zones d'incertitudes que nous avons identifiées et des relations de pouvoir comme il est question dans d'autres études portant sur ce même sujet.

Notre discussion des résultats est suivie par nos conclusions générales basées sur nos résultats de recherche en prenant soin d'en spécifier les limites sur le plan méthodologique et théorique.

Chapitre 1 : Concepts de base, contexte et organisation de l'éducation inclusive en République Moldavie

1.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord les concepts reliés à l'éducation inclusive ainsi que les différents traités internationaux qui ont influencé la mise en place de tels programmes dans plusieurs pays dont la Moldavie. Nous discutons aussi du contexte socio-économique de la Moldavie et des changements survenus dans l'éducation des enfants avec des BEP depuis la période soviétique lorsque prévalait un système éducatif ségrégationniste jusqu'à la période post-soviétique, c'est-à-dire après l'effondrement de l'Union Soviétique au début des années 1990, alors qu'une approche inclusive prenait graduellement place. Avec la mise en place de la Politique d'éducation inclusive (PEI), toutes les écoles ordinaires de la Moldavie peuvent se convertir en écoles inclusives. Il est important de mentionner que, même si la PEI prévoit l'accueil des enfants avec des BEP dans les écoles ordinaires, les écoles spéciales continuent toujours de fonctionner en parallèle, même si une grande partie de leur clientèle traditionnelle se tourne vers les écoles ordinaires. Enfin, pour bien comprendre la complexité des changements amenés par le PEI qui, tout en se situant principalement au niveau d'école, affectent aussi les instances de gouvernance, nous présentons la structure actuelle de l'organisation scolaire en République de Moldavie. Cette description est accompagnée d'un organigramme de l'organisation scolaire présenté à l'Annexe I.

Dans la littérature, l'éducation inclusive est définie d'abord comme un mouvement ou une philosophie qui vise à traiter tous les enfants sur un même pied d'égalité, peu importe leurs différences sur le plan des capacités intellectuelles ou physiques. Au fil du temps, plusieurs concepts ou définitions ont été proposés pour désigner certaines clientèles ayant des BEP et souffrant d'exclusion scolaire et sociale. L'exercice de définir ce que l'on entend par éducation inclusive et les concepts qui lui sont attribués nous permettra une juste utilisation de ces termes dans notre analyse et facilitera aussi la compréhension de la (PEI) mise en place en République de Moldavie.

1.1 Éducation inclusive : de la ségrégation vers l'inclusion

Pour Bélanger et Duchesne (2010), l'éducation inclusive est un mouvement qui a été marqué par le passage de la ségrégation vers l'intégration pour qu'ensuite l'*inclusion* soit favorisée au

détriment de l'*intégration*. Dans la littérature, ce mouvement est donc présenté selon trois temporalités : 1) l'étape ségrégationniste; 2) le *mouvement pour* l'intégration (1960-1970) et 3) le mouvement pour l'inclusion et le concept des besoins éducatifs particuliers (à partir des années 1990). L'analyse de ces trois stades qui caractérisent l'évolution de l'éducation inclusive nous permet d'articuler clairement et de bien situer sa progression sur le plan international et en République de Moldavie particulièrement.

1.1.1 Le ségrégationnisme et le discours sur la normalité

La pratique de ségréger les élèves en situation de handicap et de leur offrir une éducation spécialisée a longtemps été la pratique courante dans les pays occidentaux (Bélanger et Duchesne, 2010). Ces pratiques ségrégationnistes se basaient sur les principes de la pédagogie spéciale qui considère le handicap d'un enfant comme un problème d'ordre médical ou encore un déficit de l'individu (Bélanger et Duchesne, 2010). Un système ségrégué d'éducation est défini comme un système parallèle au système ordinaire où les élèves sont regroupés selon la nature ou la catégorie de leur handicap ou selon les difficultés auxquelles ils font face (Bélanger et Duchesne, 2010). Cette approche ségrégationniste a prédominé dans la République de Moldavie pendant la période soviétique et également après sa déclaration d'indépendance au début des années 90. Même avec la mise en œuvre de la PEI, les deux systèmes éducatifs (ordinaire et spécial) continuent de fonctionner en parallèle. En effet, le Programme national de développement de l'éducation inclusive (2011-2020) stipule que le système éducatif assure l'éducation des élèves avec des BEP dans les écoles ordinaires, les écoles spéciales ou au domicile de l'enfant.

L'approche ségrégationniste en République de Moldavie : période soviétique

L'éducation adaptée pour les enfants avec des BEP, souvent étiquetée comme l'éducation spécialisée, a un long passé en République de Moldavie. Les chercheurs Rasell et Iarskaia-Smirnova (2014) soulignent que pour bien comprendre le contexte des politiques d'éducation inclusive dans les pays de l'Europe de l'Est, il est nécessaire de bien comprendre la notion de *disability* : « ...became clear when the term *disability* is understood as a complex social and culture construction » (Rasell et Iarskaia-Smirnova, 2014 :2). Rasell et Iarskaia-Smirnova (2014) avancent même que la stigmatisation sociale et l'approche médicale pour éduquer les personnes avec handicap n'est pas le propre de l'Union soviétique ou de l'espace post-soviétique, mais que c'est un enjeu qui concerne l'ensemble des pays au niveau mondial.

Sur le plan historique, la création de la République Soviétique Socialiste Moldave (RSSM)² a eu lieu en 1940 et son annexion à l'Union soviétique en 1944 (Negura, 2003). Cette intégration a marqué le début d'une série de transformations sociales incluant des réformes pour aligner le système d'éducation Moldave avec celui en place en Union Soviétique. Le système d'éducation spécialisée soviétique était bien différent de ceux des autres pays de l'Occident en ce qu'il s'appuyait sur l'idéologie marxiste-léniniste qui privilégiait une intervention massive de l'État dans l'éducation des enfants (Parmentier, 2004). Sous le régime soviétique, l'éducation spécialisée était sous l'entière responsabilité de l'État (Iarskaia-Smirnova et Romanov, 2007). Dans les années 1950 à 1960, un vaste réseau d'écoles spécialisées a donc été créé dans l'ensemble des pays de l'URSS (Iarskaia-Smirnova et Romanov, 2007). Comme le souligne Roy (2014), un système d'éducation spécialisée suppose qu'il y a des élèves avec des BEP qui sont séparés des autres groupes d'élèves qui eux fréquentent le système éducatif ordinaire. Ce système d'éducation spécialisée a été mis en place dans la sphère soviétique dans les années 1930 en se distinguant du système d'éducation occidental par « a deficit oriented discourse; the concentration of services within boarding schools; and non-transparent procedures for diagnosing and placing children » (Shmidt, 2014 : 250).

Aussi, sous le régime soviétique, l'éducation des enfants avec des BEP en Moldavie était régie par un système d'éducation spécialisée qui fonctionnait en parallèle au système d'éducation ordinaire. Ce système d'éducation spécialisée était très centralisé avec des structures, un fonctionnement et des décisions qui étaient dictées à l'ensemble des 15 républiques de l'Union des États Socialistes Soviétiques (Sutton, 1988). Comme le mentionne Shmidt (2014), l'éducation spéciale dans l'Union Soviétique est apparue dans les années 1930 après l'interdiction de la pratique de la pédologie³ pour se baser sur les principes de la

² La création de la République Soviétique Socialiste Moldave (RSSM) en 1940 incluait le territoire roumain nommé alors la *Bessarabie* et une partie de l'ancienne République Autonome Soviétique Socialiste Moldave, soit la Transnistrie (Negura, 2003).

³ Dans le sens que lui donne Vygotsky (1934), la pédologie est la science qui « relève de la compréhension des mécanismes de cognition » qui inclut ce que l'on nomme aujourd'hui par « les stratégies d'apprentissage, les profils d'apprenant, les principes de différenciation, de centration sur l'apprenant, de relation avec le monde extérieur, le monde réel et le monde vécu » (Mutet, 2003 : 81).

« défectologie⁴ » qui est « a supposed science that focused on defects in mental development » (Shmidt, 2014 :250).

En République de Moldavie, comme dans l'ensemble des pays ex-soviétiques, la politique d'éducation spécialisée réservait une place privilégiée à l'État et limitait l'intervention du public et le rôle de la famille (OCDE, 2006). La Commission médico-psychopédagogique était l'acteur au centre du processus de placement des enfants dans les institutions spécialisées. Cette Commission appliquait les normes dictées par l'Institut de défectologie qui elle relevait du ministère de l'Éducation de l'Union Soviétique et était chargée de diagnostiquer la nature des besoins spécialisés des enfants et de recommander leur placement dans une institution appropriée. Le diagnostic émis par cette commission s'appuyait sur des contacts sporadiques de courtes durées entre l'évaluateur et l'enfant et était basé sur des tests et du matériel de diagnostic souvent vétustes, ce qui pouvait avoir de graves conséquences pour l'avenir des enfants (OCDE, 2006). Le diagnostic était ensuite présenté aux parents ou aux tuteurs et aux pédagogues des institutions d'enseignement. Le poids de l'avis des parents dans les décisions sur le placement scolaire de leur enfant était limité.

C'est ce qu'affirme Korobeinikov (1988), cité par Shmidt (2014), en parlant du monopole de la Commission médico-psychopédagogique dans le placement des enfants avec des BEP et du rôle limité des parents dans ce processus de placement des enfants avec des BEP dans les institutions spéciales « these commissions would diagnose *mental retardation* and determine the type of residential institution to be attended by child; their decisions could not be challenged by courts, school authorities or parents (Shmidt, 2014 :251).

⁴ La défectologie est une science qui a vu le jour dans les années 20 et Vygotsky (1928), le même qui a été à la base de la création du système d'éducation spécialisée, en était l'instigateur (dans larskaia-Smirnova et Romanov, 2007). Un des concepts clés dans la théorie de Vygotsky (1928) est celui de « l'enfant déficient » qui constituait alors une préoccupation constante de recherche pour Vygotsky (1928). Ce chercheur considérait que l'analyse d'un handicap chez un enfant doit être se faire dans une approche holistique et ne pas se concentrer uniquement sur la correction du handicap, mais sur les particularités du développement global de l'enfant. Cette théorie de la dynamique de développement de l'enfant avec handicap ne se limite pas uniquement au développement des fonctions psychiques de l'enfant, mais considère un ensemble complexe qui inclut l'environnement immédiat de l'enfant qui joue un rôle important (Vygotsky, 1928 dans larskaia-Smirnova et Romanov, 2007).

En République de Moldavie, la Commission médico-psychopédagogique a perpétué ces pratiques héritées du système soviétique jusqu'en 2013, année où le gouvernement a aboli cette Commission et a créé le nouveau Centre républicain d'assistance psychopédagogique⁵ (CRAP) qui s'inscrit dans le Programme national de développement de l'éducation inclusive (2011-2020) dont nous parlerons plus loin⁶.

1.1.2 De la ségrégation vers l'inclusion

Le développement du concept d'éducation inclusive s'est amorcé à la fin des années 1960 et au début des années 1970. Au fil du temps, ce concept s'est précisé sur le plan des politiques publiques au niveau international et a influencé les politiques mises en place au niveau national (Bélanger et Duchesne (ed), 2010). Il est important de mentionner ici que, jusque dans les années 70, beaucoup d'enfants et d'adultes avec un handicap étaient institutionnalisés dans les pays occidentaux comme le rapporte Rassel et Iarskaia-Smirnova (2014) : « high rates of residential care for disabled adults and children » (Rassel et Iarskaia-Smirnova, 2014 : 6). Alors que l'éducation inclusive évolue comme mouvement et se concrétise avec la mise en place de réformes éducatives qui ouvrent les systèmes éducatifs ordinaires à la diversité, on assiste en même temps à son évolution comme concept en soi, dans ses pratiques et dans la catégorisation des élèves concernés. Les deux concepts clés de l'éducation inclusive sont *l'intégration* et *l'inclusion*. Ces deux concepts d'*intégration* et d'*inclusion* deviennent alors monnaie courante dans la littérature associée à l'éducation inclusive. Le concept d'*inclusion*⁷ a été préféré à celui d'*intégration* lors de la Conférence mondiale *sur l'éducation inclusive à Jomtien (Thaïlande, 1990)*; on le considérait alors comme exprimant mieux la volonté de mettre fin à la discrimination et à la ségrégation des enfants (Garel, 2010).

Sur le plan sémantique, ces deux concepts qui sont utilisés souvent comme des synonymes sont en fait différents. Dans un article sur l'éducation inclusive, Thomazet (2008) avance que

⁵ Les Centres républicain d'assistance psychopédagogique (CRAP) ont été créés par décision gouvernementale en date du 16 septembre 2013 (<http://lex.justice.md/md/349661/> consulté le 2 juin 2016)

⁶ <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343> (consulté le 27 mars 2014)

⁷ Dans la Loi sur l'éducation inclusive en République de Moldavie, le concept d'inclusion est absent du vocabulaire; on y fait mention que le système d'enseignement de type résidentiel a comme objectif l'intégration sociale des enfants (art 33 de la Loi de l'éducation, 1995).

l'intégration a des limites que l'école inclusive ne connaît pas. En effet, le concept d'*intégration* fait référence à la présence physique des élèves avec des BEP dans un environnement régulier, l'intégration se limitant ainsi au partage d'un même espace physique avec les élèves sans BEP; dans cet esprit, les élèves avec des BEP pourraient être considérés comme des visiteurs au dire de Armstrong (2006). Pour Garel (2010), l'intégration trouve son inspiration dans un modèle basé sur l'individu et qui met l'accent sur la dimension médicale du handicap cet individu. Dans un tel modèle d'intégration, Garel (2010) soutient que l'accent mis sur les difficultés et les limites de l'élève néglige ses capacités et son potentiel d'apprentissage et ignore l'adaptation aux besoins éducatifs particuliers des élèves. De plus, cette approche éducative d'intégration qui met l'accent sur les handicaps des enfants et sur les façons de les corriger ne reconnaît pas la singularité de chaque élève et se solde souvent par une stigmatisation accrue et une marginalisation de ces enfants (Garel, 2010). Au contraire, avec l'approche inclusive, on met l'accent sur l'individu au détriment du contexte comme le souligne Garel (2010). En effet, le concept d'*inclusion* réserve une place intégrante aux élèves avec des BEP dans l'environnement scolaire ordinaire. Elle place les approches éducatives au centre des besoins éducatifs des élèves et valorise leur potentiel, l'effort étant orienté vers une adaptation durable de ces enfants dans un environnement ordinaire (Ainscow, 2002; Dash, 2006; Armstrong et Barton, 2008; Garel, 2010; Tremblay et al., 2017).

Pour Armstrong (2006), en devenant des écoles inclusives, les écoles ordinaires subissent une double transformation: d'une part, elles doivent accepter le changement des pratiques pour répondre aux besoins des élèves avec des BEP et, d'autre part, elles doivent permettre à l'ensemble des élèves de vivre pleinement la diversité (Armstrong; 2006).

1.1.3 De l'intégration vers l'inclusion

L'éducation inclusive, selon Plaisance et al (2007), s'appuie sur les principes du respect de la diversité et du droit des enfants de fréquenter une école ordinaire. Avec l'éducation inclusive, on assiste donc à une évolution de la façon dont on perçoit les enfants avec des BEP et de la façon de les intégrer dans le système scolaire. Cette intégration peut se faire de plusieurs façons en fonction de la nature et du degré de déficience des enfants et en fonction de l'approche qui est privilégiée pour leur éducation mais aussi pour leur intégration sociale.

Dans son travail sur l'éducation inclusive en tant que réponse potentielle à la situation de l'échec scolaire, Zay (2012) souligne que l'éducation inclusive a dépassé les limites du simple terme d'intégration scolaire des élèves avec des BEP en mettant l'accent sur « les réformes des

systèmes éducatifs » (Zay, 2012 :11). Les débats et les « luttes » qui ont eu lieu concernant la reconnaissance et l'acceptation des enfants avec des BEP dans des écoles ordinaires après des années d'essais et erreurs ne tiennent pas lieu seulement du discours des acteurs impliqués dans ce processus, mais de la mentalité de l'ensemble des personnes touchées (tant du milieu scolaire, des parents et des membres de la communauté).

Les politiques d'éducation inclusive se sont développées dans le but d'éradiquer la ségrégation des enfants dans la sphère scolaire et de donner une chance à tous les élèves avec des BEP de progresser au maximum de leurs capacités. Ce changement d'une idéologie ségrégationniste vers une idéologie plus inclusive des enfants avec des BEP dans le domaine de l'éducation s'inscrit dans le cadre d'un changement de politique publique. Comme définit par Armstrong (2001), la PEI « cherche à transformer les écoles et à élargir la participation de tous les élèves dans les écoles ordinaires, quels que soient leurs différences, leurs handicaps ou leurs différences d'apprentissage » (Armstrong, 2001: 88). Cela rejoint aussi les définitions de Zay (2012) et d'Ainscow (2002; 2015). En effet, pour Zay (2012), les politiques d'éducation inclusive sont des politiques qui favorisent l'inclusion de tous les élèves « quelques soient leurs particularités » (Zay, 2012 : 245).

La notion d'*éducation inclusive* est un concept de base qui a influencé et inspiré les autorités à différents niveaux à s'engager dans des transformations de pratiques dans les écoles et de faire place à la diversité (Armstrong et Barton, 2008). Dans la Déclaration de Salamanca (1994), l'éducation inclusive est présentée comme un processus qui permet l'accès à une éducation de qualité à tous les élèves peu importe leurs BEP (Trépanier et al, 2010).

Comme le souligne Le Breton (2007), l'acceptation des élèves avec et sans BEP dans les écoles ordinaires a conduit à un changement de paradigme dans le domaine de l'éducation. Ce changement est caractérisé par l'abandon de l'approche médicale qui mettait l'accent sur le handicap de l'enfant et l'adoption d'une approche sociale qui elle, met de l'avant l'intégration de l'enfant avec des BEP dans le même environnement que ses pairs sans BEP. Ce modèle d'éducation inclusive, dans la vision de Le Breton (2007), cimente le principe éthique d'une école ordinaire pour tous les élèves, même si la présence d'élèves avec des divers BEP posent des défis énormes à l'école.

Au cours des ans, l'éducation inclusive a fait l'objet de plusieurs combats pour changer les pratiques et les mentalités des acteurs impliqués et aussi de la société en général par rapport aux enfants avec des BEP. Pour Armstrong et Barton (2008), la signification des concepts

entourant l'éducation inclusive a été modifiée avec le temps et selon l'époque et le contexte culturel de chaque société. « We recognise that contexts are complex and ever changing in ways which have a crucial bearing on the way concepts are understood and interpreted » (Armstrong et Barton, 2008 :10).

Pour ce qui est du concept même de l'éducation inclusive, l'UNESCO (2008) a adopté une position précise à ce sujet en définissant sa vision de *l'inclusion* comme :

« Un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. » (UNESCO, 2008 :8).

Dans cette définition de l'inclusion, l'UNESCO (2008) inclut à la fois la diversité des besoins éducatifs chez les élèves avec des BEP et les changements que ce processus amène au niveau des écoles inclusives dans les pratiques pédagogiques et dans la façon de définir l'apprentissage par les professionnels du milieu scolaire. On retrouvera plus tard ces mêmes éléments dans les politiques d'éducation inclusive au niveau international et national. Le débat qui entoure l'éducation inclusive se déplace alors sur le modèle précis qui doit être favorisé pour les élèves avec des BEP, à savoir : l'inclusion partielle ou totale.

1.1.4 L'inclusion partielle ou totale

Au début du mouvement d'adaptation du milieu scolaire pour les enfants avec des BEP, le modèle privilégié pour l'éducation inclusive était celui du *mainstreaming*. Ce modèle d'intégration a vu le jour aux États-Unis dans les années 70 et consiste à intégrer certains élèves avec une déficience légère dans les classes ordinaires (Dionne et Rousseau, 2006; Trépanier et al., 2010; Bergeron et al., 2011). Cette approche éducative a connu de fortes critiques en ce qu'elle était considérée comme une approche qui « permet l'existence de services ségrégués » (Dionne et Rousseau, 2006 :15). Dans ce modèle, la participation des élèves avec des BEP peut varier en fonction du temps passé en classe ordinaire, des endroits qu'ils peuvent fréquenter à l'école et des activités organisées auxquelles ils peuvent participer (Bergeron et al., 2011). Selon Dionne et Rousseau (2006), ce modèle se limite souvent à l'intégration physique des élèves avec BEP dans une classe ordinaire. Le *mainstreaming*

consiste donc à une *intégration* scolaire des enfants avec des BEP basée sur leur condition médicale qui détermine leur capacité à s'intégrer dans une classe ordinaire tout en recevant des services particuliers (Trépanier et al., 2010; Bergeron et al., 2011). Quant à l'*inclusion* des élèves avec des BEP, la littérature en distingue deux catégories : l'inclusion partielle et l'inclusion totale.

Sur une ligne de continuum, Trépanier et al. (2010) incluent l'*inclusion partielle* au centre de l'axe entre le mainstreaming et l'inclusion totale définie ci-après. L'inclusion partielle est un modèle d'inclusion des élèves avec des BEP dans les écoles ordinaires qui est apparu dans les années 90 et qui se propose d'éradiquer toute forme de rejet ou de ségrégation pour assurer l'intégration de tous les élèves et leur accès à l'ensemble des ressources disponibles dans l'école pour favoriser leur intégration scolaire et sociale (Dionne et Rousseau, 2006 :15). Comme le souligne Bergeron (2011), ce modèle d'inclusion est considéré comme une inclusion partielle parce qu'elle « maintien des services ségrégués pour certains élèves tout en privilégiant leur placement en milieu ordinaire pour que les élèves puissent atteindre leurs objectifs d'apprentissage » (Bergeron et al., 2011 :278).

Enfin, l'inclusion totale : dans la vision de Vienneau (2002) a pour objectif de faire profiter du processus d'inclusion à tous les élèves sans aucune discrimination quant à leurs BEP; la spécificité de l'intégration totale est dans le fait que ce n'est pas l'élève qui doit s'adapter au système d'éducation, mais bien le système qui doit s'adapter aux élèves (Philip et al., 2012). Selon Trépanier et Al., le *mainstreaming* et l'*inclusion partielle* sont des modèles qui mettent trop l'accent sur la catégorisation des élèves avec BEP comparativement à l'inclusion totale qui elle, favorise tous les élèves sans aucune discrimination. Le modèle d'*inclusion totale* est une approche qui « rejette toute catégorisation des élèves » (Trépanier et al., 2010 :48; Philip et al., 2012). Dans la vision de Philip et al. (2012), ce modèle a une ambition plus large que le simple objectif de privilégier les élèves avec des BEP, puisqu'il vise à faire bénéficier également ceux qui n'ont pas de BEP.

À ce chapitre, il est important de noter que dans le Programme de développement de l'éducation inclusive (2011-2020) et le Code de l'éducation de la République de Moldavie, on ne spécifie aucun modèle particulier à mettre en place dans les écoles ordinaires, bien que plusieurs acteurs soutiennent que c'est l'inclusion totale qui est privilégiée, ce qui constitue un des enjeux importants de cette réforme et qui fait partie de la problématique de sa mise en œuvre.

Cependant, avant de discuter plus spécifiquement de la situation en Moldavie, il nous faut voir l'évolution des politiques d'éducation inclusive à l'échelle internationale et ensuite plonger dans le passé de ce pays pour bien comprendre le parcours de sa réforme éducationnelle et apprécier le poids de son passé soviétique dans l'acceptation et la mise en place de la nouvelle PEI. Avant de présenter ce volet historique, nous présentons deux autres concepts importants dans l'éducation inclusive qui nous aideront à poursuivre notre étude, à savoir celui de *handicap* et de *besoins éducatifs particuliers (BEP)*.

1.1.5 Concept de handicap et des BEP

Dans sa recherche sur l'évolution du concept de « handicap », Hamonet (2006) nous rappelle que ce concept a une histoire relativement récente et qu'il est entré dans notre vocabulaire pour remplacer les concepts utilisés principalement dans le domaine médical comme celui de « infirme », « débile », « inadapté », « déficient ». Selon Hamonet (2006), l'évolution de la notion de « handicap » et le changement de vocabulaire pour le désigner vient de la lutte et des efforts de sensibilisation des « milieux des associations et des professionnels spécialisés dans ce domaine » qui désiraient éradiquer l'utilisation de concepts « aux caractères péjoratifs et dévalorisants » (Hamonet, 2006 :3). On retrouve aussi dans la littérature sur l'éducation inclusive le vocable d'*enfants handicapés* (ex. Louis et Raymond, 2006). Cependant plusieurs auteurs proposent l'utilisation du concept de « personnes en situation de handicap » qui permet d'éviter la distinction ségrégationniste entre les valides et les « invalides » (ex. Hamonet, 2006; Plaisance et al., 2007; Deppeler et al., 2015). Dans son travail « *L'élève en situation de handicap* », Caraglio (2017) s'interroge sur le concept de handicap et souligne que l'utilisation de ce concept dans les années 60 était étroitement liée avec celui de la catégorisation sociale des personnes. Pour cet auteur, il n'y a pas de handicap en soi, mais plutôt une catégorisation des personnes qui se base sur « les représentations que nous nous faisons sur les individus » et qui favorisent le développement de politiques publiques en ce sens (Caraglio, 2017 :3). Dans une perspective plus temporelle, Caraglio (2017) nous rappelle l'évolution de la définition du concept de handicap : au début des années 80, l'accent était mis sur la capacité de réhabilitation d'une personne, alors que plus tard, dans les classifications officielles des années 2000, le concept de handicap est vu comme « une dimension de la santé humaine et comme une modalité particulière de fonctionnement humain » (Caraglio, 2017 :12).

L'utilisation appropriée de termes et de concepts pour parler des élèves avec des BEP a toujours été une préoccupation importante dans la littérature sur l'éducation inclusive. Le Rapport de la Commission Warnock (1978) au Royaume-Uni a contribué de façon importante à

l'évolution des concepts dans le domaine de l'éducation inclusive en proposant de changer le concept d'handicap par le concept de « *besoins éducatifs particuliers (BEP)* ». Selon les auteurs du Rapport Warnock (1978), la vision binaire « handicap et non-handicap » est trop limitative sur le plan de l'éducation et de l'intégration scolaire et sociale de ces enfants. Cette commission a donc repoussé l'approche médicale qui mettait l'accent sur le handicap de l'enfant et adopté une approche sociale qui met de l'avant son intégration scolaire et sociale. Les auteurs de ce rapport affirment « We wish to see a more positive approach, and we have adopted the concept of *special educational need*, seen not in terms of a particular disability which a child might be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities – indeed all the factors which have a bearing on his education progress » (Rapport Warnock, 1978⁸, 3.6:37). Les changements dans la terminologie concernant les enfants avec des BEP proposés dans ce rapport vont dans le même sens de l'éloignement de l'approche médicale vers une approche plus sociale et inclusive dans l'éducation de ces enfants (Armstrong et Barton, 2008; Plaisance, 2008; Malet (ed.), 2010). Dans la Déclaration de Salamanca (1994), le concept d'enfants avec des BEP est défini comme « tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage » (Déclaration de Salamanca⁹, art. 3, 1994 :6). Selon Roy (2014), ce processus est à la base d'une approche dynamique qui vise à « respond positively to pupils with diversity and see individual differences not as a problem but as an opportunity for enriching learning » (Roy, 2014 :26).

Dans le texte de la Loi sur l'éducation élaborée en 2014 par la République de Moldavie, on a utilisé le concept de besoins éducatifs particulier (BEP) en le définissant comme *l'ensemble des besoins éducatifs des élèves ou étudiants(es) qui nécessitent l'adaptation du processus éducatif à ces particularités individuelles ou selon le handicap ou les difficultés d'apprentissage, aussi que des actions spécifiques pour la récupération et la réhabilitation conforme la situation des élèves*¹⁰.

⁸ <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (consulté le 20 septembre 2016).

⁹ http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF (consulté le 20 septembre 2016).

¹⁰ Traduction libre de la chercheuse (source Code de l'éducation, 2014, art. 3 : Notions générales).

Le concept de BEP ainsi défini est un concept qui ratisse une diversité de catégories d'élèves et qui crée souvent de la confusion et des difficultés sur le plan de l'élaboration de politiques d'éducation inclusive. Étant donné la diversité des définitions de ce concept sur le plan international, plusieurs pays ont adapté leur modalité de classification des élèves pour ancrer l'utilisation d'une terminologie appropriée (Malet, 2010).

Pour en arriver à compiler des statistiques comparables, l'UNESCO a élaborée dans les années 70, la Classification internationale type de l'éducation (CITE) qui constitue « un instrument de classification permettant de compiler et mettre en forme les statistiques de l'éducation tant dans les différents pays que dans le plan international » (OCDE, 2000 :157). Il est intéressant de souligner la vision plus restrictive de l'OCDE au sujet de la définition des élèves avec des BEP. En 2004, cet organisme statuait que les personnes ayant des *BEP* devaient être définies par rapport « aux ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation » (OCDE, 2004 :28).

Comme résultat, l'OCDE (2005) a donc proposé trois catégories transnationales pour encadrer la définition des enfants avec des BEP (OCDE, 2005) ; ces trois catégories sont :

- (A) *Déficiences* qui inclut l'ensemble des enfants avec des déficiences médicales d'ordre neurologique, moteur et/ou sensoriel;
- (B) *Difficultés* qui regroupe l'ensemble des élèves qui manifestent des troubles comportementaux, affectifs ou des difficultés d'apprentissage;
- (C) *Désavantages* qui inclut les élèves qui connaissent des difficultés causées par des mécanismes ou des milieux plus faibles sur les plans socio-économiques, culturels et/ou linguistiques.

Cette catégorisation des élèves avec des BEP est importante pour les programmes d'éducation inclusive car elle détermine la nature et la quantité de ressources que les écoles devront mobiliser pour mettre en place leur modèle d'inclusion partielle ou totale. Dans le cas de la catégorie *déficiences*, les besoins éducatifs particuliers sont liés à la nature même de la déficience de l'élève et détermine la capacité d'inclusion de l'élève à l'école ordinaire. Cette catégorie inclut les élèves avec des problèmes de vision (aveugles ou malvoyants), les élèves sourds ou malentendants, les élèves avec des handicaps mentaux sévères et profonds, des polyhandicaps, etc. Dans le cas de la catégorie *difficultés*, les besoins éducatifs particuliers sont liés aux problèmes d'interaction entre l'élève et son environnement éducatif. Quant à la

troisième catégorie, celle liée aux *désavantages*, les besoins particuliers sont liés à des problèmes de comportements et de communication et de croyances (OCDE, 2005; Malet, 2010).

Cette évolution des concepts et de la vision de l'Éducation inclusive en trois temps ou trois phases telle que décrite par Bélanger et Duchesne (2010) a donné lieu à différentes actions publiques au niveau international qui ont influencé les réformes des politiques publiques dans plusieurs pays.

1.2 Évolution des politiques d'éducation inclusive : perspective internationale

L'évolution des politiques d'éducation inclusive dans l'espace international a grandement inspiré la réforme éducationnelle en République de Moldavie. Du fait de leur influence et de leur rôle de catalyseur, les organismes internationaux comme l'UNESCO, l'UNICEF, l'ONU ou l'OCDE jouent un rôle clé dans le développement des politiques nationales dans plusieurs pays. Ils encouragent la ratification de politiques par les États signataires et les incitent à développer et à mettre en œuvre des réformes en matière économique et sociale, dont l'éducation inclusive.

On présente ici une synthèse de deux politiques d'éducation inclusive au niveau international qui ont été entérinées par la République de Moldavie et qui l'ont « engagé » à développer et à harmoniser ses politiques nationales aux principes et exigences de ces traités internationaux.

1.2.1 Contexte international

Pour plusieurs chercheurs qui se sont penchés sur l'éducation inclusive, ce mouvement a commencé avec l'adoption en 1948 par l'ONU de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* où le droit à l'éducation a été reconnu comme un droit fondamental pour tous. Lors de l'adoption en 1966 du *Pacte international relatif aux droits économique, sociaux et culturels*, l'ONU a réaffirmé l'engagement de la communauté internationale pour la reconnaissance du droit à l'éducation pour tous (Ducharme, 2008). Cet objectif a été poursuivi et développé dans plusieurs autres documents, conventions et traités internationaux après la la Déclaration universelle des droits de l'homme (ONU, 1948); on retrouve (1) la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU 1989)¹¹; (2) la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO¹²,

¹¹ En vigueur en République de Moldavie depuis 23 février 1993 (Racu, 2015)

¹² UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

Jomtien, 1990); (3) la Déclaration de Salamanca sur les principes, les politiques et les pratiques en matières d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (ONU et UNESCO, 1994); (4) le Cadre d'actions de Dakar et les Objectifs du Millénaire pour le développement (UNESCO, 2000) et (5) la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006).

Dans la prochaine section, nous présentons de façon chronologique les politiques internationales qui ont guidé le développement et la mise en œuvre de la PEI en République de Moldavie.

1.2.2 Déclaration universelle des droits de l'homme (ONU 1948)

En décembre 1948, l'ONU a adopté la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, qui « sans être d'une grande portée pour les États, marque une première étape du droit international concernant les personnes fragiles » (Janvier et al. 2011 :42). Comme cette déclaration a été élaborée et adoptée dans la période d'après-guerre, elle englobe les droits fondamentaux et la liberté dont chaque être humain doit pouvoir jouir, comme le droit à la vie privée et à l'intimité, le développement personnel et la santé et le bien-être.¹³ Au deuxième alinéa de l'Article 26 de cette déclaration, on reconnaît l'éducation comme un droit et on stipule que tous les enfants ont le droit de fréquenter une école et que ce droit engage une obligation des états. Étant considéré comme un droit fondamental, l'éducation doit être obligatoire et gratuite :

Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement primaire et fondamental. L'enseignement primaire est obligatoire.

Les enfants feront l'objet plus tard d'une déclaration plus spécifique à leur endroit le 20 novembre 1959 (Janvier, 2011), mais il faut attendre la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) pour voir un engagement fort et spécifique à l'endroit de l'éducation des enfants.

1.2.3 Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant (ONU 1989)

Le 20 novembre 1989, l'ONU adopte la *Convention relative aux droits de l'enfant* qui entrera en vigueur le 2 septembre 1990 et qui sera ratifiée par 20 pays membres de l'ONU; cette

¹³ <http://www.humanium.org/fr/normes/declaration-universelle-droits-homme-1948/texte-integral-declaration-universelle-droits-homme/> (consulté le 24 septembre 2016).

convention sera ensuite ratifiée par 197 États¹⁴ sauf les États-Unis¹⁵. L'élaboration et l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU 1989) est le résultat d'un long processus « de définition et de consolidation des droits de l'enfant dans l'arène internationale » (UNICEF, 2009 :4). La République de la Moldavie a ratifié ce document en 1993 (OCDE, 2006).

Le principe de base de cette convention est que l'enfant doit être considéré comme l'intérêt suprême dans l'élaboration de tout processus éducatif. L'article 23 de la *Convention* fait référence tout spécifiquement aux enfants avec des handicaps :

Article 23 : Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité¹⁶.

Cet engagement constitue un premier pas vers la réforme éducationnelle qui suivra et qui reconnaîtra la situation des enfants avec des BEP. Les articles 23 et 28 de la Convention des Nations Unies sur les droits des enfants¹⁷ (ratifiée par la République de Moldavie en 1993) spécifient :

Article 23 : Les enfants handicapés ont droit à une vie pleine et décente. Ils bénéficient de soins spéciaux ainsi que d'une éducation et d'une formation adaptée dans le but de développer leur autonomie et leur intégration sociale;

Article 28 : L'enfant a droit à l'éducation. L'État doit rendre celle-ci obligatoire et gratuite, au minimum pour l'enseignement primaire. La discipline scolaire doit respecter la dignité de l'enfant. Pour arriver à ces buts, la coopération internationale est encouragée.

¹⁴ La Somalie, la Palestine et le Soudan de Sud sont les derniers pays à avoir ratifié cette convention (<http://www.humanium.org/fr/convention/etats-signataires-et-parties/> consulté le 31 octobre, 2016).

¹⁵ <http://www.humanium.org/fr/convention/etats-signataires-et-parties/> (consulté le 31 octobre, 2016).

¹⁶ <https://www.google.ca/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Convention+relative+aux+droits+de+l%27enfant> (Consulté le 24 septembre 2016).

¹⁷ <http://www.ohchr.org/FR/Professionalinterest/Pages/CRC.aspx>, Convention relative aux droits de l'enfant, (consulté le 01 avril 2014).

Même si la *Convention* ne spécifie pas directement l'éducation inclusive pour les élèves avec des BEP, elle reconnaît tout de même leur droit à l'éducation. Ce processus évoluera vers d'autres politiques internationales en matière de droit des enfants avec des BEP et donc à l'éducation inclusive comme ce fut le cas avec la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (UNESCO, Jomtien, 1990).

1.2.4 Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, Jomtien, 1990)

En 1990, à Jomtien en Thaïlande, la Conférence mondiale sur *l'éducation pour tous* organisée par l'UNESCO a réuni 155 délégations de chefs d'État membres de l'ONU, 33 délégations d'organisations inter-gouvernementales, plusieurs délégations d'organisations et d'instituts non gouvernementales, des chefs d'État et des ministres de l'Éducation¹⁸. Cette conférence s'est soldée par une déclaration dans laquelle on retrouve au premier article :

Article 1 : Toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux.

La notion d'*éducation pour tous* est liée directement au concept de *besoins éducatifs particuliers* (BEP) et elle est invoquée dans plusieurs politiques d'éducation inclusive au niveau international ou national.

À l'article 3 de cette déclaration, on souligne le droit fondamental qu'ont tous les enfants à l'éducation; une mention spéciale s'adresse spécifiquement au respect du droit à l'éducation des enfants avec des BEP.

Article 3 (5) : Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées¹⁹.

¹⁸ http://www.unesco.org/education/pdf/11_93_f.pdf (consulté le 26 septembre 2016).

¹⁹ <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Education/DeclMondialeEPT.pdf> (consulté le 26 septembre 2016).

Le gouvernement de la République de Moldavie s'est inspiré de cette déclaration dans le développement et la mise en place de sa *Stratégie de l'éducation pour tous* en 2003 dont nous discuterons plus loin dans ce texte.

Un autre pas important vers la reconnaissance des droits à l'éducation pour les enfants avec des BEP sera fait avec la mise en place en 1993 de la politique de l'ONU concernant *Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (1993)*.

1.2.5 Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (1993)

Le 20 décembre 1993²⁰, l'ONU adopte un document précisant les règles applicables pour l'éducation des élèves avec des handicaps. Ce document intitulé : *Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (1993)* vise à garantir le respect du droit des personnes en situation de handicap à l'éducation et ainsi d'avoir :

Article 6 : ...des chances égales en matière d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, dans un cadre intégré. Ils (les États) devraient veiller à ce que l'éducation des handicapés fasse partie intégrante du système d'enseignement.

Dans ce document, l'aspect de l'individualisation et de l'adaptation des services prévus pour les personnes en situation de handicap prend une place importante dans le processus d'éducation.

Article 6 (2). L'éducation des handicapés dans les établissements d'enseignement général suppose l'existence de services d'interprétation et d'autres services d'appui appropriés. Ces services conçus en fonction des besoins de personnes souffrant de différentes incapacités devraient être assurés.

L'adoption de ces règles par l'ONU exige donc de la part des États signataires l'élaboration et la mise en place de services en matière d'éducation pour les personnes en situation de handicap. L'article 6 de cette politique spécifie en effet :

Article 6 (6) : Pour que l'éducation des handicapés puisse être assurée dans le cadre de l'enseignement général, les États devraient :

²⁰ <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfr0.htm> (consulté le 26 septembre 2016).

- a) Avoir une politique bien définie, qui soit comprise et acceptée au niveau scolaire et par l'ensemble de la collectivité;
- b) Établir des programmes d'études souples, adaptables et susceptibles d'être élargis;
- c) Prévoir des matériaux didactiques de qualité et de la formation permanente pour les enseignants et les maîtres auxiliaires.

Dans ce document de l'ONU, on laisse la liberté aux États de répondre aux BEP des enfants en situation de handicap soit par l'intégration de ces élèves dans le système d'enseignement ordinaire, soit par un système spécialisé séparé mais qui respecte les critères de qualité énoncés et qui correspond au programme d'éducation ordinaire.

Article 6 (8) : Lorsque le système d'enseignement général ne répond pas encore aux besoins de tous les handicapés, un enseignement spécial peut être envisagé. Celui-ci devrait être conçu de manière à préparer les élèves à entrer dans le système d'enseignement général.

Dans ce document qui est une référence importante en matière d'éducation inclusive, le rôle de l'État est considéré comme primordial dans le mouvement vers l'égalisation des chances des personnes avec un handicap.

1.2.6 Éducation pour tous : déclaration de Salamanca (ONU et UNESCO, 1994)

Un peu plus tard, en 1994, l'ONU organise de concert avec l'UNESCO une autre conférence toujours sur le thème du droit à l'éducation pour tous les enfants, la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* et les *besoins éducatifs particuliers* où sont réunis plus de 300 participants et représentants de 92 pays et de 25 organisations²¹. Cette conférence marque un point tournant en matière d'éducation inclusive pour les enfants avec des BEP puisqu'elle se solde par la *Déclaration de Salamanca (1994)* qui établit une première revendication définitive pour un système d'éducation pour tous (Chatelanat et Pelgrims, 2003). Un des principaux objectifs fixés par cette conférence était effectivement :

D'examiner les changements fondamentaux à effectuer dans les politiques pour promouvoir une approche intégrative de l'éducation.

²¹ Source : http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF (consulté le 21 septembre 2016).

L'acte de la *Déclaration de Salamanca (1994)* commence avec un rappel du droit fondamental de tous les enfants à l'éducation.

Le deuxième article de cet acte fait référence au fait que chaque enfant *est unique* et qu'il a ses intérêts, ses motivations, ses capacités et ses *besoins d'apprentissage* qui lui sont propres. On proclame le droit des enfants avec des BEP à accéder aux écoles ordinaires et on insiste pour que les systèmes d'éducation ordinaire soient centrés sur les enfants pour répondre à leurs besoins.

Au troisième article, on rappelle le respect des besoins éducatifs particuliers de chaque enfant qui doit être à la base de l'élaboration des programmes d'études et que les élèves avec des BEP doivent avoir accès à l'école ordinaire qui elle, doit à son tour pratiquer un enseignement centré sur l'enfant et tenir compte de ses besoins.

Dans la Déclaration de Salamanca (1994), on affirme que l'école inclusive est l'instrument le plus efficace pour combattre les comportements discriminatoires et pour créer un environnement d'acceptation. Les écoles inclusives contribuent à la construction d'une société inclusive et le système d'éducation inclusive est un système très efficace d'un point de vue coûts-bénéfice (Déclaration de Salamanca, 1994, art. 4).

Combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous : en outre, elles assurent (les écoles) efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier (Déclaration de Salamanca, 1994, art. 4).

1.2.7 Cadre d'actions de Dakar (Sénégal, 2000)

Pour souligner la situation des enfants à l'aube du nouveau millénaire, l'UNESCO organise au début de l'an 2000 un *Forum mondial sur l'éducation* à Dakar au Sénégal. À la fin de ce forum, on établit le *Cadre d'actions de Dakar* qui fixe des objectifs à atteindre pour l'éducation pour tous pour la période 2000-2015. On réitère le rôle crucial des gouvernements nationaux dans le développement et la mise en œuvre de programmes « correctement conçus, ciblés et adaptés pour l'ensemble des enfants » (UNESCO, 2015).

Suite à ce Forum, la République de Moldavie organisera sa propre conférence nationale en 2001 sur le thème de « Éducation pour tous » où les participants établiront les conditions et un échéancier pour l'élaboration d'une Stratégie nationale de l'« Éducation pour tous » qui sera

adoptée en 2004. Dans ce document : *Stratégie nationale de l'« Éducation pour tous »* (2004), on trouve effectivement une référence aux objectifs du Cadre d'actions de Dakar (2000) :

Article 2 : En conformité avec les directives du Cadre d'actions de Dakar (2000), l'expérience accumulée des organisations non-gouvernementales qui fonctionnent dans le domaine de l'éducation doit être évaluée, approfondie et mise en place au niveau national.

1.2.8 Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées (ONU, 2006)

En 2006, soit plus de 15 ans après sa Convention relatives au droit des enfants, l'ONU organise encore une conférence sur les droits des personnes handicapées. Le droit à l'éducation des enfants avec BEP sera encore le sujet de débats. Cette *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006)* adoptera alors un nouveau document dans lequel un article (article 24²²) sera entièrement dédié à l'éducation des personnes en situation de handicap. Cet article est très explicite en ce qui concerne le rôle des États pour assurer le respect du droit d'inclusion des personnes en situation de handicap dans les systèmes d'enseignement :

Article 24 (2):

Aux fins de l'exercice de ce droit, les États veillent à ce que :

- a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire;*
- b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire;*
- c) Des aménagements raisonnables soient mis en place en fonction des besoins de chacun;*
- d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective;*

²² <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413> (consulté le 26 septembre 2016).

- e) *Des mesures d'accompagnement individualisées efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.*

La République de Moldavie a signé ce document en mars 2007 et l'a ensuite ratifié par la loi no. 166 en septembre 2010²³.

Dans son livre sur l'éducation inclusive des élèves en situation de handicap, Caraglio (2017) dédie un chapitre entier sur la dynamique internationale en éducation inclusive. Dans ce livre, l'auteur avance que la question qui se pose à ce moment, c'est la manière dont chaque pays parvient à réaliser une réforme. En faisant référence à un rapport réalisé par le réseau NESSE de la Commission européenne en 2012, Caraglio (2017) rappelle que malgré la volonté politique des États membres pour mettre en place des programmes d'éducation inclusive, les élèves avec des BEP « continuent de faire l'objet de différences dans la façon dont on les traite » (Caraglio, 2017 :48).

L'ensemble des politiques et traités internationaux en matière d'éducation inclusive que l'on a passées en revue dans cette section ont influencé de façon directe ou indirecte le développement de la PEI en République de Moldavie. Dans ce qui suit, on présente le parcours de la République de Moldavie en ce qui a trait à l'éducation des enfants avec des BEP, de la période soviétique jusqu'à maintenant.

1.3 Évolution des politiques d'éducation inclusive : perspective Moldave

La chute de l'Union Soviétique en 1991 a constitué un point tournant pour la République de Moldavie puisqu'elle marque le début d'une période de transition vers une démocratie de type occidental. Burawoy et al (1999) définissent le terme de transition comme un processus qui s'inscrit dans une perspective de continuité et qui consiste d'unir le passé au futur. Toute période de transition est accompagnée de profondes transformations sociétales qui signifient, dans la vision de Van Hoven et Unwin (2014), « a lost of foundations, a decay of old truths and uncertainty about future meanings and material prospects » (Van Hoven et Unwin, 2014 :10). Pour la République de Moldavie, la période de transition du régime soviétique vers une

²³ <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=335376> (consulté le 04 octobre 2016).

démocratie de type occidental a été accompagnée de plusieurs crises économiques sévères qui ont eu des impacts et des séquelles à tous les niveaux sociaux et qui persistent encore aujourd'hui, comme le mentionne Negura (2016) dans son étude sur la transition de ce pays de la période communiste vers une société capitaliste. Dans son étude, Negura (2016) souligne que les changements qui ont été réalisés durant la période de 1990 à 2000 ont été souvent associés avec un appauvrissement de la population, la présence d'une corruption endémique dans la société et la croissance des inégalités sociales (Negura, 2016).

C'est aussi en 1991 que la République de Moldavie apparaît officiellement sur la carte géopolitique de l'Europe de l'Est tout en maintenant ses relations avec l'espace de l'ex-Union Soviétique en devenant membre de la Communauté des États Indépendants (CEI). L'année suivante, la République de Moldavie devient également membre de l'ONU et signe, en 1993, la Convention des Nations Unies sur les droits des enfants, ce qui l'engage pour la première fois dans une série de changements sociaux sur le plan des droits et des libertés fondamentales des enfants (Unicef, 2009). Comme le souligne Janvier et al. (2011), « la promulgation de textes internationaux de nature conventionnelle où les signataires s'engagent ensemble, oblige les États à se mettre en conformité » (Janvier et al., 2011 :45).

Le 29 juillet 1994, le Parlement de la République de Moldavie adopte sa nouvelle Constitution²⁴ et stipule à l'Article 35 (1) (4) de la Loi de l'éducation que :

...le droit à l'instruction est assuré par l'enseignement général obligatoire, par l'enseignement secondaire, par l'enseignement professionnel, par l'enseignement supérieur ainsi que par d'autres formes d'instruction et de formation.

Pour les enfants avec des BEP, le discours politique et la Loi sur l'éducation sont plutôt d'ordre général; dans ces années, la priorité de la République de Moldavie est centrée sur l'assurance de sa stabilité sociale, économique et politique. À l'article (51) de la constitution, on parle des droits des enfants handicapés en ces termes :

²⁴ http://lex.justice.md/document_rom.php?id=44B9F30E:7AC17731 , la Constitution de la République de Moldavie (consulté le 10 avril 2014).

Les personnes handicapées jouissent d'une protection particulière de la part de toute la société. L'État leur assure des conditions normales de traitement, de réadaptation, d'enseignement, d'instruction et d'intégration sociale.

De 1997 à 2000, la République de la Moldavie connaît une période d'instabilité politique, économique et sociale qui fera en sorte que les progrès dans le développement de la réforme éducationnelle seront négligeables.

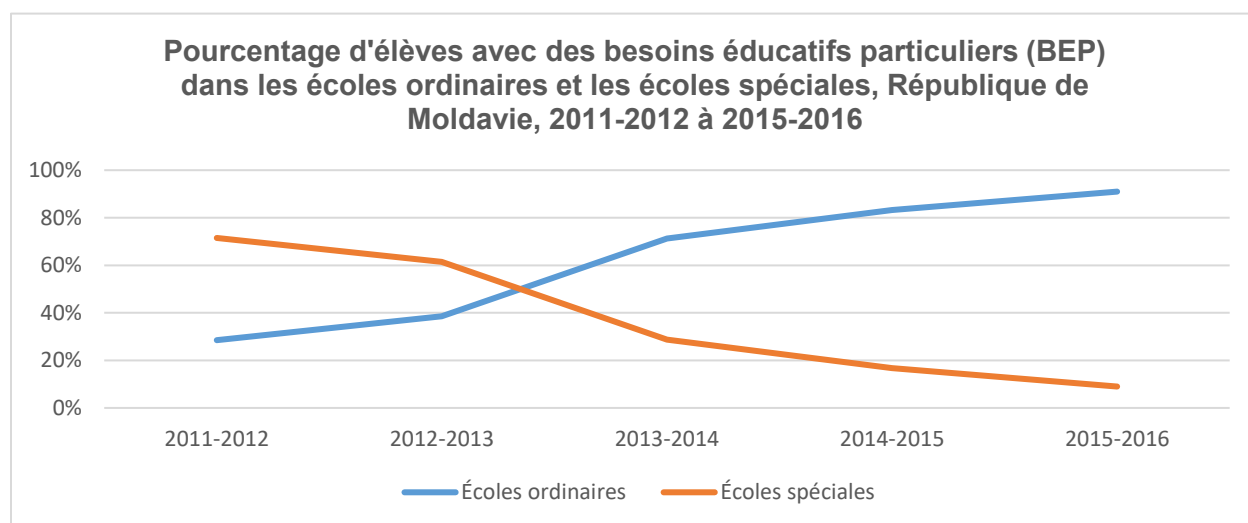
1.3.1 Réforme du système d'écoles spéciales²⁵ (2000-2013)

La réforme éducationnelle visant les enfants avec des BEP en République de Moldavie touche à la fois les écoles ordinaires et les écoles spéciales qui sont sous la responsabilité de trois ministères : les ministères de l'Éducation, de la Santé et du Travail (OCDE, 2006). Le système d'écoles spéciales existe pour les orphelins, les enfants issus de familles socio-vulnérables, les enfants ayant des problèmes de comportement, les enfants souffrant de maladies chroniques ainsi que pour les enfants malvoyants, malentendants et handicapés physiques et mentaux (OCDE, 2006). Comme on l'a déjà mentionné, ce système d'écoles spéciales est toujours en place, mais tout comme le système d'écoles ordinaires, il subit également des transformations par la liquidation de certaines écoles ou par la modification de leurs structures. Au moment de l'élaboration du programme en 2011, on comptait 27 écoles spéciales pour les élèves avec des BEP liés à l'apprentissage, 8 écoles pour des élèves avec un handicap physique et/ou sensoriel et une institution pour les élèves avec des BEP d'ordre comportemental (source : Programme de développement de l'éducation inclusive²⁶, partie I, point 16). Comme on peut le constater dans le Graphique 1, le pourcentage d'élèves avec des BEP inscrits dans les écoles ordinaires a augmenté de 28,5% au moment du lancement du programme en 2011-12 à 91,0% en 2015-2016, année de notre collecte de données. Durant cette même période, le pourcentage d'élèves avec des BEP inscrits dans les écoles spéciales a diminué de 71,5% à 9,0%.

²⁵ Dans le Code de l'éducation, on parle également du système de type résidentiel pour désigner les établissements spéciaux.

²⁶ <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343> (consulté le 26 avril 2019).

Graphique 1



Source : Institut de statistique de la République de Moldavie

(<http://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6017>)

On parle donc en fait de deux réformes éducatives qui cherchent à s'harmoniser et à se compléter pour le mieux-être des enfants avec des BEP. Ces réformes impliquent d'une part le processus de désinstitutionalisation des enfants dans les écoles spéciales et d'autre part leur inclusion dans les écoles ordinaires lorsque cela est possible et que les parents donnent leur accord. Le processus de réforme du système d'écoles spéciales en République de Moldavie s'inscrit dans le mouvement de transformation du système éducatif préuniversitaire et est interdépendant de la mise en œuvre de la PEI (Cara, 2014; Malcoci et Sinchevici, 2017).

En 2007 le gouvernement de la République de Moldavie élabore un *Plan et stratégie de réforme du système résidentiel (2007-2012)*. Ce plan avait comme objectifs de : 1) modifier la législation relative à la protection des enfants; 2) transformer les institutions vers un modèle de type communautaire et/ou familial pour que les enfants reçoivent un support plus individualisé et plus humain; 3) modifier les mécanismes de financement pour transférer le plus de ressources possibles vers les nouvelles institutions et 4) lancer des campagnes de sensibilisation auprès de la communauté quant aux réformes entreprises pour les enfants avec des besoins particuliers.

La réforme du système d'écoles spéciales se voulait aussi une réponse au déclin démographique qui affectait alors toutes les institutions en République de Moldavie. Plusieurs écoles spéciales ont dû fermer leurs portes faute de clientèle suffisante. En septembre 2017

cinq institutions de ce type, dont une qui n'accueillait plus que 7 élèves, ont été fermées. Les élèves touchés ont été réintégrés dans leur famille immédiate ou leur famille d'accueil selon qu'ils sont orphelins ou non et l'école de leur village a pris en charge ces enfants.²⁷

1.3.2 Stratégie nationale « éducation pour tous » (2004-2015)

L'élection d'un nouveau gouvernement communiste en 2001 apportera une stabilité qui favorisera l'avancement des réformes dans le domaine social, en particulier de la réforme éducationnelle selon les termes de la nouvelle stratégie gouvernementale étayée dans le Programme d'État de développement de l'enseignement (1999-2005) et de la stratégie nationale « l'Éducation pour tous » 2004-2015 qui a comme objectif d'amener le système d'éducation au niveau des standards européens et ainsi offrir une possibilité de mobilité scientifique de ses citoyens et l'intégration de l'État au bloc européen (OCDE, 2006). Dans le cadre de cette réforme, une attention particulière est réservée à l'enseignement spécialisé des enfants avec des BEP.

La *Stratégie nationale « éducation pour tous »* (2004-2015) est le résultat de la mise en place au niveau national des résolutions et des principes de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien en 1990 et du Cadre d'actions de Dakar (2000). Comme il est stipulé à l'article 4 de cette stratégie nationale, l'éducation pour tous a comme finalité non seulement le processus d'intégration scolaire des élèves avec des BEP, mais également leur intégration sociale et professionnelle :

Article 4 : En conformité avec la Déclaration de Jomtien, l'éducation pour tous ne doit pas être seulement abordée du point de vue de l'obligation de la scolarisation, mais aussi du point de vue de la qualité des connaissances et des aptitudes à la fin de ce processus. L'éducation pour tous a comme objectif de contribuer au développement de la personnalité, de l'indépendance intellectuelle, de l'intégration à la vie professionnelle à la fin des études et de la participation active au développement de la société dans un contexte démocratique.

Cependant, dans ce document, on ne retrouve aucune référence spécifique à l'éducation inclusive comme telle et/ou aux enfants/élèves avec des BEP.

²⁷ Source : Ziarul de garda (Journal de garde) du 14 novembre 2017, <https://www.zdg.md/editia-print/social/cinci-scoli-internat-au-fost-lichidate> (consulté le 14 novembre 2017).

1.3.3 Politique de l'éducation inclusive (2011-2020)

Plus récemment, en 2010, le gouvernement adopte son Programme National 2011-2020 pour le développement de l'éducation inclusive qu'il prévoit mettre en œuvre en trois étapes. Dans la première phase de ce programme, soit en 2011-2012, le gouvernement élabore son cadre normatif pour sa PEI; la deuxième phase qui était toujours en cours en 2014 consiste au pilotage de la mise en place de sa politique dans certaines institutions et la troisième phase de ce programme prévoit la mise en place de la politique d'éducation publique à l'échelle de pays (2017-2020)²⁸.

1.3.4 Code de l'éducation 2014

En 2014, le gouvernement de la République de Moldavie a abrogé sa Loi de l'éducation (1994) et a adopté une nouvelle loi : le *Code de l'éducation* ²⁹. Dans les premières lignes du *Code de l'éducation* (2014), on indique que cette Loi a été élaborée en conformité avec les accords et les principes des politiques internationales que la République de Moldavie a ratifiées. Si dans la Loi de l'éducation (1994) on ne parlait que de façon générale du droit à l'éducation de chaque enfant, l'éducation inclusive occupe désormais une place importante dans le nouveau *Code de l'éducation*. En effet, à l'article 32 de ce *Code*, on reconnaît explicitement que les élèves avec des BEP ont droit non seulement à l'éducation dans le système ordinaire aux côtés de leurs pairs, mais ils font partie intégrante du système éducatif qui a comme mandat de leur fournir une éducation, une réhabilitation et une intégration scolaire, sociale et professionnelle complète. On spécifie que les enfants avec des BEP incluent les personnes avec des difficultés d'ordre interactionnel, communicatif, avec des déficiences d'ordre sensoriel, physique, émotionnel, comportemental et social³⁰.

À l'article 33 (1), on confirme que l'éducation des élèves avec des BEP dans le système ordinaire est gratuit et on souligne que l'éducation de ces élèves est possible dans le système ordinaire, dans le système spécialisé ou au domicile des parents selon les besoins.

²⁸ http://www.gov.md/public/files/ordinea_de_zi/06.07.2011/Intr40.pdf, Le programme de développement d'éducation inclusive en République de Moldavie, (consulté le 10 mai 2014).

²⁹ <http://lex.justice.md/md/355156/> (consulté le 27 septembre 2016).

³⁰ Traduction libre de la chercheuse à partir de la langue roumaine.

Le rôle de l'État est donc garanti dans le processus d'intégration des élèves avec des BEP dans le système d'éducation, que ce soit le système ordinaire ou spécial comme il est mentionné à l'article 33 (2 a, b) :

L'article 33 (3) : L'État assure l'inclusion des enfants et des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (BEP) à l'aide d'une approche individuelle; la détermination de la forme d'inclusion, d'évaluation et de la réévaluation complète des enfants et des élèves avec des BEP est réalisée selon une méthodologie approuvée par le ministère de l'Éducation et les structures compétentes au niveau central ou local qui fonctionnent sous l'autorité du gouvernement.

Il est important de souligner que le rôle des parents dans le processus d'éducation inclusive est primordial dans le nouveau Code de l'éducation. Alors que dans l'ancienne Loi les parents avaient un rôle limité dans les choix d'éducation pour leurs enfants avec des BEP, le nouveau Code de l'éducation permet aux parents de choisir le milieu ou la forme d'éducation qui convient le mieux à son enfant. Dans le Code de l'éducation (2014), le parent doit être présent dans le processus d'évaluation et de réévaluation de son enfant. Les parents sont donc très sollicités dans les choix et le processus d'éducation de leurs enfants (système ordinaire, spécialisé ou au domicile) (article 33, 4).

Cette réforme du système d'éducation en ce qui touche les enfants avec des BEP est une réforme complexe du fait qu'elle affecte à la fois les écoles ordinaires et les écoles spéciales. Elle nécessite également la mobilisation de ressources humaines, matérielles et financières importantes ce qui ajoute au défi de sa mise en place étant donné le contexte socio-économique qui fait de ce pays un des pays les plus pauvres de l'espace européen.

1.4 La complexité du contexte socio-économique du pays

La République de Moldavie est un pays de l'Europe du sud-est qui est en transition d'un système politico-économique soviétique de type centralisé à un système démocratique de type occidental et qui aspire à son intégration à l'Union européenne (Parmentier, 2004). Depuis sa constitution comme état indépendant au début des années 1990, plusieurs incertitudes planent sur la situation politique, sociale et économique du pays, surtout après le conflit armé de 1992 lorsque l'intervention militaire de la Russie s'est soldée par la création d'une région autonome pro-russe (Transnistrie) qui est ni plus ni moins qu'un « pays autonome à l'intérieur de la

République de Moldavie et qui n'a jamais été reconnu sur le plan international »³¹. Dans son rapport sur le contexte socio-politique et économique de la République de Moldavie, Burbiene (2003) souligne que cette région séparatiste de Transnistrie située sur le territoire de la République de Moldavie a des conséquences néfastes sur le plan économique car les gens qui y vivent ne contribuent pas au budget du pays ce qui alimente des incertitudes politiques et économiques sur le plan interne et externe et mine la confiance des investisseurs. Aussi, la Transnistrie est un espace qui échappe au contrôle de sécurité de la République de Moldavie et qui est un lieu privilégié pour le trafic et la contrebande des personnes, de la drogue et autres produits illicites, ce qui complique le commerce transfrontalier et crée des tensions avec l'Ukraine avec qui elle partage une frontière commune (Burbiene, 2003; Parmentier, 2004; Jacquet, 2017). Le conflit armé entre la Russie et l'Ukraine en 2014 n'a fait qu'aggraver le climat d'incertitude qui plane sur ce pays (Danero Iglesias et al, 2015).

Ce conflit territorial avec la Transnistrie illustre bien les tensions qui existent entre les fervents pro-européens et pro-russes dans la société Moldave. Ce déchirement entre l'orient et l'occident alimente les jeux politiques entre les différents partis politiques au pouvoir, ce qui nuit à la mise en œuvre des réformes nécessaires à la transformation et au développement de ce pays (Danero Iglesias et al, 2015). Pour cette raison, l'ensemble des réformes que le pays a mis de l'avant dans plusieurs sphères sociales sont plutôt hésitantes, selon Burbiene (2003). Dans ce contexte, le rapprochement avec l'Union européenne et le support que celle-ci apporte à la Moldavie conjugué aux efforts des organismes internationaux comme le Fonds Monétaire International sont cruciaux pour faire avancer les réformes. En effet, une entente d'association

³¹ Sans prétendre prendre position et juger de la situation politique et sociale en ce qui concerne la dynamique entre la Transnistrie et la République de Moldavie, Jacquet (2017) catalogue ce conflit comme un conflit politique et non ethnique entre la République de Moldavie et la Russie. Le désir de la République de Moldavie de « roumaniser » la Transnistrie après la chute de l'Union Soviétique au début des années 90 pour l'assimiler à sa majorité roumaine semblable à son pays voisin à l'Ouest (Roumanie) s'est buté au désir de ses habitants majoritairement russes du côté Est du pays à conserver un rapprochement avec la Russie. Cette situation conflictuelle de la Transnistrie constitue un sujet continu de négociations entre la Russie, l'Ukraine et la Moldavie auxquelles l'OCDE prend part; la Roumanie quant à elle n'a qu'un rôle limité dans ces négociations selon Jacquet (2017). Jusqu'à présent, des troupes militaires russes sont toujours présentes en Transnistrie et cette situation de violation de l'autonomie territoriale de la République de Moldavie constitue un enjeu crucial de la dynamique politique régionale.

et un accord global de libre-échange (ALEAC) ont commencé en 2010 et ont été conclues le 27 Juin 2014 avec la signature de deux documents d'intention entre la République de Moldavie et l'Union européenne (UE)³². Les sommes nécessaires pour réformer ses systèmes de santé et d'éducation dépendent en grande partie de l'appui des pays et des organismes étrangers, ce qui ralentit l'avancement de son intégration à l'Union Européenne.

Depuis l'accession à son indépendance en 1991, la République de Moldavie fait face à d'importants défis économiques étant donné le contexte d'instabilité politique, de polarisation de sa société et d'un environnement externe globalement défavorable. Considéré comme un des pays les plus pauvres de l'Europe, plus de 20% de la population moldave vit sous le seuil de la pauvreté (Beurdeuley, 2016). La République de Moldavie fait aussi face à d'autres défis importants sur le plan social. Son émigration à grande échelle combinée à une baisse des taux de fécondité a accéléré le vieillissement de sa population et rend son système de retraite fiscalement et socialement difficilement soutenable. Par ailleurs, comme le souligne Danero Iglesias et al. (2015), la corruption est présente à tous les paliers de la société. La fraude gigantesque de son secteur bancaire en 2014 est un exemple récent de cette corruption qui a ébranlé à la fois la confiance de la population moldave dans son système politique et bancaire et celle des partenaires internationaux. L'ampleur de cette fraude s'élevait à près d'un huitième du PIB du pays. Beurdeuley (2016) conclue que les deux fléaux qui sont à la base de l'exaspération de la population moldave sont « la pauvreté et la corruption » (Beurdeuley, 2016 :9).

Pour le Fonds Monétaire International, la République de Moldavie constitue une petite économie qui occupe le bas de l'échelle en termes de richesse collective relative parmi l'ensemble des pays de l'Europe. Toutefois, ce pays a fait des progrès significatifs au chapitre de la réduction de la pauvreté et de la promotion de la croissance économique depuis le début des années 2000. L'économie a connu une croissance en moyenne de 5% par année, grâce surtout à la consommation intérieure et au rapatriement de revenus de ses citoyens qui travaillent à l'étranger. Cette dernière source compte pour le quart du PIB, soit un taux parmi les plus élevés au monde.

Tableau 1. Indicateurs sociaux-économiques de la République de Moldavie, 2015

³² <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=353828> (consulté le 30 avril 2019).

République de Moldavie	2015
Population	3,5 millions
Produit Intérieur Brut (PIB)	6,5 milliards de dollars américains (USD)
PIB par habitant	1 831 de dollars américains (USD)
Taux de pauvreté (5\$/jour en PPP de 2005)	40,7%
Espérance de vie	70,8 ans

Source : FMI - World Economic Outlook Database

Dans un tel contexte socio-économique si complexe, l'organisation scolaire du pays tente de réaliser la mise en œuvre de sa nouvelle politique d'éducation inclusive. Pour mieux comprendre les mécanismes de gouvernance qui est ultimement responsable de cette mise en œuvre, on présente dans la section qui suit l'organisation scolaire du pays ainsi que les acteurs visés de façon directe ou indirecte par les changements prévus par cette réforme.

1.5 Organisation scolaire en République de Moldavie

Pour bien situer la mise en place de la PEI en République de Moldavie, il est important de bien comprendre le fonctionnement et la gouvernance de son système scolaire. Ce chapitre vise à donner une image sommaire des principales caractéristiques et institutions du réseau scolaire Moldave.

Un organigramme des différentes composantes du système scolaire en République de Moldavie est également présenté à l'Annexe 1 pour faciliter la compréhension.

1.5.1 L'organisation de l'éducation nationale : trois niveaux de gouvernance

En République de Moldavie, on retrouve trois niveaux d'action publique ou de gouvernance qui exercent chacun leur rôle spécifique dans la prestation des services éducatifs et qui jouent donc un rôle dans la mise en place de la PEI. Ces trois niveaux hiérarchiques sont : (1) le niveau de l'administration centrale sous la responsabilité du ministère de l'Éducation (ME); (2) le niveau

intermédiaire composé des Départements d'éducation, des Centres républicains d'assistance psychopédagogique (CRAP) et des autorités publiques locales de type I et II et (3) le niveau local où l'on retrouve les établissements scolaires. Nous traçons ici le portrait complet de l'ensemble de ces acteurs et de leurs responsabilités associées à la conception et à la mise en œuvre de la PEI.

Niveau central : le ministère de l'Éducation

Au niveau central, le ministère de l'Éducation (ME) de la République de Moldavie est l'autorité ultime pour ce qui touche l'éducation³³ sur l'ensemble du territoire moldave³⁴. Il a la responsabilité d'élaborer les politiques éducationnelles, d'établir des normes d'application de ses politiques et de contrôler leur mise en place. Le ME surveille l'application des lois touchant l'éducation et est responsable de l'évaluation et de l'approbation des programmes d'enseignement. Il délègue le contrôle et l'inspection des institutions d'enseignement à ses Départements d'éducation dans les différentes régions du pays. Sur le plan de la gestion des budgets pour l'éducation, le ME, en collaboration avec le ministère des Finances, détermine les budgets et le financement nécessaires aux opérations des institutions scolaires publiques. À l'article 8 du Code de l'éducation élaboré en 2014, il est stipulé que c'est également le ministère de l'Éducation qui projette et applique les stratégies nationales de développement du système d'éducation en consultation avec les autorités locales et les divers partenaires sociaux³⁵. Sur le plan de la certification des études, le Code de 2014 prévoit que les établissements d'enseignement aux niveaux gymnasial, lycée, professionnel-technique et supérieur³⁶ sont responsables de la délivrance des diplômes de fin d'études en conformité avec les formats élaborés et approuvés par le ME.

³³ Dans certains cas, comme pour les enfants avec des BEP, le ministère de l'Éducation partage sa responsabilité avec d'autres ministères du gouvernement.

³⁴ À l'exception de la région de la Transnistrie qui n'est pas sous son contrôle effectif.

³⁵ <http://lex.justice.md/md/355156/> (consulté le 3 juin 2016)

³⁶ Dans le système canadien, même si chaque province jouit d'une autonomie complète en ce qui concerne la détermination des programmes et des niveaux d'étude, on peut établir une correspondance approximative des systèmes d'éducation comme décrit à l'Annexe 2.

En ce qui concerne l'évaluation des enseignants et des professionnels non enseignants du milieu scolaire, le Code de l'éducation de 2014 prévoit à l'article 45 que tous les acteurs du milieu scolaire doivent être évalués à l'interne à chaque année sur la base d'une méthodologie approuvée par le ME. Une évaluation externe de tous ces acteurs doit également être effectuée une fois tous les 5 ans selon la méthodologie approuvée par le ministère et les institutions désignées par celui-ci. L'évaluation des gestionnaires des institutions scolaires doit être réalisée une fois à tous les 5 ans par l'Inspection Scolaire Nationale³⁷ sur la base de la méthodologie approuvée par le ME.

1.5.2 Niveau intermédiaire : Les Départements d'éducation, le CRAP, le SAP et les Autorités publiques locales de types I et II

Les Départements d'éducation

Comme mentionné ci-haut, les Départements d'éducation sont responsables de l'inspection et du contrôle des programmes d'enseignement dans les institutions scolaires non universitaires de chaque secteur administratif territorial. En République de Moldavie, on dénombre 35 secteurs administratifs territoriaux (rayons et municipalités)³⁸. La structure de chaque Département d'éducation est établie par le ME sur le plan administratif, scientifique et didactique; toutefois, sur le plan des ressources financières et logistiques, ce sont les autorités locales (les conseils de rayons et les municipalités) qui sont responsables³⁹.

Les directeurs généraux des Départements d'éducation sont nommés par les différents secteurs administratifs territoriaux et leurs nominations sont approuvées par le ME. Les Départements d'éducation s'assurent du respect de l'application de la Loi sur l'éducation et des politiques éducationnelles dans les institutions scolaires de leur secteur. Ils assurent la liaison

³⁷ L'Inspection Scolaire Nationale est une institution qui a comme responsabilité de veiller à la qualité de l'enseignement; à ce titre, elle est chargée de l'évaluation de l'enseignement en général et de l'accréditation des institutions d'enseignement. Le fonctionnement de cette institution est établi par le gouvernement (CE, 20014, art. 18).

³⁸http://ro.wikipedia.org/wiki/Lista_raioanelor_din_Republica_Moldova_dup%C4%83_num%C4%83rul_popula%C8%9Biei, (consulté le 17 mars 2014)

³⁹ Règlement concernant les départements d'éducation de la République de Moldavie, Décision gouvernementale 1380 de 29 octobre 2002.
<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=294340> (consulté le 17 mars 2014).

entre les institutions d'enseignement, les conseils d'administrations territoriales et le ME. Ils organisent la mise en place des nouveaux programmes d'enseignement et veillent à fournir le matériel didactique aux écoles. Ils contrôlent, pour le compte du ME, la certification et la formation continue du personnel enseignant non universitaire. Ils coordonnent également le processus d'organisation et d'administration des examens de fin d'études et ils veillent à ce que tous les enfants d'âge scolaire obligatoire (7-16 ans) soient inscrits dans une institution scolaire.

Les Centres républicains d'assistance psychopédagogique (CRAP)

Parmi les initiatives prévues dans le Programme de développement de l'éducation inclusive (2011-2020), on retrouve la création des CRAP⁴⁰ (Racu et al., 2014). En effet, en 2013 le gouvernement Moldave a aboli les commissions médico-psychopédagogiques (ancienne pratique soviétique) et a créé les CRAP dont la responsabilité relève du ME⁴¹. Il y a un centre principal situé dans la capitale auquel s'adjoignent 3 centres régionaux qui desservent l'ensemble du territoire. Les fonctions de base de ces centres sont : de fournir des services de psychopédagogie aux Départements d'éducation; d'élaborer des méthodes d'enseignement et d'offrir des services d'évaluation des enfants avec des BEP. Le CRAP coordonne les *Services d'assistance psychopédagogique (SAP)* qui sont des acteurs très importants dans la mise en œuvre de la PEI.

Les Services d'assistance psychopédagogique (SAP)

Les *Services d'assistance psychopédagogique (SAP)* sont des acteurs publics qui ont comme responsabilité d'évaluer et de statuer sur les capacités et les besoins des élèves avec des BEP. Les SAP relèvent des CRAP et ils sont composés d'un président, d'un psychopédagogue du niveau préscolaire, d'un psychopédagogue pour les autres niveaux scolaires, d'un orthophoniste, d'un psychologue scolaire et d'un représentant des professionnels des autres thérapies. Il y a un SAP dans tous les rayons⁴² et municipalités du pays. À la demande écrite de

⁴⁰ Même si on ne retrouve pas de référence spécifique au CRAP dans le texte du Programme de développement de l'éducation inclusive (2011-2020), le règlement sur sa création en 2013 et l'article 129 du Code de l'éducation fournit une description de sa structure. (<http://lex.justice.md/md/355156/>, consulté le 05 septembre 2017).

⁴¹ La décision gouvernementale no. 732, du 16.09.2013, <http://lex.justice.md/md/349661/> (consulté le 21 mars 2016)

⁴² Le terme *rayon* est utilisé comme unité de découpage du territoire Moldave à des fins administratives et correspond plus ou moins aux notions de districts, comtés ou arrondissements. Les rayons sont donc

l'école, appuyée d'une évaluation préliminaire effectuée par le CMI de l'école, le SAP procède à l'évaluation ou la réévaluation définitive de chaque élève et ce, au moins une fois par année et il détermine le processus d'éducation le plus approprié pour l'enfant : inclusion totale, inclusion partielle ou éducation au domicile des parents.

Les SAP accordent également du support psychopédagogique (orthophonie, psychologie et autres services) aux enfants qui sont dans des institutions qui ne disposent pas de services spécialisés. Ils établissent également des bases de données et supervisent le cheminement de tous les élèves qui bénéficient des services d'assistance psychopédagogique. Ils supervisent, évaluent et contrôlent les activités de tous les professionnels impliqués dans le processus d'éducation inclusive comme les aides pédagogiques, les psychologues scolaires et les orthophonistes.

L'assistance psychopédagogique offerte par les SAP inclut l'évaluation finale concernant les besoins éducatifs particuliers des élèves. Quant aux plans de formation des élèves avec des BEP, les SAP accordent également leur aide méthodologique aux acteurs responsables dans les institutions scolaires. Enfin, les SAP entretiennent des relations de collaboration avec les différentes instances scolaires, incluant les autorités publiques locales de types I et II.

Les autorités publiques locales de types I et II

Les autorités publiques locales sont les structures créées par la Loi dans le but de représenter et de promouvoir les intérêts des citoyens vivant dans les unités administratives-territoriales désignées⁴³. La loi 143 sur les autorités publiques locales en République de Moldavie fait la distinction entre deux types d'administrations publiques locales : celles de type I et celles de type II. Les autorités publiques locales du type I correspondent à la structure administrative d'une municipalité (ce sont les mairies) et les administrations publiques locales de type II sont celles qui œuvrent au niveau d'un rayon ou d'un collectif de municipalités. L'autorité publique locale de type I est sous l'autorité d'un maire qui est élu démocratiquement par la population du

des entités administratives qui veillent aux besoins des résidents d'un collectif de villages à proximité. La République de Moldavie compte 32 rayons, 5 municipalités et deux unités territoriales autonomes (Transnistrie et Gagaouzie) (source : loi 764/27.12.2001 sur l'organisation administrative territoriale de la République de Moldavie : <http://lex.justice.md/md/312874/> (consulté le 3 novembre 2017).

⁴³ Telle que définie dans la Loi 143 sur l'administration publique locale en date du 28 décembre 2006 : http://lex.justice.md/document_rom.php?id=C8E304A4:037190E8 (consulté le 6 septembre 2017).

territoire visé et qui est secondé par des conseillers élus par les citoyens et de fonctionnaires pour gérer les affaires et les intérêts d'un village, d'une ville ou d'une municipalité. Quant aux autorités publiques locales de type II, elles sont sous l'autorité de présidents (es) qui détiennent un pouvoir exécutif et qui sont appuyés par un conseil de rayon avec un pouvoir délibératif.

Même si les autorités publiques locales comme les mairies de village ne constituent pas des entités spécifiques de l'organisation scolaire, ce niveau de gouvernance joue tout de même un rôle important dans la mise en œuvre de la PEI. Leurs contributions peuvent prendre la forme d'assistance financière directe ou encore la mise en place de programmes d'assistance sociale qui touchent les jeunes et leurs familles.

Sur le plan financier par exemple, la République de Moldavie a mis en œuvre en 2013 un nouveau règlement concernant les mécanismes de financement des institutions scolaires aux niveaux primaire et secondaire⁴⁴. Ce nouveau mode de financement couvre les dépenses courantes des institutions scolaires incluant les dépenses pour l'éducation inclusive à l'exception de l'entretien et les dépenses en capital pour les bâtiments. Le financement est calculé par élève selon le principe que « l'argent suit l'élève ». La nouvelle formule de financement prévoit un fonds spécial pour l'éducation inclusive qui vise à soutenir les services d'aide pédagogique et les centres de ressources au niveau des institutions scolaires. Les administrations publiques de type I et II sont responsables de la répartition et de l'utilisation des sommes prévues pour l'éducation inclusive. C'est donc dire qu'il existe un lien réel et indispensable entre les institutions scolaires et les autorités publiques locales, du moins sur le plan de la gestion financière

Sur le plan social, les autorités publiques locales doivent évaluer et répondre aux besoins des familles, des jeunes et des enfants de leur communauté, incluant les besoins des enfants en matière d'éducation inclusive. À ce chapitre, elles doivent collaborer avec les institutions scolaires dans l'élaboration de plans visant le développement des services aux élèves, incluant ceux avec des BEP.

1.5.3 Niveau local : les écoles

Les écoles sont les institutions de première ligne qui sont responsables d'organiser la prestation des services d'enseignement et de toutes les autres activités scolaires incluant le recrutement

⁴⁴ <http://lex.justice.md/md/344912/> (consulté le 3 novembre 2017).

des enseignants, des professionnels non enseignants, de la préparation du calendrier scolaire, de la formation des comités d'écoles, des relations avec les parents, etc.

Sur le plan de la certification des études, le Code de 2014 prévoit également que les établissements d'enseignement à tous les niveaux sont responsables de la préparation et de la délivrance des diplômes de fin d'études en conformité avec les normes et règles établis et approuvés par le ME.

Comme mentionné précédemment, en ce qui concerne l'évaluation des enseignants et des professionnels non enseignants du milieu scolaire, le Code de l'éducation de 2014 prévoit à l'article 45 que tous les acteurs du milieu scolaire doivent être évalués par l'école.

Comme on l'a déjà mentionné, la *Commission multidisciplinaire intra-scolaire (CMI)* est un des nouveaux acteurs qui est apparu dans les écoles ordinaires avec la mise en œuvre la PEI et qui y joue un rôle central. Cette commission est composée d'intervenants auprès des enfants avec des BEP (directeurs, pédagogues, psychologues, aides pédagogique, infirmières, etc.). La décision concernant la constitution de la CMI est approuvée par le Conseil des enseignants et la directrice de l'école qui émet un ordre de validation. Le président de la CMI est d'habitude le directeur ou le directeur-adjoint de l'institution. La responsabilité de la CMI est d'assurer l'intégration scolaire de tous les élèves en offrant de l'information et de l'aide pour l'élaboration de plans d'apprentissage individualisés pour chaque enfant avec des BEP. Elle doit également procéder à l'observation et à l'évaluation des enfants dans leur processus d'intégration scolaire.

Dans le Code de l'éducation (2014), on mentionne pour la première fois la présence d'un nouvel acteur, la *Commission multidisciplinaire intra-scolaire (CMI)*, et la création des centres de ressources doté d'aides pédagogiques et d'autres matériel pédagogiques adaptés aux enfants avec des BEP pour faciliter le processus d'éducation inclusive dans les écoles ordinaires (article 33(7)). Le rôle de la CMI est d'aider les élèves avec des BEP à s'intégrer dans le processus d'enseignement en collaborant avec les enseignants et les parents de ces enfants et en encadrant leurs relations avec les autres élèves et les enseignants.

1.6 Autres acteurs : les parents

La mise en place de la PEI dépend aussi de la collaboration des parents. Leur implication dans le processus de scolarisation des enfants avec des BEP se résume surtout à leur participation dans les discussions avec les intervenants scolaires (enseignants, responsables des classes

d'élèves, directeurs scolaires, psychologues scolaires, etc.), ce qui constitue un rôle plutôt informel.

Les parents s'impliquent également par leur participation au comité ou association de parents que l'on retrouve dans chaque classe. Le rôle de ce comité ou association consiste à supporter la scolarisation des enfants pour éviter le décrochage scolaire; à participer à l'organisation des activités extrascolaires et à contribuer à l'amélioration des conditions matérielles et logistiques des classes. Cette association a aussi le rôle d'identifier les sources de financement et de se prononcer sur l'utilisation des fonds, de soutenir l'école dans l'amélioration des conditions matérielles et logistiques de l'école⁴⁵.

1.7 Sommaire

Dans ce chapitre, nous avons dressé un tableau des concepts clés qui définissent l'éducation inclusive sur le plan international et nous avons fait un bref historique de l'évolution de ce mouvement d'inclusion au cours des années. On retient que le mouvement d'éducation inclusive a évolué selon trois temporalités tel que proposé par Bélanger et Duchesne (ed) (2010), à savoir : la ségrégation, l'intégration et enfin l'inclusion. Les concepts sous-jacents ont évolué eux aussi allant d'une terminologie basée sur les aspects d'ordre médical vers une terminologie axée sur les aspects qui relèvent de l'inclusion scolaire et sociale ainsi que sur l'égalité des chances pour les enfants avec des BEP. Les politiques d'éducation et les différents traités internationaux auxquels la République de Moldavie a adhéré reflètent cette évolution dans l'approche éducationnelle des enfants.

Dans le cas de la République de Moldavie, depuis la mise en place de sa PEI, on a assisté à la fermeture de plusieurs internats et autres institutions spécialisées dans l'éducation des enfants avec des BEP et à la transformation des écoles publiques en un réseau d'éducation inclusive pour tous. Même si le système d'écoles spéciales est toujours présent dans le système éducatif Moldave, ce système subit des transformations majeures en accord avec la réforme en cours dans le réseau des écoles régulières. Ainsi, avec cette réforme, les parents ont maintenant le choix entre les écoles ordinaires, les écoles spéciales ou leur domicile comme lieu pour l'éducation de leur enfant avec des BEP. Pour ce faire, le gouvernement a dû réorganiser son système d'éducation et son financement et mettre sur pied de nouvelles structures comme les

⁴⁵ http://www.see-educoop.net/aeiq/reports/moldova_report.pdf

CRAP, les SAP, les CMI et les centres de ressources dans les écoles ordinaires pour encadrer la mise en place de la PEI. Un organigramme de la nouvelle structure du système d'éducation est fourni pour en faciliter sa compréhension.

Après avoir dressé ce tableau du contexte dans lequel a lieu la mise en œuvre de la PEI, nous avons les éléments essentiels pour expliciter notre problématique de recherche quant à la dynamique sociale engendrée par cette réforme dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie.

Chapitre 2 : Problématique de recherche : représentations et stratégies des acteurs dans la mise en œuvre d'une réforme

« L'acteur ne pense jamais seulement à une personne assise de l'autre côté de l'échiquier. Au lieu de cela, l'acteur tient compte de tous les gens impliqués dans l'action entreprise. Même dans une partie d'échecs, il y a des spectateurs, d'autres joueurs qui sont des adversaires potentiels pour d'autres jours, des officiels des sociétés d'échecs, des membres de la famille, etc. Dans l'élaboration de sa stratégie, l'acteur tient compte de façon plus ou moins simultanée, des réponses potentielles de tous ces gens » (Becker, 2004 :248-249)

2.0 Introduction

Dans le chapitre précédent, on a fait un relevé de l'évolution des politiques d'éducation inclusive et des concepts sous-jacents au cours des dernières décennies sur le plan international et pour la République de Moldavie. On a souligné le fait que dans le cas de la République de Moldavie, ce parcours a connu deux périodes bien distinctes, à savoir, celle avant la chute de l'Union Soviétique au tournant des années 90 et celle qui a suivie. Poussée par une volonté de construire une nouvelle société aux allures plus occidentales, la nouvelle République de Moldavie proclamée en 1991 s'est engagée dans des réformes touchant plusieurs domaines incluant une réforme de l'éducation dont un des objectifs était d'inclure les élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires et de revoir le mandat des écoles et des institutions spéciales en fonction de ces changements. Ce faisant, la République de Moldavie s'est engagée dans plusieurs traités internationaux dans ce domaine et a reçu le support de plusieurs organismes internationaux⁴⁶ pour entamer le processus (Cara, 2014; Racu et al., 2014). Avec l'adoption du *Programme de développement de l'éducation inclusive en République de Moldavie (2011-2020)*, le système éducatif du pays connaît d'importantes transformations qui touchent à la fois le système scolaire ordinaire et le réseau d'écoles spéciales de type résidentiel qui accueillaient jusqu'alors la plupart des enfants avec des BEP.

⁴⁶ Parmi les ONG qui ont joué un rôle important dans cette réforme, on peut mentionner l'Unicef, le Every Child, le Speranta et le Lumos. Ces ONG se sont impliquées dans la désinstitutionalisation de plusieurs élèves avec des BEP qui fréquentaient les écoles spéciales de type résidentiel et dans leur insertion dans des écoles ordinaires. Leur contribution a pris la forme d'aide pour la création des nouvelles structures (centres de ressources dans les écoles ordinaires), pour la formation des professionnels et pour le financement de diverses activités. (Cara, 2014).

Ces transformations se concrétisent par la création de nouvelles structures⁴⁷, par des changements dans l'organisation du travail et des pratiques d'enseignement dans les écoles ordinaires et par l'établissement de nouvelles relations avec les parents des élèves avec et sans BEP. C'est toute la dynamique sociale du milieu scolaire moldave qui se trouve ainsi perturbée.

Notre problématique de recherche a comme cible cette nouvelle dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la PEI en République de Moldavie. En considérant le contexte socio-économique du pays dans lequel s'effectue la mise en œuvre de cette réforme, nous nous intéressons aux comportements des acteurs qui en sont responsables et ce, à partir de deux perspectives d'analyse à savoir : les représentations sociales et les attitudes des acteurs à propos de la réforme et (Foudriat, 2007; Girard et al, 2015) et l'analyse stratégique de la transformation de l'action collective avec l'arrivée de nouveaux acteurs, de nouvelles relations et de nouvelles pratiques qui se traduisent aussi par de nouvelles règles du jeu entre les acteurs (Crozier et Friedberg, 1977; Musselin 2005; 2011; Barthélémy, 2011).

Pour bien cerner l'ensemble des éléments de la problématique concernant la mise en œuvre de cette réforme dans les écoles ordinaires de Moldavie, nous nous sommes appuyés sur une revue de la littérature sur ce sujet dans l'espace moldave et dans les autres pays où des programmes d'éducation inclusive ont été mis en place. Pour ce qui est de la mise en œuvre de la PEI comme telle, on ne trouve surtout que des rapports qui ont été produits par des organismes gouvernementaux au niveau national (ME et DE) et international (OCDE, UNICEF et FMI) et seulement quelques études scientifiques ont été répertoriées au sujet de la situation de l'éducation inclusive. Nous nous sommes donc inspirés tout particulièrement du travail collectif de Racu⁴⁸ et al. (2014) qui analyse différentes réformes d'éducation inclusive dans différents pays occidentaux, de leur politique, de leurs modèles et de leurs concepts tout en discutant sommairement de la situation en République de Moldavie et tout particulièrement du Programme de *développement de l'éducation inclusive en République de Moldavie (2011-2020)*.

⁴⁷ Par *structure*, Mintzberg (1982) comprend l'ensemble des moyens qu'une organisation utilise pour diviser et coordonner le travail en tâches spécifiques.

⁴⁸ Racu Aurelia, est un professeur à l'Université pédagogique Ion Creanga de République de Moldavie.

Nous nous inspirons aussi en partie des résultats de l'étude de la chercheuse moldave Cara⁴⁹ (2014) qui s'est intéressée à la mise en œuvre de la réforme dans les écoles pilotes⁵⁰. Dans son étude, cette chercheuse s'est intéressée tout particulièrement aux perceptions et aux attitudes des acteurs et des élèves sans BEP au sujet de cette réforme. Bien que sa recherche soit l'objet de plusieurs limites, nous l'avons utilisé comme point de départ en poussant la compréhension de la dynamique de mise en œuvre de cette réforme à partir des dimensions suivantes : l'étude des représentations et du sens que les acteurs attribuent à ce processus, les attitudes qu'ils adoptent à son égard et les comportements stratégiques des acteurs dans un champ organisationnel structuré par des relations de pouvoir et des zones d'incertitude. Comme l'étude de Cara (2014) n'était pas très exhaustive sur le plan de sa couverture en termes d'acteurs et était plutôt de nature descriptive sur le plan de la dynamique sociale, nous avons dû nous rabattre sur d'autres analyses et études de cas qui se sont penchées sur différentes questions touchant la mise en œuvre d'une réforme dans d'autres espaces. Notre synthèse de ces études est loin d'être complète et nous avons choisi celles qui se rapprochaient le plus de nos intérêts de recherche.

2.1 Perceptions de la réforme par les acteurs

La notion de *réforme* dont il est question dans cette recherche est interprétée de différentes façons par les multiples acteurs qui œuvrent à différents niveaux organisationnels. Chaque acteur joue un rôle bien spécifique dans un processus de mise en œuvre d'une réforme et chacun façonne sa propre signification des changements amenés par un tel processus dans son quotidien personnel mais aussi et surtout au niveau collectif de groupe. On parle aussi du *point de vue* de l'acteur pour désigner la dimension subjective et la réalité propre de la signification qu'a un processus de changement pour un acteur. Plusieurs auteurs soulèvent en effet que la pluralité de points de vue (significations/représentations) des acteurs est une caractéristique commune à tout processus de changement dans une organisation (Foudriat, 2007, 2013; Girard et al., 2015).

⁴⁹ Cara Angela est une chercheuse à l'Institut de recherche en éducation de la République de Moldavie.

⁵⁰ Cara (2014) parle de 70 écoles dans l'ensemble de la République de Moldavie qui ont été choisies comme écoles pilotes dans le cadre du développement du Programme d'éducation inclusive en République de Moldavie (2011-2020); cependant il n'est pas clair dans son étude si celle-ci a porté sur l'ensemble des écoles pilotes ou d'une sélection d'écoles.

L'étude de la mise en œuvre d'une réforme est inconcevable sans considération de la pluralité des points de vue ou de significations que les acteurs donnent à tel processus. (Foudriat, 2013; Girard et al., 2015). Pour Foudriat (2013), la correspondance entre la pluralité des points de vue des acteurs sur un processus de changement et la construction de la réalité qui en découle s'explique du fait que les représentations que les acteurs ont à un moment précis d'action « déterminent les types de difficultés dominantes concrètes qu'il rencontrera, orientent la sélection des faits signifiants ou pertinents pour lui et influencent la façon dont il relie certains faits entre eux et en infère d'autres par abduction » (Foudriat, 2013 :121). En effet, les difficultés diverses que les acteurs rencontrent dans leur travail et leurs interactions avec les autres acteurs constituent des expériences qui nous permettent d'avoir une compréhension unique de ce processus. Pour Girard et al. (2015) qui s'intéressent également aux représentations sociales des acteurs dans une organisation, cette dimension subjective ne doit pas constituer « une entrave à une recherche qui se donne comme objectif de les identifier et de les caractériser » (Girard et al., 2015 :240).

Dans le même ordre d'idée, Girard et al. (2015) soulignent que les représentations et les points de vue sur les *organisations ainsi que leur fonctionnement doivent être analysées comme des constructions* sociales. En effet, pour ces auteurs, les significations que les acteurs attribuent à un processus de changement peuvent être définies comme des constructions sociales d'une réalité qui est de nature contingente et qui se situe dans un contexte bien précis d'action (Girard et al., 2015). Ils soulignent aussi qu'un processus de changement est « toujours contextualisé dans un système de représentations et d'interprétations » (Girard et al., 2015 :41). Pour Girard et al (2015), la question des représentations est caractérisée par une divergence du sens que leur attribuent les acteurs sur un même objet de représentation. Selon ces auteurs, on peut observer dans chaque organisation des discours qui servent souvent de façade à une réforme et qui cachent les vraies représentations qui sont propres à chacun des participants au processus de changement et qui sont souvent différentes, même divergentes du discours formel porté par les autorités.

Dans son étude sur la mise en œuvre de la PEI dans les écoles ordinaires qui participent à l'étape pilote de la réforme, Cara (2014) se penche sur les différentes opinions des acteurs du milieu scolaire et des parents d'élèves impliqués dans ce processus ainsi que certains des élèves eux-mêmes. Son étude ne se limite pas seulement aux opinions de ces acteurs sur la réforme, mais aussi sur leurs attitudes par rapport à tous les changements que la mise en œuvre de cette réforme amène dans l'école. Cara, (2014) note que les représentations des

acteurs sont généralement positives et que cet état de fait est important pour assurer le succès de la mise en œuvre de cette réforme. Le questionnement de Cara (2014) à propos des représentations et des attitudes des acteurs concernant la réforme nous semble tout à fait pertinent à explorer et à creuser étant donné que la chercheuse se limite à faire le portrait seulement des représentations et attitudes positives des acteurs par rapport à ce processus. De plus, dans son étude, elle ne se penche pas sur la représentativité des écoles choisies comme écoles pilotes et des systèmes d'action concrets présents dans chacune de ces institutions scolaires. Bien que la chercheuse se soit intéressée à un échantillon assez large d'écoles pilotes, son étude traite des représentations et des attitudes des acteurs sans analyser leurs dynamiques de comportements, leurs jeux de pouvoir sur le terrain ainsi que les enjeux et ressources spécifiques à chaque milieu.

On sait que la réforme de la PEI ne prévoit pas l'abolition complète du système d'écoles spéciales afin de permettre aux parents des élèves avec des BEP d'opter pour le meilleur milieu d'apprentissage pour leurs enfants, à savoir l'école ordinaire, l'école spéciale ou simplement l'éducation à la maison. Cette cohabitation de plusieurs systèmes éducatifs a amené la chercheuse Cara (2014) à s'interroger sur les perceptions qu'ont les acteurs à ce sujet et aussi sur leurs représentations quant à la légitimité de la réforme. Cara (2004) n'est pas la seule chercheuse à se questionner sur cette question de cohabitation de deux systèmes. Dans leur travail sur les systèmes éducatifs français et belge *L'école face au handicap*, Plaisance et Chauvière (2000) soulignent qu'il n'y a pas beaucoup d'interactions entre les deux systèmes (ordinaire et spécial) dans ces deux pays et que les acteurs de ces deux réseaux travaillent toujours « dos-à-dos ».

Dans son étude sur la mise en œuvre de la PEI, Cara (2014) s'est intéressée particulièrement aux représentations des acteurs par rapport au système d'écoles spéciales de type résidentiel en République de Moldavie. Cette chercheuse a observé plusieurs représentations divergentes au sujet de la cohabitation des deux systèmes éducatifs et a conclu que l'aspect du choix des parents entre les différents systèmes demeure un enjeu de débat. Ce débat est centré principalement sur la pertinence du modèle d'inclusion totale et de la capacité de l'école ordinaire à répondre à l'ensemble des BEP étant donné que l'expertise dans ce domaine s'est accumulée dans le système d'écoles spéciales et non pas dans le système d'écoles ordinaires.

Sur cette dernière question, Racu et al (2014) soulignent que le modèle qui pourrait être privilégié par la réforme est un modèle de *coopération entre les écoles spéciales et les écoles*

ordinaires. Ces auteurs concluent en suggérant que les écoles spéciales pourraient devenir ce que la réforme entend par centre de ressources, ce qui permettrait de couvrir l'ensemble des besoins des élèves et éviterait de gaspiller des ressources qui sont tellement précieuses pour ce processus de changement. Selon Racu et al (2014), le modèle choisi pour la réforme (construction de centres de ressources dans les écoles ordinaires) exige aussi beaucoup de temps pour la formation des professionnels qui sont nécessaires pour faire fonctionner les centres de ressources. La suggestion de valoriser les écoles spécialisées comme centre de ressources pourrait s'avérer une alternative moins coûteuse pour la République de Moldavie. On retrouve ce genre d'opinions chez les enseignants des deux écoles qui déplorent le fait que la réforme, dans la vision actuelle, ne fait pas appel aux ressources des écoles spécialisées.

La question de coexistence des deux systèmes est une question de savoir quel réseau (écoles ordinaires ou écoles spéciales) a les meilleures ressources ou compétences pour répondre aux besoins des élèves. Pour La Grénade (2017), la question des représentations des acteurs sur l'éducation inclusive est effectivement liée aux ressources, surtout de la perception que les enseignants ont de leurs propres compétences à répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap. Sur cette question, La Grénade (2017) conclut que les enseignants qui ont une perception positive de leur compétence pour répondre à la diversité des BEP des élèves ont généralement suivi une formation en pédagogie ou une formation ciblée sur les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé mentale (La Grénade, 2017).

L'importance des représentations se retrouve également du côté des parents des élèves avec et sans BEP. Dans son étude sur la dynamique école-parents dans le processus d'orientation des deniers pour le système d'enseignement spécialisé, Payet (2017) conclut que le travail de conviction de la part de l'école auprès des parents doit tenir compte des représentations et des attitudes des parents qui sont généralement plus complexes. Pour cet auteur, les parents ont des représentations très subjectives pour tout ce qui concerne leur enfant; ces représentations peuvent être considérées comme « des preuves de savoir profane de leur enfant. » L'école doit s'appuyer sur un lexique moins stigmatisant dans les relations qu'elle entretient avec les parents et les descriptions qu'elle fait de leur enfant (Payet, 2017).

2.2 Attitudes des acteurs face à la réforme

Dans la mise en œuvre d'une réforme comme le soulignent Corriveau et al. (1996), chaque acteur individuel ou collectif a des attitudes, des émotions, des opinions par rapport aux changements proposés, ce qui les divisent en étant en faveur ou contre un tel changement.

Pourtant, l'acceptation d'une réforme par ses acteurs est considérée par plusieurs auteurs comme un élément de base pour la réussite de sa mise en œuvre. Quand les acteurs ont une attitude positive, cela facilite les changements à effectuer alors qu'une attitude de défiance et de résistance des acteurs peut bouleverser sa mise en œuvre et même amener à un échec (Soparnot 2009; 2013).

Comme le soulignent Blouin et al (1994), la résistance aux changements est présente chez les acteurs d'une organisation qui perdent une partie de leur pouvoir par rapport à la situation existante avant une réforme. Pour Lafortune et Daudelin (2001), la *perte du pouvoir* est une cause de nature sociale qui peut expliquer les comportements de résistance à une réforme de la part des acteurs impliqués dans sa mise en œuvre. Pour ces auteurs, une des causes à la base d'un comportement de résistance aux changements est de nature psychologique ou émotionnelle; il s'agit de la peur de l'inconnu et de la nouveauté qu'amène une réforme. La peur de perdre la face ou d'échouer devant les nouveaux défis par exemple pourrait être jugée par les autres comme une preuve d'incompétence. Ces peurs sont souvent à la base du rejet de nouvelles pratiques pour favoriser les pratiques plus traditionnelles (Lafortune et Daudelin, 2001).

En faisant référence à la réforme de la PEI, Prud'homme et al. (2016) soulignent que les changements s'installent de façon progressive dans certaines écoles ordinaires mais que la présence d'une volonté collective sera nécessaire pour son acceptation et sa mise en œuvre au niveau de tous les établissements scolaires. L'OCDE avait déjà souligné que plusieurs tentatives de mise en œuvre « se sont soldées par des échecs » à cause du manque de soutien des autorités et « de l'attitude négative de la part des parents et des enseignants » (OCDE, 2006 :238). Dans ce rapport, cet organisme indiquait que la mise en œuvre de la PEI exigeait un changement de pratiques de la part des enseignants et aussi un changement d'attitude de la part des parents.

Les bouleversements dans les pratiques des enseignants et des professionnels non enseignants en regard de la PEI exigent d'eux un effort et un engagement particulier pour individualiser leur approche pédagogique afin de répondre aux besoins de chaque élève. Il faut aussi qu'ils puissent s'adapter au fonctionnement et aux règles des nouvelles structures mises en place et assurer un système éducatif et un milieu d'apprentissage qui soit ouvert pour l'ensemble des élèves peu importe la nature de leurs BEP. Face à de tels changements, plusieurs acteurs ou groupe d'acteurs pourraient, aux dires de plusieurs auteurs, adopter une stratégie de résistance aux changements pour ne pas être désavantagés dans le processus de

mise en œuvre de la réforme (Crozier et Friedberg, 1977; Piderit, 2000; Bareil, 2008; Soparnot, 2009; 2013). Dans sa recherche sur l'action managériale dans la mise en œuvre des changements technologiques, Barayandema (2004) conclue que chaque processus d'innovation entraîne une résistance de la part de l'organisation en place, mais que celle-ci peut être contrebalancée par le jeu des acteurs qui ont les compétences légitimes pour sa mise en œuvre.

Les changements que la mise en œuvre de la PEI amènent dans les écoles ordinaires sont comparables à ceux apportés par tous autres changements au sens de Corriveau et al. (1996); tous changements dérangeant, troublent les habitudes, provoquent des tensions et donc comportent un niveau de risque de résistance aux changements de la part des acteurs impliqués. Le concept de résistance aux changements que l'on retrouve dans les études de Coch et French (1948) est défini comme la capacité d'un individu à entraver les processus de réforme dans lequel s'engage une entreprise ou une institution. Il est important de noter ici.

Il est important de mentionner que ce n'est pas tous les changements qui provoquent une résistance de la part des acteurs; dans le cas de l'éducation inclusive, Corriveau et al (1996) spécifient que cette réforme soulève des résistances de la part des acteurs impliqués s'ils la perçoivent comme contraignante et bouleversante pour leur équilibre. Comme on l'a mentionné déjà, Cara (2014) a relevé une même observation, à savoir que la réforme de la PEI était plus facilement acceptée par les acteurs qui considéraient que leurs compétences vis-à-vis la PEI était satisfaisante.

Une telle dynamique de changement est animée, comme le mentionnait Blouin et al. (1994), par le sentiment des acteurs impliqués qu'ils ont quelque chose à gagner de la réforme et le changement devient alors un enjeu de rapports de pouvoir (Blouin et al., 1994).

2.2.1 Attitudes des acteurs envers une réforme

De façon plus générale, une vision globale des perceptions et des représentations nous permet de mieux comprendre comment les acteurs rationalisent et conçoivent leur logique d'action et l'attitude qu'ils adoptent lors de la mise en œuvre d'une réforme sur le terrain. En effet, les enjeux d'une réforme reposent, selon Valléry et al. (2016), sur la perception que chaque acteur a de la nouvelle réalité car chaque acteur a sa propre perception de la situation à laquelle il est confronté et il adoptera une attitude en fonction de ses propres représentations.

Plusieurs recherches se sont intéressées aux attitudes des acteurs du milieu scolaire et des parents envers l'éducation inclusive (Praisner, 2003; Boscardin, 2005; Dionne et Rousseau, 2006; Cara 2014).

Même si Cara (2014) a conclu son étude en relevant principalement des attitudes positives des acteurs envers la réforme de la PEI, elle a quand même souligné des attitudes de méfiance de la part de certains enseignants sur le terrain. C'est que pour certains, la présence d'élèves avec des BEP dans les classes régulières nuit aux élèves sans BEP à cause de l'attention dont ces derniers ont besoin. Cette attention attribuée aux élèves avec des BEP a, selon les enseignants, un impact sur la qualité du processus d'enseignement. De telles attitudes négatives envers la réforme basées sur des perceptions de la part des parents ont aussi été relevées par Malcoci et Chistruga-Sînchevic (2013) dans leur étude sur l'impact de cette réforme dans les écoles ordinaires. Ces auteurs affirment qu'il y a même des cas de parents qui refusent que leur enfant (sans BEP) soit assis à côté d'un élève avec des BEP parce que ceux-ci perturbent les cours et stressent les autres élèves avec leurs troubles de comportement.

Dans une étude de l'OCDE sur les politiques d'éducation inclusive dans les pays de l'Europe de l'Est dont la République de Moldavie parue en 2006, on relève que les premiers efforts de mise sur pied de programmes d'éducation inclusive dans certaines écoles de la Moldavie sont voués à l'échec sur le terrain à cause de la résistance des acteurs du milieu scolaire et des parents⁵¹.

Sur la question des attitudes des acteurs du milieu scolaire impliqués dans un processus d'éducation inclusive, Dionne et Rousseau (2006) concluent qu'un tel processus dépend « de la connaissance et des attitudes de la direction des écoles où se pratique l'inclusion » (Dionne et Rousseau, 2006 :134). Pour Praisner (2003) qui s'est questionné sur les attitudes des directeurs d'école envers les élèves avec des BEP, même si leurs attitudes sont de nature positives et même plus positives que dans le cas des enseignants, plusieurs ont des doutes à propos de la question d'inclusion de ces élèves dans des écoles ordinaires.

D'autres recherches se sont penchées sur la question des attitudes chez les parents des élèves avec et sans BEP envers le processus d'éducation inclusive (Leyser et Kirk, 2004; Kniveton, 2004; Dionne et Rousseau, 2006). Selon les résultats de ces recherches, les attitudes des parents des élèves face à l'inclusion varient; s'ils semblent être généralement en faveur du

⁵¹ OCDE 2006, Rapport sur l'éducation inclusive dans les pays de l'Europe de l'Est (Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Macédoine, Monténégro, Serbie, Roumanie et Moldavie).

principe d'éducation inclusive en ce qui concerne sa dimension conceptuelle et philosophique, les inquiétudes et les attitudes sont partagées quant à ses dimensions concernant la qualité de l'enseignement et les ressources à mobiliser pour la mettre en place (Leyser et Kirk, 2011). Kniveton (2004) souligne également l'importance de l'attitude des parents des élèves et de ses répercussions dans l'école et dans la classe. Lafossas (1991) soulève aussi la question de la qualité de l'enseignement pour les élèves; pour lui, les parents s'attendent à une continuité dans le cheminement scolaire de leur enfant et de la qualité de l'enseignement après une réforme. Dans le même ordre d'idée, Rousseau (2012) affirme à son tour qu'un changement de pratiques de la part des enseignants pourrait mettre en cause une telle continuité et expliquer en partie des attitudes de résistance aux changements de la part de certains parents.

Pour Payet (2017), la présence du système d'écoles spéciales soulève des problématiques d'attitudes méfiantes de la part des parents des élèves avec des BEP parce que ceux-ci luttent depuis longtemps pour l'inclusion de leur enfant dans un système d'éducation ordinaire. Comme le souligne Payet (2017), la scolarisation de leur enfant dans un système d'écoles spéciales est perçue souvent par les parents comme un échec personnel. Même si les professionnels (enseignant et professionnels non enseignant) essaient de persuader ces parents que le système d'écoles spéciales peut être vu comme une « chance » pour leur enfant d'avoir accès à un environnement plus adapté à ses BEP, plusieurs parents maintiennent une attitude de déni et de résistance à reconnaître les BEP de leur enfant. Donc, une des difficultés est de convaincre les parents d'accepter que leur enfant ait besoin d'une approche individuelle (Payet; 2017).

2.2.2 Attitude de confiance envers l'école et la réforme

La prise en charge des élèves avec des BEP nécessite que les acteurs scolaires accèdent aux dossiers médicaux et à d'autres informations sensibles à propos de l'enfant pour établir ses besoins en matière de garde et d'enseignement à l'école. Cette situation est très délicate et nécessite que les parents entretiennent un sentiment de confiance envers l'école pour partager ces informations et s'assurer que leur confidentialité est sous bonne garde.

La confiance, selon Bernoux (1997), implique une dimension éthique car un processus de changement « suppose une transparence, un moment de confiance pour engager d'autres relations » (Bernoux, 1997 :356). Comme le souligne Barré (2003), la confiance n'a pas été développée spécifiquement dans l'analyse stratégique mais elle peut être considérée comme un élément intervenant dans les relations de pouvoir. En effet, des études dans ce sens se sont

penchées sur la dynamique de la confiance dans les relations organisationnelles (Delerue et Bérard, 2007; Barthélémy, 2011). Pour Delerue et Bérard (2007), la confiance demeure un élément de base dans les interactions sociales et donc dans l'analyse des organisations. La confiance est influencée ou guidée par des mécanismes informels selon Delerue et Bérard (2007). Quant à Maraquin (2015), il fait le lien très important entre la confiance et la confidentialité dans le cas spécifique de l'éducation d'élèves avec des handicaps qui exige une discrétion à toute épreuve de la part de tous les acteurs d'un système éducatif.

Deux études se sont penchées sur le respect de la confidentialité et du code déontologique dans la mise en œuvre d'une réforme et de son lien avec la proximité avec la population (Barthélémy, 2011; Dubois, 2011). Par exemple, dans l'étude de Barthélémy (2011) sur les travailleurs sociaux, les nouveaux médiateurs engagés par la réforme sont en contact avec les clients du programme et détiennent de l'information confidentielle à leurs sujets; cette situation les met en situation de potentiel conflit éthique (contrairement aux autres acteurs) parce que ces nouveaux acteurs « ne sont pas appelés à respecter l'usage du secret professionnel » (Barthélémy, 2011 :65).

Dans leur étude, Leyser et Kirk (2011) se questionnent sur cette relation de confiance et de compétences des acteurs du milieu scolaire pour répondre aux BEP des élèves. Leyser et Kirk (2011) souligne que les parents se plaignent souvent du manque de compétences et de connaissances du milieu scolaire pour répondre aux besoins des élèves avec BEP, ce qui constitue un enjeu dans la mise en œuvre de cette réforme.

Dans le cas de la mise en œuvre de la PEI, la confiance que les parents portent à l'égard de l'école dépend de deux facteurs : leur opinion à l'égard de la capacité de l'école de prendre en charge les besoins de leurs enfants et le respect par l'école de la confidentialité des informations relatives à leurs enfants et à leur milieu de vie en général (Payet, 2017; Leyser et Kirk, 2011). Cette relation de confiance est centrale dans la dynamique école-parents. Comme le souligne Maraquin (2015) dans son étude sur le handicap et les pratiques à domicile, certains parents sont réticents à faire confiance à l'école pour le respect de la confidentialité des informations sensibles à propos de leurs enfants. Cet auteur souligne que c'est surtout le cas des parents qui ont vécu de mauvaises expériences dans le passé alors que des informations sensibles sur leur enfant ont été mal sécurisées et que ces parents se sont sentis trahis par le système.

Pour la PEI, la question de la confidentialité des dossiers des élèves avec des BEP est ce qui préoccupe le plus les parents. Dans l'étude de Cara (2014), cette question est abordée mais sans conclure sur l'ampleur de l'effet de la confiance des parents sur la dynamique de mise en œuvre de la PEI. Pourtant, si les parents craignent que leurs enfants subissent du harcèlement ou tout autre forme de discrimination dans le milieu scolaire du fait que des informations confidentielles de nature médicale ou autre à leur sujet pourraient circuler, ils n'accorderont pas leur accord pour que l'école reconnaisse leurs enfants comme étant des élèves avec des BEP.

On ne trouve aucune information à ce sujet dans le texte du Programme de développement de l'éducation inclusive de la République de Moldavie (2011-2020). Cependant, le Code de l'éducation (2014) rappelle que la confiance dans le système éducatif passe par la qualité des services éducatifs et l'ensemble des acteurs du système éducatif sont obligés de garder la confidentialité des informations à caractère personnel (art. 135).

Bien que Cara (2014) n'ait pas analysé spécifiquement la dimension de la confidentialité des informations à caractère personnel dans son étude, elle y fait référence indirectement dans son analyse de la confiance comme élément de la dynamique de mise en œuvre de la PEI. Elle souligne par exemple qu'un lien de confiance a été établi avec les centres de ressources que les parents considèrent comme un élément décisif pour la fréquentation de l'école par leurs enfants.

2.3 Enjeux et contraintes de la réforme

Comme on l'a déjà mentionné, le processus de mise en œuvre de la PEI se réalise dans un contexte d'ouverture de l'école à tous les élèves avec et sans BEP, d'inégalités rurales/urbaines et surtout de disponibilité des ressources considérant le climat d'incertitude et de contraintes multiples auxquels fait face l'école ordinaire moldave. Une des contraintes auxquelles les écoles ordinaires doivent faire face au moment même où elles veulent mettre en place cette réforme de l'éducation, c'est l'exode massif de sa population vers d'autres pays, soit pour y travailler, soit pour s'y établir de façon permanente. Ce mouvement de migration se traduit par une baisse inquiétante du nombre d'élèves qui fréquentent les établissements scolaires⁵², une

⁵² Selon les données statistiques fournies par l'Institut de Statistique de Moldavie, le budget de l'éducation a diminué de 32,4 % de 2006-2007 à 2016-2017. Selon cette même source, le nombre d'élèves dans les écoles du milieu rural a diminué de 40,8 % durant cette même période et de 20,0 % dans le milieu urbain. (

baisse correspondante dans les budgets des écoles, une pénurie de main d'œuvre professionnelle et l'absence des parents comme interlocuteurs des enfants laissés en garde par des tuteurs dans les villages et les villes du pays. Cette situation ajoute une pression sur les acteurs des écoles qui doivent en plus composer avec les changements imposés par la réforme (Cara, 2014). Dans un tel contexte, on peut comprendre qu'avant la mise en œuvre formelle de la PEI, plusieurs tentatives d'intégration des enfants avec des BEP dans certaines écoles ordinaires du système éducatif moldave se sont soldées par des échecs (OCDE, 2006). Il faut bien comprendre aussi qu'au-delà des initiatives nationales à grande échelle, les écoles demeurent des institutions qui jouissent d'une certaine autonomie et que leurs décisions sont prises en tenant compte des enjeux à l'échelle locale.

Est-ce que le fait que les écoles ordinaires ont accepté la mise en œuvre de la réforme est lié aux contraintes auxquelles ces institutions font face? La sociologie des organisations invite le chercheur à regarder l'action publique à partir du contexte ordinaire quotidien et routinier des acteurs qui sont engagés dans un processus de changement (Musselin, 2011; dans Barthélémy, 2011).

2.3.1 Des changements avant l'arrivée de la PEI : liberté de choix des écoles

Dans plusieurs rapports produits par le ministère de l'Éducation à l'intention de l'OCDE (2006) concernant la situation de l'éducation inclusive en République de Moldavie, on soulignait qu'il y avait une ouverture de la part des écoles ordinaires à mettre en place un programme d'éducation inclusive et que des démarches individuelles et occasionnelles de la part de certains parents d'élèves avec des BEP avaient lieu dans certaines écoles. Cara (2014) souligne aussi cet état de fait et cette liberté de choix des écoles ordinaires d'accepter les élèves avec des BEP dans leur institution avant la réforme. Celle-ci souligne que différentes tentatives d'éducation inclusive ont été faites avant même l'établissement par l'État d'un cadre normatif de mise en place, de la provision du financement et des structures nécessaires pour que les changements se réalisent de façon cohérente à l'ensemble du système scolaire moldave (Cara, 2014). Cara (2014) lie ce phénomène de changement vers une éducation plus inclusive dans certaines écoles ordinaires, mais il ne s'agit que d'un début de sensibilisation avec des projets comme *Des écoles amies des enfants* (EAE), initiative lancée par l'Unicef en 2010 (Cara, 2014).

C'est à l'école même que la mise en œuvre de cette réforme prend forme. Même si la PEI oblige l'école à accepter les enfants avec des BEP pour qui les parents en font la demande,

chaque établissement scolaire a une marge de manœuvre dans la mise en œuvre des structures prévues par la PEI. Par exemple, les écoles ont le choix de faire ou non une demande au DE pour créer un centre de ressources dans leur établissement; elles ont l'entière autorité dans la façon d'utiliser les fonds prévus pour les aides pédagogiques et l'achat de matériel didactique et ce sont les écoles qui procèdent à la nomination des membres du CMI de l'école. Chaque établissement prend donc ses propres décisions en fonction de son contexte d'actions. Les décisions relatives à la mise en œuvre de la PEI dans les écoles s'inscrivent donc dans une logique de fonctionnement local qui dépend de la situation propre à chaque école et de ses propres acteurs. Cette dimension d'autonomie est un élément important pour l'appropriation de la réforme par le milieu scolaire et la détermination de la forme finale que prendra la réforme comme le mentionne Mignot-Gérard (2011) « les réformateurs peuvent avoir une doctrine forte au moment de l'initiation de la réforme mais celle-ci se trouve modifiée par les réponses des acteurs locaux » (Mignot-Gérard, 2011 : 134).

Donc, les choix faits par l'école ont lieu dans un contexte de contraintes comme la contrainte démographique, le poids de l'histoire ou la disponibilité des ressources. Il est important de prendre en considération ces éléments contextuels dans la compréhension de la problématique dans laquelle les acteurs du milieu scolaire peuvent exercer leur liberté d'action et influencer la dynamique de mise en œuvre de la PEI, en particulier dans le milieu rural. Il ne faut toutefois pas considérer le contexte comme étant fixe et prédéfini au sens de Musselin (2011) qui rejette cette idée de *contextes historiques, culturels, politiques etc. prédéfinis* et qui met plutôt l'accent sur l'interaction entre les acteurs comme facteur explicatif d'analyse. Dans cette recherche; le *contexte* est considéré dans le sens que lui donne Musselin (2011), c'est-à-dire celui qui est invoqué par les acteurs (Musselin, 2011).

2.3.2 L'enjeu démographique

La République de Moldavie est un pays très affecté par l'émigration de sa population. Si on en juge d'après les plus récentes statistiques de la Banque mondiale, en 2013, 24,2% de sa population aurait émigré vers d'autres pays ⁵³. Il faut souligner que plusieurs de ces émigrants sont des émigrants temporaires qui quittent le pays à chaque année pour des séjours de travail

⁵³ Source pour les données statistiques : World Bank (2011). Migration and Remittances Factbook 2011/ World Bank, 2nd edition. Washington, D.C.; les données comprennent les personnes qui ont émigrés de façon permanente et celles qui ont émigré de façon temporaire (pour le travail saisonnier par exemple) avec l'intention de revenir au pays.

de différentes durées et qui reviennent au pays. Ces absences sporadiques de plusieurs parents d'enfants est une source d'instabilité pour les relations parents-école. Stratan et al. (2012) conclue que l'émigration de la population en République de Moldavie constitue une menace très sérieuse pour le développement et la sécurité économique de ce pays car ce phénomène est néfaste pour tous les systèmes en place. Le système éducatif ne peut donc pas échapper à cette réalité qui devient un enjeu problématique pour la PEI sur trois plans, à savoir : baisse des effectifs scolaires et donc du financement des écoles; exode d'effectifs enseignants créant une pénurie de main d'œuvre, surtout le milieu rural où l'exode de la population est plus accentué qu'en milieu urbain et absence sporadique des parents qui travaillent à l'étranger et qui se traduit par peu ou pas de participation des parents avec le milieu scolaire.

Baisse des effectifs

Dans un rapport sur la situation des enfants en République de Moldavie, le Bureau National de Statistiques (BNS) de la République de Moldavie⁵⁴ de la République de Moldavie rapporte que la natalité est en baisse et que le nombre d'enfants d'âge scolaire a baissé de 727 000 à 681 000 durant la période de 2012-2017. Cette baisse affecte évidemment les inscriptions scolaires qui ont chuté de 9% durant cette période, tout particulièrement dans le milieu rural (17%).

Toujours selon les données du BNS, on rapporte que le nombre d'établissements scolaires est à la baisse dans le pays. En 2015-16 seulement, on comptait 24 établissements scolaires de moins qu'en 2014-15; parmi les établissements qui ont dû fermer leurs portes durant cette période, 5 étaient en milieu urbain et 19 en milieu rural⁵⁵.

Pénurie de main-d'œuvre

La pénurie de main-d'œuvre créée par l'émigration de la population est une source d'incertitude pour le système scolaire en général et pour la PEI en particulier. Même si on n'a pas encore des données statistiques fiables concernant la migration des professionnels du système éducatif, le Conseil général du syndicat de l'éducation et des sciences de la République de Moldavie avance qu'en 2012 seulement, le nombre de professionnels qui ont quitté le système éducatif a doublé (Cheianu-Andrei, 2012).

⁵⁴ (<http://www.statistica.md/newsview.php?l=en&id=5638&idc=168> consulté le 13 mai 2018).

⁵⁵ <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5025> (consulté le 16 mai 2018).

Dans son étude sur le phénomène de migration des enseignants et des professionnels non enseignants, Cheianu-Andrei (2012) conclue à un exode ou gaspillage de cerveaux de la République de Moldavie au bénéfice ou gains de cerveaux pour les pays qui les accueillent. Étant donné que des données probantes concernant ce phénomène n'existent pas et que les impacts de ce phénomène sur une courte et une longue durée n'ont pas été étudiés en profondeur, il n'y a toujours pas de politiques efficaces pour retenir les professionnels dans leur pays et ceux qui sont partis ont des difficultés à faire reconnaître leurs compétences dans les pays d'accueil (Cheianu-Andrei, 2012).

L'exode des professionnels du milieu scolaire ajoute aussi au vieillissement du corps professoral comme élément de problématique pour le système éducatif. Cheianu-Andrei (2012) a trouvé que le pourcentage des enseignants aux niveaux primaire et gymnasium qui ont une expérience de travail de 18 ans et plus a augmenté de 58,1% en 2000-01 à 63,5% en 2010-11. Le pourcentage de professionnels qui ont atteint l'âge de la retraite est également à la hausse passant de 6,6% en 2001-02 à 19,6% en 2010-011 (Cheianu-Andrei, 2012).

2.3.3 Participation des parents

Comme on l'a déjà mentionné, sous le régime soviétique, le rôle des parents des élèves avec des BEP dans la scolarisation de leur enfant était limité et la commission médico-psychopédagogique jouissait d'un pouvoir presque absolu dans ce processus. Avec la réforme de la PEI, cette pratique de ségrégation des enfants a pris fin et la nouvelle Loi sur l'éducation a fait une place prédominante aux parents pour qu'ils puissent choisir le meilleur milieu éducatif pour leurs enfants. Comme le soulignent les études de Cara (2014) et Racu (2014) sur la mise en œuvre de la PEI en République de Moldavie, le rôle des parents est primordial dans le processus décisionnel concernant l'inclusion scolaire de leurs enfants. Ils ont le pouvoir de donner ou non leur accord à ce que leurs enfants soient d'abord sujet à l'évaluation psychopédagogique au niveau de l'école et ensuite par le SAP pour déterminer s'ils peuvent être considérés comme élèves avec des BEP. Le cas échéant, ils doivent donner leur accord pour que leurs enfants soient inscrits dans le modèle d'inclusion⁵⁶ le mieux adapté pour lui, qu'il suive un curriculum adapté et qu'il puisse profiter des ressources de l'école (Cara, 2014; Solovei et al., 2013). Ce changement d'approche éducative caractérisée par une

⁵⁶ C'est le SAP qui, lors de l'évaluation finale des élèves, détermine le modèle d'inclusion pour chacun d'eux, à savoir : inclusion totale, partielle ou occasionnelle (Racu et al., 2014)

individualisation du processus éducatif sur la base des BEP de l'élève et un rôle de premier plan accordé aux parents dans l'éducation inclusive de leur enfant constitue une contrainte importante dans l'orientation de l'action des acteurs scolaires comme le souligne Payet (2017). Pour Payet (2017), il ne faut pas que la participation accrue des parents dans le processus scolaire constitue une instrumentalisation visant à « corriger ou réparer » des erreurs du passé, mais de les impliquer vraiment dans une démarche d'inclusion dans les classes régulières. Dans le cas de la PEI, la participation active des parents n'est pas chose acquise et elle est tributaire bien sûr de leur disponibilité mais aussi de leur niveau de confiance envers le milieu scolaire.

Disponibilité des parents

Une des contraintes à laquelle l'école ordinaire fait face c'est la disponibilité des parents des élèves. Cette question nous renvoie à la question des enjeux contextuels dont on a traité plus tôt et qui soulignait que les parents ne sont pas toujours disponibles pour participer à ce processus du fait que beaucoup d'entre eux sont partis à l'étranger pour de longues périodes de travail et qu'ils laissent la garde de leurs enfants à des personnes qui n'ont pas l'autorité pour prendre des décisions d'ordre scolaire ou légal à leurs sujets. Dans le cas de la République de Moldavie le phénomène de l'émigration des parents crée des situations connues dans la littérature comme le phénomène des *orphelins sociaux* ou des élèves qui sont laissés à eux-mêmes sans surveillance directe des parents qui sont partis à l'étranger pour une courte ou longue durée dans le but de trouver du travail. Selon les données du Ministère du Travail, de la Protection sociale et de la Famille, le nombre d'élèves sans présence parentale était de 4 448 en 2016 et plus des trois quarts de ces élèves étaient du milieu rural⁵⁷. Ces absences sporadiques des parents font en sorte que lorsque les intervenants du milieu scolaire ont besoin de communiquer avec eux pour des questions de rendement scolaire ou pour des évaluations de besoins éducatifs particuliers ou tout simplement pour demander leur participation dans des activités scolaires, ces intervenants se butent à une non-réponse systématique (Salovei et al, 2013).

À cette contrainte s'ajoute celle de l'état de la santé précaire de plusieurs parents qui les empêche de participer aux activités scolaires et de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant. Comme le relèvent Solovei et al. (2013), certains parents d'enfants avec BEP souffrent eux-mêmes d'handicaps ou de déficiences ce qui fait en sorte que la relation parents-école peut être

⁵⁷ (<http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&id=5638&idc=168>, consulté le 13 mai 2018).

complexe. Toujours selon ces auteurs, les relations de l'école avec les parents sont souvent complexes parce que, pour plusieurs, la culture veut que l'on ne communique avec l'école seulement lorsqu'il y a une situation d'urgence ou dans des cas graves ou encore parce que plusieurs considèrent qu'il revient d'abord à l'école de s'occuper de l'éducation de leur enfant et que leur participation n'est pas essentielle.

2.3.4 Le poids du passé soviétique

Comme le souligne Bragari (2005), jusque dans les années 80, on considérait les écoles comme une partie intégrante du système de production nationale et, dans cette logique, les écoles étaient sous la tutelle des associations agricoles dans le milieu rural et sous celle des entreprises dans le milieu urbain. On encourageait beaucoup moins l'éducation de base dans les écoles du milieu rural étant donné que les associations agricoles ne pouvaient pas assurer suffisamment de ressources à ces institutions et que la priorité était d'utiliser la force de travail des élèves pour les travaux agricoles. Les parents jouaient un rôle important dans la construction et la réparation des écoles mais ils valorisaient beaucoup plus le travail dans les champs pour leurs enfants que leur avancement scolaire (Bargari, 2005).

Qui plus est, durant cette période soviétique, le milieu rural était un milieu très peu intéressant pour le développement de carrière des professionnels de l'éducation et, en conséquence, le milieu rural souffrait déjà d'une pénurie de main-d'œuvre compétente en éducation⁵⁸. Bien que moins stigmatisées, les écoles des milieux urbains mettaient beaucoup l'accent sur les besoins des entreprises et elles étaient perçues beaucoup plus comme des milieux de formation professionnelle que des milieux de développement académique.

Cette perception du rôle de l'école pèse encore dans la culture de plusieurs parents d'élèves et l'école doit tenir compte de cette mentalité dans leur approche avec les parents avec et sans BEP. De plus, comme le souligne Bargari (2005), jusque dans les années 80, on dénotait une attitude de négligence et d'instrumentalisation du système scolaire à des fins idéologiques et on

⁵⁸ Dans son étude sur l'évolution de l'enseignement en République de Moldavie dans la période soviétique, Bargari (2005) soutient que les écoles du milieu rural du pays ont toujours eu des problèmes avec la pénurie de main-d'œuvre et la formation des professionnels du milieu scolaire. L'auteur explique que les écoles ordinaires du milieu rural sont confrontées au fait que ce milieu est peu attrayant pour les enseignants et les professionnels non enseignants.

assistait à une prolifération du nombre d'écoles spéciales de type internat dans le but de former une nouvelle personnalité de citoyens dociles au système soviétique.

2.3.5 Les ressources

La question des ressources nécessaires pour la mise en œuvre d'une réforme influence directement la dynamique sociale engendrée par un tel processus et est discutée dans la littérature de la sociologie des organisations et de l'action publique (Crozier et Friedberg, 1977; Musselin, 2005; Barthélémy, 2011; Mignot-Gérard, 2011). Les acteurs développent leurs stratégies en fonction des ressources dont ils disposent, ressources qui leur permettent également de s'imposer face aux autres acteurs avec qui ils négocient (Martin, 2012). La question des ressources intervient sous différents plans, comme par exemple dans les relations de pouvoir qui se manifestent selon plusieurs auteurs autour des deux questions : *question de ressources* et *la pertinence* de ces ressources pour les acteurs (Crozier et Friedberg, 1977; Tessier et al., 1991; Dion 1993; Friedberg, 1993; Lemieux, 2001; Barthélémy, 2011).

Dans le cas de la mise en œuvre de la PEI, on sait qu'elle doit composer avec un contexte d'incertitude économique, sociale et politique comme on a pu le voir dans le premier chapitre. Aussi, pour réaliser les changements espérés, les écoles ordinaires du pays doivent mobiliser les ressources nécessaires comme par exemple, l'achat de matériel didactique adapté aux besoins des élèves avec des BEP, les aménagements physiques pour l'accueil des nouvelles clientèles d'élèves avec des BEP, la formation des enseignants et des professionnels non enseignants pour le changement de pratiques et le développement de curriculums adaptés et le recrutement ou l'affectation de nouvelles ressources d'aide pédagogique (Cara, 2014).

L'adaptation des pratiques pour répondre aux besoins des élèves avec des BEP et couvrir une palette plus large de besoins particuliers est certes un des enjeux de cette réforme. Cependant, dans le cas des écoles ordinaires de la République de Moldavie, l'espace prévu dans les curriculums pour réaliser des activités individuelles avec les enfants avec des BEP comme ceux avec des problèmes auditifs ou visuels par exemple, est insuffisant. Cet état de fait a été souligné également par Cara (2014) dans sa recherche sur la mise en œuvre de la PEI dans les écoles pilotes de la République de Moldavie. Pour cette auteure, l'environnement scolaire est mal adapté pour répondre aux besoins de cette clientèle particulière (enfants avec des problèmes auditifs et visuels) car il y a un manque de ressources matérielles et de compétences adéquates chez les professionnels du milieu scolaire pour répondre non seulement à cette clientèle, mais à l'ensemble des BEP des élèves. Ce constat de Cara (2014)

crée un paradoxe quant au modèle d'inclusion totale adopté par la République de Moldavie et qui sera discuté plus loin.

Mais, la problématique va au-delà de ce type de ressources en ce sens que les acteurs doivent être en mesure de faire appel à une diversité de ressources qui sont autant de nature formelle qu'informelle pour arriver aux résultats visés. Comme le rapporte Mignot-Gérard (2011), la mise en œuvre d'une réforme nécessite l'accès à des ressources formelles comme par exemple le statut des acteurs dans l'organisation et leurs compétences, mais aussi les ressources informelles comme le flou qui entoure les nouvelles règles, les incertitudes, les alliances et le contrôle de l'information sont des ressources tout aussi importantes. Ces questions seront explicitées plus loin dans le cadre des enjeux de la réforme vécues sur le terrain.

Dans cette réforme de la PEI, les acteurs des écoles ordinaires doivent donc mobiliser plusieurs ressources pour mettre en œuvre les changements désirés et bien que cela amène de nouvelles opportunités, c'est également une source d'incertitudes (Cara, 2014). Dans le cas de la PEI par exemple, Cara (2014) souligne que la formation des enseignants et leur compréhension du modèle d'inclusion totale privilégiée par la réforme soulèvent des questionnements quant à la capacité des écoles à répondre à certains besoins éducatifs particulier comme des cas de handicap intellectuel sévère ou de handicap visuel et/ou auditif. Elle conclue que les attitudes négatives de la part de certains acteurs envers cette réforme sont causées par les inquiétudes des acteurs concernant le manque de ressources et de formation que la mise en œuvre des changements exige.

2.4 Cerner la dynamique sociale sur le terrain

C'est donc sous cette toile d'enjeux et de contraintes décrits plus haut que la mise en œuvre de la PEI s'est amorcée. Mais, ce n'est là qu'une partie de la problématique de cette réforme, puisqu'une dynamique sociale impliquant les comportements des acteurs va se développer sur le terrain même des écoles.

En effet, comme le souligne Musselin (2005; 2011), une action collective pour la mise en œuvre d'une réforme dans une organisation implique des décisions au niveau local et une dynamique de stratégies et des jeux complexes entre les acteurs impliqués (Musselin, 2005; 2011). Aussi, un changement dans les règles du jeu apportés par une réforme peut entraîner différentes réponses comportementales de la part des acteurs comme par exemple une résistance aux changements, des hésitations à accepter les changements ou à y participer, la création

d'alliances contre la réforme en s'associant ou au contraire en se retirant d'un groupe (Jacques et al., 2004)

Les buts et motivations des acteurs ne convergent souvent que partiellement avec ceux de l'organisation et ils n'adhèrent que partiellement aux principes et aux valeurs qu'elle proclame. Comme le souligne Friedberg (1993) une organisation doit être considérée « comme un ensemble dans lequel s'opposent et s'affrontent une multitude de rationalités » (Friedberg, 1993 :56). Les acteurs, qu'ils soient individuels ou collectifs, réagissent aux changements en ayant des représentations propres souvent contradictoires concernant les changements que la réforme amène (Bélanger et al., 2010). Selon l'analyse stratégique, l'acteur dispose de ses propres motivations, intérêts, buts et représentations des problèmes qui lui sont propres et qui peuvent être en contradiction avec celles des autres acteurs dans un champ organisationnel (Crozier et Friedberg, 1977; Barthélémy, 2011; Ravinet, 2011).

La participation des acteurs aux objectifs d'une réforme est donc souvent fluctuante et les objectifs sont multiples, flous et souvent contradictoires. Comme le spécifie Desjeux (1999), pour comprendre un processus de mise en œuvre d'un changement dans une organisation il faut donc passer par la compréhension des intérêts des acteurs en tenant compte des enjeux en place.

Un acteur n'est pas passif face aux changements qui lui sont imposés; il a sa propre lecture d'une réforme à partir de ses perceptions et attitudes et son comportement est stratégique dans le sens qu'il poursuit ses propres intérêts et objectifs (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993; Musselin, 2005; Barthélémy, 2011).

2.4.1 Changements de pratiques

Les nouvelles structures de la PEI ont transformé le système d'interactions et de collaboration entre les acteurs dans le milieu scolaire et ce, aux différents niveaux organisationnels et au niveau des relations avec les parents et autres acteurs à l'extérieur de l'école (Cara, 2014; Racu et al, 2014; Solovei et al., 2013). Comme on l'a vu, les perceptions que les acteurs ont de la mise en œuvre de la PEI varient d'un acteur à l'autre et dictent dans une large mesure les attitudes qu'ils adoptent par rapport aux changements ainsi que leurs actions concrètes sur le terrain et leurs stratégies de négociation dans la poursuite de leurs objectifs et de leurs intérêts. Dans un contexte de changement de pratiques, les acteurs doivent donc se positionner et adopter des stratégies qui leur permettront de s'adapter aux nouvelles conditions de travail tout en rencontrant leurs objectifs.

Dans l'étude classique de Karpik (1972) on trouve déjà cette hypothèse que les pratiques des acteurs ne peuvent être intelligibles qu'en étant mise dans le contexte de l'action. Ce que Friedberg (2011) supporte en disant qu'un individu a toujours des choix et une marge de manœuvre dans chaque situation et il se comporte d'une façon qui fait du sens pour lui, et donc, en accord avec ses intérêts (Friedberg, 2011). Chanut et al. (2011) soutiennent également que face à des choix, l'individu se construira un modèle simplifié de la réalité en fonction des ressources dont il dispose. Ses choix se basent essentiellement sur ses expériences du passé qui pour la plupart d'entre eux sont déjà des routines (Simon et al., 1958; Simon, 1965; Crozier et Friedberg, 1977; Musselin, 2005;2011; Chanut et al., 2011).

2.4.2 Jeux de pouvoir et règles formelles et informelles

Comme le souligne Olivier et al (1998), pour veiller à ses intérêts, chaque acteur adopte des comportements en fonction des situations qui s'offrent à lui.

La question des négociations, des règles et des jeux de pouvoir dans le comportement des acteurs impliqués dans la mise en œuvre d'une réforme occupe une place importante dans la littérature de la sociologie des organisations, surtout dans les modèles d'analyse stratégique, de rationalité limitée et d'anarchie organisée.

En effet, la mise en œuvre d'une réforme éducationnelle se joue en grande partie au sein de l'établissement scolaire qui est caractérisé par le fait que chaque enseignant est d'abord responsable de sa classe et que ses actions se réalisent en grande partie de façon isolée devant les élèves (Draelants, 2009; Rousseau, 2012). Toutefois, il n'en demeure pas moins que les enseignants ont plusieurs responsabilités qui vont au-delà de leurs activités d'enseignement dans les classes. Ils doivent respecter les règles éducatives anciennes et nouvelles (curriculum, évaluation psycho-sociale des élèves, discipline, examens, etc.) en place et interagir avec divers professionnels non enseignants, avec la direction, les membres du CMI et les parents. C'est dans l'application des règles formelles et informelles et des interactions entre les acteurs que se développent des jeux de pouvoir. Puisque l'adoption et la mise en œuvre d'une réforme réveillent et/ou accentuent les jeux de pouvoir dans une organisation, sa réussite dépendra dans une certaine mesure de la convergence des intérêts des acteurs dans ce processus Soparnot (2013).

Peu ou pas d'études se sont intéressées à ces aspects dans le contexte de la PEI. Ce que l'on a observé sur le terrain comme chercheur nous permet d'affirmer que la mise en œuvre de la

PEI se réalise dans un environnement complexe tant à l'interne qu'à l'externe⁵⁹ et que chaque acteur tente de définir leur territoire dans ce nouvel espace organisationnel. Les jeux de pouvoir font partie intégrante de toute problématique de réforme puisque les comportements et les logiques d'action des acteurs en découlent. Les choix et les actions des acteurs suivent en effet leur logique d'action et se traduisent souvent par des confrontations et de la négociation avec les autres acteurs autour d'objectifs et d'intérêts qui peuvent être divergents. On assiste donc à une pluralité de logiques d'action, d'intérêts, de stratégie et de conflits ou de compromis dans chacun des enjeux en place qui sont à la source du développement de relations de dépendance et de jeux de pouvoir dans le milieu scolaire. Il faut ajouter à ça la multitude d'enjeux sur le plan de l'action collective (Lessard et Meirieu, 2008).

Ainsi, l'organisation scolaire peut être un terrain de compétition entre les acteurs pour mobiliser les ressources limitées. Comme le présente (Barthélémy, 2011) dans son étude sur la création de nouveaux corps de métiers dans des municipalités françaises, la présence de médiateurs a été nécessaire pour ramener, par la négociation, une harmonie dans cet espace d'actions déjà institutionnalisé et permettre l'entrée des nouveaux acteurs.

Dans l'analyse de la dynamique du changement au niveau organisationnel, Crozier (1971) soutient que la problématique n'est pas de comprendre en quoi consiste une organisation, mais comment les acteurs avec des buts et des intérêts divergents peuvent résoudre des problèmes en coopérant ensemble dans des actions organisées (Crozier, 1971). L'ensemble des activités humaines est directement déterminé par l'action de toute une série de systèmes, incluant les règles et directives à travers desquelles se produisent leur intégration, leur régulation et où se préparent au moins une grande partie des décisions qui les affectent (Crozier, 1971).

Pour Friedberg (1993) les concepts de pouvoir et de coopération sont donc inséparables dans une problématique de changement; cet auteur considère que « *l'on entre dans une relation de pouvoir parce que l'on doit obtenir la coopération d'autres personnes pour la réalisation d'un projet, quel qu'il soit (un but commun, un problème plus ou moins clairement perçu par les autres, etc.). Contrairement à l'intuition première qu'on pourrait en avoir, pouvoir et coopération ne sont pas contradictoires, mais sont la conséquence naturelle l'un de l'autre* » (Friedberg,

⁵⁹ Par interne on désigne tout ce qui relève de l'environnement propre à l'établissement scolaire et par l'externe tous les éléments qui se situent hors de l'établissement scolaire mais avec qui celui-ci a une interaction même faible.

1993 : 111-116). Certaines formes de coopération et d'interaction qui sont de nature contingente et qui dépendent de la marge de liberté que chaque acteur s'attribue dans ses relations peuvent servir à manipuler les règles et les structurent formelles et aussi la capacité de chaque acteur de négocier son comportement en interaction avec les autres (Barthélémy, 2011; Musselin, 2005; 2011). Comme nous le verrons dans l'analyse des données de terrain, les jeux de pouvoirs entre les acteurs dans la mise en œuvre de la PEI influencent définitivement leurs actions et leurs décisions.

Les jeux de pouvoirs s'exercent à l'intérieur des règles et des directives en place. Cependant, une réforme entraîne forcément des changements dans les règles et les directives, ce qui donnent lieu à de nouvelles négociations et de nouveaux jeux de pouvoir entre les acteurs qui influence la dynamique des interactions. Par exemple, sur le plan collectif, on a pu voir que le système d'évaluation des élèves avec des BEP implique plusieurs acteurs du milieu scolaire, plusieurs parents et aussi le SAP qui doit entreprendre des négociations avec l'école mais aussi avec les parents de ces élèves (Solovei et al, 2014). Ainsi, le milieu scolaire doit développer de nouveaux liens et de nouvelles formes de collaboration avec les structures mises en place par la PEI, comme le CMI et le SAP, ce qui donne naissance à de nouveaux terrains ou lieux de confrontation, de négociation et donc de jeux de pouvoirs dans l'exercice des règles établies.

2.4.3 L'enjeu des ressources professionnelles et de formation

En citant Altet et al. (2006) et Deaudelin et al (2003), Nootens et Debeurme (2010) soulignent eux que la notion de *pratiques* implique deux dimensions, la première qui relève des comportements ou des stratégies des acteurs et une deuxième qui relève des choix individuels et des décisions des acteurs et donc de l'aspect cognitif.

La question de la disponibilité de ressources professionnelles adéquates pour s'occuper de l'ensemble des élèves avec et sans BEP dans un contexte d'éducation inclusive dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie est un des enjeux majeurs de cette réforme. Pourtant, aucune étude sérieuse ne s'est penchée sur cette question en République de Moldavie, à part celles de Cara (2014) et Racu et al. (2014) qui l'ont abordé de façon parallèle. Cette question de la formation adéquate des ressources est centrale pour le succès de la PEI en ce qu'elle est au cœur de l'action sur le terrain et qu'elle dicte dans une large mesure l'acceptation et le succès de la réforme. En effet, une formation et un coffre d'outils adéquat pour enseigner dans des classes inclusives est une condition essentielle pour que la réforme soit perçue positivement et acceptée par l'ensemble des acteurs. Cara (2014) confirme que

ceux (les enseignants) qui ont eu de la formation ont accepté plus facilement la réforme et ont manifesté une attitude généralement plus positive envers la réforme que ceux qui n'ont eu qu'une formation incomplète ou pas de formation du tout.

La mise en œuvre d'une réforme dans les écoles contraint les acteurs de ce milieu à de nouvelles conditions de travail et des nouveaux contextes professionnels (Gathier Thurler et al., 2004). Face à cette nouveauté, les systèmes scolaires organisent de la formation continue pour les enseignants, mais avec des modalités qui, selon Gathier Thurler et al. (2004), s'avèrent souvent « inopérantes » à cause des dispositifs qui se limitent dans plusieurs cas à quelques séances de formation échelonnées sur quelques mois durant l'année scolaire (Gathier Thurler et al., 2004 :99). Selon ces auteurs, ce type de dispositifs de formation parvient rarement à opérer les changements de pratiques visés puisqu'ils sont basés sur les mêmes vieux principes de formation qui ne favorisent pas une compréhension suffisante des nouveaux concepts et qui ignorent l'écart entre le plan conceptuel de formation et la réalité du terrain.

Ainsi, la formation selon Gathier Thurler et al. (2004) serait trop centrée sur la transmission de connaissances alors qu'elle devrait être centrée sur la familiarisation des enseignants avec les nouvelles pratiques qui exigent une « (re)construction conceptuelle approfondie » (Gathier Thurler et al., 2004 :99). Une telle (re) construction conceptuelle se traduirait par une prise de conscience des acteurs en ce qui concerne les nouveaux enjeux et les possibles transpositions dans leurs pratiques quotidiennes (Gathier Thurler et al., 2004).

Cette question de formation adéquate des acteurs du milieu scolaire pour mettre en œuvre la réforme et les changements nécessaires aux pratiques pédagogiques constitue une source ou une raison de résistance de la part des acteurs. Dans leur travail sur les façons qu'adoptent les écoles pour faire face à des changements, Montoya et al (2006) soulignent que les principaux acteurs impliqués dans un processus de réforme doivent avoir un minimum de support incluant de la formation et des ressources pour favoriser les échanges entre eux sur les problèmes qu'ils rencontrent dans leur quotidien et sur leurs pratiques.

L'enjeu des ressources professionnelles et de la formation est un enjeu complexe en ce sens qu'il dépend de plusieurs facteurs qui ne relèvent pas toujours de la volonté de l'école. Tout d'abord, l'école fait face à une pénurie d'enseignants causée par l'exode de plusieurs d'entre eux vers d'autres pays comme on a discuté dans les enjeux contextuels. Ensuite, la rareté relative du personnel professionnel non enseignant (aide pédagogique, spécialistes de l'enfance inadaptée, etc.) adéquatement formé pour intervenir auprès des enfants avec des BEP est criante. Comme le souligne Cara (2014), la profession d'aide pédagogique est nouvelle

dans la nomenclature des professions en République de Moldavie et les plans de formation de ces professionnels en sont encore à leurs débuts. Racu et al (2014) soulèvent eux la question du taux de graduation dans la formation universitaire des nouveaux professionnels en éducation spécialisée qui est très lent par rapport aux besoins du système.

Un autre facteur est celui du vieillissement du personnel enseignant qui est moins enclin à modifier ses pratiques d'enseignement pour faire de la place aux élèves avec des BEP. Les changements amenés par la PEI exige des acteurs du milieu scolaire qu'ils repensent à leurs pratiques de travail en mettant les besoins éducatifs particuliers des élèves au centre de leur approche éducative. Ces changements qui sont en accord avec les principes de l'*Éducation pour tous* sollicitent une innovation dans le système éducatif ordinaire par la transformation de l'organisation du travail en modifiant les pratiques d'enseignement pour individualiser le processus d'enseignement qui doit être axée sur les BEP des élèves (Cara, 2014).

La formation académique universitaire des nouveaux enseignants est incomplète sur le plan des approches et des méthodes d'enseignement aux élèves avec des BEP et est aussi à mettre en question en rapport avec son inadéquation face aux besoins en éducation inclusive.

Enfin, la formation et le rafraichissement des compétences des enseignants sur le terrain en matière d'éducation inclusive est au cœur de cet enjeu. À ce sujet, on se rappelle qu'en 2009, l'UNICEF concluait déjà que les enseignants ne sont pas bien préparés « to provide quality educational services for all the categories of children including those with special needs » (Unicef, 2009 :18). Aussi, l'OCDE (2006) soulignait que le système d'éducation ordinaire de ce pays (la République de Moldavie) ne répondait pas encore aux normes internationales en matière de formation des enseignants et de leur habilité à mettre en œuvre la PEI.

En ce qui concerne la notion de *compétences*, il faut bien spécifier ici que l'on ne fait pas référence à la notion des années 80 qui parlait de qualifications (Sépari et al., 2014). Les compétences sont des constructions sociales beaucoup plus larges qui ont un caractère dynamique et évolutif et qui incluent bien sûr les connaissances, mais aussi les savoir-faire⁶⁰ et savoir-être ou les expériences d'un individu qui consistent en sa capacité de se comporter dans des situations différentes de travail et de vie (Sépari et al., 2014).

⁶⁰ Le savoir-faire inclut plusieurs capacités d'un individu, telle que sa capacité à communiquer, à valoriser ses connaissances et à s'intégrer dans un collectif (Sépari et al., 2014).

Le modèle adopté par la PEI pour l'éducation inclusive

Cet enjeu de formation en conformité avec les exigences de la réforme soulève des inquiétudes ou un questionnement de la part des acteurs en ce qui a trait au modèle d'éducation inclusive privilégié par la réforme (inclusion totale versus partielle). L'inclusion totale force les enseignants à développer des compétences spécialisées dans l'approche des élèves avec des BEP, compétences qu'ils ne détiennent pas et pour lesquelles ils n'ont pas été formés initialement. Comme le conclut Cara (2014) dans sa recherche sur la PEI, la réaction des acteurs du milieu scolaire quant aux compétences nécessaires pour répondre à l'ensemble des BEP des élèves, comme ceux avec des handicaps visuels et auditifs est qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires. En ce sens, Racu et al (2014) soulignent que le modèle d'éducation inclusive adopté pour cette réforme devrait tenir compte des ressources du système spécialisé du pays, système qui a une longue expérience de travail avec ce genre de clientèle comme ceux avec un handicap visuel ou auditif.

Les compétences : zone d'incertitude et source de pouvoir

Dans la perspective de l'analyse stratégique, la possibilité de maîtriser les nouvelles compétences requises pour une réforme constitue à la fois une zone d'incertitude et une source de pouvoir dans les interactions entre les acteurs (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993). Pour Dedieu (2011), la compétence est au cœur de l'autonomie que les acteurs ont dans l'organisation.

Comme le soulignent Belmont et Vérillon (2006) dans leur recherche sur la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive dans les écoles ordinaires en France, la prise en compte de la diversité des besoins des élèves avec des BEP soulève des discussions autour de l'enjeu de la formation des professionnels du milieu scolaire. Selon Belmont et Vérillon (2006), les changements structurels ne suffisent pas pour mettre en œuvre une nouvelle politique; il faut se concentrer sur le changement des pratiques des acteurs sur le terrain et de rassurer les intervenants de première ligne (les enseignants) qu'ils seront en mesure de s'adapter.

« La perspective d'accueillir des élèves présentant un déficit physique ou mental à l'école éveille la crainte, chez les enseignants, de ne pas avoir les compétences requises. Depuis longtemps, ils expriment à ce sujet des besoins de formation et de soutien de la part de l'encadrement » (Belmont et Vérillon, 2006 :29).

En parlant des réformes que plusieurs écoles subissent actuellement, Gathier Thurler et al. (2004) soulignent que les enseignants sont confrontés sur deux plans : d'une part ils doivent réinventer l'école comme milieu de travail et d'autre part, se réinventer soi-même comme membres d'une profession. Cette situation s'explique du fait que la majorité des professionnels vivent de nouvelles conditions de travail et qu'ils font face à de nouveaux défis de nature intellectuelle et émotionnelle. Dans de telles conditions, les systèmes scolaires se doivent de mobiliser des ressources pour la formation de ces professionnels mais ces ressources, selon Gathier Thurler et al. (2004), font appel à des dispositifs de formation continue qui s'avèrent « inopérants », car ceux-ci se limitent souvent à quelques séances de formation, condensées dans le temps et dans leur contenu (Gathier Thurler et al., 2004 :99). La PEI en République de Moldavie ne fait pas exception à cet état de fait comme on a pu le constater sur le terrain.

Toujours selon Gathier Thurler et al. (2004), les types de dispositifs de formation arrivent rarement à opérer les changements de pratiques visés tant qu'ils s'appuient sur les mêmes principes de formation dépassés. Il y a un manque de compréhension des nouveaux concepts reliés à l'éducation inclusive qui nécessitent « une (re)construction conceptuelle approfondie » (Gathier Thurler et al., 2004 :99). Une telle *(re)construction conceptuelle approfondie* consisterait, selon Gathier Thurler et al. (2004) dans la prise de conscience par les acteurs des nouveaux enjeux ainsi que de l'écart avec ceux qui existaient auparavant pour pouvoir les prendre en considération dans leurs pratiques quotidiennes (Alter, 2002; Gathier Thurler et al., 2004).

Pour faire face à cet enjeu de formation dans la mise en œuvre d'un changement dans une organisation, Roegiers et al. (1992) avance qu'il faut faire une « *analyse détaillée des besoins de formation* » qui consiste à bien identifier les changements prévus dans les pratiques des acteurs, et de faire le tableau des acteurs et leurs besoins particuliers en formation pour faire évoluer la situation. Les séances de formation organisées dans le milieu scolaire pour la mise en œuvre de la PEI que l'on a pu observer étaient loin de rencontrer ces objectifs car ils consistaient principalement à l'organisation d'ateliers ou des experts en éducation inclusive étaient invités à venir parler de ce sujet.

2.5 Objectifs et questions de recherche

Rappelons ici que notre objectif de recherche est d'élucider la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la PEI dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie. Ainsi,

l'objectif principal de cette recherche est d'analyser la dynamique des interactions et des stratégies des acteurs du niveau local impliqués dans cette mise en œuvre.

À cet objectif principal nous avons formulé trois sous-objectifs de recherche spécifiques, à savoir :

(SO1) comprendre les représentations que les acteurs se forment à l'égard du processus de changement qu'est la mise en œuvre de la PEI dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie à partir du sens et des perceptions que les acteurs attribuent à ce processus dans un contexte d'enjeux et de contraintes liés à cette réforme.

(SO2) Relever et étudier les attitudes des acteurs face aux changements amenés par la PEI et cerner leurs prises de position dans un contexte d'interactions;

(SO3) analyser les stratégies d'action des acteurs au sein de leur système d'action concret en fonction des zones d'incertitude et des relations de pouvoir qui s'y développent sur la base du modèle de l'analyse stratégique proposé par Crozier et Friedberg (1977) ;

Ces trois sous-objectifs de recherche sont formulés en fonction de notre modèle théorique, présenté au chapitre suivant, qui tient de la théorie des représentations sociales et de l'analyse stratégique développé par Crozier et Friedberg (1977). En poursuivant ces trois sous-objectifs nous visons à mieux comprendre cette dynamique sociale et répondre à notre question générale de recherche :

Comment les interactions entre les acteurs du milieu scolaire et les parents des enfants avec et sans besoins éducatifs particuliers (BEP) influencent-elles le développement des stratégies dans la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive dans les écoles de la République de Moldavie?

Plus spécifiquement, nous aborderons l'analyse de cette question en nous penchant sur les trois sous-questions suivantes :

(SQ1) *Quel est le sens que donnent les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive à ce processus de changement et de quelle façon se l'approprient-ils?*

Cette sous-question, est liée au concept de représentation sociales des acteurs par rapport à un tel processus. Le sens que les acteurs donnent au processus sont analysés pour mieux comprendre la perception et la compréhension qu'ils ont des changements engendrés par la réforme.

(SQ2) Comment donc les représentations sociales conduisent les acteurs (individuels et groupes) à se positionner dans un contexte de transformation des pratiques professionnelles d'inclusion des élèves avec des BEP? Cette sous-question est reliée à l'aspect de la problématique qui traite des attitudes des acteurs par rapport à un processus de changement organisationnel et leur positionnement par rapport à un tel processus.

(SQ3) Comment, en présence de zones d'incertitude et des relations de pouvoir qui s'y développent, les acteurs développent-ils leurs stratégies au sein de leur organisation scolaire? Cette question se justifie du fait que, selon le modèle de Crozier et Friedberg (1977), les acteurs utilisent les zones d'incertitude existantes ou en créent de nouvelles pour atteindre leurs objectifs personnels et ainsi créer de nouvelles relations de pouvoir, ce qui influence le comportement organisationnel.

2.6 Sommaire

Dans ce chapitre, nous avons étayé les principaux éléments de problématique qui sont à la base du questionnement de notre recherche sur la mise en œuvre de la PEI en République de Moldavie. Nous nous sommes interrogés sur le lien entre les représentations que se forment les acteurs à propos de la réforme et de leurs attitudes à son égard pour mieux comprendre les comportements stratégiques qu'ils exhibent sur le terrain lors de sa mise en œuvre. On a pu constater que très peu d'études se sont penchées sur ces questions, du moins, en ce qui touche au lien entre les représentations sociales et les comportements dans le cas de la réforme de la PEI en Moldavie. Nous espérons ainsi pouvoir enrichir la littérature sur l'importance des représentations sociales sur une réforme et sur les comportements stratégiques des acteurs dans un champ organisationnel. Nous espérons également apporter un éclairage sur le processus de réforme dans le cas de la République de la Moldavie étant donné que la littérature est presque inexistante sur cette importante réforme dans ce pays.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons notre cadre théorique qui fait appel à la théorie des représentations et à l'analyse stratégique et qui nous fournit les concepts dont nous aurons besoin pour répondre à nos questions de recherche.

Chapitre 3 : Cadre théorique et conceptuel de la recherche

3.0 Introduction

On a pu apprécier dans les chapitres précédents la complexité du contexte sous-jacent à la mise en œuvre de la PEI dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie. La pénurie de main d'œuvre, les contraintes démographiques liées à une émigration massive des parents et les ressources limitées pour la formation des acteurs ne sont là que quelques exemples des difficultés rencontrées par les autorités et les acteurs du milieu scolaire dans la mise en œuvre de cette réforme. Cette transformation des écoles ordinaires s'effectue alors que le réseau des écoles spéciales continue de coexister, ce qui fait planer un doute quant à l'approche d'inclusion totale promue par la réforme et qui met en cause la légitimité de cette démarche aux yeux de plusieurs acteurs qui résistent aux changements. Comme nous l'avons souligné également dans le chapitre sur la problématique de recherche, la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la PEI en République de Moldavie n'a fait l'objet que d'une attention très limitée de la part des chercheurs et un des objectifs de notre recherche est de contribuer à une meilleure compréhension de cette problématique.

La diversité des acteurs impliqués dans la mise en œuvre d'une réforme engendre une pluralité de points de vue à son sujet. Chaque acteur attribue sa propre signification à une réforme en fonction de sa perception des enjeux. Les représentations que se forment les acteurs par rapport aux changements sont à la fois individuelles et partagées en groupe. Cette diversité de représentations individuelles ou en groupes peut expliquer en partie les différentes dynamiques présentes dans une organisation, dynamiques qui peuvent prendre la forme d'attitudes favorables ou défavorables à une réforme.

Aussi, les différentes attitudes adoptées par les acteurs par rapport aux changements amenés par une réforme peuvent modifier le système de relations entre les acteurs et donner naissance à de nouvelles interactions allant de simples relations informelles à des relations de négociation sur des enjeux importants. La mise en œuvre d'une réforme donne donc lieu à une diversité de stratégies de la part des acteurs; stratégies qui peuvent se confronter suivant les différentes logiques d'action des acteurs visés directement ou indirectement par une réforme. Une telle dynamique de changement entraîne également des modifications dans les règles du jeu sur le terrain comme par exemple les règles concernant la scolarisation des élèves avec des BEP, l'abolition de la commission médicale qui régissait le placement des élèves avec des BEP dans les écoles spéciales et l'implication plus directe des parents dans le processus d'éducation

inclusive. Dans cette dynamique de changement, chaque acteur adopte un comportement qui lui est propre en fonction de ses objectifs et intérêts par rapport à cette réforme. Chaque acteur tente de tirer un avantage en obtenant par exemple de nouvelles ressources ou en essayant de préserver ou d'augmenter leur marge de liberté d'action au sein de l'organisation. De telles stratégies offensives ou défensives de la part des acteurs font l'objet de l'analyse stratégique telle que développée par Crozier et Friedberg (1977) qui est une source d'inspiration pour le cadre théorique de cette recherche.

Bien que l'analyse stratégique nous offre une perspective théorique et méthodologique unique pour analyser les stratégies des acteurs dans la mise en œuvre d'une réforme, ce modèle ne tient pas compte des différentes représentations sociales que les acteurs peuvent se faire d'un tel processus et qui sont à la source de leurs comportements. C'est pourquoi nous avons utilisé le modèle d'analyse stratégique comme cadre général d'analyse pour notre recherche en priorisant certains de ses concepts et en y intégrant le rôle du sens que donne les acteurs à la réforme dans l'élaboration de leurs stratégies d'action. Ainsi, nous pouvons tenir compte des représentations des acteurs ainsi que de leurs attitudes et prises de position par rapport à la réforme, ce qui nous permet de bien cerner la dynamique engendrée par un tel processus.

Dans ce chapitre nous exposons les concept-clés que nous empruntons à la théorie des représentations sociales ainsi qu'à l'analyse stratégique avec comme objectif d'élaborer un cadre théorique et conceptuel qui nous permet de structurer notre analyse afin de répondre à nos questions spécifiques de recherche. En effet, la compréhension de la dynamique engendrée par la mise en œuvre d'une réforme passe par le sens que les acteurs attribuent à ce processus, mais aussi par l'ensemble des stratégies qu'ils développent dans un contexte d'interactions caractérisé par des zones d'incertitude. Pour les fins de notre recherche, nous avons fait appel au concept des représentations sociales pour répondre à nos deux premières questions de recherche qui traitent du sens et des attitudes que les acteurs se forment par rapport à une réforme. Nous nous sommes ensuite inspirés du modèle d'analyse stratégique pour répondre à notre troisième question de recherche qui traite des stratégies développées par les acteurs dans la mise en œuvre de la réforme.

Pour répondre à ces questions de recherche, notre démarche analytique utilise les concepts-clés suivants qui seront définis dans ce chapitre : *réforme, représentations sociales, pouvoir, zones d'incertitude, système d'action concret et stratégies des acteurs*.

3.1 Cadre conceptuel

3.1.1 Concept de réforme

Avant de discuter des concepts que l'on a spécifiquement retenus dans notre modèle théorique, il nous semble important de définir d'abord la notion de *réforme* qui est au cœur de notre recherche. L'étymologie du mot *réforme* tire son origine dans le mot latin *reformare* qui signifie : reconstituer ou former à nouveau. Comme le souligne Hassenteufel (2011), une réforme est synonyme de rupture, de renouveau, de refondation, d'adaptation, de mutation, d'innovation ou de transformation sociale (Hassenteufel, 2011). Pour Crozier et Friedberg (1977), le changement est avant tout une « transformation d'un système d'action » (Crozier et Friedberg, 1977 : 383).

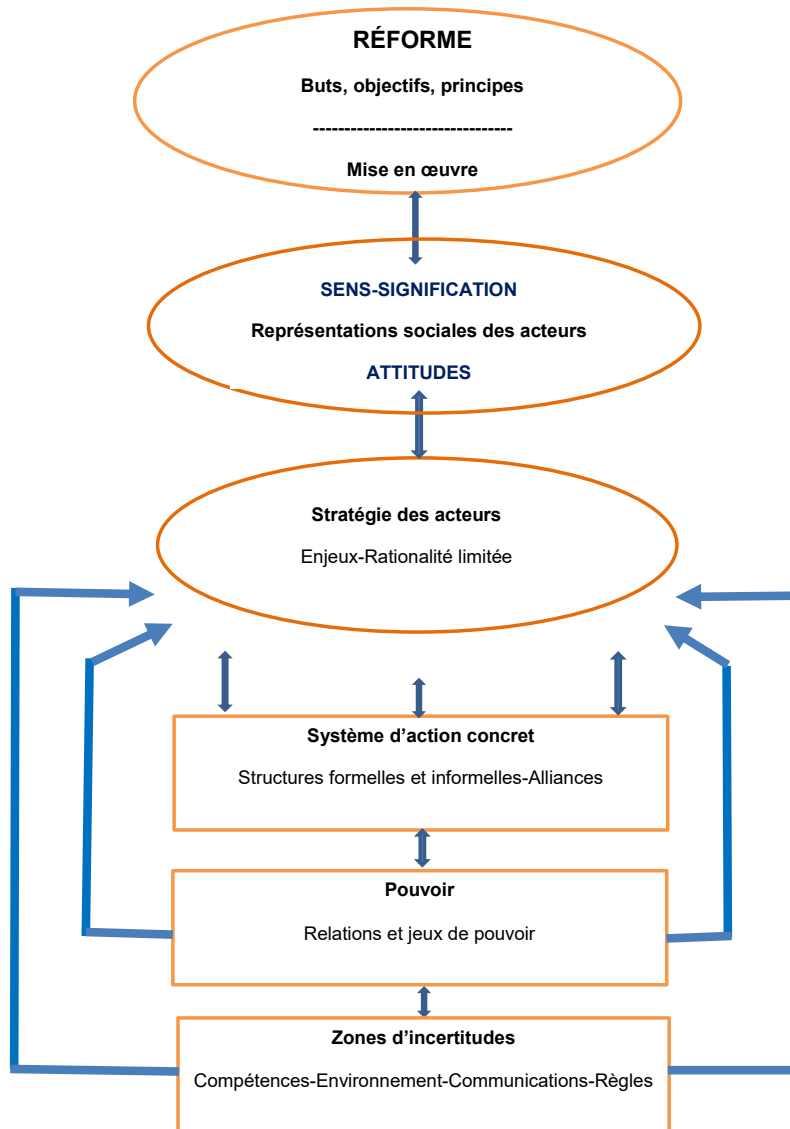
Dans son travail sur *La crise de l'intelligence*, Crozier (1995) souligne qu'une réforme n'est pas une solution toute faite et qu'un processus de changement ne demeure qu'un document sans importance s'il ne tient pas compte de la réalité que vivent les gens. Avec une attitude critique envers les « élites » de la gouvernance dans la société française, Crozier (1995) affirme dans ce sens qu'une véritable réforme est constituée de propositions pragmatiques plutôt que de raisonnements stériles sur la réalité sociale. Pour qu'un changement soit mis en œuvre, il faut que le système d'action se transforme, ce qui implique que les acteurs adoptent une nouvelle façon d'interagir et que les règles du jeu qui « commandent ces rapports sociaux » soient modifiées (Crozier et Friedberg, 1977). Pour Girard et al. (2015), une réforme amène des changements de nature organisationnelle et aussi des changements dans les comportements individuels et/ou collectifs qui peuvent être définis comme « des transformations plus ou moins profondes et plus ou moins en accord avec les intentions initiales des acteurs des règles formelles » (Girard et al, 2015 :9). Dans son étude sur la réforme de l'enseignement supérieur dans les universités françaises connu aussi comme *Processus de Bologne*, Mignot-Gérard (2011) conclue qu'une réforme est toujours altérée lorsqu'elle se retrouve à l'étape de sa mise en œuvre et que même avec des intentions bien arrêtées à son étape de conception, une réforme se trouve toujours modelée par les réponses que les acteurs lui donnent sur le terrain (Mignot-Gérard, 2011). Face aux changements imposés par une réforme dans un champ organisationnel, l'acteur prend position, argumente et réagit à tout ce qui touche ses intérêts (Friedberg, 1993; Musselin, 2011; Girard et al, 2015). Aussi, comme le souligne Bernoux (2002), « le changement n'est effectif que lorsque les acteurs trouvent un sens aux actions qu'ils entreprennent » (Bernoux, 2002 :82). Tout changement implique une interprétation du réel avec ses consensus, ses tensions et l'ensemble des enjeux et des attentes des acteurs de ce

changement, comme le soulignent Girard et al. (2015). Ce déplacement d'une réforme de son cadre de conception vers le local et le terrain ou sa mise en œuvre place l'acteur à la ligne de front comme architecte des changements; les représentations que ces acteurs se font de la réforme en tant que principe et idée, mais aussi en tant que processus qui prend forme concrètement dictent dans une large mesure les changements apportés sur le plan de l'organisation. Ces représentations des acteurs se forment en fonction du contexte local où se vivent les situations de problèmes et où sont définies les stratégies des acteurs.

3.1.2 Schéma des concepts-clés

Pour les fins de cette recherche, nous avons fait appel à deux approches théoriques. D'une part, la théorie des représentations sociales telle que développée par Moscovici (1961) qui traite du sens et des attitudes des acteurs par rapport à une réforme et d'autre part l'analyse stratégique telle qu'élaborée par Crozier et Friedberg (1977) qui permet d'analyser les stratégies des acteurs dans une dynamique de changement en tenant compte des zones d'incertitudes et des relations de pouvoir dans un champ organisationnel. Ces concepts et leurs interactions sont illustrés dans le *Schéma 1*.

Schéma 1 : Cadre conceptuel du modèle d'analyse



Ce cadre conceptuel intègre les dimensions du sens que les acteurs attribuent à une réforme et des stratégies que ces acteurs développent lors de sa mise en œuvre. Dans notre schéma, le concept de *réforme* se rapporte à l'étape de mise en œuvre, soit après le stade de planification et d'élaboration. Pour répondre à nos deux premières questions de recherche qui tiennent compte du sens et des attitudes des acteurs impliqués dans une réforme, nous nous sommes centrés sur le concept des représentations sociales qui comprend d'une part la dimension cognitive relative à une réforme (idées, opinions, arguments) et d'autre part, la dimension des attitudes des acteurs à son égard (prises de position et comportements). Pour

répondre à notre troisième question de recherche, nous avons emprunté des concepts de l'analyse stratégique qui permettent d'étudier les comportements des acteurs dans un champ organisationnel, comportements qui forment ce que l'analyse stratégique définit comme système d'action concret. Au sens de l'analyse stratégique, un système d'action concret inclue également l'ensemble des relations et des jeux de pouvoir entre les acteurs qui se déploient à travers les structures formelles et informelles de l'organisation et qui prennent leurs sources dans les zones d'incertitude qui accompagnent la mise en place d'une réforme. Dans l'analyse stratégique, le pouvoir est défini non pas comme un attribut d'un acteur, mais comme une caractéristique de type relationnel. Le concept de zones d'incertitude où les relations de pouvoir se développent sont les zones d'action liées aux compétences des acteurs, aux relations avec l'environnement de l'organisation (comme les parents des élèves), la circulation des informations et l'ensemble des règles formelles et informelles. Ces concepts qui sont tous interreliés comme illustré dans le schéma 1, nous permettent de construire le cadre théorique de notre recherche et de l'opérationnaliser pour l'analyse de la dynamique sociale engendrée par la réforme. Les sections qui suivent présentent une discussion de l'ensemble de ces concepts.

3.2 Représentations sociales d'une réforme

Dans un processus de réforme, c'est l'acteur sur le terrain qui prend position en tant qu'architecte principal de la mise en œuvre, d'où la nécessité empirique de bien saisir dès le départ le sens que l'acteur accorde à un processus de réforme et la façon dont il interprète et comprend ce processus. Pour répondre à nos deux premières questions de recherche et analyser la diversité des points de vue et de sens ainsi que les attitudes que les acteurs adoptent dans une réforme comme celle de la PEI, la théorie des représentations sociales nous offre un cadre théorique et méthodologique unique. Jodelet (1991) souligne que les représentations sociales offrent un cadre d'analyse pertinent pour l'étude « des transformations du monde social et de l'efficace politique » (Jodelet, 1991 : 20). Pour Jodelet (1991), les représentations « se rapportent aux changements dans l'idéation de la réalité sociale chez les acteurs sociaux, au terme d'un processus qui engage une légitimation et une acceptabilité des discours alternatifs concernant cette réalité » (Jodelet, 1991 : 19).

3.2.1 Création du sens

Le concept de *représentation sociale ou collective* qui a été développé en sociologie par Durkheim (1898), et a été introduit dans la psychosociologie par Moscovici en 1961. La

définition la plus courante du concept de *représentation sociale*, telle que proposée par Jodelet (1989) fait référence à « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 :36). Ces savoirs forgent une image et une définition d'un objet social et peuvent créer un consensus dans un certain groupe mais peuvent également, selon Jodelet (1989), entrer en conflit avec les significations proposées par d'autres groupes. Cette construction d'une réalité sociale est soulignée également par Kohl (2006) dans son travail sur les représentations sociales de la schizophrénie. Kohl (2006) définit ce concept comme la conception que les individus se font d'une réalité dans laquelle ils évoluent, une réalité qui n'existe qu'au travers de leur regard. Ainsi *la représentation sociale* constitue « un continu de pensée, mais aussi un acte dynamique de création du réel, réel qui est impossible d'approcher sans la représentation » (Kohl, 2006 :7).

L'approche par la représentation sociale constitue un apport théorique dans la compréhension des phénomènes psychosociaux en ce qui concerne le fonctionnement et la structure de la pensée sociale et la dynamique des relations sociales entre les groupes (Marquez et Leon, 2012). Dans sa recherche sur les représentations sociales autour du sida, Jodelet (1989) illustre comment le manque d'information et l'incertitude au sujet du peu de connaissances que l'on a de cette maladie peut donner naissance à de nouvelles *théories et savoirs* qui circulent par le bouche-à-oreille ou par la couverture médiatique.

Comme le soulignent Gosling et Ric (1996), les membres d'un même groupe social partagent plusieurs éléments en commun comme des valeurs, des idées et donc des *représentations* concernant un contexte dans lequel s'inscrivent leurs actions. Les représentations peuvent aussi être considérées comme des grilles de lecture de la réalité sociale; chaque groupe d'acteurs construisent leurs propres grilles de lecture selon leurs intérêts (Roussiau et al., 2001). Pour Kohl (2006), c'est grâce aux représentations que la communication entre les acteurs est possible et tout échange de représentations rend possible la construction de relations sociales. Ainsi, à travers les échanges de représentations et la communication entre les acteurs, c'est une dynamique continue de la réalité sociale qui se construit (Kohl, 2006). En somme, plusieurs acteurs créent leurs propres représentations, les partagent avec d'autres acteurs et adoptent ensuite les mêmes représentations par rapport à un objet; ces représentations jouent un rôle symbolique dans l'interprétation de la réalité à laquelle ils sont confrontés. Comme le souligne Abric (1996), une représentation sociale doit être appréhendée

comme « un ensemble organisé et hiérarchisé de jugements, d'attitudes et d'informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet » (Abric, 1996 :11).

L'*objet* des représentations constitue un des éléments importants dans la construction des représentations. Comme le soulignent plusieurs auteurs, il n'y a pas de représentation sans objet et leur contenu est varié et peut comprendre des idées, des opinions ou des croyances que les acteurs se font à propos d'un objet, d'une personne, d'une chose ou d'un phénomène; les acteurs adoptent des attitudes envers l'objet des représentations (Abric, 1994, 1996; Roussiau et al., 2001; Mannoni, 2012). Selon Abric (1996), les représentations autour d'un *objet* sont partagées au niveau d'un groupe social et elles sont à la base des interactions sociales.

Dans ses recherches sur le concept de l'implication dans les représentations, Rouquette (1997) avance qu'un objet de représentation mobilise les acteurs qui se sentent interpellés par cet objet (identification personnelle) et auquel ils accordent une grande importance (estimation de l'enjeu associé à l'objet ou à sa valorisation) parce que ces acteurs estiment que l'objet influence leurs actions (capacité perçue d'action) (Rouquette (1997) dans Tremblay et al. (2013). Ce concept d'implication amène la présence d'une variable intermédiaire entre l'acteur et le contexte : l'individu s'implique à un certain moment dans un contexte tout particulier et en fonction des enjeux qui l'interpellent directement (Rouquette, 1997). Les caractéristiques du contexte dans lequel a lieu la mise en œuvre d'une réforme crée pour les acteurs concernés des ambiguïtés quant au sens qu'ils lui attribuent. Ce sens qui est en accord avec ce que les acteurs perçoivent (à partir du discours des autorités et des autres intervenants) peut influencer la façon dont les acteurs s'impliquent et leurs comportements (Girard et al., 2015).

Les représentations que chaque acteur se forme par rapport à un processus de changement peuvent être de nature diverse, selon la compréhension que les acteurs ont de la situation de changement, de l'ensemble des enjeux, mais aussi de la démarche adoptée pour sa mise en œuvre. Cette (re) construction du réel dans le cas de notre recherche c'est aussi de comprendre la façon dont les acteurs interprètent leur environnement quotidien dans lequel se place leurs actions, mais aussi par leurs réactions à l'ensemble des changements à mettre en œuvre dans leurs pratiques quotidiennes.

Aussi, chaque acteur donne un sens à une réforme à partir des perceptions qu'il a des changements qu'un tel processus apportent et des conséquences concrètes que celle-ci peut entraîner pour lui (Foudriat, 2007, 2013; Girard et al., 2015). Le sens et la perception des acteurs sont donc analysés par rapport à l'environnement teinté de contraintes où chacun poursuit ses intérêts et ses propres objectifs (Girard et al., 2015). Comme on a pu voir, la

représentation qu'un acteur a d'une situation de problèmes dépend de la *perception stratégique* qu'il a de cette situation. Cette définition, selon Foudriat (2007), est contingente et dépend du système d'interactions entre les acteurs. Par *perception* stratégique, nous comprenons ici le point de vue propre à chaque acteur en fonction du contexte dans lequel il pose des actions (Foudriat, 2007). Le discours et les énoncés d'un acteur quant au fonctionnement d'une organisation ne traduisent pas de façon objective la réalité, mais une réalité perçue par les acteurs à partir de leurs intérêts et de leurs possibilités d'action dans un contexte donné (Foudriat, 2007).

Donc, les acteurs ne créent pas leurs représentations indépendamment du contexte social, leurs jugements étant avant tout subjectifs (Rouquette, 1997). Cette théorie de Rouquette (1997) concernant l'implication d'un acteur social, suppose une dépendance entre l'acteur et son appartenance à un groupe, sa position dans l'organisation et ses relations avec la communauté.

Par ailleurs, il peut y avoir différentes représentations quant au sens que les acteurs attribuent à un objet comme une réforme et ces représentations peuvent être à la fois favorables et défavorables à l'objet, comme le concluent dans leur recherche Perret et Roger-Demontrond (1997). Pour ces auteurs les acteurs participant à un processus de changement « évoquent à la fois des représentations favorables et des représentations défavorables par rapport aux changements » (Perret et Roger-Demontrond, 1997 :12). Les conclusions de Perret et Roger-Demontrond (1997) concernant les représentations des acteurs par rapport à un processus de changement sont que « pour une majorité d'acteurs, des représentations contradictoires coexistent » (Perret et Roger-Demontrond, 1997 :12). Cette diversité de représentations sociales autour d'un même processus de changement reflète le fait que le sens que les acteurs attribuent à un processus de changement peut être de nature contingente puisque ce qui a convergé à un certain moment, peut très bien diverger à un autre moment car la divergence ou convergence a lieu là où l'acteur trouve un sens à son action (Mucchielli, 2001; Girard et al., 2015).

3.2.2 Double ancrage individuel/social

Les représentations sociales des acteurs à propos d'un objet comme une réforme constituent du savoir partagé entre ces acteurs qui démontre l'ancrage des individus dans leur environnement social (Tremblay et Garnier, 2013). Dans la définition des représentations sociales proposées par Doise (1990), ce concept correspond à des principes organisateurs pour la prise de positions dans les processus d'interactions sociales. On souligne ainsi le

double ancrage des représentations sociales, individuel et en groupe. Cette théorie des principes organisateurs de Doise (1990) postule que les représentations sociales consistent d'abord dans des prises de position au niveau individuel mais qu'elles sont basées sur des principes organisateurs qui sont commun à tous. Donc, les représentations qui sont d'abord perçues par les acteurs au niveau individuel sont toujours l'expression de groupes d'acteurs qui partagent les mêmes préoccupations concernant un objet social. Quand on parle de groupe d'acteurs ici, on se réfère au concept de groupe de la psychologie sociale qui le définit comme un ensemble d'acteurs dont la totalité des comportements donnent naissance à un phénomène de groupe (Fiske, 2008).

Cette définition des représentations peut nous permettre de comprendre d'une part la façon dont les acteurs impliqués comprennent une réforme et construisent leur propre réalité par rapport à ce processus et d'autre part, les attitudes des acteurs face à ce processus; attitudes qui peuvent être en accord ou en désaccord avec les arguments partagés dans le groupe.

Les différents comportements des acteurs qui émergent dans un champ organisationnel dépendent des représentations qu'ils se font à propos du processus de changement (Alexandre-Bailly et Tran, 2013). Par exemple, les acteurs peuvent s'impliquer dans une réforme ou s'y opposer même si leurs comportements sont plus ou moins ouvertement exprimés (Girard et al., 2015). La question du sens que les acteurs attribuent à une réforme nous amène à chercher les arguments convergents et divergents à son égard ainsi que la dynamique de groupes en fonction des représentations en faveur ou en défaveur à sa mise en œuvre.

3.2.3 Attitudes des acteurs

Après la dimension du savoir et du sens que donnent les acteurs à un objet comme une réforme, les *attitudes* des acteurs par rapport à cet objet constitue l'autre dimension des représentations sociales. En psychologie, le concept d'*attitude* correspond à « un état mental de préparation à répondre à un stimulus qui est déterminé par l'expérience du sujet et qui exerce une influence sur la réaction à l'objet et à toutes les situations s'y rapportant » (Pétard, 2007 :167). Dans la littérature, la relation entre les attitudes des acteurs et leurs représentations sociales a donné naissance à différentes théories. Howarth (2006) considère qu'étant donné que les représentations sont de nature sociale, elles sont forcément ancrées au niveau d'un groupe alors que les attitudes relèvent, pour cet auteur, d'un ancrage individuel. Ainsi, pour Howarth (2006), les attitudes étant extérieures aux représentations sociales, elles sont donc une interface entre une réalité individuelle et sociale. D'autres études réalisées dans les années

90 soutiennent que les attitudes font parties des représentations sociales. Par exemple, Doise (1990) considère que les attitudes, tout en étant individuelles, permettent à l'acteur une articulation avec le groupe (Doise, 1990).

Dans notre recherche, nous retenons la vision de Roussiau et al., 2001 et de Fointiat et al. (2013) qui considèrent les attitudes comme étant une partie intégrante des représentations sociales qui sont ancrées dans la vie sociale des acteurs et se traduisent par des prises de positions qui sont le produit des interactions des groupes, mais aussi qui agissent sur eux (Roussiau et al., 2001; Fointiat et al. (2013). Dans son travail sur la psychologie sociale de l'usage du langage, Sales-Wuillemin (2005) souligne que les attitudes ne peuvent pas se résumer seulement aux prises de position individuelles des acteurs, mais qu'elles englobent également les réactions collectives partagées par un ensemble social face à un objet.

3.2.4 Comportements des acteurs

Face à la mise en œuvre d'une réforme, les acteurs réagissent de différentes façons car ils ont des ressources différentes et se confrontent avec différentes situations ou problèmes; ainsi, les acteurs n'attribueront pas tous les mêmes significations à un processus de changement (Girard et al., 2015).

Dans le cas où une réforme est perçue comme une opportunité par certains acteurs impliqués dans sa mise en œuvre, ceux-ci peuvent manifester des attitudes plus favorables aux changements. À l'opposé, si une réforme est perçue par d'autres acteurs comme une menace à un ordre établi, ceux-ci peuvent manifester des attitudes moins favorables à sa mise en œuvre (Frenay, 2007). Donc, face à un processus de changement, les acteurs impliqués peuvent adopter différents comportements en fonction de la représentation qu'ils s'en font et de leurs intérêts. Giangreco (2002) a structuré ces réponses comportementales à partir des deux dimensions : *l'attitude de l'acteur* et *l'orientation* de son comportement. Sur le plan de l'attitude de l'acteur, elle peut être active ou passive et, en ce qui concerne l'orientation du comportement, celui-ci peut être soit en faveur ou soit en défaveur à la réforme. Pour Giangreco (2002), la prise en compte de ces deux dimensions dans un processus de changement laisse place à quatre réponses possibles quant au comportemental des acteurs : (1) le soutien du processus de changement; (2) l'opposition passive; (3) la désorientation et (4) la résistance active (Giangreco (2002), dans Girard et al., 2015). Ces quatre réponses possibles de la part des acteurs impliqués dans un processus de changement sont illustrées dans le tableau qui suit (Giangreco (2002)).

Tableau 2 : Comportements possibles face à un changement selon Giangreco (2002)

		Comportement en défaveur du changement	
		Faible	Fort
Comportement en faveur du changement	Fort	Soutien au changement	Désorientation et/ou indécision
	Faible	Résistance par indifférence ou passivité	Résistance par opposition active

Ainsi, les comportements des acteurs face à une réforme relèvent d'un calcul subjectif comme le soulignent Girard et al (2015). Ceux-ci soutiennent qu'un tel calcul subjectif se base sur les représentations que les acteurs se font des enjeux, des ressources disponibles et des nouvelles possibilités de mobilisation et de jeux de pouvoir. Pour analyser les comportements des acteurs face à une réforme, il ne faut pas se limiter à un regard sur leurs divergences et convergences d'actions par rapport à un phénomène; il faut surtout s'attarder à la compréhension des enjeux et des intérêts de chacun ainsi que des différences sur le plan des représentations des acteurs et donc des liens qui peuvent les unir ou les distancer (Leroy, 2006). Comme on a pu le voir dans notre problématique de recherche, le sens que l'acteur porte à la réforme de la PEI est défini justement par rapport aux enjeux et aux contraintes présents dans chaque école.

Comme on vient de discuter, les représentations sociales que les acteurs se forment par rapport à une réforme influencent leurs comportements qui, selon Crozier et Friedberg (1977) peuvent être analysés comme des comportements stratégiques qu'ils développent dans la mise en œuvre des changements. Donc, pour bien comprendre les comportements des acteurs et donc la dynamique d'une réforme, il faut comprendre ce qui se joue sur le terrain, là où l'action se déroule, c'est-à-dire, les motifs qui animent les individus à porter des gestes pour atteindre leurs objectifs et les ressources ou les moyens qu'ils mobilisent pour y arriver. Dans cet esprit, les acteurs agissent, non pas de façon passive, mais en fonction de leurs intérêts ou objectifs qui ne sont pas toujours explicites. Pour ce faire, nous nous inspirons, dans une large mesure, du modèle d'analyse *stratégique* d'abord initié par Crozier et Friedberg en 1977 et développé plus en profondeur par Friedberg (1993) et d'autres chercheurs du Centre de Sociologie des Organisation (CSO). Ce choix de l'analyse stratégique s'appuie sur le fait que ce type d'analyse fournit des outils conceptuels et méthodologiques pertinents pour étudier l'action et les comportements des acteurs individuels et collectifs sur le terrain dans la mise en œuvre d'une réforme institutionnelle comme la PEI en République de Moldavie.

3.3 Analyse stratégique : modèle et concepts de base

La théorie des représentations sociales s'appuie sur une approche psychosociale pour analyser les comportements des acteurs sur le terrain dans une dynamique de changement organisationnelle. L'analyse stratégique quant à elle, tente d'expliquer ces comportements comme *des stratégies* de la part des acteurs en vue d'atteindre des objectifs personnels ou collectifs. Dans cette section, nous décrivons donc les outils conceptuels empruntés du modèle d'analyse stratégique développé par Crozier et Friedberg (1977) pour comprendre les stratégies des acteurs impliqués dans une réforme. Nous traitons d'abord des concepts de *pouvoir*, de *zones d'incertitude* et de *système d'action concret* pour ensuite définir ce qu'est une *stratégie* dans les sens de notre modèle.

3.3.1 Le pouvoir

Un des concepts de base qui sert à expliquer le comportement des acteurs dans une perspective d'analyse stratégique est celle de *pouvoir*. Pour l'analyse stratégique, la notion de pouvoir ne constitue pas un attribut de l'acteur, mais bien une notion relationnelle. Comme le souligne Friedberg (1993) dans son ouvrage sur *Le pouvoir et la règle* « le pouvoir est inséparable de la relation à travers laquelle il s'exerce et qui lie entre elles des personnes concrètes autour d'enjeux à chaque fois spécifique » (Friedberg, 1993 :113). Selon une définition classique du pouvoir telle qu'énoncée dans l'étude de Dahl (1957 : 202), étude qui a inspiré Crozier et Friedberg (1977), « Le pouvoir de A sur B se résume à la capacité de A d'obtenir que B fasse quelque chose qu'il n'aurait pas fait sans l'initiative de A » (Crozier et Friedberg, 1977 : 65). Aussi, la possibilité d'un acteur d'influencer l'autre pour arriver à ses fins ne tient pas de ses caractéristiques personnelles, mais plutôt de la nature des relations entre ces deux acteurs. Donc, si on revient à la définition du pouvoir d'un acteur A sur un acteur B dans l'étude de Dahl (1957 :202), il nous faut chercher la source du pouvoir de A sur B dans les caractéristiques des relations entre ces deux acteurs. Friedberg (1993) va plus loin en définissant le pouvoir comme la capacité d'un acteur à structurer des processus d'échange plus ou moins durables en sa faveur en exploitant les contraintes et les opportunités d'une situation pour imposer les termes de l'échange afin qu'ils soient favorables à ses intérêts (Friedberg, 1993 :117-118). Cela renvoie à la capacité d'un acteur d'influencer un autre acteur en mobilisant des ressources à son avantage dans ses interactions avec les autres acteurs. En ce sens, le pouvoir est défini comme une relation d'échange, de négociation et de marchandage entre les acteurs (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1992; Musselin, 2011).

Pour Crozier et Friedberg (1977), « ...quel que soit son type, ses sources, sa légitimation, ses objectifs ou ses méthodes d'exercice, le pouvoir, au niveau le plus général, implique toujours la possibilité pour certains acteurs ou groupe d'acteurs d'agir sur d'autre acteurs ou groupe d'acteurs » (Crozier et Friedberg, 1977 :377). Ainsi, ces auteurs définissent le pouvoir comme : « ...une relation d'échange, donc réciproque, mais où les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties en présence. C'est un rapport de force, dont le résultat est plus profitable pour l'un que pour l'autre mais où l'un n'est jamais totalement démunie face à l'autre. Cette définition du pouvoir, selon Crozier et Friedberg (1987, p. 379), implique donc une relation déséquilibrée, mais réciproque : toujours selon le même schéma, pour que B accepte d'accomplir ce que A lui demande de faire, il faut que B y trouve son intérêt et que A alimente cet intérêt en accordant quelque chose à B en échange. Par conséquent, le pouvoir va du ' demandeur ' vers le ' demandé ' – que A obtienne de B ce qu'il lui demande – mais aussi du ' demandé ' vers le ' demandeur ' – la capacité qu'a B de se faire payer aussi chèrement que possible ce que A lui demande de faire (Crozier et Friedberg, 1977).

Il est important de souligner ici que la relation de pouvoir est implicitement liée à une forme de pression : c'est parce qu'il veut éviter d'éventuelles conséquences néfastes qu'un acteur va donner satisfaction à un autre et non pas parce qu'il doit simplement obéir à un ordre établi.

Aussi, Crozier et Friedberg (1977) suggèrent que les relations de pouvoir possèdent trois caractéristiques : instrumentales, non-transitives et déséquilibrées.

Pour ces auteurs, le pouvoir est d'abord une relation instrumentale car le pouvoir est conçu dans « la perspective d'un but, qui, dans une logique instrumentale, motive l'engagement des ressources de la part des acteurs » (Crozier et Friedberg, 1977 :57).

Aussi, les relations de pouvoir sont non-transitives en ce sens que si un acteur A a une relation de pouvoir avec un acteur B et que celui-ci a une relation de pouvoir avec un acteur C, on ne peut supposer que l'acteur A aura une relation de pouvoir avec l'acteur C. Aussi, comme chaque relation est unique et particulière, on ne peut pas la généraliser et donc l'appliquer indistinctement des acteurs en cause, ce qui démontre d'une autre façon sa non-transitivité.

Enfin, toujours selon le modèle de Crozier et Friedberg (1977), une relation de pouvoir est toujours déséquilibrée ou asymétrique dans la mesure où certains acteurs peuvent détenir plus de ressources que les autres pour la réalisation de leurs objectifs, ce qui les favorise dans leurs échanges et dans leurs négociations (réciprocité). Le pouvoir présuppose aussi en soi la

présence de ressources et la participation d'autres acteurs, ce qui implique une relation d'échange et de négociation (Hogue et al., 1989). Il est clair que tous les acteurs n'ont pas accès aux ressources dans les mêmes proportions, ce qui crée un déséquilibre dans les relations de pouvoir.

Le pouvoir réside donc en partie dans la marge de liberté d'un acteur face aux autres acteurs dans une relation d'échange et cette marge de liberté s'inscrit dans une zone d'incertitude qui peut être créée par cet acteur.

Relations et jeux du pouvoir : éléments de structuration de l'action organisée

Dans une dynamique sociale engendrée par une réforme, les conflits, les tensions entre les acteurs, les alliances qu'ils forment ou dans certains cas, l'absence de relations influencent les jeux de négociation et de marchandage présentes dans les zones d'incertitude de chaque organisation (Musselin, 2005). D'où la notion de système qui prend tout son sens car la structuration des échanges entre les acteurs se fait sur la base des contraintes et des opportunités que les acteurs peuvent mobiliser dans leurs jeux et dans leur formation d'alliances.

Pour Crozier et Friedberg (1977), la façon dont les objectifs des acteurs se réalisent peut-être analysée comme un *jeu*. Un jeu qui, selon Mucchielli (1998), se développe entre les zones d'incertitude et le système d'action concret (Mucchielli, 1998). Dans l'analyse stratégie, un *jeu* est défini comme « un mécanisme concret grâce auquel les acteurs structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en leur laissant leurs libertés » (Crozier et Friedberg, 1977 :113). Le jeu, comme instrument de l'action organisée (collective), mobilise les acteurs dans une même compétition ou une même course pour les ressources; les règles du jeu sont définies principalement par le contexte dans lequel se déroule l'action (Jacques et al., 2004). Les règles du jeu constituent une zone d'incertitude et donc une source de pouvoir pour les acteurs, tout en étant ainsi des contraintes, mais aussi des opportunités pour les acteurs (Friedberg, 1993). Comme le soulignent Jacques et al. (2004), ces règles vont en réalité définir les *situations problèmes* autour desquelles se construit la coopération et où prend le sens même de la notion de *système*. La structuration des échanges entre les acteurs se fait sur la base des contraintes et des objectifs que chaque acteur poursuit. Ce système d'échange, selon Jacques et al. (2004), définit les zones d'incertitude et les ressources qui sont pertinentes pour les acteurs car ils les mobilisent dans leurs jeux de pouvoir qui structure le champ d'action sociale. Ces relations de pouvoir, comme on l'a mentionné dans la première partie de ce

chapitre, s'expriment dans les échanges déséquilibrés entre les acteurs lors de leurs actions sociales. Cette négociation autour des règles du jeu constitue un élément important dans les relations à la base des relations de pouvoir (Friedberg, 1993).

En s'inspirant du même schéma d'échange entre les acteurs (acteurs A et B) on peut comprendre que l'acteur A détient un pouvoir dans sa relation avec l'acteur B dans la mesure où l'acteur A contrôle une zone d'incertitude pertinente pour l'acteur B. Si un acteur A maîtrise les conditions d'avènement d'une situation qui a une influence sur un autre acteur (acteur B), l'acteur A sera alors en position d'exiger un certain comportement de la part de l'acteur B. Ainsi, lorsque deux acteurs entrent dans une relation de négociation de leur comportement, celui qui maîtrise une zone d'incertitude pertinente pour l'autre peut s'imposer dans cette relation (Friedberg, 1993). Dans une relation de pouvoir, personne n'est dépourvue de ressources; même dans une relation déséquilibrée où un acteur est en situation d'apparente faiblesse, cet acteur détient un atout, à savoir que l'autre acteur s'attend à un certain comportement qui relève de lui. Crozier et Friedberg (1977) identifient, dans leur travail sur l'acteur stratégique, quatre zones d'incertitude qui sont considérées et définies comme des sources de pouvoir pour les acteurs qui les contrôlent. Il faut bien comprendre ici qu'une source d'incertitude n'existe et ne prend forme qu'à l'intérieur même des processus organisationnels. Et c'est à travers ces sources d'incertitude que les acteurs s'investissent pour saisir les opportunités de poursuite de leurs stratégies.

3.3.2 Les zones d'incertitude : liberté d'action de l'acteur

Chaque organisation est sujette à des zones d'incertitude dans son champ organisationnel. Aussi, comme on a pu voir dans la problématique de recherche, la mise en œuvre d'une réforme amène sa part d'incertitude pour une organisation. Ces incertitudes sont ni plus ni moins que des contraintes face à lesquelles les acteurs prennent position et intègrent dans leurs stratégies (Crozier et Friedberg, 1977). Les règles formelles d'une organisation spécifient de façon approximative, selon Friedberg (1992), ce qui est prévu ou attendu dans le fonctionnement réel d'une réforme; sur le terrain, les acteurs appliquent ces règles selon leur interprétation et leur compréhension, mais ils peuvent aussi les contourner et les interpréter à leur avantage. Donc, dans une organisation, on n'a jamais la certitude que les règles et les consignes édictées par les autorités seront suivies à la lettre par les acteurs. Il y a des incertitudes quant à la manière dont les directives seront interprétées par les acteurs et la façon dont ceux-ci les mettront à exécution. Pour bien cerner le comportement des acteurs, l'analyse stratégique propose donc de prendre un recul et de puiser dans la structure informelle qui est

un « univers » riche en ressources que les acteurs mobilisent dans leur quête de pouvoir. Pour Friedberg (1992), chaque organisation possède ses règles formelles afin de contrôler les zones d'incertitude et de rendre les comportements des acteurs plus prévisibles mais que ces règles formelles sont accompagnées aussi forcément par des règles informelles qui rendent le comportement des acteurs imprévisibles.

Dans la littérature sur la sociologie des organisations, la structure formelle est celle qui correspond à la dimension officielle d'une structure sociale (par exemple, les lois, la réglementation, l'organisation hiérarchique) alors que la structure informelle correspond à l'ensemble des pratiques des acteurs dans un champ organisationnel incluant leurs comportements, leurs interactions, leurs alliances et leurs relations qui ne sont pas nécessairement explicitées ou prévues dans la structure formelle (Friedberg, 1992). Ainsi, de prime abord, le chercheur ne peut pas considérer la structure formelle de l'organisation comme la seule structure à prendre en compte dans l'analyse.

En parlant des structures formelles d'une organisation, Friedberg (1992) souligne que leur rôle n'est pas de déterminer les comportements des acteurs, mais de réglementer l'espace de négociation, d'échanges et de jeux qui se construit.

Les acteurs ne composent pas de façon passive avec les incertitudes environnantes. Ils profitent de la marge d'autonomie qu'elles leur laissent pour en tirer profit. Le concept de « zones d'incertitudes » met l'accent sur cette autonomie des acteurs dans les zones mal définies du champ d'actions et le pouvoir qu'ils en tirent, deux notions intimement liées puisque l'ampleur des zones d'incertitude nous permet de comprendre la place accordée au pouvoir dans une organisation. Ce concept d'autonomie se retrouve également chez d'autres auteurs comme Musselin (2005) pour qui l'acteur n'est jamais complètement contraint par le contexte où l'action se déroule : « les acteurs sont liés à de multiples contraintes qui visent souvent à circonscrire leurs comportements, contraintes desquelles ils parviennent toujours à s'affranchir partiellement. Ils disposent d'une certaine autonomie » (Musselin, 2005 :64).

Donc, au-delà des lignes directrices d'une politique publique, chaque acteur dispose d'une marge d'action et agit en fonction de ses intérêts et de ses motivations personnelles, ce qui peut entraîner des comportements parfois contradictoires ou imprévisibles. Les comportements

de chaque acteur sont de nature contingente⁶¹ et peuvent changer en fonction de sa liberté d'action, de sa capacité à jouer avec les règles et les structures et sa capacité de négocier avec les autres acteurs.

Pour Crozier et Friedberg (1977), la marge de liberté dont un acteur jouit constitue une ressource importante dans ses relations de pouvoir et lui permet de négocier avec les autres acteurs. Cette possibilité qu'ont les acteurs de négocier avec les autres acteurs vient du fait que chaque acteur détient une zone d'incertitude dont il est le seul à contrôler. Par exemple, un acteur qui détient des qualifications dans un champ de compétences crucial pour l'organisation détient le pouvoir de les exercer à sa guise et de créer ainsi une zone d'imprévisibilité pour les autres acteurs avec qui il est en relation (Friedberg, 1993). Ainsi pour discerner la présence d'incertitudes dans une organisation, l'analyse stratégique utilise le concept de *zones d'incertitude*. Dans le modèle d'analyse, ce concept n'est pas défini de façon très claire et précise et on y fait appel de par son lien aux autres concepts du modèle comme le concept des *relations de pouvoir* qui représente une ressource importante à mobiliser par un acteur dans ses négociations avec les autres acteurs. Les zones d'incertitudes sont donc considérées comme des ressources qui peuvent être mobilisées par le savoir-faire ou les compétences ; les relations organisation/environnement ; la transmission d'informations pertinentes et le pouvoir lié à l'utilisation et à la transformation des règles organisationnelles.

Les compétences

L'acteur qui est un expert dans un domaine précis et stratégique pour une organisation peut être le seul à posséder le savoir nécessaire pour surmonter certains problèmes organisationnels. À partir du moment où la bonne marche d'une activité, d'un secteur ou d'une fonction importante de l'organisation dépend de son intervention, l'expert pourra négocier et en tirer des avantages et des privilèges dans ses relations avec les autres acteurs. Notons que l'expertise d'un acteur est bien sûr relative selon Friedberg (1993) et qu'elle peut offrir du pouvoir à un acteur dans la mesure où cette expertise est reconnue par l'organisation et que celle-ci la considère essentielle à son bon fonctionnement. Au sens de l'analyse stratégique, pour qu'une compétence constitue véritablement une source de pouvoir qu'un acteur peut utiliser dans ses relations, il faut que cette compétence soit pertinente, autrement elle ne demeure qu'un atout faible pour l'acteur qui la possède (Crozier et Friedberg, 1977 ; Dedieu,

⁶¹ Nous entendons ici la dimension imprévisible, c'est-à-dire d'être ou de ne pas être, de produire ou de ne pas produire ou encore de produire sous certaines conditions.

2011). Ainsi, les compétences pertinentes pour une organisation constituent une zone d'incertitude dans la mesure où ces compétences procurent à l'acteur qui les maîtrise plus de liberté et de pouvoir dans ses négociations avec les autres acteurs (Foudriat, 2007).

Les relations organisation-environnement

Dans la mise en œuvre d'une réforme, une organisation comme l'école ordinaire est appelée à transiger avec les éléments de son environnement interne (enseignants, professionnels non enseignant, direction) mais également de son environnement externe (parents des élèves avec et sans BEP, membres de la communauté, autorités locales). L'analyse stratégique s'inspire de l'approche de la contingence structurelle⁶² pour tenir compte des environnements interne et externe d'une organisation. Cette approche met l'accent sur les mécanismes par lesquels les membres d'une organisation perçoivent et interprètent les contraintes, les exigences et les opportunités de l'environnement (Friedberg, 1993). Dans leur modèle, Crozier et Friedberg (1977) vont au-delà de cette approche en considérant la relation organisation-environnement non seulement comme un ensemble de variables à factoriser, mais une complexité « des champs fractionnés, sinon cloisonnés les uns par rapport aux autres et qui portent des exigences fluctuantes, ambiguës et souvent divergentes sinon contradictoires » (Crozier et Friedberg, 1977 :153). Comme le souligne Friedberg (1993), plutôt que de se questionner sur les influences de l'environnement sur une organisation, il faut d'abord se questionner « sur les mécanismes de régulation qui gouvernent l'ensemble du système organisation/environnement et qui conditionnent les réponses que les membres d'une organisation peuvent apporter aux contraintes et aux opportunités qu'ils perçoivent dans leur contexte commun d'action » (Friedberg, 1993 :93). Donc, pour Friedberg (1993) les éléments de l'environnement organisationnel sont considérés comme des contraintes si les acteurs les perçoivent comme telle. Pour comprendre comment les acteurs réagissent à différents éléments de l'environnement, Friedberg (1993) suggère « de reconstruire les processus d'interaction entre les membres d'une organisation placés à différents niveaux et leurs interlocuteurs respectifs dans les différents segments concrets de l'environnement » (Friedberg, 1993 :90). Dans le même sens, Barré (2003) souligne que, dans leurs actions, les acteurs ne transigent pas avec un environnement abstrait, mais, au contraire, ils interagissent avec un nombre limité d'acteurs

⁶² L'approche de la contingence structurelle considère une structure organisationnelle comme une variable dépendante, dont la configuration est déterminée par différents facteurs contingents (l'environnement, la taille de l'entreprise et la technologie) (dans Bélanger et Mercier, 2006).

de l'intérieur et/ou de l'extérieur d'une organisation qui deviennent leurs « interlocuteurs privilégiés » (Barré, 2003 :59). Ces interlocuteurs privilégiés que l'analyse stratégique désigne comme des *relais organisationnels*, sont en fait les acteurs qui sont en position et qui ont la capacité de mobiliser des ressources relationnelles ou de pouvoir pour devenir ce que Friedberg (1993) nomme des porte-parole d'un segment de l'environnement (Friedberg, 1993). Ces acteurs sont ni plus ni moins des intermédiaires qui unissent les différents segments de l'environnement et qui réussissent, selon Barré (2003), à les personnaliser complètement. Ce concept de *relais organisationnel* définit, selon Barré (2003), la signification de l'échange, de l'intermédiaire et de la négociation dans chaque organisation qui « doit composer avec son environnement » (Crozier et Friedberg, 1977 :164). Une figure importante pour la maîtrise de l'environnement d'une organisation est celle de *marginal sécant* incarnée par un acteur. Pour Scieur (2011), on peut dire qu'un acteur joue un rôle de *marginal-sécant* lorsqu'il a le pouvoir de parler, d'agir, de décider et d'influencer plusieurs systèmes d'action dans une organisation ou lorsque celui-ci se situe à la frontière entre deux systèmes d'action qui sont en interdépendance. Comme le définit Crozier et Friedberg (1977), le marginal-sécant joue un rôle d'intermédiaire entre plusieurs logiques d'action qui peuvent être différentes ou contradictoires. C'est à travers ces interactions entre l'organisation et ses *relais organisationnels* que les problèmes sont définis et que les actions sont négociées permettant ainsi à l'organisation de s'ouvrir à son environnement (Friedberg, 1993). Des éléments que les acteurs impliqués dans une réforme intègrent dans leurs jeux des alliances et le développement de leurs stratégies.

Aussi, certains acteurs ou groupes d'acteurs peuvent avoir un pouvoir considérable au sein d'une organisation du fait de leur appartenance à de multiples réseaux ou de leur capital de relations dans certains segments à l'intérieur ou à l'extérieur de l'environnement qui sont chers à l'organisation. Comme on a l'a mentionné plus haut dans ce chapitre, chaque organisation entretient des relations avec son environnement ou plus précisément avec ses environnements; il s'agit d'une dépendance de l'organisation face aux ressources nécessaires à son fonctionnement comme les ressources humaines et matérielles qu'elle doit aller chercher dans la société (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993). Comme ces environnements sont typiquement pertinents et chers pour le bon fonctionnement d'une organisation, ils constituent par le fait même une source potentielle de perturbations et donc une zone d'incertitude pour l'organisation et l'acteur qui les maîtrise et les utilise pour agrandir son pouvoir.

Les communications

Le contrôle du flux ou du contenu des communications et de l'information dans une organisation constitue aussi une source de pouvoir pour un ou des acteurs. Cette source de pouvoir est liée à la façon dont l'organisation gère ses communications internes et externes et les fait circuler entre les unités et l'ensemble des acteurs concernés. Pour réaliser ses tâches, chaque acteur a besoin d'informations qui sont souvent détenues par d'autres acteurs ce qui crée un lien de dépendance pour ces acteurs envers ceux qui détiennent l'information. Les acteurs qui maîtrisent les réseaux de communication et les flux d'information entre les différentes unités et acteurs d'une organisation détiennent donc un élément de pouvoir important que ceux-ci peuvent utiliser pour atteindre leurs objectifs. En effet, il peut être difficile de court-circuiter ou de se passer du concours de certains acteurs qui ont le pouvoir de retenir certaines informations ou de les transmettre avec un certain retard à des fins stratégiques. (Crozier et Friedberg, 1977). Comme le souligne Scieur (2011), tout ce qui peut perturber, modifier, dévier ou arrêter un flux communicationnel et informationnel à l'intérieur d'une organisation devient une source d'inquiétude pour certains acteurs et une source de pouvoir pour celui ou ceux qui en détiennent le contrôle. Selon Scieur (2011), on peut noter diverses formes de circulation de l'information formelle et informelle dans une organisation, ce qui peut influencer le choix des acteurs dans différents contextes. Par exemple, la circulation de fausses informations ou de rumeurs illustre bien le jeu de pouvoir de la part de celui ou ceux qui les fabriquent, les font circuler et même les alimentent ou les amplifient (Scieur, 2011).

Dans son étude sur l'organisation des services pénitenciers belges, par exemple, Dubois (2011) conclue que l'accès privilégié à des informations confidentielles de la part de certains acteurs a constitué l'enjeu principal qui a façonné les relations entre les services psychosociaux et le nouvel acteur issu de la réforme et a créé une dynamique qui a fait en sorte que l'intégration de ce nouvel acteur a échoué (Dubois, 2011). Donc, la maîtrise ou le contrôle des communications et de l'information peut être à la source de pouvoir pour certains acteurs qui en manipulent la circulation entre les acteurs. (Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993).

Les règles organisationnelles

La mise en œuvre d'une réforme entraîne forcément des changements dans les règles du jeu entre les acteurs impliqués de façon directe ou indirecte. Les acteurs cherchent constamment à modifier ou à contourner les règles pour atteindre leurs objectifs. Dans le contexte de l'analyse stratégique, l'action collective est possible dans la mesure où les acteurs individuels et collectifs

négocient leurs divergences pour créer des compromis. Cela donne lieu à des jeux de pouvoir de nature contingente pour l'élaboration de règles visant à gérer ces compromis.

Comme on l'a mentionné auparavant, aucune organisation n'est à l'abri des imprévus et ne peut donc pas les régler à priori. Les règles formelles qui sont élaborées afin de réduire et de contrôler les zones d'incertitude peuvent laisser place à de l'arbitraire et de l'incertitude dans leur mécanique d'application et dans une appropriation inadéquate des instructions par les acteurs, comme le souligne Scieur (2011). La connaissance et l'utilisation des règles organisationnelles peut donc servir à certains acteurs à gagner du pouvoir dans le système d'action concret. Or, ces règles peuvent devenir elles-mêmes une source d'incertitude sur le terrain. En effet, une règle utilisée comme un moyen de contrôle de la part d'un supérieur peut aussi être utilisée comme une protection par un acteur subalterne. Aussi, un acteur hiérarchique pourrait tolérer des non-respects d'une règle, en obtenant par ce moyen des avantages sous la menace d'un retour toujours possible à l'application orthodoxe de la règle contournée.

Dans son étude sur la création d'une nouvelle structure de médiateurs sociaux dans les mairies en France, Barthélémy (2011) conclut sur le flou des nouvelles règles du jeu dans le champ organisationnel. Selon cet auteur, les médiateurs sociaux ont mobilisé ce flou à leur avantage en adoptant une démarche stratégique consistant à offrir leurs services directement à la population locale. Cette démarche a soulevé des doutes quant au respect du code d'éthique par les nouveaux médiateurs sociaux dans leurs rapports avec la population et a été la source de tensions entre ces médiateurs sociaux et les autres acteurs de la mairie. Cette dynamique a donné suite à une négociation de la place et de l'intégration de ces nouveaux acteurs dans l'organisation. Pour Barthélémy (2011), cet exemple illustre comment le flou qui entoure les règles dans une organisation peut constituer une ressource pertinente que des nouveaux acteurs peuvent mobiliser dans leurs interactions et s'en servir de façon stratégique pour atteindre leurs objectifs.

Chaque acteur peut donc exploiter les zones d'incertitude présentes dans une organisation comme des ressources et il peut éventuellement les mobiliser dans ses relations de pouvoir et ses négociations avec les autres acteurs; le pouvoir est donc relationnel et s'inscrit dans le champ d'interaction et d'échange entre les acteurs (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1992; 1993).

La mise en œuvre d'une réforme implique un certain niveau d'imprévisibilité étant donné la nouveauté qu'elle apporte sur le plan des changements de pratiques, des relations entre les

acteurs et des nouveaux jeux de pouvoir qui émergent entre eux. Comme on vient de le voir, le modèle d'analyse stratégique permet l'analyse des stratégies des acteurs impliqués dans un processus de changement, c'est-à-dire l'étude des comportements stables et routiniers des acteurs dans la poursuite de leurs intérêts perçus. Rappelons ici que nous partons de l'hypothèse que chaque acteur impliqué dans la mise en œuvre de la PEI poursuit ses propres objectifs et attentes par rapport à cette réforme et que ces objectifs et attentes peuvent être en contradiction avec ceux des autres acteurs qui cherchent eux aussi à satisfaire leurs propres intérêts dans ce processus.

Si pour Crozier et Friedberg (1977) le pouvoir est de nature relationnelle, les stratégies, elles, ne sont attribuables qu'à l'acteur lui-même, qu'il soit individuel ou collectif.

3.3.3 Stratégie des acteurs

La stratégie d'un acteur caractérise son orientation fondamentale dans un système d'action concret. Dans un champ organisationnel, l'acteur s'intègre dans différents systèmes d'action et ses actions sont orientées soit vers l'amélioration de sa position dans l'organisation, soit vers la conservation de ses acquis (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993). Aussi, les stratégies des acteurs peuvent être de nature *offensive* ou *défensive*. Les stratégies sont dites *offensives* lorsqu'un acteur ou un groupe d'acteurs les exercent dans le but d'agrandir leur marge de liberté et *défensives* lorsqu'elles sont exercées dans le but de conserver une marge de liberté déjà acquise (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993). En fait, l'acteur est toujours à la poursuite de ces deux objectifs : d'une part, l'objectif de conserver sa liberté dans ses relations avec les autres et d'autre part, de mobiliser plus de ressources dans ses relations de pouvoir avec les autres pour accroître sa marge de liberté et ne pas être dépendant de l'autre (Friedberg, 1993). La capacité d'agir d'un acteur est tributaire de celle des autres et pour comprendre les stratégies que les acteurs développent, il faut comprendre comment ceux-ci perçoivent et définissent les enjeux, les contraintes et les ressources qu'ils peuvent mobiliser (Marcel, 2014). Pour Crozier et Friedberg (1977), les stratégies des acteurs doivent être considérées comme des comportements, ce qui nous renvoie à « des régularités de comportements observées empiriquement » (Crozier et Friedberg, 1977 :57). Pour Makita-Ikouaya (2016), la notion de stratégie est intimement liée aux moyens choisis par un acteur pour atteindre ses objectifs. En effet, pour atteindre ses objectifs, l'acteur va mobiliser toutes les ressources pertinentes que le contexte d'action et du jeu lui permet (Foudriat, 2007). Par exemple, on pourrait considérer l'attitude d'un acteur qui reste flou sur certaines règles même si

les membres de l'organisation exigent des explications claires, comme une stratégie de sa part (Foudriat, 2007).

Par ailleurs, les stratégies des acteurs ne sont pas nécessairement « soit gagnantes ou soit perdantes »; elles confirment simplement la caractéristique de l'acteur de n'être jamais passif vis-à-vis un contexte d'action (Crozier et Friedberg (1977). Selon Crozier et Friedberg (1977), les acteurs développent leurs stratégies dans un contexte bien précis et les choix qu'ils font dépendent de leurs atouts ou handicaps et des relations de pouvoir dans lesquelles ils sont engagés. Aussi, les acteurs modifient leurs stratégies dans le temps et l'espace spécifique à chaque situation en fonction des enjeux et les ressources disponibles. Chaque acteur a ses propres intérêts et objectifs. Pour certains, il peut s'agir d'augmenter ses revenus; pour d'autres, ce peut être l'évolution de leur carrière ou encore la préservation ou l'accroissement de leur autonomie.

Stratégies et enjeux

Les stratégies des acteurs se construisent et prennent forme autour des enjeux qui peuvent eux aussi être individuels ou collectifs. L'acteur, individuel ou collectif, décidera d'agir ou de mettre en œuvre une stratégie en fonction de l'importance relative de l'enjeu dont il est question. Un enjeu de peu d'importance n'incitera pas un acteur ou ne le motivera pas à dépenser des énergies inutilement contrairement à sa mobilisation face aux enjeux de plus grande importance (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1992; Musselin, 2005; 2011; Girard et al., 2015).

Pour l'acteur, un *enjeu* est ce qu'il a à perdre ou à gagner et qui l'incite à agir. Pour l'organisation, c'est l'ensemble des problèmes auxquels ils font face dans la mise en œuvre d'une réforme (Crozier et Friedberg, 1977; Hassenteufel, 2011). Les enjeux peuvent donc varier en fonction de l'acteur lui-même, de ses stratégies, de la temporalité et de l'espace concerné et de la perception qu'a l'acteur d'une situation et des faits en cause (Mucchielli, 2009; Makita-Ikouaya, 2016).

Dans notre recherche, on s'intéresse particulièrement à la façon dont les stratégies des acteurs se développent et prennent forme autour des **enjeux** créés ou engendrés par la réforme. Dans ses stratégies, l'acteur exerce un choix en ce qu'il dirige son action en fonction de l'enjeu qui représente la plus grande importance pour lui; il peut également passer d'un enjeu à un autre selon son gré pour en tirer le meilleur parti. Ce genre de comportements fait dire à Mucchielli (2009) que l'acteur désire transformer une situation à son avantage et cette inclinaison sur ses propres enjeux empêche souvent l'acteur de tenir compte des enjeux réels d'une réforme ou

des enjeux qui sont propres aux autres acteurs tout en l'empêchant d'apprécier également la complexité d'une situation, ce qui lui permettrait de concevoir des stratégies plus appropriées (Mucchielli, 2009). Aussi, comme les contextes sur le terrain sont presque toujours complexes, la rationalité des acteurs est toujours limitée et leur stratégie n'est jamais optimale selon Lainey (2017).

Avec ce modèle à la fois théorique et heuristique, on peut comprendre les situations de l'action collective qui impliquent, selon Friedberg (2011), un minimum de coopération entre les acteurs tout en considérant l'organisation comme une construction sociale et un système d'action concret.

3.3.4 Le système d'action concret

Le système d'action concret est le résultat ou le « construit » des acteurs pour faire face aux différentes « situations de problèmes » concernant le fonctionnement de l'organisation (Friedberg, 2011; Musselin, 2011). Dans une organisation, chaque acteur joue son propre rôle et son propre jeu dans le *système d'action concret* dans lequel il évolue même si les objectifs qu'il poursuit sont souvent en contradiction avec ceux de l'organisation (Crozier et Friedberg, 1977; Bernoux, 1985).

Le concept du *système d'action concret* présente deux intérêts majeurs dans l'analyse d'un processus de mise en œuvre d'une réforme; il nous permet d'une part d'avoir une vue d'ensemble des jeux entre les acteurs, de leur interdépendance et de l'influence de la marge de liberté des acteurs sur ces jeux. D'autre part, ce concept nous permet de comprendre comment le système d'action des acteurs se déploie dans un champ organisationnel structuré par une structure non seulement formelle, mais également informelle.

Le concept du *système d'action concret* tel que proposé initialement par Crozier et Friedberg (1977) a été précisé plus tard par Friedberg (1993) qu'il a ensuite dénommé comme le *système d'action organisée*. Dans un *système d'action organisée*, Friedberg (1993) met en évidence le caractère dynamique du phénomène organisationnel comme étant un processus de structuration et de restructuration du contexte dans lequel se réalise l'action collective (Barayandema, 2004). Les interactions qui en découlent et la manière dont l'ensemble des acteurs organisent leurs relations et les alliances dans la poursuite de leurs objectifs pour résoudre les problèmes ou pour mettre en place des changements contribuent à forger ce système d'action concret. Le système d'action concret renvoie donc à l'idée de stabilité des jeux, de coordination des actions et à l'équilibre entre le changement des structures et leur

maintien (Crozier et Friedberg, 1977; Bernoux, 1985; Friedberg, 1993). Le système d'action concret est défini comme une structuration du contexte d'action par des *règles du jeu*⁶³, ce qui correspond à un « ensemble de mécanismes qui définissent la pertinence des problèmes et des enjeux autour desquels les acteurs intéressés peuvent se mobiliser et qui organisent, médiatisent et régulent à la fois les interdépendances entre les participants et le processus d'échange qui s'ensuit » (Friedberg, 1993 :156). Ce concept part de l'idée que les relations entre les acteurs du système ont lieu dans un cadre doté d'un minimum de structuration qui établit des règles. Le *jeu* demeure un élément principal du système d'action concret en ce qu'il est un élément de régulation et de structuration de la diversité des stratégies des acteurs qui sont souvent divergentes. Crozier et Friedberg (1977) associent le système d'action concret à un *contenant* qui rend possible les négociations et les échanges entre les acteurs, leurs alliances et leurs jeux de pouvoir. Donc, l'analyse soutient l'idée que les acteurs tissent des relations entre eux en créant des alliances qui les unissent autour d'intérêts divergents dans une même action collective. Pour Bernoux (1985) les alliances entre les acteurs proviennent de leurs différentes perspectives qui peuvent être soit en accord ou en opposition les unes des autres. Selon Lemieux (2001), des alliances constituent « des ensembles plus ou moins temporaires d'acteurs individuels ou collectifs qui ont à la fois des rapports de coopération ou de conflit et dont les actions convergentes leur permettent de contrôler des opérations qu'ils n'auraient pas contrôlées s'ils n'avaient pas fait partie de l'alliance » (Lemieux, 2001 :22).

Aussi, une organisation évolue dans un environnement en perpétuelle mutation, tout particulièrement lors de la mise en œuvre de changements importants dans sa mission ou son fonctionnement. C'est pourquoi, elle doit constamment procéder à des ajustements qui peuvent perturber ses règles formelles qui existent pour contrôler ses « zones d'incertitudes » et assurer sa stabilité (Friedberg, 1992). L'adaptation de l'environnement de l'organisation se fait donc par le biais des relations entre acteurs, ajustements qui ne sont pas naturels, mais construits par les jeux des acteurs. Un « système d'action concret » correspond donc à : « ...un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire, la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux »

⁶³ Le concept de *jeu* est utilisé dans cette recherche dans le sens de *jeu stratégique* qui signifie « un ensemble des conduites développées par un acteur de l'organisation dans le but d'accroître son influence dans cette organisation » (Mucchielli, 1991 : 81).

(Crozier et Friedberg, 1977 :286). C'est donc, au sens de Bernoux (1985), un construit en ajustement permanent au sein duquel les acteurs structurent leurs relations. Comme le souligne Friedberg (1992), la notion de système d'action concret implique un minimum d'interconnexions entre les acteurs, de circulation de l'information et de connaissances partagées qui permettent d'anticiper les comportements des autres. Ainsi les organisations apparaissent dans cette approche théorique comme des systèmes dynamiques qui inclue à la fois les structures formelles et informelles (Friedberg, 1992).

Réforme : transformation du système d'action concret

Saisir la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre d'une réforme à partir du modèle de l'analyse stratégique c'est donc positionner les comportements des acteurs impliqués dans un espace entre la structure formelle et informelle d'une organisation. Comme le dit Crozier et Friedberg (1977), l'organisation se définit comme la construction d'un ensemble d'êtres humains qui organisent leurs stratégies et forment des alliances dans un environnement ayant des contraintes formelles et informelles et des opportunités qui s'offrent à eux. Ainsi, de par sa nature qui consiste en une construction sociale, l'issue de la mise en œuvre d'une réforme dépend en grande partie des luttes de pouvoir, des négociations, des alliances et de la convergence des objectifs des différents groupes d'acteurs face aux enjeux. Si on accepte qu'une réforme est une construction sociale, on doit reconnaître qu'il n'est pas possible de prévoir à priori la forme finale de sa mise en œuvre sur le terrain. Ceci découle du fait que la mise en œuvre d'une réforme entraîne l'apparition de nouvelles structures de contrôle, de pouvoir, d'alliance et de règles formelles et informelles qui peuvent échapper à la phase de planification.

Cette distinction de Crozier et Friedberg (1977) concernant les structures formelles et informelles de l'organisation se retrouvent dans notre analyse. En effet, la structure formelle du système d'éducation constitue le point de départ de notre analyse et elle comporte en outre le tableau des fonctions, des compétences et de la hiérarchie telle que l'organigramme du système d'enseignement de la République de Moldavie. Le fonctionnement d'une école s'explique aussi par un ensemble de relations entre différents acteurs qui sont liés par les rôles qu'ils jouent dans la réalisation des tâches de travail ce qui forme un système d'action. Le deuxième point de notre analyse est donc constitué par la structure informelle de l'organisation qui correspond au *système d'action concret*. Crozier et Friedberg (1977) nous invitent avec leur modèle d'analyse stratégique à étudier une organisation non pas comme une entité unifiée, homogène et cohérente mais dans toute sa complexité et à partir du système d'action concret

en mettant l'accent sur les structures informelles (alliances, jeux de pouvoir etc.). Avec la mise en œuvre d'une réforme, on assiste à une transformation du système d'action concret avec en outre l'arrivée de nouveaux acteurs qui entraîne de nouvelles interactions sociales et aussi de nouvelles règles de jeux (Barayandema, 2004; Musselin, 2011).

Par exemple, dans son étude sur la mise en œuvre d'une réforme dans les prisons belges qui prévoyait la création d'une nouvelle structure pour l'accompagnement psychosocial des détenus, Dubois (2011) arrive à la conclusion que le système d'action concret basé sur les routines des pratiques des acteurs en place dans l'organisation a laissé peu de place aux changements, d'où l'échec de l'intégration de cette nouvelle structure (nouvel acteur) au niveau organisationnel. L'importance accordée par les acteurs à la continuité des régulations organisationnelles présentes dans cette organisation et la résistance aux changements de certains acteurs clés ont eu raison de cette réforme étudiée par Dubois (2011).

Le système d'action concret se définit donc d'une part par la régulation des structures formelles et informelles et d'autre part par les alliances qui se nouent entre les acteurs (Musselin, 2011).

Alliances

Plusieurs acteurs participent à la mise en œuvre d'une réforme que ce soit en tant qu'individus, groupes ou organisation et qui agissent soit seuls ou en formant des alliances. À partir de l'idée que les acteurs tissent des relations en créant des alliances et des coalitions avec les acteurs ayant des convergences dans leurs intérêts et leurs objectifs, on assiste à la création d'un système d'action concret autour de projets communs (Crozier, 1971; Crozier et Friedberg, 1977). Pour Bernoux (1985) les alliances entre les acteurs proviennent de leurs différentes perspectives qui peuvent être soit en accord ou en opposition les unes des autres. Selon Lemieux (2001), des alliances constituent « des ensembles plus ou moins temporaires d'acteurs individuels ou collectifs qui ont à la fois des rapports de coopération ou de conflit et dont les actions convergentes leur permettent de contrôler des opérations qu'ils n'auraient pas contrôlées s'ils n'avaient pas fait partie de l'alliance » (Lemieux, 2001 :22).

Barthélémy (2011) affirme que cette idée met au centre de l'analyse, les interactions des acteurs qui forment des alliances et des groupements de professionnels à partir du partage de pratiques communes en étudiant par exemple le contrôle de leur travail dans l'organisation, la régulation de leur profession, l'influence sur les clients ou l'intégration sur le marché du travail.

3.4 Sommaire

Cette recherche s'intéresse à la compréhension de la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre d'une réforme et s'appuie sur un cadre théorique et conceptuel qui relève de deux champs théoriques différents : la théorie des représentations sociales et le modèle d'analyse stratégique. Le choix d'un tel cadre théorique et conceptuel de nature duale est dicté par nos trois questions de recherche qui visent d'une part à comprendre les représentations sociales que se forment les acteurs à propos de la réforme de la PEI et d'autre part la compréhension de l'ensemble des stratégies que les acteurs développent pour mettre en œuvre les changements prévus par cette réforme.

La théorie des représentations sociales nous fournit les outils théoriques et conceptuels nécessaires pour répondre à nos deux premières questions de recherche qui touchent au sens que les acteurs attribuent à la réforme amenée par la PEI et à la compréhension des attitudes que les acteurs manifestent à l'égard des changements prévus par sa mise en œuvre. En partant de l'analyse des représentations sociales comme grille de lecture de la réalité vécue sur le terrain par les acteurs impliqués dans une réforme, il nous est possible de comprendre la dynamique sociale engendrée par ces changements à partir des dynamiques individuelles et les dynamiques de groupe qui soutiennent où s'opposent aux changements. À l'étape de sa mise en œuvre, toute réforme engendre des tensions qui proviennent des divergences dans les représentations sociales que se forgent les acteurs à propos des buts, objectifs et principes de la réforme. Aussi, dans un contexte d'incertitudes liés à l'environnement de l'organisation, les compétences des acteurs, l'accès à l'information ou aux règles du jeu, les acteurs développent leurs stratégies et exercent des jeux de pouvoir, ce qui forme un système d'action concret, un des concepts de base du modèle d'analyse stratégique sur lequel on s'appuie pour répondre à notre troisième question de recherche qui s'intéresse aux stratégies développées par les acteurs du changement. Dans le chapitre qui suit sur l'approche méthodologique nous discutons de l'opérationnalisation des concepts mobilisés pour cette recherche, des particularités de la population à l'étude avec le choix de deux écoles ordinaires de la République de Moldavie (une du milieu rural et l'autre du milieu urbain), des techniques de collecte des données et du plan d'analyse basé sur le cadre théorique et conceptuel présenté dans ce chapitre.

Chapitre 4 : Approche méthodologique de la recherche

4.0 Introduction

Dans les deux chapitres précédents, nous avons étayé notre problématique de recherche ainsi que le cadre théorique et conceptuel dans lequel elle s'inscrit. Ce faisant, afin de cerner adéquatement la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la PEI, nous avons montré l'importance de s'attarder d'abord aux représentations que se font les acteurs de la réforme et de leur attitude envers un tel processus pour ensuite analyser leurs stratégies d'action dans le champ organisationnel de leur institution scolaire.

Dans ce chapitre, nous précisons et justifions nos choix quant à notre approche méthodologique qui a dicté d'une certaine manière notre démarche pour aller sur le terrain afin d'observer la dynamique sociale engendrée par la mise en place de la PEI et d'y recueillir les données pertinentes pour répondre à nos questions de recherche. Nous explicitons également les limites de notre population à l'étude, notre technique d'échantillonnage ainsi que nos instruments de collecte de données qui comprennent notre grille d'observation, notre guide d'entretien semi-directif et notre analyse documentaire. Nous spécifions aussi notre méthodologie de traitement des données et notre plan d'analyse.

En exposant leur modèle, Crozier et Friedberg (1977) affirment que c'est à l'intérieur même des acteurs que le chercheur peut comprendre comment ceux-ci « s'y prennent pour faire face aux contraintes, quels objectifs ils poursuivent, quelle perception ou anticipation ils ont de la possibilité de les atteindre dans la structure qu'ils connaissent, c'est-à-dire quelles ressources ils possèdent, quelle marge de liberté ils disposent, et de quelle façon, à quelles conditions et dans quelles limites ils peuvent les utiliser » (Crozier et Friedberg, 1977 :458).

La démarche que l'on a utilisée (observations, entretiens, etc.) pour recueillir nos données sur le terrain nous a effectivement permis d'apprécier le contexte du milieu scolaire avec ses contraintes et ses incertitudes ainsi que les choix, les attitudes et les comportements des acteurs impliqués dans la mise en place de la PEI.

4.1 Choix de l'approche méthodologique

Comme l'objectif principal de cette recherche est de comprendre la dynamique sociale engendrée par la réforme de la PEI, il nous faut d'abord comprendre les représentations que les

acteurs se forment de cette réforme, c'est-à-dire, la perception ou le sens qu'ils attribuent à ces changements et les attitudes qu'ils adoptent à son égard. Pour ce faire, on s'est basé sur les témoignages et les discours des acteurs à propos de la réforme lors des entretiens semi-directifs et des observations sur le terrain. Il nous faut ensuite analyser les stratégies des acteurs dans le champ organisationnel. C'est donc dire que notre approche méthodologique s'inscrit d'une part dans la théorie des représentations sociales initié par Moscovici (1961) et d'autre part dans l'analyse stratégique initiée par Crozier et Friedberg (1977).

Comme le souligne Friedberg (1993), le modèle d'analyse stratégique est bien adapté aux recherches sur les organisations étant donné leur nature "contingente" et l'accent mis sur les aspects descriptifs et interprétatifs des études dans ce domaine (Friedberg, 1993). Barré (2003) abonde dans le même sens en affirmant qu'un modèle d'analyse stratégique oblige le chercheur à être ouvert par rapport à son terrain et aux acteurs, à leur vécu, expérience, logique d'action, rationalité, leurs problèmes etc., car c'est « aux points de vue subjectifs des acteurs que l'on s'intéresse » (Barré, 2003 :97). Ce contact étroit avec le terrain comme approche méthodologique de l'analyse stratégique encourage une position « naïve » du chercheur par rapport au terrain en étant sensible et ouvert aux éléments empiriques « à leur spécificité, à leur logique et à leur cohérence propres » (Musselin, 2005 :61).

Comme l'a souligné Barré (2003) dans sa recherche sur le processus d'innovation scientifique et inter-organisationnelle dans le cas du parc de Louvain-la-Neuve, l'analyse stratégique n'est pas seulement un mode de raisonnement, mais aussi et surtout « une heuristique, une pratique de recherche, qui repose sur une technique originale d'investigation » (Barré, 2003 :91).

Dans ce chapitre nous précisons la manière dont nous nous sommes saisis de l'analyse stratégique comme méthode d'analyse pour répondre à nos questions de recherche. Nous expliciterons que même si la méthodologie de cette recherche s'est inspirée largement de celle développée de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977), elle se distingue du fait que l'on y a greffé des éléments de la théorie des représentations sociales pour bien comprendre la dynamique sociale des acteurs en fonction du sens et de l'appropriation qu'ils se font de la réforme.

4.2 Population à l'étude et échantillon

La population visée par notre étude consiste en l'ensemble des écoles publiques ordinaires de la République de Moldavie qui offrent de l'enseignement au niveaux primaire et secondaire.

Toutefois, avant de sélectionner notre échantillon pour notre collecte de données, il fallait considérer plusieurs facteurs pour s'assurer d'avoir une image de la situation de ces écoles à travers le pays. Pour ce faire, nous avons établi les critères de sélection présentés à la section suivante.

4.2.1 Critères de sélection

a) Présence d'élèves avec des BEP

Les écoles à considérer pour la recherche devaient être des écoles où la PEI avait déjà été mise en place et donc qui avaient effectivement des élèves avec des BEP déjà inscrits et pour qui des plans d'apprentissage particuliers avaient été développés. Nous ne recherchions pas nécessairement des écoles avec un nombre minimal d'élèves avec des BEP, mais plutôt des écoles qui offraient un ensemble de services adaptés pour ces élèves. Certaines des écoles considérées étaient des écoles qui avaient été choisies comme écoles-pilotes avant la mise en place de la PEI à l'échelle du pays et qui avaient bénéficié du support d'ONG comme Keystone et Lumos.

b) Présence d'un centre de ressources spécialisé et d'aide pédagogique

Pour qu'elles soient considérées comme une école inclusive aux fins de cette recherche, les écoles devaient avoir un centre de ressources spécialisées pour les élèves avec des BEP et qu'elles aient mis en place les changements prévus par la PEI. Les centres de ressources constituent un élément essentiel dans le processus de réforme et leur établissement est un signe concret de la mise en place de la PEI puisque la raison d'être de ces centres est la création d'un lieu d'échange et d'apprentissage pour les enfants avec des BEP, leurs parents, les enseignants et les professionnels non enseignants. Pour être inclus dans notre recherche, ces centres de ressources devaient être en opération, c'est-à-dire avoir des aides pédagogiques actifs pour aider les élèves avec des BEP dans leur apprentissage et les enseignants dans l'élaboration de plans d'apprentissages adaptés.

c) Présence d'une Commission multidisciplinaire intra-scolaire

La présence d'une Commission multidisciplinaire intra-scolaire à l'école était un autre critère de base puisque qu'il s'agit dans ce cas d'un acteur clé dans la PEI qui est responsable du dépistage initial et de l'évaluation des élèves avec des BEP, avant que la SAP statue de façon définitive le classement des élèves.

d) Représentation du milieu rural/urbain

Les coutumes de vie et la culture rurale diffèrent significativement de celles que l'on peut observer dans les milieux urbains comme par exemple dans la capitale Chisinau. En effet, selon les données statistiques de 2014 du FMI et contrairement à ce que l'on observe dans plusieurs pays développés, le milieu rural en République de Moldavie compte encore pour plus de 55% de la population totale⁶⁴.

Cette différence entre les milieux rural et urbain a été relevée en outre dans un rapport du FMI où l'on mentionne: « financial constraints are more severe in rural than in urban area, and the situation worsens as the number of persons in the household increases and the level of household decreases » (FMI, 2004 :31). Le même constat est soulevé par Michalon (2007) dans son article sur la Moldavie comme pays voisin de l'Union européenne : « en Moldavie, la pauvreté est plus marquée en milieu rural que dans les villes et certaines catégories de population sont particulièrement vulnérables : les travailleurs non qualifiés, les chômeurs, les paysans sans terre, les membres de familles nombreuses, ou les membres de familles monoparentales » (Michalon, 2007 : 109). La Banque Mondiale pour sa part a reconnu le décalage sur le plan de l'éducation entre ces deux milieux (rural et urbain) et elle a initié un projet en 2012 pour réduire les écarts et les inégalités constatés afin d'améliorer la qualité de l'éducation⁶⁵.

Cette spécificité du milieu rural par rapport au milieu urbain caractérise significativement la dynamique sociale des institutions scolaires comme par exemple l'accès aux ressources et leur mobilisation, les relations sociales entre l'école et les parents et, de façon plus générale, les réactions des parents et des enseignants face aux changements. Ce décalage rural/urbain n'est pas nouveau ou récent car il existait déjà dans la période soviétique comme on peut le constater dans le travail de Bragari (2005) qui souligne ce décalage quant à la priorité accordée à l'éducation, l'accessibilité des ressources, la place des parents dans l'éducation, la pénurie de main d'œuvre et la qualité de la formation des enseignants. En 2006, l'OCDE rapportait que le

⁶⁴ <http://www.tradingeconomics.com/moldova/rural-population-percent-of-total-population-wb-data.html> (consulté le 21 décembre 2016)

⁶⁵

<http://documents.banquemonddiale.org/curated/fr/473301468109728735/pdf/686200PJPR0v100246B00PUBLIC000SEC0.pdf> (consulté le 27 novembre 2016).

niveau de vie est plus bas dans les régions rurales par rapport aux régions urbaines, que l'effectif scolaire était plus affecté dans les secteurs ruraux et que les parents des milieux ruraux n'avaient pas la capacité d'assumer les dépenses reliées à l'école comme les besoins de base en vêtements, en chaussure, en manuels scolaires etc. Toujours selon ce rapport, les établissements scolaires du milieu rural manquent de ressources pour chauffer leurs bâtisses, le nombre d'élèves qui fréquentent le niveau secondaire est à la baisse pour plusieurs raisons dont le manque de transport scolaire qui empêche les élèves de poursuivre leurs études au niveau secondaire (OCDE, 2006).

Comme nous le décrirons plus loin, notre échantillon final est composé de 2 écoles, une en milieu urbain et une autre en milieu rural. Comme cette dernière est située à proximité de la capitale, elle permet un navettage quotidien pour certains membres du personnel. Cette situation n'est pas unique à ce village mais c'est une réalité que l'on retrouve dans tous les villages qui se situent près d'un centre urbain (rayon ou capitale). Malgré cette proximité avec la capitale, dans le contexte moldave on peut considérer que cette école est située dans un milieu de type rural à la fois sur le plan social (prédominance d'une organisation sociale de type communautaire au sens de Durkheim (1893) basé sur des activités économiques reliées à l'agriculture) et sur le plan du type de gestion de cette école.

4.2.2 Étapes de sélection de l'échantillon

À l'été 2014, nous avons contacté le ministère de l'Éducation de la République de Moldavie pour avoir un état de situation concernant la mise en œuvre de la PEI et pour s'enquérir de la situation sur le terrain afin d'orienter notre choix d'écoles vers les institutions qui rencontraient nos critères de sélection. La réponse du ministère a été à l'effet que la PEI avait été implantée dans toutes les écoles du pays et que pour eux, toutes les écoles ordinaires étaient considérées comme des écoles inclusives.

Nous avons également consulté la directrice d'une ONG qui s'occupe des enfants avec des BEP (Association Humanitas) qui nous a bien confirmé que, aux dires du gouvernement, toutes les écoles devaient accepter les élèves avec des BEP et les intégrer dans leur environnement. L'étape suivante a donc été de colliger une liste complète de toutes les écoles visées par notre étude afin d'en tirer un échantillon sur la base des critères de sélection énumérés à la section précédente.

Afin d'obtenir l'acceptation de la part de la direction des écoles identifiées comme candidates potentielles pour la recherche, celles-ci ont été contactées par téléphone pour solliciter leur

participation. Parmi les écoles qui ont été contactées, seulement deux situées dans le milieu urbain ont accepté de nous rencontrer, les autres indiquant soit qu'elles n'avaient pas d'élèves avec des BEP, soit qu'elles n'étaient pas intéressées à participer à la recherche. Le même processus a été suivi pour recruter des écoles dans le milieu rural. Dans ce cas, on a contacté six écoles situées dans les villages qui relèvent de la municipalité de Chisinau (administration territoriale de type II). Parmi ces six écoles, seulement deux rencontraient nos critères de recherche et nous avons finalement choisi celle qui désirait participer à notre recherche.

Une rencontre en personne a suivi auprès des écoles-candidates pour discuter plus en profondeur de la nature et du fonctionnement du projet de recherche et pour obtenir les autorisations nécessaires qui étaient ensuite transmises au Comité d'éthique de la recherche à l'institution mère de la chercheuse. Il était primordial d'obtenir l'autorisation des directions d'écoles pour effectuer la recherche et il fallait du même coup qu'une majorité des acteurs scolaires visés par la recherche accepte de participer.

Le choix final des écoles a été fait à l'automne 2015 après avoir obtenu les autorisations écrites nécessaires de la part des autorités scolaires et du Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa. Ce choix final est en partie le résultat des contraintes de terrain comme le fait que la mise en œuvre de la PEI n'était pas encore complétée au moment de sélection de nos écoles et la volonté des directions d'écoles d'accepter de participer à notre recherche.

Les caractéristiques des écoles choisies sont décrites à la section suivante.

4.2.3 Caractéristiques des écoles retenues

Le premier choix a été une école située à Chisinau, la capitale de la Moldavie, où on retrouve une concentration de ressources et de services. Pour l'école du milieu rural, notre choix s'est arrêté sur une école de village située à proximité de la capitale. Cette proximité de la capitale apportait un élément intéressant dans la dynamique sociale des acteurs étant donné que certains des acteurs demeuraient dans la capitale et faisaient la navette quotidiennement au village pour enseigner, ce qui leur donnait un degré d'appartenance et de connaissance du milieu différent des autres acteurs de l'école. Pour les autorités de l'école, cette proximité de la ville constituait un défi pour la rétention des élèves qui pouvaient opter d'aller étudier à la ville plutôt que de rester au village.

Quant aux autres caractéristiques des écoles, nous en faisons ici un sommaire :

L'École U

Cette école est située en milieu urbain dans la capitale Chisinau. L'école offre l'enseignement aux trois niveaux de scolarité : primaire, gymnasium et lycée. Au total, l'école compte 1,000 élèves. Au moment de la recherche, l'école accueillait 19 élèves avec des BEP. On compte 108 enseignants et 6 professionnels non enseignants (1 psychologue, 3 aides pédagogiques de soutien et une infirmière). Le centre de ressources qui répond aux besoins des enfants avec des BEP est géré par les 3 aides pédagogiques. On retrouve également dans cette école une clinique médicale qui a le rôle de vérifier les dossiers médicaux des élèves et d'offrir les premiers soins. Cette école a aussi une Commission Multidisciplinaire Intrascolaire (CMI) composée d'enseignants et de professionnels non enseignants qui se réunissent au besoin pour discuter de la situation des enfants avec des BEP.

L'École R

Cette école est située dans un village en périphérie de la capitale Chisinau. Plusieurs enseignants de cette école demeurent d'ailleurs dans la ville et font la navette à tous les jours pour se rendre à l'école. Dans ce village, il y a deux écoles : une qui couvre seulement le niveau primaire et l'autre, celle que l'on a choisie pour la recherche, offre l'enseignement aux niveaux gymnasium et lycée. Le lycée compte 780 élèves et, au moment de la recherche, seulement 7 d'entre eux étaient avec des élèves avec des BEP. On compte 37 enseignants et 4 professionnels non enseignants (1 psychologue, 1 aide pédagogique et deux infirmières). L'école a ouvert un centre de ressources pour répondre aux besoins des enfants avec des BEP ou travaille l'aide pédagogique. Aussi, l'école a une clinique médicale qui a le rôle de vérifier les dossiers médicaux des élèves ainsi que deux infirmières dont l'une est impliquée dans le CMI de l'école. Comme c'est le cas pour l'École U, une Commission Multidisciplinaire Intrascolaire (CMI) composée d'enseignants et de professionnels non enseignants de l'École R se réunit au besoin pour discuter de la situation des enfants avec des BEP. Les parents sont aussi invités à participer à ces rencontres de la Commission lorsque le cas de leur enfant y est discuté.

4.2.4 Caractéristiques et rôles des acteurs consultés

Vue d'ensemble des acteurs

La majorité des acteurs interviewés dans nos entretiens semi-directifs sont des enseignants et des professionnels non enseignants qui œuvrent dans l'une des deux écoles sélectionnées pour notre recherche ainsi que des parents d'élèves avec et sans BEP qui fréquentent une de

ces écoles. Parmi les acteurs du milieu scolaire, il est important de mentionner que plusieurs jouent plus d'un rôle dans la réforme. Par ailleurs, comme on peut le voir dans les tableaux sommaires 3 et 4 qui suivent, la presque totalité du personnel scolaire était de sexe féminin dans les deux écoles (12 sur 13 à l'École U et 10 sur 10 l'École R). Le statut de carrière, tel que mesuré par les années d'expérience dans le domaine de l'éducation, était pour sa part distribué de façon comparable dans les deux écoles. En effet, à l'École U, la répartition des acteurs du milieu scolaire était de 2 en début de carrière, 6 en milieu de carrière et 5 en fin de carrière; ces chiffres étaient de 4, 4 et 2 respectivement pour l'École R. C'est donc dire que la répartition des personnes interrogées dans notre échantillon, du moins sur le plan de l'expérience, ne pourrait avoir qu'une incidence négligeable sur la variation des résultats observée entre les deux écoles étudiées dans notre recherche.

Quant à un impact potentiel du sexe sur les différentes représentations et les stratégies observées chez les acteurs, il ne peut être observé puisque notre échantillon était composé, comme nous venons de le noter, presque entièrement de femmes.

En ce qui concerne la situation socio-économique des parents des élèves avec et sans BEP, la majorité des parents déclare faire partie de la classe moyenne (9 sur 12) alors que deux parents d'élève déclarent être dans une situation socio-économique précaire et un parent déclare être dans une situation aisée. Ce profil diffère selon que leur enfant soit avec ou sans BEP. En effet, dans le cas des parents d'enfants sans BEP, la grande majorité (7 sur 8) déclarait faire partie de la classe moyenne alors que dans le cas des parents d'enfants avec des BEP, la moitié se considérait être dans une situation précaire (2 sur 4).

Tableau 3 : Statut de carrière du personnel scolaire

	Début	Milieu	Fin	Total
École U				
Féminin	2	6	4	12
Masculin	0	0	1	1
Total	2	6	5	13
École R				
Féminin	4	4	2	10
Masculin	0	0	0	0
Total	4	4	2	10
Total				
Féminin	6	10	6	22
Masculin	0	0	1	1
Total	6	10	7	23

Tableau 4 : Statut socio-économique des parents

	Marié (e)	Divorcé (e)/NA	Précaire	Moyen	Aisé	Total
École U						
Féminin	3	1	1	3	0	4
Masculin	0	0	0	0	0	0
Total	3	1	1	3	0	4
École R						
Féminin	7	1	1	6	1	8
Masculin	0	0	0	0	0	0
Total	7	1	1	6	1	8
Total						
Féminin	10	2	2	9	1	12
Masculin	0	0	0	0	0	0
Total	10	2	2	9	1	12

Caractéristiques des acteurs par école

La description détaillée du profil des acteurs selon les principales variables socio-économiques que nous avons pu codifier sur la base des informations recueillies lors de nos entretiens est présentée à l'Annexe 15 pour l'École U et à l'Annexe 16 pour l'École R. Ces données ont été utilisées pour bâtir les tableaux sommaires présentés à la section précédente.

Dans ce qui suit, nous présentons les rôles joués par chacun des acteurs qui ont participé à notre recherche. Par souci de clarté, on a structuré cette présentation pour chacune des écoles séparément.

4.2.4.1 École U

La directrice

La directrice de l'École U occupe un poste de direction d'école depuis 2011. Avant d'occuper le poste de directrice de l'École U, elle a travaillé au Département de l'Éducation du secteur de Chisinau. Cette expérience de travail au Département de l'Éducation lui confère un statut de séniorité, ce qui constitue un atout pour la mise en œuvre de la réforme. Parmi les autres atouts de cet acteur, on note les relations de confiance que ses collègues de travail dans le collectif entretiennent avec elle. Elle s'investit personnellement dans l'élaboration de matériel didactique dans son domaine de spécialité et encourage ses collègues à suivre son exemple en développant des outils didactiques comme des cahiers de travail, des livres et diverses contributions à la création de manuels scolaires. Aux dires des témoignages de certains des enseignants, ses talents de négociation et son sens de l'organisation font qu'elle est toute désignée pour accomplir la tâche de mise en œuvre de la PEI dans l'école. Elle sait s'entourer des personnes clés pour travailler avec les parents et les autres acteurs du collectif pour vendre la réforme et la faire accepter aux parents des élèves. Elle occupe plusieurs rôles et est responsable d'établir des règles internes, de s'adjoindre un directeur adjoint pour gérer les activités du centre de ressource, d'encadrer toutes les activités reliées à la mise en œuvre de la PEI et de communiquer avec les enseignants et les professionnels non enseignants ainsi que les parents des élèves avec et sans BEP pour les convaincre des bienfaits de l'enseignement.

La présidente de la CMI

La présidente de la CMI de l'École U est une enseignante de cette école et est spécialisée en géographie. Elle a de l'expérience en gestion puisqu'elle a déjà occupé le poste de directrice de l'école et qu'elle est présentement directrice-adjointe. Plusieurs enseignants participants à la recherche ont confirmé avoir eu recours à l'aide de la présidente de la CMI pour l'élaboration des

curriculums modifiés/adaptés pour les élèves avec des BEP en soulignant qu'elle s'est toujours impliquée et qu'elle a toujours été d'une grande aide.

Les enseignants

Les enseignants sont les acteurs de premier plan étant donné qu'ils sont en contact direct avec les élèves avec et sans BEP ainsi qu'avec leurs parents. On a remarqué un manque d'interaction entre les enseignants des différents niveaux d'enseignement. Parmi les enseignants de cette école, plusieurs sont également des maîtres de classes dont le rôle inclut l'organisation de leurs classes d'élèves, la résolution de tous les conflits élève-élève ou élève-enseignants, une interaction privilégiée avec les parents des élèves (organisation des réunions, organisation des élections annuelles pour la composition du comité ou de l'association de parents des élèves de sa classe).

Le centre de ressources

Le centre de ressources a ouvert ses portes au deuxième semestre de l'année 2012-13 et deux aides pédagogiques, une à temps partiel et l'autre à temps plein, ainsi qu'un orthophoniste y travaille. La direction a désigné l'orthophoniste comme première responsable du Centre. Selon le mandat confié aux centres de ressources par le gouvernement en 2014⁶⁶, le Centre doit organiser et fournir une assistance psychopédagogique aux élèves avec des BEP au niveau de l'institution scolaire. Il joue également un rôle de sensibilisation et d'information auprès des enseignants quant aux besoins éducatifs particuliers des élèves et fait la promotion d'un environnement inclusif. Dans le but de sensibiliser et de responsabiliser les parents sur les besoins de leurs enfants, le Centre organise également des activités à caractère éducatif qui impliquent parents et élèves. Le Centre travaille aussi à la création de partenariats avec les membres de la communauté et les autres institutions scolaires.

Les deux aides pédagogiques offrent de l'assistance aux élèves et aux enseignants pendant les leçons; ils aident les élèves à faire leurs devoirs et ils organisent des activités individuelles ou en groupe. Dans certains cas, ils peuvent aussi se déplacer et fournir de l'assistance au domicile des élèves avec des BEP et pratiquer différentes thérapies de développement.

⁶⁶ <http://particip.gov.md/proiectview.php?l=ro&idd=1944> (consulté le 16 septembre 2017)

L'aide pédagogique 1

L'aide pédagogique 1 de l'École U possède une riche expérience à l'école comme enseignante et psychologue et a une bonne réputation auprès des parents des élèves avec des BEP et des enseignants. Elle s'implique activement et encourage le développement de la réforme à l'école. Plusieurs parents d'élèves avec des BEP s'adressent encore à elle pour obtenir des conseils ou des services psychologiques, ce qui incommode le travail de l'actuel psychologue scolaire et est source de conflit avec lui.

L'aide pédagogique 2

L'aide pédagogique 2 de l'École U est une personne très énergique qui a la capacité de s'investir pleinement dans le processus de réforme et qui entretient de bonnes relations avec le collectif de l'école et avec les enfants avec des BEP. Cependant, elle a très peu d'expérience à l'école et ses compétences de travail avec les élèves avec des BEP sont limitées.

L'orthophoniste

L'orthophoniste de l'École U a une riche expérience de travail avec les élèves avec des BEP. Elle a une très bonne connaissance de la réforme et s'est impliquée dans la PEI dès le début. Cependant, étant donné que son expérience d'intervention auprès des élèves se limite surtout au niveau primaire, elle ne bénéficie pas de la confiance de la part des enseignants du niveau secondaire (gymnasium et lycée) et ceux-ci entretiennent un certain scepticisme par rapport aux changements de pratiques dont elle est responsable.

La psychologue

La psychologue de l'École U bénéficie d'une grande confiance de la part de la directrice de l'école et elle considère son rôle comme très important dans la mise en place de la réforme. Cependant, elle a peu d'expérience comme psychologue scolaire et le concept d'éducation inclusive est nouveau pour elle, ce qui la rend hésitante par rapport à la réforme. Elle entretient des contacts que l'on pourrait qualifier de difficiles avec les parents des élèves avec des BEP.

Les syndicats

Comme on l'a déjà mentionné, tous les enseignants des écoles publiques de la Moldavie sont membres d'office de la Fédération Syndicale en Éducation et Science de la République de Moldavie. Toutefois, la grande majorité des acteurs du milieu scolaire que nous avons rencontrés n'ont pas fait de témoignage concernant le rôle ou l'action du syndicat dans la dynamique de changement de la PEI.

4.2.4.2 École R

La directrice

La directrice de l'École R occupe son poste à cet établissement depuis 2008 et est donc un acteur clé depuis le début de la réforme pour laquelle elle montre une certaine ouverture. Elle ne demeure pas au village et fait la navette quotidiennement entre son lieu de résidence à Chisinau et l'école du village. Pour cette raison, elle n'entretient que peu de relations avec la population du village et est en conflit avec certains conseillers municipaux ainsi qu'avec le maire du village. Aussi, ses relations avec l'école primaire du village sont inexistantes. Ses rapports avec les parents des élèves avec des BEP pourraient être qualifiés comme complexes à cause de ses rares interactions avec les résidents du village qui ne peuvent pas interagir avec elle dans des rencontres fortuites dans le village. Son autorité est remise en question par certains enseignants de l'école qui eux vivent dans le village pour la plupart; elle a cependant une bonne relation et une complicité avec la présidente de la CMI, l'aide pédagogique, la police de la communauté et les assistantes sociales de la mairie du village.

La présidente de la CMI

La présidente de la CMI pour l'École R occupe le poste de directrice adjointe de l'éducation à l'école. Elle est doctorante en mathématiques et ses compétences professionnelles sont reconnues par le collectif. Elle entretient une bonne dynamique avec tous les acteurs du milieu scolaire et a une bonne connaissance de la PEI et de l'éducation inclusive en général. Tout comme la directrice, la présidente de la CMI n'habite pas au village et elle n'entretient que très peu de relations avec les parents des élèves avec des BEP du village. Elle exprime certaines irritations concernant la non-participation des parents avec des BEP à la réforme. On remarque une complicité de la présidente de la CMI avec la directrice de l'école mais aussi avec l'aide pédagogique. Elle fait ouvertement des critiques à l'égard de la psychologue scolaire qui a une forte personnalité et qui entretient des relations tendues avec certains enseignants.

Les enseignants

Les enseignants de l'École R sont en contact direct avec les élèves et les parents, ce qui leur confère une priorité dans l'évaluation primaire des élèves avec des BEP. En fait, les enseignants ont un comportement de supériorité à l'école étant donné la pénurie de main d'œuvre enseignante au village. Aussi, il existe deux clans dans le corps professoral : ceux qui viennent de la ville et ceux qui viennent du village. Ceux qui viennent de la ville ne connaissent que très peu la réalité du village et n'entretiennent pas de rapports étroits avec les enfants du village et leurs parents.

Le centre de ressources

Le Centre de ressource de l'École R a ouvert ses portes au deuxième semestre de l'année 2014-15. Il n'est occupé que par une seule aide pédagogique sans aucun autre spécialiste. Le centre se trouve situé dans une ancienne classe de l'école qui a été spécialement aménagé pour les besoins avec le support financier de la Direction générale de l'éducation, jeunesse et sport (DGEJS).

L'aide pédagogique

L'aide pédagogique de l'École R est une jeune professionnelle qui en est à sa première expérience de travail. Elle a été élevée et éduquée au village de l'école et elle connaît donc la plupart des acteurs de ce milieu scolaire, en particulier plusieurs enseignants qui lui ont enseigné au cours des années ainsi que la directrice actuelle. Elle entretient de bonnes relations avec tous les enseignants et tous les professionnels non enseignants de l'école ainsi qu'avec la directrice dont elle est l'employée. Comme elle vient de ce village, elle connaît plusieurs parents d'élèves avec des BEP et elle entretient de bonnes relations avec eux également.

La psychologue

La psychologue de l'École R exerce un certain pouvoir à l'école étant donné son rôle de responsable de la vérification des plans individuels et des curriculums adaptés/modifiés des élèves avec des BEP. Elle fait bonne équipe avec l'aide pédagogique et ensemble, ils jouent un rôle actif et crucial dans l'évaluation des élèves avec des BEP. La psychologue n'est toutefois pas très populaire auprès des enseignants de l'école et son travail n'est pas très valorisé, ni par les enseignants, ni par la présidente de la CMI. Elle entre souvent en situation conflictuelle avec les enseignants qui l'accusent publiquement de ne pas aider correctement les élèves avec des problèmes psychologiques. De son côté, la psychologue accuse les enseignants de ne pas collaborer avec elle dans les situations où sa présence serait requise. Elle n'a que des relations superficielles avec les parents des élèves étant donné qu'elle fait la navette ville-village pour son travail et ne participe pas aux activités sociales du village.

Le maître de classe

En plus d'exercer ses fonctions d'enseignement, certains enseignants occupent un rôle additionnel que l'on désigne comme *maître de classe*. Cette fonction comporte plusieurs responsabilités reliées à la gestion de classe comme par exemple, assurer un contact officiel avec les parents des élèves; organiser des réunions avec les parents pour discuter diverses

questions scolaires et parascolaire et mettre sur pied et coordonner l'association des parents de la classe. En fait, le maître de classe joue un rôle d'intermédiaire entre l'élève, les parents et les autres acteurs de l'école (enseignants et professionnels non enseignant et aussi les autres parents). Dans le cadre de la mise en œuvre de la PEI, le maître de classe s'est vu attribué un rôle particulier qui consiste à établir la liste d'élèves qui à son avis ont des BEP pour fins d'évaluation psychopédagogique subséquente par le SAP.

Comme on l'a déjà mentionné pour l'École U, tous les enseignants des écoles publiques de la Moldavie sont membres d'office de la Fédération Syndicale en Éducation et Science de la République de Moldavie. Toutefois la grande majorité des acteurs du milieu scolaire que nous avons rencontrés n'ont pas fait de témoignage concernant le rôle ou l'action du syndicat dans la dynamique de changement de la PEI.

4.2.4.3 Les parents

La mise en œuvre de la PEI dépend aussi, dans une large mesure, des parents. Leur implication dans le processus de scolarisation des enfants avec des BEP se résume surtout à leur participation dans les discussions avec les intervenants scolaires (enseignants, responsables des classes d'élèves, directeurs scolaires, psychologues scolaires, etc.), ce qui constitue un rôle plutôt informel.

Ce rôle inclut également la présence d'un comité ou d'une association de parents dans chaque classe d'élèves. Le rôle de cette association consiste à supporter la scolarisation des enfants pour éviter le décrochage scolaire; à participer à l'organisation des activités extrascolaires et à contribuer à l'amélioration des conditions matérielles et logistiques des classes. Cette association a aussi le rôle d'identifier les sources de financement et de se prononcer sur l'utilisation des fonds, de soutenir l'école dans l'amélioration des conditions matérielles et logistiques de l'école⁶⁷.

4.3 Collecte des données

La collecte des données a commencé immédiatement après avoir obtenu l'approbation du Comité d'éthique à l'automne 2015. La collecte des données s'est effectuée dans les deux écoles retenues et ce, en alternance, c'est-à-dire, selon la disponibilité de chaque participant à la recherche et le calendrier des rencontres établi pour les observations dans les écoles. La

⁶⁷ http://www.see-educoop.net/aeiq/reports/moldova_report.pdf

collecte documentaire (procès-verbaux, règles de fonctionnement des écoles, copie des lois, etc...) a été effectuée auprès des directions d'écoles lors des visites et/ou sur les sites WEB du ministère de l'Éducation et des Départements de l'éducation.

Nous avons fait appel à trois techniques de collecte de données à savoir : l'entretien semi-directif, l'observation et l'analyse documentaire. Pour l'application des techniques de collecte des données, un certificat de déontologie a été sollicité auprès du Comité d'éthique de l'Université d'Ottawa et obtenu le 29 septembre 2015 (voir l'Annexe 14). Toutes les informations et données obtenues sur le terrain au moyen de ces trois techniques ont été recueillies dans leur langue d'origine, c'est-à-dire, dans la langue roumaine. Seulement les citations et passages pertinents pour cette thèse ont été traduits en français. Au total, la collecte des données sur le terrain s'est échelonnée sur une période de septembre 2015 à janvier 2016, soit environ 4 mois.

4.3.1 Observation

L'observation est une technique de recherche qui permet d'étudier de façon directe ou indirecte certaines caractéristiques d'une population (Corriveau, 2012). Elle permet de recueillir des informations sur les acteurs sociaux dans un contexte empirique en captant leurs comportements et leurs propos au moment où ils se manifestent (Guibert et Jumel, 1997). Selon Rompré (2000), l'observation participante qui est une "ethno-méthode" développée par l'école de Chicago, permet de comprendre la réalité sociale des acteurs, sans cependant « perturber leur fonctionnement et surtout avec peu de partis pris méthodologiques et théoriques » (Rompré, 2000 :72).

Nous avons procédé à des observations où nous avons été présents dans le milieu scolaire sans toutefois prendre part activement aux activités observées. Nous avons observé les comportements, les actions et les relations sociales de chaque acteur présent lors de diverses réunions ou autres activités. Comme le souligne Rompré (2000), dans l'observation, le chercheur s'intègre dans le groupe qu'il observe, mais son intégration est limitée; il peut remplir certaines tâches dans le groupe, mais il ne peut pas faire partie du groupe observé.

Nos observations se sont déroulées dans le contexte de séances telles que : les réunions de la CMI, les réunions entre la direction et les enseignants et les professionnels non enseignants, les réunions individuelles ou en groupe entre les enseignants et les parents d'enfants avec ou sans BEP. Nous avons aussi assisté à des réunions et des événements de nature pédagogique organisés dans chaque école. Entre autres, nous avons assisté à au moins une réunion de

parents dans chaque école, deux séminaires dans l'école du village, une réunion de nature opérationnelle avec des enseignants et des professionnels non enseignants dans l'école du village, un séminaire sur les stratégies d'éducation inclusive avec les enseignants et les professionnels non enseignants dans l'école en milieu urbain. Nos observations ont été consignées dans un journal de bord. Les permissions pour participer à ces activités ont été préalablement obtenues auprès des autorités compétentes.

Présentation de la grille d'observation

Notre grille d'observation pour consigner les faits et gestes des acteurs a été élaborée en fonction des questions de recherche dans le but de répondre aux besoins du modèle d'analyse stratégique. Ce que nous désirions observer, c'est la façon dont les acteurs tant du milieu scolaire qu'extra-scolaire interagissent et exercent leur pouvoir dans le processus de mise en place de la PEI. L'observation visait en outre à saisir les mécanismes de décisions, les stratégies mises de l'avant par chaque acteur dans un cadre d'interaction en ce qui concerne la mise en place de la PEI. La structure de la grille d'observation (voir l'Annexe 5) permettait de classer nos observations selon deux groupes d'éléments, à savoir le comportement de l'acteur et ses relations. La grille nous permettait également d'inclure des notes prises de façon plus spontanée ou sporadique, notes qui ont été ensuite colligées. Nos notes d'observation lors des activités auxquelles nous avons participé étaient organisées selon les quatre dimensions suivantes : 1) le type d'activité; 2) la description des lieux et les participants à l'activité; 3) la place des acteurs présents à l'activité (leur statut et rôle dans le collectif, le siège qu'ils occupent autour de la table et leurs voisins); et enfin 4) les interactions entre les acteurs présents, leurs réactions face aux propositions et aux décisions prises.

Intervention de la chercheuse lors des observations

La chercheuse, en tant qu'observatrice, s'affairait principalement à prendre des notes de façon discrète en se guidant sur les 4 dimensions mentionnées plus haut. Comme le mentionne Rompré (2000), la personne qui réalise l'observation doit être capable de s'adapter et de s'intégrer dans le contexte de l'activité et de respecter l'ensemble des valeurs, normes, contraintes que cela comporte (Rompré, 2000). Avant chaque activité à laquelle nous avons participé, nous devons faire signer par chaque participant un formulaire de consentement à la présence de la chercheuse. Lors de son introduction aux participants, la chercheuse décrivait sommairement le but de la recherche et les informations qui seraient recueillies lors de l'activité. Même si la participation de la chercheuse suscitait la curiosité des participants, la discrétion de la chercheuse a permis de ne pas trop attirer leur attention et ainsi influencer leur

comportement. Comme Rompré (2000), nous considérons que l'observation est une méthode flexible et ouverte qui oblige le chercheur à s'adapter au contexte et à l'analyse « ...en raison des faits recueillis qui s'additionnent, s'influencent, se contredisent, évoluent etc. et qui modifient les données » (Rompré, 2000 :73).

4.3.2 Entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qualitatives utilisée fréquemment en sociologie qui se base sur un guide d'entretien contenant des questions préalablement formulées en vue d'obtenir des informations qui serviront à répondre à des questions de recherche (Albarelo, 2003). Cette technique de collecte de données nous a permis de réaliser les entretiens avec les personnes rencontrées autour des différents thèmes présentés dans notre guide d'entretien. Les entretiens ont été effectués avec l'accord des répondants et en assurant la confidentialité des données personnelles recueillies.

Au total, 37 entretiens semi-directifs ont été effectués, soit 20 à l'école du village et 17 à l'école en milieu urbain incluant les parents dans ces deux milieux. Ces entretiens se répartissaient comme suit :

- 2 entretiens avec des directeurs/directrices;
- 15 entretiens avec des enseignants;
- 9 entretiens avec des professionnels non enseignants;
- 4 entretiens avec des parents d'enfants avec des BEP;
- 7 entretiens avec des parents d'enfants sans BEP.

En plus des entretiens avec le milieu scolaire et les parents, nous avons effectué des entretiens supplémentaires avec des intervenants qui avaient un rôle à jouer dans l'offre de services scolaires : 3 entretiens à la mairie du village où se situe l'École R (le maire, un conseiller et une assistante sociale). Nous avons également réalisé un entretien avec la responsable du programme de désinstitutionnalisation et de ré-institutionnalisation des enfants avec des BEP en Moldavie (Fondation Keystone).

La durée des entretiens variait entre 30 et 60 minutes. Pour la plupart des entretiens, une seule rencontre suffisait pour passer à travers l'ensemble des questions, mais dans certains cas, nous avons dû effectuer l'entretien en deux séances pour des raisons de disponibilité des participants.

Les données des entretiens semi-directifs ont été transcrites et codifiées selon les axes de recherche que l'on a établis au préalable. Les entretiens ont été réalisés dans la langue roumaine et les citations incluses dans la thèse ont été traduites en français.

Sélection des répondants

Pour recruter des participants à la recherche dans les deux écoles, nous avons préparé une demande de recrutement en roumain décrivant l'identité de la chercheuse, son institution d'appartenance, le but de la recherche, l'importance de la participation des acteurs du milieu, les règles de confidentialité des informations recueillies. La participation des acteurs étaient volontaires. En premier lieu, après avoir obtenu l'accord écrit de la direction de chaque école pour la conduite de la recherche, nous avons obtenu la liste des enseignants et des professionnels non-enseignants impliqués dans la mise en œuvre de la PEI ainsi que les membres de la CMI et les participants aux réunions et autres activités s'adressant directement à cette réforme.

Ensuite, le recrutement s'est effectué dans une certaine mesure selon la technique de boule de neige, c'est-à-dire que les premiers qui ont accepté de participer à la recherche ont influencé l'engagement des autres participants en leur parlant de leur expérience. Ensuite, lors des réunions où nous avons participé à titre d'observateurs, d'autres acteurs scolaires se sont montrés intéressés. Le recrutement des parents s'est avéré plus difficile car nous devions procéder par personne interposée, c'est-à-dire que nous ne pouvions pas les contacter directement, mais seulement à l'aide des professionnels de l'école. Certains maîtres de classe ont facilité le contact avec les parents en nous fournissant leurs numéros de téléphone et en nous donnant la permission de les appeler pour obtenir leur consentement verbal et ensuite leur consentement écrit. On nous a également permis de recruter directement des parents lors de certaines réunions où ceux-ci étaient présents.

Contraintes liées aux entretiens semi-directifs

Lors de la réalisation des entretiens semi-directifs, on a eu à faire face à plusieurs contraintes inhérentes au terrain. Tout d'abord, comme on l'a mentionné précédemment, l'établissement du premier contact avec les parents pour solliciter leur participation devait se faire par personne interposée. Ensuite, une fois le contact établi, plusieurs parents disaient ne pas avoir de temps à consacrer à un entretien et d'autres nous informaient qu'ils travaillaient en dehors du pays. L'hésitation des parents à s'engager dans notre processus était flagrante. Cela n'était pas une surprise puisque, selon les informations obtenues lors des entretiens avec le personnel de

l'école, les parents ne participaient que très rarement aux activités de l'école et que cette situation était un enjeu majeur de la mise en œuvre de la PEI.

La disponibilité de locaux adéquats pour la conduite des entretiens a aussi été une contrainte importante dans la conduite de la recherche. En effet, on ne disposait pas toujours de salles privées pour effectuer nos entretiens et dans plusieurs cas, nous avons dû utiliser des salles publiques à l'école comme la bibliothèque où l'on était parfois interrompu et où il ne fallait pas discuter à haute voix pour ne pas déranger les élèves dans leur pause de lecture.

Une autre contrainte a été l'usage d'un appareil électronique pour enregistrer les entretiens. Plusieurs répondants ont refusé la présence d'un tel appareil, ce qui a compliqué la collecte des informations et nous a obligé à l'occasion de reprendre des entretiens, faute de continuité dans les propos. Chez les répondants qui acceptaient l'enregistrement, on pouvait ressentir un certain malaise de leur part, probablement du fait qu'ils craignaient que leurs propos soient utilisés à leur désavantage. Nous avons dû les convaincre à maintes reprises de la confidentialité des informations recueillies.

Contenu des entretiens semi-directifs

Les thèmes à discuter lors des entretiens semi-directifs ont été choisis en fonction du type d'interlocuteur (enseignant, professionnel non enseignant, directeur, parents, etc.) et des éléments soulevés dans la problématique et le cadre théorique.

En général, les entretiens débutaient par la signature des formulaires de consentements en roumains et en français. Tous les entretiens avec les acteurs du milieu scolaire commençaient par la collecte des informations de base sur les personnes comme, leur nom, fonction, formation, expérience de travail et parcours professionnel, activités dans lesquelles elles sont impliquées, relations avec les collègues et leur connaissance et leur lien avec la PEI. Selon les circonstances, les thèmes abordés pouvaient être accompagnés de questions de relance pour approfondir ou clarifier les situations. Ensuite, des questions plus spécifiques au sujet de la recherche étaient abordées comme la rationalisation du processus de mise en place de la PEI par les acteurs, leur processus de prise de décision dans une perspective d'interaction avec les collègues, les parents, les acteurs du SAP, etc.

On abordait ensuite la thématique sur les perceptions et les opinions des acteurs par rapport à la réforme pour en connaître davantage sur leur vision ou leur représentation qu'ils se font de la réforme. Cette thématique nous amène à comprendre les comportements et les stratégies des

acteurs, mais aussi la dimension relationnelle comme la création des groupes et des alliances selon les perceptions de chacun.

La troisième thématique de nos entretiens s'intéressait aux relations entre les principaux acteurs visés directement par la réforme comme les enseignants, les professionnels non enseignants, les membres de la CMI et les parents. Ultimement, nous cherchions à cartographier l'ensemble des interactions entre les acteurs qui sont impliquées d'une façon ou d'une autre dans la mise en place de la PEI. Sur la base de leurs récits, on a été en mesure de connaître la nature des relations avec les collègues, élèves et parents, les conflits non résolus, les négociations, les échanges et les collaborations entre les acteurs. Dans cette thématique, nous avons introduits les sujets de discussion en fonction des enjeux susceptibles de se développer dans la mise en place d'une telle réforme comme l'intégration des élèves avec des BEP, l'acceptabilité de la PEI par les différents acteurs, le partage de l'information, la confidentialité des informations sur les élèves avec des BEP et les ressources disponibles. L'enjeu des ressources a été l'objet d'un thème spécifique dans le guide d'entretien afin de bien cerner le contexte et les logiques d'action spécifiques pour chaque établissement scolaire.

Les entretiens avec les parents ont suivi des thématiques similaires à celles des acteurs du milieu scolaire, à l'exception de l'introduction où il fallait inclure des questions sur le parcours d'intégration des élèves.

Il est important de souligner que l'ordre des thèmes abordés lors des entretiens pouvait être changé selon le contexte et l'évolution de l'entrevue avec chaque participant (voir la grille des entretiens semi-directifs à l'Annexe 8 et à l'Annexe 9).

4.3.3 Analyse documentaire

Dans *l'analyse documentaire*, il n'y a pas de contact direct entre l'observateur et la réalité étudiée. Les documents constituent l'élément médiateur entre le chercheur et son objet d'étude et de ce fait constitue une source d'information utile pour l'analyse de phénomènes sociaux (Loubet Del Bayle, 2000). Dans le cas de cette recherche, il s'agissait de documents comme les règles de fonctionnement de la PEI, les procès-verbaux de réunions des acteurs scolaires avec les parents d'enfants avec et sans BEP, les textes officiels de la PEI et les documents administratifs de l'école. Bien que l'analyse documentaire ne nous renseigne pas sur les règles non formelles de l'école, celle-ci nous permet d'avoir accès à des éléments de base qui relèvent de la structure formelle de l'organisation et qui nous ouvre une porte pour l'analyse les dynamiques d'action des différents acteurs de cette réforme.

En suivant les grandes lignes de la problématique de recherche et du cadre théorique de notre recherche, nous avons élaboré une grille initiale d'analyse documentaire selon les axes suivants :

- 1) Les acteurs impliqués dans le processus;
- 2) Leurs rôles et statut dans l'organisation;
- 3) Leurs objectifs et leurs buts vis-à-vis de la PEI;
- 4) Les enjeux en place;
- 5) Les ressources.

Après l'identification de ces axes, la grille initiale a été ajustée au stade de l'analyse documentaire en ajoutant des thèmes supplémentaires qui sont ressortis des procès-verbaux et qui relevaient de nouveaux axes thématiques sur la dynamique observée. En effet, dans les procès-verbaux des réunions de la CMI, on a identifié deux axes supplémentaires, soit des mécanismes de décision et des relations de pouvoir entre les acteurs différents de ceux identifiés dans la grille d'analyse initiale mais qui étaient en accord avec le cadre théorique. L'analyse de contenu de chaque document a donc été réalisée en accord avec ces axes.

4.4 Traitement et plan d'analyse des données

4.4.1 Traitement des données

Après que les données brutes des observations, des entretiens semi-directifs et de l'analyse documentaire ont été recueillies, elles ont dû être épurées, codées et compilées de façon à ce que nous puissions procéder à leur analyse pour répondre à nos questions de recherche.

Toutes les données des observations, des entretiens originaux et de l'analyse documentaire ont été retranscrites en français par la chercheuse le plus fidèlement possible. Une épuration et un premier codage a été réalisé lors de la retranscription des données originales selon les thèmes principaux des entretiens et aussi selon les nouveaux thèmes qui sont ressortis après la retranscription complète des documents. Le choix des thèmes fait lors du codage des données de recherche s'est fait en considérant les questions de recherche.

Un travail de réduction graduelle des données nous a permis de diminuer le volume des informations à traiter. Ce travail de compilation et d'organisation scientifique des données a

consisté à sélectionner les passages les plus pertinents en accord avec les axes de recherche et les thèmes identifiés pour ensuite procéder au codage.

4.4.2 Plan d'analyse

Les principaux concepts interpellés dans cette recherche ont été exposés dans le chapitre précédent et sont principalement issus des représentations sociales et du modèle d'analyse stratégique élaboré par Crozier et Friedberg (1977). Ces concepts ont dû être opérationnalisés, c'est-à-dire, ont dû être placés dans le contexte concret des différents segments sociaux du milieu scolaire (école, famille, autorités publique locale, ONG) afin de nous permettre d'investiguer le fonctionnement concret des dynamiques sociales entrant en jeu dans le processus de mise en œuvre de la PEI. Aussi, afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons élaboré un plan d'analyse des données. Ce plan d'analyse correspond aux deux dimensions de notre questionnement de recherche, à savoir : en premier lieu, le sens ou la signification que se donnent les acteurs de la réforme de la PEI et leur position ou attitudes face aux changements à apporter dans leurs pratiques au niveau d'école. On s'intéresse ici aux représentations que les acteurs se font de ce processus, mais aussi de leurs perceptions quant aux changements à apporter au niveau organisationnel. En deuxième lieu, nous cherchons à comprendre les comportements et les stratégies d'action des acteurs dans la mise en œuvre de la PEI.

Rappelons que notre question principale de recherche vise à savoir : *Comment les interactions entre les acteurs du milieu scolaire et les parents des enfants avec et sans besoins éducatifs particuliers influencent-elles l'élaboration des stratégies dans la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie?*

Pour répondre à cette question principale de recherche, nous avons spécifié trois sous-questions qui sont à la base du plan d'analyse de cette thèse.

Sous-question 1 : Quel sens les acteurs donnent-ils à ce processus de changement qu'est la mise en œuvre de la PEI?

Dans cette sous-question qui constitue en fait la porte d'entrée de l'analyse de la dynamique engendrée par la mise en œuvre de la PEI, nous partons du principe que les acteurs impliqués dans ce processus de changement se forment tous leur propre représentation à ce sujet et que ces représentations dicteront dans une large mesure les stratégies d'action qu'ils mettront en place pour s'adapter au nouvel environnement. Avec cette sous-question, on cherche à

comprendre les schèmes de pensées des acteurs par rapport à la réforme, leurs arguments, leurs opinions, leurs perceptions des principes, des objectifs et de la mise en œuvre de la réforme au niveau de l'établissement scolaire. Cette sous-question de recherche nous permet ensuite de poursuivre notre analyse et notre compréhension des attitudes des acteurs vis-à-vis la réforme.

La réponse à cette sous-question nous fournit une lumière sur la compréhension qu'ont les acteurs de la réforme, de son acceptation et de l'intérêt qu'ils y portent. Cette sous-question implique une analyse de la subjectivité de l'acteur individuel ou collectif qui est centrée sur sa compréhension de la réalité sur le terrain. Aussi, l'analyse de ces données s'effectue à la fois au niveau individuel, c'est-à-dire sur ce que la PEI représente pour chaque acteur et au niveau organisationnel, c'est-à-dire sur ce que la PEI représente pour le milieu scolaire en tant que collectif.

Dans le plan d'analyse de cette sous-question, il faut tenir compte, comme le souligne Girard et al. (2015), de trois aspects : 1) la définition que les acteurs donnent à ce changement; 2) les perceptions des acteurs quant aux changements au niveau organisationnel et 3) les attentes face aux changements.

La recherche sur la signification d'un processus de changement peut aussi être vu comme un « détour méthodologique incontournable » pour arriver à l'intelligibilité des comportements et des relations des acteurs dans un champ organisationnel (Girard et al., 2015 :240). En ce qui a trait à cette première sous-question qui traite des représentations sociales des acteurs, nous avons colligé les témoignages au Chapitre 5 sans faire de distinction entre les deux écoles incluses dans notre recherche en prenant soin d'identifier celles qui se rapportaient à un milieu en particulier. Ce choix méthodologique résulte de notre objectif de recherche d'analyser le sens que les acteurs attribuent à un processus de réforme sans égard à un milieu en particulier, ce qui nous permet d'avoir un tableau d'ensemble sur les représentations des acteurs.

Sous-question 2 : Comment les représentations sociales conduisent-elles les acteurs (individuels et groupes) à se positionner dans un contexte de transformation des pratiques professionnelles d'inclusion des élèves avec des BEP?

Avec cette deuxième sous-question de recherche, nous proposons d'analyser la dynamique de la mise en œuvre d'une réforme à partir des attitudes manifestées par les acteurs impliqués dans ce processus de changement. Les données utilisées pour répondre à cette sous-question

font l'objet du Chapitre 5 et sont présentées séparément pour chacune des écoles de l'échantillon. Cette sous-question revêt un intérêt particulier qui est celui de comprendre les dynamiques des groupes qui se forment autour des acteurs ayant les mêmes représentations.

En nous basant sur les observations et les témoignages des acteurs interviewés dans les deux écoles, on pourra remarquer différentes réponses comportementales, comme par exemple de la méfiance face aux changements de la part de certains acteurs et donc une résistance aux changements qui sont spécifiques aux acteurs des deux écoles choisies. Donc, pour répondre à cette sous-question de recherche nous nous basons sur l'analyse de contenu des récits des acteurs interviewés en dégagant les caractéristiques de ces comportements chez les acteurs observés. À partir des faits rapportés lors des entretiens semi-directifs, on analyse l'expérience des acteurs de la réforme et leurs comportements face aux différents enjeux ce qui nous permet de bien comprendre la dynamique sociale en jeu.

Sous-question 3 : Comment, en présence de zones d'incertitude et des relations de pouvoir qui s'y manifestent, les acteurs développent-ils leurs stratégies au sein de leur organisation scolaire?

Pour cette troisième sous-question qui traite des stratégies des acteurs, nous avons procédé à une analyse séparée pour chaque école et nous avons présenté les résultats au Chapitre 6. Avec cette troisième sous-question de recherche, nous cherchons à comprendre comment les acteurs développent leurs stratégies d'action dans les contextes d'incertitude et de relations de pouvoir qui sont uniques à chaque établissement scolaire de notre recherche. En continuité avec les deux premières sous-questions, la réponse à cette troisième sous-question nous informe ultimement sur la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la PEI dans les écoles ordinaires de Moldavie.

Il est important de noter que comme les deux écoles choisies sont situées dans des milieux différents, à savoir une en milieu urbain et l'autre en milieu rural, elles ont toutes deux leurs propres systèmes d'actions concrets, leurs stratégies de mise en place de la PEI ainsi que leurs propres niveaux de ressources, leurs propres zones d'incertitude et de relations de pouvoir. Sans adopter une approche strictement comparative de ces deux milieux en regard de la PEI, nous relèverons toutefois la dynamique présente dans chacun de ces milieux à partir de notre corpus de données empiriques pour enrichir notre analyse.

L'analyse vise ici tout d'abord l'identification de chaque acteur impliqué dans le processus de mise en œuvre de la PEI dans chacune des écoles. Ensuite, il s'agit d'identifier les enjeux, les zones d'incertitude et les sources de pouvoir qui sont propres à chacun de ces deux milieux. Avec ces informations, on peut tracer un portrait des jeux de pouvoir, des contraintes et des forces de chaque acteur, des alliances qui se forment et des stratégies des acteurs qui se dégagent des informations obtenues sur le terrain pour les deux écoles choisies.

4.5 Sommaire

Les choix méthodologiques présentés dans ce chapitre ont été dictés par notre questionnement tel que formulé dans la problématique de recherche. Pour bien identifier la dynamique sociale présente dans la mise en œuvre d'une réforme telle que la PEI nous avons fait le choix d'avoir une représentation du milieu rural et urbain de la République de Moldavie pour bien capter les spécificités de ces deux milieux. Pour répondre à nos questions de recherche qui sont centrées d'abord sur les représentations que les acteurs ont de la réforme et ensuite sur les stratégies qu'ils développent dans leur champ organisationnel, cette recherche a fait appel aux concepts qui tiennent des deux champs théoriques présentés au Chapitre 3: les représentations sociales et le modèle d'analyse stratégique élaboré par Crozier et Friedberg (1977). Le choix des écoles a été fait en nous basant sur les critères comme la présence d'enfants avec des BEP et une mise en place déjà effective de la PEI dans les écoles avec ses éléments centraux comme les centres de ressources, les aides pédagogiques, les CMI, le SAP. Le plan d'analyse des données a été élaboré en opérationnalisant les concepts du cadre théorique et conceptuel retenu et en les analysant sur la base des observations recueillies sur le terrain de façon à répondre aux questions de recherche.

Chapitre 5 : Représentations de la réforme par les acteurs

« Le temps est venu de suivre l'exemple des pays civilisés et d'inclure les élèves avec des BEP dans nos écoles ordinaires car en réalité, tous les élèves sont égaux. »

(Enseignant 5, École R)

À partir de notre question de recherche formulée à la suite de nos éléments de problématique et en nous aidant de notre cadre théorique et de notre méthodologie, nous avons recueilli les données pertinentes sur le terrain pour nous permettre de comprendre la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la PEI dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie. Dans les deux chapitres qui suivent, nous analysons les données colligées à partir de nos observations et de nos entretiens semi-directifs avec les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de cette réforme pour répondre à notre question principale de recherche et les sous-questions sous-jacentes. Les chapitres qui suivent nous permettent d'abord d'apprécier les représentations que se font les acteurs des objectifs et des idéaux de la PEI ainsi que des représentations sur la mise en œuvre de cette réforme au niveau organisationnel. La compréhension des représentations de cette réforme nous permet ensuite d'analyser les attitudes des acteurs, leurs choix ainsi que leurs comportements qui font foi de leurs stratégies face aux nouveaux enjeux de l'école et aux enjeux contextuels de la réalité moldave. Nous portons un regard sur les nouvelles zones d'incertitude et des relations de pouvoir qui s'y développent dans un contexte accompagné de contraintes où la disponibilité et la mobilisation des ressources devient un enjeu en soi à prendre en compte.

5.0 Introduction

Rappelons ici que notre approche d'analyse sur la dynamique sociale engendrée par le processus de mise en œuvre de la PEI s'appuie d'une part sur la théorie des représentations sociales des acteurs traitée dans ce chapitre et d'autre part sur la sociologie des organisations, en particulier celle de l'analyse stratégique ou de la sociologie de l'action organisée élaborée par Crozier et Friedberg (1977) que nous discutons au chapitre suivant.

Dans ce premier chapitre d'analyse, nous répondons aux deux premières sous-questions de recherche, à savoir :

Sous-question 1 : Quel sens les acteurs donnent-ils à ce processus de changement qu'est la mise en œuvre de la PEI?

Sous-question 2 : Comment les représentations sociales conduisent-elles les acteurs (individuels et groupes) à se positionner dans un contexte de transformation des pratiques professionnelles d'inclusion des élèves avec des BEP?

Pour répondre à la première sous-question, nous nous sommes donné un double objectif, soit de mettre d'abord en évidence les représentations que les acteurs se forment à propos de la réforme (compréhension de ses principes, valeurs, idées etc.) et ensuite de comprendre les représentations quant à sa mise en œuvre au niveau de l'organisation, des changements à apporter dans les pratiques, des relations entre les acteurs et des ressources. La prise en compte dans l'analyse de ces représentations nous semble essentielle pour comprendre la dynamique des changements amenés par la PEI et elles nous permettent également d'identifier les représentations qui font ou qui ne font pas consensus par rapport aux enjeux soulevés par la mise en œuvre de la réforme.

Pour répondre à la deuxième sous-question, nous analysons les attitudes et le positionnement des acteurs par rapport à la mise en œuvre de la PEI. Cette analyse nous permet de dégager la diversité des prises de position des acteurs selon le tableau de réponses comportementales face à un changement tel qu'élaboré par Giangreco (2002).

5.1 Représentations par rapport à la PEI

L'objet des représentations sociales de la PEI et de l'éducation inclusive implique une complexité que l'on doit saisir; il n'y a pas qu'une seule représentation sur l'éducation inclusive ou sur cette réforme mais bien une diversité de représentations. Cette diversité des représentations se situe selon nous à deux niveaux. D'abord, au niveau de la définition, de la compréhension et du sens même du concept d'*éducation inclusive* en tant que mouvement pour la modernisation du système éducatif du pays et comme une question de justice sociale, c'est-à-dire, le droit fondamental de tous les enfants de recevoir une éducation selon leur potentiel et en accord avec leurs besoins. Cette question de justice sociale inclut aussi le droit de tous les enfants de fréquenter les écoles ordinaires et d'occuper leur juste place dans la société en général. Ensuite, au niveau de l'organisation, la représentation de l'école par rapport : aux enjeux démographiques touchant de différentes façons les écoles ordinaires; aux enjeux de l'échec scolaire des élèves avec des BEP; l'enjeu de la place des institutions spéciales et l'enjeu des ressources.

5.1.1 Signification de l'éducation inclusive pour les acteurs

Avant même d'analyser les stratégies des acteurs à la source de la dynamique sociale engendrée par la PEI, il nous faut savoir ce que l'éducation inclusive signifie pour les acteurs. Ces représentations que les acteurs se forment autour de la réforme nous aident à comprendre la persistance de certaines idées véhiculées à ce sujet dans le milieu scolaire et de connaître les grilles de lecture de cette nouvelle réalité qui est vécue par les acteurs et qui influence leurs rapports entre eux. Nous nous intéressons ici à la manière dont le concept d'*éducation inclusive* est défini par les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la PEI. Lorsque l'éducation inclusive est invoquée, à quoi ces acteurs font-ils référence?

Mouvement vers la modernisation du système éducatif

Les acteurs impliqués dans la réforme affirment de façon presque consensuelle que cette réforme est une nécessité si on veut moderniser le système éducatif ordinaire du pays et l'harmoniser avec les systèmes d'éducation inclusive qui existent déjà dans d'autres pays et qui ont fait preuve de leur succès. Dans la PEI, on parle d'un changement visant la mise en œuvre rationnelle d'un nouveau mode de prestation de services éducationnels pour les élèves avec des BEP incluant leur intégration dans le système scolaire ordinaire. Cette politique s'inscrit dans une série d'actions gouvernementales visant à moderniser et à démocratiser le système éducatif du pays⁶⁸. Pour les acteurs du milieu scolaire, surtout ceux qui sont favorables à cette réforme, on peut considérer qu'ils ont un intérêt à ce que les changements se fassent car les valeurs que l'on attribue à ce processus sont justement celles qui correspondent à une modernisation et à une réforme du système d'éducation.

« Je considère que le ministère a bien fait d'élaborer ce programme d'éducation inclusive parce que partout dans les autres pays, un tel processus a déjà été mis en place. Je pense que dans les autres pays, ils ont plus de financement et ils bénéficient du bénévolat de volontaires. J'espère que l'éducation inclusive sera mise en place dans toutes les écoles ordinaires du pays d'ici 2020 comme le prévoit la PEI. » (Aide pédagogique 1, École U)

Pour les parents d'élèves avec des BEP, cet argument de modernisation du système éducatif ordinaire par la mise en œuvre de la PEI s'accorde avec celui des enseignants et constitue une

⁶⁸ Objectif énoncé dans le programme de développement de l'Éducation inclusive en République de Moldavie (2011-2020).

justification incontournable de ces changements. Pour plusieurs d'entre eux, cette réforme permet justement à la Moldavie de s'aligner sur le modèle des pays occidentaux ou un tel processus a été mis en œuvre depuis longtemps et qu'il faut, selon eux, que leur propre pays et leur propre société fassent de même.

« Nous sommes d'accord avec ce changement parce que nous sommes au 21^{ème} siècle et que nous sommes conscientes du fait que tous les enfants ont besoin de communiquer et de faire partie de la société. C'est triste de penser qu'on est rendu au 21^{ème} siècle et que l'on soit encore au point de mettre en place une telle réforme, car dans le monde civilisé, ça fait longtemps que de tels processus existent. » (Parent 1+ Enseignant, École R)

Une autre représentation partagée par la majorité des acteurs participants à la recherche à propos de la PEI est que cette réforme est aussi une forme de justice sociale pour les élèves avec des BEP et leur famille.

Une justice sociale

Pour certains parents, surtout les parents des élèves sans BEP, les opinions sur cette réforme sont qu'il s'agit d'un processus normal qui ne fait que transmettre le message que tous les enfants sont égaux dans leurs droits à l'éducation, au même titre qu'ils le sont quant au droit de la famille.

« L'éducation inclusive nous rappelle que les enfants sont tous nos enfants et qu'on est responsable de leur éducation et de leur développement. Il ne faut pas commencer à en exclure parce que l'on a déjà moins d'enfants en Moldavie et on doit protéger tous ceux que l'on a. Ils sont nos enfants et ils ont des droits. Ils doivent être inclus avec les autres pour qu'ils soient tous ensemble dans la société. » (Parent 4, École R)

On remarque d'une part, que plusieurs acteurs du milieu scolaire et plusieurs parents reconnaissent l'aspect positif de la PEI en ce qu'elle vise une justice et une égalité des chances pour les élèves avec des BEP et que ce processus va favoriser autant ces élèves que leurs familles et la société tout entière. Cependant, on questionne toujours la place et le rôle que l'on devrait réserver dans ce processus aux écoles spéciales qui existent toujours et le juste équilibre dans le financement et l'expertise professionnelle disponible entre les écoles spéciales et les écoles ordinaires.

Mais si la réforme a été rationalisée par certaines directions d'écoles et plusieurs autres acteurs comme une opportunité de mobiliser des ressources financières pour la création de centres de ressources, pour les autres acteurs incluant les parents, cette réforme signifie avant tout un changement nécessaire pour combattre la ségrégation de ces élèves et en fin du compte une question de justice sociale.

Les représentations que les acteurs se construisent sur la PEI inclut une vision de ce processus comme une question de justice sociale est un point de vue partagé surtout par les parents des élèves avec des BEP et les acteurs du milieu scolaire qui sont en faveur de ce processus comme les acteurs du centre de ressources. Ces acteurs considèrent que l'éducation inclusive est une question de justice pour les élèves avec des BEP mais aussi pour les familles de ces enfants qui ne sont plus obligés d'institutionnaliser leurs enfants sur la base de leurs BEP.

« L'éducation inclusive est un processus très favorable pour les enfants et je suis heureuse que cette école soit devenue inclusive. Bien sûr qu'il y aura toujours des élèves qui ne seront pas à la hauteur du programme scolaire, mais cela ne constitue pas en soi une raison pour les interner ou les mettre dans une école spéciale et de les éloigner de leur famille. » (Parent 2 BEP, École U)

Cette rationalisation de la réforme comme une simple justice pour les élèves avec des BEP passe par la reconnaissance des droits fondamentaux de ces enfants de fréquenter les écoles ordinaires, tout comme leurs pairs sans BEP. Pour les parents, cette réforme signifie que l'on met fin à la ségrégation des enfants sur la base de critères médicaux et que l'on ne met plus les handicaps des enfants au premier plan de leur avenir scolaire, mais que l'on reconnaît leurs droits à l'éducation ordinaire, ce qui les rend égaux aux autres enfants.

« J'étais très heureuse de ce changement parce que cela permet aux élèves avec des BEP de se sentir aussi importants que les autres plutôt que des rejets de la société, si vous me pardonnez l'expression. Ces élèves ne se sentent plus discriminés; au contraire ils jouent ensemble et communiquent avec les autres élèves sans BEP, ceux qui sont en pleine santé et cela leur fait sentir qu'ils sont eux aussi en santé. Je suis également très heureuse en particulier pour mon enfant qui n'est pas malade et qui est comme tous les autres enfants. » (Parent 1 BEP, École U)

La dimension de diversité et d'ouverture sociale se retrouve également dans la compréhension de la PEI par les parents. Pour eux, les bienfaits d'un tel processus ne se limitent pas

nécessairement aux élèves avec des BEP, mais profite aussi à tous les enfants et au personnel de l'école qui ont l'opportunité de s'ouvrir à la diversité qui existe au sein de notre société.

« ...l'éducation inclusive est quelque chose de très positif non seulement pour les élèves avec des BEP, mais également pour les élèves sans BEP parce que ces derniers coexisteront avec l'ensemble de leurs pairs et qu'ils seront sensibilisés au fait que plusieurs enfants n'ont pas tous les mêmes chances dans la vie; que certaines personnes ont besoin d'aide et de bons mots pour être réconfortées. Car même pour un enfant en santé, il faut qu'il développe son empathie pour ses pairs qui sont différents ou plus faibles que lui; inversement, l'enfant avec des BEP doit aussi aider ses pairs sans BEP dans la mesure du possible. J'espère que l'éducation inclusive sera un processus durable et qu'il deviendra une tradition, parce que c'est un processus qui est bon et bénéfique pour tous. C'est également un grand avantage pour les enseignants parce qu'ils réaliseront que le contenu d'un cours doit être adapté et individualisé pour la compréhension de tous les élèves, y compris ceux avec des BEP. » (Parent 2, BEP, École U).

Certains acteurs vont plus loin dans leurs réflexions sur ce processus en s'interrogeant sur la place qu'ont les enfants avec des BEP au-delà de l'école. Ils se représentent ce processus comme une continuité qui débouchera sur l'intégration au marché du travail et la valorisation du potentiel de chacun de ces élèves pour la société en général. Ces réflexions qui soulèvent le rôle d'inclusion sociale pour l'école amènent les acteurs du milieu scolaire à réfléchir aux finalités de ce processus d'éducation inclusive, ce qui peut leur servir comme stratégie pour persuader les acteurs moins convaincus des bénéfices sociétaux de la réforme.

« J'espère que ces enfants [avec des BEP] auront une place dans notre société et qu'au fil du temps, on découvrira le potentiel qu'ils ont et les domaines où ils pourront performer afin de développer leur autonomie pour bien fonctionner dans la société et trouver une place où ils pourront travailler et gagner leur vie. » (Orthophoniste, École U)

« On travaille avec ces élèves [avec des BEP] avec l'espoir de voir des résultats quand ils vont finir l'école. On veut qu'ils puissent se débrouiller dans la vie et dans les diverses situations qu'ils auront à expérimenter, qu'ils puissent vivre leur vie, être indépendant, qu'ils vivent diverses expériences et qu'ils puissent exprimer leurs opinions dans la société. » (Enseignant 4, École R)

« Ces enfants [avec des BEP] doivent être avec les autres enfants car si on les isole des autres, ils auront des problèmes d'intégration plus graves plus tard dans la société. C'est pour ça que je crois que cette réforme est justifiée. » (Directeur adjoint, École U)

Un argument qui revient dans les témoignages de plusieurs acteurs tant du milieu scolaire que des parents est le fait que le droit à l'éducation inclusive dans les écoles ordinaires pour les élèves avec des BEP permet à ces enfants de vivre dans leur famille plutôt que d'être institutionnalisés.

« Nous devons aider ces élèves avec des BEP pour qu'ils progressent, qu'ils se fassent des ami(e)s et qu'ils développent leur confiance en soi pour leur futur. Et qu'est-ce que ça peut faire qu'un enfant ait un handicap? Qu'il ne sache ni lire, ni écrire? Ces enfants ont quand même le droit d'avoir des ami(e)s, de faire partie d'un groupe, d'avoir une vie sociale et d'être inclus dans toutes les activités. » (Aide pédagogique, École R)

« L'éducation inclusive est un processus bénéfique pour les enfants car je considère que la place d'un enfant est dans sa famille et non pas dans une institution résidentielle, un internat ou une école spéciale. » (Directrice de l'École R)

« Je considère que ces enfants [avec des BEP] n'auraient pas dû être isolés dès le début; les enfants ne sont pas tous égaux et certains apprennent plus vite que d'autres et d'autres plus lentement, c'est normal; ça dépend aussi du contexte familial de chaque enfant comme par exemple la violence dans certaines familles. Tout comme les adultes, les enfants peuvent être plus ouverts et d'autres plus repliés sur eux-mêmes. Chacun a son histoire de vie et on doit respecter ça. » (Parent 7, École R)

Pertinence du système d'éducation spéciale

La mise en œuvre de la PEI a soulevé différents points de vue à l'égard du bien fondé et de la nécessité de cette réforme et de la fermeture de plusieurs écoles spéciales pour les élèves avec des BEP. Aux dires de plusieurs parents d'élèves sans BEP, la place des élèves avec des BEP devrait être dans les écoles spéciales.

« Nous, les parents, on se rencontre aux réunions et nous discutons de nos enfants. On a parfois des divergences de points de vue parce qu'on a chacun notre propre vision sur la question de l'éducation de nos enfants. Par exemple, un parent d'un élève sans BEP se demandait pourquoi son enfant était obligé d'étudier avec des élèves avec des BEP;

il disait que les élèves avec des BEP devraient être dans des écoles spéciales. »
(Parent 4, École R)

La réforme des écoles spéciales qui s'est conclue par la fermeture de plusieurs d'entre elles a forcé l'intégration de plusieurs enfants dans les écoles ordinaires, ce qui ne fait pas l'unanimité parmi les parents. Il y a des parents qui considèrent que l'école n'est pas prête à offrir tous les services que les enfants avec des BEP avaient dans les écoles spéciales.

« Un enfant avec des BEP est peut-être bien ici [école ordinaire] mais ce n'est pas nécessairement ce dont il a besoin; lorsqu'ils étaient (les enfants avec BEP) dans les écoles spéciales, ils avaient leur propre rythme, ils s'y étaient adaptés et ils étaient avec des enfants comme eux qui avaient les mêmes goûts et préférences; il y avait une solidarité entre eux. Mais ici, à l'école ordinaire, même si la société et les enseignants mettent tous leurs efforts, ils ne pourront jamais offrir aux enfants ce dont ils ont vraiment besoin. » (Parent 5, École R)

La mise en œuvre de la réforme soulève donc un débat quant au meilleur modèle d'éducation inclusive que les écoles ordinaires devraient adopter. Le modèle d'inclusion totale appliqué dans les écoles pilotes, dont les deux écoles de notre échantillon, apparaît trop lourd aux dires de certains acteurs du milieu scolaire. Sur le terrain les acteurs se questionnent sur les caractéristiques du modèle qui pourrait fonctionner en harmonie avec le système d'écoles spéciales; ce qui revient à ramener le débat sur la PEI comme tel. La lourdeur du système actuel est la source de mécontentement et d'hésitation aux changements de la part de certains enseignants et professionnels non enseignants comme le note la psychologue scolaire qui est pourtant un acteur clé dans ce processus de changement.

« Ce ne sont pas tous nos enseignants qui acceptent l'éducation inclusive parce que plusieurs considèrent que l'on met beaucoup trop d'accent sur les élèves avec des BEP au détriment des *bons élèves* qui eux sont laissés pour compte; même si les *bons élèves* ont des capacités, celles-ci se perdent si on ne les développe pas. En fait, l'éducation inclusive n'est pas très bienvenue dans notre école et beaucoup d'enseignants savent qu'il y a encore des écoles spéciales et que c'est là vraiment qu'il faudrait envoyer ces élèves car les résultats seraient bien meilleurs pour eux que dans une école régulière. » (Psychologue scolaire, École U)

Ces divergences dans le plan des représentations concernant l'éducation inclusive et la place des écoles spéciales a donné naissance à des relations plutôt tendues, surtout au début de la

réforme, entre les enseignants et la CMI; certains enseignants ne comprenaient pas toujours la nécessité de fermer des écoles spéciales et d'intégrer les élèves avec des BEP dans leur école ordinaire.

« Au début, il avait des discussions très enflammées sur ce sujet parce que ce n'est pas tout le monde qui comprenait le besoin de fermer les écoles spéciales et d'amener les enfants avec des BEP dans des milieux *en santé*. Il y a eu de vives discussions entre les enseignants et la CMI qui devait mettre en place ce changement. » (Enseignant 2, École U)

Certains enseignants se demandent jusqu'à quel point l'éducation inclusive devrait être totale ou partielle. Selon eux, la présence de certaines catégories d'élèves avec des BEP peut nuire au déroulement du cours et à l'atteinte des objectifs. Si un élève a des BEP très lourds, cela empêche les autres de bénéficier du cours et ce processus n'est pas un processus gagnant pour tous.

« Maintenant que la décision a été prise d'intégrer les élèves avec des BEP dans les écoles ordinaires, il est très difficile pour nous les enseignants d'être toujours prêts à faire face aux handicaps de ces élèves. Peut-être que ce processus va leur permettre à mieux s'intégrer dans la société mais ce n'est pas toujours vrai dépendamment de leur problème ou de leur handicap; si un enfant a un problème d'ordre mental ou s'il est hyperactif et ne reste pas en place et dérange les autres élèves, c'est négatif pour tout le monde; s'il y a un problème d'ordre auditif, de vision, etc. et que cela ne dérange pas les autres élèves, c'est différent; mais quand un élève dérange une classe d'élèves en entier, je ne sais pas si c'est correct. » (Enseignant 5, École U)

L'intégration totale ne crée pas de consensus même chez les aides pédagogiques qui considèrent que la place de certains enfants avec des BEP n'est pas à l'école régulière parce qu'ils ne pourront jamais s'intégrer totalement et que c'est néfaste pour l'ensemble des élèves.

« Moi, comme professionnelle à titre d'aide pédagogique, je pense qu'il y a des élèves avec des BEP qui ne sont pas à leur place ici à l'école. Par exemple, l'élève X serait beaucoup mieux dans une école spéciale adaptée pour ses besoins; ici, elle n'apprend pas vraiment et en plus, elle empêche les autres à apprendre. » (Aide pédagogique 2, École U)

Certains acteurs du milieu scolaire ordinaire se questionnent sur le bienfait même de la fermeture d'écoles spéciales et de l'intégration des élèves avec des BEP dans les écoles ordinaires.

« On était bien quand les élèves avec des BEP étaient séparés; maintenant, les écoles spéciales ont été démantelées et tout est mis sur les épaules des enseignants. »

(Enseignant 3, École R)

Ce n'est pas tous les enseignants et tous les professionnels non enseignants qui croient que la réforme est justifiée et le débat sur l'existence ou non des écoles spéciales revient souvent.

« C'était bien quand il y avait ces écoles spéciales ou des enseignants spécialisés travaillaient avec eux [avec des BEP]. Mais si on regarde vers l'avenir, c'est peut-être mieux que ces enfants s'intègrent à la société mais je reste quand même perplexe par rapport à tous ces changements. » (Enseignant 4, École U)

« Je comprends que ces enfants [avec des BEP] ont l'opportunité ici de socialiser et de s'intégrer à la société mais, à mon point de vue, c'est peut-être bien pour ces enfants mais c'est un peu difficile pour nous les professionnels. Aussi, je pense d'un autre côté que les écoles spéciales sont très bien adaptées aux besoins de ces enfants parce que dans ces écoles, il y a des spécialistes qui travaillent chaque jour avec eux et qui ont une très grande expérience dans ce domaine. Je considère que les élèves avec des BEP ont de meilleurs résultats dans les écoles spéciales que dans une école ordinaire. En plus, les parents d'élèves sans BEP considèrent qu'on accorde trop d'attention aux élèves avec des BEP. » (Psychologue scolaire, École U)

Plusieurs parents d'élèves sans BEP sont méfiants par rapport à l'influence négative que les élèves avec des BEP peuvent avoir sur leur enfant.

« Cela fait maintenant deux ans qu'il y a des élèves avec des BEP dans l'école et je trouve que ça les influence négativement. Ces enfants n'apprennent rien et ils empêchent les nôtres d'apprendre. Dans la classe de mon enfant, il y a un élève avec des BEP et sincèrement, je n'ai pas aimé ça au début mais maintenant, les choses ont un peu changé. Nous les parents, on voulait intervenir parce qu'il était impossible pour les enseignants de donner leur cours et il y avait souvent des actes de violence; mon enfant qui est plutôt tranquille d'habitude a commencé lui aussi à se battre. Cet élève avec des BEP est éduqué par sa grand-mère car il n'a pas ses parents à la maison et sa grand-mère qui s'en occupe n'a pas la force d'intervenir. » (Parent 6, École R)

La ségrégation des élèves avec des BEP à l'intérieur même de l'école serait une solution acceptable pour certains parents d'élèves sans BEP et ils voient le centre de ressources comme une place idéale pour ces enfants.

« J'aimerais que ces élèves avec des BEP soient la plupart du temps au centre de ressources et que les autres enfants puissent rester tranquilles dans leur classe. Il est important que nos enfants puissent apprendre et couvrir tous les sujets du cours, qu'ils aient suffisamment de temps pour apprendre et poser des questions aux enseignants quand ils ont besoin de plus d'explications. Mais ces élèves avec des BEP viennent au cours et cela fait perdre beaucoup de temps dans le cours. » (Parent 4, École U)

Certains des parents consultés mettent en doute l'efficacité des centres de ressources. Pour eux, cela ne fait pas progresser tout le monde.

« Parmi les élèves avec des BEP qui fréquentent le centre de ressources, certains progressent et d'autres qui n'affichent pas trop de résultats. Ma fille m'a dit que ce ne sont pas tous les élèves avec des BEP qui progressent, même avec la présence de ce centre de ressources dans l'école. » (Parents 7, École R)

Il y a des parents qui considèrent que la présence d'élèves avec des BEP dans les classes régulières est une source de distraction durant les cours et que tout le monde est perturbé à cause de leur comportement imprévisible et parfois même violent, comme le souligne un parent d'un élève sans BEP de l'École U.

« Dans la classe de mon enfant il y a un élève qui a de sérieux problèmes de santé. C'est bien que cet élève soit aidé par le Centre de ressource, mais on assiste souvent à des situations où cet élève s'énervé durant les cours et que l'enseignante doive le sortir de la salle de classe, ce qui perturbe le cours. En rentrant de l'école, mon enfant m'a déjà dit qu'il a pitié de son collègue avec des BEP à cause de ses problèmes de santé, mais que cela perturbe les cours et tous les élèves de la classe y perdent à cause de son comportement. » (Parent 4, École U)

On retient donc des représentations des acteurs quant à la place occupée par les écoles spéciales dans le cadre de la PEI que ces écoles ont toujours un rôle important à jouer dans l'éducation des élèves avec des BEP et que la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les écoles ordinaires est un processus de longue haleine qui demande du temps et des ressources afin de répondre adéquatement aux besoins de l'ensemble des élèves.

Ces représentations quant à la place des écoles spéciales pour les élèves avec des BEP nous semble paradoxales par rapport au consensus des acteurs manifesté initialement au sujet de la pertinence de l'éducation inclusive. Ce paradoxe peut s'expliquer en partie en jetant un regard sur l'avis des acteurs concernant le fonctionnement de cette réforme au niveau de l'organisation, ce que nous discutons dans les sections ci-après.

Atténuation de l'échec scolaire

La mise en place de l'éducation inclusive est aussi comprise comme une solution pour plusieurs élèves avec des BEP qui demeuraient à la maison ou qui fréquentaient déjà les écoles ordinaires et qui étaient considérés comme des élèves voués à l'échec scolaire.

Comme on a discuté, le sens que les acteurs attribuent à la réforme reflète les arguments et la compréhension qu'ils en ont ainsi que les diverses raisons qui les incitent à accepter les changements. Pour certains parents, cette réforme est avant tout une solution aux problèmes qui ont toujours existé à l'école ordinaire pour les élèves avec des BEP et qui n'étaient pas institutionnalisés et que l'on considérait comme des élèves destinés à l'échec scolaire.

« Il y a toujours eu des enfants avec des BEP dans l'école, tant dans le passé que maintenant; ils sont nés comme ça et nous devons les accepter. » (Parent 4, École R)

Pour certains acteurs, cette réforme était bien attendue car beaucoup d'élèves avec des BEP étudiaient déjà dans les écoles ordinaires, mais à cause du manque de ressources et de la *non-reconnaissance* du fait qu'ils avaient besoin d'aide, ces élèves accumulaient les échecs scolaires et étaient la source de sentiments de culpabilité de la part des acteurs scolaires et d'un sentiment d'échec également pour l'école comme institution. Pour certains acteurs scolaires, cette réforme permet donc de résoudre le problème d'échecs de certains de ces élèves.

« Jusqu'à maintenant, si un élève avec des BEP a des problèmes d'apprentissage ou d'adaptation scolaire et n'est pas capable de suivre le rythme de ses collègues de classe, alors la question qui nous vient immédiatement en tête est : comment cet élève passera-t-il ses examens finaux? C'est un sérieux problème car dans notre école, on a *n* élèves qui n'ont pas passés leurs examens et n'ont pas pu finir leur niveau gymnasial. C'est une honte pour les enseignants et pour l'école. Maintenant, avec la PEI, la situation est différente. Ce n'est plus une honte et on reconnaît le fait que ces élèves

avec des BEP ne peuvent pas progresser au même rythme et au même niveau que les autres élèves. » (Parent 3+ Enseignant, École R)

Dans le même ordre d'idée, les enseignants ont la représentation de cette réforme comme étant avant tout une réponse aux échecs scolaires coutumiers des élèves avec des BEP en leur permettant d'éviter le décrochage scolaire. En effet, ces enseignants déplorent le fait qu'une approche éducative unique à tous les élèves sans égards à leurs BEP a toujours été la source d'échecs scolaires répétés d'année en année avec comme solution de faire répéter les années scolaires à plusieurs enfants.

« Le processus d'éducation inclusive est bien reçu car les élèves avec des BEP ne peuvent pas toujours faire face au curriculum général et si nous ne les aidons pas avec un curriculum et des tâches adaptés à leur niveau, ces élèves perdront l'intérêt pour les cours, ce qui pourrait les amener jusqu'au décrochage scolaire. » (Enseignant 2, École R)

Cette réforme répond aussi au problème des élèves avec des BEP qui ne fréquentaient pas d'institution scolaire et qui étaient obligés de rester à la maison parce que leurs parents ne voulaient pas opter pour une institution spéciale pour leur enfant. L'éducation à la maison a toujours été une option pour les parents, même dans le cadre de la PEI, mais pour les enseignants, cette option sera de moins en moins choisie par les parents de plusieurs élèves avec des BEP qui pourront maintenant fréquenter l'école ordinaire.

« Je considère que l'éducation inclusive est une très bonne chose pour tous les élèves, en particulier pour ceux avec des BEP qui étaient obligés de rester à la maison. »
(Parent 2+ Enseignant, École R)

En somme, cette réforme de la PEI est perçue majoritairement par les acteurs sur le terrain comme un changement d'approche éducative qui permet l'inclusion des élèves avec des BEP et qui, par conséquent règlera les problèmes d'échecs scolaires répétés des enfants avec des BEP. Par contre, plusieurs se questionnent sur la pertinence de promouvoir un modèle d'inclusion totale des élèves avec des BEP au détriment d'autres méthodes d'inclusion éducative comme on en discute dans ce qui suit.

5.1.2 Signification de la réforme au niveau organisationnel

Après l'analyse des représentations que les acteurs du milieu scolaire et les parents se forment à propos de la PEI, on s'attarde ici à un même type d'analyse mais cette fois-ci concernant

leurs représentations quant au fonctionnement de ce processus au niveau organisationnel. Les représentations que nous avons scrutées se rapportent aux mécanismes de mise en œuvre de la réforme ainsi qu'à la mobilisation des ressources nécessaires au niveau de l'organisation.

Relations avec les enjeux démographiques

Le contexte entourant la réalité de chaque école influence grandement le sens que peuvent se faire certains acteurs concernant la PEI. Dans l'école du milieu rural (École R), la PEI est comprise comme la réponse à l'enjeu démographique qui touche les écoles ordinaires⁶⁹.

Comme on l'a discuté dans la problématique, la République de Moldavie fait face à un enjeu de décroissance démographique qui se traduit par une baisse notable des inscriptions et du financement dans les écoles, surtout celles dans le milieu rural. La situation est bien différente dans le cas de l'école en milieu urbain (École U) où plusieurs acteurs comprennent au contraire la PEI comme une contrainte sous l'angle démographique étant donné que cette école est remplie presque à capacité.

Dans leurs témoignages, les acteurs du milieu scolaire de l'École R ont dit comprendre cette réforme comme une solution à la baisse des élèves qui fréquentent leur institution car elle ramènera des enfants à l'école qui n'auraient jamais dû être institutionnalisés. La baisse d'inscriptions est dramatique selon certains enseignants, comme le souligne un enseignant de l'École R lors de notre entretien (en l'espace d'une seule année scolaire, les inscriptions à cette école ont diminué de 100 élèves).

« Cette année, nous avons 500 élèves comparativement à 600 l'an dernier⁷⁰. » (Parent 1+ enseignant, École R)

On remarque en effet que l'enjeu démographique qui se répercute sur les ressources financières de l'École R en particulier conditionne leurs choix quant aux priorités de dépenses et d'investissement.

« Le budget de l'institution a diminué et la grosse partie de la somme est allouée aux salaires et au chauffage de la bâtisse; il en reste donc peu pour les réparations ou le

⁶⁹ Selon la recherche réalisée par l'Unicef en 2012, le taux de croissance démographique en République de Moldavie pour la période de 1990 à 2010 a été de -1,0% et on prévoit une baisse de -8,0% pour la période de 2010 à 2030 (Unicef, 2012 :110).

⁷⁰ On se réfère ici à l'année de la collecte des données (2015).

réinvestissement. On a eu la chance de se voir accorder un budget de réparation de la toiture parce qu'il était dans un état vraiment désuet. » (Parent 1+ enseignant, École R)

La présidente de la CMI de l'École R confirme que l'école fonctionne sur une base comptable d'autofinancement maintenant et que face à cette contrainte elle a moins de marge de manœuvre sur le plan financier qu'elle en avait avant quand elle fonctionnait à la solde de l'État; son pouvoir d'achat pour le matériel scolaire est donc limité ce qui affecte leur travail de chaque jour et également le processus de mise en œuvre de la PEI.

« Nous fonctionnons maintenant sur la base de l'autogestion et nous ne faisons pas ce que l'on veut avec l'argent. Il y a un économiste à Chisinau qui travaille avec la directrice de l'école et les comptables du lycée contrôlent toutes les dépenses. Depuis l'année passée, nous n'avons acheté qu'un microscope pour l'école et je trouve ça insuffisant. » (Présidente CMI, École R)

Cependant, pour l'École U qui est plutôt en situation de surpopulation dans son milieu immédiat, la représentation que les acteurs se forment à propos de la réforme est plutôt négative, en partie à cause de cet état de fait.

« Dans l'école du milieu rural, on a accepté la réforme plus rapidement afin de remplir les classes. On avait parfois 12-15 élèves en moyenne dans les classes avant la réforme comparativement à environ 30-35 élèves dans l'École U qui est située en ville; on peut donc imaginer qu'il est plus facile de s'occuper d'un 16^{ème} élève avec des BEP que d'un 36^{ème} avec des BEP, ce qui est vraiment trop. » (Présidente de la CMI, École U)

Si la PEI est interprétée de façon différente dans l'école du milieu rural comparativement à l'école en milieu urbain sur le plan de l'enjeu démographique, il y a un consensus parmi les acteurs de ces deux écoles quant à la pertinence de la PEI pour remédier au problème chronique de l'échec scolaire des élèves avec des BEP qui fréquentent les établissements scolaires ordinaires sans que leurs besoins spéciaux soient considérés.

Perception de mise en œuvre difficile et complexe

Une majorité d'acteurs du milieu scolaire directement impliqués dans la mise en œuvre de la réforme ont exprimé leur compréhension d'un début difficile et complexe de ce processus, principalement dû au fait que les règles à suivre et les attentes quant aux changements à apporter dans les pratiques n'étaient pas claires. Certains acteurs ont reconnu lors des

entrevues qu'au début de la réforme, ils ne savaient tout simplement pas comment interpréter la mise en œuvre de la PEI car ils n'avaient pas une idée très claire des objectifs ou des finalités recherchées par ce changement et des attentes par rapport à ce qu'ils devaient faire.

« En ce moment, on est au tout début de cette expérience; pour nous, tout est nouveau et c'est comme ça avec toutes les réformes qui sont mises en place; au début, c'est boiteux mais après, chacun trouve son rôle et l'exerce de mieux en mieux. J'espère qu'avec le temps, on aura plus d'information et que les choses se réaliseront différemment. Ce n'est pas mal, mais j'espère que ça s'améliorera parce que d'être informé c'est une chose, mais de confronter la réalité, c'est une autre chose. Quand tu as 20 élèves dans ta classe parmi lesquels 5 sont avec des BEP, tu penses que tu ne seras pas capable d'y faire face, mais ça fait maintenant déjà 3 ans et les choses avancent bien. » (Enseignant 5, École U)

« Nous en sommes encore au début de la mise en place de cette réforme; nous avons touché à seulement certaines choses et on nage encore dans le brouillard. » (Parent 1+ Enseignant, École R)

La présidente de la CMI témoigne s'être engagée à plein dans la réforme sans avoir nécessairement d'idées précises concernant les changements à apporter ou la façon de procéder.

« Il avait plein de choses à faire que je ne connaissais pas. Dès le moment où j'ai été mise au-devant du défi et que j'ai dû l'affronter, ma réaction a été spontanée et je me suis lancée; je n'avais aucune idée de ce que serait le résultat. » (Présidente CMI, École R)

Certains acteurs affirment que le flou qui entoure les règles à suivre leurs donne l'impression qu'ils n'en sont qu'au premier stade des changements de pratiques et ils ne savent pas trop où ils s'en vont avec cette réforme. Plusieurs acteurs parmi les enseignants disent fonctionner souvent de façon intuitive et se considèrent au début d'un processus qui n'a pas de buts très précis.

« Je considère que nous sommes encore au début du chemin et que les résultats du processus d'éducation inclusive restent à venir plus tard. » (Parent 2+ enseignant, École R)

Ces représentations qu'ont les acteurs quant au flou des règles à suivre leurs laissent croire que de la réforme exigera un investissement de temps et de ressources énorme et nécessitera beaucoup d'efforts individuels, ce qui affecte leur motivation au travail. On a l'impression d'en être qu'au début du processus et que les changements qui seront nécessaires pour la mise en œuvre de la PEI sont multiples et ne se feront qu'à longue échéance.

« Je peux dire que dans mon cas, j'ai l'impression de faire mes premiers pas dans ce domaine car ça nécessite simplement plus de temps, plus d'imagination et bien sûr plus d'efforts physiques et notre santé s'en ressent. » (Enseignant 2, École R)

Aussi, les acteurs ont besoin de temps pour s'habituer aux changements et les assimiler dans leur pratique. Cet aspect du rythme de mise en œuvre est soulevé par la présidente de la CMI de l'École R lorsqu'elle parle de la nouveauté et du changement d'habitude qui doit se faire de façon précipitée.

« Ce processus est nouveau et il nous est inconnu parce qu'avant la mise en œuvre de la PEI, on avait des écoles spéciales qui s'occupaient d'éduquer ces enfants et qui leur donnaient les soins dont ils avaient besoin. En plus, même si ce processus n'a pas été mis en place du jour au lendemain, tous les professionnels du système éducatif ordinaire l'ont perçu comme si cela avait été le cas. Je comprends que les enseignants, moi inclusivement, on n'a pas réagi immédiatement et nous avons eu besoin de temps pour vraiment comprendre ce que l'éducation inclusive signifie réellement, ce qu'elle présuppose et comment on doit procéder pour arriver aux résultats désirés. »

(Présidente CMI, École R)

Pour certains enseignants, cette perception de début chancelant de réforme et de confusion quant aux règles à suivre est dû au manque de ressource et de compétences pour sa mise en place.

« Nous en sommes qu'au début du chemin car en ce moment, on n'a pas d'expérience dans ce domaine et nous n'avons pas l'information et le matériel nécessaires. On doit se familiariser avec ce qu'on a à faire et accumuler de nouvelles informations et connaissances. » (Enseignant 3, École U)

Quoi qu'il en soit, même s'ils ne perçoivent pas tous encore de façon très claire la nature et le but de cette réforme, les acteurs sont bien conscients de l'irréversibilité du processus une fois enclenché.

« On ne peut pas accepter l'éducation inclusive aujourd'hui et s'en désengager demain; c'est un processus à long terme et une fois qu'il est amorcé, on doit le poursuivre. »
(Directrice de l'École U)

Pour le directeur adjoint de l'École U, l'important, c'est que le processus soit en marche. Pour lui, on a qu'à continuer le travail qui reste à faire et à s'accommoder des changements.

« Le processus est enclenché et on a choisi la direction à suivre. Qu'on se mette au travail et qu'on arrête de perdre du temps. La question a été discutée et on a décidé d'aller dans cette direction, à savoir que tous ces enfants, ce sont nos enfants et que nous avons le devoir de les éduquer et de les aider à grandir. » (Directeur adjoint, École U)

Le sens que les acteurs attribuent à ce processus de changement est le plus souvent lié aux moyens mis à la disposition du milieu scolaire pour la réalisation de la réforme, la question de la disponibilité et de l'accès aux ressources est donc au centre de la rationalisation ou de la justification que se donne les acteurs pour s'engager dans la réforme. Nous abordons dans la prochaine section la façon dont les acteurs perçoivent le processus de réforme en fonction de la disponibilité et de la possibilité de mobiliser les ressources nécessaires à la réforme.

Représentations liées à la disponibilité et la mobilisation des ressources

Les ressources humaines, matérielles et financières demeurent une contrainte très importante dans la mise en place de la PEI dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie. La République de Moldavie est en effet un pays parmi les plus pauvres de l'Europe de l'Est⁷¹ et sa situation économique est très instable.

Dans leurs témoignages, l'ensemble des acteurs se sont prononcés sur la question des ressources et on peut observer que les acteurs la perçoivent comme une des contraintes importantes pour la mise en œuvre de la PEI. Tant les acteurs du milieu scolaire que les parents des élèves avec et sans BEP ont souligné que la réforme n'aurait pu commencer sans la mobilisation des ressources modestes mais essentielles que le système éducatif a mises à la disposition des écoles ordinaires.

⁷¹ Banque Mondiale (<http://donnees.banquemondiale.org/pays/moldova> consulté le 30 mai 2016).

Les représentations que plusieurs acteurs du milieu scolaire se font sont que sans l'apport de ces ressources financières au tout début de la réforme, la PEI n'aurait tout simplement pas pu être mise en place dans leur école.

Les représentations des acteurs sur le plan des ressources sont diverses en ce qu'elles touchent à plusieurs aspects des règles de financement, de l'acquisition de matériel et de ressources humaines.

Ambiguïté des règles financières

Toute réforme exige l'apport de ressources transitoires et permanentes pour sa mise en œuvre. L'éducation inclusive ne fait pas exception et c'est pourquoi la question des ressources est un enjeu en soi qui constitue en même temps une contrainte cruciale pour les écoles. Parmi l'ensemble des ressources que la mise en œuvre d'une réforme sollicite, ce sont les ressources financières qui apparaissent au premier plan. Une représentation que les acteurs se sont formée par rapport à cet enjeu est que la mise en place de la PEI a été initiée sans une évaluation préalable des ressources nécessaires pour sa réussite, surtout des ressources financières.

« Cela aurait été bien de prévoir de l'argent neuf quand on a élaboré la mise en place de la PEI. On aurait dû vérifier dès le départ l'ampleur des sommes disponibles et ensuite commencer la mise en œuvre. » (Enseignant 3, École U)

La gestion du budget est spécifique à chaque école et dans le contexte de la réforme, les mécanismes de décision concernant le budget alloué à l'éducation inclusive ne sont pas toujours clairs. Selon le Code de l'éducation, chaque école dispose d'une marge de liberté pour gérer son budget incluant une portion prévue pour l'éducation inclusive. Toutefois, le flux de cet argent demeure flou car aux dires de l'École U, la réforme ne dispose pas d'un budget séparé et pour l'École R, cet aspect reste ambigu, ce qui alimente des débats entre les acteurs du milieu scolaire⁷².

⁷² Dans le Code de l'éducation, 2014 art. 145, le financement des institutions scolaires se réalise de 4 façons : *Financement standard* – financement indexé par élève; *Financement compensatoire* – pour les élèves avec des BEP et les élèves surdoués dans les programmes expérimentaux et de support à la performance; *Financement complémentaire* – pour la modernisation de la base matérielle et didactique,

« Le budget est calculé en fonction du nombre d'élèves et il est limité. En plus, plusieurs postes de dépenses sont fixes et ne peuvent pas être modifiés, comme les salaires des professionnels de l'école, les coûts de chauffage de l'établissement, l'eau, etc. Pour l'éducation inclusive, il n'y a pas de budget séparé; c'est inclus dans le budget général de l'institution. Les salaires des professionnels qui travaillent au centre de ressources sont payés à même le budget général de l'institution. Toutes les ressources pour la création du centre de ressources, l'entretien, les dépenses en capital, l'achat de services techniques et les meubles sont financées par la DGEJS de la municipalité de Chisinau. Au besoin et dans la mesure du possible, les autres dépenses prévues dans le budget, comme par exemple les articles de papeterie et autres fournitures scolaires sont payées à même le budget de l'institution et redistribué au centre de ressources le cas échéant. » (Directrice de l'École U)

« On m'avait dit que le centre de ressources avait un budget séparé⁷³. Mais quand je suis allée à la comptabilité pour demander de l'argent pour acheter du matériel pour le centre de ressources, on m'a dit que ce n'était pas possible parce qu'il n'y avait pas de budget prévu séparément pour nous; le budget de la PEI est un budget commun pour

des subventions pour l'alimentation, pour le transport scolaire et le logement et *Financement par concours* sur la base des projets soumis.

⁷³ En 2014, le gouvernement de la République de Moldavie a confié la gestion des fonds pour le financement de l'éducation inclusive dans les écoles ordinaires du pays aux autorités publiques de type II (rayons) qui font le transfert aux établissements scolaires. Les budgets pour l'éducation inclusive sont établis généralement sur la base du nombre d'élèves avec des BEP qui ont été identifiés et évalués par le SAP. Ces budgets ne doivent pas excéder de plus de 2% les montants de base alloués aux différents postes de dépenses (catégories) des institutions d'enseignement. Les montants de base que le gouvernement transfère aux écoles pour chacune des catégories constituent l'ensemble des moyens financiers disponibles aux écoles et sont calculés sur la base d'un coût standard par élève. Les montants sont alloués par unités administratives aux administrations territoriales (les municipalités et les rayons). Les fonds pour l'éducation inclusive sont destinés seulement aux institutions scolaires du niveau primaire, gymnasium et lycée qui ont des élèves avec des BEP. Ces fonds couvrent les dépenses liées aux salaires des aides pédagogiques et à la mise sur pied et l'entretien des centres de ressources. Le contrôle de l'utilisation de ces fonds est entre les mains du SAP qui informe le Ministère d'Éducation de l'utilisation de ces fonds pour l'éducation inclusive. (<http://lex.justice.md/md/355191/> annexe 3, consulté le 17 juin 2016).

toute l'institution. La directrice m'avait pourtant bien dit qu'il y avait un budget séparé pour le centre de ressources; je suis donc confuse et je me demande où est l'argent et ce que l'on fait avec. » (Aide pédagogique, École R)

Ressources matérielles inexistantes ou inadéquates

Matériel didactique

Surtout lorsqu'il est question de la PEI, pour plusieurs acteurs du milieu scolaire incluant les parents des élèves, le sens qu'ils donnent à ce processus se rapporte à l'état actuel du matériel didactique⁷⁴ de l'école comme inadéquat ou tout simplement inexistant. Selon la majorité des acteurs du milieu scolaire et les parents participant à la recherche, le matériel didactique est désuet et non adapté pour répondre aux besoins des élèves, en particulier les élèves avec des BEP. La pratique de la part de l'école d'impliquer les parents pour participer aux ressources est essentielle pour combler la carence dans les ressources matérielles de l'école, surtout à l'école du village (École R).

« Notre école est une école publique même si beaucoup de choses dans les classes ont été acquises avec la contribution des parents dont nous dépendons dans une large mesure pour avoir un minimum. La collection de la bibliothèque de l'école est très pauvre et c'est un problème parce que parfois, même les parents ne peuvent pas se permettre d'acheter un livre pour leur enfant. » (Parent 2+ enseignant, École R)

Le problème avec le matériel didactique est lié à leur état souvent vétuste, plusieurs datant de la période soviétique, ce qui le rend inutilisable. Ces remarques de parents et d'enseignants au sujet des ressources matérielles de l'école démontrent clairement que le matériel utilisé est dépassé et nécessite une mise à jour.

« Nous avons du matériel didactique mais ce matériel a été élaboré durant la période soviétique et il doit être mis à jour. » (Enseignant 1, École R)

« J'ai l'impression que tous nos équipements scolaires auraient besoin d'une mise à jour. » (Parent 1, BEP, École U)

⁷⁴ Le choix de faire une analyse séparée des ressources financières et des ressources matérielles nous appartient et a été faite par souci de cohérence dans l'exposé du matériel empirique, mais aussi dans notre analyse de l'enjeu des ressources en général qui constitue un élément structurant dans les relations école-parent comme on le verra dans ce texte.

Le fait de ne pas avoir un matériel didactique à jour est néfaste pour la qualité de l'enseignement, la motivation des élèves et l'attitude des parents par rapport à l'école.

« Peut-être si on avait du matériel didactique plus à jour qui fait appel à des technologies modernes, on pourrait stimuler l'intérêt des élèves et capter leur attention. Les enfants perdent l'attention et l'intérêt quand un enseignant imprime de l'information sur du papier et l'apporte en classe pour leur enseigner. Aujourd'hui, presque toutes les activités scolaires et extrascolaires exigent des ressources que nous n'avons pas comme des ordinateurs performants pour enseigner l'informatique. » (Parent 3, BEP, École U).

Les acteurs du centre de ressources de l'École U arguent que la réforme devrait être dotée du support matériel nécessaire pour avoir les résultats désirés dans sa mise en œuvre. Pour ces acteurs, le ministère de l'Éducation devrait s'impliquer davantage pour fournir et moderniser les ressources matérielles dans l'école et le centre de ressources.

« Le manque de matériel didactique est criant. On avait de grands espoirs qu'avec la PEI, le ministère de l'Éducation viendrait combler nos lacunes en matériel didactique spécialisé dans le domaine de la psychopédagogie pour doter le centre de ressources de façon adéquate, non seulement avec des ordinateurs. » (Orthophoniste, École U)

Certains changements dans les pratiques des enseignants pour accommoder les élèves avec des BEP qui ont des plans individualisés d'enseignement ou des curriculums modifiés ou adaptés requiert des ressources spécifiques dont l'acquisition ne fait pas partie des priorités de l'école.

« J'ai un élève avec des BEP dans ma classe qui a des problèmes visuels et j'ai discuté avec le psychologue scolaire et le professionnel en aide pédagogique pour voir comment je pourrais adapter mon enseignement pour accommoder les besoins de cet élève. On m'a dit que j'aurais besoin d'images vivement colorées et des films adaptés pour que l'élève perçoive bien l'information, mais tout ça nécessite de l'argent que nous n'avons pas. » (Enseignant 4, École R)

La présidente de la CMI de l'École R note le manque de matériel didactique qui représente le strict minimum nécessaire à la réalisation des activités scolaires, surtout des activités de nature psychopédagogique.

« On a besoin d'équipement qu'on utilise à tous les jours comme par exemple des ordinateurs, des imprimantes en couleur, des photocopieuses, etc. On ne demande pas de choses sophistiquées comme des télévisions avec grands écrans, des tableaux interactifs ou des vidéoprojecteurs. Bien sûr qu'on utiliserait avec plaisir ce genre d'équipement si on en avait dans les classes; on a demandé d'avoir au moins un tableau interactif dans une salle de classe mais cela a été refusé parce que ça coûte environ 50 000 lei [équivalent à 3 300 CAD] On aurait bien besoin d'en équiper chaque classe, alors vous imaginez l'ampleur de l'investissement qui serait nécessaire. » (Présidente CMI, École R)

Selon la psychologue scolaire de l'École R, on devrait prévoir une approche individuelle et différenciée selon les besoins mais notre manque de ressources financières, matérielles et humaines compromet souvent les activités que l'on veut réaliser avec eux et on s'en tient donc aux seules méthodes archaïques que l'on a la possibilité de faire.

« Nous manquons de matériel didactique et aussi de divers appareils adaptés aux élèves avec un handicap auditif ou visuel. Les activités prévues dans le curriculum adapté ou modifié prévoient une démarche individuelle pour les élèves à l'aide de divers tableaux colorés et autre matériel dont je ne dispose pas. Je ne dispose pas non plus de photocopieuse et d'un ordinateur pour imprimer du matériel nécessaire à mes activités extra cours et même à mes activités de psychologue. L'espace de mon bureau ne me permet pas d'organiser des activités avec des grands groupes d'élèves et je dois aller dans une salle de classe ou dans un autre bureau dans ces cas, ce qui n'est pas l'idéal. Je n'ai pas accès à une télévision pour présenter des films à des fins thérapeutiques aux enfants; j'ai seulement du papier et des crayons. » (Psychologue scolaire, École R)

On remarque dans les deux écoles que l'état du matériel didactique est souvent vétuste et que la contribution des parents pour combler ce manque constitue un enjeu. Les témoignages des enseignants et des parents, surtout à l'école R qui est moins avantagée sur le plan des ressources, indiquent que l'école sollicite davantage l'implication des parents à ce titre. L'École U quant à elle demeure très prudente quant à ses commentaires au sujet de cette pratique de sollicitation des parents. Nous soulignons que le matériel didactique qui manque le plus, c'est celui qui se rapporte aux besoins des élèves avec un handicap visuel ou auditif.

Environnement physique mal adapté aux besoins des élèves

Comme en fait foi le témoignage de la psychologue scolaire de l'École R, l'espace de travail est une contrainte importante pour la réalisation du travail avec les élèves avec des BEP au centre de ressources. Les conditions actuelles ne permettent pas d'avoir plus de services et de répondre à un plus grand nombre de besoins des élèves; l'espace pour faire des activités individuelles avec la famille et les élèves avec des BEP n'est pas approprié et la demande pour ce genre d'activités ne cesse d'augmenter à chaque année.

« Je ne dispose que d'un minimum pour faire mon travail et cela fait partie de mes difficultés. Je n'ai pas de bureau à moi seule et vous avez remarqué combien de fois la porte de ce bureau s'est ouverte depuis le début de notre entretien. Quand je dois faire des consultations, c'est très difficile car mes élèves ont des BEP et ils nécessitent une approche individuelle; quand je commence le travail avec un élève et que je dois évaluer ses capacités de mémoire ou de logique par exemple, je suis souvent interrompue par la porte de mon bureau qui s'ouvre et s'entrouvre. » (Psychologue scolaire, École U)

« L'espace n'est pas suffisant pour réaliser toutes les activités prévues au centre de ressources. Quand il y a des activités concourantes avec différents professionnels, il faudrait avoir des espaces séparés. » (Orthophoniste, École U)

L'accessibilité de tous les élèves et en particulierité des élèves avec des BEP est un autre enjeu important pour l'éducation inclusive. Il est nécessaire d'avoir un environnement scolaire qui soit aménagé pour répondre à tous les besoins physiques des élèves, surtout ceux en situation de handicap physique. Par exemple, les écoles ordinaires n'ont pas toutes une rampe d'accès ou des ascenseurs adaptés pour des élèves à mobilité réduite.

Pour le responsable du projet Keystone⁷⁵ sur l'éducation inclusive en Moldavie, l'accessibilité et l'environnement physique d'une école inclusive ne se limite pas seulement aux besoins des

⁷⁵ Keystone Moldova est une ONG internationale qui a été fondée par Keystone Human Services International des États-Unis et qui œuvre en République de Moldavie depuis 2003. Dans notre recherche, comme on l'a mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, on a réalisé un entretien avec le responsable du projet sur l'éducation inclusive de Keystone Moldova. Cette ONG a joué un rôle actif dans la désinstitutionalisation des élèves avec des BEP et leur inclusion dans des écoles ordinaires dans les localités où vivent leur famille. Cet organisme a également joué un rôle important dans la création des centres de ressources dans certaines écoles ordinaires inclusives.

élèves avec un handicap physique, mais à toutes les catégories d'élèves, à leur famille et aux autres membres de la communauté.

« Si on n'a pas une rampe d'accès à l'école, il y a déjà une barrière à l'acceptation de l'enfant [qui est avec un handicap physique] ou de son parent qui est peut-être en fauteuil roulant. Il faut que l'école soit ouverte à tous les membres de la communauté, non seulement aux élèves. » (Responsable du projet de l'éducation inclusive, Keystone, Moldova)

Un environnement accessible pour tous demeure une préoccupation constante pour les parents, surtout dans le cas de l'École R qui n'a pas encore de rampe d'accès mais qui devra s'y conformer lorsque le besoin se présentera; mais il n'y a pas de ressources pour répondre à ce besoin imminent.

« Nous n'avons pas de rampe d'accès dans notre école pour les élèves avec un handicap physique. Je pense qu'il y a un dispositif de base, mais il manque une balustrade pour se tenir par les mains. Aussi, je me demande bien comment un élève avec une chaise roulante pourrait accéder au 2ème et 3ème étage de l'école parce que nous n'avons pas d'ascenseurs. » (Parent 4, École R)

Comme on peut le voir, les préoccupations des parents font aussi référence non seulement à l'accès au bâtiment de l'école, mais aussi à leur possibilité de déplacement une fois en intérieur de l'école. La majorité des écoles sont bâties sur trois étages et n'ont pas d'ascenseurs. Il est donc impossible pour les élèves avec une mobilité réduite de se déplacer dans les classes au niveau supérieur.

« Notre lycée a trois étages et les élèves doivent se déplacer d'une classe à l'autre plusieurs fois par jour; il faut donc penser à une façon de répondre aux besoins des élèves avec une mobilité physique réduite si on veut vraiment que ces élèves fréquentent l'école et ne soient pas isolés. » (Parent 5, École U)

Une autre situation liée à l'environnement physique de l'école et décrite par plusieurs acteurs du milieu scolaire et des parents est le fait que les écoles n'ont pas de système de chauffage efficace pour la saison hivernale, surtout l'École R. Comme le souligne la directrice de cette école, pour régler le problème de chauffage, il faudrait investir beaucoup d'argent que l'école n'a tout simplement pas; cela constitue une barrière pour certains employés ou élèves durant la saison froide au confort de base nécessaire à l'apprentissage.

« Ce serait vraiment bien s'il faisait plus chaud dans l'école durant la saison hivernale. Ce problème de chauffage affecte tout le monde, les élèves autant que les enseignants et les professionnels non enseignants. Mais nous n'avons pas de ressources pour régler ce problème; il faudrait au moins 3 millions de lei [environ 200 000 CAD] pour changer tout le système de chauffage étant donné que nous avons une centrale autonome qui chauffe tout le bâtiment. » (Directrice de l'École R).

Cette réforme présuppose une ouverture de l'école pour répondre à l'ensemble des élèves avec des BEP. Un environnement scolaire mal adapté ne permet pas de rencontrer cet idéal car il exclut une catégorie d'élèves et aussi rend impossible l'accès à des parents ou membres de la communauté qui nécessitent un environnement physique adapté à leurs besoins particuliers.

Ressources humaines : multiples contraintes

Les contraintes financières et matérielles ne sont pas les seules contraintes qui présentent un défi pour la mise en place de la PEI. Comme on l'a mentionné dans les enjeux contextuels au Chapitre 1, la pénurie de main d'œuvre est un enjeu qui touche l'ensemble des secteurs d'activités en Moldavie y compris l'éducation. Cette situation s'explique par plusieurs facteurs dont l'exode de plusieurs personnes en âge de travailler vers d'autres pays où les conditions de vie et les opportunités de carrière sont meilleures, en particulier dans le secteur public. Pour cette raison, il est difficile pour la République de Moldavie d'encourager les travailleurs à exercer certaines professions comme celle de l'enseignement par exemple (Cheianu-Andrei, 2012; Cara, 2014).

Pénurie, mobilité et rétention de la main-d'œuvre

La pénurie de main-d'œuvre pose un grand défi aux directions d'école quand vient le temps de combler un poste d'enseignant. S'ajoute aussi le fait que l'éducation inclusive exige souvent le recrutement de personnel spécialisé avec des connaissances particulières pour intervenir auprès des enfants avec des BEP. Aussi, même après avoir comblé les postes d'enseignants et de spécialistes, les budgets ne permettent pas toujours de libérer ces nouvelles ressources pour de la formation reliée aux BEP.

« Pour répondre aux besoins des élèves, il faut que le centre de ressources soit prêt à offrir d'autres types de thérapies aux élèves qui en ont besoin, mais notre lycée n'a tout simplement pas ce genre de ressources. » (Orthophoniste, École U)

Pour le responsable du projet Keystone sur l'éducation inclusive en Moldavie, la disponibilité de ressources humaines qualifiées et bien formées est une condition essentielle à la réussite de la mise en œuvre de la PEI dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie.

« Les ressources les plus importantes pour l'éducation inclusive, ce sont les ressources humaines. Il nous reste encore beaucoup à faire car nous devons consolider la formation de nos professionnels, surtout ceux qui n'ont pas d'études en pédagogie mais qui travaillent dans les écoles. » (Responsable du projet de l'éducation inclusive, Keystone, Moldova).

Par ailleurs, selon le Code de l'éducation, le nombre d'élèves avec des BEP qui peut être assigné aux aides pédagogiques est laissé à la discrétion des directions d'écoles. Au centre de ressources de l'École R, il n'y a qu'une seule aide pédagogique pour s'occuper des dix élèves avec des BEP de l'école⁷⁶, ce qui est, selon les enseignants de l'École R, une trop grande charge de travail pour un seul acteur.

« D'après moi, c'est beaucoup trop; un aide pédagogique devrait avoir la charge d'un maximum de 2-3 élèves avec des BEP si on veut avoir des résultats. » (Parent 1+ enseignant, École R)

« Oui, on a un professionnel en aide pédagogique, mais c'est très peu pour un collectif d'élèves si grand; nous aurions besoin d'au moins deux à trois aides pédagogiques pour qu'ils puissent vraiment nous aider, pour qu'ils aient le temps de venir assister à nos cours et que l'on travaille ensemble pour élaborer du matériel didactique pour ces élèves; il est très difficile de faire tout ça si on est seul. » (Parent 2+ enseignant, École R)

À l'École U, on réussit à mobiliser plus de ressources pour la mise en œuvre de la PEI. Les deux aides pédagogiques et l'orthophoniste sont assistées par le psychologue scolaire et d'autres enseignants qui s'impliquent partiellement pour aider les élèves avec des BEP dans le centre de ressources de l'école. Cependant, si l'impact de la situation démographique dans le milieu rural fait en sorte que le nombre d'élèves diminue avec le temps, la situation est tout

⁷⁶ Le Code de l'éducation ne prévoit pas de quota ou de limite quant au nombre d'enfants avec des BEP qui peuvent être assignés aux aides pédagogiques. (Code de l'éducation, Programme de développement de l'éducation inclusive 2011-2020).

autre dans les écoles du milieu urbain. Même s'ils finissent par s'occuper de tous les enfants avec ou sans BEP à l'École U, un ratio trop élevé d'élèves avec des BEP rend la tâche des enseignants difficile.

« L'enseignante de mon enfant a déjà 32 élèves dans sa classe et bien que ce soit difficile pour elle, je suis contente du travail qu'elle fait avec mon enfant. » (Parent 2, BEP, École U)

Cette réforme, selon la présidente de la CMI de l'École U, a avantagé les écoles du milieu rural où la situation démographique a joué de façon positive pour l'acceptation de la PEI parce que cette nouvelle politique venait résoudre en partie le manque d'élèves dans les classes.

« Dans les écoles du milieu rural on a accepté la réforme plus rapidement afin de remplir les classes. On avait parfois 12-15 élèves en moyenne dans les classes avant la réforme comparativement à environ 30-35 élèves dans les écoles du milieu urbain; on peut donc imaginer qu'il est plus facile de s'occuper d'un 16^{ème} élève avec des BEP que d'un 36^{ème} avec des BEP, ce qui est vraiment trop. » (Présidente de la CMI, École U)

Selon le conseiller à la mairie, la difficulté de recrutement et de rétention du personnel enseignant se répercute aussi sur les inscriptions à l'école. Dans le cas de l'École R, lorsque les parents remarquent l'instabilité du corps professoral à l'école où un manque de personnel, ils choisissent d'inscrire leur enfant dans une autre école lorsque c'est possible, spécialement dans le cas de l'École R qui est à proximité de la capitale.

« On a beaucoup de problèmes qui nous désolent; il y a environ sept ans, on avait trois classes pour chaque année au niveau du lycée et aujourd'hui, il n'en reste plus qu'une seule [pour chaque année]. C'est une triste réalité qui est causé par le manque de stabilité au niveau des enseignants; les jeunes professionnels viennent enseigner ici pour 3 ans, jusqu'à qu'ils reçoivent leur allocation spéciale⁷⁷ et ensuite, ils partent du village et c'est très regrettable. » (Conseiller à la mairie).

⁷⁷ À l'article 53 de la Loi de l'éducation (1995), il est prévu que les jeunes enseignants qui acceptent une affectation en milieu rural au moment de leur graduation ont droit à une allocation spéciale de 30,000.00 lei [environ 2,000.00 CAD], somme qui est versée sur les trois ans de travail en supplément du salaire de base; ces enseignants doivent travailler sans interruption autrement ils sont obligés de rembourser les sommes reçues (http://lex.justice.md/document_rom.php?id=6462A528:E4FC4D1B, consulté le 29 juillet

Si dans les grandes villes comme Chisinau on se plaint des classes surpeuplées, dans les villages on a de la difficulté à remplir les classes et à recruter du personnel. Les villages qui sont à proximité des grandes villes peuvent tirer avantage d'embaucher des enseignants et des spécialistes qui acceptent de faire la navette entre la ville et le village, mais ce n'est pas le cas des villages plus isolés. Même s'ils proviennent des milieux ruraux, les jeunes enseignants et spécialistes ne retournent pas nécessairement en campagne pour y travailler une fois leurs études supérieures terminées. Ils préfèrent la ville parce qu'ils s'y sont habitués et que les conditions⁷⁸ de travail sont plus motivantes.

« On manque d'enseignants pour donner tous nos cours à l'école mais on ne peut rien faire, c'est notre triste réalité. » (Parent 6, École R)

D'autres facteurs conditionnent également la pénurie de main d'œuvre dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie. Le vieillissement de la population et donc du personnel scolaire laisse des postes vacants dans plusieurs écoles. Lorsque l'on ajoute l'émigration des professionnels vers les villes ou vers d'autres pays et le manque d'incitatifs pour encourager les jeunes professionnels à travailler dans les écoles en milieu rural, on comprend la difficulté des directions d'écoles à recruter du personnel.

« Pour certaines disciplines scolaires, on a un manque flagrant d'enseignants. Il y a aussi le fait que plusieurs enseignants sont âgés et que même si leur enseignement n'est pas ce qu'il y a de plus à jour, on doit les garder à cause de la pénurie de main-d'œuvre; on comprend qu'on ne peut pas leur offrir un bon salaire et qu'ils sont tentés d'émigrer dans d'autres pays où la situation est beaucoup mieux. » (Parent 7, École R)

Aussi, la fluctuation et la mobilité du personnel, surtout dans le milieu rural où les écoles doivent faire face en plus à l'hésitation des enseignants et des professionnels non enseignants à

2016). Dans le Code de l'éducation de 2014, on fait toujours référence à un programme de rémunération spécial pendant les trois premières années d'enseignement en milieu rural pour les jeunes gradués (art. 134), mais on ne fait plus référence à somme d'argent spécifique (<http://lex.justice.md/md/355156/>, consulté le 29 juillet, 2016).

⁷⁸ Plus il y a d'élèves dans une classe comme c'est souvent le cas dans l'École U, plus il y a de participation de la part des parents d'élèves (financière et autre), ce qui constitue un stimulant pour les enseignants.

s'engager pour de longues durées fait en sorte que la mise en place de la PEI n'est pas une mince entreprise.

« L'éducation inclusive est quelque chose de nouveau pour nous et parce que l'on ne peut pas engager les professionnels enseignant de façon permanente, il y a beaucoup de va-et-vient dans le personnel. La clientèle scolaire change aussi en permanence. Quand on voit quelqu'un [enseignant ou professionnel non enseignant] que l'on a formé ici et qui est habitué à l'école mais qui décide de partir, on doit le remplacer et tout recommencer et expliquer à nouveau comment travailler. » (Aide pédagogique, École R)

Les ressources humaines sont des ressources de base pour mettre la PEI en œuvre. On remarque que cet enjeu de pénurie de main-d'œuvre touche les deux écoles de façon différente. Dans le cas de l'École U, le problème se situe plus au niveau de l'amélioration des services que le centre de ressources peut offrir. Dans le cas de l'École R, il s'agit d'un aspect crucial pour le fonctionnement de l'établissement car l'école manque déjà d'enseignants pour certaines disciplines scolaires. L'enjeu n'est pas seulement de recruter des professionnels, mais de les garder à l'école (rétention).

Formation et compétences

Dans leurs interventions avec les élèves avec des BEP, les enseignants se questionnent sur leur manque de compétences nécessaires pour travailler avec cette nouvelle clientèle et la formation dont ils auraient besoin pour répondre à leurs besoins.

Comme on l'a mentionné dans le chapitre sur le contexte de la réforme, deux systèmes d'enseignement⁷⁹ sont simultanément en cours en République de Moldavie : le système ordinaire et le système d'écoles spéciales ou résidentielles. La mise en place de la PEI vise la fusion de ces deux systèmes, mais les acteurs du milieu scolaire déplorent le manque de communication et de relations entre les acteurs de ces deux systèmes qui fait en sorte que l'expertise des acteurs du système d'écoles spéciales dans le travail avec les élèves avec des BEP n'est pas mis à contribution.

« Il faut avoir des professionnels compétents, des enseignants qui savent bien comment travailler avec ces élèves [avec des BEP] et qui ont une formation

⁷⁹ Il y a également le système d'enseignement à domicile, mais en règle générale, ce système relève de la responsabilité de l'école de la communauté ou du secteur ou habite l'élève.

professionnelle dans ce domaine. Ces enseignants dont je parle, ils étaient dans les écoles spéciales qui ont été démantelées et les élèves dont ils s'occupaient viennent maintenant dans nos écoles ordinaires. » (Enseignant 3, École R)

« La République de Moldavie avait une grande expertise avec les élèves avec des BEP dans des écoles spéciales; pourquoi n'utilisons-nous pas cette expertise pour nous former et nous familiariser avec les stratégies de travail avec ces élèves? Souvent, ces professionnels qui ont travaillé dans les écoles spéciales avaient 10 à 15 ans d'expérience avec ces élèves et ils étaient même mieux informés que ceux qui ont élaborés les politiques d'éducation inclusive. » (Présidente CMI, École U)

« On nous a annoncé l'arrivée de l'éducation inclusive à l'école sans nous avoir préalablement préparé pour ce changement. On se demandait pourquoi on fermait les écoles spéciales pour les enfants avec des BEP alors que les enseignants et les professionnels non enseignants qui y travaillaient avaient l'expertise et la formation dans ce domaine. Quand on a entendu dire que l'on accepterait ces élèves dans notre école, cela nous a d'abord surpris et on n'avait pas peur de ce qui arriverait mais on était inquiet de savoir si oui ou non on pourrait faire face aux exigences. » (Enseignant 3, École U)

Comme le souligne l'aide pédagogique de l'École U qui en est à ses premières expériences au centre de ressources de cette école :

« Personne ne s'occupe de préparer adéquatement les enseignants et les professionnels non enseignants de l'école pour mettre en place la PEI; c'est peut-être parce que j'en suis à mes débuts dans ce milieu, mais depuis que j'ai été engagée en février 2015, je n'ai pu participer qu'à un seul séminaire qui ne m'a d'ailleurs pas été d'une grande aide. » (Aide pédagogique 2, École U).

Plusieurs enseignants ont le sentiment de ne pas avoir été préparé adéquatement sur les changements qu'ils doivent faire dans leurs pratiques pour faire de la place aux élèves avec des BEP.

« Je considère que ce processus est une bonne chose, mais je me demande également si on est prêt pour ça comme institution. » (Enseignant 4, École R)

Surcroît de travail

La mise en œuvre de la PEI représente un surcroît de travail pour les acteurs du milieu scolaire ordinaire et pour plusieurs, cette surcharge de travail et de responsabilités devrait être reconnue et rétribuée équitablement. L'aspect de rémunération des enseignants a été soulevé par l'UNESCO (2015). Cet organisme a souligné l'importance de prendre en compte les conditions de travail des enseignants pour prévoir des cadres de rémunération et des perspectives de carrières attrayantes afin de les motiver dans leur travail avec les enfants.

« ...si l'on veut éviter le risque d'un désintérêt et, partant, d'une fragilisation de cette profession que nous considérons comme l'une des plus fondatrices au monde. »

(UNESCO, 2015 :60)

Les difficultés de mise en place de ce processus sont le lot également de la directrice de l'École U. Même si elle souligne que l'école était déjà une école inclusive auparavant du fait qu'il y avait déjà des élèves avec des BEP, les nouvelles pratiques et l'encadrement du processus de travail individualisé avec ces élèves n'était pas autant normalisé et institutionnalisé.

« La mise en place est compliquée du fait que plusieurs considèrent les nouvelles tâches comme du travail supplémentaire à faire. Personnellement, je ne crois pas que la PEI amène du temps supplémentaire parce que le processus d'enseignement doit toujours être adapté aux élèves même dans une classe où il n'y a pas officiellement d'élèves avec des BEP. Je considère que les élèves surdoués sont aussi avec des élèves avec des BEP tout comme les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de santé. Je considère que notre école était déjà une école inclusive parce qu'on avait déjà des élèves avec des BEP avant mais le processus d'éducation inclusive n'était pas si clairement organisé. » (Directrice de l'École U)

La mise en place de la PEI demande la préparation de PI et de curriculums modifiés et/ou adaptés pour les élèves avec des BEP. C'est un effort supplémentaire de la part des enseignants qui considèrent que ce sont des responsabilités additionnelles en surcroît d'avoir ces élèves dans leurs classes.

« Ce qui nous a dérangé le plus dans tout ça, c'était qu'en plus de nos tâches régulières, on nous demandait maintenant de rajouter sur nos épaules le développement de PI et de curriculum modifiés/adaptés. » (Enseignant, École R)

Plusieurs enseignants ont peur que l'inclusion d'élèves avec des BEP dans leurs classes exigera toute leur attention au détriment des élèves sans BEP. Ils n'auront pas le temps par

exemple pour préparer les élèves doués dans certaines disciplines scolaires pour participer aux olympiades académiques, activité qui est une fierté et une passion chez plusieurs enseignants.

« L'idée d'inclure des personnes qui ne sont pas comme nous dans notre cercle scolaire m'apparaît comme une merveilleuse idée d'un point de vue humain. Mais comme enseignant, j'ai le sentiment que je délaisse les meilleurs élèves et ça me fait toujours du mal. On n'a jamais assez de temps pour préparer les meilleurs élèves pour les olympiades scolaires et les concours scolaires, et là, on aura encore moins de temps. C'est un énorme changement dans notre façon de faire les choses et on espère que tranquillement, tout commencera à se mettre en place. » (Présidente CMI, École R)

La même inquiétude est partagée par d'autres enseignants qui se questionnent à propos de l'idée d'intégrer ces élèves et du nouveau règlement en ce qui concerne le nombre d'élèves avec des BEP à accepter dans une classe pour que l'enseignant puisse leur aider et leur accorder l'attention nécessaire.

« Quand il y a 3-4 élèves avec des BEP dans une classe d'élèves, on doit leur accorder beaucoup d'attention pour qu'ils puissent suivre le rythme de leurs collègues et il est clair que les autres élèves qui n'ont pas de BEP ont moins d'attention de la part de l'enseignant. » (Enseignant 1, École R)

Pour des enseignants c'est un travail énorme, mais le fait que ce n'est pas récompensé, cela mine leur motivation. Au lieu de créer du travail supplémentaire, certains enseignants pensent qu'ils devraient au moins être libérés d'autres tâches, ce qui équivaldrait à une reconnaissance monétaire.

Le travail additionnel généré par la réforme est non rémunéré et est la cause de beaucoup de frustration. Selon certains enseignants, l'État doit rémunérer le travail supplémentaire qu'on leur demande de faire maintenant; autrement il n'y a pas d'incitatifs pour motiver les acteurs du milieu scolaire à participer.

« Comme enseignant, je n'accepte vraiment pas cette réforme mais si j'étais à la place des parents, ce serait différent. Pour les enseignants, la tâche est très grande et l'État ne reconnaît pas ce travail dans sa rémunération; donc il faudrait que l'état, en plus de financer le salaire d'un aide pédagogique, offre quelque chose de plus aux enseignants qui ont des élèves avec des BEP. » (Enseignant 5, École U)

Ce surcroît de travail se reflète également dans l'augmentation du ratio maître-élève à la suite de la mise en œuvre de la réforme, ce qui contribue à alimenter la résistance aux changements de la part des enseignants. On a mentionné au chapitre précédent que les classes des écoles ordinaires étaient déjà remplies au maximum, du moins dans les écoles de la capitale. Cette situation n'est certes pas idéale pour faire accepter la réforme et soulever l'enthousiasme des maîtres de classe qui doivent faire de la place aux élèves avec des BEP. Cependant, dans le cas des écoles en milieu rural comme l'École U où l'on assiste à un phénomène de dépopulation, cette réforme a été accueillie plus positivement puisqu'elle est venue résoudre le problème des classes presque vides et des écoles à fermer.

Les directives en provenance des acteurs du niveau intermédiaire de l'organisation ne sont pas claires. Cette situation crée de la frustration chez certains enseignants et les démotive car ils ne savent pas si ce qu'ils font est correct ou non.

« Les acteurs du Département de l'éducation ne sont même pas sûrs des changements qu'il faut apporter, comme le relate la présidente de la CMI de notre école. Lorsque l'on demande au Département de nous fournir des modèles sur lesquels on pourrait s'inspirer pour travailler avec les élèves avec des BEP, il nous répond de suivre notre intuition et ensuite ils critiquent nos pratiques en disant qu'elles sont incorrectes. »

(Enseignant 5, École R)

Ces différentes représentations qu'ont les acteurs du concept d' « éducation inclusive » sont diverses et peuvent être regroupées selon qu'elles convergent vers un consensus général où qu'elles soulèvent des divergences parmi les différents acteurs.

Pour la grande majorité d'acteurs, les significations associées au besoin de modernisation du système éducatif Moldave, à savoir : la question de justice sociale; la reconnaissance du droit des enfants de choisir l'environnement scolaire le mieux adapté à leurs besoins et l'objectif de réussite scolaire de tous les élèves semblent faire consensus. Cependant, la place que les écoles spéciales doivent jouer dans cette réforme constitue un point de divergence. Les divergences se situent au niveau du modèle d'éducation inclusive totale privilégié par la réforme. Alors que pour certains acteurs dont ceux des centres de ressources et les parents des élèves avec des BEP, l'école ordinaire doit être ouverte à tous les élèves avec des BEP, d'autres comme les enseignants et les parents d'élèves sans BEP considèrent que l'école ordinaire n'a pas la capacité et les compétences pour s'occuper adéquatement de tous les cas d'élèves avec des BEP et que la place de plusieurs de ces élèves avec des BEP est dans les écoles spéciales.

Sur le plan organisationnel, les représentations des acteurs convergent quant aux incertitudes et au flou présents dans les règles au début de la mise en œuvre de la PEI, les attentes au niveau des changements de pratique et la crainte du manque de ressources financières, matérielles et humaines, en particulier la formation, pour mener à bien la réforme. Cependant, la signification attribuée à la PEI comme solution à l'enjeu démographique est une réalité dans le milieu rural mais ne fait pas consensus dans le milieu urbain. L'absence de consensus sur cet enjeu s'explique d'une part par le fait que du point de la gestion, les écoles de la capitale ne sont pas encore victimes de la situation démographique décroissante, mais que cela viendra à brève échéance selon leurs prévisions et, d'autre part, par le fait que pour les enseignants, la situation présente de surpeuplement des classes fait en sorte que l'arrivée de cette nouvelle clientèle sollicite énormément de ressources que l'école n'a tout simplement pas.

Le *Tableau 5* qui suit présente une synthèse des principales représentations concernant la réforme qui reflètent le sens que des acteurs attribuent à cette réforme. Ces arguments sont présentés selon qu'ils font consensus (convergences) par une majorité d'acteurs ou qu'ils les divisent (divergences).

Tableau 5 : Synthèse des représentations de la réforme par les acteurs

Représentations qui font consensus (Convergences)	Représentations qui ne font pas consensus (Divergences)
➤ Modernisation du système d'éducation ➤ Justice sociale ➤ Droit des élèves avec des BEP de choisir le meilleur environnement scolaire (écoles spéciale, école régulière ou maison) ➤ Solution à l'échec scolaire ➤ Formation inadéquate ➤ Matériel didactique obsolète	➤ Solution à l'enjeu démographique (oui pour École R; non pour École U) ➤ Éducation inclusive = responsabilité additionnelle pour l'école (oui pour enseignants et non enseignants; non pour les directions d'écoles) ➤ Modèle d'éducation inclusive (rôle des écoles spéciales et modèle d'éducation inclusive) ➤ Contributions financières des parents (oui dans le milieu rural; non dans le milieu urbain)

Cette diversité des représentations est à la base des attitudes et des comportements des acteurs que nous discutons dans la deuxième partie de ce chapitre.

5.2 Attitudes et comportements des acteurs face à la réforme

Dans cette deuxième partie de l'analyse des représentations, nous nous intéressons aux attitudes des acteurs par rapport à la réforme et à leurs prises de position par rapport aux différents enjeux liés à la mise en œuvre de ce processus. Comme le mentionne Doise (1990), les représentations sociales constituent des principes générateurs de prise de position des acteurs dans un contexte social bien précis où chaque intervention se fait dans un espace d'interaction qui se construit autour de l'objet de ces représentations. Dans le cas de notre recherche, nous analysons donc les attitudes des acteurs participants à la mise en œuvre de la PEI sur la base de leurs représentations à propos de cette réforme. Nous nous sommes intéressés aux attitudes de l'ensemble des acteurs et à leurs prises de positions par rapport aux différents aspects que la mise en œuvre de la réforme implique, peu importe qu'ils œuvrent à l'École R ou à l'École U. Ce choix méthodologique, qui s'inscrit dans la même logique que celle de la première partie de ce chapitre, est justifié par le fait que notre objectif est de comprendre la dynamique des attitudes des acteurs et leurs prises de position en accord avec leurs représentations de la réforme et que celles-ci ne varient pas substantiellement en fonction du milieu où se situe l'École. Pour étudier les attitudes des acteurs, nous avons mobilisé l'instrument méthodologique proposé par Giangreco (2002) qui traite des réponses comportementales possibles que des acteurs peuvent avoir face à un processus de changement.

Pour analyser les attitudes et les prises de positions des acteurs participants à la mise en œuvre de la PEI, nous nous servons du tableau des réponses comportementales des acteurs face à un changement, tel qu'élaboré par Giangreco (2002) et discuté dans notre cadre théorique. Rappelons que dans son tableau, Giangreco (2002) structure les attitudes et les réponses comportementales des acteurs lors d'un processus de changement organisationnel en fonction de deux dimensions, à savoir : les attitudes des acteurs qui peuvent être classées comme passives ou actives et celles qui peuvent être en faveur ou en défaveur du changement.

5.2.1 Dynamique des attitudes présente sur le terrain

Dans cette section, nous traitons des attitudes et des prises de position des acteurs en appui et en opposition face à trois des aspects principaux de la réforme qui sont ressortis lors de nos entretiens, à savoir : (1) l'importance et la nécessité de la réforme; (2) le modèle d'inclusion totale et la place des écoles spéciales et (3) les changements de pratiques au niveau de l'évaluation des élèves et les pratiques d'enseignement. À partir de nos observations sur le

terrain, nous avons regroupé les acteurs selon leurs attitudes par rapport à ces trois aspects, à savoir selon qu'ils (1) appuient fortement la réforme; (2) appuient faiblement la réforme; (3) s'opposent passivement ou (4) s'opposent activement comme indiqué dans le *Tableau 6*.

Tableau 6 : Positions des acteurs par rapport à la réforme selon la grille de Giangreco (2002)

Aspect de la réforme	Attitudes des acteurs			
	(1) Fort appui	(2) Faible appui	(3) Opposition passive	(4) Opposition active
Importance et nécessité de la réforme	Majorité des acteurs du milieu scolaire et majorité des parents.			
Modèle d'inclusion totale et place des écoles spéciales	Direction des écoles; présidente de la CMI de l'École R; aides pédagogiques (sauf aide pédagogique (2) de l'École U); orthophoniste; psychologue de l'École R et certains des parents d'élèves avec des BEP.	Présidente de la CMI de l'École U; aide pédagogique (2) de l'École U; certains des parents d'élèves avec des BEP.	Majorité des enseignants; psychologue de l'École U et parents d'élèves sans BEP.	
Changement de pratiques	Directions d'écoles; présidente de la CMI de l'École R; aides pédagogiques; orthophoniste; psychologue École R et majorité des parents d'élèves avec des BEP.	Présidente de la CMI de l'École U	Enseignants; psychologue scolaire de l'École U et parents d'élèves sans BEP.	Certains parents d'élèves avec des BEP à l'École R.

5.2.2 Importance et nécessité de la réforme : consensus d'appuis

Comme on l'a observé dans notre analyse sur le sens de la réforme et que l'on a pu confirmer sur le terrain, les représentations quant à l'importance et la nécessité de la réforme rassemble la grande majorité des acteurs. Il y a effectivement un consensus chez la majorité des acteurs des deux écoles en ce que la PEI représente l'application d'une certaine justice sociale envers les élèves avec des BEP et leur famille qui jusqu'à maintenant étaient victimes de ségrégation. Comme nous discuterons plus loin, certains aspects de la réforme soulèvent des attitudes et des positions divergentes parmi les groupes d'acteurs. Nous discutons ici de la convergence

des attitudes à propos du bien-fondé de la réforme et de la nécessité de sa mise en œuvre dans les écoles ordinaires du pays.

Sur le plan des principes de la réforme, une grande majorité des acteurs appuient ce processus et s'activent pour bâtir un climat de confiance pour sa mise en œuvre dans le milieu scolaire. Pour ce faire, ils tentent de s'assurer d'aller chercher les ressources financières, matérielles et humaines nécessaires, de mettre en place des programmes de formation adaptés pour les enseignants et les professionnels non enseignants, de mettre sur pied des programmes d'information et de communication transparentes et de maintenir de bonnes relations avec les parents des enfants avec et sans BEP. Ils essaient aussi d'encourager un changement d'attitude chez certains acteurs qui manifestent des attitudes défavorables au processus. Le comportement de l'aide pédagogique de l'École R est un bon exemple de la démonstration d'attitudes positives et de support à la PEI. Face à l'hésitation des parents des élèves avec des BEP à participer à la réforme en acceptant que leur enfant soit évalué dans le cadre de la PEI, l'aide pédagogique a adopté la stratégie de communiquer et de convaincre chaque parent un à un. Contrairement à d'autres acteurs qu'elle décrit comme étant rigides avec les parents hésitants, elle fait appel aux sentiments d'empathie et aux émotions avec ces parents. Et aussi avec les parents d'élèves sans BEP qui manifestent leur mécontentement qu'un élève avec BEP étudie dans la même classe que leur enfant. Pour l'aide pédagogique de l'École R, il faut que les acteurs du milieu scolaire et les parents soient sensibles et ouverts pour accepter ces changements et faire de la place aux élèves avec des BEP.

« Pour réaliser ce processus d'éducation inclusive, on doit ouvrir notre cœur et ça va bien marcher. » (Aide pédagogique, École R)

La présidente de la CMI de l'École R est un autre acteur-clé de la réforme qui l'appuie fortement. Tout comme pour l'aide pédagogique, la présidente de la CMI de l'École R croit que la mise en place de la réforme passe par un changement d'attitude chez les acteurs avec qui l'école doit toujours négocier les changements à apporter. Cette négociation est importante pour la présidente de la CMI de l'École R spécialement dans le cas des parents d'élèves sans BEP qui doivent accepter la réforme et la présence d'élèves avec des BEP dans la classe de leur enfant.

« Nous avons besoin que les mentalités des adultes changent, en particulier chez les parents des élèves. Avant d'accepter des élèves avec des BEP dans notre école, nous avons besoin de convaincre les parents des autres élèves qu'une telle réforme est une

bonne chose et que c'est nécessaire. Non seulement les parents, mais tous les adultes doivent aussi faire preuve d'ouverture pour changer les mentalités et développer la conviction que l'éducation inclusive est un processus bénéfique pour tous et que c'est pour ça que c'est présent partout dans le monde. » (Présidente CMI, École R)

Alors qu'on observe un certain consensus chez la majorité des acteurs quant à la nécessité de la réforme, on relève des formes d'opposition de la part de certains groupes d'acteurs par rapport à d'autres aspects de la réforme comme le modèle d'inclusion retenu et le changement des pratiques.

5.2.3 Modèle d'inclusion totale et place des écoles spéciales : élément controversé de la PEI

Comme on l'a mentionné, les réformes sont souvent l'objet d'attitudes de méfiance ou d'opposition aux changements de la part de certains acteurs sur le terrain, surtout ceux qui voient leurs habitudes de travail ou leurs responsabilités bouleversées. De telles attitudes peuvent s'exprimer à différents degrés et pour certains aspects d'une réforme. Dans cette section, nous traitons des attitudes en regard du modèle d'inclusion totale privilégiée par la PEI et de la place occupée par les écoles spéciales selon la grille d'analyse de Giangreco (2002).

On peut dire que le modèle d'inclusion totale qui a été privilégié par la réforme et conséquemment de la place réservée aux écoles spéciales dans ce modèle constitue un des éléments controversés de la PEI. Cet élément divise l'ensemble des acteurs en trois grands groupes plus ou moins distincts. D'abord on retrouve les directions d'écoles, la présidente de la CMI de l'École R, les professionnels non enseignants (aides pédagogiques, psychologues, orthophoniste) qui ont le mandat de mettre ce modèle en œuvre ainsi que la majorité des parents des élèves avec de BEP pour qui ce modèle reconnaît le droit de leurs enfants de fréquenter l'école ordinaire et d'obtenir l'aide nécessaire pour se développer comme les autres enfants. Ces groupes d'acteurs appuient fortement la réforme.

Ensuite, on a deux acteurs qui exhibent une attitude mitigée (faible appui) par rapport au modèle d'inclusion totale. Il s'agit de la présidente de la CMI de l'École U et une des aides pédagogiques (aide pédagogique 2) de cette même école qui manifestent des réserves quant à la place de certains élèves avec des BEP complexes; selon elles ces élèves ne devraient pas se retrouver dans le système éducatif ordinaire, mais dans une école spéciale où les services seraient mieux adaptés à leurs conditions.

Viennent ensuite, les enseignants et les parents des élèves sans BEP des deux écoles qui constituent les groupes qui ont le moins à gagner dans cette réforme. Pour une majorité d'enseignants, ce modèle d'inclusion les oblige à modifier leurs pratiques d'enseignement, de développer des PI et des curriculums adaptés en plus de devoir gérer la présence de cette nouvelle clientèle dans leur classe. Quant aux parents d'élèves sans BEP, ils considèrent que la présence d'élèves avec des BEP est néfaste pour l'éducation de leur enfant. S'ajoute à ce groupe la présidente du CMI de l'École U qui manifeste une attitude plutôt mitigée par rapport à la PEI et l'aide pédagogique (2) de cette même école qui est d'avis que, pour les cas d'élèves avec des BEP complexes, l'école spéciale serait mieux habilitée à leur situation.

Même si on n'assiste pas à une opposition active et structurée de ce groupe sur le terrain, on observe des attitudes évidentes d'opposition passive. Ces attitudes d'opposition passive à la réforme a pris par surprise les professionnels qui lui sont favorables, comme en fait foi l'orthophoniste de l'École U. Celle-ci soutient s'être sentie choquée par ce comportement de la part des certains enseignants qui devraient appuyer la réforme.

« Mon opinion est que l'éducation inclusive est une très bonne chose pour ces élèves [avec des BEP]. C'est un travail énorme pour nous, mais c'est bien. Ma réaction a été positive dès le début parce que je m'attendais à ce changement et je savais en quoi il consistait. La réaction négative des autres enseignants m'a choquée. » (Orthophoniste, École U)

Selon les acteurs du centre de ressources, cette attitude d'opposition de la part des enseignants se manifeste par le refus de collaborer avec eux pour avoir une approche individualisée avec les élèves avec des BEP, le refus d'élaborer des Plan Individuel (PI) pour chacun des élèves avec des BEP et un curriculum individuel adapté ou modifié selon leurs BEP pour chaque discipline scolaire. Le centre de ressources a la responsabilité de vérifier ces documents et lorsque les enseignants ne les préparent pas ou les produisent à la hâte, cela entrave le travail du centre.

L'orthophoniste de l'école souligne pour sa part que plusieurs enseignants ont manifesté une attitude de mécontentement au changement à cause de la surcharge de travail et de sa complexité dans le cadre du modèle privilégié par la réforme qui est un modèle d'inclusion totale.

« Parmi les enseignants, bien sûr qu'il y en avait plusieurs qui résistaient à ce changement parce que ça impliquait un travail supplémentaire et que plusieurs n'étaient

pas prêts à accepter ces enfants [avec des BEP] du fait que le modèle d'éducation inclusive prévoyait l'intégration complète de tous les élèves avec des BEP peu importe le type d'handicap. » (Orthophoniste, École U)

« On était bien quand les élèves avec des BEP étaient séparés; maintenant, les écoles spéciales ont été démantelées et tout est mis sur les épaules des enseignants. » (Enseignant 3, École R).

Sans toutefois vouloir généraliser, la responsable du projet concernant l'éducation inclusive du Keystone Moldova observe sur le terrain que ce processus de changement et de mise en œuvre de cette réforme est bien difficile car il dépend largement de l'attitude des acteurs du milieu scolaire. Le plus grand défi est de composer avec l'attitude des enseignants et des professionnels non enseignant de l'école et leur rigidité face à l'acceptation de cette nouvelle clientèle.

« Ce processus [de mise en œuvre de la PEI] est très difficile pour plusieurs raisons. La première, c'est l'attitude des professionnels dans le système... Je ne veux pas généraliser mais, étant moi-même un professionnel de l'enseignement, je sais comment les choses se passent et je sais que c'est extrêmement difficile de mettre en place une telle réforme quand les professionnels considèrent les élèves comme des personnes inférieures sur le plan intellectuel et qu'ils utilisent un langage inapproprié pour parler de leur situation. Quand une telle dualité existe en ce qui concerne les catégories des élèves, cela devient très difficile de changer les attitudes et les mentalités. »

(Responsable du projet sur l'éducation inclusive, Keystone, Moldova)

La stratégie de négociation et de persuasion pour la mise en œuvre des changements nécessaires s'applique à tous les acteurs du milieu scolaire, mais en particulier auprès de ceux qui manifestent ouvertement leur scepticisme à l'égard des changements apportés. On a pu voir au début de ce chapitre à propos des arguments des acteurs en faveur de la réforme, ceux-ci usent de stratégie de persuasion pour « vendre » la nécessité de la réforme à ceux qui s'y opposent. Comme mentionne la professionnelle en aide pédagogique, ce ne sont pas tous les acteurs du milieu scolaire qui sont d'accord avec les changements apportés par la réforme et qui croient en l'éducation inclusive.

« Il y a des personnes même dans l'équipe de la CMI qui ne croient pas en l'éducation inclusive et qui ne sont pas du tout d'accord avec ça. » (Aide pédagogique, École R)

Comme on a déjà discuté, la présence du système d'écoles spécialisées alimente aussi un débat sur la pertinence de la PEI et génère des attitudes négatives chez certains acteurs du milieu scolaire et des parents. C'est ce que soutient le psychologue scolaire de l'École R pour qui la présence des écoles spéciales dans le système d'éducation de la République de Moldavie laisse place à des arguments négatifs de la part de plusieurs enseignants et de professionnels non enseignant qui s'opposent de façon passive à la réforme.

« Selon moi, les intervenants ne sont pas prêts pour ce changement. Je pense qu'au début on aurait dû mieux préparer les intervenants en leur faisant visiter pendant quelques jours les écoles spéciales pour voir comment ça se passait là-bas. On se pose souvent la question à savoir pourquoi on ne garde pas ces élèves dans les écoles spéciales. Qu'ils viennent nous visiter une journée pour nous parler des élèves avec des BEP que l'on a dans notre école. Les enseignants de notre école et les parents de ces élèves ne sont pas prêts pour cette réforme. » (Psychologue scolaire, École R)

La pertinence du modèle d'éducation inclusive choisi par la réforme et le rôle que joue les écoles spéciales qui continuent d'exister soulèvent donc des questionnements chez les enseignants et chez plusieurs parents d'élèves sans BEP. Ces questionnements sont à la base des attitudes d'opposition de certains acteurs pour l'acceptation des cas d'élèves avec des BEP plus complexes.

5.2.4 Changement dans les pratiques éducatives : opposition passive des parents d'élèves sans BEP et des enseignants

Les changements amenés par la PEI dans le domaine des pratiques éducatives concernent les modifications au contenu et aux méthodes d'enseignement pour les adapter aux BEP des élèves ainsi que le développement de PI, de curriculum adaptés ou modifiés pour ces élèves.

Nos données de terrain nous indiquent que ces changements nécessaires à la mise en œuvre de la PEI obtiennent un fort appui de la part des directions d'écoles, de la présidente de la CMI de l'École R qui s'implique activement dans les changements de pratiques et la formation des enseignants ainsi que les professionnels non enseignants. Il faut souligner que la présidente de la CMI de l'École U a une attitude mitigée (faible appui) sur l'ensemble de la réforme et que son implication se limite à des questions administratives; le psychologue de cette même école s'oppose aussi passivement à la réforme.

Par ailleurs, une majorité de parents d'élèves avec des BEP appuient aussi fortement ces changements de pratiques. Cette prise de position peut s'expliquer par le fait que ces parents

ont intérêt à ce que la réforme fonctionne afin que le système d'éducation soit mieux adapté aux BEP de leurs enfants.

À l'opposé, cette question de changements de pratiques est un irritant pour les enseignants et pour les parents d'élèves sans BEP qui s'y opposent passivement.

Changement des pratiques éducatives : les parents d'élèves sans BEP s'opposent

Sur le terrain, on observe du mécontentement chez la majorité des parents d'élèves sans BEP face aux changements de l'approche éducative pour les élèves avec des BEP. Cette attitude de méfiance se base sur la croyance que la présence d'élèves avec des BEP dans la classe de leur enfant a un impact négatif sur la qualité de l'enseignement étant donné que ces derniers demandent une attention particulière des enseignants.

« Certains parents d'élèves sans BEP craignent que les élèves avec des BEP constituent une menace à l'apprentissage et au comportement de leurs propres enfants. Ce ne sont pas tous les parents qui acceptent ce changement et cela crée une peur chez les parents et chez certains enseignants qui pensent qu'à cause de la présence de ces élèves avec des BEP, la qualité d'enseignement va diminuer et le niveau de connaissances des élèves sera affecté. » (Enseignant 1, École R)

Aussi, les relations avec les parents des élèves sans BEP à l'École R a été particulièrement complexe du fait que ceux-ci étaient très réticents à la réforme. La directrice de l'école affirme qu'au début de la réforme il y avait plusieurs parents d'élèves sans BEP à ce moment qui ne voulaient pas que leurs enfants soient dans la même classe qu'un élève avec des BEP pour ne pas leur imposer une influence négative et des tensions.

« Au début, il y avait beaucoup de tensions et de mécontentement dans les relations entre les parents, surtout de la part des parents d'enfants sans BEP; ceux-ci critiquaient toujours la présence d'élèves avec des BEP dans la classe de leurs enfants et ils demandaient qu'on les change de classe. Cela était très difficile de leur expliquer que les élèves avec des BEP sont des élèves comme les autres et qu'ils nécessitent seulement une attention particulière et l'acceptation de notre part. » (Directrice de l'École R)

Ce mécontentement de la part des parents d'élèves sans BEP crée un doute concernant la place qui revient aux élèves avec des BEP dans l'école ordinaire et engendre un sentiment d'intrusion chez certains parents d'élèves avec des BEP parce qu'ils sentent que leur enfant

dérange les autres élèves. Ces parents ne croient pas que les parents d'élèves sans BEP acceptent vraiment cette réforme et ils remettent en question le processus d'éducation inclusive qui fait que leur enfant pourrait souffrir de ségrégation et d'isolement dans l'école ordinaire. Ce sentiment est alimenté par les dires de certains parents d'élèves sans BEP qui croient que la PEI est injustifiée et qu'elle n'est pas bénéfique pour les élèves, surtout pour les élèves avec des BEP qui subissent les attitudes négatives et le jugement de la part de leurs collègues de classe.

« ...je me questionne sur la réaction qu'auront ces enfants dans un nouvel environnement scolaire. Je ne sais pas jusqu'à quel point il est justifié de mettre en place ce processus d'éducation inclusive. » (Parent 5, École R)

Les changements dans les pratiques pédagogiques pour accommoder les besoins de l'ensemble des élèves ne font pas consensus et plusieurs acteurs, surtout les enseignants et les parents d'élèves sans BEP s'y opposent.

Changement des pratiques éducatives : charge de travail accrue pour les enseignants

Les changements nécessaires aux pratiques éducatives ne plaisent pas à une majorité d'enseignants pour qui ces changements sont la source de méfiance et d'hésitation car ils ne se sentent pas suffisamment formés pour assumer cette responsabilité qui est en surcroît à leur charge normale de travail.

Pour contrer cette opposition, chaque école a développé ses propres stratégies d'action qui, comme nous le verrons au prochain chapitre, impliquent des jeux de négociation et d'échange entre les groupes qui sont en faveur de la réforme d'un côté et, de l'autre côté, ceux qui manifestent des comportements que l'on peut cataloguer comme des comportements de résistance aux changements. Le groupe favorable aux changements doivent s'allier avec le plus grand nombre possible d'acteurs pour développer des stratégies et entamer un jeu de négociation et d'échanges afin de persuader tous les acteurs et tous les parents de la nécessité des changements à apporter.

Bien que le nouveau processus d'évaluation des élèves soit en marche et que le développement des PI et CA et CM soit maintenant chose connue pour les enseignants, ce changement de pratiques ne fait pas le bonheur de tous les acteurs, surtout les enseignants qui manifestent ouvertement leur mécontentement. Même si on ne remarque pas une stratégie de

coalition et de blocage systématique sur le terrain, on constate une attitude plutôt négative à ce sujet dans certains de leurs témoignages.

« Ce qui nous a dérangé le plus dans tout ça, c'était qu'en plus de nos tâches régulières, on nous demandait maintenant de rajouter sur nos épaules le développement de PI et de curriculum modifiés/adaptés. » (Enseignant, École R)

En effet, aussitôt que le SAP approuve la liste d'élèves avec des BEP pour une école, chaque maître de classe doit élaborer un PI ainsi qu'un curriculum adapté (CA) ou modifié (CM) pour sa discipline qui tient compte des BEP de chaque élève sur la liste.

« Pour moi, la PEI était quelque chose de complètement nouveau; au début je ne voulais pas m'impliquer parce que je pensais que ça devait être difficile. Au début, le sujet de l'éducation inclusive ne m'intéressait pas et je pensais que ma participation ne serait pas sollicitée. Ma première réaction a été très forte du fait que premièrement, je pensais que mon travail doublerait et que je devrais faire du travail supplémentaire pour élaborer des curriculum modifiés et/ou adaptés pour les élèves avec des BEP et que deuxièmement, je voyais beaucoup de réactions négatives autour de moi. » (Enseignant 2, École R)

Les témoignages des enseignants participant à la recherche soulèvent également une attitude de méfiance et de mécontentement de devoir réaliser les changements demandés pour les élèves avec des BEP. Comme le confirme la directrice de l'école, cette mise en œuvre de la réforme a provoqué une attitude de méfiance de la part de certains acteurs du milieu scolaire face à la nouveauté et au changement des pratiques visées par la réforme comme pour le développement de curriculum adaptés ou modifiés et de PI pour les élèves avec des BEP.

« Au début de l'année scolaire [2015-2016], j'ai rencontré un minimum de 5 enseignants pour qui les modifications aux curriculums ont été une source de perturbations; ils ont dit que c'était quelque chose de très difficile à faire et que bien qu'ils ne veuillent pas donner des notes négatives aux élèves avec des BEP, ils ne sont pas ouverts à élaborer des curriculums modifiés pour eux. » (Directrice de l'École R)

Ces changements prévus par la réforme indiquent que la direction de l'école doit suivre des stratégies de négociation avec les enseignants pour leur faire accepter la réforme et solliciter leur implication dans le processus. On remarque dans le témoignage de la directrice d'école l'effort déployé pour convaincre les enseignants de réaliser les changements de pratiques.

« Ce fût tout un défi que de les convaincre et de les informer qu'il n'y avait rien de difficile et rien de bien différent que de faire ces curriculums différenciés. Il a fallu dépenser bien des efforts pour préparer les documents nécessaires et organiser un séminaire pédagogique pour les professionnels enseignants qui ont des élèves avec des BEP dans leurs classes. Il a fallu changer les opinions et les positions négatives pour que les enseignants acceptent ces enfants dans leurs classes et qu'ils accomplissent une double tâche en préparant la planification de leur cours pour les élèves ordinaires et aussi pour les élèves avec des BEP. » (Directrice de l'École R)

Même avec les efforts pour convaincre les enseignants de changer leurs pratiques, certains d'entre eux persistent et résistent à s'engager. Certains acteurs (comme l'aide pédagogique de l'école) ont un sentiment de découragement par rapport à la résistance de la part de certains acteurs du milieu scolaire [enseignants] qui n'acceptent tout simplement pas la mise en œuvre de la réforme. Leur stratégie se manifeste par un refus d'élaborer les curriculums adaptés ou modifiés pour les élèves avec des BEP. On remarque cette attitude surtout chez certains enseignants de l'école comme le témoigne l'aide pédagogique de cette école.

« Je ne sais pas comment procéder avec les enseignants qui ne veulent pas s'impliquer dans le processus d'éducation inclusive; en ce moment, je dirais qu'il y a la moitié des enseignants qui veulent mettre la PEI en application en faisant les curriculum adaptés ou modifiés et les PI et l'autre moitié qui ne veulent pas. Ces derniers refusent de collaborer dans ce processus qu'ils n'acceptent pas et ils nous disent toujours que la meilleure place pour ces élèves est dans une école spéciale. » (Aide pédagogique, École R)

Les acteurs qui démontrent un mécontentement par rapport à la réforme ont des raisons qui leurs sont propres. Dans le cas des professionnels, on invoque le fait que la réforme les force à sortir de leur zone de confort et augmente leur charge de travail sans qu'aucun bénéfice ne soit offert comme compensation.

« Je veux dire que pour arriver à un résultat dans ce processus, il faut faire un travail énorme, je dirais même un travail double pour les élèves avec des BEP. Ces élèves nécessitent une surveillance en permanence et un travail ardu. Pour être sincère, même si vous enregistrez ma réponse, ce serait plus acceptable si ce travail était rémunéré, mais on continue toujours au même salaire. » (Enseignant 1, École U)

Dans ce processus de mise en œuvre de la réforme, plusieurs enseignants se sentent désavantagés par les changements du fait que cela bouleverse leurs habitudes de travail avec les élèves et demande plus de travail. En ce sens, l'orthophoniste de l'École U dénote une dynamique de résistance et une rigidité de comportement qui est notable chez plusieurs d'entre eux; comme le souligne l'orthophoniste de l'école :

« Pour les enseignants plus âgés, cela a été un choc que d'avoir des élèves avec des BEP dans leur classe; des élèves qui ne sont pas capables de se concentrer plus de 15 minutes et pour qui on doit avoir une assistante avec d'autres méthodes de travail. »
(Orthophoniste, École U)

Cette même remarque a été soulevée de la part de l'aide pédagogique 1 de l'école qui souligne que les enseignants qui ont plus d'expérience de travail ont tendance à manifester une plus grande attitude d'hésitation que les autres.

« L'éducation inclusive dans notre lycée est encore à ses balbutiements et la mise en place est très difficile. Je ne sais pas comment ni pourquoi, mais les jeunes enseignants semblent s'adapter plus facilement à ce processus que les enseignants qui ont de l'expérience pédagogique et didactique. » (Aide pédagogique 1, École U)

Cependant, sur le terrain, on n'observe pas d'attitude de résistance active de la part des enseignants de l'école mais plutôt une attitude de résistance passive teintée d'indifférence ou d'un manque de bonne foi dans leur négociation avec les aides pédagogiques afin d'obtenir plus de temps pour faire les ajustements à leurs pratiques d'enseignement comme le témoignent les aides pédagogiques de l'École U. Aussi, certains enseignants ne démontrent pas toujours d'enthousiasme car ils ne voient pas de récompense associée aux efforts demandés. La question de la rémunération est celle qui est le plus souvent invoquée par les enseignants car ces acteurs perçoivent cette réforme comme un travail supplémentaire non rémunéré.

Comme le souligne la présidente de la CMI de l'École U, le travail de mise en œuvre de la PEI est un travail difficile, surtout pour les enseignants qui sont en contact direct et quotidien avec les élèves avec des BEP.

« Avec ces élèves (élèves avec des BEP), il est très difficile de travailler. Si au moins le gouvernement augmentait notre salaire pour compenser le travail supplémentaire que l'on fait avec ces élèves. Ce que le gouvernement donne n'est pas suffisant pour couvrir

l'ensemble des ressources consommées par l'école pour ces élèves. » (Présidente CMI, École U)

Cette attitude de mécontentement chez les enseignants se manifestent également par des comportements de révolte exprimés verbalement et ouvertement dans certains cas isolés. Plusieurs enseignants se révoltent à cause du temps supplémentaire qu'ils doivent passer à préparer des PI, CA ou CM, à individualiser leur approche d'enseignement et à accorder plus d'attention aux élèves avec des BEP.

« ...l'élaboration des PI prend beaucoup de notre temps et il faut aussi du temps pour les expliquer individuellement aux élèves. Les parents [des élèves avec BEP] sont bien sûr d'accord parce qu'ils veulent avoir ces PI pour leur enfant et qu'ils pensent que leur enfant a besoin de ça. » (Psychologue scolaire, École U)

Cependant, on observe que cette attitude évolue avec le temps. Lors du lancement de la réforme à l'École U, plusieurs enseignants manifestaient des attitudes d'opposition passive face à ces changements dans leurs pratiques de travail mais, à la suite des stratégies de communication et de formation déployées par la direction de l'école et avec l'aide pédagogique, plusieurs enseignants ont modifié leur position. En effet, ceux qui ne voulaient pas s'impliquer dans la réforme au début parce qu'ils jugeaient qu'ils n'avaient pas l'information et la formation nécessaire sur la PEI, ont finalement changé de position.

La stratégie des acteurs du centre de ressources de l'École U de discuter de façon soutenue avec les enseignants et les professionnels non-enseignant réticents à la réforme ou ceux qui étaient moins favorables à sa mise en œuvre a été fructueuse pour faire changer leurs attitudes par rapport aux besoins concrets de l'éducation des élèves avec des BEP. On a pu observer ce genre d'évolution dans l'attitude de certains enseignants qui avaient résisté à la PEI au tout début de son lancement à l'école; en effet, selon les dires de l'orthophoniste qui parlait des changements que les enseignants doivent apporter dans leurs PI pour les élèves avec des BEP, la collaboration des enseignants est maintenant très bonne.

« Les relations avec la CMI, qui est composée d'enseignants et de professionnels non enseignants comme le psychologue scolaire et l'infirmière peuvent être parfois tendues parce que la PEI n'est pas acceptée de tous; toutefois, avec le temps, les gens finissent par l'accepter et les relations s'améliorent. Par exemple, au cours de la première année, plusieurs étaient réticents au changement, mais maintenant si on [centre de ressources]

s'adresse à un enseignant pour avoir des informations sur un élève avec des BEP, on l'obtient sans problème. Si on a besoin d'un PI pour un élève, ils nous l'apportent et si on n'est pas d'accord avec ce plan, les enseignants le refont à nouveau. Il n'y a plus de refus systématique parce que petit à petit le processus est accepté. » (Orthophoniste, École U)

« La relation entre le centre de ressources et les enseignants étaient difficiles et problématiques au début; maintenant qu'ils ont compris, les conflits se sont aplanis. » (Présidente CMI, École U)

Ce changement d'attitude dans le cas des relations entre les enseignants et le centre de ressources observé à l'École U s'est concrétisé également à l'École R avec le concours de la présidente de la CMI et de l'aide pédagogique de cette école.

« ...Après avoir réfléchi à tout ça, je me suis dit que les élèves avaient besoin de ce processus de changement et que je devais m'y mettre. » (Enseignant 2, École R)

Les changements de pratiques qui consistent à élaborer des PI et à adapter ou modifier les curriculums des disciplines scolaires pour lesquelles les élèves avec des BEP rencontrent des difficultés sont l'affaire des enseignants, des centres de ressources et des parents des élèves. Mais pour les enseignants ces changements nécessitent des ressources et du temps et selon eux, cela constitue un travail supplémentaire non rémunéré, ce qui ne les motive pas toujours à s'impliquer, mais plutôt à s'opposer aux changements.

5.2.5 Changement dans les pratiques d'évaluation : des parents méfiants

Les changements amenés par la PEI dans le domaine des pratiques d'évaluation concernent les modifications au processus d'évaluation des besoins des élèves qui impliquent maintenant plusieurs acteurs dont les parents, l'école le CMI et le SAP. Un des changements les plus notables est l'obligation d'obtenir l'autorisation des parents pour que leur enfant soit d'abord évalué par le système et qu'il soit inscrit comme élève ayant des BEP.

Bien que dans l'ensemble, une majorité de parents d'élèves avec des BEP appuient fortement ces changements de pratique, il n'en demeure pas moins que certains exhibent une méfiance face à ce processus et, dans certains cas, s'opposent activement à ce que leur enfant soit évalué et 'stigmatisé' comme ayant des BEP.

La collaboration des parents d'élèves avec des BEP demeure un enjeu important dans les deux écoles, particulièrement à l'École R où la relation avec parents des élèves avec des BEP est complexe et souvent décrite par plusieurs acteurs scolaires comme inexistante. Ce manque de participation des parents peut être qualifiée comme une opposition active à la réforme étant donné que ces parents font partie intégrante du système d'évaluation des BEP de leur enfant tant, au niveau d'école que par le SAP.

Méfiance des parents des élèves avec des BEP

La mise en œuvre de la PEI implique une relation très proche entre l'école et les parents d'élèves avec des BEP. Pour l'École R, cette relation est difficile à établir et à maintenir dû à la complexité du contexte qui prévaut dans le milieu rural comme le spécifie la directrice de l'établissement.

« Nous devons travailler avec des parents qui ne s'impliquent pas dans l'éducation de leur enfant et nous avons beaucoup de difficulté à collaborer avec eux tant qu'ils refusent. » (Directrice de l'École R)

Selon la plupart des acteurs de l'École R, les changements amenés par la PEI forcent les parents d'élèves avec des BEP à collaborer étroitement avec l'école et le SAP pour identifier les élèves avec des BEP, les évaluer et donner leur autorisation d'inscrire leur enfant au centre de ressources. Souvent, les enseignants et les responsables du SAP chargés de communiquer avec les parents dans ce processus sont des personnes qui ne sont pas connues au village et les parents ont une attitude de méfiance envers les changements qui leurs sont proposés par les autorités scolaires. Aussi, cette attitude de méfiance est telle qu'elle se traduit parfois par un refus catégorique de la part des parents à collaborer avec l'école et à compléter les dossiers de leur enfant pour le SAP et d'ensuite accepter qu'il soit évalué afin de déterminer la nature du BEP de l'élève et pouvoir adapter ou modifier le curriculum à ses besoins.

« Si on parle des parents d'élèves avec des BEP, je peux vous dire qu'on a eu aussi des refus de certains parents qui n'ont pas donné leur accord pour compléter le dossier de leur enfant et de le faire évaluer par le SAP. » (Présidente CMI, École R)

La non-participation des parents des élèves avec des BEP ou leur implication minimale peut être qualifiée d'attitude de résistance ou d'opposition active. Cette attitude de résistance active s'est manifestée à plusieurs reprises par des parents qui refusaient de participer au processus.

« On avait plusieurs cas de parents d'élèves avec des BEP qui ne voulaient pas reconnaître que leurs enfants avaient des besoins particuliers; ils ne voulaient pas que leurs enfants fassent partie de cette catégorie et qu'ils soient traités différemment des autres élèves. » (Parent 3+ enseignant, École R)

Les supporteurs de la réforme à l'École R ont dû faire un travail ardu de persuasion pour obtenir la participation des parents des élèves avec des BEP. Les acteurs du milieu scolaire, surtout ceux qui sont en faveur de la réforme, soulignent qu'il est difficile pour eux de travailler avec les parents qui ne comprennent pas toujours la pertinence de ce changement et les bénéfices pour leurs enfants. La communication s'est avérée complexe dans certains cas avec les parents des élèves avec des BEP du fait que la relation avec eux est presque inexistante selon les enseignants et les professionnels non enseignant de l'École R avec qui on a discuté. Cette non-participation s'ajoute à l'enjeu de compréhension de la réforme par ces parents qui remettent en question la pertinence de ce changement et les bénéfices pour leurs enfants.

« Le plus difficile est de convaincre un parent que son enfant a des BEP et qu'il a besoin d'un PI d'apprentissage. Les parents se demandent ce que cela signifie que leur enfant fréquente le centre de ressources, ce que sont exactement les besoins particuliers de leur enfant et quels bénéfices ils tireront de ce programme. Les parents de ces enfants craignent d'avoir des visites de professionnels à leur maison pour vérifier les conditions de vie des enfants; ils ont une impression exagérée de ce processus. Il faut donc poser des efforts supplémentaires pour leur expliquer que leur enfant est en difficulté et qu'il a besoin d'aide. » (Directrice de l'École R)

Ce que la directrice de l'École R reproche le plus aux parents des élèves avec des BEP, c'est leur attitude d'indifférence envers l'école, ce qui fait foi d'une dynamique plutôt *déficiente*.

« Les parents d'élèves avec des BEP viennent à l'école seulement pour signer l'accord pour leur enfant et c'est tout. Si on les invite, ils viendront peut-être, mais la plupart du temps, on ne les voit pas. Avec les parents des élèves avec des BEP, nous avons une relation très déficiente; ils sont toujours occupés et même si on insiste pour les rencontrer, ils refusent de venir aux réunions. » (Directrice de l'École R)

La méfiance de certains parents d'élèves avec des BEP est surtout liée à leur questionnement par rapport à la place de leur enfant dans l'école ordinaire. Cette méfiance vient du fait qu'ils craignent que leur enfant soit stigmatisé dans ce nouvel environnement et qu'il subisse du

harcèlement de nature ségrégationniste. Pour certains parents d'élèves avec des BEP, l'intégration de leur enfant à l'école ordinaire n'a pas toujours été facile même avec l'assistance du centre de ressources et de son support pédagogique. Ces parents entretiennent un sentiment de méfiance envers l'école, ce qui n'aide pas à l'inclusion de leurs enfants dans ce milieu.

Le même genre de méfiance exhibée par certains parents de l'École R se retrouve à l'École U également et les témoignages qui suivent en témoignent.

Le fait que certains enseignants refusaient la présence d'élèves avec des BEP dans leur classe a été un irritant douloureux pour les parents de ces enfants qui se plaignent d'avoir ressenti un grand stress à cause de l'attitude négative de la part de certains enseignants de refuser l'accès de leur enfant à la classe régulière.

« Mon enfant n'a pas été accepté dans ce milieu durant ses premières années de scolarité [niveau primaire]. J'avais l'impression que l'enseignante qui refusait de collaborer avec mon enfant n'avait aucune connaissance en psychologie. Elle répétait continuellement à mon enfant ...*ferme ta bouche et reste là, tu es un vilain*. Après, quand il est passé au cycle gymnasial, j'ai demandé qu'on le transfère dans une autre classe d'élèves en pensant qu'un changement d'environnement serait bon pour lui parce qu'il ne subirait plus le fait d'être toujours abaissé ou d'être traité de maugréant, etc. On a vu vraiment un changement d'attitude quand il a été placé avec l'enseignante X mais à ce moment, les problèmes de santé ont commencé de s'aggraver et mon enfant vit toujours avec un stress persistant. » (Parent 3 BEP, École U)

À cause de telles expériences traumatisantes avec l'intégration scolaire de leur enfant, plusieurs parents manifestent encore de la méfiance et de l'hésitation par rapport aux processus et aux prétendus bénéfices des changements apportés par la réforme.

« Dans ce processus de mise en œuvre de la PEI, certains parents manifestent encore une attitude de méfiance à l'égard de l'ensemble des changements proposés. » (Aide pédagogique 1, École U)

À cause de cette méfiance, certains parents développent des stratégies de résistance qui prennent la forme par exemple d'un refus de partager toute l'information nécessaire à propos de leur enfant avec les enseignants. Selon la présidente de la CMI de l'école, cette situation est

aggravée du fait que même les institutions médicales n'informent pas toujours correctement les parents de la santé de leurs enfants, ce qui complique d'avantage le travail de l'école.

« Plusieurs médecins et autres spécialistes ne mettent pas à la disposition des parents l'information complète concernant la situation de la santé de leur enfant. Il y a eu un cas par exemple où le parent n'a pas dévoilé les problèmes d'épilepsie de son enfant et on ne pouvait pas trouver un diagnostic clair à ce sujet même auprès des professionnels de la santé, ce qui causait un stress aux intervenants de l'école. » (Présidente de la CMI, École U)

Une autre forme de désorientation de la part de certains parents d'élèves avec des BEP tient de leur refus d'accepter que leur enfant fréquente le centre de ressources. Ce refus est visiblement dû à la peur de se faire ségréguer davantage dans le milieu scolaire ordinaire et de subir des attitudes de discrimination dans les classes avec les autres élèves.

« Au début, les parents ne comprenaient pas pourquoi leur enfant devait fréquenter le centre de ressources; ils pensaient que c'était une perte de temps. Maintenant, les élèves avec des BEP et leurs parents sont très satisfaits des services du centre de ressources. » (Parent 4, École U)

Cette attitude de méfiance de la part de certains parents d'élèves avec des BEP se rapporte également aux rapports qu'ils entretiennent avec les autres parents d'élèves de la classe et qui se traduit par un sentiment *d'intrus* dans ce processus, ce qui entraîne un déficit de participation de la part de ces parents à diverses activités à l'école.

« Dans la classe de mon enfant, il y a trois catégories de parents : ceux de la haute classe, ceux de la classe moyenne et les autres. Moi, personnellement je ne communique pas avec les autres parents de la classe de mon enfant parce qu'ils se considèrent à un niveau supérieur et parce qu'ils sont snobs. Je ne connais même pas la composition du comité de parents de la classe de mon enfant. Quand j'ai une question, je ne m'adresse pas à un parent, j'appelle directement l'enseignant. » (Parent 2, BEP, École U)

En somme, les parents d'élèves avec des BEP sont les acteurs au centre de cette réforme étant donné que l'ensemble des changements amenés par la PEI vise l'intégration de leurs enfants. Même si la majorité de ces parents appuie cette réforme, on note tout de même des attitudes de méfiance et même d'opposition chez certains d'entre eux qui ont peur ou qui refusent de collaborer.

Ce tableau socio-dynamique nous amènent à faire un lien avec le concept de *résistance ou d'opposition aux changements* qui, dans notre analyse correspond à une attitude ou une prise de position de la part des acteurs. Ce tableau des attitudes et des prises de positions des acteurs, est une clé pour la compréhension des convergences et divergences des intérêts des acteurs et de leurs logiques d'action.

Comme nous le discuterons dans le chapitre suivant, les tenants ou forts défenseurs de la réforme sont pour la plupart ceux qui d'abord sont responsables de la mettre en œuvre et qui sont donc imputables des résultats. Ce sont aussi ceux qui ont un intérêt ou l'impression d'avoir quelque chose à gagner avec cette réforme et qui s'impliquent activement dans « une campagne » de promotion de cette réforme en utilisant des stratégies de communication et de persuasion quant à l'importance et à la nécessité des changements portés par la PEI. Dans ce groupe, on inclut également les parents d'élèves avec des BEP qui sont les premiers bénéficiaires de cette réforme.

Les groupes les moins favorables à la réforme incluent une majorité d'enseignants et de parents d'élèves sans BEP qui se voit plutôt comme perdants dans cette nouvelle initiative et qui adoptent des attitudes d'opposition. En effet, dans le cas des enseignants, la plupart considèrent que la PEI leur apporte un surcroît de travail non rémunéré et ils refusent tout simplement de collaborer avec le centre de ressources de leur école pour développer des PI et des curriculums modifiés ou adaptés. Dans le cas des parents d'élèves sans BEP, la qualité de l'enseignement et la pertinence du modèle d'inclusion totale et donc la capacité de l'école à répondre aux BEP complexes chez certains élèves demeure un enjeu important. Ces parents considèrent que la présence d'élèves avec des BEP mobilisent beaucoup de ressources au détriment de leurs propres enfants, ce qui les amènent à s'opposer à la réforme.

5.3 Sommaire

Dans ce premier chapitre d'analyse, nos questions de recherche ont porté d'une part sur la compréhension du sens que les acteurs attribuent à la réforme de la PEI et d'autre part sur leurs prises de position par rapport à ce processus. Nous avons donc fait dans un premier temps le portrait global du sens que donnent les acteurs du milieu scolaire et les parents à la réforme et dans un deuxième temps des attitudes et des prises de position qu'ils ont adoptés face aux changements engendrés par la réforme.

L'analyse nous a révélé que la réforme de la PEI est l'objet de plusieurs représentations sociales qui peuvent être regroupées autour de deux thèmes principaux, à savoir : celles qui tiennent de la signification de l'éducation inclusive et celles qui tiennent des changements organisationnels lors de sa mise en œuvre dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie.

Sur les premières représentations qui tiennent de la signification de la réforme, on a vu que l'éducation inclusive est, pour la majorité des acteurs, une question de justice et de respect des droits de ces enfants de fréquenter le même milieu scolaire que leurs pairs sans BEP. Pour une grande majorité des acteurs consultés, cette réforme est aussi une excellente opportunité pour le gouvernement de moderniser le système éducatif et de le rattacher aux standards occidentaux. Une représentation de la réforme répandue chez les acteurs est que cette réforme permettra aussi de résoudre l'épineuse question de l'échec scolaire des élèves avec des BEP, tant pour ceux qui fréquentaient déjà une institution ordinaire mais qui ne bénéficiaient pas de support adéquat que pour ceux qui étaient confinés dans des écoles spéciales. On a remarqué qu'il existe des écarts de point de vue au sujet de la place que devrait occuper le système d'écoles spéciales, maintenant que la PEI est en œuvre dans les écoles ordinaires. On a remarqué une convergence assez large de la compréhension et des représentations que les acteurs entre les deux écoles sur plusieurs aspects de la réforme. Cependant, les avis divergent entre l'école du milieu rural et celle du milieu urbain à l'égard de l'impact de la réforme sur le plan démographique, un enjeu qui se vit de façon différente dans les deux milieux du pays. En effet, pour les acteurs du milieu rural, la réforme est comprise comme étant bénéfique puisqu'elle permettra d'atténuer la baisse des effectifs scolaires et donc de maintenir l'infrastructure scolaire au village. Pour les acteurs du milieu urbain qui, pour le moment, sont moins touchés par la démographie négative que connaît le pays à cause de l'émigration et la baisse de la natalité, ceux-ci voient l'arrivée de ces nouvelles clientèles comme un fardeau supplémentaire à ajouter à des classes déjà surpeuplées.

Au niveau organisationnel, la dynamique des représentations qu'ont les acteurs à propos de la réforme se cristallise autour de l'impact de la réforme sur les pratiques éducatives et les pratiques d'évaluation des BEP des élèves qui touchent directement les enseignants qui se retrouvent avec une surcharge de travail non rémunéré et les parents des enfants avec des BEP qui doivent donner leur accord pour l'évaluation de leur enfant. La question de l'inadéquation des ressources financières, matérielles et humaines pour faire de la place aux élèves avec des BEP et l'échéancier trop rapide pour y arriver font partie des représentations

négligentes au sujet de la réforme. On dénonce le manque de formation adéquate des enseignants et le non-recours aux services de certaines écoles spéciales qui continuent d'exister.

En relation avec la première question de recherche sur le sens que les acteurs attribuent à cette réforme, nous nous sommes intéressés aux attitudes que ces acteurs manifestent par rapport à ce processus et à leurs prises de position pour la mise en œuvre de la PEI au niveau de leur école. Les données sur le terrain nous révèlent qu'il y a trois aspects de la réforme sur lesquels les acteurs ont pris position : (1) l'importance et la nécessité de la réforme; (2) le modèle d'éducation inclusive privilégié par la réforme et la place des écoles spéciales et (3) le changement dans les pratiques éducatives et les pratiques d'évaluation. L'analyse de ces données nous éclaire sur la dynamique sociale présente dans le milieu et nous révèle les convergences et divergences dans les points de vue et les prises de position des acteurs qui sont en faveur ou non des changements amenés par la PEI.

Les données nous permettent de soutenir que dans l'ensemble, une majorité d'acteurs sont de forts supporteurs de la réforme de la PEI. Aussi, à l'opposé, plusieurs enseignants et certains professionnels non enseignants ainsi que les parents d'élèves avec et sans BEP expriment des réserves ou de la méfiance soit par rapport au modèle d'inclusion totale privilégié par la réforme ou sur le plan des changements de pratiques. Cependant, nous avons observé que peu d'acteurs affichent une opposition active, mis à part certains parents d'élèves avec BEP dans l'École R qui n'ont jamais donné leur accord pour que les BEP de leur enfant soit évalué par l'école et le SAP.

La dynamique des positionnements des acteurs dans les deux écoles se dessine donc d'une part par les acteurs qui appuient la réforme et de l'autre part, par les acteurs qui s'y opposent; entre ces deux pôles, on retrouve les acteurs qui manifestent soit de la méfiance ou soit de l'indifférence face aux changements. Un élément important qu'on l'on observe dans les deux cas est que les attitudes des acteurs évoluent de telle sorte que les acteurs qui étaient initialement défavorables à la réforme comme les enseignants, les parents d'élèves avec et sans BEP changent d'attitude à la suite des stratégies de communication des défenseurs de la réforme et finissent par s'impliquer davantage dans la réforme.

Chapitre 6 : Dynamique de la réforme : les stratégies des acteurs

« Chaque fois que les parents d'élèves avec des BEP viennent à moi, ils s'ouvrent à moi et se confessent et nous avons une communication chaleureuse. Chaque fois, je les rassure en leur disant qu'ici, au centre de ressources, leur enfant est en sécurité; je leur rappelle que je ne suis pas un enseignant mais un ami pour les élèves et les parents. Aussi, tout ce que l'on discute au centre de ressources demeure au Centre et n'en sort pas. »

(Aide pédagogique, École R)

6.0 Introduction

Le processus de mise en œuvre de la PEI que nous avons étudié dans le chapitre précédent à partir des représentations que les acteurs se forment à propos de cette réforme est examiné dans ce chapitre sous l'angle de l'analyse stratégique. Cette approche nous permet d'étudier la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la PEI dans un cadre systémique en portant notre attention sur les stratégies des acteurs, des relations que ceux-ci entretiennent entre eux et de leurs jeux de pouvoir. Comme on l'a discuté précédemment, chaque école a son propre système d'action concret et la dynamique des acteurs doit être analysée en considération de ces systèmes.

Dans ce chapitre, nous poursuivons donc l'objectif de comprendre, à l'aide de l'analyse stratégique, comment les acteurs impliqués dans cette réforme développent et exercent leurs stratégies d'action dans cet espace d'interactions qu'est le système d'action concret de chaque milieu caractérisé par des zones d'incertitude et des relations de pouvoir. Parmi les acteurs qui participent à la réforme, on s'intéresse à ceux qui sont impliqués directement dans la prestation de services de première ligne (le personnel des écoles), les bénéficiaires des services éducatifs (les élèves et leurs parents) ainsi que ceux qui sont impliqués au niveau de la gouvernance, ce qui inclut les institutions créées par la réforme comme le CRAP, les départements d'éducation et les ONG.

Notre recherche se concentre sur la dynamique présente au niveau de l'école ordinaire, là où la mise en œuvre de cette réforme prend forme, en ne négligeant toutefois pas de sortir des frontières immédiates du milieu scolaire pour tenir compte de la complexité du contexte d'actions comme le veut l'analyse stratégique afin d'étudier toutes les tentacules et ramifications du système.

En poursuivant l'objectif de comprendre les stratégies des acteurs, cette recherche est allée au-delà des structures formelles existantes dans les deux écoles. À partir des témoignages des acteurs participants à la recherche, nous nous sommes intéressés à leurs interactions concrètes dans l'espace non seulement des règles formelles, mais aussi des règles informelles et des alliances qu'ils développent dans ce processus de mise en œuvre.

Dans le premier chapitre d'analyse, nous avons fusionné les données de nos deux écoles étant donné que notre objectif était d'analyser les représentations et les attitudes des acteurs et que celles-ci ne présentaient pas de différences significatives entre le milieu rural et le milieu urbain. Cependant, dans ce chapitre d'analyse des dynamiques sociales présentes sur le terrain, nous avons étudié la situation de chacune des écoles séparément étant donné que chaque école a sa propre dynamique qui correspond à sa réalité distincte. En instrumentalisant ainsi chacune des écoles et en nous servant du modèle d'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977), nous pouvons mieux comprendre la dynamique sociale présente sur le terrain lors de la mise en œuvre de cette réforme.

6.1 Dynamique présente à l'École R

6.1.1 Caractéristiques et dynamique des acteurs de l'École R

Dans le Tableau 7 qui suit, nous présentons une synthèse des caractéristiques et des enjeux des principaux acteurs de l'École R (leurs rôles, atouts et handicaps) qui nous aidera à identifier leurs stratégies et d'en comprendre la dynamique. Notre objectif est de discerner la dynamique de changement présente dans cette école en gardant en tête les particularités spécifiques au contexte dans lequel elle se trouve.

Tableau 7 : Caractéristiques et enjeux des principaux acteurs de l'École R

Acteurs	Rôles dans la PEI	Atouts et Handicaps	Enjeux
Directrice	(1) Administration générale de l'école. (2) Mise en œuvre de la réforme.	Atouts : (1) Expérience comme directrice d'école depuis 2008. Handicaps : (1) Faible contact avec la population locale.	(1) Faire face aux enjeux démographiques et de ressources limitées. (2) Préparer la réforme et la faire accepter par l'ensemble des acteurs (milieu scolaire et parents). (3) Créer de nouvelles structures (CMI, centre de ressources).

Acteurs	Rôles dans la PEI	Atouts et Handicaps	Enjeux
		(2) Conflit avec la mairie du village.	(4) Gérer la pénurie de main d'œuvre.
Présidente de la CMI	(1) Administration des activités de la CMI. (2) Responsable de la PEI. (3) Relations formelles avec SAP.	Atouts : (1) Impliquée directement dans la réforme. (2) Bonne formation. (3) Bonne crédibilité auprès des acteurs du milieu scolaire. Handicaps : Peu d'interaction avec les parents et la population locale. (1) Relations difficiles avec les parents des élèves avec des BEP.	(1) Préparer de la mise en œuvre de la réforme. (2) Démarche, documents et environnement interne. (3) Gérer l'attitude des acteurs du milieu scolaire par rapport aux changements de pratiques. (4) Bien comprendre l'élaboration des PI et des CM/CA pour les élèves avec des BEP. (5) Obtenir l'accord des parents pour l'évaluation primaire des élèves avec des BEP
Enseignants	(1) Élaboration des curriculums adaptés/modifiés. (2) Inclusion des élèves avec des BEP. (3) Élaboration des PI (maîtres de classe). (4) Élaboration des CM/CA. (5) Collaboration avec les parents des élèves.	Atouts : (1) Responsable de l'organisation des cours. (2) Contacts directs avec les parents (maîtres de classes). Handicaps : (1) Faible contact avec la population locale.	(1) Réaliser le changement de pratiques. (2) Maintenir de bonnes relations avec les parents et le centre de ressources. (3) Négocier des ajustements suite aux décisions concernant les changements de pratiques.
Aide pédagogique	(1) Assistance aux élèves avec des BEP et aux enseignants. (2) Administration des dossiers des élèves avec des BEP. (3) Collaboration avec les parents d'élèves avec des BEP. (4) Implication dans l'évaluation primaire des élèves avec des BEP.	Atouts : (1) Bonne connaissance des parents des élèves avec des BEP du village. (2) Confiance des parents d'élèves avec des BEP. (3) Bonne collaboration avec les acteurs du milieu scolaire. (4) Rôle actif dans la CMI. Handicaps : (1) Peu d'expérience de travail.	Collaboration avec les acteurs du milieu scolaire et les parents.

Acteurs	Rôles dans la PEI	Atouts et Handicaps	Enjeux
Psychologue	(1) Implication dans l'évaluation primaire des élèves avec des BEP auprès des enseignants et la CMI. (2) Collaboration avec le centre de ressources.	Atouts : (1) Indispensable pour la PEI. (2) Forme une bonne équipe avec L'aide pédagogique. Handicaps : (1) Entre facilement en conflit avec certains collègues. (2) Peu d'interaction avec les parents des élèves.	(1) Développer les relations avec les parents des élèves avec et sans BEP. (2) Améliorer ses rapports avec certains enseignants
Parents des enfants avec des BEP	(1) Participer aux réunions. (2) Responsabilité pour l'accord sur l'évaluation primaire et finale de son enfant. (3) Collaborer avec l'ensemble des acteurs de l'école et autres parents.	Atouts : (1) Poids dans le processus d'inclusion de son enfant. Handicaps : (1) Victime encore de marginalisation. (2) Souvent moins de ressources financières	(1) Acceptation de leur enfant dans l'école ordinaire. (2) Renforcer leur place comme acteur dans la réforme. (3) Améliorer leurs relations avec les autres parents. (4) Compréhension de la réforme.

Acteurs	Rôles dans la PEI	Atouts et Handicaps	Enjeux
Parents des enfants sans BEP	(1) Participer aux réunions. (2) Collaborer avec l'ensemble des acteurs de l'école et autres parents.	Atouts : (1) Constitue une majorité à l'école. (2) Contribuent aux ressources financières pour suppléer aux besoins d'école. Handicaps : (1) Peu d'implication à l'école. (2) Faible contact avec les parents des élèves avec des BEP.	(1) Compréhension de la réforme. (2) Garder la même qualité d'enseignement pour leurs enfants.

Comme on peut le voir dans le tableau que l'on vient de présenter, chaque acteur, qu'il soit individuel ou collectif, fait face à des enjeux qui lui sont propres. On peut aussi constater que le processus de mise en œuvre de la PEI se joue sur un terrain de négociations entre les différents acteurs sur le plan des rôles, des atouts, des handicaps et des enjeux autour desquels gravitent les actions. Voyons d'abord comment le processus de mise en œuvre de la PEI à l'École R s'est effectué, comment il s'est déroulé ensuite et a donné lieu à de multiples enjeux.

6.1.2 Lancement de la réforme : relations intra et extrascolaire

La réforme du système éducatif en République de Moldavie est porteuse d'un nouveau mode d'organisation des activités scolaires. En effet, cette réforme touche directement les structures de l'école par la création des nouvelles entités et de nouvelles règles de fonctionnement. Elle touche également à l'aspect des relations entre les acteurs étant donné l'arrivée de nouveaux joueurs et la modification des rôles de ceux en place et par l'implication des autorités de gouvernance comme le SAP. Ces changements sont à la source de l'apparition de nouvelles zones d'incertitude et de nouvelles relations de pouvoir qui favorisent le développement de différentes stratégies par les acteurs. De ce point de vue, nous observons que la dynamique sociale se joue non seulement au niveau des relations intra scolaire mais aussi au niveau des relations à l'extérieur de l'école.

À l'étape de l'acceptation de la réforme à l'École R qui coïncide avec la construction du centre de ressources par la DGEJS, l'action se joue au niveau administratif et seulement un groupe

restreint d'acteurs participent à cette étape de la mise en œuvre. La création du centre de ressources est l'objet de plusieurs contraintes ou défis sur le plan de la dynamique sociale présente dans cette école notamment, l'acceptation de la réalisation de ce projet par les acteurs de l'école, l'acceptation des changements de pratiques que la création du centre entraînera pour les acteurs touchés par ce projet et l'embauche de l'aide pédagogique dans un contexte de pénurie de main d'œuvre.

Nos observations appuyées des témoignages de certains acteurs nous démontrent qu'à cette étape de la réforme, la directrice de l'École R et son adjointe ont joué un rôle important dans les décisions stratégiques touchant la mise en place de la PEI. Cette décision de donner l'aval à l'offre de la DGEJS pour la mise en œuvre de la PEI et la création du centre de ressources à l'école a été prise par ces deux acteurs sans consultation auprès des principaux intéressés (les enseignants) et ce, dans le but stratégique d'attirer une nouvelle clientèle et de mettre un terme à la décroissance des effectifs scolaires.

« On nous a proposé de créer un centre de ressources dans l'école pour mettre en œuvre le programme d'éducation inclusive. J'avais une idée de ce qu'il s'agissait et je me suis dit que c'était une bonne occasion de profiter de cette opportunité et j'ai donc libéré une salle de classe pour créer ce centre de ressources. » (Directrice de l'École R)

Il n'est donc pas surprenant de constater que les acteurs responsables de l'École R (la directrice et son adjointe) sont reconnaissants de l'apport de la DGEJS de la municipalité de Chisinau pour la création de ce centre de ressources qui viendra contrecarrer la décroissance démographique qui a un effet dévastateur sur la clientèle de l'école. On remarque que ce projet enchante particulièrement la directrice de l'école qui a un intérêt marqué d'obtenir cette aide de la part de DE pour la construction du centre de ressources et l'achat de matériel didactique incluant ordinateurs, imprimantes, jeux pour les élèves etc.; celle-ci parle en effet de la « reconnaissance » et du « *traitement privilégié* » accordé à l'école pour ces ressources. L'intérêt de la directrice de l'école est de démontrer qu'elle soit en mesure d'améliorer l'environnement physique de l'école, d'embaucher de nouveaux acteurs pour travailler avec les élèves avec des BEP et de finalement mettre en œuvre cette réforme.

« Nous devons reconnaître que nous avons été privilégiés d'avoir pu bénéficier de la création de notre centre de ressources par la DGEJS de la municipalité de Chisinau. Je ne peux même pas m'imaginer comment on aurait pu répondre aux besoins de ces

élèves [avec des BEP] si on n'avait pas eu l'aide de la DGEJS de la municipalité de Chisinau pour mettre la PEI en place dans notre école. » (Directrice de l'École R)

Sur un plan stratégique, la directrice de l'école R avec sa directrice adjointe (ultérieurement présidente de la CMI) ont choisi de procéder tout d'abord à la construction et la mise en opération d'un centre de ressources et d'ensuite informer l'équipe de travail chargée de son fonctionnement de la mise en place de la réforme. Ces acteurs voulaient s'assurer ainsi que le milieu scolaire ne s'objecterait pas à cette décision et que, de toute façon, c'était chose faite.

6.1.3 Construction du centre de ressources : décision cruciale

La création du centre de ressources comporte deux avantages pour les acteurs du milieu scolaire; d'abord elle permet aux enseignants et au personnel du centre d'obtenir de l'espace additionnel doté de ressources matérielles et humaines pour aider les élèves avec des BEP qui fréquentent déjà l'école; ensuite, elle donne à la directrice les outils pour attirer des nouveaux élèves avec des BEP provenant des autres institutions scolaires (spéciales ou ordinaires). Dans ce contexte, la mobilisation de ces nouvelles ressources constitue un atout stratégique pour la directrice de l'École R et comme nous en discuterons plus loin, un changement dont chaque acteur scolaire tentera de tirer profit.

Les parties prenantes de la réforme à l'École R sont d'abord, à l'intérieur de l'école, les acteurs de l'administration de l'école (la directrice et ses adjoints) qui ont un pouvoir décisionnel pour la mise en œuvre de la PEI, les enseignants et les professionnels non enseignant qui exercent un important pouvoir sur le plan de la gestion académique et de la mise en application des nouvelles pratiques d'enseignement et l'aide pédagogique qui assurera le fonctionnement du centre de ressources. Sur le plan externe, ce sont surtout les parents des élèves avec des BEP qui doivent maintenant s'impliquer dans les nouvelles pratiques qui consistent à évaluer la situation de leur enfant et de participer aux activités de l'école. Pour l'ensemble des parties prenantes dans ce processus de mise en œuvre de la PEI, ces nouvelles conditions de fonctionnement sont la source d'incertitudes. La question qui se pose est de savoir comment ces acteurs négocieront leurs nouveaux rapports de collaboration entre eux.

On a pu voir au chapitre précédent que les acteurs de l'École R n'ont pas tous les mêmes représentations et les mêmes prises de position par rapport à la mise en œuvre de cette réforme et des enjeux qui en découlent. Leurs représentations sur le plan du processus organisationnel nous permettent de constater la place occupée par les ressources dans cette réforme. Sous l'angle de l'analyse stratégique, la mise en œuvre de la PEI implique un partage

des ressources et du pouvoir lié à l'accès à l'information, aux communications et aux compétences des acteurs.

Pour ce qui est de l'accès et de la circulation de l'information entre les acteurs de l'École R, on observe d'abord que l'ensemble des acteurs scolaires sont invités à s'impliquer dans les discussions menant aux prises de décision. Des réunions sont organisées pour permettre aux acteurs du milieu scolaire de participer de façon formelle aux prises de décision. Aux dires de la présidente de la CMI, les communications avec tous les enseignants et les professionnels non enseignants sont ouvertes, l'information est partagée et nos attentes sont claires par rapport à ce que l'on attend d'eux maintenant que le processus est en marche et que d'autres décisions doivent être prises.

« On discute du processus d'éducation inclusive, soit au Conseil des enseignants, soit aux séminaires et aux réunions opérationnelles. Nous essayons d'avoir un quorum (majorité d'acteurs) lors de ces réunions, en particulier quand on doit prendre des décisions. » (Présidente de la CMI, École R)

Cependant, cette image d'ouverture et d'accès à l'information présentée par la présidente de la CMI ne fait pas unanimité parmi les acteurs. Pour certains enseignants de l'École R, l'information qui est transmise lors de ces réunions est incomplète et se limite à nous informer de l'obtention du projet du centre de ressources sans aucune indication des changements de pratiques professionnelles qu'il faudra mettre en place à l'école pour accueillir les nouveaux élèves avec des BEP.

« Avant l'ouverture du centre de ressources, on a discuté de ce projet lors d'une réunion avec les professionnels enseignant et non enseignant de l'école. La discussion portait sur le fait que l'école prévoyait intégrer des élèves avec des BEP dans notre lycée et on nous a priés de participer à ce processus d'éducation inclusive. À ce point, il ne s'agissait que d'une simple discussion d'information et on nous assurait qu'au moment où le centre de ressources ouvrirait ses portes dans notre lycée, que l'on aurait plus d'information et que l'on pourrait s'informer, discuter et travailler sur ce processus. » (Enseignant 4, École R)

On confirme que la décision d'accepter l'offre de la DGEJS pour financer ce projet a été prise par la directrice de l'École R et sa directrice adjointe qui est devenue la présidente de la CMI par la suite. Ce jeu d'alliance entre la directrice et son adjointe visait avant tout à mobiliser des ressources dans le contexte précaire de l'école à ce chapitre selon les témoignages de la majorité des acteurs. Sur le plan organisationnel, on a pu voir comment les représentations des

acteurs sont centrées sur les ressources qui structurent les échanges entre les acteurs et qui servent de stratégie de persuasion de la part de la directrice et de son adjointe pour accepter l'offre de la DE et de lancer la réforme. Pour la majorité des acteurs scolaires, l'incertitude à cette étape du processus demeure la disponibilité de l'information sur la réforme et ce que sa mise en œuvre implique pour eux.

Pour le psychologue scolaire de l'École R, les acteurs du milieu scolaire n'ont pas été consultés avant de prendre la décision de mettre cette réforme en œuvre à l'école; c'est seulement lorsque le processus a été entamé que l'on a informé le personnel de l'école.

« On n'a pas consulté les enseignants lorsque l'on a pris la décision d'ouvrir le centre de ressources et de mettre la PEI en place. Ces décisions ont été prises au niveau administratif et ce n'est seulement que lorsque le centre de ressources a été ouvert et que le travail devait commencer que l'on a mis les enseignants au courant. »

(Psychologue scolaire, École R)

Comme en fait foi les témoignages de certains enseignants et du psychologue scolaire, la stratégie de la directrice de l'école était clairement d'informer les acteurs à propos des détails de la réforme au fur et à mesure que le processus de changement serait mis en œuvre. Ces acteurs soulignent qu'ils ont été mis au courant de la réforme seulement lorsqu'ils ont été appelés à changer leurs pratiques pour procéder à l'évaluation des élèves avec des BEP.

« On est mis au courant des nouvelles touchant l'éducation inclusive seulement au moment des évaluations des élèves par le SAP...Mais de façon générale, je ne suis pas invitée pour discuter des sujets touchant l'éducation inclusive. » (Enseignant 5, École R)

D'autres critiques soulevées par des enseignants et des professionnels non enseignant de l'école touchaient à la façon dont ils ont été informés de la réforme et de ses objectifs ou de ce que l'on s'attendait d'eux à l'égard de ce processus. Le psychologue scolaire de cette école ainsi que l'aide pédagogique affirment que l'on a créé, selon eux, de fausses attentes chez les enseignants en faisant circuler de l'information incomplète sur la réforme, comme par exemple sur le rôle de l'aide pédagogique et du centre de ressources et cela, selon eux, pour faire accepter le début de la réforme.

« Initialement, tous les enseignants étaient heureux d'apprendre lors d'un séminaire d'information qu'un centre de ressources pour les élèves avec des BEP serait ouvert dans l'école. Ils ont été déçus lorsqu'ils ont compris plus tard que les élèves avec des

BEP ne seraient pris en charge séparément par l'aide pédagogique du Centre et qu'ils devraient s'investir eux-mêmes à plein auprès de ces élèves. Oui, on a créé un centre de ressources, mais on a su seulement plus tard que son rôle serait d'aider les élèves avec des BEP avec leurs devoirs. » (Psychologue scolaire, École R)

Cette fausse attente et l'incompréhension du rôle que le centre de ressources joue dans le processus de mise en œuvre de la PEI a créé, selon l'aide pédagogique de l'école, des mécontentements parmi les enseignants qui ont cru au début que le Centre prendrait en charge les élèves avec des BEP et que cela leur faciliterait la tâche.

« Les enseignants n'étaient pas prêts pour ce changement et ils n'avaient pas toute l'information et les connaissances sur ce processus. Au début, ils pensaient que ce serait seulement moi qui étais responsable des élèves avec des BEP au centre de ressources et que les enseignants n'auraient pas à intervenir. Mais quand le mois de septembre est arrivé et qu'on leur a demandé d'élaborer des PI et des curriculums adaptés et/ou modifiés, ils ont trouvé ça très difficile. Ce processus avance lentement mais sûrement. J'espère qu'on en fera plus cette année parce que l'année passée, quand je suis arrivée, on était déjà au deuxième trimestre et on a pu seulement initier le processus; cette année on va avancer encore et l'année prochaine, ce sera encore mieux. » (Aide pédagogique, École R)

En somme, le lancement de la PEI à l'École R a commencé par l'acceptation par la directrice de l'école et de son adjointe de la proposition de la DGEJS de créer un centre de ressources pour les élèves avec des BEP. Le but avoué de la direction de l'école était de contrer la décroissance de la clientèle scolaire et de nommer la directrice adjointe comme présidente de la CMI de l'école. La principale incertitude présente chez les acteurs à cette étape du lancement de la réforme est liée à l'information et aux communications concernant ce processus. La communication de cette décision et de ses conséquences et le contrôle de l'information par la direction a créé un mécontentement chez les enseignants et les professionnels non enseignant de l'école.

Ensuite, comme nous discutons à la prochaine section, le recrutement de l'aide pédagogique, un acteur central dans la mise en œuvre de la PEI, responsable du fonctionnement du centre de ressources démontre l'importance de la proximité du personnel de l'école avec la population du village.

6.1.4 Recrutement de l'aide pédagogique : exemple du rôle de la proximité

Après avoir eu la confirmation du début des travaux de construction du centre de ressources financés par la DGEJS et de son budget de fonctionnement, la direction de l'école a entrepris les démarches pour recruter un aide pédagogique et procéder à son embauche pour l'ouverture du centre.

« Au mois de novembre 2013, lorsque j'ai vu que le travail de construction et de décoration du centre de ressources était presque fini, j'ai tout de suite commencé à chercher un spécialiste pour fournir des services d'aide pédagogique...Après avoir doté le centre de ressources de tout le matériel nécessaire au début de janvier 2014, j'ai engagé l'aide pédagogique. Le deuxième semestre de l'année scolaire 2014-2015 a été pour moi comme un test. On ne comprenait pas beaucoup de choses et cela a été une période d'adaptation pour nous et pour les élèves avec des BEP aussi. » (Directrice de l'École R)

Une des ressources sollicitées par la directrice de l'école dans son effort de recrutement d'un aide pédagogique a été la proximité de l'école avec sa communauté. Cette stratégie de la part de la directrice de l'école était d'instrumentaliser les relations des acteurs du milieu scolaire avec la communauté pour faire circuler l'avis de recherche d'un aide pédagogique. Elle visait aussi à tirer profit de cette proximité pour faciliter les contacts de la future aide pédagogique avec les parents des élèves afin de pouvoir, par exemple, les rejoindre plus facilement pour mettre en œuvre les changements de pratiques amenés par la réforme. En effet, les acteurs du milieu scolaire qui habitent dans le village ont vite répandu dans la communauté l'information au sujet du besoin de l'école de recruter un aide pédagogique. C'est par le bouche-à-oreille que la postulante a entendu parler de cette ouverture de postes et a communiqué avec l'école. Autrement, elle aurait possiblement trouvé un emploi ailleurs. Sa candidature a été retenue étant donné qu'elle était la seule à avoir postulé. La directrice rappelle qu'elle a eu cette chance d'avoir accès à une telle ressource si proche de l'école et que le travail pour la mise sur pied de la CMI et l'évaluation primaire des élèves a pu commencer.

Cette proximité des acteurs avec la communauté et donc leur connaissance du milieu constitue une ressource importante dont l'école en milieu rural dispose pour faire face à plusieurs enjeux et pour s'allier d'autres acteurs du milieu comme en fait foi la situation de la directrice de l'école qui n'habite pas au village et qui fait la navette soir et matin entre son lieu de résidence en ville. Celle-ci n'est effectivement pas très proche des membres de la communauté et cela constitue

un handicap dans les relations avec les membres du village qui se connaissent tous entre eux. La directrice nous affirme qu'elle ne porte pas un grand intérêt pour la communauté du village et qu'elle se concentre sur ses activités administratives et d'enseignement à l'école, une attitude qui est un des motifs des tensions avec l'administration de la mairie du village qui lui reproche cette distance. Elle n'est pas la seule dans cette situation puisque plusieurs enseignants et professionnels non enseignant incluant la psychologue sont dans la même situation, ce qui laisse peu de place pour les interactions avec les membres de la communauté.

Dans le cas de l'aide pédagogique qui demeure au village et qui connaît personnellement presque toutes les familles des élèves, la proximité avec la communauté lui confère une confiance particulière, en particulier, de la part des parents.

« Je connais l'aide pédagogique parce je la rencontre souvent au village et elle m'appelle avec mon prénom. » (Parent 8, BEP, École R)

Cette proximité des acteurs avec les membres de la communauté constitue donc un atout pour tous les acteurs, qu'ils soient des enseignants ou des professionnels non enseignants quand vient le temps de solliciter la participation du milieu aux activités de l'école. Dans une telle dynamique de proximité, les acteurs du milieu scolaire qui résident dans le village détiennent un atout important dans leurs relations avec les parents des élèves. Cette situation de proximité est particulière aux écoles en milieu rural qui font partie d'une communauté avec des liens très serrés.

Après la création du centre de ressources et l'embauche de l'aide pédagogique, la création de la CMI constitue une autre étape importante dans le processus de mise en œuvre de la PEI. Encore une fois, le fait que l'aide pédagogique connaît plusieurs parents du village avec des enfants ayant des BEP joue un rôle important pour solliciter leur participation au processus d'évaluation primaire par la CMI.

6.1.5 Mise sur pied de la CMI : délégation de pouvoir

Après la création du centre de ressources et l'embauche de l'aide pédagogique, la direction de l'école a procédé à la mise sur pied de la CMI qui est un autre élément important de la réforme pour pouvoir établir un mécanisme d'évaluation et de classement des élèves en vue de leur fournir un enseignement adapté à leurs besoins et de faire le pont avec le SAP. L'identification et l'évaluation primaire des élèves avec BEP constitue une nouvelle responsabilité pour le personnel professionnel de l'école et donc un changement dans leurs pratiques qui exige une

coordination avec la CMI et les parents. Ce système d'action concret associé à la création de la CMI implique la direction de l'école qui a la responsabilité de la mettre sur pied et de procéder à la nomination d'un acteur pour sa présidence; ce rôle qui a été assigné à la directrice adjointe de l'école. Il implique aussi les compétences des acteurs et leur pouvoir dans l'identification des élèves et l'évaluation de leurs BEP, ce qui constituent des éléments d'incertitude au sens de l'analyse stratégique et sont à la base de jeux de pouvoir qui se jouent dans cette nouvelle approche éducative.

« Après l'ouverture du centre de ressources dans notre lycée, l'aide pédagogique a été immédiatement engagé. Ensuite, on s'est réuni pour discuter de la façon de sélectionner et de préparer une liste d'élèves que l'on considérait comme ayant des difficultés à suivre le curriculum général. Les enseignants des différentes classes ont proposé des noms d'élèves qu'ils jugeaient avoir des BEP. Cette liste a été acheminée à la présidente de la Commission Multidisciplinaire Intra scolaire (CMI), qui est aussi la directrice adjointe de l'école. Cela étant, la CMI a fait suivre cette liste au SAP pour évaluation. » (Enseignant 4, École R)

Dans le cas de l'École R, la directrice a choisi la directrice-adjointe avec qui elle collabore depuis le début de la réforme, comme on l'a souligné précédemment pour présider la CMI. Une fois cette nomination confirmée, la directrice a plus ou moins pris une certaine distance par rapport à la réforme et a délégué presque toute sa marge de manœuvre en ce qui touche l'éducation inclusive à sa directrice-adjointe, se réservant seulement les tâches administratives sans s'impliquer directement dans l'évaluation des élèves avec des BEP, les relations avec les parents de ces élèves, la formation du personnel et l'élaboration de PI, CA et CM. Cette stratégie de délégation de responsabilité de la part de la directrice de l'école dénote une proximité et une confiance à sa directrice adjointe. La directrice d'école nous affirme qu'elle est fière d'avoir accepté de mettre en œuvre la PEI à son école, mais qu'elle en a délégué la responsabilité à sa directrice-adjointe qu'elle a nommé par surcroît comme présidente de la CMI (comme le Code de l'éducation le permet).

« Quand on parle de la CMI, mon implication est limitée car j'ai délégué la responsabilité de la présidence de cette commission à ma directrice adjointe qui s'en occupe avec le soutien des 9 personnes désignées par règlement interne, dont les responsables de classes des élèves. » (Directrice de l'École R)

On rappelle que l'évaluation des élèves avec des BEP se fait en deux étapes : l'évaluation primaire et l'évaluation finale. À chacune de ces étapes, les enjeux et les acteurs sont différents. Aussi, les élèves qui font l'objet d'une évaluation primaire proviennent de deux bassins distincts : d'abord les élèves qui fréquentaient déjà l'école régulière mais qui n'avaient jamais été identifiés comme ayant des BEP et les élèves qui ont été transférés des écoles spéciales et qui sont évalués comme ayant des BEP.

6.1.6 Évaluation primaire des élèves avec des BEP : collaboration école-parents

La mise en œuvre de la PEI entraîne un changement de pratiques en ce qui touche les relations avec les parents des élèves, en particulier ceux avec des BEP. En effet, la participation des parents est sollicitée dans le dépistage et l'évaluation primaire des élèves avec des BEP puisque que ceux-ci doivent donner leur accord pour que le processus s'enclenche. Aussi, les parents doivent s'impliquer de façon active dans la préparation des PI, CM et CA nécessaires à l'éducation de leurs enfants tel que prévu par la nouvelle approche inclusive. Ils doivent aussi fournir de l'information sur leur enfant pour l'élaboration des nouveaux outils d'enseignement.

Ainsi, les parents des élèves avec des BEP font partie intégrante du système d'évaluation, ce qui illustre bien le fait que les relations école-parents des élèves avec des BEP sont au centre de cette réforme. Dans le cas de l'École R, cette dynamique toute particulière de la participation active des parents amène son lot de complexité étant donné la nature particulière des relations avec les parents des élèves avec des BEP, surtout lorsque les acteurs scolaires ne sont pas des résidents du village. Les changements dans la nature des relations entre les acteurs impliqués exigent un travail d'équipe qui donnent lieu à de nouvelles interactions entre direction de l'école et les enseignants, entre les enseignants et les professionnels non enseignant (psychologue, aide pédagogique) et entre les enseignants et les parents des élèves avec des BEP. Il s'agit d'un nouveau mode de fonctionnement où les différents acteurs du milieu scolaire et les parents doivent travailler de concert, parfois de façon fragmentaire, pour aboutir à une prise en charge collective des élèves avec des BEP. Nous faisons l'hypothèse que ce nouveau mode de fonctionnement remet en question les modalités des relations entre les parties prenantes et donne lieu à des négociations en vue d'établir un nouvel ordre dans les relations entre ces acteurs.

Les pratiques de l'école ordinaire sont en partie modelées sur la base du pouvoir professionnel de plusieurs acteurs du milieu scolaire (directeurs, enseignants, psychologues) qui vont jauger et calculer dans une certaine mesure la nature et l'ampleur de leur participation à cette réforme.

Plusieurs intervenants entrent en jeu dans l'évaluation primaire et l'évaluation finale des élèves avec des BEP. Mais au départ, les deux acteurs clés qui détiennent le pouvoir de dépister les élèves qui fréquentent déjà l'école, ce sont les *maîtres de classe* de ces élèves et/ou les enseignants qui ont ces élèves dans leur classe. À la suite de ce dépistage, ces mêmes élèves seront évalués par les professionnels de l'école pour ensuite être référés au SAP où d'autres acteurs entreront en jeu pour prendre une décision finale.

« Je n'ai pas le droit d'aller dans une classe et d'identifier des élèves avec des BEP; ce sont les maîtres de classes, responsables des élèves qui s'occupent de cette tâche et ensuite ils m'indiquent les élèves qu'ils ont identifiés et ils me parlent de chacun d'eux. Ensuite, je vais observer cet élève moi-même. Si entre temps je remarque un autre élève qui a des difficultés d'apprentissage, c'est à ce moment-là que j'invite ces enfants au centre de ressources pour leur faire passer un test élémentaire. » (Aide pédagogique, École R)

Dans chaque école, il est naturel que plusieurs acteurs aient déjà une idée des élèves qui pourraient avoir des BEP, que ce soit sur la base de leur dossier médical ou de leurs résultats scolaires. Cependant, il revient ultimement aux enseignants désignés ou aux maîtres de classes d'élaborer la liste primaire des élèves avec des BEP dans leurs classes pour qui des PI, CA ou CM pourraient être développés si l'évaluation finale du SAP conclue que ces élèves ont des BEP (nous discutons de cette pratique dans la prochaine section). Une fois que les maîtres de classe et/ou les enseignants ont identifié un élève comme ayant des BEP, d'autres acteurs de l'école (enseignants, psychologues, infirmière et directeurs) sont impliqués dans leur évaluation primaire, tant sur le plan académique que sur le plan émotionnel et/ou comportemental. Cette responsabilité et donc ce pouvoir qu'ont les maîtres de classes et certains enseignants d'inscrire ou non un enfant sur la liste primaire est manifeste dans l'évaluation initiale des élèves avec des BEP. Cependant, comme on n'a pas observé sur le terrain une mobilisation de cette ressource dans les interactions entre les acteurs, on n'a pas jugé pertinent de l'inclure dans le plan des relations de pouvoir au sens de notre analyse stratégique.

Après le dépistage et l'évaluation primaire des élèves avec des BEP, la CMI de l'école élabore la liste de l'ensemble des élèves qui sont considérés comme ayant des BEP au niveau de l'école. Avant d'acheminer cette liste d'élèves au SAP pour l'évaluation finale, l'école doit d'abord obtenir l'accord des parents pour que leur enfant fasse partie de cette liste et les

informer sur le processus d'évaluation finale du SAP et leur responsabilité de se présenter quand ce processus aura lieu à l'école.

« On a fait des réunions avec les membres de la CMI au moment où on a établi la liste des élèves de l'école ayant des BEP. On a ensuite envoyé cette liste au SAP pour évaluation. C'est un groupe restreint de 4-5 personnes qui ont participé à ces réunions où on a lu le rapport destiné au SAP et on l'a ensuite signé pour l'acheminer à sa destination finale. » (Aide pédagogique, École R)

« Les parents des élèves avec des BEP sont venus à l'école et ils se sont informés de l'évaluation de leur enfant; ils ont ensuite signé l'accord pour que leur enfant suive un curriculum adapté. » (Enseignant 5, École R)

On a déjà discuté de la complexité concernant la sollicitation et l'obtention de l'accord des parents des élèves avec des BEP pour participer à la PEI; la communication avec les parents est d'autant plus complexe lorsque les enseignants ou maîtres de classe en cause ne sont pas des résidents du village.

Comme le témoigne la présidence de la CMI de l'école, l'école doit toujours maintenir une bonne communication avec les parents surtout dans le cadre de cette réforme pour s'assurer que le processus d'évaluation des enfants suive son cours.

« Si, par exemple, on est informé qu'à la fin du mois la commission du SAP visitera notre école pour évaluer les élèves avec des BEP, nous nous pressons de compléter les dossiers de ces élèves pour mettre tous les documents en ordre et pour en informer les parents de ces enfants pour s'assurer qu'ils soient présents à l'école à ce moment [lors de l'évaluation finale]. » (Présidente CMI, École R)

Pour le psychologue scolaire, cette relation avec les parents se résume à leur fournir de l'information sur les nouvelles pratiques et à leur rappeler le rôle qu'ils doivent jouer dans ce processus.

« Avec les parents, on discute de l'évaluation de leurs enfants, on les informe des résultats de ces évaluations et on leur explique le rôle des enseignants, de l'aide pédagogique et du psychologue scolaire. Ensuite, le parent doit signer le rapport. Avec les enseignants, on discute pour savoir quels enfants devraient suivre un curriculum adapté ou un curriculum modifié. » (Psychologue scolaire, École R)

Donc, on remarque que le pouvoir décisionnel qui intervient dans l'évaluation primaire des élèves avec des BEP est partagé entre plusieurs acteurs. Chacun d'entre eux entrent en jeu à différentes étapes et tentent de tirer le meilleur avantage pour eux.

« Les décisions en ce qui concerne l'éducation inclusive sont prises par la CMI. Ces décisions sont prises après s'être réunis avec les parents des élèves avec des BEP pour discuter et ensuite décider qui mettre sur la liste. » (Parent 2+ Enseignant, École R)

Suit ensuite l'évaluation finale des élèves qui se conclue par l'infirmité ou la confirmation des élèves identifiés comme ayant des BEP à l'étape de l'évaluation primaire. Cette étape est une étape importante pour les acteurs du milieu scolaire et elle fait foi de leurs compétences dans l'évaluation des élèves. En effet, l'évaluation finale soulève des doutes chez plusieurs enseignants quant à leur capacité d'évaluer les besoins des élèves et ramène au premier plan leurs besoins de formation dans ce domaine.

« Nous n'avons pas les compétences nécessaires pour diagnostiquer et évaluer si un élève a ou non des BEP. C'est le service psychopédagogique du SAP qui a ces compétences et qui est chargé de le faire. Notre rôle se limite à préparer le terrain, à faire une première identification des élèves que l'on pense avoir des BEP à tous les niveaux d'enseignement et de proposer leurs noms pour qu'ils puissent fréquenter le centre de ressources. » (Directrice de l'École R)

« Lors d'une réunion d'enseignants, nous leur avons demandé de faire une liste des élèves qu'ils considèrent avec des BEP et la liste a été envoyé au SAP afin d'être évaluée. Ces élèves ont été testés sur le plan psychologique et ensuite, le SAP a identifié, parmi les élèves proposés, ceux qui seraient considérés avec ou sans BEP. Dans la liste originale, on avait identifié 21 élèves et, après l'évaluation du SAP, il n'en restait plus que 6 qui ont été classés comme ayant des BEP. » (Parent 1+ enseignant, École R)

Cette pratique d'évaluation initiale des BEP des élèves exige des compétences particulières sur le plan pédagogique, psychologique et même social de la part des acteurs qui en sont responsables. Toutefois, nous n'avons pas observé d'attitudes négatives de la part des parents envers les acteurs scolaires qui ont sollicité une évaluation de leur enfant, même si l'évaluation finale réalisée par le SAP concluait que leur enfant n'avait pas de BEP. Ce qui compte pour eux, c'est l'évaluation finale du SAP. Même si celle-ci diffère de l'évaluation initiale faite par le

milieu scolaire, cela ne semble pas avoir d'incidence sur les acteurs scolaires même si on pourrait penser que l'évaluation initiale est un indicateur de leurs compétences dans l'évaluation des enfants. Il reste que l'enjeu ici pour l'école est d'obtenir l'accord des parents pour entamer l'étape de l'évaluation finale de ses élèves par le SAP. Cet enjeu est très important dans le cas de l'École R étant donné que les relations avec les parents des élèves avec des BEP demeure complexe.

6.1.7 Le pouvoir décisionnel du SAP : l'évaluation finale

Le SAP est un acteur crucial dans la mise en place de la réforme puisqu'il détient le pouvoir de déterminer de façon définitive les enfants qui seront diagnostiqués comme ayant des BEP et qui bénéficieront donc de l'accès au centre de ressources et de services d'enseignement adaptés. Le rôle du SAP est de procéder à l'évaluation et la sélection finale des enfants avec des BEP et de s'assurer que le milieu scolaire mette en place les outils d'enseignement adaptés à ces enfants. La CMI de l'école assure la liaison et les communications entre le SAP et le milieu scolaire.

Le SAP détient un pouvoir décisionnel, mais aussi de chien de garde et de vérification des activités du centre de ressources de l'école, de la CMI et de la mise en place de la PEI en général. Les décisions du SAP sont aussi l'objet de discussions dans les forums de l'école.

« Le centre de ressources et la CMI répondent aux ordres du SAP. Le SAP nous demande tout, de documenter chaque cas, de développer des PI, etc. Nous, à notre tour, on demande des informations aux enseignants qui eux s'informent auprès des élèves. » (Aide pédagogique, École R)

« Après l'évaluation psychopédagogique faite par le SAP, les enseignants se sont tous réunis encore une fois dans le cadre d'un séminaire pour discuter de la façon de travailler avec ces élèves et du type de curriculum à modifier ou à adapter. Chaque enseignant a exposé son point de vue en décrivant le comportement de ces élèves durant les cours. » (Enseignant 4, École R)

Lorsque le processus d'évaluation finale des élèves ayant des BEP est terminé par le SAP, les acteurs du milieu scolaire doivent ensuite modifier leurs pratiques d'enseignement pour ces élèves en élaborant soit un Plan individuel (PI), un Curriculum adapté (CA) ou un Curriculum modifié (CM) pour chacun de ces élèves.

6.1.8 Enjeux liés aux changements des pratiques

Même s'ils doivent rencontrer certaines normes édictées par la réforme, les changements dans les pratiques laissent place à une marge de liberté pour les enseignants dans l'exercice de leurs choix individuels sur les façons d'enseigner et les stratégies à suivre pour avoir le sentiment de faire son travail correctement.

Les besoins d'information⁸⁰ et de formation concernant l'élaboration des PI, CA et CM et les changements au niveau des pratiques pédagogiques sont flagrants chez les enseignants et cette situation crée un climat d'incertitude. Les enseignants qui travaillent avec des élèves avec des BEP ont besoin d'aide sur la façon d'élaborer les PI, un document central qui est à la base des curriculums adaptés ou modifiés pour cette nouvelle clientèle et aussi sur la façon d'organiser leurs cours pour faire place à ces élèves.

Comme on l'a souligné dans le chapitre précédent concernant les représentations de certains enseignants par rapport aux changements de pratique, ceux-ci se sentent plus ou moins dans un flou professionnel et ils ont l'impression de ne pas être sûr si les changements qu'ils mettent en place sont corrects.

« ...personne ne nous a présenté des informations ou des documents pour savoir comment faire notre travail et comment procéder pour élaborer des curriculums adaptés et en ce moment, chacun fait comme il juge correct, mais les opinions sont diverses. Bien souvent, on n'est pas sûr si on le fait correctement. » (Enseignant 1, École R)

Presque tous les acteurs impliqués dans ce processus ont souligné que la formation et l'information quant à la façon de travailler avec les élèves avec des BEP était insuffisante.

« C'est peu d'information, moi personnellement je me sens peu informé sur ce que je dois faire. » (Enseignant 1, École R)

« Comme j'en suis au début du processus, il y a plusieurs choses que je ne sais pas faire nécessairement. Je sens le besoin d'avoir plus d'information à l'aide d'ateliers ou de séminaires pour que je ne sois pas seule à chercher. J'aimerais que tout le collectif

⁸⁰ L'information à laquelle on se réfère ici est l'information relative aux changements de contenu des curriculums et non pas l'information sur la réforme en général comme l'information au sujet des règles et des processus de la réforme qui est discutés au chapitre sur la résistance aux changements.

travaille ensemble pour que l'on comprenne mieux ce que l'on doit faire, pour dire que l'on participe vraiment à ce processus d'éducation inclusive et pour avoir le sentiment que ce que l'on fait, on le fait correctement. Je considère que l'on n'a pas l'expérience requise dans le domaine de l'éducation inclusive; on est comme des élèves dans ce processus. » (Enseignant 4, École R)

Comme on peut le voir à la lumière de ces témoignages, la compréhension qu'ont certains enseignants des nouvelles pratiques et l'impression qu'ils ont de bien faire le travail que l'on s'attend d'eux lorsqu'ils élaborent des PI, des CA ou des CM constituent une zone d'incertitude, à tout le moins, au début de la mise en œuvre des changements de pratiques. Le manque d'expertise des professionnels dans ce domaine constitue donc aussi, dans son ensemble, un enjeu important de cette réforme.

« Je ne sais pas si les curriculums adaptés/modifiés que j'élabore pour les enfants avec des BEP sont corrects ou non. Il est déplorable que personne du Département de l'Éducation ne soit venu pour vérifier la justesse de notre travail. Je ne me sens pas à l'aise de réaliser un curriculum adapté sans avoir l'avis d'un professionnel qui sait comment il faut faire. J'aimerais que le ministère de l'Éducation et la DGEJS de la municipalité de Chisinau vienne ici avec un curriculum plus spécialisé et plus large pour que l'on puisse s'en inspirer ou le choisir comme outil de travail. » (Enseignant 2, École R)

L'incertitude concernant le changement des pratiques est ressentie aussi par ceux qui sont responsables de donner des directives claires à ce sujet.

« Parfois, on a l'impression que les personnes qui veulent nous transmettre ces nouvelles informations ne connaissent rien du contenu elles-mêmes. On essaie de faire de notre mieux à l'école pour ne pas avoir d'ennuis avec ça. » (Enseignant 1, École R)

Dans nos entretiens, il est clairement ressorti que les besoins en formation du personnel de l'école en rapport avec la mise en place de la PEI sont criants. Selon le Code de l'éducation, ce sont les acteurs du niveau intermédiaire comme le SAP ou les DE qui sont responsables de mettre ce type de ressources à la disposition des écoles. Ces acteurs organisent différents séminaires sur les sujets qui touchent l'éducation inclusive mais la participation à ces activités

n'est pas obligatoire pour les professionnels, bien que l'aide pédagogique ou la présidente de la CMI se font un devoir d'y assister et de partager ensuite les informations avec leurs collègues lors des séances d'information formelles ou informelles à l'école.

« Le SAP organise des séminaires pédagogiques qui ne sont pas obligatoires mais qui sont bienvenus; toutefois, ces séminaires s'adressent plus spécifiquement aux aides pédagogiques. La présidente de la CMI se fait un devoir d'assister à toutes ces réunions parce que les enseignants ont besoin des informations qui y circulent et pour mieux connaître les spécificités de chaque élève afin de savoir comment travailler avec eux. »
(Aide pédagogique, École R)

L'accès à l'information entraîne aussi une forme d'incertitude que l'on ressent chez certains acteurs. Ceux qui la contrôlent ont un avantage définitif sur les autres acteurs. Pour la présidente de la CMI, s'informer est crucial dans un processus de changement et cela veut dire pour nous de connaître les derniers documents élaborés par le ministère de l'Éducation comme le Code de l'éducation, la PEI et autres documents officiels du ME et du SAP. En connaissant le contenu de ces documents importants sur l'éducation inclusive, ces acteurs ont déjà une avance sur leurs collègues qui sont moins informés.

« J'étais déjà au courant de la réforme sur l'Éducation inclusive parce que je connais le Code de l'éducation. C'est pratiquement le premier document législatif au niveau national où l'éducation inclusive est clairement inscrite en noir et blanc, avec des lettres en surbrillance. C'est un document officiel qui doit être suivi à la lettre dans la mise en place de la PEI. Plusieurs documents officiels existent à propos de l'éducation inclusive, mais ils découlent tous du Code de l'éducation et ils y font référence. » (Présidente CMI, École R)

Les activités de formation et d'information sur la PEI et donc sur les changements de pratiques sont sous la gouverne de la présidente de la CMI qui est également directrice adjointe de l'école. C'est elle qui s'informe sur les changements à apporter dans la mise en œuvre de la PEI en participant aux séminaires organisés par le SAP, la DGEJS de la municipalité de Chisinau et des autres organismes. Ensuite, elle organise des séminaires à l'école pour transmettre l'information pertinente sur les nouvelles pratiques aux professionnels enseignant et non enseignant. Son statut dans l'école lui permet d'avoir accès plus facilement à l'information

stratégique en participant aux diverses activités de formation, ce qui la rend indispensable pour ses collègues.

« D'habitude, la directrice adjointe de l'école [et Présidente de la CMI] assiste aux divers séminaires sur la PEI; ensuite, elle nous transmet cette information ici à l'école lors des réunions et des séminaires qu'elle organise. » (Enseignant 1, École R)

C'est la présidente de la CMI qui reçoit l'information et qui, à son tour, informe les enseignants et les professionnels non enseignant du lycée à ce sujet en organisant des réunions, séminaires thématiques, etc. On peut observer qu'il existe une relation de dépendance de la part du personnel enseignant envers la présidente de la CMI.

« C'est la présidente de la CMI qui initie les réunions pour nous transmettre les informations qui émanent des réunions à lesquelles elle participe à l'extérieur du lycée. » (Enseignant 5, École R)

La présidente de la CMI jouit d'une autorité et dispose de la liberté de juger des besoins des acteurs du milieu scolaire en matière d'information et de formation et de choisir les sujets qui pourront être discutés lors des réunions et des séminaires de formation.

« Au début de l'année scolaire (2015-2016), j'ai organisé un séminaire sur l'élaboration des PI parce qu'il y avait beaucoup d'aspects et d'information à considérer à ce sujet. » (Présidente CMI, École R)

Le rôle actif joué par la présidente de la CMI à l'école R fait en sorte qu'elle contrôle cette zone d'incertitude qui est liée aux compétences requises pour effectuer les changements de pratiques qui tombent pour la plupart et en bout de ligne sous la responsabilité des enseignants. Elle détient donc un pouvoir par rapport aux enseignants. Cette relation de pouvoir par rapport aux enseignants provient du fait que leur compréhension des changements requis dans leurs pratiques à l'égard de la PEI est d'une grande importance pour leur travail et pour réduire leur niveau d'inquiétude. Ils ont besoin d'information et de formation sur la PEI pour bien s'acquitter de leur tâche et cette ressource relève de la présidente de la CMI.

« La directrice adjointe a organisé un séminaire au sujet de la mise en place de la PEI. On a été informé sur ce que l'on doit faire pour les élèves avec des BEP et sur la façon de le faire; ensuite, on s'est mis au travail. Au début, tout nous apparaissait très

complexe, mais avec le temps, on a étudié tous les aspects et on s'est calmé en nous disant qu'il n'y avait rien de compliqué. » (Enseignant 3, École R)

« La directrice adjointe s'était informée avant le séminaire et elle nous a fourni du matériel et des outils pour nous permettre de choisir et de sélectionner du matériel pour élaborer des curriculums [adaptés ou modifiés] pour nos élèves avec des BEP. Après le séminaire qui a duré 2 heures, je suis repartie à la maison et j'ai immédiatement commencé à élaborer du curriculum adapté pour mes élèves avec des BEP. Pour moi, ce séminaire organisé par la directrice adjointe demeure un phare ou un point de repère pour la PEI; sans ce séminaire, je ne sais pas ce que l'on aurait pu faire. L'information fournit à ce séminaire a constitué la moitié du travail à faire. » (Enseignant 2, École R)

Il ne faut pas négliger le fait que plusieurs professionnels de l'école possèdent déjà certaines connaissances et compétences relatives à l'enseignement adapté aux élèves avec des BEP étant donné leur formation universitaire de base, surtout ceux qui ont une formation récente dans les disciplines connexes à l'éducation inclusive. Même si l'aide pédagogique reconnaît avoir eu une formation en matière d'éducation inclusive lors de ses études de BAC, elle avoue que la réforme et les changements de pratiques qu'elle entraîne est tout à fait nouveau pour elle.

« Grâce aux connaissances que j'ai acquises à l'université, j'ai pu expliquer à l'équipe de la CMI la signification du concept d'éducation inclusive pour les élèves avec des BEP. » (Aide pédagogique, École R)

On remarque qu'une des stratégies de la présidente de la CMI visant à faire accepter les changements engendrés par la PEI est de laisser aux professionnels une liberté de choix dans leurs décisions relatives aux changements qu'ils apportent aux PI et aux curriculums adaptés ou modifiés pour les élèves avec des BEP.

« Quand il faut faire quelque chose, la présidente de la CMI nous présente des modèles pour savoir comment le faire, nous en discutons et après nous le faisons. Elle nous présente des modèles de travail et nous donne son opinion sur celui qui est le meilleur mais, en même temps, elle nous laisse la possibilité d'adapter le modèle qu'elle propose selon la discipline scolaire que l'on enseigne et selon notre vision de pédagogie. » (Enseignant 5, École R)

L'inspection officielle des DE au sujet des pratiques en cours dans les écoles en regard de l'éducation inclusive est une autre source d'incertitude et une contrainte à laquelle les acteurs du milieu scolaire doivent faire face. Cependant, ceux-ci considèrent que le flou des directives et des règles à suivre pour les changements des pratiques de travail provient du fait que le Département de l'éducation ne fournit aucune spécification à ce sujet et qu'ils sont les seuls responsables dans le cas de non-conformité. Ils utilisent donc cette situation comme une ressource pour s'approprier la réforme selon le contexte de l'action.

« Les gens au département⁸¹ ne sont même pas sûrs d'eux; lorsque la présidente de la CMI leur demande des modèles d'application, la réponse qu'elle obtient est de suivre notre intuition; mais lorsque l'on fait ce que nous considérons correct, on subit la critique de la part du département qui nous blâme de ne pas faire comme il faut. » (Enseignant 5, École R)

Malgré les difficultés et les incertitudes qui caractérisent les changements de pratiques des enseignants, il n'en demeure pas moins qu'ils jouent le jeu et suivent les règles établies pour modifier leurs pratiques d'enseignement et participer ainsi à la mise en œuvre de la PEI.

Pour les enseignants, l'élaboration de curriculum adaptés ou modifiés pour les élèves avec des BEP constitue une forme de participation à la mise en place de la réforme.

« Dans la classe où j'enseigne, il y a deux élèves avec des BEP qui ont des difficultés tant à l'écriture qu'à la lecture. J'ai travaillé pendant tout le mois de septembre pour adapter le curriculum pour ces deux élèves, donc à élaborer des curriculums adaptés. Je me suis informé seule et je me suis aidé des informations fournies au séminaire organisé dans le lycée sur la façon d'élaborer un tel curriculum pour les élèves avec des BEP. » (Enseignant 4, École R)

Évidemment, la présence d'un élève avec des BEP dans la classe d'un enseignant l'oblige à s'impliquer dans le processus de mise en œuvre de la PEI en élaborant un PI et en adaptant ses pratiques d'enseignement.

« Je suis au courant de tout ce qui se passe dans mon école en ce qui a trait à l'éducation inclusive parce que j'ai moi-même un élève avec des BEP dans la classe

⁸¹ Département de l'Éducation de la municipalité de Chisinau

dont je suis responsable et que je dois lui accorder une attention particulière. Cette année, j'ai également à donner des cours au domicile d'un enfant avec des BEP et ça me prend beaucoup de temps pour me documenter à ce sujet. » (Enseignant 1, École R)

« Je me suis impliquée dans ce processus, parce que j'ai des élèves avec des BEP dans les classes où j'enseigne. On n'a pas le choix, parce qu'en travaillant avec ces élèves, on s'implique directement dans ce processus. Aussi, je participe aux séminaires en collaborant avec mes collègues, en m'informant à ce sujet et en appliquant de nouvelles méthodes de travail avec ces élèves. » (Enseignant 2, École R)

« Les professionnels qui enseignent dans des classes où il y a des élèves avec des BEP sont impliqués à un certain degré, mais les responsables/maîtres de classes sont d'avantage sollicités car ce sont eux qui élaborent des PI pour ces élèves. » (Enseignant 5, École R)

L'adaptation du curriculum pour les élèves avec des BEP, la participation aux séminaires internes et externes à l'école, la formation des professionnels enseignant et non enseignant de l'école et la transmission des informations constituent les formes de participation les plus courantes dans la mise en œuvre de la réforme selon de la présidente de la CMI.

« Personnellement, j'enseigne une discipline scolaire dans une classe où il y a un élève avec des BEP et j'ai donc dû adapter le curriculum pour cet élève. Je participe à toutes les réunions organisées par la DGEJS de la municipalité de Chisinau, la Fondation Lumos et le SAP. » (Présidente CMI, École R)

Selon le Code de l'éducation, les maîtres de classes et les enseignants ayant des élèves avec des BEP doivent consulter les parents lors du développement des PI/CA/CM. Ceci est nécessaire pour s'assurer que les parents donnent leur accord final pour que leur enfant suive le curriculum adapté ou modifié proposé et fréquente le centre de ressources. Le milieu scolaire doit donc entretenir des relations positives avec les parents des élèves avec des BEP pour s'assurer de leur approbation et de leur participation. L'école doit aussi solliciter l'acceptation de la réforme par les parents d'enfants sans BEP. On assiste à une dynamique école-parent qui peut parfois être difficile.

6.1.9 Stratégie d'acceptation de la réforme par les parents

Comme on l'a déjà mentionné, un des enjeux liés à la mise en œuvre de la PEI est la capacité qu'ont les acteurs scolaires d'entretenir de bonnes relations avec les parents des élèves avec ou sans BEP. Une bonne communication avec les parents est tributaire de la quantité et de la qualité de l'information qui leur est transmise au sujet de la mise en place de la réforme et des changements qu'elle engendre. L'acceptation de la réforme par les parents dépend, notamment, de leur compréhension des concepts et des objectifs de l'éducation inclusive comme on a discuté au chapitre précédent.

Dans les témoignages des parents de l'école, on note que plusieurs d'entre eux ne savent rien sur l'éducation inclusive et qu'ils n'ont pas été mis au courant de cette réforme.

« J'imagine que si l'éducation inclusive est déjà en marche, c'est qu'ils ont dû en discuter plus en profondeur. C'est bien normal que les discussions se passent à l'école entre les professionnels, car certains d'entre eux sont probablement confrontés à cette question pour la première fois. Je pense que ce sujet fait déjà l'objet de discussions à l'école, mais ils ne sont probablement pas encore rendus à l'étape des communications avec les parents; j'espère que ça va venir à un moment donné. » (Parent 5, École R)

« Je ne savais rien de ce processus d'éducation inclusive. J'ai entendu parler de ça pour la première fois à la télé. » (Parent 4, École R)

« Je ne savais pas ce que l'éducation inclusive signifiait et j'ai demandé à la responsable de la classe de mon enfant qui m'a dit qu'elle aurait un ou deux enfants d'une école spéciale dans la classe de mon enfant et elle m'a expliqué comment nous et les autres élèves devaient se comporter avec ces enfants spéciaux. » (Parent 5 sans BEP, École R)

« Personne ne nous a demandé notre avis; on nous a annoncé tout simplement la nouvelle situation pour nos enfants. Jusqu'à maintenant, on n'a pas eu de discussion sur ce sujet. » (Parent 4 sans BEP, École R)

« J'ai entendu parler de l'éducation inclusive par ma fille au début de l'année scolaire [2015]. » (Parent 7 sans BEP, École R)

Comme le soulignent la directrice de l'école, la présidente de la CMI et certains autres acteurs, la mise en place de la PEI présuppose une négociation avec les parents des élèves avec des BEP pour obtenir leur consentement à ce que leur enfant obtienne un tel statut dans l'école et

que les professionnels puissent travailler avec eux de façon différente, c'est-à-dire qu'un PI soit suivi pour chacun d'eux et qu'ils fréquentent le centre de ressources. Cette relation avec les parents des enfants avec des BEP est complexe du fait que les parents ne comprennent pas tous le concept d'éducation inclusive et, à l'école, c'est surtout l'aide pédagogique du centre de ressources et les maîtres de classe qui sont responsables de leur expliquer et de solliciter leur participation.

« Dans mon cas, en tant que maître de ma classe d'élèves, j'ai invité tous les parents à une réunion où tous les professionnels non enseignants étaient présents pour discuter des PI de leur enfant et pour que les professionnels répondent à leurs questions. »
(Enseignant 5, École R)

On a pu observer précédemment comment la proximité avec la communauté locale a permis à l'école de combler le poste d'aide pédagogique. Ce même facteur joue également dans la qualité des relations école-parents. Or, dans le cas de l'École R, on note que beaucoup d'enseignants n'habitent pas au village et font la navette matin et soir entre la capitale et le village, ce qui constitue un déficit dans leurs interactions avec les parents des élèves en ne favorisant pas le développement de relations informelles avec la communauté. Qui plus est, la directrice de l'école ainsi que la présidente de la CMI qui doivent communiquer avec les parents pour faire accepter la réforme font partie de ces professionnels qui ne résident pas au village. L'aide pédagogique, en revanche, demeure au village et utilise sa relation de proximité comme un atout pour bâtir des ponts avec les parents, surtout ceux avec des enfants avec des BEP.

Sur le plan des communications et de l'information transmises aux parents à propos de la réforme, les stratégies qui sont mises de l'avant par les acteurs scolaires prennent la forme de discussions via des réunions organisées par les maîtres de classes et des réunions générales organisées une fois par année pour tous les parents des élèves qui fréquentent l'institution. Ainsi, dans la dynamique école-parents, le *maître de classe* est l'acteur de premier plan qui doit être en relation constante avec les parents. Un maître de classe de l'école nous confirme que pour les questions d'ordre scolaire, les parents des élèves s'adressent prioritairement à lui et qu'il doit les rassurer sur le changement de pratiques dû au nouveau système d'évaluation des élèves avec des BEP.

« Lorsque les parents d'élèves ont des questions, ils s'adressent au maître de classe qui en discute avec eux. Dans le cas de questions plus complexes, la direction de l'école et les autres professionnels enseignant et non enseignant peuvent s'impliquer. J'ai appelé

personnellement les parents et je leur ai demandé de s'impliquer plus à la maison dans le travail que l'on fait avec leur enfant. J'ai discuté avec eux pour qu'ils comprennent la situation et qu'ils ne se sentent pas lésés que leur enfant soit inclus dans cette catégorie [avec des BEP]. Je leur ai aussi rassuré de ne pas craindre la Commission d'évaluation [le SAP]. Les parents veulent toujours plus d'explications. » (Enseignant 4 et maître de classe de l'École R).

« En ce qui me concerne, c'est le maître de classe qui m'a proposé de participer à titre de parent aux séminaires sur ce sujet. J'ai participé à des séminaires ici dans le lycée, jamais hors du lycée. » (Parent 5, École R)

« La responsable de la classe de mon enfant nous a parlé au sujet de l'éducation inclusive et elle nous a demandé d'expliquer à nos enfants la situation des élèves avec des BEP. L'école a demandé aux parents de s'impliquer dans la mesure du possible. On a été informé aussi que l'école ouvrirait un centre de ressources pour les élèves avec des BEP et que de nouveaux professionnels viendraient y travailler... » (Parent 5, École R)

La présidente de la CMI de l'école nous souligne qu'au début, leur stratégie de communication sur le processus de mise en place de la PEI était centrée sur les acteurs scolaires et moins sur les parents des élèves mais que cela changerait pour l'année scolaire (2015-2016). Ainsi, elle reconnaît l'importance du message à transmettre aux parents et le fait que ce message doit être un message commun transmis par tous les acteurs aux parents des élèves; il s'agit en quelque sorte d'exercer un *contrôle de l'information* de la part de l'école pour s'assurer de la cohérence des communications et des résultats de cette réforme qui en dépendent.

« Je répète à mes collègues qu'il est important de se mettre d'accord sur les questions d'éducation inclusive et de donner la même réponse aux questions posées lors des réunions avec les parents. » (Présidente CMI, École R)

Même si la directrice de l'école affirme que la stratégie de communication avec les parents a été une stratégie gagnante du fait de l'acceptation de la réforme par les parents, la présidente de la CMI contredit cette affirmation en soulignant que l'école n'a pas encore abordé ce sujet avec l'ensemble des parents de l'école lors des réunions générales et que cette journée d'information aura lieu une année après la mise en œuvre.

« Au niveau de l'école, on a organisé une réunion générale avec tous les parents des élèves de l'année précédente [2014-2015]. On n'a pas discuté spécifiquement d'éducation inclusive à cette réunion, mais cela est prévu pour la réunion générale de cette année [2015-2016] soit en novembre ou décembre 2015. » (Présidente de la CMI, École R)

« Il n'y a pas eu de discussion avec les parents à ce jour; j'espère que l'étape de communication avec les parents viendra bientôt pour nous informer. Jusqu'à maintenant je n'ai pas reçu d'invitation de la part de l'école pour m'impliquer dans les réunions sur l'éducation inclusive. Le maître de classe nous a mentionné quelque chose à ce sujet, mais personne en a parlé avec nous en détails. » (Parent 4, École R)

Le changement dans les pratiques amené par la PEI fait en sorte que la participation des parents des élèves est de plus en plus sollicitée et, dans le cas de l'École R, la relation école-parents est devenue encore plus complexe. Aussi, le fait que les parents des élèves avec et sans BEP n'aient pas été informés dès le départ des changements amenés par la réforme a provoqué certaines tensions dans les relations école-parents. Dans ce contexte, l'aide pédagogique de l'École R essaye tant bien que mal de connecter les différents segments de l'environnement organisationnel avec les parents des élèves avec et sans BEP; en fait, l'aide pédagogique joue le rôle de ce que Crozier et Friedberg (1977) nomment comme *marginal-sécant*, rôle qui relève normalement des maîtres de classe et leur confère le contrôle de cette zone d'incertitude qu'est la relation école-parent.

6.1.10 L'aide pédagogique et son rôle de marginal-sécant

L'aide pédagogique est un nouvel acteur dans l'école où elle a elle-même étudié quand elle était plus jeune. On note son intérêt pour se faire une place et gagner de la crédibilité dans le collectif d'enseignants parmi lesquels, plusieurs lui ont déjà enseigné.

En plus de s'occuper de l'évaluation des élèves avec des BEP et de la préparation de tous les documents à transmettre au SAP, la participation de l'aide pédagogique de concert avec la présidente de la CMI, s'occupe aussi de la consultation, de la formation et de l'information pour les enseignants qui doivent coopérer pour sélectionner les élèves avec des BEP et élaborer les PI pour ces élèves. Elle a donc un rôle central dans le système d'action concret qui s'est développé depuis son embauche. En particulier, elle joue un rôle de *marginal-sécant* auprès du psychologue scolaire et des enseignants qui sont souvent en situation de conflit avec elle. Elle fait aussi le pont avec les parents des élèves avec des BEP afin de les persuader de participer

à l'évaluation initiale de leur enfant, d'obtenir leur accord pour procéder à l'évaluation finale du SAP. Enfin, l'aide pédagogique occupe un rôle central en étant le pivot du centre de ressources de l'école qui coordonne les relations entre la présidente de la CMI et les parents des élèves avec des BEP.

« Ma participation à la PEI a commencé avec l'ouverture du centre de ressources en janvier 2015. J'ai travaillé avec les élèves, avec le psychologue scolaire et les membres de la CMI pour évaluer les élèves et leur expliquer la signification de l'éducation inclusive. Ensuite, durant l'année en cours, on a organisé un séminaire avec les enseignants pour leur montrer comment faire les choses. Les enseignants ont commencé à venir me consulter quand on a commencé à élaborer et mettre en place les curriculums adaptés ou modifiés ou les PI pour les élèves avec des BEP. » (Aide pédagogique, École R)

Ce rôle de marginal-sécant que joue l'aide pédagogique est crucial dans la relation école-parents. Le contrôle de cette zone d'incertitude dans les relations avec les parents lui confère un statut exclusif comme représentante de l'école. L'aide pédagogique entretient une relation basée sur le respect et la confiance avec les parents et cette situation lui confère une place importante dans l'école, en particulier dans la CMI où elle fait le pont entre cette entité et les parents des élèves avec des BEP. L'aide pédagogique est devenue presque indispensable pour la présidente de la CMI qui juge son travail crucial dans l'obtention de la pleine participation des parents dans la PEI. Cependant, on remarque que ces deux acteurs utilisent des stratégies différentes dans leurs relations avec les parents des élèves avec des BEP. Dans le cas de l'aide-pédagogique, il s'agit plutôt de trouver le bon ton pour gagner la confiance des parents alors que dans le cas de la présidente de la CMI, il s'agit d'une approche plus sévère. Ces deux types de stratégies ont leurs avantages et désavantages, mais elles sont tout de même complémentaires. Pour la présidente de la CMI l'objectif est d'obtenir l'accord des parents pour pouvoir enclencher le processus d'évaluation finale avec le SAP; pour l'aide pédagogique, l'objectif est de gagner la confiance des parents pour avoir leur pleine collaboration afin de dresser un profil complet de la situation de chaque élève, ce dont elle a besoin pour assister les enseignants/maîtres de classe dans l'élaboration des PI, CM ou CA.

La relation de confiance qui s'est établie avec les parents est déterminante et celle-ci s'est développée par des rapports diplomatiques avec les parents et en ayant des échanges d'égal à égal.

« La présidente de la CMI a une attitude franche et directe avec les parents et pour certains d'entre eux, cela crée une tension; quant à moi, j'essaye toujours de prendre des détours et d'avoir un ton plus bas. Comment dire à un parent que son enfant ne sait ni lire ni écrire; parfois le parent connaît cette réalité, mais quand elle est révélée par quelqu'un d'autre et en public, c'est autre chose et ça peut faire mal. Je pense qu'on doit avoir une approche adaptée à chaque parent. Sincèrement, je n'ai pas vu encore une collaboration positive entre les parents et la CMI. » (Aide pédagogique, École R)

La relation de confiance avec les parents des élèves avec des BEP est la clé de voute pour que les acteurs scolaires obtiennent leur participation. L'aide pédagogique tire un avantage stratégique de cette situation du fait qu'elle jouit d'une relation de proximité et de confiance avec les parents des élèves de l'école, en particulier, les parents des élèves avec des BEP. Comme ces derniers sont les premiers bénéficiaires de la réforme et que plusieurs d'entre eux hésitent à inscrire leur enfant, le travail de l'aide pédagogique est déterminant pour l'école et donc pour la directrice de l'école et la présidente de la CMI pour qui cette situation constitue une zone d'incertitude. L'avantage dont jouit l'aide pédagogique avec les parents d'enfants avec des BEP lui permet de contrôler cette zone d'incertitude et lui procure du pouvoir dans l'organisation.

6.1.11 La contribution financière des parents

Une des pratiques présente sur le terrain et qui constitue un élément important qui caractérise la dynamique école-parents dans les écoles de la République de Moldavie, c'est la contribution financière attendue des parents pour combler les besoins des écoles sur le plan des ressources financières et matérielles. L'école a donc tout intérêt à maintenir de bonnes relations avec les parents qui, en plus d'être les bénéficiaires des services éducatifs donnés à leurs enfants sont aussi des contributeurs aux ressources de l'école. La contribution des parents prend diverses formes comme du temps de volontariat, l'implication dans les réparations aux bâtiments et surtout leur contribution financière qui est une pratique répandue dans les écoles et qui soulève des questions éthiques du fait que cette pratique imposée aux parents est considérée comme étant à la limite de la légalité⁸².

⁸² Dans une étude réalisée par l'Institut des Politiques Publiques en République de Moldavie en 2007 et citée dans une étude de l'UNICEF, on a démontré que la contribution des parents constitue 13,3 % des ressources financières dont disposent les écoles de l'État sur une base annuelle (UNICEF, 2009).

La contribution financière exigée des parents est en principe volontaire et se répartit en deux catégories : d'abord la contribution à la fondation de la classe qui est une contribution fixe et mensuelle collectée par le président(e) du comité de parents de la classe et ensuite les contributions à la fondation de l'école que les maîtres de classes ramassent auprès des parents sur une base mensuelle, trimestrielle ou annuelle selon les pratiques de chaque école. La somme demandée pour la fondation de l'école dépend des réparations, de l'entretien et des acquisitions de meubles, livres et autres besoins à combler pour l'année scolaire.

Comme le souligne un parent qui est également enseignant à l'école, cette contribution des parents permet à l'école de combler certains besoins que son budget ne couvre pas.

« Nous parlons ici d'une contribution monétaire volontaire qui n'est imposée à personne (fondation de la classe). On contribue à chaque année, mais c'est une somme très petite, soit environ 300 lei [20 CAD] par année. Je contribue personnellement comme parent et une partie de cet argent va pour faire le ménage de la classe et pour des fournitures scolaires; ce que j'apprécie beaucoup, c'est que cet argent est géré par le Comité de parents de la classe. » (Parent 1+ enseignant, École R)

Cette pratique qui est présente dans toutes les écoles en République de Moldavie revêt une importance particulière à l'école du village étant donné la pénurie de ressources de l'institution. La majorité des enseignants comptent donc sur cette contribution pour réaliser des activités dans le milieu scolaire. Cette pratique est reconnue comme presque indispensable tant par les acteurs de l'école que par les parents.

« S'il n'y avait pas de contribution financière de la part des parents, je ne sais pas comment on pourrait commencer l'année scolaire parce que presque tout dans l'école est donné ou financé par les parents. Des livres, des meubles, tout ça, c'est donné par des parents incluant mes propres contributions pour aider aux réparations de la classe, acheter des dictionnaires, etc. Cette contribution est volontaire et certains parents ne peuvent tout simplement pas se le permettre mais personne ne leurs impose. » (Parent 3+ enseignant, École R)

« Les parents s'impliquent beaucoup sur le plan des ressources; si on n'avait pas eu cette aide de leur part, je ne sais pas comment on aurait pu s'arranger. Les parents sont informés de nos besoins et ils s'organisent pour ramasser l'argent nécessaire et acheter tout le nécessaire. Mais on ne peut pas imposer un quota ou un montant précis aux parents car il est bien clair que chaque parent contribue selon ses capacités financières.

On s'assure de rencontrer chaque parent individuellement pour discuter de leur contribution parce que c'est une question très sensible et délicate. » (Enseignant 1, École R)

Sur le plan fonctionnel, le *Comité de parents* est l'acteur qui est responsable de ramasser les fonds, de gérer les dépenses et d'assurer la communication avec le maître de classe. Il est aussi responsable de la reddition des comptes aux parents.

« À certaines réunions, on présente un rapport sur les sommes d'argent ramassées au titre de la contribution des parents. On discute aussi des besoins de bien-être à l'école parce que, si j'ai bien compris, celle-ci ne reçoit que très peu ou pas de financement de la mairie. » (Parent 7, École R)

Dans le cadre d'une des réunions des parents à laquelle j'ai assisté personnellement à titre de chercheur, j'ai observé le processus d'élection et de formation du Comité de parents qui devait représenter l'ensemble des parents des élèves d'une classe en particulier. D'ordinaire, ce comité est élu à la première réunion de parents au début de chaque année scolaire. Ce comité est composé d'environ 6 parents d'élèves choisis par l'ensemble des parents en présence du maître de classe. Lorsque le comité est créé et que les sommes d'argent sont ramassées, le maître de classe présente ses besoins en matériel didactique, en mobilier, en réparations nécessaires à sa classe et en cadeaux pour les journées de fêtes à l'école. Le pouvoir de dépenser les sommes d'argent pour combler ces besoins revient au président du comité qui s'engage alors dans une relation avec les maîtres de classe.

« Les parents s'impliquent en fonction de leurs capacités. C'est à leur initiative que ce fonds a été créé et ils me disent que si j'ai besoin de quelque chose, je n'ai qu'à les informer et ils se chargeront de l'acheter. » (Enseignant 5, École R)

Un parent témoigne de la motivation des parents à contribuer à l'école et comment cette dynamique école-parents peut, dans certains cas, impliquer également des acteurs intermédiaires comme la mairie du village.

« Je me souviens que quand le toit de l'école a été réparé, la directrice avait fait une réunion générale pour nous demander notre aide. On a ramassé l'argent auprès des parents, l'école a obtenu une subvention et la mairie aussi a aidé. » (Parent 4, École R)

Même si la contribution financière n'est pas un enjeu inhérent à cette réforme, elle s'invite dans cette dynamique par les tensions additionnelles qu'elle peut créer entre les parents des élèves

qui contribuent et ceux qui n'en n'ont pas la capacité. Pour plusieurs parents d'élèves avec des BEP, l'incapacité financière est plus souvent le cas et cette situation vient peser encore plus sur leur sentiment de marginalisation.

« Aussitôt qu'un élève arrive à l'école, on doit commencer à donner de l'argent pour la fondation de l'école, la fondation de la classe et je ne sais pas à qui encore. Et comme ma situation financière est difficile, je ne suis pas en mesure de contribuer à ces fondations et je sens toujours de la pression de la part des enseignants et des parents de la classe pour donner de l'argent. » (Parent 8, BEP, École R)

En somme, les acteurs de l'École R reconnaissent l'importance de l'enjeu de la contribution des parents pour le fonctionnement de l'institution. Cette contribution, quoique essentielle, est source de malaises chez plusieurs parents. En effet, pour plusieurs d'entre eux, surtout ceux des élèves avec des BEP, leur situation matérielle et financière ne leur permet pas toujours de participer à cette pratique, ce qui les pousse à s'isoler et donc à s'éloigner de l'école, ce qui est contraire aux objectifs de la PEI et qui vient rendre les interactions entre les acteurs scolaires et les parents des élèves encore plus complexes.

6.1.12 Relations école-parents des élèves avec des BEP : relations complexes

Les témoignages obtenus lors de nos entrevues nous ont confirmé que pour une majorité d'acteurs du milieu scolaire, le défi pour l'école demeure la participation active des parents aux activités de l'école. Les acteurs de l'école déplorent le fait que les parents n'ont pas toujours le loisir de s'impliquer davantage dans les activités de l'école. Cette situation est caractéristique dans le milieu rural en raison des activités agricoles qui accaparent une grande partie de leur temps. Durant certaines périodes, les travaux agricoles sont intenses et requièrent que les parents passent la grande partie de leur journée dans les champs; ceux-ci doivent même parfois retenir leur enfant avec eux pour les aider dans ces travaux. Pour certains enseignants de l'École R, l'absence des parents ne contribue pas à les motiver à en faire plus pour cette réforme.

« En particulier, à l'automne, quand le travail dans les champs accapare les parents, ceux-ci n'ont pas le temps de venir à l'école; mais même en hiver, ils ne sont pas plus intéressés à venir. Comme je vous l'ai déjà dit, il y a des enseignants qui ont un grand cœur et qui sont heureux de participer à l'éducation inclusive, mais quand ils voient un parent qui dit qu'il ne peut rien faire pour un enfant, ces enseignants se découragent et pensent « peu importe tout le travail que l'on fait pour cet l'enfant, lorsqu'il retourne à la

maison, il se retrouve dans le même environnement néfaste et nous, on ne peut rien faire. » (Aide pédagogique, École R)

L'école s'attend à un changement d'attitude de la part des parents; elle espère que les parents l'accepteront et qu'ils participeront à la mise en place.

« Nous trouvons que la manière d'aborder la PEI avec les élèves est plus facile qu'avec les parents. Les parents ont été éduqués d'une certaine façon et avec une certaine mentalité; c'est difficile de négocier avec eux pour qu'ils portent une attention minimale à leurs enfants et qu'ils communiquent avec eux pour créer des conditions vivables. » (Directrice d'école, École R)

Presque tous les acteurs de l'École R s'entendent pour dire que les relations avec les parents des élèves avec des BEP complexifie la mise en œuvre de cette réforme. En général, on pourrait dire que la mise en œuvre de la PEI s'effectue dans un climat tendu en ce qui concerne la dynamique école-parent.

« Les relations avec certains parents sont très difficiles parce qu'ils ne sont tout simplement pas réceptifs ou ouverts pour en avoir. Quand ils ont des questions, on les invite à l'école et on leur explique pourquoi leurs enfants [avec des BEP] sont sujets à l'évaluation de la Commission [SAP], pourquoi on doit avoir une approche individuelle avec eux et pourquoi l'aide pédagogique doit travailler avec eux. » (Enseignant 4, École R)

Pour certains enseignants, cette complexité est dû aussi à la précarité de la situation familiale de certains élèves avec des BEP, ce qui ne facilite pas les relations avec ces parents. En examinant le profil socio-économique des parents qui ont participé à notre recherche à l'École R (voir l'*Annexe 16*) on peut constater qu'un seul parent parmi ceux consultés était un parent avec un enfant avec des BEP qui se considérait effectivement dans une situation économique précaire.

« Les enseignants font leur possible pour avoir des rapports avec certaines familles, mais les parents ne sont pas toujours dans une situation où ils peuvent nous aider parce qu'ils vivent des situations critiques. » (Enseignant 3, École R)

Pour l'infirmière de l'école, cette relation souvent tendue entre d'une part la directrice de l'école, la présidente de la CMI et certains enseignants et d'autre part avec les parents d'élèves avec

des BEP est le résultat du fait qu'on ne sollicite pas leur participation dans différents projets à leur intention.

« On n'a pas beaucoup de relations avec certains parents d'élèves avec des BEP parce que l'on ne les sollicite tout simplement pas. » (Infirmière, École R)

En somme, pour les acteurs du milieu scolaire de l'École R, les relations avec les parents des élèves avec des BEP représente un défi important pour la mise en œuvre de la réforme parce ceux-ci ne participent pas pleinement aux activités. Cette dynamique entre les acteurs du milieu scolaire et ces parents démotive plusieurs acteurs de l'école à participer plus activement à la réforme.

6.1.13 Parents des élèves sans BEP : faible participation

On a vu dans le chapitre précédent sur les représentations des acteurs que plusieurs parents d'élèves sans BEP de l'École R exhibaient des attitudes de méfiance et d'opposition face à la réforme en ne participant pas aux activités scolaires parce qu'ils se considéraient comme des perdants dans cette réforme. Cet état de fait revenait souvent dans les témoignages des acteurs du milieu scolaire, mais aussi dans ceux des parents de l'école. En fait, sur le terrain de l'École R, il y a deux groupes de parents : ceux qui participent régulièrement aux activités scolaires et ceux qui ne sont présents qu'occasionnellement. Les parents qui participent activement à l'école se plaignent souvent du manque de participation des autres parents en disant qu'ils ne connaissent même pas les autres parents des autres élèves dans la classe de leur enfant.

« Il y a des parents qui s'impliquent et il y a et ceux qui restent en marge. Il est désolant de voir que des parents amènent leurs enfants à l'école au début de l'année comme à une garderie et qu'ils reviennent le chercher à la fin de sa scolarisation quand ils finissent l'école en 12^{ème} classe. Certains parents viennent à la réunion de parents et on apprend seulement à ce moment que ce parent a un enfant dans cette classe. » (Parent 4, École R)

« Ce n'est pas tous les parents qui s'impliquent. Dans la classe de ma fille, les parents qui sont là au début sont les seuls qui s'impliquent régulièrement. Il y a des parents d'élèves dans la classe de ma fille dont je ne savais même pas que leur enfant était dans la même classe que la mienne; ils ne connaissent même pas le parcours scolaire de leur enfant, son groupe d'amis, etc. » (Parent 7, École R)

« La majorité des parents des élèves ne s'impliquent pas activement dans le processus d'éducation inclusive, pas plus dans les autres activités de l'école. La majorité des parents sont indifférents à l'égard de l'école. » (Enseignant 1, École R)

« Certains parents viennent à l'école régulièrement et sont présents aux réunions de parents. Ils discutent avec le maître de classe, les autres enseignants et la directrice du lycée et ils s'impliquent activement. On a aussi des parents qui sont indifférents et qui considèrent que c'est la responsabilité de l'école d'éduquer leur enfant. » (Enseignant 1, École R)

Certains enseignants et maîtres de classe déplorent le manque d'intérêt de la part des parents pour participer aux activités scolaires. Pour eux, cette situation est encore plus marquée quand les élèves sont rendus au niveau gymnasial. Les parents ne s'impliquent que de façon limitée quand vient le temps d'assister aux cours ou pour des réunions avec le maître de classe qui peine à obtenir quorum pour la prise de décisions. Des professionnels pointent les parents comme les premiers responsables des difficultés de leur enfant.

« Je n'ai jamais vu de parents manifestant un intérêt pour venir à l'école et assister à un cours. Lorsque les élèves sont encore au niveau primaire, leurs parents viennent plus souvent à l'école mais au niveau gymnasial, ils ne viennent pas et ne manifestent pas d'intérêt. Moi, comme maître de classe, pour m'assurer d'avoir une présence d'au moins 20 à 30 parents à une réunion organisée spécialement pour eux, je dois prendre mon agenda avec les numéros de téléphones et les appeler à plusieurs reprises pendant la soirée pour leur rappeler qu'il est important de venir à la réunion. Les parents sont très passifs, ils sont irresponsables et ils ne participent pas. Quand je leur demande de faire des efforts et d'aider leur enfant, ils me disent plus tard qu'ils ont oublié ce que je leur ai demandé. Je suis convaincu que pour chaque élève en difficulté, il y a un parent complètement irresponsable. » (Parent 3+ enseignant, École R)

Comme on l'a vu aussi plus tôt dans le cas de l'École R, la dynamique acteurs scolaires-parents dépend en partie de l'appartenance ou non de l'acteur à la communauté locale (résident ou non du village). Par exemple, dans le cas de la présidente de la CMI, celle-ci considère que les relations avec les parents devraient se limiter aux situations formelles alors que d'autres acteurs scolaires, surtout ceux qui résident au village, considèrent que ces relations devraient sortir du cadre formel et être de nature amicale.

« Sincèrement, j'évite toujours de devenir ami avec les parents d'élèves. Les relations sont bonnes et quand j'ai besoin d'eux, je les appelle et je les invite à l'école et nos discussions sont civilisées, pas plus. » (Présidente CMI, École R)

Il faut mentionner ici que les relations entre les acteurs scolaires et les parents ne sont pas toujours possibles étant donné la migration temporaire de certains parents vers d'autres pays pour y trouver du travail. Cette situation fait aussi partie des enjeux importants pour les écoles de la République de Moldavie. En effet, la dynamique école-parents est souvent un facteur de succès ou d'échec dans le développement des enfants. Comme beaucoup de parents doivent quitter le pays pour le travail, ils se voient contraints à laisser leurs enfants sous la gouverne de leurs grands-parents ou de leurs amis et cela pose un défi supplémentaire quand vient le temps pour l'école ou les enseignants de solliciter la participation et le soutien des familles pour la PEI.

« Plusieurs élèves sont éduqués seulement par leurs grands-parents parce que leurs parents sont tout simplement à l'étranger pour le travail. » (Parent 4, École U)

Même si l'enjeu de la faible participation des parents des élèves sans BEP pourrait nous sembler habituel dans un autre contexte social, il n'en demeure pas moins que, dans le cas du milieu rural de la Moldavie, cette situation est davantage marquée à cause de l'émigration massive des parents vers d'autres pays pour le travail.

Un autre élément-clé de la dynamique de la réforme sur le terrain a trait au respect de la confidentialité des données sur les élèves et sur leur famille. C'est ce dont nous discutons à la prochaine section.

6.1.14 La confidentialité : un des enjeux de la dynamique école-parents

Avec la mise en œuvre de la réforme, les acteurs ont besoin de beaucoup d'information de nature très sensible au sujet des conditions familiales, médicales ou autres des élèves avec des BEP afin de développer les PI et intervenir de façon efficace auprès de ces enfants. Ces informations qui sont hautement confidentielles constituent un enjeu qui relève du domaine de l'éthique et qui mérite une attention particulière. La responsabilité des acteurs de l'école face à cet enjeu est de s'assurer la garde de ces informations personnelles en lieu sûr et d'assurer leur confidentialité. Ce sont les acteurs des centres de ressources qui ont la responsabilité de conserver ces dossiers et de contrôler leur accès aux acteurs autorisés à les consulter comme certains membres de la CMI pour les études de dossier, certains membres du SAP pour l'évaluation des élèves et certains enseignants pour l'élaboration des PI, CM ou CA.

Comme on l'a souligné dans le chapitre précédent à propos des attitudes des acteurs, la méfiance envers l'école et donc envers le système est une attitude souvent présente chez les parents d'élèves avec des BEP. Cette attitude de méfiance de la part de ces parents est étroitement liée à la sensibilité des informations à propos de leurs enfants et à la confiance qu'ils ont dans le système pour en garantir la confidentialité. Les acteurs de l'école, particulièrement l'aide pédagogique qui est l'acteur-clé à ce sujet, ont un rôle important à jouer pour s'assurer que ces informations demeurent strictement confidentielles et ne circulent pas de façon délibérée dans le milieu. Aux dires de l'aide pédagogique de l'École R, pour gagner la confiance des parents et apaiser leur méfiance par rapport à l'école, il faut leur garantir cette confidentialité et aussi maintenir avec eux des relations informelles, chaleureuses et amicales, surtout avec les parents d'élèves avec des BEP. Gagner la confiance des parents d'élèves avec des BEP est la clé pour mettre en œuvre les changements désirés.

« Chaque fois que les parents d'élèves avec des BEP viennent à moi, ils s'ouvrent à moi et se confessent et nous avons une communication chaleureuse. Chaque fois, je les rassure en leur disant qu'ici, au centre de ressources, leur enfant est en sécurité; je leur rappelle que je ne suis pas un enseignant mais un ami pour les élèves et les parents. Aussi, tout ce que l'on discute au centre de ressources demeure au Centre et n'en sort pas. » (Aide pédagogique, École R)

La dynamique qui se construit autour de cet enjeu est que la crédibilité du centre de ressources qui détient l'autorité et le contrôle de l'accès aux informations personnelles des élèves et de leurs parents est parfois mis en doute, ce qui mine la confiance des élèves et des parents envers les structures scolaires. Cet avis n'est toutefois pas partagé par l'ensemble des acteurs, mais fait partie des rumeurs qui circulent et qui entachent la relation école-parents. On note toutefois le témoignage d'un enseignant de l'école qui va dans le sens du respect de la confidentialité :

« Même les enseignants n'ont pas accès aux dossiers des élèves avec des BEP parce qu'ils contiennent des évaluations faites par le SAP et que ces informations sont strictement confidentielles. » (Parent 1+ enseignant, École R)

Selon certains acteurs scolaires, la question de la confidentialité des informations revient régulièrement à l'ordre du jour des réunions, ce qui nous suggère qu'il s'agit là d'un enjeu important dans le processus de mise en œuvre de la PEI. Une dynamique de non-confiance s'est installée et la CMI, qui est aussi un *gardien* de la confidentialité en tant que responsable

du processus d'évaluation primaire des élèves avec des BEP et de l'élaboration de leur PI, oblige les enseignants et les professionnels non enseignant à donner leur garantie verbale qu'ils respectent toutes les informations confidentielles des élèves.

« Chez nous, ces informations sont confidentielles; on ne parle presque pas de ces informations dans nos réunions avec les professionnels scolaires parce qu'on a été spécifiquement prévenus de garder la confidentialité de ces informations. C'est différent dans les réunions avec la CMI parce que là, on discute de questions à caractère personnel. Il ne faut pas que la nature de nos discussions à la CMI soit connue de tous; en général, les maîtres de classe sont invités à ces réunions où ils sont mis au courant des décisions et ensuite un rapport à l'intention des membres du collectif de travail est circulé. Avec les parents, c'est la même règle, c'est-à-dire que l'on discute des questions confidentielles seulement dans le cadre des réunions de la Commission [CMI]. » (Parent 2+ enseignant, École R)

La présidente de la CMI corrobore ces affirmations à propos des pratiques relatives à la confidentialité des informations. Elle nous confirme que la pratique courante dans l'école est que chaque acteur doit s'engager de façon verbale à respecter la confidentialité de l'ensemble des informations sur les élèves et surtout ceux avec des BEP.

« Nous déployons beaucoup d'efforts pour nous assurer que l'information personnelle sur chaque élève avec des BEP demeure strictement confidentielle. On rappelle l'importance de cette question au début et à la fin de toutes nos réunions qui traitent de l'éducation inclusive, que ce soit dans le cadre de l'élaboration d'un PI ou toute autre discussion sur les élèves avec des BEP. À chaque réunion, on répète : l'information discutée est confidentielle. » (Présidente CMI, École R)

Même si l'article 135 du Code de l'éducation (de 2014) garantit la confidentialité des informations sur les élèves, un professionnel enseignant de l'école souligne qu'elle ne se souvient pas avoir signé un document dans lequel elle s'engageait à garder la confidentialité des informations sur les élèves; mais elle considère que cela relève du bon sens de chacun et qu'il revient à l'institution scolaire de protéger la confidentialité des informations sur les élèves avec des BEP.

« L'année passée (2014), quand on nous a parlé de la PEI, on nous a dit de garder la confidentialité des informations sur les élèves, de ne pas nommer leurs noms et d'être

discret en ce qui concerne l'information et les documents que l'on détient à leur sujet. Je ne me souviens pas d'avoir signé quoi que ce soit m'engageant à respecter cette confidentialité. Même si on n'a rien signé à cet effet, je considère que ça tient du bon sens de chacun d'entre nous de le faire. » (Enseignant 5, École R)

Pour la directrice de l'école, cet aspect de confidentialité relève de l'éthique professionnelle et est aussi réglementé dans les documents officiels⁸³; les deux acteurs responsables de la confidentialité des informations personnelles des élèves avec des BEP sont l'aide pédagogique (dans le centre de ressources) et la présidente de la CMI.

« C'est la loi qui nous oblige à respecter la confidentialité des informations concernant les élèves. Si on discute de cas d'élèves en particulier, on ne le fait pas en public mais seulement aux réunions à ce sujet. Dans les séminaires thématiques au niveau de l'institution, on ne mentionne que le nom des élèves avec des BEP parce que les enseignants doivent connaître l'identité de ces élèves pour élaborer des PI pour eux. On a rendu publique la liste d'élèves avec des BEP telle qu'approuvée par la commission du SAP. En dehors de tout ça, tous les détails personnels ne sont connus seulement que de l'aide pédagogique et de la présidente de la CMI. » (Directrice de l'École R)

L'aide pédagogique de l'école confirme cette pratique ainsi que la responsabilité que les professionnels du centre de ressources ont dans l'enjeu de la confidentialité.

« Je garantie la sécurité de la confidentialité des informations sur les élèves. Je garde toutes les informations au sujet des élèves avec des BEP chez moi, au centre de ressources. Ces informations ne sont pas sous clef parce que je n'ai pas de place pour ça, mais j'ai tout ici et c'est en permanence sous mes yeux. L'accès à ces informations est limité à la présidente de la CMI et aux représentants du SAP qui viennent évaluer ou réévaluer les élèves avec des BEP. À l'occasion, je donne accès aux professionnels enseignant qui peuvent avoir besoin d'information pour aider un élève; mais même dans ce cas, je ne mets pas le dossier de l'élève à la disposition du professionnel enseignant;

⁸³ Dans l'article 135 du Code de l'éducation de 2014, il est stipulé que les enseignants, les professionnels non enseignants et les chercheurs sont obligés de respecter la confidentialité des informations à caractère personnel. <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (consulté le 28 mai 2016)

je réponds plutôt à ses questions et je lui donne ce qu'il a besoin de savoir sur l'enfant en question. » (Aide pédagogique, École R)

Cette pratique est aussi confirmée par le témoignage d'un enseignant de l'école qui soutient qu'à chaque fois qu'il a eu besoin d'élaborer un PI ou un curriculum adapté ou modifié pour un élève avec des BEP, il s'est adressé au centre de ressources pour obtenir les informations nécessaires et que cette information est demeurée strictement confidentielle. On remarque ici l'importance du pouvoir que détient l'aide pédagogique par son contrôle des informations sensibles concernant les élèves avec des BEP; elle obtient ce pouvoir en gagnant la confiance de ces parents.

« Même nous, les maîtres de classe, qui avons des élèves avec des BEP, nous devons nous adresser au centre de ressources pour obtenir l'information que nous avons besoin pour élaborer des curriculums pour nos élèves et c'est l'aide pédagogique qui nous les donne. » (Enseignant 4, École R)

Il y a des parents qui soulignent que toutes les informations discutées dans le cadre scolaire sont bien confidentielles et qu'ils ne sont pas au courant de cas de fuites ou de cas où des informations à caractère personnel aient été discutées dans la communauté.

« Si on discute d'un sujet personnel, ces informations demeurent confidentielles et personne ne divulgue l'information qu'on lui a confiée. Je n'ai pas eu à vivre de situations où des rumeurs sur des informations personnelles venaient de l'école. » (Parent 4, École R)

Mais, il se trouve qu'il y a aussi des parents qui considèrent que les pratiques mises en place par l'école pour respecter et garder l'information confidentielle ne fonctionnent pas. Certains parents et enseignants font état d'irrégularités en ce qui concerne la confidentialité des informations en disant que parfois certaines informations à caractère confidentiel sont le sujet de discussion dans la communauté. Ces irrégularités sont plus fréquentes dans le cas de l'école où les gens se connaissent entre eux et les informations et rumeurs circulent plus facilement.

« Si on habitait dans la ville, ce serait différent mais ici au village, le *bouche à oreille* fonctionne assez bien. Parfois un voisin peut en savoir plus sur un élève que l'enseignant ou l'élève lui-même. » (Parent 3 enseignant, École R)

Ces irrégularités seraient réelles malgré l'obligation de garder l'information confidentielle. Comme le mentionne un professionnel enseignant, certains acteurs parlent parfois publiquement d'un élève avec des BEP, ce qui est un manque de respect et un affront à l'éthique professionnelle.

« Comme on peut s'y attendre, il est difficile chez nous de garantir et de respecter l'entière confidentialité des informations au sujet des élèves. Habituellement, tout se discute entre les professionnels enseignant de l'école et on nous avertit de ne pas discuter des cas d'élèves avec des BEP et de ne pas les traiter différemment des autres. Mais il y a encore des enseignants qui ont la langue très longue et qui parlent aux élèves de leurs BEP. » (Enseignant 1, École R)

Pour certains enseignants, les irrégularités relevées dans la confidentialité des dossiers personnels des élèves peuvent expliquer en partie la dynamique de non-confiance et la non-participation de certains parents de l'école. Cette attitude de la part de certains acteurs scolaires dérange surtout les parents des élèves avec des BEP qui ont parfois honte de se présenter à l'école et de subir des critiques à propos de leur famille, critiques qui sont souvent faites publiquement et qui découragent les parents de venir à l'école. Le témoignage d'un enseignant fait foi de la réaction d'un parent dans une telle situation.

« Tous les parents doivent venir plus souvent à l'école. Les parents des *bons élèves* viennent facilement mais ceux des élèves avec des BEP ne viennent que très rarement car ils ont peur de ce qui va se dire de mal au sujet de leur enfant et ils ont honte. J'ai organisé une réunion de parents où le parent d'un élève avec des BEP est venu. D'autres enseignants étaient présents à cette réunion et j'ai eu pitié de ce parent qui était rouge de honte quand il entendait tout ce qui se disait à propos de son enfant. » (Enseignant 3, École R)

Dans des cas plus complexe, l'école doit parfois faire appel au service de l'assistance sociale ou de la police, surtout dans le milieu rural, ce qui offense les parents et brise le lien de confiance avec l'école. Un parent d'un élève avec des BEP souligne que c'est un manque de respect de la confidentialité des informations quand les représentants de la mairie viennent immédiatement à la maison quand son enfant s'absente de l'école pour une journée.

« Les informations ne sont pas gardées confidentielles. Parce que si pour une journée où deux l'enfant ne vient pas à l'école, la mairie est immédiatement mise au courant de la situation. » (Parent 8, BEP, École R)

On peut donc résumer cette question de confidentialité des informations à caractère sensible comme étant un enjeu important dans la mise en œuvre de la PEI. Cet enjeu détermine de façon importante la nature des relations école-parents, tout particulièrement la relation avec les parents d'élèves avec des BEP qui ont souvent l'impression que des informations personnelles à propos de leur enfant sont divulguées lors de discussions publiques, ce qui peut expliquer en partie leur attitude de méfiance envers la réforme. Les deux acteurs-clés responsables de la confidentialité de ces informations, l'aide pédagogique et la présidente de la CMI, sont bien au fait de cet enjeu. Certains autres acteurs de l'école reconnaissent aussi que la *Loi* est claire à ce sujet, mais qu'il en revient au bon sens de chacun de s'assurer que les informations au sujet des élèves ne circulent pas en dehors de l'espace scolaire, ce qui ne rassure pas les parents à cet égard.

6.1.15 Dynamique particulière avec la mairie du village

Une des caractéristiques des écoles situées dans les milieux ruraux est qu'elles font partie intégrante de la communauté et que l'on s'attend à ce que les acteurs du milieu scolaire, les élèves et les parents participent activement aux activités du village. Aussi, lorsque l'école recrute du personnel à l'extérieur du village, elle doit composer avec le fait que les nouvelles recrues ne connaissent pas bien la communauté et ont peu de contacts directs avec les élèves et leurs parents. Ces recrues sont moins présentes dans la communauté également puisqu'ils doivent quitter l'école et le village pour aller chez eux. Ce facteur d'« étrangeté » se retrouve dans les propos du conseiller de la mairie qui souligne que l'engagement dans la communauté est différent entre les acteurs qui demeurent au village et les acteurs qui habitent dans la ville et qui font la navette chaque jour.

« Il y a une différence entre les écoles de la ville et celles des villages. En général, dans les écoles de la ville, lorsque les enseignants ont terminé leur cours, ils partent à la maison et c'est fini; ici, au village, chaque enseignant a le devoir de s'impliquer dans toutes les activités organisées dans la communauté. L'enseignant ne peut pas s'éloigner de ce qui se passe dans la communauté. Mais ici, dans notre école, environ la moitié d'entre eux [les enseignants et les professionnels non enseignants de l'École R] habitent

à Chisinau et ils sont comme des touristes qui viennent au village et qui ne s'impliquent pas dans aucune activité sociale et c'est regrettable. » (Conseiller à la mairie).

L'appartenance à la communauté dont jouissent les acteurs qui résident dans le village constitue une ressource qu'ils peuvent mobiliser dans leurs relations avec les parents et les autres acteurs de la communauté comme le maire du village et même certains conseillers de la mairie. Ainsi, la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la PEI est dictée également par plusieurs facteurs contextuels. Dans le cas de l'École R, la relation entre l'administration de l'école et la mairie du village (le maire et certains de ses conseillers) est une relation tendue. La source de cette tension vient en partie du fait que la directrice de l'école ne demeure pas au village et que le maire et certains de ses conseillers l'accusent de ne pas s'impliquer dans la vie communautaire du village. Cette tension entre l'École R et la mairie du village crée un contexte d'incertitude qui affecte la capacité de l'école de développer une relation positive de collaboration avec cet acteur et de mobiliser les ressources nécessaires que la mairie pourrait mettre à la disposition de l'école. Le témoignage du conseiller à la mairie au sujet des fonds que détient la mairie pour l'éducation et dont l'école ne profite pas fait foi de cet état de fait.

Dans le cas des écoles en milieu urbain, les directions doivent transiger directement avec les DE et les DGEJS de leur municipalité. Comme elles sont situées dans des grands centres, les relations de ces écoles avec les autorités publiques locales sont plutôt de nature formelle et concernent surtout les ressources financières et matérielles. Ces écoles n'entretiennent que très peu de relations informelles à part leur participation occasionnelle ou celle de leurs élèves à des activités organisées dans les quartiers. Les directions d'école ne se sentent pas obligées de participer activement dans les activités citadines. On pourrait dire qu'elles opèrent dans l'anonymat urbain.

Au contraire, dans le cas des écoles des milieux ruraux, ce sont les mairies de village qui font office d'autorités publiques locales et les maires s'attendent à ce que les écoles s'engagent de façon assidue aux activités et aux projets du village et qu'elles jouent un rôle important auprès de la communauté et des parents. Le personnel qui travaille à l'école habite souvent dans le village et les rencontres fortuites avec des élèves, des parents d'élèves et les autorités publiques sont fréquentes et stimulent les échanges informels. Dans ce contexte, les relations informelles prennent autant d'importance que les relations formelles, en particulier avec le maire et certains de ses conseillers, la police et le service d'assistance social étant donné la proximité

des acteurs. On pourrait affirmer que les écoles des villages sont des institutions qui ont une mission communautaire tout aussi importante que scolaire étant donné qu'elles font partie intégrante de la communauté et que les relations parents-école sont tissées de façon très serrée comme c'était le cas dans le passé comme l'explique Bargari (2005) dans son étude sur l'évolution de l'enseignement en République de Moldavie durant la période soviétique.

En effet, les relations entre les écoles et les communautés villageoises ont toujours été des relations de proximité et d'implication. Comme le souligne Bargari (2005), les parents et les autres membres de la communauté ont toujours aidé les écoles des milieux ruraux, surtout dans le passé où les ressources étaient rares et que les écoles étaient sous la tutelle des associations agricoles. Cette tradition de proximité entre école et la communauté dans le milieu rural est encore présente comme le souligne le maire du village qui déplore le manque de communication avec la direction de l'école. Il accuse ouvertement l'école de ne pas lancer d'initiative et de ne pas s'impliquer dans les activités organisées dans le village comme la fête du village ou d'autres fêtes traditionnelles où chaque institution de la communauté prend normalement part. Ces reproches cachent des divergences qui dépassent l'environnement scolaire entre ces deux acteurs.

« Les relations entre l'administration de l'école et la mairie et ses conseillers n'est pas très bonne; il n'y a aucune collaboration. Au début de l'année scolaire, je les ai invités [l'administration de l'école] à venir nous présenter un rapport sur les préparatifs pour la nouvelle année scolaire et ils ne sont jamais venus. Aux différentes activités socio-culturelles organisées dans le village, comme par exemple la fête du village, nous demandons à chaque institution [primaire et lycée] de s'impliquer en préparant une prestation artistique impliquant les élèves. Malheureusement, en ce qui concerne le lycée, il ne s'implique pratiquement jamais. » (Maire du village)

On a constaté également que le maire entretient de bonnes relations avec l'école primaire du village, mais pas avec l'école secondaire (École R). Les relations école-mairie sont plutôt rares et conflictuelles et elles représentent une tension avec laquelle les acteurs du milieu scolaire doivent composer. Qu'on le veuille ou non, ce conflit fait partie du contexte de fonctionnement de l'école et affecte indirectement son succès ou l'avancée de sa mise en œuvre de la PEI. Cet état de fait est déploré par plusieurs enseignants, surtout ceux qui sont résidents du village, qui aimeraient que cette relation avec la mairie soit plus amicale. En effet, la présidente de la CMI se plaint que cette relation école-mairie ait une relation d'abandon et de manque flagrant de

collaboration qui met un frein à la mobilisation des ressources que la mairie serait tenue de mettre à la disposition de l'école selon ce qui est prévu dans le programme de développement de la PEI (voir le chapitre sur le contexte de la réforme). Aux dires de la présidente de la CMI, ce conflit avec le maire envenime aussi les rapports entre deux écoles du village qui desservent deux niveaux d'étude différents.

« On se sent seules et abandonnées. Il y a deux écoles dans notre communauté, l'école primaire et notre lycée et personnellement, je ne vois aucune collaboration et aucun lien entre nous. Idéalement, on devrait être de bons *amis* mais c'est une concurrence malsaine qui est au cœur de nos relations et je ne vois pas pourquoi. L'école primaire a sa propre clientèle à leur niveau d'étude et nous, on a la nôtre au lycée. C'est comme ça tout le temps; si ce n'est pas de la concurrence, alors c'est un mur qui nous sépare car à chaque fois qu'on se propose de collaborer, on accuse toujours un refus de leur part. Quant à la mairie, je ne veux même pas en parler tellement elle nous a abandonné. »
(Présidente de la CMI, École R)

Ce genre de tensions dans les relations se retrouve également chez d'autres acteurs de l'École R mais dans le cas de la mairie, il s'agit plutôt du maire du village selon certains acteurs du milieu scolaire, mais aussi de certains conseillers de la mairie. Cette tension se manifeste par un manque de communication et d'interactions entre l'administration de l'école, certains enseignants et l'administration de la mairie (le maire et certains de ses conseillers). L'administration de l'école reproche à la mairie de ne pas les soutenir dans le processus de mise en place de la réforme et de ne pas les avoir aidés avec les ressources qu'ils ont à leur disposition. De leur côté, la mairie reproche à l'école de ne pas s'impliquer dans les activités de la communauté et d'interagir avec la population locale comme des touristes qui ne résident pas dans le village.

« Pour ce qui est de la mairie et des autorités locales, on a des relations plutôt tendues mais je dirais que c'est surtout avec le maire. » (Parent 2+ enseignant, École R)

La directrice de l'École R précise que les relations sont tendues surtout lorsqu'il s'agit de questions importantes ou *graves* qui touchent le fonctionnement de l'école et que le maire doit être impliqué. Par ailleurs, les relations avec les autres fonctionnaires de la mairie (service d'assistance sociale et service de police) sont généralement bonnes. En effet, ces acteurs de la mairie sont régulièrement invités à des séminaires sur différents sujets et ils y participent activement. J'ai moi-même observé ces acteurs lors d'un séminaire sur la traite d'enfants et j'ai

effectivement constaté les bonnes relations entre les acteurs de l'école et l'assistance sociale et un policier de la mairie.

« Je n'ai aucune communication avec le maire quand il est question de choses importantes ou *graves*. Cependant, avec le personnel d'assistance sociale de la mairie et les services de police, nous avons une bonne collaboration; quand on a des situations problématiques à résoudre avec ces services, on en discute au téléphone d'abord et ensuite on fait une demande écrite et on trouve une solution à nos problèmes. »
(Directrice, École R)

Cette tension est partagée par certains acteurs de l'équipe de conseillers du maire. Selon un conseiller de la mairie que nous avons rencontré, les relations tendues entre la mairie et l'école s'explique par le manque d'initiative de la part de l'école, de l'attitude indifférente de la directrice de l'école par rapport à la mairie et du fait qu'il n'existe pas [contrairement à la Loi] de conseil d'administration où la mairie serait représentée d'office.

« Il n'y a pas de communication entre nous [l'école et la mairie]. Depuis le mois de novembre de l'an passé (2014), l'école aurait dû créer un conseil d'administration efficace et voilà que l'on est rendu en octobre 2015 et ce Conseil n'est toujours pas en place. Un conseil d'administration est un acteur très important pour l'école et cela est prévu dans le Code de l'éducation qui stipule que les Direction de l'Éducation de chaque rayon sont responsables du fonctionnement de tels conseils⁸⁴ au niveau de chaque institution scolaire. » (Conseiller à la mairie)

⁸⁴ À l'article 48-49 du Code de l'éducation, il est stipulé qu'un *Conseil d'administration* doit être constitué sous l'ordre de l'organe local spécialisé dans le domaine de l'éducation (cet organe est une sous-division des autorités locales de type II (niveau du rayon ou d'une municipalité) <http://particip.gov.md/proiectview.php?l=ro&idd=1928> , consulté le 29 juillet 2016). La composition de ce conseil est approuvée par décision de l'autorité publique locale de type II. Selon l'article 49 qui concerne la gestion des institutions scolaires, on mentionne qu'un conseil scolaire ayant autorité dans les décisions d'ordre administratif doit être créé pour chaque institution scolaire. La composition de ce conseil comprend le directeur et le directeur adjoint de l'institution scolaire, un représentant délégué par l'administration publique du premier niveau (local, du village ou ville), deux représentants parmi les enseignants de l'école qui sont délégués par le conseil des enseignants, trois représentants des parents d'élèves délégués lors de la réunion générale des tous les parents d'élèves qui fréquentent l'institution scolaire en question et un représentant des élèves délégué par le conseil d'élèves de l'institution. Le

La directrice de l'école a adopté une pratique de non-communication avec le maire, ce qu'un conseiller de la mairie décrit comme une absence de communication et de relations qui fait en sorte que la mairie n'est pas informée de l'état de préparation de l'institution scolaire pour le début de l'année scolaire, ce qui est un manque au devoir de la part de la direction de l'École R. Selon la loi, les bâtiments de l'école sont sous la responsabilité de la mairie et l'école a le devoir de leur faire rapport de l'état de l'école avant la rentrée scolaire de chaque année. Ce conseiller de la mairie déplore le fait que l'administration de l'école ne collabore pas avec la mairie pour mobiliser des ressources que la mairie pourrait mettre à leur disposition.

« Jusqu'à maintenant, on n'a jamais été invité à une rencontre d'information [par rapport à l'éducation inclusive] à l'école, même si les écoles de la communauté, dont le Lycée, savent que l'administration publique locale [la mairie] fonctionne comme une commission spéciale chargée de l'éducation. Sincèrement, la directrice du lycée ne veut pas communiquer avec l'administration publique locale. Au début de chaque année scolaire, les directeurs des écoles de la communauté sont obligés de présenter un rapport sur le niveau de préparation de leur institution pour le début de l'année scolaire. Il y a trois ans, elle avait envoyé son adjointe pour présenter son rapport et ça fait déjà deux ans que l'on n'a rien reçu de la directrice de l'école. » (Conseiller de la mairie).

Selon le maire et un des conseillers à la mairie, cette situation ne devrait pas durer encore longtemps puisqu'une élection est en cours pour nommer une nouvelle directrice de l'école⁸⁵

conseil d'administration est dirigé par une personne autre que le directeur de l'institution scolaire et il est désigné par les membres de ce conseil par un vote secret. Les membres de la société civile et de la communauté d'affaires peuvent participer aux réunions de ce conseil. Les responsabilités du conseil d'administration comprennent : la participation dans le processus de désignation de la direction d'école, la participation à l'évaluation des activités du directeur de l'institution scolaire, l'approbation du plan de développement de l'institution scolaire, la gestion des ressources financières qui proviennent des sources autres que budgétaires, l'implication dans l'approbation du budget pour l'institution, l'approbation du plan-cadre de fonctionnement de l'institution, l'élaboration du règlement concernant la composition des classes des élèves et les normes d'encadrement du personnel enseignant et du personnel professionnel non enseignant de l'institution scolaire (CE, 2014, <http://lex.justice.md/md/355156/> consulté le 29 juillet, 2016).

⁸⁵ Les directeurs ou les directrices d'écoles sont nommés pour une période de 5 ans. Le processus de sélection et les nominations sont faits sur une base de concours ouvert au public en conformité avec le *Règlement d'organisation et de déroulement de concours pour occuper la fonction de directeur* approuvé

(en décembre 2015, il avait 5 candidats aux élections pour le poste de directeur/directrice de l'école et les relations de tension entre l'école et la mairie a constitué un enjeu lors de ces élections selon l'aide pédagogique de l'école).

En résumé, en se basant sur les témoignages et sur nos observations de terrain, on peut avancer que la stratégie des acteurs hiérarchiques de l'école d'ignorer la mairie comme joueur important dans la mission scolaire vise à renforcer leur autonomie par rapport aux autorités locales qui étaient responsables de l'ensemble des ressources pour cette institution avant l'arrivée de la réforme. Du même coup, cette stratégie de l'école les libère de l'obligation de prendre part aux activités communautaires organisées par la mairie, mais cette stratégie a un prix. Même si cette dynamique école-mairie nous semble marginale dans le processus de mise en œuvre de la PEI, il n'en demeure pas moins que plusieurs acteurs scolaires en déplorent sa piètre qualité voire sa non-existence et que cette situation déteint sur le contexte général de l'école. L'école est en quelque sorte « abandonnée » par les autorités locales qui ont la responsabilité en outre d'entretenir les bâtiments de l'institution et que toute mobilisation de ressources, quel qu'en soit la provenance est cruciale pour la survie et le bien-être de l'école.

Dans un contexte de ressources financières, humaines et matérielles limitées, les acteurs de l'École R ont fait face à des enjeux de taille comme le recrutement de personnel, le peu d'information pour effectuer les changements dans leurs pratiques pédagogiques et la faible participation des parents au processus d'évaluation des besoins des enfants. On a pu observer des dynamiques propres aux acteurs qui résident au village et ceux qui font la navette entre la ville et l'école, dynamiques qui ont façonné les comportements stratégiques et les jeux de pouvoir entre les acteurs. Les acteurs qui résident au village comme l'aide pédagogique ont une plus grande facilité d'établir des liens et de bâtir un climat de confiance avec les enfants ayant des BEP et leurs parents alors que les acteurs qui résident dans la métropole comme la directrice de l'école ont peu de relations avec les membres de la communauté. Dans la section qui suit, nous analysons comment les acteurs d'une école située en milieu urbain développent leurs stratégies d'action dans la dynamique de mise en œuvre de la PEI.

par le ministère de l'Éducation de la République de Moldavie

(https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_163_din_23_martie_2015.pdf (consulté le 06 août 2019)).

6.2 Dynamique présente à l'École U

6.2.1 Caractéristiques et dynamique des acteurs de l'École U

Comme nous l'avons fait pour l'École R, nous présentons dans le Tableau 8 qui suit, une synthèse des caractéristiques et des enjeux des principaux acteurs de l'École U (leurs rôles, atouts et handicaps), ce qui nous aidera à identifier leurs stratégies et d'en comprendre la dynamique. Notre objectif est de discerner la dynamique de changement présente dans cette école en gardant en tête les particularités spécifiques au contexte dans lequel elle se trouve.

Comme on l'a fait dans la section précédente pour l'école du village, nous identifierons et analyserons dans les sections qui suivent la dynamique des acteurs dans l'école de la ville ainsi que leurs stratégies d'action en suivant l'évolution chronologique de la mise en œuvre des changements requis par la PEI et en examinant les stratégies des acteurs en présence des zones d'incertitude et des relations de pouvoir entre les différents acteurs en place.

Tableau 8 : Caractéristiques et enjeux des principaux acteurs de l'École U

Acteurs	Rôles dans la PEI	Atouts et Handicaps	Enjeux
Directrice	(1) Administration générale de l'école. (2) Mise en œuvre de la réforme.	Atouts : (1) Expérience de travail au DE d'un rayon de Chisinau. (2) Directrice depuis 2011. (3) Implication dans la formation. (4) Encourage les acteurs dans l'élaboration et la publication de matériaux didactiques. Handicaps : Aucun observé	(1) Maintenir un bon climat de travail dans un contexte de ressources limitées. (2) Mettre en œuvre la PEI et la faire accepter par l'ensemble des acteurs (milieu scolaire et parents). (3) Créer de nouvelles structures (CMI, centre de ressources). (4) Contrer la résistance de la part des certains professionnels clés dans l'établissement.
Présidente de la CMI	(1) Administration des activités de la CMI. (2) Responsable de la PEI. (3) Relations formelles avec SAP.	Atouts : (1) Ex-directrice de l'École U. (2) Jouit d'une crédibilité auprès des acteurs du milieu scolaire. Handicaps : Peu d'implication dans la formation. (1) Critique la réforme au sujet des directives floues et des structures au niveau ministériel et intermédiaire.	(1) Préparer de la mise en œuvre de la réforme. (2) Démarche, documents et environnement interne. (3) Gérer l'attitude des acteurs du milieu scolaire par rapport aux changements de pratiques. (4) Bien comprendre l'élaboration des PI et des CM/CA pour les élèves avec des BEP. (5) Fournir une aide de qualité aux enseignants pour le changement de pratiques.

Acteurs	Rôles dans la PEI	Atouts et Handicaps	Enjeux
Enseignants	(1) Enseignement différencié. (2) Inclusion des élèves avec des BEP. (3) Élaboration des PI (maîtres de classe). (4) Élaboration des CM/CA. (5) Collaboration avec les parents des élèves.	Atouts : (1) Responsable de l'organisation des cours. (2) Créativité dans l'élaboration des CA/CM. (3) Contacts directs avec les parents (maîtres de classes). Handicap : Aucun observé.	(1) Réaliser le changement de pratiques. (2) Maintenir de bonnes relations avec les parents et le centre de ressources. (3) Négocier des changements et de pouvoir dans des décisions concernant les changements de pratiques.
Aides pédagogiques	(1) Assistance aux élèves avec des BEP et aux enseignants. (2) Administration des dossiers des élèves avec des BEP. (3) Collaboration avec les parents d'élèves avec des BEP. (4) Implication dans l'évaluation primaire des élèves avec des BEP.	Atouts : (1) Contacts privilégiés avec les parents des élèves avec des BEP (réunions). (2) Contrôle de l'élaboration des PI. (3) Place privilégiée dans le CMI. Handicap : (1) Une des deux professionnels a peu d'expérience.	(1) Collaboration avec les acteurs du milieu scolaire et les parents.
Orthophoniste	(1) Aide aux enseignants dans l'élaboration des CM/CA. (2) Vérification des PI des élèves avec des BEP. (3) Formation des acteurs du milieu scolaire pour la réforme.	Atouts : (1) Longue expérience à l'école. (2) Seule à détenir cette compétence. (3) Jouit du respect de ses collègues. (4) Responsable de la formation. (5) Place privilégiée dans le CMI. Handicap : (1) Expertise moins connue chez les enseignants des niveaux supérieurs.	(1) Obtenir la collaboration des enseignants des niveaux supérieurs. Obtenir la participation et la confiance des parents.

Acteurs	Rôles dans la PEI	Atouts et Handicaps	Enjeux
Psychologue	(1) Implication dans l'évaluation primaire des élèves avec des BEP auprès des enseignants et la CMI. (2) Collaboration avec le centre de ressources.	Atouts : Aucun atout observé Handicap : (1) Peu d'expérience de travail. (2) Déficit de confiance des parents. (3) Réticences pour la PEI	(1) Obtenir la confiance des parents des élèves avec BEP.
Parents des enfants avec des BEP	(1) Participer aux réunions. (2) Responsabilité pour l'accord sur l'évaluation primaire et finale de son enfant. (3) Collaborer avec l'ensemble des acteurs de l'école et autres parents.	Atouts : (1) Poids dans le processus d'inclusion de son enfant. Handicap : (1) Victime encore de marginalisation. (2) Souvent moins de ressources financières	(1) Acceptation de leur enfant dans l'école ordinaire. (2) Renforcer leur place comme acteur dans la réforme. (3) Améliorer leurs relations avec les autres parents
Parents des enfants sans BEP	(1) Participer aux réunions. (2) Collaborer avec l'ensemble des acteurs de l'école et autres parents.	Atouts : (1) Constitue une majorité à l'école. (2) Contribuent aux ressources financières pour suppléer aux besoins d'école. Handicap : (1) Peu d'implication à l'école. (2) Faible contact avec les parents des élèves avec des BEP.	(1) Compréhension sur la réforme. Communication avec les acteurs du milieu scolaire et les parents. (2) Garder la même qualité d'enseignement pour leurs enfants.

6.2.2 Lancement de la réforme : communication ouverte et mobilisation immédiate

Comme on a pu voir dans le cas de l'école R, la création des structures de la réforme au niveau local comme le centre de ressources⁸⁶, la CMI et l'embauche d'aides pédagogiques a marqué le

⁸⁶ Les centres de ressources sont des espaces physiques situés dans les écoles où les élèves avec des BEP ont accès pour recevoir de l'aide spécialisée de la part des acteurs comme les aides pédagogiques,

lancement de la réforme sur le terrain à l'école U. Mais pour ce faire, la directrice de l'école devait d'abord faire le choix de déposer une soumission au DGEJS pour la création d'un centre de ressources dans leur établissement. Comme celle-ci avait déjà travaillé à la DGEJS de Chisinau, elle avait déjà un réseau informel de contacts préétablis qui l'a informée de la venue de la réforme et de la possibilité pour la DGEJS de financer un centre de ressources dans son école. La directrice a saisi cette opportunité de mobiliser de nouvelles ressources pour l'école en adoptant une double stratégie qui consistait à (1) avoir une communication ouverte avec tous les acteurs pour les convaincre du bienfondé de la réforme et de la faire accepter dans le milieu pour éviter les comportements de résistance et (2) regrouper les acteurs qui sont favorables à la réforme et qui sont respectés dans le milieu pour soumettre une proposition pour la création du centre de ressources, lancer le processus de réforme, donner de l'information à son sujet et en faire la promotion auprès des acteurs scolaires et les parents.

La relation informelle entre la directrice de l'École U et la DGEJS et le fait que la directrice avait eu très tôt des informations concernant la mise en œuvre de la PEI ont porté fruits au début de la réforme, surtout pour la préparation du terrain et pour l'obtention du financement pour le centre de ressources de l'école. L'accès à ce type de ressource informelle a fait une différence sur le plan stratégique. Il a permis à la directrice de l'école de prendre une avance pour la création de l'équipe pour le centre de ressources, mais aussi pour la répartition des nouvelles tâches pour répondre aux besoins des élèves avec des BEP.

« Moi, je savais ce que l'éducation inclusive signifiait quand la DGEJS de la municipalité de Chisinau nous a annoncé la venue de ce programme et le fait qu'il serait implanté dans toutes les écoles régulières. Ils m'ont demandé directement si j'accepterais de mettre en place cette réforme dans mon institution et j'ai répondu que oui. J'avais déjà travaillé à la Direction de l'Éducation dans un secteur de Chisinau pendant 5 ans et j'ai

les psychologues scolaires, les enseignants⁸⁶. La création du centre de ressources a été rendu possible grâce à l'aide financière de la DGEJS de la municipalité de Chisinau. L'aide obtenue de la DGEJS de la municipalité de Chisinau pour la création de ce centre de ressources résulte de la demande de financement soumis par l'institution scolaire. En général, les ressources financières nécessaires à la création et au fonctionnement des centres de ressources proviennent du gouvernement et sont distribuées par les Départements d'éducation de chaque rayon (secteur administratif) et par la DGEJS dans le cas de la municipalité de Chisinau.

eu la chance d'avoir une perspective externe à l'école et d'apprécier tout ce dont le système éducatif a besoin. J'ai accepté d'ouvrir un centre de ressources à l'école pour accorder un support aux élèves avec des BEP. » (Directrice, École U)

Contrairement à la directrice de l'École R, la directrice de l'École U a adopté une stratégie de mobilisation des ressources humaines en premier lieu en informant tout son personnel de l'arrivée de ce nouveau programme à l'école et la création d'un comité de planification, de communication, d'information et d'administration du processus de mise en œuvre de la PEI à l'école.

« Officiellement, on peut considérer que le processus de mise en place de la PEI a débuté avec la fermeture des écoles spéciales et le retrait de ces enfants de ces écoles de type internat. Mais le vrai changement n'était alors seulement qu'amorcé car il fallait ensuite planifier et organiser l'arrivée de ces enfants dans notre école en ouvrant le centre de ressources. » (Directrice de l'École U)

La directrice de l'École U, reconnaît que cette opportunité a permis à l'école de voir son avenir d'école ordinaire autrement et donc de rationaliser ce processus de réforme avant même sa mise en œuvre. La directrice reconnaît qu'elle avait une idée très vague et générale au sujet de cette réforme au moment où elle a été approchée par la DGEJS concernant l'ouverture possible d'un centre de ressources dans son école; cette opportunité a été rationalisée comme une occasion de mobilisation de ressources supplémentaires à ce moment sans se soucier davantage sur l'avenir de l'école comme école inclusive.

« Toutes les ressources pour la création du centre de ressources, l'entretien, les dépenses en capital, l'achat de services techniques et les meubles ont été financées par la DGEJS de la municipalité de Chisinau. » (Directrice, École U)

L'incertitude des acteurs impliqués origine principalement du peu d'information disponible et de l'impact que les changements peuvent avoir sur leur travail, d'où l'importance d'établir une stratégie de communication qui soit efficace.

Stratégie de communication

Dès le lancement de la réforme à l'école, la stratégie de communication s'est donc axée sur la fourniture d'information et la consultation d'une part, des acteurs du milieu scolaire concernant les changements à apporter dans les pratiques et, d'autre part, auprès des parents des élèves. Les sujets touchant à l'éducation inclusive ont été discutés régulièrement avec les acteurs du

milieu scolaire, via le Conseil des enseignants. Comme le témoigne la présidente de la CMI, le Conseil des enseignants est un acteur important pour mettre en discussion divers sujets d'actualité pour l'école dont l'éducation inclusive et d'informer les parents quand ils sont invités à prendre part à ces débats.

« Les problèmes liés à l'intégration des élèves avec des BEP dans l'école sont discutés régulièrement au Conseil des enseignants⁸⁷. Les décisions sont prises en commun par tous les participants à ce conseil. On communique les décisions prises à ce conseil aux parents, soit durant les réunions lorsqu'ils y participent, soit par téléphone. Tous les parents qui ont des enfants avec des BEP sont invités à participer au Conseil des enseignants ; ceux qui n'y participent pas, peuvent s'informer des décisions dans les procès-verbaux. » (Présidente CMI, École U)

Pour ce qui est des communications avec les parents, la stratégie de la directrice de l'école et de son équipe de lancement était de jouer la carte de la transparence et de les informer le plus possible, de répondre à leurs questions et de les rassurer sur le processus d'inclusion. Cette stratégie de communication aux parents, privilégiée par la directrice de l'école, visait à les persuader de la nécessité de cette réforme dans un premier temps et de les informer ensuite des étapes à venir dans la mise en œuvre de la réforme. On souligne ici le rôle de marginal-sécant joué par l'aide pédagogique (ex-psychologue scolaire) auprès des parents dans cette démarche de communication. Sa démarche était axée sur la compréhension par les parents du processus d'évaluation primaire et finale des BEP par la CMI et le SAP, du rôle de base joué par le centre de ressources et de l'acceptation des parents pour que leur enfant fréquente le centre.

« ...les explications fournies par l'école les rassurent et leur permettent d'accepter ce processus. Mais pour les parents des enfants avec des BEP, l'intervention du centre de

⁸⁷ Le Conseil des enseignants est une entité administrative formé de l'ensemble des enseignants de l'école et qui est présidé par la direction de l'école. Son rôle est de prendre des décisions sur diverses questions d'ordre pédagogique; d'analyser des différents lois et règlements qui font référence à la qualité de l'éducation dans l'école; d'analyser les règles internes de l'école comme les rapports d'activités, les plans d'activités de l'institution et d'approuver l'ajout de cours optionnels que l'école propose. La participation des membres du conseil aux deux réunions semestrielles du Conseil est obligatoire. (Source : Code de l'éducation 2014, art. 48 : <http://lex.justice.md/md/355156/>, consulté le 07 septembre 2017)

ressources, de la CMI et du SAP a créé initialement une certaine résistance de leur part mais avec le temps, les choses se sont normalisées. » (Aide pédagogique 1, École U).

La stratégie de communication avec les parents et les nouvelles structures créées par l'École U ont donné les résultats attendus. La responsabilité du centre de ressources en ce qui a trait aux communications avec les parents d'élèves avec des BEP est cruciale dans cette stratégie. En fait, ce sont les aides pédagogiques (surtout l'ex-psychologue de l'école) et l'orthophoniste qui sont responsables des relations avec les parents des élèves et qui jouissent ainsi d'une grande crédibilité auprès d'eux; ces acteurs maîtrisent donc cette zone d'incertitude que sont les relations avec les parents des élèves avec des BEP.

Lancement de la réforme

Au tout début de la mise en œuvre de la réforme à cette école, la démarche initiale a été de s'attaquer au recrutement du personnel nécessaire et à l'affectation de certains membres du personnel existant comme l'orthophoniste de l'école, pour pouvoir établir les bases de ce nouveau programme et le *vendre* aux enseignants et aux parents. Dès que l'équipe chargée de la mise en place a été sur pied, on a décidé d'informer les enseignants et les professionnels non enseignants ainsi que les nouveaux acteurs quant aux objectifs de la réforme, aux changements qu'il sera nécessaire d'apporter aux pratiques d'enseignement, à la façon de travailler avec les élèves avec des BEP et au rôle et aux responsabilités du nouveau centre de ressources. Dans la stratégie de communication, on a aussi prévu d'informer les acteurs scolaires et les parents que toute l'information et la formation dont ils auront besoin pour s'adapter aux changements, incluant l'évaluation et l'inscription des enfants, seront mises à leur disposition.

La stratégie de la directrice de l'école a donc été de sélectionner des acteurs fortement en faveur de cette réforme et de créer une équipe pour mettre en place les changements. Cette stratégie s'est concrétisée par la formation du comité composé de la directrice de l'école, l'ex-psychologue comme aide pédagogique, la directrice adjointe comme présidente de la CMI ainsi que l'orthophoniste de l'école. La directrice a embauché l'ex-psychologue de l'école qui était alors à la retraite, qui connaissaient bien le milieu, qui a toujours été sensible à la cause de l'éducation inclusive et qui jouit encore d'une bonne réputation auprès des enseignants et des parents des élèves et l'a affecté au centre de ressources comme aide pédagogique. Elle a donné à cette aide pédagogique le mandat de mettre en place le fonctionnement du programme et de s'impliquer activement dans des réunions avec les enseignants et les parents pour les

informer et solliciter leur participation à la réforme en plaidant aussi sur sa nécessité. Cette ressource a donc été sollicitée pour s'impliquer de façon formelle et de travailler à la fois de façon formelle et informelle à la persuasion de l'importance de la réforme tant dans le milieu scolaire qu'auprès des parents.

« Quand la directrice de l'école m'a appelé, je n'ai pas bien compris tout de suite. Cela me semblait intéressant comme défi mais je me demandais en quoi consistait réellement le centre de ressources. La directrice m'a expliqué qu'il s'agissait de travailler avec *mes amis*. Parce que, quand j'étais psychologue scolaire et que je m'occupais des élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage, je travaillais sur le développement des processus psychiques chez ces enfants, de leur façon de communiquer, etc. La directrice m'a expliqué en quoi consisterait mon travail et ce que je devrais faire tout le possible pour intégrer ces enfants dans le collectif d'élèves en m'assurant qu'ils s'adaptent bien, qu'ils développent leur confiance en soi, etc. J'ai donné mon accord et j'ai dit que je ferais de mon mieux. » (Aide pédagogique 1, École U)

Le recrutement et l'implication de l'ex-psychologue dans la réforme ne fait cependant pas le bonheur de tous les acteurs, en particulier, celui de la psychologue attitrée de l'école qui se sent marginalisée dans ce processus et qui n'hésite pas à faire front commun avec certains enseignants qui manifestent des attitudes d'opposition aux changements. Il est intéressant de noter ici la dynamique toute particulière entre les acteurs du centre de ressources qui reprochent à la psychologue scolaire de ne pas s'investir suffisamment dans ce projet et de ne pas rester à l'école après les heures de travail pour s'impliquer davantage. Cette dernière répond à ces attaques en disant ne pas avoir sa place dans cette réforme puisqu'elle est mise à l'écart et n'est pas informée sur le processus. On remarque donc un jeu de pouvoir dans les relations qu'entretiennent les acteurs du centre de ressources de l'école avec les autres acteurs.

« Au début, je n'étais pas informé du tout; personne ne m'avait rien dit. L'orthophoniste du lycée s'est occupé d'obtenir la documentation nécessaire et elle m'a informé que l'on ouvrirait un centre de ressources dans notre école et que je serais appelé à y participer. J'ai obtenu certaines informations par le conseiller pédagogique de notre école, mais je n'ai jamais été formellement informée. » (Psychologue scolaire, École U)

À cette étape de la mise en œuvre, on remarque que la stratégie de l'École U de faire appel à l'ex-psychologue de l'école et de l'impliquer dans la réforme à titre d'aide pédagogique crée une

tension avec le psychologue scolaire. La tension entre ces deux acteurs s'explique par le fait que l'actuel psychologue scolaire, bien qu'elle ait été impliquée dans la réforme dès le début, se sent marginalisée dans le processus de réforme étant donné que l'ex-psychologue monopolise les relations avec les parents des élèves avec BEP en étant en contact plus ou moins quotidien avec eux au centre de ressources.

6.2.3 Évaluation des élèves avec des BEP: implication des parents

Après la création du centre de ressources, le processus d'évaluation des BEP des élèves a été mis en marche et les acteurs concernés se sont mis à la tâche d'évaluer les élèves qui fréquentaient déjà l'école. Cette étape cruciale qu'est l'évaluation des élèves avec des BEP réunit une diversité d'acteurs et se déroule en plusieurs phases qui requiert une participation active des parents et une collaboration serrée entre les maîtres de classe, les enseignants responsables d'une discipline scolaire, la psychologue, l'infirmière et les parents. Cette multiplicité d'intervenants, bien qu'essentielle au processus, peut être la source de tension et de confusion. La psychologue assiste ces acteurs dans l'identification et la nature des difficultés d'apprentissage ou d'autre nature des élèves.

« Les élèves avec des BEP ont été dépistés avec l'aide du psychologue scolaire et des enseignants responsables des classes qui ont été désignés et qui ont accepté cette tâche. Les évaluations ont été faites en fonction de leurs résultats scolaires et de leur certificat médical. Une liste d'élèves avec des BEP a ensuite été produite. »

(Enseignant 2, École U)

Après l'évaluation individuelle, une liste finale colligée par le CMI avec les résultats d'évaluation de ces élèves et l'accord des parents est envoyée au SAP qui initie l'évaluation finale des élèves à partir de cette information. Ensuite, les parents doivent être contactés de nouveau pour participer à une rencontre à l'école avec le SAP afin d'évaluer définitivement les enfants qui seront déclarés comme ayant des BEP aux fins de la PEI. Une fois l'évaluation finale établie, les parents de ces enfants doivent ensuite collaborer avec le maître de classe de son enfant pour l'élaboration d'un PI pour son enfant ou un CA ou CM en fonction des recommandations du SAP (éducation inclusive totale ou partielle); les parents doivent aussi donner leur accord par écrit pour que leur enfant fréquente le centre de ressources de l'école.

Comme le témoigne la présidente de la CMI, l'implication des parents pour qu'ils donnent leur accord et collabore à la PEI est essentielle pour le succès du processus de mise en place de cette réforme.

« Pour obtenir des résultats, on doit impliquer les parents pour qu'ils puissent aider leur propre enfant. » (Présidente de la CMI, École U)

Donc, la place qu'occupe les parents des élèves avec des BEP dans le processus de mise en œuvre de la réforme est importante. En fait, les parents sont une partie intégrante de ce processus d'évaluation et tout ce qui s'en suit en y étant impliqués à toutes les étapes. Dans le cas de cette réforme, le processus d'évaluation est considéré comme une des pierres angulaires du système d'action concret qui se construit au niveau de chaque école et qui représente le point de rencontre des différents environnements. C'est pourquoi, la stratégie de l'école repose beaucoup sur le développement d'une relation proche avec les parents des élèves avec des BEP pour mettre en place les changements de pratiques nécessaires.

6.2.4 Changement de pratiques : une des formes de participation des enseignants

À l'École U, les décisions concernant la mise en œuvre de la PEI sont prises via des réunions opérationnelles tenues à tous les mois. Plusieurs acteurs impliqués dans la PEI participent à ces réunions, en particulier la présidente de la CMI lorsque le cas d'un élève avec des BEP est discuté.

« À chaque mois, on a une réunion opérationnelle où l'on discute avec tout le collectif d'enseignants et de professionnels non enseignant de tous les problèmes rencontrés à l'école au cours du mois incluant les plans de travail et les questions à porter à l'attention du Conseil des enseignants. Mais lorsqu'il y a des sujets liés directement à l'éducation inclusive, on en discute dans les réunions avec la CMI et on organise des séminaires thématiques. Chaque année, on inclut l'éducation inclusive dans le plan annuel de travail pour s'assurer de discuter des problèmes que l'on a confrontés dans ce domaine au cours de l'année précédente. » (Directrice de l'École U)

Comme on l'a discuté au chapitre précédent traitant des attitudes des acteurs, la position prise par les enseignants de l'École U s'articule autour des enjeux des changements de pratiques. Les enseignants de cette école se considèrent comme les perdants de la réforme parce que celle-ci leur engendre un surcroît de travail, qu'elle leur amène des cas plus complexes et plus lourds d'élèves à gérer dans leur classe et que leur rémunération demeure la même. La stratégie que la direction de l'école a mis de l'avant pour répondre à ces arguments a été de redistribuer certaines tâches entre les enseignants et le centre de ressource et du même coup favoriser des relations plus étroites entre ces acteurs.

Redistribution des tâches et formation d'une équipe

La directrice de l'école de concert avec les enseignants et les acteurs du centre de ressources ont fait le choix de prioriser l'aide directe aux élèves avec des BEP pour maximiser leur rendement scolaire. Pour les enseignants, ce choix qui implique une collaboration étroite avec les aides pédagogiques et constitue une participation à la réforme au-delà de leur rôle principal dans l'évaluation des élèves.

« Je me suis impliqué directement dans la production de textes pour ces enfants [avec des BEP] et je travaille après les cours en temps supplémentaire lorsqu'ils ont mal compris le contenu enseigné; il ne faut pas oublier qu'on les aide aussi pendant les cours. » (Enseignant 5, École U)

Selon les parents, tous les enseignants et les professionnels non enseignants de l'école sont impliqués dans ce processus, car les différents niveaux d'enseignement doivent se parler et coopérer pour qu'un élève avec des BEP s'intègre avec succès et que les enseignants de chaque niveau puissent aider les élèves à terminer leur scolarisation avec succès.

« Je considère que tous les enseignants de l'école sont impliqués dans ce processus; c'est logique parce que les élèves doivent passer du niveau primaire, au niveau gymnasial et ensuite au lycée et il faut que les élèves avec des BEP passent leurs examens comme les autres avec de l'aide. » (Parent 1, BEP, École U)

Cette stratégie de la directrice de donner l'aide aux devoirs comme objectif principal au centre de ressources de l'école a sollicité davantage l'implication des enseignants dans le processus de mise en œuvre de la PEI et leur collaboration avec le centre de ressources. Cette stratégie avait pour but de mettre les compétences des enseignants dans leur discipline scolaire à contribution pour aider les aides pédagogiques qui ont des compétences limitées sur le plan académique. D'un point de vue stratégique, une telle décision est une façon d'impliquer un maximum d'acteurs du milieu scolaire dans toutes les étapes de ce processus de changement afin de redistribuer le pouvoir parmi l'ensemble des acteurs du milieu scolaire. Suite à cette décision, la directrice a décidé de leur allouer un supplément de rémunération à même ses budgets prévus pour l'éducation inclusive.

« Le premier professionnel/aide pédagogique qui a été engagé et impliqué dans ce processus a été l'orthophoniste qui a une formation en éducation inclusive. Elle a travaillé beaucoup avec les élèves [avec des troubles de langage] du niveau primaire.

Comme la liste d'élèves identifiés par le SAP inclut des élèves du cycle gymnasial (secondaire), j'ai engagé l'ex-psychologue scolaire de l'institution comme aide pédagogique car elle connaît très bien les élèves de l'institution. Ces deux aides pédagogiques ont une grande expérience et une influence bénéfique dans la mise en place du programme d'éducation inclusive. Ensuite, j'ai engagé un troisième aide pédagogique avec une formation en enseignement de l'histoire et qui fait maintenant des études à la maîtrise en psychopédagogie et qui manifeste beaucoup d'intérêt et de motivation pour l'éducation inclusive. Elle me semble très motivée pour travailler et avoir des résultats. Les autres personnes qui ont été impliquées dans la mise en place de l'éducation inclusive dans notre école, ce sont les enseignants d'expérience à qui nous avons accordé un supplément de 0,25 fois leur salaire pour un total équivalant à un salaire/personne. Ces unités de 0,25 salaire ont été réparties entre les enseignants des disciplines scolaires spécialisées puisque les aides pédagogiques engagés à plein salaire n'avaient pas de compétences pour donner le support nécessaire aux élèves avec des BEP dans les domaines des mathématiques, de la physique, de la chimie etc. au niveau gymnasial. » (Directrice de l'École U)

Les enseignants sont donc appelés à aider les élèves avec des BEP dans leur classe et de collaborer avec le centre de ressources pour les aider avec leurs devoirs :

« J'ai essayé de rendre ce processus le plus efficace possible parce que les élèves avec des BEP ont toujours besoin d'explications supplémentaires et qu'ils ont des questions pour lesquelles les aides pédagogiques du centre de ressources ne peuvent pas toujours répondre. Cela est normal car, les aides pédagogiques ne peuvent pas être spécialisés dans tous les domaines; leur formation et leur spécialité relève plus du domaine affectif, de l'état psychique des enfants et de la résolution de problèmes d'ordre affectif. Lorsqu'il est question de disciplines scolaires plus spécialisées, ce sont les enseignants qui doivent s'impliquer davantage. » (Directrice de l'École U)

Cependant, comme le mentionne le directeur adjoint de l'école, l'implication des acteurs scolaires varie selon le niveau car certains professionnels qui enseignent surtout au niveau du lycée sont moins impliqués de façon directe étant donné qu'il y a peu ou presque pas d'élèves avec des BEP à ce niveau.

« En général, tous les enseignants participent mais à différents degrés selon le niveau qu'il enseigne. Moi personnellement, comme j'enseigne aux élèves au niveau des

classes lycées, je n'ai presque pas d'élèves avec des BEP. » (Directeur adjoint de l'École U)

Afin d'impliquer d'avantage les enseignants dans le travail auprès des élèves avec des BEP et d'aider le centre de ressources à accomplir ses tâches, la direction de l'École U a mis de l'avant la stratégie d'inclure des enseignants spécialistes pour lesquels les aides pédagogiques n'ont pas les compétences pour aider les élèves avec des BEP dans leurs devoirs. Cette stratégie permet d'une part de favoriser un contexte d'interactions et de collaboration entre les enseignants et les acteurs du centre de ressources et d'autre part d'offrir une rémunération supplémentaire pour les enseignants impliqués.

6.2.5 Centre de ressources : gagner la confiance des parents

L'aide pédagogique et les autres professionnels du centre de ressources de concert avec les maîtres de classe ont dû user de stratégie et enclencher un jeu de négociation avec les parents pour les sensibiliser à la PEI et les inciter à donner leur accord et à participer au long processus d'évaluation que l'on a décrit. Comme on peut le voir dans les commentaires, cette stratégie consistait à développer graduellement une relation de confiance avec les parents en usant de négociation et de persuasion quant aux avantages pour leurs enfants à fréquenter le centre de ressources. Il fallait les rassurer pour contrer leur attitude de méfiance à l'égard de la ségrégation des autres élèves face à leurs enfants pour qu'ils acceptent d'envoyer leur enfant au centre de ressources.

« Durant l'année scolaire, le nombre d'élèves avec des BEP qui fréquentent le centre de ressources a augmenté; plusieurs parents, dont certains avec des enfants sans BEP, viennent même nous demander la permission pour que leur enfant fréquente le centre de ressources. » (Orthophoniste, École U)

Chez les enseignants, ce sont surtout les maîtres de classes qui interagissent le plus souvent avec les parents des élèves et qui bâtissent les relations de confiance avec eux. Comme le confirme le directeur adjoint de l'école, les relations avec les parents d'élèves passent avant tout par le *maître de classe*. C'est lui qui entretient une relation constante et qui interagit le plus souvent avec les parents des élèves de sa classe et qui doit résoudre les situations conflictuelles qui surgissent.

« L'école entretient des relations avec les parents et ces relations sont soutenues par les maîtres de classe, les professionnels comme l'aide pédagogique du centre de

ressources et par les enseignants. En premier lieu le maître de classe régit ces relations et nous avons aussi une commission des mineurs qui s'occupe des cas d'élèves-problèmes; à cette commission, nous invitons le parent et l'enfant et nous discutons des problèmes, nous cherchons les causes et nous essayons de résoudre la situation ensemble. » (Directeur adjoint, École U)

Le maître de classe joue un rôle important auprès des parents, mais aussi auprès des enseignants qui ont des contacts directs avec les parents sur le plan formel comme par exemple lors de réunions de parents ou d'activités scolaires et extra scolaires. Sur le plan informel, certains enseignants entretiennent des relations plus étroites et amicales avec certains parents, ce qui contribue à renforcer la relation école-parents. Pour certains enseignants de l'école, les relations avec les parents doivent être avant tout amicales pour favoriser une proximité avec eux et pour encourager le dialogue.

« J'essaie d'entretenir des relations amicales avec les parents et de ne jamais me tenir à distance d'eux pour ne pas créer de situations dissonantes entre les parents et les enseignants. Je m'en tiens au niveau de relations amicales pour que les parents puissent me comprendre et ne pas avoir peur d'entrer en dialogue. » (Enseignant 5, École U)

Cependant, pour certains enseignants, il est important de garder une distance sur le plan des relations avec les parents afin de respecter l'espace d'action de chacun, de prévenir les cas d'abus et aussi de garder une marge de manœuvre dans leurs négociations. Pour les enseignants, en général, il est important de toujours garder un contact ouvert avec les parents et d'avoir une communication ouverte avec eux pour répondre à leurs demandes.

« J'ai de très bonnes relations avec les parents; je dirais même que certains parents sont devenus des amis mais j'essaie quand même de maintenir une distance, de ne pas trop être proche car j'ai compris au fil du temps que dans certains cas, on se retrouve à éduquer les parents en plus des enfants...de façon générale, je préfère maintenir de bonnes relations avec tous et c'est pour ça que je n'ai pas de conflit avec les parents; s'ils ont besoin de moi, ils peuvent m'appeler au téléphone et me poser des questions. » (Enseignant 2, École U)

Sur le plan relationnel, on observe que les acteurs de l'École U privilégient un contact formel avec les parents même s'ils entretiennent aussi des relations informelles de type amical.

Presque tous les acteurs du milieu scolaire reconnaissent avoir des bonnes relations avec les parents ce qui augmente la qualité et le niveau de confiance dans les rapports école-parents.

6.2.6 La formation : zone d'incertitude contrôlé par le centre de ressources

La formation des enseignants est au cœur des changements de pratiques qui sont nécessaires pour répondre à l'ensemble des besoins éducatifs particuliers des élèves tels que recommandés par la SAP.

La formation du personnel a toujours été une des priorités de la directrice de l'École U et avec la mise en œuvre de la réforme, elle est priorisée davantage. À cette fin, la directrice implique plusieurs acteurs qui sont qualifiés en formation continue; dans le cas de la PEI, c'est l'équipe du centre de ressources de l'école avec l'orthophoniste comme principale responsable qui sont chargés de ce type de formation. Pour la directrice de cette école, ce type de ressource est important et considéré comme une priorité pour l'institution.

« La formation des professionnels à l'école est une très grande responsabilité pour l'administration parce qu'il faut continuellement exercer un contrôle des messages véhiculés aux enseignants et aux professionnels non enseignant en plus de leur montrer comment faire les choses. » (Directrice de l'École U)

La directrice est une chef de file en formation en étant elle-même impliquée étant donné son expérience dans le domaine. Elle encourage les enseignants et les professionnels non enseignants à développer divers outils didactiques dans leur champ de spécialisation pour faciliter le travail avec leurs élèves. Ce travail consiste dans l'élaboration de manuels scolaires pour certaines disciplines scolaires, des cahiers d'exercices pour les élèves ou d'autres matériaux élaborés par les acteurs du milieu scolaire de façon individuelle ou en groupe et qui sont parfois publiés.

« Maintenant, j'ai de la difficulté à me détacher de ce processus de formation; quand on parle de séminaires, je m'implique toujours dans leur préparation, leur réalisation et également dans l'élaboration des outils didactiques. » (Directrice de l'École U)

Même si les écoles encouragent la formation à l'interne, les enseignants qui travaillent avec les élèves avec des BEP trouvent que c'est insuffisant et que des institutions comme le DE devraient jouer un rôle plus actif dans ce domaine.

« Oui, on a eu de la formation ici à l'école, mais on n'a pas eu des séminaires hors de l'école, par exemple de la formation provenant des responsables nationaux sur le sujet de l'éducation inclusive. Ce genre de séminaires et de formation continue serait apprécié. »

(Enseignant 3, École U)

En ce qui concerne l'enjeu de la formation, ce sont surtout les enseignants qui la sollicitent pour les aider dans leurs changements de pratiques. En effet, ceux-ci n'ont pas toutes les compétences nécessaires pour répondre à l'ensemble des BEP et cette situation constitue une zone d'incertitude pour eux. Ainsi, les aides pédagogiques et l'orthophoniste du centre de ressources de l'école qui détiennent les compétences et l'expérience dans ce domaine et qui sont chargés de former les enseignants se retrouvent dans une dynamique où ils bénéficient d'une source de pouvoir dans les relations qu'ils entretiennent avec les enseignants. Cette relation de pouvoir est renforcée du fait que c'est également le centre de ressources qui est responsable de la vérification des PI, CA et CM élaborés par les maîtres de classes et les enseignants des élèves avec des BEP, ce qui les placent dans une situation de contrôle non seulement de la formation mais aussi de la conformité des changements.

« Au début de l'année scolaire, on prépare un plan individuel (PI) pour les élèves qui ont besoin de travailler différemment des autres sur la base d'un test. Nous, les enseignants responsables, élaborons un curriculum adapté pour ces élèves et ce curriculum est revu et approuvé par les directeurs adjoints de l'école et le personnel du centre de ressources. Chaque jour, on communique avec l'aide pédagogique du centre de ressources pour les élèves avec des BEP et nous discutons des besoins de ces élèves et de la façon de travailler avec eux. » (Enseignant 1, École U)

« Nous, les professionnels (aide pédagogique) du centre de ressources, organisons les réunions, faisons la recherche d'information et rassemblons toute l'information nécessaire pour ces réunions; on n'attend pas que quelqu'un nous donne cette information. On a les compétences pour faire ce travail car nous sommes des professionnels dans ces domaines; ma collègue est psychologue et elle connaît l'information qu'elle doit mettre à la disposition des enseignants et des professionnels non enseignants. » (Orthophoniste, École U)

Les compétences et le rôle des acteurs du centre de ressources ne se limite pas à leur contrôle et à l'assistance qu'ils apportent dans l'élaboration des PI des élèves avec des BEP, mais, elles

reposent aussi dans la place centrale qu'ils occupent dans la formation des enseignants en matière de psychopédagogie pour les élèves avec des BEP⁸⁸.

Cette zone d'incertitude reliée à la formation des acteurs du milieu scolaire pour mettre en place les changements prévus par la réforme a créé de nouvelles relations de pouvoir. Par exemple, la formation est contrôlée par l'orthophoniste et le Centre de ressource, surtout l'ex-psychologue scolaire qui occupe le poste d'aide pédagogique. Le pouvoir du centre de ressources et de l'orthophoniste de l'école est central dans ce processus. Comme le mentionne un enseignant :

« L'orthophoniste a une fonction plus importante que nous; elle tient à jour tous les projets ainsi que la liste d'enfants du Centre, c'est comme ça. Elle vient nous voir périodiquement soit pour nous donner des indications, soit pour s'enquérir de l'évaluation des élèves. » (Enseignant 2, École U)

En contrôlant cette zone d'incertitude reliée aux compétences, l'orthophoniste en alliance avec l'aide pédagogique 1 détient un pouvoir stratégique sur leurs collègues et les parents des élèves. Pour légitimer ses compétences dans le domaine, l'orthophoniste de l'école souligne que les activités de formation qu'elle organise dépassent parfois le cadre d'école car elles incluent la présence d'acteurs d'autres écoles et même des organismes ou ministères de l'État.

« L'année passée, on a organisé un séminaire où des acteurs du ministère de l'Éducation étaient invités à participer. La thématique était centrée sur la nature et l'élaboration de curriculum à partir de nos modèles. Bientôt, nous organiserons un séminaire sur la thématique *Des stratégies pour la planification de l'activité d'enseignement avec les élèves avec des BEP* et les sujets discutés incluront divers aspects de l'éducation inclusive et des finalités/objectifs du travail avec les élèves ayant des BEP. L'idée est que ce ne sont pas tous les enseignants qui comprennent bien ce que l'on s'attend d'eux et ce que l'on s'attend comme résultats pour ces élèves. Les enseignants doivent comprendre qu'un élève avec des BEP ne peut pas avoir les mêmes résultats que les élèves normaux. » (Orthophoniste, École U)

⁸⁸ Ce travail consiste à élaborer diverses méthodes et techniques pédagogiques pour l'enseignement individualisé des matières académiques aux élèves avec des difficultés d'apprentissage.

Cependant, à l'intérieur même du Centre de ressource de l'école, on peut observer une dynamique qui varie en fonction du pouvoir de ses acteurs. L'aide pédagogique 1, qui est l'ex-psychologue scolaire de l'école et qui entretient une relation d'amitié et de collaboration avec l'orthophoniste avec qui elle a travaillé dans le passé, travaille maintenant au centre de ressources. Ces deux collègues bénéficient de relations de proximité avec certains parents d'élèves avec des BEP avec qui elles ont déjà eu des contacts. La deuxième aide pédagogique est une spécialiste arrivée tout récemment dans l'équipe. Pour le moment, celle-ci s'implique surtout directement auprès des élèves et très peu dans les relations avec les parents des élèves avec des BEP et dans la formation continue du personnel, là où l'aide pédagogique 1 et l'orthophoniste sont impliquées activement. L'aide pédagogique 1 et l'orthophoniste de l'École U considèrent leur implication dans la formation comme leur contribution à la mise en œuvre de la PEI.

« Je considère que je participe à la PEI du fait que j'informe les gens à propos de ce changement et que je forme les autres acteurs du collectif sur ce processus; c'est une forme de participation du milieu scolaire et c'est le cas spécialement pour ceux qui travaillent au centre de ressources comme l'orthophoniste de l'école. » (Aide pédagogique 1, École U)

Cependant, pour l'aide pédagogique 2 qui en est au début de sa carrière, celle-ci considère que la formation continue sur la PEI que l'école met à la disposition du personnel via le centre de ressources n'est pas suffisante.

« La directrice de l'école et certains de mes collègues m'ont informé à propos du processus de la PEI ; ils m'ont expliqué en quoi consistait le processus et comment je devais intervenir mais je n'ai jamais eu de préparation comme telle; c'est un problème parce que tout le monde demande et veut savoir, mais personne ne fait rien pour préparer adéquatement les enseignants et les professionnels non enseignants. C'est peut-être parce que je suis relativement nouvelle dans ce collectif, mais depuis le mois de février dernier, lorsque j'ai été engagée, il n'y a eu qu'un seul séminaire et je ne peux pas dire qu'il m'a beaucoup aidée. » (Aide pédagogique 2, École U)

La mise en place de la PEI entraîne donc une redistribution du pouvoir entre les acteurs traditionnels et les nouveaux acteurs que sont les centres de ressources, les aides pédagogiques, les autres membres de la CMI et les parents des nouvelles clientèles d'élèves avec des BEP.

Comme on a pu l'observer à cette école, les professionnels du centre de ressources et certains maîtres de classe/enseignants ont gagné un certain pouvoir dans les décisions relatives à l'éducation inclusive et, comme on le verra plus loin, dans les relations école-parents. Mais d'autres acteurs, surtout certains enseignants, ont perdu une partie de leur pouvoir en ce qui regarde certains élèves dans leur classe et du rôle qu'il joue dans les collectifs de l'école. Cette redistribution du pouvoir amené par la PEI s'est donc traduite pour certains acteurs traditionnels par des attitudes d'opposition.

6.2.7 Relations école-parents : dynamique de fournisseur/bénéficiaire de services éducatifs

Dans cette dynamique de changement, le rôle de maître de classe que certains enseignants jouent en plus de leur fonction d'enseignement est considérée comme très important. Leur rôle leur confère un statut particulier auprès des parents des élèves avec qui ils doivent entrer en contact, ce qui contribue à bâtir une relation de confiance plus rapidement avec eux. Ce sont les maîtres des classes et les enseignants qui sont les premiers à discuter de la réforme lors des réunions qu'ils organisent avec les parents pour discuter à ce sujet.

« On discute de l'éducation inclusive durant nos réunions avec les enseignants et les professionnels non enseignant qui ont des élèves avec des BEP dans leur classe et avec les parents. Mais, ce sont surtout les enseignants qui discutent eux-mêmes directement avec les parents des enfants lorsque qu'il y des problèmes particuliers. »
(Directrice, École U)

On observe donc cette dynamique entre la directrice de l'École U et les parents qui est caractérisée par une stratégie de communication constante avec les parents des élèves pour leur expliquer en quoi consistent les changements que l'école doit apporter. Dans ses relations avec les parents des élèves, la directrice de l'école nous indique qu'elle perçoit son rôle comme celui d'une communicatrice qui doit expliquer aux parents l'aide qu'ils peuvent et doivent apporter à leur enfant dans ce processus.

« La directrice de l'école a organisé une réunion pour nous dire qu'elle aimerait que nous aidions l'école, non pas financièrement, mais en s'impliquant davantage auprès de nos propres enfants pour répondre aux demandes des enseignants et que nous devrions nous impliquer et prendre des initiatives pour l'éducation de nos enfants et ne pas rester amorphe à ce sujet. » (Parent 1 BEP, École U)

« Le centre de ressources organise des réunions avec les professionnels qui enseignent aux élèves avec des BEP et avec les parents de ces enfants. » (Psychologue scolaire, École U)

La directrice de l'École U rappelle qu'il ne faut pas oublier que l'école est un fournisseur de services éducationnels et que les parents et les élèves en sont les bénéficiaires; la relation avec les parents est donc essentielle dans chaque action que l'école se propose de réaliser.

« Je pars de l'idée que nous sommes des prestataires de services éducationnels. Je n'ai donc pas le droit de demander aux parents de faire les choses à notre place; je peux seulement leur demander de s'impliquer dans la mesure du possible dans le processus éducationnel de leur enfant. Je pense qu'en premier lieu, il faut considérer les parents comme des partenaires. Il faut aussi avoir une attitude positive avec eux, même s'il faut parfois les former ou les sensibiliser à certains aspects. Ensemble, nous, les enseignants et les professionnels non enseignants et les parents font le même travail : nous contribuons à l'éducation de la jeune et future génération. Je répète toujours aux enseignants et aux professionnels non enseignants que nous avons une obligation de donner des services éducationnels de qualité. C'est pour ça qu'il ne faut pas avoir une attitude sélective, c'est-à-dire, une bonne attitude envers certains parents et une mauvaise envers les autres car tous les parents des élèves qui étudient dans notre lycée sont au même pied. » (Directrice de l'École U)

Les parents des élèves avec des BEP soulignent l'importance de cette relation entre eux et l'école pour favoriser l'intégration de leur enfant dans l'école.

« Les relations avec les enseignants sont centrées sur l'échange d'information sur l'enfant. Je les informe sur ce que l'enfant fait à la maison et eux sur ce qu'il fait à l'école. Les relations sont généralement bonnes; quand il y a une situation particulière, je communique au téléphone avec l'enseignant. » (Parent 2, BEP, École U)

« Dans la classe de mon fils, il y a trois catégories de parents; ceux de haut, de moyen et de bas niveau. L'année passée, quand mon fils a commencé sa première classe au niveau primaire, je communiquais régulièrement avec les parents du Comité de parents parce qu'on m'appelait aussitôt qu'il y avait un besoin à l'école ou dans la classe de mon enfant. On nous disait quoi faire et comment le faire et nous nous consultions sur différents sujets. Cette année, mon fils est en deuxième classe du primaire et je peux dire qu'après un semestre scolaire, je n'ai toujours pas entendu parler de comité de

parents; on s'est vu à la réunion de parents, mais je ne suis pas au courant de la composition du comité de parents cette année, parce qu'il y a des parents qui se considèrent à un niveau plus élevé et qui sont plus fiers que les autres. » (Parent 2, BEP, École U)

Des acteurs du milieu scolaire déplorent parfois le fait que des parents ne n'impliquent pas dans l'éducation de leur enfant et considèrent l'école comme responsable de tout. Mais, selon l'orthophoniste de l'école, il revient à l'école de s'assurer dans ses communications avec les parents que ceux-ci comprennent bien les objectifs et le fonctionnement de la réforme et que leur collaboration est essentielle pour que ce changement donne les résultats escomptés pour le mieux-être de leurs enfants.

« Malheureusement, plusieurs parents considèrent l'école comme l'endroit où ils peuvent tout avoir, même l'éducation de base qu'ils négligent de donner à la maison. Au début des discussions avec les parents lors de l'ouverture du centre de ressources, on les a informés que leurs enfants seraient évalués et cela en a choqué plusieurs qui ne comprenaient pas la situation; après leur avoir expliqué les détails en dehors de la réunion, ceux-ci ont accepté les changements sans hésitation. » (Orthophoniste, École U)

À l'École U, il est clair que l'on privilégie une stratégie ouverte de communication avec les parents des élèves. Plusieurs acteurs du milieu scolaire se partagent la tâche d'informer les parents à propos de la réforme et de travailler avec eux dans diverses situations qui regardent les élèves avec ou sans BEP.

6.2.8 Contribution financière : source de malaise dans la relation école-parents

Comme dans chaque école de la République de Moldavie, la pratique de la contribution financière des parents aux activités de l'école se retrouve à l'École U. Cependant, on remarque que pour plusieurs enseignants et surtout la directrice de l'école, cette contribution financière des parents est parfois source de malaises. Presque tous les acteurs scolaires reconnaissent les bienfaits de cette contribution mais en même temps, ils gardent une certaine distance pour éviter de mettre une pression indue sur les parents en reconnaissant que ce sont eux qui détiennent le pouvoir dans cette dynamique.

« Avec les parents, la question de la contribution financière est un peu délicate et il est parfois difficile de les impliquer. Nous, comme acteurs scolaires, on n'a pas le droit de

s'impliquer directement. Quand les parents décident ensemble d'acheter quelque chose pour la classe de leur enfant, on l'accepte comme un cadeau pour la classe. » (Directeur adjoint, École U)

La directrice de l'école aborde cette pratique avec plus de méfiance, en gardant une distance par rapport à toute contribution des parents aux ressources de l'école. Elle souligne que la seule contribution demandée aux parents, c'est la contribution pour l'achat des effets scolaires pour leur enfant comme des fournitures scolaires, des livres et des cahiers de travail que les élèves ont besoin pour leurs activités scolaires.

« Les parents ne s'impliquent pas du tout sur le plan des ressources. Ils achètent seulement ce que leur enfant a besoin pour l'école, seulement ça. En dehors de ça ils ne s'impliquent pas financièrement, ni pour le centre de ressources, ni pour autre chose. » (Directrice de l'École U)

Il existe une certaine ambiguïté concernant le caractère volontaire ou obligatoire de cette forme de contribution des parents. Même si tous les acteurs du milieu scolaire s'entendent pour reconnaître l'utilité de cette contribution des parents aux ressources financières de l'école, le message institutionnel est qu'elle est volontaire car non exigée par le Code de l'éducation; cependant plusieurs parents soutiennent qu'elle est présentée comme obligatoire par le milieu scolaire et que cela met beaucoup de pression sur les familles qui ont des ressources limitées.

Cette pratique de collecte des fonds auprès des parents comprend une contribution pour l'école en général et une pour la classe de l'élève. Un parent de l'École U souligne que leur contribution au fonds de l'école est en grande partie pour financer des réparations générales pendant la période estivale. Il y a aussi une fondation de la classe où étudie leur enfant et cette fondation est séparée de la contribution pour la réparation générale. Selon ce parent, la contribution au fond de classe n'est plus volontaire, elle est obligatoire.

« Nous contribuons à la fondation de l'école en fonction des besoins, comme par exemple pour les réparations pendant la période des vacances d'été. Tous les parents contribuent de l'argent pour faire cette réparation dans les immobilisations. Je contribue également pour la fondation de la classe où étudie mon enfant. L'argent est utilisé pour l'entretien des salles de classe et de l'école. Nous, les parents, nous sommes obligés de donner de l'argent pour la fondation et les réparations. » (Parent 2, BEP, École U)

« Comme parent, je contribue au début de chaque année scolaire aux ressources de l'école via la fondation de classe et la fondation du lycée. Bien sûr que ça pèse sur nous,

mais je contribue parce que c'est nécessaire et parce que si l'État ne peut rien offrir, je considère que cela revient à nous les parents de le faire. C'est une contribution volontaire, si tu n'as pas les moyens tu ne contribues pas. » (Parent 3, BEP, École U)

Cependant, cette contribution financière de la part des parents se limite à la classe et à l'école; les acteurs du centre de ressources soulignent que dans leur cas, certains parents n'assurent même pas le minimum nécessaire pour leur enfant comme un cahier, des stylos, etc. Cette réalité est confirmée également par l'aide pédagogique de l'école qui souligne que la contribution des parents des élèves avec des BEP pour le centre de ressources est inexistante. L'aide pédagogique soulève le fait que, dans bien des cas, les parents eux-mêmes de ces élèves ont également des besoins particuliers.

« Malheureusement, les parents ne s'impliquent que très difficilement sur le plan des ressources, car dans la grande majorité des cas, ces parents sont eux-mêmes avec des besoins particuliers. À toutes fins pratiques, on pourrait dire qu'ils ne s'impliquent pas du tout, même pas pour acheter un cahier que leur enfant a besoin. » (Orthophoniste, École U)

« J'ai demandé à des parents d'apporter deux cahiers pour leurs enfants et ils ne l'ont jamais fait. Je crois que cela s'explique par le niveau de développement social et intellectuel des parents. » (Aide pédagogique 2, École U)

Dans la dynamique école-parents, il existe aussi une relation de solidarité qui se matérialise par une aide financière de la part de l'école pour les familles socio-vulnérables, comme les familles avec des enfants ayant des BEP et qui sont soit monoparentales ou nombreuses (avec 3 enfants et plus). L'école leur accorde effectivement une aide financière au début de l'année scolaire. Pour cela, il faut que les parents fassent une demande d'aide. Ensuite, chaque maître de classe collige une liste de noms de familles qui sont dans le besoin. Cette liste est revue lors d'une réunion de parents et elle est ensuite transmise à l'administration de l'école pour décision finale.

« Comme je suis une mère monoparentale, je dépose une demande d'aide financière au début de chaque année scolaire et l'école m'accorde un certain montant qui m'aide à préparer mon enfant pour l'école, même si ne n'est pas entièrement suffisant. Si ma famille n'était pas brisée et qu'on pouvait se le permettre financièrement, je ne demanderais pas cette aide à l'école parce ce que c'est très humiliant de le faire et je sais qu'il y a des gens qui en ont plus besoin que moi. Mais ces temps-ci, je suis

vraiment dans le besoin et je suis très reconnaissante de l'aide de l'école. » (Parent 1, BEP, École U)

La participation financière des parents au fonds de classe et au fonds de l'école est une question sensible pour tous les acteurs impliqués, tant pour l'école que pour les parents. Dans le cas où des familles vivent des situations complexes et difficiles sur le plan financier, l'école a prévu une certaine forme d'aide mais qui n'exclut pas complètement la contribution que doivent faire les familles au fonds de classe où étudie leur enfant et au fonds de l'école.

6.2.9 La participation et le pouvoir des parents

Les enseignants et les professionnels non enseignants ne sont pas autorisés à mettre en place une mesure visant les enfants sans avoir eu l'accord préalable des parents. Comme le mentionne cet enseignant :

« L'éducation inclusive doit être fait avec l'accord et la collaboration des parents. Les curriculums pour les élèves avec des BEP doivent être élaborés avec la participation des parents de ces élèves. » (Enseignant 3, École U)

« Les élèves avec des BEP qui fréquentent le centre de ressources ont plusieurs besoins éducationnels, mais en ce qui concerne leur comportement, on a à faire à des enfants qui ont des diagnostics médicaux et il nous est impossible de fonctionner sans le conseil des parents. » (Directrice de l'École U)

Les acteurs qui peuvent participer aux délibérations du SAP incluent seulement leurs professionnels et les parents des élèves avec des BEP. Ceux-ci sont invités et obligés de participer. Les acteurs scolaires ne sont pas présents lors des visites d'évaluation et de sélection du SAP.⁸⁹ Il s'ensuit que la dynamique de mise en œuvre de la PEI et son succès dépend largement des relations que l'école entretient avec les parents des élèves, surtout ceux avec des BEP.

Comme on l'a déjà mentionné plusieurs fois, la réforme de la PEI prévoit un rôle plus important pour les parents des élèves. La responsable du projet sur l'éducation inclusive de

⁸⁹ Lorsque l'auteur de la recherche a personnellement demandé à l'orthophoniste de l'école d'assister à ce processus en tant que chercheure, on a rejeté sa demande sur le champ.

l'organisation Keystone Moldova souligne cet état de fait en insistant que la place occupée par les parents des élèves avec des BEP dans ce processus est cruciale.

« Au début, quand on discute de l'évaluation d'un élève avec des BEP, le parent doit signifier son accord par écrit en complétant un formulaire qu'il doit signer et ensuite, on peut évaluer ses capacités et proposer sa candidature au SAP. L'accord par écrit du parent pour que son enfant soit évalué est obligatoire. Ensuite, le parent est informé des résultats de l'évaluation et on lui propose un PI pour son enfant. Dans plusieurs cas, les parents eux-mêmes ont un niveau intellectuel discutable et certains ne savent même pas écrire ni lire et on doit expliquer très clairement pourquoi l'enfant a besoin d'une évaluation et pourquoi il est important pour l'enfant de fréquenter l'école. »

(Responsable du projet sur l'éducation inclusive, Keystone, Moldova)

L'accord des parents dans l'évaluation de leur enfant constitue aussi une forme de participation des parents à la réforme. Cette participation des parents commence au moment où ils donnent leur accord pour l'évaluation primaire de leur enfant et pour qu'il suive un programme d'enseignement individualisé. En fait, le processus d'identification et d'évaluation primaire des élèves avec des BEP est un processus qui demande la collaboration de plusieurs acteurs : les maîtres de classes, les enseignants, les acteurs du centre de ressources et les parents.

« Les élèves ont été identifiés à l'aide de tests psychologiques en collaboration avec leur famille. » (Enseignant 2, École U)

Avec la mise en œuvre de la PEI, les parents des élèves avec des BEP ont un rôle important à jouer dans le processus d'évaluation de leurs enfants. Ceux-ci deviennent donc des acteurs importants dans la réforme étant donné que leur accord est nécessaire pour que l'école puisse recevoir les sommes prévues pour s'occuper de ces élèves. Les parents doivent aussi fournir de l'information sur la situation de leur enfant afin que les enseignants puissent élaborer des PI et des curriculums individualisés (modifiés ou adaptés). La participation active des parents à ce processus est souvent perçue par les acteurs du milieu scolaire comme un nouvel enjeu de la réforme.

6.2.10 La confidentialité des informations : source de méfiance

L'enjeu de la confidentialité des informations au sujet des élèves est aussi un des enjeux prioritaires pour l'école, comme la confirme la directrice. Celle-ci nous souligne que les informations sur les élèves sont strictement confidentielles et que les dossiers personnels des élèves avec des BEP sont gardés au centre de ressources de l'école. Comme institution, on est obligée de respecter la confidentialité ces informations.

« L'école est obligée par le Code de l'éducation de respecter la confidentialité des informations sur les élèves. Nous nous assurons de ne pas étiqueter, ne pas annoncer ou écrire sur les babillards le comment et le pourquoi des élèves qui fréquentent cette institution. Le plus souvent, ce sont les parents eux-mêmes qui parlent ou qui discutent ouvertement du cas de leur enfant. On ne divulgue jamais de données à caractère personnel sur les élèves avec des BEP; si on nous demande des données statistiques, alors on fournit seulement des données sommaires, jamais de données personnelles. Les dossiers qui ont été montés à propos des élèves avec des BEP, l'ont été selon les règles et sont gardés sous bonne garde au centre de ressources et elles ne sont accessibles seulement qu'aux personnes autorisés. Ces dossiers contiennent par exemple les certificats médicaux et les observations du maître de classe au sujet des élèves avec des BEP et ces informations ne sont jamais affichées ou rendues publiques d'aucune façon. » (Directrice de l'École U)

Dans les deux écoles sélectionnées pour notre recherche, on a pu observer les mêmes pratiques en matière de confidentialité et les acteurs de ces deux milieux scolaires reconnaissent le bienfondé de cet enjeu. Comme le mentionne un enseignant de l'École U, on ne signe aucun document pour garantir la confidentialité des informations sur les élèves, mais on les garde comme confidentielles, c'est en fait une question de bon sens.

« Nous, les enseignants, on connaît la situation particulière de chaque élève mais on ne divulgue pas ces informations. On n'a pas signé de document pour ne pas divulguer ces informations, mais ça relève du bon sens de chacun. » (Enseignant 6, École U)

Bien que l'on ne demande pas aux enseignants de signer un engagement par écrit en matière de confidentialité, les responsables des centres de ressources doivent s'engager formellement par écrit à protéger la confidentialité des informations personnelles des élèves et de leurs parents. Selon l'orthophoniste de l'école, c'est seulement le parent qui peut donner la

permission de divulguer ou pas une information sur son enfant. Donc aucune information personnelle ne peut être divulguée sans l'accord des parents.

« Nous pouvons donner certaines informations à propos d'un enfant mais seulement si le parent a donné son accord. Quand on nous a embauchés comme aide pédagogique pour le centre de ressources, on nous a fait signer un document indiquant que l'on ne peut pas donner aucune information sur un enfant sans l'accord du parent. »
(Orthophoniste, École U)

Même avec ces règles, des brèches s'ouvrent parfois dans la protection des informations. De telles irrégularités sont rapportées par des parents de l'école et sont la source d'inquiétude et de malaise pour certains parents. Comme le souligne un parent, le milieu scolaire est ni plus ni moins qu'un petit village où l'information circule de bouche à l'oreille.

« J'ai parfois l'impression que l'école est comme un village, c'est-à-dire que chacun connaît les problèmes ou la situation des autres. La confidentialité n'existe pas à l'école et on ne respecte pas la vie privée. » (Parent 1, BEP, École U)

On a aussi cette même perception par rapport à la confidentialité des informations de la part de certains parents de l'école.

« Il n'y a rien de confidentiel ici au lycée; peut-être seulement ce qui relève de la directrice ou du maître de classe mais pour le reste, les informations que l'on donne à l'école ne demeurent pas confidentielles. » (Parent 3, BEP, École U)

Pour l'École U, l'enjeu de la confidentialité des informations concernant les élèves avec des BEP est un des enjeux clés pour entretenir de saines relations avec les parents. Ce type d'information est très sensible pour les parents de ces élèves et tous les acteurs scolaires en sont responsable. Pour les parents, seule, la parole ou le bon sens des acteurs n'est pas suffisant pour garantir la confidentialité; ce doit être une politique ferme de l'école.

6.3 Sommaire

Dans ce chapitre d'analyse, nous avons tenté de répondre à notre troisième sous-question de recherche à savoir comment les acteurs développent leurs stratégies en présence de zones d'incertitude et de relations de pouvoir. À cette fin, sur la base de modèle d'analyse stratégique, nous avons fait appel à nos observations dans les deux écoles de notre échantillon, l'une du milieu rural et l'autre du milieu urbain. Nous avons noté que dans les deux cas, la réforme a été

amorcée par la construction de nouvelles structures telles que le centre de ressources, la CMI et l'aide pédagogique. Ensuite, un jeu de rôle et de pouvoir s'est développé entre les acteurs impliqués directement dans la réforme, ce qui a donné lieu à des alliances qui ont forgé un nouveau système d'action concret.

Sans s'attarder à une analyse comparative des milieux rural et urbain de notre échantillon, nous avons constaté que chaque école a son propre contexte d'enjeux et d'action et donc, sa propre dynamique. On a pu voir que les enjeux se situent au niveau local pour chacune des écoles. Par exemple, les tendances démographiques représentent en enjeu de survie pour l'École R étant donné la baisse de la clientèle scolaire alors de l'école pour l'École U, elles sont la cause du surpeuplement des classes et donc de la charge de travail des enseignants. Sur le terrain, les deux écoles ont vu la réforme comme une opportunité de répondre à leurs enjeux locaux en ayant le pouvoir de mobiliser de nouvelles ressources. On a pu observer que chaque acteur ou groupe d'acteurs visés par notre recherche poursuit ses propres stratégies d'action en fonction des enjeux et des opportunités que se présentent à eux. Par exemple, chaque école privilégie une stratégie différente dans la préparation et la mise en œuvre de la réforme qui se cristallise autour de la création des centres de ressources et de la transformation des pratiques dans le champ d'actions.

Dans le cas de l'école du village, la directrice de l'école a formé une alliance dès le début avec une de ses directrices adjointes qu'elle a nommée présidente de la CMI et elle lui a délégué l'ensemble des responsabilités relatives à la mise en œuvre de la PEI. Dans un contexte de ressources limitées et de décroissance démographique dans le cas de l'École R, la directrice a adopté une stratégie de mobilisation des ressources disponibles à la DGEJS dans un premier temps pour établir un centre de ressources sans informer clairement le milieu scolaire, surtout les enseignants, des tenants et des aboutissants de la réforme quant à l'impact sur leurs pratiques de travail. Même si cette stratégie a produit les résultats désirés à court terme par la création du centre de ressources à l'école, la création de la CMI et l'embauche de l'aide pédagogique, elle a créé de la confusion chez les enseignants quant à leur rôle et les attentes par rapport à leurs changements de pratiques. La dynamique avec les parents des élèves avec des BEP a été difficile et n'eut été de l'intervention de l'aide pédagogique dont le rôle a pris la forme de marginal-sécant au sens de Crozier et Friedberg (1977) la relation école-parents aurait été difficile lors de la mise en œuvre la PEI à cette école. On a noté aussi une dynamique marginale et néfaste pour le milieu scolaire dans les rapports entre la directrice, certains enseignants de l'école et certains acteurs de l'autorité publique locale représentés par le maire

du village. On a aussi noté que la proximité des acteurs scolaires avec la communauté du village est un facteur déterminant dans la mise en œuvre de la PEI. Or, la directrice de l'école, la présidente de la CMI, le psychologue ainsi que plusieurs autres acteurs parmi les enseignants n'habitent pas au village et font la navette matin et soir avec la ville, ce qui a rendu plus difficile la mise en place de la PEI et a favorisé les autres acteurs qui résident dans le village dans les jeux de pouvoirs avec les parents.

Dans le cas de l'école en milieu urbain, la stratégie pour la prise en charge des parents des élèves avec des BEP a été de regrouper une équipe de professionnels pour mettre sur pied le centre de ressources et d'engager la réforme. Cette stratégie a donné naissance à une dynamique positive qui a permis de faire accepter cette réforme par une majorité d'acteurs. Sur le plan stratégique, la direction de l'École U a misé sur l'implication de l'ensemble des acteurs dans ce processus et s'est donné comme objectif d'assurer la réussite scolaire des élèves en général et en particulier, la réussite de l'inclusion scolaire des élèves avec des BEP. Pour ce faire, elle a dû composer avec les attitudes de plusieurs enseignants qui étaient initialement réticents aux changements de leurs pratiques d'enseignement et qui étaient mécontents de ne pas être rémunérés pour ce travail supplémentaire. La directrice a utilisé une partie de son budget pour allouer des primes à certains enseignants et elle a chargé quatre d'entre eux à aider l'aide pédagogique du centre de ressources avec les devoirs. La direction de l'école a donc usé de stratégie pour répondre aux réticences des enseignants et aux difficultés de l'aide pédagogique. Aussi, l'orthophoniste qui est un acteur clé pour la PEI dans cette école a su développer une stratégie de persuasion efficace pour contrer les perceptions négatives de la part des parents. La présence de l'ex-psychologue scolaire, atout important pour l'équipe dans cette stratégie de persuasion, a également solidifié la relation école-parents même si elle a effacé la jeune psychologue en poste qui ne peut s'affirmer dans son rôle, ce qui a donné naissance à une tension entre ces deux acteurs.

Ce que l'on retient de ce chapitre d'analyse, c'est que le processus de mise en œuvre de la PEI se joue surtout autour d'enjeux qui sont locaux. Les écoles ont accepté de mettre en place cette réforme en y voyant une opportunité de mobilisation de nouvelles ressources pour répondre aux enjeux qui leurs sont propres. Chacun des acteurs, qu'il soit collectif ou individuel, a usé de stratégie pour arriver à s'adapter à cette réforme ou en tirer des avantages.

Chapitre 7 : Discussion des résultats et conclusion générale

Cette recherche s'intéresse à la compréhension de la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive dans les écoles régulières de la République de Moldavie. Cette politique a pris forme avec le lancement du *Programme de développement de l'éducation inclusive en République de Moldavie (2011-2020)*. Ce programme vise à éradiquer la ségrégation des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux qui fréquentaient jusqu'alors les écoles spéciales de type résidentiel mises sur pied dans l'ancien régime soviétique pour les intégrer dans le réseau des écoles ordinaires.

Rappelons d'abord que, dans cette recherche, nous poursuivions l'objectif de mieux comprendre la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive (PEI) dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie. Nous nous sommes questionnés à savoir comment les acteurs perçoivent cette réforme et comment ils s'organisent pour la mettre en œuvre sur le terrain. Pour ce faire, nous nous sommes penchés sur le cas de deux écoles ordinaires, l'une dans un milieu rural et l'autre dans un milieu urbain. À ce jour, la mise en œuvre de la PEI dans les écoles ordinaires moldaves a fait l'objet de très peu d'études et cette recherche, on l'espère, constitue une contribution à la compréhension de ce processus.

La problématique de notre recherche se formule autour des liens qui existent entre les représentations des acteurs par rapport à la PEI et de leurs attitudes et prises de positions par rapport aux différents enjeux sur le terrain et les comportements stratégiques qu'ils adoptent lors de la mise en œuvre de cette réforme dans un contexte caractérisé par la présence de zones d'incertitudes et de relations de pouvoir. C'est à l'école même que la mise en œuvre de cette réforme se concrétise et c'est donc principalement dans cet espace que se développent la problématique et les éléments de la dynamique sociale qu'un tel processus engendre. La République de Moldavie est un pays caractérisé par une précarité de ressources sur plusieurs plans et il est affecté par une émigration massive de ses résidents et les écoles ne peuvent pas échapper à cette réalité. Aussi, la PEI entraîne forcément des changements dans les pratiques des acteurs, le rôle et l'implication des parents et les règles de jeu sur le terrain, ce qui donnent lieu à de nouvelles négociations et jeux de pouvoir entre les acteurs qui influencent la dynamique des interactions. Le milieu scolaire doit également développer de nouveaux liens et de nouvelles formes de collaboration avec les structures mises en place par la PEI, comme le CMI et le SAP, ce qui donne naissance à de nouveaux terrains ou lieux de confrontation, de négociation et donc de jeux de pouvoirs dans l'exercice des règles établies. Dans un tel

contexte, la problématique de notre recherche a donc soulevé les trois sous-questions suivantes :

(SQ1) Quel est le sens que donnent les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la PEI à ce processus de changement et de quelle façon se l'approprient-ils?

(SQ2) Comment donc les représentations sociales conduisent les acteurs (individuels et groupes) à se positionner dans un contexte de transformation des pratiques professionnelles d'inclusion des élèves avec des BEP?

(SQ3) Comment, en présence de zones d'incertitude et des relations de pouvoir qui s'y développent, les acteurs développent-ils leurs stratégies au sein de leur organisation scolaire?

À partir de cette problématique de recherche et de nos trois questions de recherche, nous avons fait le choix d'un cadre théorique et conceptuel qui relève de deux champs spécifiques : la théorie des représentations sociales et le modèle d'analyse stratégique. La théorie des représentations sociales nous fournit les outils théoriques et conceptuels nécessaires pour répondre à nos deux premières questions de recherche qui touchent au sens que les acteurs attribuent à la PEI et à la compréhension des positions ou attitudes que les acteurs adoptent à l'égard des changements prévus par sa mise en œuvre.

Nous avons donc structuré notre recherche sur la dynamique sociale engendrée par la PEI selon trois axes principaux, à savoir : le sens ou la signification que les acteurs accordent à cette réforme et donc les représentations qu'ils s'en font; les attitudes et les prises de positions qu'ils adoptent par rapport à ce processus et les stratégies qu'ils développent dans la mise en œuvre des changements dans un contexte caractérisé par la présence de zones d'incertitudes et de relations de pouvoir. Nous avons adopté une approche basée sur des observations sur le terrain, des entretiens semi-directifs avec des acteurs clés et une analyse documentaire des lois et règlements. Notons que la dynamique sociale entourant la PEI déborde des frontières immédiates du milieu scolaire et des parents et implique de façon significative les acteurs de la communauté, les autorités publiques locales, le DE, le SAP et les ONG qui prennent part à ce processus.

Sur le plan de l'approche méthodologique, nous avons fait le choix d'inclure deux écoles régulières moldaves qui ont initié la mise en œuvre de la réforme dans le cours de notre recherche. On a choisi ces deux écoles dans notre échantillon, une en milieu rural et l'autre en milieu urbain, afin d'élargir notre regard sur la diversité de la réalité moldave plutôt que dans le

but d'en faire une analyse comparative. Le choix des deux écoles a été réalisé sur la base de plusieurs critères dont celui d'avoir déjà initié la mise en œuvre de la PEI, d'avoir établi un centre de ressources fonctionnel et d'accueillir des élèves avec des BEP. Nous avons approché plusieurs écoles qui répondaient à ces critères dans la capitale et en milieu rural et nous avons retenu celles qui ont accepté de participer à notre recherche.

L'approche méthodologique de notre thèse se base sur des approches qualitatives de collecte des données comme l'entretien semi-directif, l'observation et l'analyse documentaire. Les entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les acteurs clés dans chacune des deux écoles incluant des enseignants, des professionnels non enseignants et des parents d'élèves avec et sans BEP. Nous avons colligé nos observations lors des réunions du personnel scolaire, de réunion avec les parents et nous avons fait une analyse documentaire des procès-verbaux des réunions mensuelles de la CMI avec les parents des élèves avec des BEP et d'autres textes des règles législatives et opérationnelles liées à la réforme.

Les données que nous avons collectées sur le terrain ont été analysés en deux temps : pour nos deux premières questions de recherche traitant des représentations et des attitudes des acteurs, nous avons amalgamé les données des deux écoles étant donné que le milieu scolaire immédiat ne jouait pas un rôle important sur ces deux aspects de la problématique. Pour la troisième question de recherche traitant des stratégies des acteurs, l'analyse s'est penchée sur chacune des écoles individuellement. Ce choix méthodologique s'appuie sur le fait que les comportements stratégiques des acteurs sont caractérisés par des zones d'incertitudes et des relations de pouvoir qui diffèrent d'une école à l'autre et qui font en sorte que la dynamique de mise en œuvre de la réforme est propre à chaque école.

Par souci de cohérence, nous avons structuré cette discussion des résultats selon l'ordre de nos trois sous-questions de recherche. Ainsi, dans un premier temps notre discussion porte sur la question du sens que les acteurs attribuent à la PEI; ensuite, nous mettons en perspective nos observations sur les attitudes et les prises de positions des acteurs envers la réforme et en troisième lieu, nous discutons nos résultats quant aux stratégies développées par les acteurs pour la mise en œuvre de la réforme sur le terrain. Cette discussion des résultats ainsi que la conclusion générale qui la suit nous permettra enfin de revenir sur notre question principale de recherche à savoir : *comment les interactions entre les acteurs du milieu scolaire et les parents des enfants avec et sans besoins éducatifs particuliers influencent-elles l'élaboration de stratégies d'actions dans la mise en place de la politique d'éducation inclusive en République*

de Moldavie? Nous terminerons en soulignant les nouveaux questionnements et les contributions que cette recherche est susceptible d'apporter aux connaissances scientifiques sur ce sujet.

7.1 Sens et signification de la réforme pour les acteurs

La dynamique générée par la mise en œuvre de la PEI est tributaire dans une large mesure de la perception qu'ont les acteurs de cette réforme et du sens qu'ils lui donnent. Aussi, les acteurs réagissent aux changements en fonction de leur perception et de la compréhension qu'ils en ont et en tenant compte des impacts possibles des changements sur leurs pratiques et les avantages qu'ils peuvent en tirer. Ce constat a été relevé dans plusieurs recherches sur les représentations sociales comme dans l'étude sur le SIDA de Jodelet (1989) et celle sur les maladies mentales de Kohl (2006). Dans notre étude, on a remarqué que les représentations des acteurs prennent forme au moment de la mise en œuvre du processus de changement et constituent, tout comme dans les études de Jodelet (1989) et de Kohl (2006), une forme de connaissance socialement partagée entre les acteurs qui est en fait une lecture de la réalité sociale qu'ils vivent au quotidien. Ainsi, les résultats de notre recherche nous ont montré que les représentations que les acteurs se sont formées à propos de la réforme se manifestent à deux niveaux, à savoir : leur compréhension des principes, des valeurs et des concepts de la réforme et la façon dont celle-ci est mise en œuvre au niveau organisationnel. Ces représentations forgent l'image et la définition de ce processus dans l'esprit des acteurs et sont à la base des consensus ou des dissonances que l'on peut observer entre les différents groupes.

Sur le plan de la compréhension des principes, des valeurs et des concepts, on a relevé que le sens que les acteurs donnent à la réforme est lié à la notion même de l'*éducation inclusive* en tant que mouvement pour la modernisation du système éducatif du pays et en tant que justice sociale, c'est-à-dire, le droit fondamental de tous les enfants de recevoir une éducation selon leur potentiel et en accord avec leurs besoins. Sur le plan organisationnel, les représentations des acteurs se rapportent plutôt aux enjeux démographiques qui touchent de différentes façons les écoles ordinaires ainsi qu'à la place des institutions spéciales dans cette nouvelle réalité et à la question des ressources disponibles pour la mise en œuvre de la réforme.

7.1.1 Représentations sur le concept de l'éducation inclusive

Dans un premier temps, une grande majorité d'acteurs considèrent que cette réforme répond au besoin de modernisation du système éducatif moldave pour l'harmoniser avec les valeurs

occidentales. Le concept d'*éducation inclusive* est perçu par la majorité des acteurs du milieu scolaire et des parents des élèves avec et sans BEP comme la concrétisation d'une certaine justice sociale rendue à ces élèves en ce qu'elle reconnaît et respecte leurs droits à l'éducation dans un milieu ordinaire sans ségrégation tout en ayant la possibilité de vivre dans leur milieu familial au lieu d'être isolés dans un internat ou une école spéciale. En ce sens, la majorité des parents, surtout ceux d'élèves avec des BEP, considèrent cette réforme comme étant bénéfique à tous les enfants parce qu'elle les expose à la diversité qui existe dans la société et les prépare donc à leur intégration sociale. Aussi, une des représentations qui fait plutôt consensus chez l'ensemble des acteurs du milieu scolaire des deux écoles et qui a été relevé dans notre recherche est que cette réforme vient résoudre le problème de l'échec scolaire systématique de plusieurs enfants qui ont des difficultés scolaires et qui fréquentaient déjà l'école ordinaire sans bénéficier d'une approche d'enseignement individualisée. Ces représentations à propos de la réforme apparaissent clairement dans le discours des acteurs qui sont en faveur de la réforme puisqu'ils les invoquent afin de persuader les acteurs qui sont moins favorables aux changements et de contrer leur opposition.

Cependant, les représentations divergent quant au modèle d'éducation inclusive adopté par la réforme. En effet, nous avons observé dans les deux écoles de notre échantillon une dualité de représentations quant au meilleur modèle d'éducation inclusive à mettre en place, à savoir : le modèle d'éducation inclusive totale adopté par la réforme et qui prévoit que l'école ordinaire doit prendre en charge tous les élèves avec des BEP peu importe la complexité de leurs besoins ou encore un modèle d'éducation inclusive partiel qui prévoirait que l'éducation des élèves avec des BEP complexes demeurerait la responsabilité des écoles spéciales.

Les résultats de notre recherche nous montrent que même si la majorité des acteurs se représentent la réforme comme une question de justice sociale et de respect du droit des enfants à une éducation dans une école ordinaire, plusieurs acteurs, surtout les enseignants et certains parents d'enfants sans BEP, croient que la place de certains enfants avec des BEP devrait être dans les écoles spéciales où le personnel est mieux formé pour leur venir en aide et où ils ne gêneraient pas l'éducation des étudiants réguliers. Ces représentations défavorables à la réforme vont dans le sens identifié par plusieurs auteurs, comme par exemple Roger-Demontrond (1997), qui souligne que dans toute réforme, il peut y avoir différentes représentations quant au sens que lui attribuent les acteurs et que ces représentations peuvent être à la fois favorables et défavorables à l'objet (Perret et Roger-Demontrond, 1997). Cet état de fait a d'ailleurs été relevé par Cara (2014) qui a conclu dans sa recherche sur les écoles

pilotes de la PEI en Moldavie que les acteurs se forment des représentations qui sont à la fois positives et négatives. Sur ce point, on a constaté dans notre recherche que la divergence des représentations concernant le modèle d'éducation inclusive promu par la réforme peut s'expliquer en partie par la diversité d'intérêts des acteurs impliqués directement dans la mise en œuvre de la réforme. Comme le souligne Foudriat (2007) dans son travail qui traite de la sociologie des organisations, les discours que les acteurs portent autour du fonctionnement d'une organisation correspondent à la réalité qu'ils perçoivent à partir de leurs intérêts et de leurs possibilités d'action dans un contexte donné (Foudriat, 2007). La façon dont les différents groupes d'acteurs perçoivent cette réforme dans le cas de la mise en œuvre de la PEI reflète cet état de fait également. Par exemple, pour les enseignants, la réforme représente surtout un accroissement de la charge de travail et de responsabilités accompagnés d'un changement de pratiques qui exigent de se renouveler sur le plan pédagogique sans que ces efforts soient formellement rémunérés. À cet égard, nous avons été surpris de constater l'absence des syndicats d'enseignants dans cette dynamique de changement. Il faut comprendre que les syndicats ne sont pas très actifs en République de Moldavie comme c'est le cas dans d'autres pays occidentaux. Pour les intervenants des centres de ressources, il s'agit d'une nouvelle occasion d'emploi pour les nouveaux acteurs et d'une opportunité d'accroître leur rôle et leur influence dans l'organisation pour les autres acteurs impliqués. Pour les parents des enfants avec des BEP, les perceptions sont soit positives pour ceux qui croient aux bienfaits d'un enseignement adapté pour leurs enfants; soit négatives pour ceux qui croient que leurs enfants seront stigmatisés d'avantage avec la réforme. Pour les parents des enfants sans BEP, ceux-ci pensent généralement que la réforme entraînera une baisse dans la quantité et la qualité de l'attention des professeurs à l'égard de leurs enfants.

7.1.2 Représentations de la réforme sur le plan organisationnel

Les représentations des acteurs à propos de la réforme se rapportent bien souvent à la façon dont elle est mise en œuvre et donc sur son aspect organisationnel. Ces représentations sont liées à des enjeux contextuels et à des contraintes sociales, économiques et politiques avec lesquels chaque école ordinaire et chaque acteur doivent composer sur une base quotidienne. Comme le souligne Rouquette (1997) dans son travail sur les représentations sociales présentes dans le processus d'immigration, les acteurs ne créent pas leurs idées sur une réforme indépendamment du contexte social et constate que les jugements des acteurs sont avant tout subjectifs (Rouquette, 1997). Notre recherche nous a permis de constater un même état de fait, à savoir que les acteurs donnent un sens à la réforme à partir de leurs perceptions

des changements qu'un tel processus leur impose et des conséquences concrètes qu'elle entraîne pour eux dans leur quotidien. Le sens et la perception des acteurs doivent donc être analysés par rapport à l'environnement teinté de contraintes où chacun poursuit ses intérêts et ses propres objectifs (Girard et al., 2015).

Un des enjeux présents sur le terrain qui influence la mise en œuvre de la réforme et qui est perçu de façon différente par les acteurs des deux écoles est celui de la démographie. D'une part, les acteurs de l'école du milieu rural perçoivent la réforme comme une opportunité d'attirer de nouveaux élèves et donc d'assurer la survie de l'école. En effet, cette école voit ses inscriptions diminuer depuis plusieurs années à la suite de la décroissance démographique en milieu rural. Cette baisse du nombre d'élèves est aussi la source de l'effritement des ressources budgétaires qui, ajoutée à la pénurie de main d'œuvre généralisée, fait en sorte que les acteurs de cette école sont plutôt favorables à la réforme. À l'opposé, les acteurs de l'école du milieu urbain perçoivent la réforme plutôt comme un fardeau additionnel qui vient ajouter des élèves dans des classes déjà considérées comme surpeuplées.

La question de la disponibilité des ressources, tant financières, matérielles et humaines demeurent aussi un enjeu important dans la mise en œuvre de cette réforme. Selon les acteurs du milieu scolaire, l'école ordinaire n'a pas les ressources nécessaires pour répondre à l'ensemble des BEP des élèves. Il était donc plausible de s'attendre à ce que les acteurs du milieu mobilisent toutes les ressources à leur disposition pour faire face à de telles contraintes. Ainsi, à l'école du milieu rural, la réforme a été mise en branle dès que possible par la création du centre de ressources, ce qui était perçue comme un apport important sur le plan des ressources matérielles. La création du centre de ressources a permis l'aménagement de nouveaux espaces avec des ressources importantes pour son fonctionnement comme des ordinateurs, des imprimantes, des jeux pour des élèves. Elle a aussi rendu possible la mobilisation d'autres ressources comme l'embauche de l'aide pédagogique qui demeure dans la communauté et qui constitue une ressource cruciale pour l'école étant donné sa proximité avec les parents des élèves. Dans le cas de l'école en milieu urbain, celle-ci a mobilisé la crédibilité que certains acteurs ont auprès des parents et auprès des autres acteurs du milieu scolaire, en particulier, l'ex-psychologue scolaire qui détient une forte expérience avec les élèves avec des BEP. Cette stratégie de mobiliser les atouts de crédibilité et de proximité de ces acteurs dans les deux écoles vise à persuader les acteurs qui s'opposent aux changements à accepter la réforme et à y participer. La mobilisation de ces deux ressources sont des

exemples de l'utilisation du rôle de relais que jouent ces acteurs avec les différents segments de l'environnement (milieu scolaire et/ou les parents).

Les diverses représentations que les acteurs se sont formées à propos de la réforme sont à la base de leurs comportements et elles constituent, dans le sens de Doise (1990), des principes générateurs d'attitudes et de prises de position. Comme nous avons noté dans notre recherche, ces attitudes et prises de position sont diverses et vont de l'appui à la réforme à son opposition.

7.2 Attitudes et prises de position

Un des objectifs de notre recherche était de relever et d'étudier les attitudes des acteurs face aux changements amenés par la PEI et de cerner leurs prises de position dans un contexte d'interactions pour ensuite analyser leurs stratégies d'action.

On a pu voir comment les différentes représentations des acteurs se construisent autour de la réforme. Cependant, dans notre recherche, on ne s'est pas limité à analyser ces représentations sur une base dichotomique à savoir si elles sont de nature positive ou négative comme l'ont fait dans leur recherche Perret et Roger-Demontrond (1997) et Cara (2014). Nous avons poussé plus loin en regardant plutôt la dynamique sociale présente dans les groupes d'acteurs qui se manifeste soit par des convergences ou des divergences de représentations sur la réforme. La diversité des représentations sociales autour d'un même processus de changement reflète le fait que le sens que les acteurs attribuent à un processus de changement peut être de nature contingente étant donné que ce qui a convergé à un certain moment, peut très bien diverger à un autre moment du processus. La divergence ou la convergence apparaît au moment où l'acteur trouve un sens à son action (Mucchielli, 2001; Girard et al., 2015). Grâce à nos entrevues avec les acteurs et nos observations sur le terrain, nous avons pu dresser un tableau de leurs attitudes et de leurs prises de position face à la réforme et ainsi identifier les convergences et les divergences dans les arguments en faveur ou en défaveur de la réforme.

Nous avons dressé ce portrait sur la base du tableau proposé par Giangreco (2002) qui classe les réponses comportementales possibles d'acteurs qui font face à des changements organisationnels. Dans le cas de la PEI, les réponses comportementales des différents groupes d'acteurs se situent entre l'appui et l'opposition à la réforme et se manifestent autour de trois de ses aspects, à savoir la nécessité de la réforme, le modèle d'éducation inclusive retenu et les changements de pratiques.

Les représentations des acteurs (individuels ou en groupes) sur chacun de ces aspects constituent les principes générateurs de leurs prises de position par rapport à cette réforme. En effet, leurs attitudes et prises de position sont liées aux représentations qu'ils se font des enjeux, des ressources disponibles et des nouvelles possibilités de mobilisation de ressources et de jeux de pouvoir. Nos résultats de recherche nous ont permis d'analyser ces prises de position non seulement dans une vision dichotomique favorable/défavorable, mais aussi tout comme Leroy (2006) l'a fait, sur la compréhension des enjeux et des intérêts de chacun ainsi que des différences sur le plan des représentations des acteurs et donc des liens qui peuvent les unir ou les distancer (Leroy, 2006).

Sur le plan de la nécessité de la réforme, on a constaté un consensus très large parmi les acteurs. Cependant, sur le plan des deux autres enjeux, à savoir, le modèle d'éducation inclusive retenu pour la réforme et les changements de pratiques d'enseignement, les divergences apparaissent entre les différents groupes d'acteurs. Comme on aurait pu s'y attendre, les acteurs des centres de ressources des écoles ainsi que les parents des élèves avec des BEP sont généralement en faveur de la réforme (aide pédagogique, orthophoniste) puisqu'ils ont un intérêt immédiat à ce que cette réforme fonctionne et qu'elle soit acceptée puisqu'ils en sont des bénéficiaires directs. En effet, le statut et le rôle dans l'organisation des acteurs des centres de ressources découlent directement de la réforme et, pour les parents des élèves avec des BEP, leurs enfants sont les principaux bénéficiaires des changements apportés. Quant aux directions de chaque école, elles ont vu cette réforme comme une opportunité de mobilisation de nouvelles ressources, du moins au tout début lorsqu'elles ont accepté la création des centres de ressources dotés de mobilier, d'ordinateurs, de livres et de jeux pour les élèves.

Cependant, même si les parents des élèves avec des BEP peuvent être considérés comme les premiers bénéficiaires de la réforme, on en trouve plusieurs parmi eux qui entretiennent une certaine méfiance par rapport à certains de ses aspects. Par exemple, certains parents d'élèves avec des BEP maintiennent un sentiment de peur à ce que leur enfant soit victime d'isolement et de stigmatisation à l'école ordinaire et expriment de l'opposition à embarquer dans ce changement de pratique.

Par ailleurs, on constate clairement que les enseignants et les parents d'enfants sans BEP sont en opposition passive à cette réforme et peuvent être catalogués comme étant le plus souvent en défaveur. Les arguments de la majorité d'enseignants sont que la réforme rend leur travail

plus complexe et que leur rémunération reste toujours la même. Quant aux parents des enfants sans BEP, ils considèrent généralement que leurs enfants sont désavantagés par la présence d'élèves avec des BEP dans la classe de leurs enfants. Pour eux, la réforme sera néfaste pour la qualité de l'enseignement à long terme et perturbera la bonne marche des classes en sollicitant inévitavelmente l'attention des enseignants au détriment de leurs enfants.

Pour comprendre ces divergences d'attitudes de la part des acteurs, il nous faut considérer leurs attentes par rapport à la réforme qui détermineront s'ils se considèrent comme gagnants ou perdants dans ce processus de changement. Aussi, il faut considérer que ces attentes et attitudes relèvent de logiques différentes. Pour les acteurs du centre de ressources, leurs attentes sont liées à la justification de leur place dans la réforme, la valorisation de leur contribution auprès des collègues et des parents et l'obtention de l'accord des parents pour la mise en œuvre des changements de pratiques. Pour le groupe d'enseignants, les attentes sont liées à des aspects « professionnels » comme par exemple leur charge de travail, leur rémunération et leur sentiment de doute quant à leurs capacités à « relever » le défi que la réforme impose. Pour les parents, les attentes relèvent d'une logique bien différente de celle des acteurs du milieu scolaire puisque ce sont leurs enfants qui sont directement impliqués et non pas eux-mêmes.

Par ailleurs, les attitudes et prises de position divergentes des deux psychologues de l'école en milieu urbain est un résultat inattendu de notre recherche. Les psychologues ont un rôle central à jouer dans cette réforme et on a été effectivement surpris de constater l'opposition passive du psychologue en titre de l'École U qui est réticent à s'impliquer parce qu'il considère que sa contribution n'a pas été sollicitée à son juste titre dès le début. L'embauche de l'ex-psychologue scolaire à titre d'aide pédagogique lui a fait de l'ombre puisque celle-ci a pris une grande place dans les relations avec les enseignants et les parents, surtout ceux des élèves avec des BEP. Ces deux psychologues partagent une même formation professionnelle et, formellement, jouent le même rôle dans le cadre de la réforme. Toutefois, leurs attitudes diffèrent du fait que chacun est ancré dans son environnement et que l'un des deux psychologues joue à la périphérie des relations sociales au sein de son école alors que l'autre joui d'une grande notoriété. C'est donc moins la nature en elle-même de la réforme qui peut déterminer les représentations des acteurs, mais la conjonction de la réforme et de l'environnement social dans lequel est se déroule. Cet exemple de prises de position divergentes illustre bien l'impact de la « place sociale » accordée aux différents acteurs dans une réforme. Cette situation conflictuelle n'est pas présente à l'École R puisque la psychologue de cet établissement fait foi d'un fort appui à la

réforme et qu'elle s'implique activement de concert avec l'aide pédagogique. Elle critique toutefois la façon dont l'école s'est prise pour lancer la réforme ainsi que le manque d'information et de formation offert au personnel.

On observe aussi plusieurs autres attitudes de résistance aux changements ou d'opposition qui se manifestent sous différentes formes sur le terrain; par exemple, le refus de la part de certains enseignants de faire des changements dans leurs pratiques d'enseignement pour accommoder les besoins des élèves avec des BEP ou encore un refus de la part de certains parents de participer aux activités scolaires, de fournir des informations sur leur enfant ou tout simplement de donner leur accord pour l'évaluation de leurs enfants.

Dans cette dynamique de changement, même si les attitudes de certains acteurs sont en défaveur par rapport à certains aspects de la réforme, on a pu observer que ces attitudes évoluent au fur et à mesure de la mise en œuvre. Cette évolution s'explique en partie par le fait que chaque école a mis en place des activités de formation et d'information. Par exemple, à l'École U, les efforts des acteurs du centre de ressources et l'offre de formation et de séminaires aux enseignants ont contribué à les encourager à faire des changements dans leurs pratiques. Aussi, l'offre d'allocations salariales supplémentaires a contribué à motiver quatre enseignants à travailler au centre de ressources de l'école pour l'aide aux devoirs. Ce mécanisme de rémunération et d'implication a renforcé la collaboration entre les acteurs du centre de ressources et les enseignants. À l'École R, la présidente de la CMI a organisé plusieurs séminaires et sessions d'information pour assister les enseignants dans leurs changements de pratiques. Aussi, de concert principalement avec l'aide pédagogique qui réside au village, ces deux acteurs ont réussi à convaincre certains parents d'élèves avec des BEP qui refusaient initialement de participer à la réforme à donner leur accord pour inscrire leur enfant dans le programme. Il faut souligner ici que, dans le cas du milieu rural, la proximité des acteurs avec la population locale constitue une ressource de grande valeur et est un élément important dans la dynamique de la mise en œuvre de la réforme. En effet, étant donné que plusieurs acteurs clés de l'École R n'ont pas l'opportunité de tisser des liens étroits avec les parents du village puisqu'ils doivent faire la navette matin et soir entre la ville et l'école, l'aide pédagogique se trouve à jouer un rôle de *relais* au sens de Crozier et Friedberg (1977). Cette ressource de proximité est donc mobilisée par cet acteur dans ses relations avec les parents des élèves, surtout ceux avec des BEP.

Ces différentes attitudes et prises de position des acteurs par rapport aux différents aspects de la réforme constituent la trame de base dans le développement de leurs stratégies d'action qui s'inscrivent elles dans un contexte caractérisé par des zones d'incertitudes et des relations de pouvoir.

7.3 La dynamique des stratégies des acteurs

Rappelons que la troisième sous-question de notre recherche vise à savoir *comment, en présence de zones d'incertitude et des relations de pouvoir qui s'y manifestent, les acteurs développent-ils leurs stratégies au sein de leur organisation scolaire?* À l'aide du modèle d'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977), nous avons analysé le comportement des acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la PEI comme le produit d'intentions stratégiques de leur part dans le contexte d'interactions sociales qui est particulier à chaque milieu scolaire. En effet, la mise en œuvre de la PEI se réalise dans un contexte particulier à chaque école qui est teinté de multiples enjeux, contraintes et d'incertitudes que les acteurs mobilisent dans leurs jeux de négociation avec leurs collègues à l'intérieur de l'école, mais aussi avec les parents des élèves. Ainsi, comme l'ensemble des relations, des problèmes et des enjeux auxquels sont confrontés les acteurs sont unique à chaque école, nous avons fait le choix méthodologique de se pencher sur chaque école individuellement, ce qui nous permet de mieux cerner la dynamique sociale présente sur le terrain lors de la mise en œuvre des changements.

Nous avons d'abord identifié les stratégies que les acteurs ont développées durant les deux phases principales de la réforme, à savoir : lors du lancement de la PEI et de la création des centres de ressources et ensuite lors de la mise en œuvre des changements de pratiques des acteurs. À chacune de ces étapes, différents acteurs sont interpellés et les enjeux tout comme les stratégies des acteurs sont distincts.

7.3.1 Lancement de la réforme : démarche spécifique à chaque milieu

Sur le terrain, la mise en œuvre de cette réforme a commencé avec la proposition du Département d'éducation (DE) de financer la création des centres de ressources dans les écoles. Il faut bien noter que chaque école était libre d'accepter ou non l'offre du DE de créer cette structure centrale à la mise en œuvre de la PEI. Une telle proposition constituait une opportunité intéressante pour les milieux scolaires en ce qu'elle représentait l'apport de nouvelles ressources essentielles pour la mise en œuvre de la PEI. En particulier, elle permettait l'embauche de nouvelles ressources humaines pour doter ces centres d'aides

pédagogiques, d'orthophonistes et d'autres intervenants-clés dans ce processus d'inclusion des élèves avec des BEP.

Les deux écoles de notre échantillon ont accepté l'offre du DE, mais ont privilégié des approches différentes pour le lancement de la réforme et pour la mise en œuvre des changements de pratiques, ce qui illustre bien la liberté de chaque institution de s'approprier la réforme et de l'adapter à son environnement. Ainsi, le lancement de la réforme à l'École R s'est joué surtout au niveau hiérarchique avec un nombre restreint d'acteurs alors qu'à l'École U, on a procédé à la création d'une équipe d'acteurs pour prendre en charge les différentes tâches reliées aux communications, à l'administration et aux relations avec les parents.

École R : lancement de la réforme joué au niveau hiérarchique

Au moment de la mise en œuvre de la PEI, l'École R fait face à plusieurs enjeux de taille, notamment une décroissance démographique marquée, une pénurie de main d'œuvre et une migration massive des familles qui mettent en question l'existence même de l'institution. L'offre de la DE représente donc pour la directrice de l'école une possibilité d'attirer de nouveaux élèves et d'accroître son effectif professionnel. Sur le plan stratégique, l'objectif de la directrice de l'École R à cette étape de la réforme est de répondre rapidement à l'offre du DE et d'entamer la construction du centre de ressources dans l'école pour éventuellement avoir la possibilité d'attirer une nouvelle clientèle et ainsi combler la diminution de nombre d'élève à l'école.

Le début de la réforme à cette école s'est donc joué avec un groupuscule d'acteurs au niveau administratif où l'action était confinée à la directrice alors que les autres acteurs avaient la perception d'être des spectateurs passifs. Pour la majorité des acteurs scolaires incluant les parents, cette réforme représente un changement important dans les règles du jeu et un plongeon dans l'inconnu puisque l'information quant à la façon dont l'école accueillera et s'occupera de cette nouvelle clientèle demeure une zone d'incertitude à cette étape de la réforme. Même si la directrice prétend avoir consulté le milieu avant de prendre cette décision, ces consultations, selon plusieurs acteurs, n'étaient que des séances d'informations sommaires sur la réforme. Selon eux, l'information qui leur a été fournie quant aux changements attendus dans leurs pratiques était incomplète et, dans certains cas, portait même à confusion quant au rôle que devrait jouer le centre de ressources et l'aide pédagogique qui y serait embauché. Les parents quant à eux n'ont reçus que peu ou pas d'information à cette étape de la mise en œuvre de la PEI et plusieurs la jugeaient comme étant fragmentaire. D'autres parents se sont

plaints de n'avoir été informés que par leur enfant ou d'autres parents ou lors de rencontres avec le maître de classe de leur enfant. Ce climat d'incertitude semble être à l'origine des comportements négatifs et des plaintes des acteurs scolaires à ce moment crucial du lancement de la réforme. Face à un tel environnement nébuleux caractérisé par des tensions internes entre les acteurs de l'école, mais aussi par des tensions externes avec les parents, il sera plus difficile pour la direction de négocier la mise en œuvre des changements de pratiques et de solliciter la participation des acteurs et des parents à ce processus. À noter que la difficulté sera double pour la direction étant donné qu'elle ne jouit pas d'une crédibilité établie dans le village du fait que plusieurs acteurs du milieu scolaire, incluant la directrice, ne résident pas au village, ce qui représente une contrainte importante dans cette dynamique de changement.

École U : lancement de la réforme joué en équipe

À l'École U, on remarque une toute autre approche pour le lancement de la PEI. Tout d'abord, avant même d'accepter la création du centre de ressources et de lancer la réforme, la direction de cette école a mis sur pied une équipe d'acteurs-clés pour établir une approche stratégique au niveau de l'institution. Cette équipe était chargée en outre d'établir une stratégie de communication sur la réforme, de préparer la documentation nécessaire pour ce projet, d'élaborer les besoins de formation et de définir la nature des interactions avec les parents des élèves. Aussi, dans le but de faire accepter la réforme tant par les acteurs du milieu scolaire que par les parents et de ne pas créer de tensions au niveau organisationnel, la stratégie poursuivie par la directrice de l'école a été de déléguer des pouvoirs à cette équipe d'acteurs qu'elle a choisis judicieusement sur la base de leurs atouts et en mobilisant ainsi leur réputation auprès des parents et autres membres de l'école, leur statut et leur influence dans les relations informelles. Par exemple, dans son rôle d'aide pédagogique, l'ex-psychologue scolaire, l'orthophoniste de l'école et la directrice adjointe ont conjointement préparé le projet de réforme incluant la création et le fonctionnement du centre de ressources. Elle a chargé également l'ex-psychologue scolaire qui jouit d'une grande réputation auprès des enseignants et des parents et qui appuie l'éducation inclusive de façon incontestable, de persuader l'ensemble des enseignants et des parents de la nécessité de la réforme. L'objectif de l'ex-psychologue scolaire était de faire valoir ses compétences et la stratégie pour y arriver était de revenir dans le monde du travail et d'accepter le rôle d'aide pédagogique qu'on lui proposait au centre de ressource de l'école. Sa stratégie de s'impliquer ainsi dès le début dans la réforme et d'être « aux premières loges » ne fait pas le bonheur de la psychologue scolaire attitrée de l'école qui considère être

mise à l'ombre de l'action. Dans son rôle de psychologue, cet acteur n'en ait qu'au début de sa carrière et son objectif est de se tailler une place et une réputation dans l'organisation. Sa stratégie de s'opposer passivement à la réforme est une stratégie que l'on peut qualifier de défensive. En effet, son comportement crée des tensions avec l'aide pédagogique du centre de ressources qui l'accuse de ne pas s'investir corps et âme dans la réforme. On assiste donc à une dynamique de rivalité entre ces deux acteurs qui illustre bien ici que chaque acteur a, d'une part, ses propres atouts ou ressources qu'il peut utiliser dans ses interactions avec les autres mais que, d'autre part, il a aussi des handicaps qui peuvent le forcer à négocier sa place ou son rôle dans certaines situations.

En construisant une telle équipe de spécialistes pour la réforme, la directrice de l'école a misé dès le début sur une stratégie de communication ouverte concernant les changements de pratiques à venir. Elle a aussi donné du poids au centre de ressources de l'école en impliquant deux de ses acteurs-clés dans la réforme et elle a sollicité l'implication des acteurs qui étaient favorables à la réforme pour persuader ceux qui étaient moins en faveur du bienfait de la PEI avant même d'annoncer la création du centre de ressources. Elle a organisé des sessions d'information avec les acteurs du milieu scolaire et les parents des élèves et a fait appel à l'ex-psychologue scolaire pour donner un maximum d'information qu'elle jugeait nécessaire à ce sujet.

Bien que cette stratégie se soit avérée gagnante selon les dires de la majorité des acteurs, elle n'a toutefois pas fait l'unanimité dans l'école du fait que certains acteurs se sont sentis ignorés ou isolés. Par exemple, le choix de l'ex-psychologue scolaire pour faire partie de l'équipe a créé des tensions avec le psychologue scolaire attitré de l'école en créant une confusion des rôles et une polarisation des relations avec les parents des élèves avec des BEP par les acteurs du centre de ressources de l'école.

7.3.2 Dynamique de fonctionnement de la PEI

Après la mise en place des centres de ressources, la phase de changement de pratiques pour l'évaluation des élèves et pour l'enseignement aux élèves avec des BEP constitue la deuxième étape dans la mise en œuvre de la PEI. Ces changements entraînent des défis tant en termes de formation du personnel et de disponibilité d'une main d'œuvre qualifiée pour combler les nouveaux postes dans l'organisation, mais aussi en termes de participation des parents à la réforme.

La nomination et l'embauche des acteurs-clé de la réforme, comme les présidents des CMI et les aides pédagogiques pour le fonctionnement des centres de ressources revêtent une importance particulière.

Stratégie de nomination et d'embauche à l'École R

La stratégie adoptée par l'École R est de puiser d'abord parmi ses ressources internes et de nommer la directrice adjointe comme présidente de la CMI. Pour l'embauche de l'aide pédagogique, la stratégie a été de mobiliser les ressources locales pour recruter l'aide pédagogique en misant sur le fait que la proximité de cet acteur avec la population locale facilitera la participation des parents à la réforme. La proximité du village avec la capitale constitue une ressource importante dans la situation de la pénurie de main d'œuvre. Cependant, le fait que plusieurs acteurs clés de cette école résident ou ne résident pas au village (ce qui est le cas de la directrice elle-même) est à la source d'une dynamique unique à ce milieu, en particulier dans le cas de l'aide pédagogique. D'abord, avec la création des centres de ressources, les aides pédagogiques sont devenus des acteurs clés de la réforme; ils sont responsables des centres de ressources, mais ils établissent aussi de nouvelles relations avec les parents des élèves avec des BEP, avec les enseignants, les professionnels non enseignant ainsi qu'avec le SAP. Aussi, le fait que l'aide pédagogique de l'École R demeure au village et qu'elle participe à sa vie communautaire fait en sorte qu'elle a plus de facilité à communiquer avec les élèves et leurs parents, élément crucial dans son rôle central de la PEI. La direction de l'école a donc tiré profit de cet état de fait et a donc mobilisé cette ressource importante de proximité avec la population du village pour l'embauche de l'aide pédagogique. Le fait que les résidents du village se connaissent entre eux, la technique bouche-à-oreille a donc fonctionné pour trouver cet aide pédagogique, ce qui a catalysé la mise en œuvre de la réforme à cette école.

Toutefois, cette ressource importante de proximité avec la communauté pour l'École R devient plutôt une contrainte quand il s'agit de proximité avec la capitale. En effet, les acteurs qui doivent faire la navette matin et soir entre la capitale et le village pour travailler à l'école (surtout des enseignants incluant la directrice) ont beaucoup moins d'occasions d'entrer en interaction avec les membres de la communauté. Ce manque d'interactions entre ces acteurs scolaires et la population résidente du village constitue un handicap dans la construction des relations informelles avec les parents des élèves de l'école et crée des tensions aux dires de certains acteurs comme ceux de la mairie du village qui les cataloguent comme « des touristes ». Cette

tension entre l'école et la mairie du village, même si elle n'a pas un grand impact dans le processus de mise en œuvre de la PEI, fait partie des préoccupations de plusieurs acteurs de l'école qui déplorent la situation. Dans un tel contexte de proximité avec la capitale, obtenir la collaboration des enseignants, des professionnels non enseignants et des parents des élèves et leur demander de participer à la réforme demeure un enjeu stratégique important pour l'École R.

Stratégie de nomination et d'embauche à l'École U

Même si l'École U n'est pas confrontée à une pénurie de main d'œuvre, le lancement de la réforme a été l'occasion pour la directrice de faire appel à l'ex-psychologue scolaire de l'école pour former une équipe qui s'occupera du lancement de la réforme, de la création du centre de ressources et de son fonctionnement. Cette décision de mobiliser l'expérience de l'ex-psychologue scolaire à la retraite et de la nommer comme aide pédagogique était une décision stratégique. Elle visait à préparer le terrain pour le lancement et la mise en œuvre des changements des pratiques en faisant appel à un expert en éducation inclusive et une personne qui jouissait d'une grande réputation auprès du personnel de l'école et des parents. Pour des raisons similaires, la directrice a nommé l'ex-directrice de l'école comme présidente de la CMI et l'a chargé de s'occuper de la dimension administrative de la réforme. Afin de maximiser l'efficacité du centre de ressources et de consolider son rôle, la directrice a recruté une deuxième aide pédagogique à temps complet et a sollicité la contribution de certains enseignants à temps partiel pour l'aide aux devoirs.

Changement de pratiques : un jeu complexe école-parents

À l'étape du lancement de la réforme, les stratégies des acteurs étaient pour la plupart des stratégies individuelles puisqu'elles faisaient principalement appel à des actions d'un petit nombre d'acteurs (directrices, experts, DE, etc.). Avec la mise en place des nouvelles structures comme le centre de ressources et la création de la CMI et l'arrivée des nouvelles clientèles, on assiste à l'entrée en scène de l'ensemble des acteurs de l'organisation et des parents. Du même coup, on observe le développement de stratégies collectives de la part de certains groupes d'acteurs qui partagent les mêmes préoccupations et qui se mobilisent pour tenter d'influencer ce cours des événements.

On a vu que la réforme de la PEI s'appuie sur un rôle accru des parents des élèves et donc de l'importance des relations école-parents. Mais elle dépend aussi des relations avec les autres

niveaux de l'organisation de l'éducation comme le DE, le SAP, certains services de la mairie et certaines ONG qui sont impliquées à différentes étapes de la réforme.

Dans notre recherche, nous nous sommes concentrés surtout sur la dynamique école-parents tout en tenant compte des commentaires que l'on a recueillis dans nos entrevues et qui se rapportaient aux autres acteurs ci-haut mentionnés. La dynamique des relations école-parents est caractérisée surtout par des alliances et des collaborations entre les acteurs de l'école et les parents d'élèves avec des BEP au sujet de l'évaluation des BEP des élèves. Stratégiquement, l'objectif de l'école est de s'assurer d'obtenir la participation et l'accord des parents pour entamer le processus d'évaluation primaire avec l'école et ensuite l'évaluation finale avec le SAP. Pour la majorité des acteurs du milieu scolaire, cette collaboration école-parents est la source en soi d'une incertitude importante, à savoir celle liée au système d'évaluation des élèves avec des BEP.

La participation des parents à la réforme se joue au moment de l'évaluation primaire qui implique le CMI et les parents des élèves avec des BEP. Bien que la réforme permette aux parents des élèves avec des BEP de participer à l'évaluation de leur enfant, il est paradoxal de constater sur le terrain que l'obtention de leur accord de participer à ce processus demeure un défi de taille et une contrainte importante pour l'école, surtout dans le cas de l'École R. Sur la base de nos observations, nous croyons que ce paradoxe s'explique en partie à cette école par le fait que les parents sont méfiants par rapport à la réforme et que les communications école-parents sont difficiles étant donné que plusieurs acteurs de l'école ne sont pas des résidents du village et ont peu d'attachement au milieu communautaire. Plusieurs de ces parents considèrent aussi que leur participation se limitent souvent à leur contribution financière, une pratique historique en République de Moldavie qui crée des malaises chez certains parents surtout les parents des élèves avec des BEP.

Système d'évaluation des élèves avec des BEP : négociation de la participation des parents à l'École R

La mise en œuvre de la PEI entraîne des changements de pratiques d'une part dans l'évaluation des BEP des élèves que ce soit ceux qui fréquentent un établissement scolaire ordinaire et/ou ceux qui viennent des écoles spéciales et d'autre part dans les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins particuliers de ces enfants. Le nouveau système d'évaluation des élèves avec des BEP mis en place par la réforme est un système d'action qui implique la collaboration de plusieurs segments de l'environnement : l'école, les

parents, le SAP et dans certains cas les infirmières et travailleurs sociaux. Cette nouvelle pratique d'évaluation des élèves avec des BEP force les écoles à travailler et à négocier avec les parents, les maîtres de classe et les enseignants pour l'évaluation initiale des élèves. Ce nouveau système d'évaluation touche donc plusieurs acteurs et est composé de plusieurs phases qui font en sorte que les contraintes sont multiples et parfois très difficiles à surmonter comme obtenir par exemple la participation des parents. En effet, la participation directe des parents dans le système d'évaluation peut influencer de manière importante les décisions concernant l'évaluation de leur enfant afin que ceux-ci puissent bénéficier de la meilleure approche éducative. Mais pour ce faire, les parents doivent d'abord être disponibles pour participer aux rencontres avec les responsables scolaires et les représentants du SAP, et ce, à au moins deux reprises au cours du processus. Étant donné le va-et-vient temporaire mais fréquent des parents vers d'autres pays pour des fins de travail occasionnel, plusieurs parents sont souvent difficiles à rejoindre quand vient le temps de les faire participer à ces différentes étapes d'évaluation de leur enfant.

L'implication de l'aide pédagogique à l'École R

Comme on a pu voir dans le cas de l'École R, la relation avec les parents des enfants avec des BEP représente un défi de taille. Pour y faire face, l'aide pédagogique de l'École R a favorisé une stratégie de collégialité avec les parents des élèves avec des BEP dans le but de gagner leur confiance et de pouvoir les convaincre de participer aux changements des pratiques. La possibilité de mobiliser la confiance des parents envers le centre de ressources et l'aide pédagogique de l'école est une ressource importante pour l'école. En effet, la stratégie de la présidente de la CMI de « faire la morale » aux parents des élèves avec des BEP pour les forcer à participer à la réforme n'est pas efficace selon l'aide pédagogique. Au contraire, elle accroît la méfiance de ces parents envers l'école. Ceux-ci sont outrés de voir la directrice de l'école faire appel aux services de police locale et d'assistance sociale lorsqu'ils omettent d'informer l'école de l'absence de leur enfant. Dans de telles situations, l'aide pédagogique de l'école doit venir à la rescousse en négociant directement avec les parents pour obtenir leur participation à la réforme malgré ces relations déficientes avec la direction de l'école.

L'implication des enseignants à l'École R

Dans leur rôle de responsable d'une discipline scolaire et/ou dans leur rôle de maître de classe, les enseignants sont également sollicités dans l'évaluation initiale des enfants en identifiant les élèves qui ont des difficultés dans leur parcours scolaire. Leurs stratégies face aux parents se

caractérisent par le maintien de relations régulières avec les parents des élèves sans BEP qui s'impliquent activement à l'école et de ne pas faire d'effort additionnel pour solliciter la participation des parents des élèves avec des BEP qui ne s'impliquent pas à l'école. On peut dire qu'à l'exception de l'aide pédagogique, les autres acteurs de l'école partagent cette même stratégie de n'entretenir des relations qu'avec les parents qui s'intéressent à l'école. Dans un tel contexte et en considérant que la mise en œuvre de la PEI requiert une participation active de tous les parents, en particulier ceux des enfants avec des BEP, le rôle de relais que joue l'aide pédagogique prend donc tout son sens.

L'évaluation initiale des élèves avec des BEP constitue une pratique cruciale dans l'esprit de la PEI du fait qu'elle est à la base des tous les changements de pratiques prévus par la réforme. Cette évaluation initiale est tributaire de l'accord des parents et donc l'établissement d'une relation de confiance avec les parents est une des clés du succès de la mise en œuvre de la PEI. Comme le mentionne Barré (2003), la confiance des acteurs constitue un élément clé dans une relation de pouvoir si elle est pertinente pour les acteurs et que ceux-ci peuvent la mobiliser dans leurs interactions sociales.

La confiance des parents; une autre source de pouvoir

La question de la confidentialité des informations sensibles à propos des élèves avec des BEP et de leur protection constitue un enjeu de taille. Cet aspect de confidentialité constitue une zone d'incertitude au sens de l'analyse stratégique et peut être exploitée par les acteurs qui réussissent à obtenir la confiance des parents à cet égard.

Le flou qui entoure les règles concernant la confidentialité des informations sur les élèves avec des BEP est un autre exemple de zone d'incertitude qui sème un doute auprès des parents. Même si on n'a pas noté de relations conflictuelles autour de cet élément dans les deux écoles de notre échantillon, on a dénoté de sérieux mécontentements de la part de ces parents. La règle formelle que l'organisation s'est donnée pour protéger la confidentialité de l'information sur les élèves se résume, selon plusieurs acteurs, « au bon sens de chacun » ce qui ne suffit pas pour rassurer les parents des élèves avec des BEP. On peut donc dire que c'est le flou et l'ambiguïté des nouvelles règles mises en place qui laissent les parents perplexes au sujet de la confidentialité parce qu'elles s'appuient sur le bon jugement présumé des acteurs sur le terrain.

Bien que les règles que les deux écoles de notre échantillon se sont données concernant la protection de la confidentialité des informations sur les élèves avec des BEP soient similaires, la dynamique sur le terrain à ce sujet nous révèle des jeux différents dans chacune des institutions.

Dans le cadre de la PEI, la confidentialité des informations sur les élèves avec des BEP est une responsabilité qui revient d'abord aux aides pédagogiques qui œuvrent dans les centres de ressources. Ceux-ci ont la responsabilité de protéger la confidentialité de ces informations et de n'en donner accès seulement aux enseignants et autres acteurs du milieu scolaire sous strictes conditions pour qu'ils puissent développer les PI, CM ou CA des élèves avec des BEP. Le contrôle de ces informations constitue une ressource importante et donc de pouvoir pour les aides pédagogiques dans la mesure où ils peuvent l'utiliser dans leurs relations avec les parents et avec d'autres acteurs, notamment, les enseignants. Cette situation froisse certains enseignants qui se plaignent de ne pas avoir un accès suffisant pour effectuer leurs changements de pratiques ou pour être mieux outillés lorsqu'ils doivent intervenir auprès de ces enfants. Elle froisse aussi plusieurs parents des deux écoles qui soutiennent que des informations à propos de leurs enfants ont été divulguées.

La stratégie de laisser aux aides pédagogiques le soin de protéger des informations sensibles à propos des élèves ne suffit donc pas à apaiser les craintes de certains parents qui dépeignent l'école comme un « petit village » où l'information à propos de tous circule librement. Plusieurs acteurs du milieu scolaire reconnaissent aussi l'importance d'assurer la confidentialité de ces informations mais ils arguent que cette responsabilité relève du « bon sens de chacun », ce qui n'est pas un gage de sécurité.

Comme on peut le voir, la confidentialité des informations se révèle un élément important dans les relations avec les enseignants et avec les parents des élèves avec des BEP et s'accorde avec l'argument de Barré (2003) qui soutient que les relations de confiance constituent en fait des éléments de relations de pouvoir. Les résultats de notre recherche illustrent bien cet état de fait. En effet, dans le cas de l'École R, les relations de confiance que l'aide pédagogique entretient avec les parents des élèves avec des BEP est un exemple type de la façon de gagner la confiance des parents et de s'en servir ensuite pour s'attribuer un rôle de relais entre l'école et les parents. On a pu observer à l'École R que les parents des élèves avec des BEP ont pleine confiance dans l'aide pédagogique, en outre parce qu'elle est résidente du village, qu'elle se montre sensible à leur égard et qu'elle parle leur même langage et ce d'égal à égal.

Dans le cas de l'École U, la relation de confiance se manifeste d'une part dans les interactions avec les acteurs du milieu scolaire en général et d'autre part avec les parents des élèves avec des BEP en particulier. Les acteurs du centre de ressources ont dû travailler fort avec les parents des élèves avec des BEP pour bâtir leur confiance pour cette nouvelle structure et les convaincre du besoin que leurs enfants fréquentent le centre de ressources pour réussir leur parcours scolaire

D'autre part, les aides pédagogiques mobilisent cette confiance que les parents des élèves avec des BEP leur témoignent pour assurer la fonctionnalité du système d'évaluation des BEP et assurer du même coup leur crédibilité. Ce que l'on observe dans le cas de l'École U, c'est surtout la place importante que l'ex-psychologue scolaire occupe dans son rôle d'aide pédagogique étant donné la confiance qu'il inspire de la part de ses collègues de l'école, mais aussi des parents des élèves surtout ceux avec des BEP. Dans son rôle de relais, cet aide pédagogique permet de connecter les différents segments de l'environnement pour rendre possible le fonctionnement adéquat des différents systèmes d'action.

Une pratique qui est présente dans les deux écoles de notre échantillon et qui crée souvent des malaises dans les relations école-parents, c'est la contribution financière des parents au budget de l'école. Ce malaise se manifeste de façon différente chez les acteurs de deux écoles. À l'École R, les acteurs du milieu scolaire discutent de façon directe de cette pratique et reconnaissent ouvertement que c'est grâce à cette ressource que l'école peut se permettre de faire des réparations au bâtiments, de renouveler l'ameublement dans des classes, d'acheter des livres pour la bibliothèque, etc. Dans le cas de l'École U, les acteurs ressentent un malaise de parler de cette question avec les parents et la directrice nie simplement l'obligation de fournir toute forme de contribution financière de ce type de la part des parents. Rappelons ici que la mise en œuvre de la PEI requiert une participation active de tous les parents, en particulier des parents des enfants des BEP qui pour plusieurs d'entre eux, sont des parents qui appartiennent à une catégorie sociale qui ne peut pas se permettre une telle contribution financière. Donc la présence explicite de cette pratique à l'École R marginalise davantage ces parents et constitue une contrainte dans leurs interactions avec les autres parents et certains acteurs de l'école, ce qui vient à l'encontre des objectifs de la réforme. Dans le cas de l'École U, cette pratique est également présente mais de façon plus implicite et ne constitue pas une contrainte importante à la participation des parents.

Changement des pratiques : compétences en formation et source de pouvoir

Avec les changements de pratiques dans les méthodes d'enseignement, une incertitude s'est installée chez les acteurs du milieu scolaire quant aux compétences nécessaires pour évaluer les BEP des élèves et répondre ensuite à l'ensemble de leurs besoins en élaborant des nouveaux instruments pédagogiques et en adaptant leur enseignement pour cette clientèle. Cette zone d'incertitude liée aux compétences des acteurs et à leur formation est contrôlée de façon différente dans les deux écoles R et U.

Dans le cas de l'École R, la stratégie de la part de la direction a été de confier la responsabilité de la formation relative à la PEI à la présidente de la CMI plutôt qu'au centre de ressources comme c'est le cas à l'École U. Le but de la directrice était de mobiliser l'atout de la directrice adjointe qui jouit d'un grand respect dans ses relations avec les acteurs du milieu scolaire. La présidente de la CMI, qui est aussi la directrice adjointe de l'école, a donc organisé des sessions de formation pour les enseignants et les professionnels non enseignant en ce qui touche à l'évaluation des élèves avec des BEP et au développement des PI, CM ou CA pour ces élèves. On remarque que cette initiative est appréciée par l'ensemble des acteurs scolaires qui considèrent ces séances de formation essentielles pour mettre en place les changements de pratiques nécessaires. Les compétences de la présidente de la CMI dans ce domaine représentent donc une source de pouvoir importante pour cet acteur au sens de l'analyse stratégique.

À l'opposé, la stratégie de l'École U a été de confier ce mandat de formation dès le début de la réforme aux acteurs du centre de ressources. La maîtrise de cette zone d'incertitude par le centre de ressources constitue un élément de pouvoir pour les acteurs qui y travaillent. Sur un plan stratégique, la direction de l'École U a fait le choix d'attribuer également au centre de ressources la responsabilité du programme d'aide aux devoirs pour les élèves avec des BEP. En faisant ce choix, la direction de l'école s'est assurée dès le début d'avoir recours aux enseignants de certaines disciplines scolaires pour appuyer le centre de ressources dans les domaines exigeant des connaissances plus complexes comme dans le cas des sciences par exemple. Avec une telle stratégie, l'école visait deux objectifs, à savoir de solliciter la participation des enseignants qui sont plus réticents aux changements et de renforcer la capacité du centre de ressources pour aider les élèves avec des BEP à progresser dans les disciplines spécifiques où les aides pédagogiques n'ont pas de compétences.

La clarté des nouvelles règles : source d'incertitude

Il faut ici rappeler que la mise en œuvre de la PEI entraîne l'entrée en scène de nouveaux joueurs, change les règles de fonctionnement de l'école, modifie les interactions entre les acteurs et les parents en plus d'exiger une charge supplémentaire de travail et de formation pour les enseignants. Cette situation force une redistribution des rôles et du pouvoir et augmente le niveau d'incertitude sur le terrain. Le changement des pratiques amène de nouvelles règles du jeu qui structurent le champ des interactions dans chacune des écoles. Par exemple, le système d'évaluation des élèves avec des BEP implique des actions qui se jouent entre le centre de ressources, les membres de la CMI, les parents des élèves avec des BEP et, à l'étape finale, le SAP. Ces règles sont nouvelles et elles ne sont pas toujours définies clairement et définitivement. Comme le soulignent Jacques et al. (2004), les nouvelles règles vont en réalité définir les *situations problèmes* autour desquelles se construit la coopération et où prend le sens même de la notion de *système*. Ce changement de pratiques implique des prises de position divergentes entre les acteurs participants, sollicite des négociations, surtout avec certains parents des élèves avec des BEP qui hésitent ou s'opposent à leur participation à la réforme.

Cette zone d'incertitude reliée à la clarté des règles s'est retrouvée présente dans nos deux écoles R et U où plusieurs acteurs dénonçaient le flou du mode de fonctionnement et des procédures à suivre pour effectuer les changements et s'adapter au nouveau mode d'opération à l'école. Plusieurs acteurs du milieu scolaire, surtout les enseignants, sont d'avis que les changements dans leurs pratiques se font à tâtons.

Par exemple, les nouvelles règles entourant le rôle des aides pédagogiques et des enseignants à l'égard des élèves avec des BEP sont des règles imprécises qui sèment de la confusion et parfois même des tensions entre les acteurs. À l'École R, on a mentionné que le rôle du centre de ressources et de l'aide pédagogique n'a pas été présenté clairement lors du lancement de la réforme. Les enseignants de cette école croyaient que le centre de ressources s'occuperait de tout ce qui touche aux élèves avec des BEP et ils ont été surpris d'apprendre qu'ils demeuraient les responsables pour l'éducation de ces élèves sur le plan pédagogique. Le manque de clarté des règles touchait non seulement le mandat du centre de ressources de l'école, mais aussi la distribution des ressources pour cette nouvelle mission de l'école.

Un manque de clarté des règles a prévalu aussi à l'École U quant au financement du centre de ressources; les acteurs du centre de ressources pensaient avoir accès à un budget séparé

alors que la directrice de l'école s'est contredite en confirmant que le budget du centre faisait partie du budget commun de l'ensemble de l'institution. Dans cette école, une autre source de confusion est liée à la répartition des élèves avec des BEP; les enseignants se questionnent sur les règles qui gouvernent l'affectation des élèves avec des BEP par classe qui varie beaucoup d'un enseignant à l'autre.

En somme, on remarque que la dynamique de mise en œuvre de la PEI est spécifique à chaque école et dépend en partie des enjeux et des contraintes propres à chaque établissement scolaire. La mise en œuvre de cette réforme sur le terrain se présente en deux étapes, soit : le lancement de la réforme et la mise en œuvre des changements des pratiques. Chacune de ces étapes est caractérisée par la présence de systèmes d'actions concrets qui impliquent la formation d'alliances entre les acteurs pour la mobilisation de ressources et la réalisation d'objectifs individuels et collectifs. À l'École R qui fait face à de multiples contraintes liées à la pénurie de main d'œuvre, à une baisse du nombre d'élèves et à une relation difficile avec les parents qui sont souvent absents de leur foyer pour des raisons de travail à l'étranger, la stratégie a été de mobiliser immédiatement les ressources du DE pour la création du centre de ressources et de lancer ensuite la réforme en fournissant un minimum d'information aux acteurs du milieu scolaire et aux parents des élèves. Dans le cas de l'École U, la stratégie a été d'impliquer les acteurs dès le lancement de la réforme en créant une équipe d'acteurs motivés et crédibles pour promouvoir la réforme. Dans les deux écoles, l'action initiale porte surtout sur la planification de la mise en œuvre de la réforme et le jeu se joue surtout au niveau administratif avec un nombre restreint d'acteurs; les enseignants et les parents n'entrent en jeu qu'à l'étape du changement de pratiques qui donne lieu à des jeux de négociation entre les acteurs du milieu scolaire et les parents des élèves avec des BEP dans le but d'obtenir leur participation. Ainsi, lors du lancement de la réforme, les zones d'incertitude étaient plutôt liées à la nature et la précision des informations et des règles de jeu quant à la réforme à mettre en place. À l'étape de la mise en œuvre des changements de pratiques, les incertitudes étaient plutôt liées au niveau de compétences nécessaires pour réaliser les changements de pratiques et à la disponibilité de sessions de formation pour les enseignants afin qu'ils puissent répondre à l'ensemble des BEP des élèves comme prévoit la réforme. La création des nouvelles structures comme les centres de ressources, les CMI et le SAP vient modifier les interactions entre les acteurs à l'intérieur des écoles et avec les parents. Ces interactions sont caractérisées par des relations et des jeux de pouvoir entre les acteurs qui utilisent ou contrôlent les zones

d'incertitude reliées aux compétences et à la formation, le flou dans les nouvelles règles du jeu sur le terrain et les interactions et les communications avec les parents des élèves.

Dans la section qui suit, nous revenons sur notre question principale de recherche et sur les résultats que nous avons obtenus à partir des données que nous avons recueillies sur le terrain et de l'analyse que nous en avons fait. Nous mettons également l'accent sur la contribution que cette recherche apporte à la littérature sur les dynamiques sociales liées à la mise en œuvre d'une réforme en République de Moldavie et sur les nouveaux questionnements qu'elle soulève.

7.4 Conclusion générale et contribution à la recherche

Dans cette recherche, nous cherchions à savoir : *Comment les interactions entre les acteurs du milieu scolaire et les parents des enfants avec et sans besoins éducatifs particuliers influencent l'élaboration de stratégies d'actions dans la mise en place de la PEI en République de Moldavie.*

Pour bien comprendre les stratégies d'actions des acteurs dans ce processus de réforme de la PEI, nous nous sommes d'abord penchés sur le sens que ces acteurs attribuent à la réforme, à leurs prises de positions et leurs attitudes à l'égard des différents enjeux. Sur le terrain, on a pu observer qu'il existe une diversité de représentations que les acteurs impliqués dans ce processus de changement se forment à propos de la réforme. Cette diversité de représentations se manifeste sur deux plans, à savoir : celui des principes et des objectifs de la réforme et celui de sa mise en place sur le plan organisationnel. Bien que plusieurs acteurs puissent partager certaines représentations, chaque acteur a sa propre compréhension des différents aspects et enjeux de ce processus.

Ces représentations constituent des principes générateurs de prises de positions et d'attitudes des acteurs par rapport aux divers enjeux de la réforme comme le souligne Doise (1990). Dans le cas de la PEI, on observe que les attitudes des acteurs et leurs prises de position par rapport à ce processus se cristallisent autour de 3 enjeux : la nécessité de la réforme; le modèle d'inclusion promu par la réforme et les changements de pratiques. Quant à la nécessité et aux principes de la réforme, les prises de positions de la majorité des acteurs du milieu scolaire et des parents convergent vers un certain consensus. À l'opposé, on observe une divergence quant à l'attitude des acteurs par rapport au modèle d'éducation inclusive promu par la réforme. Ceux qui sont en faveur du modèle d'éducation inclusive totale sont ceux qui ont le plus à

gagner de la réforme, comme la direction, les acteurs des centres de ressources et les parents des élèves avec des BEP; les acteurs qui sont en défaveur par rapport à ce modèle sont principalement les enseignants et les parents des élèves sans BEP. Il est important de souligner que les attitudes et les prises de position évoluent avec le temps. Au début de la réforme, plusieurs enseignants s'opposaient à la réforme; mais, après avoir reçu des précisions sur le rôle qu'ils doivent jouer, d'avoir bénéficié de formation et d'avoir mis en pratique certains changements, plusieurs parmi eux modifient leur position.

Comme on l'a déjà mentionné, les dynamiques de changement engendrées par la réforme s'inscrivent dans le contexte propre à chaque milieu ou à chaque organisation. Dans notre recherche, on a pu observer que les dynamiques de changement se jouent dans des contextes caractérisés par des facteurs externes (démographie, proximité, pénurie main d'œuvre, migration des parents) et des facteurs internes (alliances entre les acteurs qui se forment aux différentes étapes de la mise en œuvre, luttes de pouvoir; travail d'équipe). Aussi, on a vu que des systèmes d'action se construisent dans les organisations scolaires autour des deux phases distinctes de la mise en œuvre de la réforme : le lancement de la PEI et les changements de pratiques. Ces systèmes d'action distincts présents dans chaque organisation comprennent des jeux et des alliances entre les acteurs dans la poursuite de leurs objectifs individuels et collectifs. À l'étape du lancement de la réforme, l'action se passe principalement au niveau de la direction des écoles et les stratégies concernent surtout l'organisation des changements. À cette étape, l'incertitude est surtout liée à l'information sur la réforme et les nouvelles règles qui seront mises en place.

À l'étape de la mise en marche, l'ensemble des acteurs incluant les parents sont sollicités et on voit la création d'alliances entre ceux qui s'opposent aux changements et ceux qui l'appuient. On entre dans des jeux stratégiques visant les changements de pratiques pour l'évaluation des élèves avec des BEP et pour l'enseignement adapté à ces nouvelles clientèles dans un milieu scolaire ordinaire.

À chacune des étapes de la réforme, chaque école adopte une stratégie collective différente soit d'accepter la proposition du DE pour la création du centre de ressources de façon pratiquement unilatérale ou de former une équipe de travail pour s'attaquer aux aspects des communications, des relations avec les parents, de la préparation et l'administration des nouvelles structures. Cependant, chaque acteur développe ses propres stratégies dans un contexte d'interactions avec les autres; les acteurs mobilisent les ressources dont ils disposent

(relations, alliance, atouts en termes de compétences, expériences, réputation auprès des collègues et parents par exemple, négociation de ces atouts) pour atteindre leurs objectifs (accroissement de pouvoir, réputation, charge de travail).

Chaque réforme entraîne des modifications dans les règles de jeu, le flou de ces nouvelles règles peut constituer des zones d'incertitude que les acteurs intègrent dans leurs stratégies. Ces jeux impliquent la création de nouvelles alliances et des négociations stratégiques entre les différents acteurs d'une organisation. Dans le cas de la mise en œuvre de la PEI, le changement dans les pratiques d'évaluation des élèves met les acteurs du milieu scolaire en interactions directes avec les parents des élèves avec des BEP dans un jeu de communication, de persuasion et de négociation de leur participation aux changements. Les stratégies des écoles sont orientées vers la persuasion des parents quant à la nécessité et au rôle des changements et des nouvelles structures. Ces stratégies de persuasion des acteurs qui s'opposent à la réforme relèvent des acteurs jouant un rôle de relais pour unir les divers segments de l'environnement à l'intérieur de l'école et à l'extérieur dans les relations école-parents. L'environnement extérieur de l'école inclut également le SAP qui fait partie intégrante du système d'évaluation des élèves avec des BEP

Originalité de l'approche de recherche

Dans cette recherche, comme nous nous intéressons au rôle des interactions entre les acteurs dans l'élaboration de leurs stratégies d'action dans le cadre de la réforme de la PEI, nous nous sommes initialement penchés sur les modèles d'analyse stratégique des acteurs pour étudier cette question. Suite à nos observations et entrevues sur le terrain, nous avons rapidement constaté la présence d'une diversité de représentations et d'attitudes de la part des acteurs quant à la signification de la réforme et de plusieurs de ses caractéristiques. Pour bien comprendre les logiques d'action des acteurs, il nous fallait donc les relier au sens et aux attitudes qu'ils se forment par rapport à ce processus et tenir compte de leurs prises de position par rapport aux différents enjeux et stratégies qu'ils développent. C'est pourquoi nous avons construit un cadre théorique qui s'inspire des deux champs sociologiques, à savoir : la théorie des représentations et l'analyse stratégique et qui donnent un caractère unique à notre recherche.

Nouveaux questionnements

Nos résultats de recherche nous ont permis d'avoir une fenêtre assez large sur la dynamique engendrée par la mise en œuvre de la PEI parce qu'elle s'est penchée sur deux milieux teintés de contextes différents à bien des égards (urbain et rural) mais la représentativité de notre échantillon au niveau national ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des écoles ordinaires de la République de Moldavie.

Cependant, en ce qui concerne la nature et la diversité des représentations sur la PEI, il est raisonnable de penser que celles-ci ne dépendent pas du milieu immédiat où l'école évolue, mais que les représentations des acteurs gravitent autour des deux niveaux identifiés, à savoir les principes et les concepts de la réforme quant à son aspect organisationnel et quant aux enjeux et aux contraintes présentes dans chacune des écoles.

Dans notre analyse, nous n'avons pas été en mesure de tenir compte de l'aspect temporel des représentations que les acteurs se forment par rapport à la réforme et à sa mise en œuvre au niveau organisationnel. Il s'agit là bien sûr d'une limite de cette recherche car la littérature nous informe que les représentations ne sont pas figées dans le temps, mais qu'elles peuvent évoluer en fonction de plusieurs facteurs. Cet état de fait nous a d'ailleurs été rapporté par certains acteurs qui nous ont affirmé que leurs représentations avaient changées depuis la mise en place de la PEI. Étant donné la nature transversale de notre recherche, il nous aurait été impossible de saisir la dimension longitudinale dans l'évolution des représentations des acteurs par rapport à la réforme, ce qui constituerait toutefois une piste de recherche enrichissante.

Notre questionnaire sur le plan des stratégies des acteurs nous amène à penser qu'il est possible que si nous avions choisi d'autres écoles pour notre recherche, on aurait découvert d'autres dynamiques de terrain du fait que chaque école a sa propre réalité et une dynamique de changement qui dépend des choix des acteurs en place. Il faut aussi rappeler que notre choix final pour les écoles de notre échantillon est en partie le résultat des contraintes de terrain et la volonté des directions d'écoles d'accepter de participer à notre recherche. Il serait intéressant de se pencher sur le cas d'autres écoles pour pouvoir observer une plus grande diversité de dynamiques et de jeux de pouvoir qui se jouent non seulement en vase clos à l'intérieur de l'école mais qui se négocient avec les environnements externes qui eux sont aussi spécifiques à chaque milieu.

En nous intéressant à la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la PEI en République de Moldavie, un pays en forte mutation sur le plan des réformes sociales, nous espérons avoir contribué à la science de la sociologie en y apportant notre humble contribution. En outre, nous croyons avoir apporté une nouvelle lumière sur le lien entre les représentations que les acteurs impliqués dans une réforme se forment à propos d'un tel processus, les attitudes qu'ils adoptent à son égard et les stratégies qu'ils développent pour sa mise en œuvre. Le processus de mise en œuvre de la PEI a fait l'objet de très peu d'études en République de Moldavie et nous espérons que notre recherche viendra corriger cet état de fait en apportant certaines pistes de réflexions pour identifier d'autres axes de recherche qui pourrait être pertinent et utile à poursuivre. Dans notre problématique de recherche, nous avons élaboré sur les lacunes des études de Cara (2014) concernant le sens et les attitudes que les acteurs attribuent à la PEI en ce qui concerne la mise en œuvre de cette réforme dans les écoles-pilotes du pays. Nous espérons qu'en nous centrant sur le cas de deux écoles, nous avons pu combler en partie ces lacunes et surprendre la dynamique présente sur le terrain dans toute ses dimensions. Enfin, nous espérons que cette recherche apportera une contribution modeste mais utile pour éclairer le fonctionnement de la PEI en République de Moldavie.

Bibliographie

Abric J.C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994.

Abric J.C., *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Toulouse, Érès, 1996.

Ainscow M., *Towards Self-improving School Systems: Lessons from a city challenge*, New York, Routledge, 2015.

Ainscow M., *Understanding the development of inclusive schools*, London, Falmer Press, 2002.

Albarello L., *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

Alexandre-Bailly F. et Tran V., *Comportements humains et management*, Montreuil, Pearson France, 2013.

Altet M. et Chartier A.-M., *L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles*, Recherche et formation, 51, 2006 :11-25.

Alter N., *Les logiques de l'innovation*, La Découverte, 2002 :15-39.

Armstrong F., *Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas*, Revue française de pédagogie, no 134, 2001: 87-96.

Armstrong F., *L'école inclusive : qu'est que c'est et comment la construire?* Dans Chevalier R.M., *Pour une école inclusive – quelle formation des enseignants*, Colloque international IUFM de l'Académie de Créteil, Champigny sur Marne, Scérén-CRDP, 2006 :73-81.

Armstrong F. et Barton L. (ed), *Policy, experience and change: cross cultural reflections on inclusive education*, Berlin, Springer, 2008: 37-53.

Barayandema J., *Logiques d'action managériale en matière de formation et appropriation d'un progiciel de gestion intégré*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 2004.

Bargari N., *Evolutia invatamantului scolar in RSS Moldoveneasca (1956-1990)*, Chisinau, Evrica, 2005.

Barré Ph., *Innovation scientifique et dynamique inter-organisationnelle*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 2003.

Barthélémy F. (ed), *Sociologie de l'action organisée : nouvelles études de cas*, Bruxelles, De Boeck, 2011.

Becker H., *Quelques idées sur l'interaction*, dans Blanc A. et Pessin A., *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker*, Paris, L'Harmattan, 2004 :245-257.

Bélanger L. et Mercier J., *Auteurs et textes classiques de la théorie des organisations*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 2006.

Bélanger N., Duchesne H., *Des écoles en mouvement : inclusion des élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Les Presse de l'Université d'Ottawa, 2010.

Belmont B. et Vérillon A., *Enjeux d'une formation en équipe dans une perspective d'éducation inclusive*, Paris, Armand Colin, no 52, 2006/1 :29-39.

Bergeron G. et St-Vincent L.A., *L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur le défi de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire*, Éducation et francophonie, ACELF, Québec, vol. 2, automne 2011 :272-295.

Bernoux Ph., *La sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze pratiques*, Paris, Le Seuil, 1985.

Bernoux Ph., *Confiance et lien social dans l'organisation*, dans *La construction sociale de la confiance*, Bernoux Ph et Servet J.M (ed)., Paris, Montchrestien, 1997 :341-357.

Bernoux Ph., *Le changement dans les organisations : entre structures et interactions*, Relations industrielles, vol. 57, no 1, 2002 :77-99.

Beurdeuley T., *Moldavie : des élections contre l'oligarchie*, Revue Relations, no 786, septembre-octobre 2016 : 9-10.

Boscardin M.L., *The administrative role in transforming secondary schools to support inclusive evidence-based practice*, American Secondary Education, 33(3), 2005:21-32.

Burbiene S., *Développement économique de la Moldova: défis et perspectives*, Rapport, 25 avril 2003.

Burrawoy, M., Verdery, K. (eds.) (1999) *Uncertain Transition. Ethnography's of Change in the Post-Socialist World*, Boston, Rowman & Littlefield Publishers, 1999.

Cara A., *Implimentarea educatiei incluzive in Republica Moldova: studiu de politici publice*, Chisinau, Institutul de Politici Publice, Lexon-Prim, 2014.

Caraglio M., *Les élèves en situation de handicap*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017.

Chanut V., Guibert N., Rojot J. et Dubois P. L., *Les limites de la rationalité limitée? Un essai de réflexion en sciences de gestion*, Revue Management & Avenir, no. 48, 2011/8 :97-117.

Chatelanat G. et Pelgrims G., *Éducation et enseignement spécialisés : rupture et intégrations*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

Cheianu-Andrei D., *Migratia cadrelor didactice din Moldova: brain gain sau brain waste?*, Chisinau, IDIS « Viitorul », 2012.

Coch L. et French, J.R.P., *Overcoming resistance to change*, Human Relations, no 11, 1948: 512-532.

Corriveau L. et Tousignant J.L., *Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir*, Trois Rivières, Québec, Revue francophone de la déficience intellectuelle, Vol 7, no 1, 1996 : 5-18.

Crozier M., *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Editions du Seuil, 1963.

Crozier M., *Sentiments, organisations et systèmes*, Revue française de sociologie, XI-XII, 1971 :141-154.

Crozier M., *Comment je me suis découvert sociologue. Réflexions sur un apprentissage qui ne sera jamais terminé*, Paris, Revue française de science politique, 46^e année, no. 1, 1996 :80-95.

Crozier M. et Friedberg E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

Crozier M., *L'analyse stratégique en milieu hospitalier : pertinence et méthodologie*, Gestions hospitalières, no. 261, décembre 86/janvier 87, 1987 : 787-791.

Crozier M., *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, Paris, Seuil, 1995.

- Dahl R. A., *The concept of power*, Behavioral Science; Baltimore, Md., Vol. 2, no. 3, 1957: 201-215.
- Danero Iglesias J, Negură P. et Tomic D., *Avant-propos La Moldavie au défi de crises multiples*, Revue d'études comparatives Est-Ouest, no 46, 2015/1 : 5-16.
- Deaudelin C. et Nault T., *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 2003.
- Dedieu F., *La course aux belles affaires : professionnalisme et performance du travail de la police judiciaire*, dans Barthélémy F., *Sociologie de l'action organisée*, Bruxelles, De Boeck, 2011 : 89-110.
- Delerue H. et Bérard C., *Les dynamiques de la confiance dans les relations interorganisationnelles*, Revue française de gestion, no 175, 2007/6 :125-138.
- Deppeler J., Forlin C., Chambers D., Loreman T. et Sharma U., *Egalité et qualité en éducation inclusive en Australie : le cas des élèves en situation de handicap*, Recherche & Éducation, no 14, 2015 :49-63.
- Desjeux D., *Le sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Dion S., *Erhard Friedberg et l'analyse stratégique*, Revue française de science politique, 43^e année, no. 6, 1993 :994-1008.
- Dionne C. et Rousseau N. (ed.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- Doise W., *Les représentations sociales*. Dans Ghiglione R., Bonnet C. et Richards J F. (ed), *Traité de psychologie cognitive*, Tome 3, Paris, Dunod, 1990 : 111-174.
- Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- Dubois C., *L'accompagnement psychosocial des détenus : entre gestion des risques et guidance*, dans Barthélémy F., *Sociologie de l'action organisée*, Bruxelles, De Boeck, 2011 : 71-87.

Ducharme D., *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Montréal, Marcel Didier INC., 2008.

Duperré M., *L'organisation communautaire : la mobilisation des acteurs collectifs*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 2004.

Durkheim E., *Représentations individuelles et représentations collectives*, Revue de Métaphysique et de Morale, tome VI, numéro de mai 1898.

Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, Les Presses universitaires de France, 8e édition, 1967 [1893].

Fointiat V., Girandola F. et Gosling P., *La dissonance cognitive : quand les actes changent les idées*, Paris, Armand Colin, 2013.

Frenay M., *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 2007.

Friedberg E., *Les quatre dimensions de l'action organisée*, Revue française de sociologie, no. 3-4, 1992 :531-557.

Friedberg E., *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*, Paris, Seuil, 1993.

Friedberg E., Préface dans *Sociologie de l'action organisée : nouvelles études de cas*, Bruxelles, De Boeck, 2011.

Friedberg E., *La dynamique de l'action organisée, Les organisations*, dans Cabin Ph. (ed), *État des savoirs*, de Paris, Sciences Humaines, 1999 (pages).

Friedberg E., *Rationalité et analyse des organisations*, Idées économiques et sociales, no 165, 2011/3 : 15-23.

FMI, *Republic of Moldova: poverty reduction strategy paper*, Washington DC International Monetary Fund, 2004.

Foudriat M., *Le changement organisationnel dans les établissements sociaux et médico-sociaux*, Paris, Presses de l'EHESP, 2013.

Foudriat M., *Le changement organisationnel. Réflexions sur les conceptions méthodologiques*, dans Girard J.-P. et al., *Les chefs de service à l'épreuve du changement*, Paris, Dunod 2015 : 5-30.

Foudriat M., *La sociologie des organisations : la pratique du raisonnement*, Paris, Pearson Education France, 2007.

Frenay M., *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer*, Louvain-la-Neuve, Presses de l'Université de Louvain, 2007.

Fiske S., *Psychologie sociale*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

Garel J.P., *De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre*, Journal des anthropologues, no 122-123, 2010 :143-165.

Gathier Thurler M. et Bronckar J.P. (ed), *Transformé l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

Gathier Thurler M., *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF, 2000.

Giangreco A., *Conceptualisation and operationalisation of resistance to change*, Luic Paper 103, Serie Economia aziendale 11, Suppl. a marzo, 2002: 1-28.

Girard J.-P., Hakima I. M. et Andesi M. (ed.), *Les chefs de service à l'épreuve du changement*, Paris, Dunod, 2015.

Gosling P. et Ric F., *Psychologie sociale : Approches du sujet social et des relations interpersonnelles*, Paris, Bréal, 1996.

Graziosi A., *Qu'est-ce que l'Union soviétique ? Interprétations, Historiographies, Mythologies*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010.

Hamonet C., *Les personnes handicapées*, Paris, PUF, 2006.

Hassenteufel P., *Sociologie politique : l'action publique*, 2^{ème} Edition, Paris, Armand Colin, 2011.

Hassenteufel P., *Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics*, Informations sociales, no 157, 2010/1 :50-58.

Hilgers M., *Révoltes et oppositions dans un régime semi-autoritaire : le cas du Burkina Faso*, Paris, Éditions Karthala, 2010.

Hogue J-P., Lévesque D. et Morin E. M., *Groupe, pouvoir et communication*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1989.

Howarth C., *How social representations of attitudes have informed attitude theories: the consensual and the reified*, *Theory and psychology*, 16 (5), 2006: 691-714.

Iarskaia-Smirnova E. et Romanov P., *Perspective of inclusive education in Russia*, *European Journal of Social Work*, vol. 10 (1), 2007: 89-105.

Jacques J.M., Lobet-Maris C, et Rousseau A., *La modernisation de l'hôpital : kaléidoscopie du changement*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004.

Jacquet G.E., *Histoire du conflit moldo-transnistrien*, La Plaine Saint-Denis, Éditions Connaissances et Savoirs, 2017.

Janvier R. et Matho Y., *Comprendre la participation des usagers dans les organisations sociales et médico-sociales*, 4^{ème} édition, Paris, Dunod, 2011.

Jodelet D. (ed), *Les représentations sociales*, 7^e éd., Paris, Presses Universitaire de France, 1989 [2003].

Jodelet D., *L'idéologie dans l'étude des représentations sociales*, dans Aebischer V., Deconchy J. P. et Lipiansky E. M., *Idéologie et représentations sociales*. Cousset, Delval, 1991: 15-33.

Karpik L., *Sociologie, économie politique et buts des organisations de production*, *Revue française de sociologie*, Vol 13 (3), 1972 :299-324.

Kniveton B.H., *A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes*, *Educational studies*, 30(3), 2004: 331-343.

Kohl F.S., *Les représentations sociales de la schizophrénie*, Paris, Masson, 2006.

Korobeinikov, I. A., *K voprosu o peresmotre diagnoza nekotorykh vypusknikov vspomogatel'noishkoly*, *Defektologiya* no.4, 1988 : 22–27.

Lafortune L. et Daudelin C., *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2001.

Lafossas G., *Mettre l'audiovisuel au centre d'une pédagogie? Les enseignements d'un échec*, dans C. Hadji (ed.), *Innover pour réussir*, Paris, ESF Éditeur, 1991 :129-147.

Lainey P., *Pouvoir, influence et habilités politiques dans les organisations*, 3^{ème} éd., Montréal, Les éditions JFD Inc., 2017.

La Grenade C., *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial*, Thèse de doctorat, mai 2017.

Lascoumes P. et Le Galès P., *Sociologie de l'action publique : domaines et approches*, Paris, Armand Colin, 2012.

Lawrence P.R. et Lorsch J. W., *Organisation and environment*, Boston, MA, Harvard Business School, Division of Research, 1967.

Le Breton J., *Des élèves à besoins éducatifs particuliers?* XYZep, Bulletin du Centre Alain Savary, no.27. INRP, mai 2007.

Lemieux V., *Décentralisation, politique publique et relations de pouvoir*, Montréal, Les presses de l'université de Montréal, 2001.

Lemieux V., *L'étude des politiques publiques: les acteurs et leur pouvoir*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2002.

Lemieux V., *Le pouvoir et l'appartenance : une approche structurale du politique*, Québec, Les presses de l'université Laval, 2006a.

Lemieux V., *Évaluation des programmes et analyse des politiques*, Québec, Revue d'analyse comparée en administration publique, Vol 13, no 1, 2006b :1-9.

Lemire L., Charest E., Martel G. et Larivière J., *La planification stratégique des ressources humaines*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 2^{ème} édition, 2015.

Leroy M., *Gestion stratégique des écosystèmes du fleuve Sénégal : actions et inactions publiques internationales*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Lessard C. et Meirieu P., *Obligation de résultats en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

Lewin K., *Field theory in social science*, New York, Harper and How, 1951.

- Leyser Y. et Kirk E., *Parent's perspectives on inclusion and schooling of students with angelman syndrome: suggestions for educators*, International journal of special education, Vol. 26 (2), 2011: 79-91.
- Loubet Del Bayle J.L., *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, l'Harmattan, 2000.
- Louis J.M. et Raymond F., *Scolarisé l'élève handicapé*, Paris, Dunod, 2006.
- Makita-Ikouaya E., *Géopolitique des rapports de santé dans l'agglomération librevilloise*, Paris, Connaissance et Savoir, 2016.
- Malcoci L., Chistruga-Sînchevici I., *Impactul programului "Comunitate incluzivă - Moldova" asupra beneficiarilor : Studiu sociologic*, Chisinau, Arva Color, 2013.
- Malcoci L. et Sinchevici I., *Implementarea educatiei incluzive in Republica Moldova*, Chisinau : Artpoligraf, 2017.
- Malet R. (ed.), *École, méditations et réformes curriculaires : perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, 2010.
- Mannoni P., *Structure, fonction et dynamogénie des représentations sociales*, dans Mannoni P. (éd.), *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France, 2012 : 53-89
- Maraquin C., *Handicap : les pratiques professionnelles au domicile*, Paris, Dunod, 2015.
- Marcel J.F., *Lycée agricole en changement*, Dijon, Educagri, 2014.
- March J.G. et Simon H.A., *Organisations*, New York, John Wiley, 1958.
- March J.G., *Décisions et organisations*, Paris, Les éditions d'organisation, 1991
- Martin D., *L'analyse stratégique en perspective : retour sur la sociologie des organisations de Michel Crozier*, Revue européenne des sciences sociales, 2012 : 93-114.
- Michalon B., *La périphérie négociée. Pratiques quotidiennes et jeux d'acteurs autour des mobilités transfrontalières entre la Roumanie et la Moldavie*, L'Espace Politique [En ligne], 2 | 2007-2, mis en ligne le 03 août 2007, consulté le 27 novembre 2016 : 96-120.

- Mignot-Gérard S., Les disciplines universitaires sont-elles disciplinées? Le cas de la mise en place du LMD dans les universités françaises, dans Barthélémy F., *Sociologie de l'action organisée*, Bruxelles, De Boeck, 2011 :121-142.
- Mintzberg H., Ahlstrand B. et Lampel J., Reflecting on the strategy process, *Sloan Management Review*; Spring, no. 40, 1999/3: 21-30.
- Mintzberg H., *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation, 1982.
- Montoya Y., Martinez J.P. et Boutin G., *L'École actuelle face au changement: instruire, éduquer ou socialiser*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- Moscovici S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.
- Mucchielli A., *Rôles et communications dans les organisations : connaissance du problème*, 3^{ème} ed., Paris, ESF, 1991.
- Mucchielli A., *Approche systématique et communicationnelle des organisations*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Mucchielli A., *Les motivations*, Paris, Que suis-je? PUF, 2001.
- Mucchielli A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 2009.
- Musselin C., *Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet?* *Revue française de science politique*, Vol. 55 (1), 2005: 51-71.
- Musselin C., *Introduction*, dans Barthélémy F. (ed), *Sociologie de l'action organisée : nouvelles études de cas*, Bruxelles, De Boeck, 2011 :13-18.
- Mutet S., *Simulation globale et formation des enseignants*, Linden, Gunter Narr Verlag Tübingen, 2003.
- Nations Unies, *Descriptif de programme de pays République de Moldova*, 2017 (ressource en ligne, consulté le 18 octobre 2017).
- Negura P., The republic of Moldova's transition between a failed communism and an Un-Commenced capitalism? *Romanian Political Science Review*, vol. XVI, no. 4, 2016: 541-568.

Negura P., *L'union des écrivains moldaves à l'époque jdanovienne : de la répression à la violence symbolique*, Sociétés et représentations, 2003/1 : 325-343.

Nootens P. et Debeurme G., *L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation*, Vol. 13 (2), 2010 :127-144.

OCDE, *Besoins éducatifs particuliers : statistiques et indicateurs*, Paris, OCDE, 2000.

OCDE, *Équité dans l'enseignement : élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*, Paris, OCDE, 2004.

OCDE, *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*, OCDE, 2005.

OCDE, *Les politiques d'éducation pour les étudiants à risque et ceux présentant un handicap en Europe de Sud-Est*, Paris, OCDE, 2006.

OCDE, *PISA, apprendre au-delà de l'âge de quinze ans*, Paris, Édition OCDE, 2012.

Olivier L., Bédard G. et Thibault J.F., *Épistémologie de la science politique*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1998.

Parmentier F., *État, politique et cultures en Moldavie*, Revue internationale et stratégique, no 54, 2004/2 :152-160.

Payet J.P., *Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé*, dans Grémion L. (ed) *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2017 :15-30.

Perret V et Roger-Demontrond P, *Analyse épistémologique et méthodologie d'audit des résistances au changement : nécessité d'une approche alternative*, Centre de recherche DMSP, Cahier no 258, Octobre 1997 : 1-18.

Pétard J.P, *Psychologie sociale*, Montréal, Boréal, 2007.

Philip C., Magerotte C. et Adrien J.L., *Scolariser des élèves avec autisme et TED : vers l'inclusion*, Paris, Dunod, 2012.

Piderit, S. K., *Rethinking resistance and recognizing ambivalence: a multidimensional view of attitudes toward an organizational change*, The academy of management review, vol. 25, no. 4, 2000: 783-794.

Plaisance E., The integration of « Disabled » children in ordinary schools in France: a new challenge, dans Barton L. et Armstrong F. (ed), *Policy, experience and change: cross cultural reflections on inclusive education*, Berlin, Springer, 2008: 37-53.

Plaisance E., Belmont B., Vérillon A et Schneider C., *Intégration ou inclusion*, La nouvelle revue de l'adaptation et scolarisation, no 37, 2007 :159-164.

Plaisance E. et Chauvière M., *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, Paris, PUF, 2000.

Popper, K. « The Myth of the Framework », in E. Freeman (dir.), *The Abdication of Philosophy: Philosophy and the Public Good*, La Salle (Ill), Open Court, 1976: 23-48.

Praisner C.L., *Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities*, Exceptional children, 69 (2), 2003:135-145.

Prud'homme L., Duchesne H., Bonvin P. et Vienneau R., *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 2016.

Racu A., Racu S., Popovici D.V. et Danii A., *Psihopedagogia integrarii*, Chisinau, Tipografia centrala, 2014.

Rasell M et Iarskaia-Smirnova E., *Conceptualising disability in Eastern Europe and the former Soviet Union*, dans Rasell M. et al. (ed), *Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union: History, Policy and everyday life*, Abingdon, Routledge, 2014: 1-18.

Ravinet P., *Comment fixe-t-on les objectifs d'une politique publique?* dans Barthélémy F., *Sociologie de l'action organisée*, Bruxelles, De Boeck, 2011 :29-46.

Roegiers X, Wouters P. et Gerard F.M., *Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre*, Formation et Technologies : Revue européenne des professionnels de la formation, Vol.1, no. 2-3, 1992 : 32- 42.

Rojot J., *La négociation*, Paris, Vuibert, 1994.

Rompré D., *La sociologie : une question de vision*, Paris, L'Harmattan, 2000.

- Rouleau L., *Théorie des organisations*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.
- Rouleau A. et Lemieux N., *Des réflexions sur l'évolution de la connaissance en changement organisationnel*, dans Lauzier M. et Lemieux N., *Améliorer la gestion du changement dans les organisations : vers des nouvelles connaissances, stratégies et expériences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2018 :35-57.
- Rouquette M.L., *La chasse à l'immigré : violence, mémoire et représentation*, Bruxelles, Mardaga, 1997.
- Rousseau N. (ed), *Modèle dynamique du changement accompagné en contexte scolaire*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2012.
- Rousseau N. et Bélanger S. (ed), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004.
- Roussiau N. et Bonardi C., *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*, Sprimont, Pierre Mardaga, 2001.
- Roy M., Mariga L. and Myezwa H., *Inclusive education in low-income countries*, Cape Town, Atlas Alliance and disability innovations Africa, 2014.
- Shmidt M., *Inclusive education in low-income countries*, Cape Town, Megadigital, 2014.
- Sales-Wuillemin E., *Psychologie sociale expérimentale de l'usage du langage (représentations sociales, catégorisation et attitudes : perspectives nouvelles)*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Sépari S. et Solle G., *Management et contrôle de gestion*, 2^{ème} édition, Paris, Dunod, 2014.
- Simon H. A., *Administrative Behaviour: A Study of Decision-Making Processes in Administration Organisation*, New York, The Free Press, 1965.
- Scouarnec A. et Poilpot-Rocaboy G. (ed), *Quels métiers RH pour demain?* Paris, Dunod, 2016.
- Shmidt V, *Lost in transition: missed opportunities for reforming disabled children's education in Armenia, Azerbaijan and Georgia*, dans Rasell M. et al. (ed), *Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union: History, Policy and everyday life*, Abingdon, Routledge, 2014: 245-270.
- Scieur Ph., *Sociologie des organisations*, Paris, Armand Colin, 2011.

Solovei R. et al., *Educatie incluziva : ghid metodologic pentru institutiile de invatamant primar si secundar general*, Chisinau, Keystone-Moldova, 2013.

Soparnot R., *Management des entreprises : Stratégie. Structure. Organisation*, Paris, Dunod, 2009.

Soparnot R., *Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus*, Lyon, ISEOR, n° 97, 2013/4 :23-43.

Stratan A., Savelieva G. et Cotelnic V., *Impactul migratiei fortei de munca asupra Republicii Moldova : aspecte demografice si economice*, Chisinau, Akademos, no 2(25), 2012 :82-90.

Sutton A., *Special education for handicapped pupils*, in Riordan J., *Soviet education: the gifted and the handicapped*, London, Routledge, 1988 :70-94.

Tessier R. et Tellier Y (ed), *Théories de l'organisation. Personnes, groupes, systèmes et environnement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1991.

Thomazet S., *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive*, Érudit, Revue des sciences de l'éducation, Vol. 34, no1, 2008 :123-139.

Traverso E., *Le totalitarisme. Histoire et apories d'un concept*, L'homme et la société, 129, 1998 :97-111.

Tremblay P., *L'administration contemporaine de l'État : une perspective canadienne et québécoise*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012.

Tremblay P., *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

Tremblay Ph et Garnier C., *Une étude des représentations sociales de la dépression chez les patients, les professionnels et les étudiants à travers les enjeux entourant son traitement*, Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, numéro 97(1), 2013 : 39-67.

Trépanier N. et Paré M., *Des modèles de service pour favoriser l'Intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010.

UNESCO, *L'inclusion : donné à tous les jeunes les mêmes chances de réussir*, UNESCO, 48^{ème} Conférence internationale pour l'éducation à Genève, 25-28 novembre 2008.

UNESCO, *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial?* Paris, L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2015.

Unicef, *Un monde digne de nous*, New York, Unicef, 2007.

Unicef, *La situation des enfants dans le monde : célébrer les 20 ans de la Convention relative aux droits de l'enfant*, New York, Unicef, 2009.

Unicef, *La situation des enfants dans le monde 2012*, New York, Unicef, 2012.

Unicef, *Copiii ramasi fara ingrijire parinteasca (Des enfants restés sans protection parentale)*, Unicef, 2015.

UNESCO, *Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux; rapport mondial de suivi sur L'EPT*, Paris, Édition UNESCO, 2015.

UNESCO, *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*, Conférence internationale de l'éducation, Genève, 25-28 novembre 2008.

UNESCO, *L'inclusion : Donner à tous les jeunes les mêmes chances de réussir*, UNESCO, 48ème Conférence internationale pour l'éducation à Genève, du 25 au 28 novembre 2008.

UNESCO, *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial?* Paris, UNESCO, 2015.

UNICEF, *Educatia de baza in Republica Moldova din perspectiva scolii prietenoase copilului*, Chisinau, Institutul de Politici Publice, 2009.

Valléry G., Bobillier-Chaumon M.E., Brangier M. et Dubois M., *Psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dunod, 2016.

Van Hoven B. et Unwin T., *Europe : Lives in transition*, New York, Routledge, 2014.

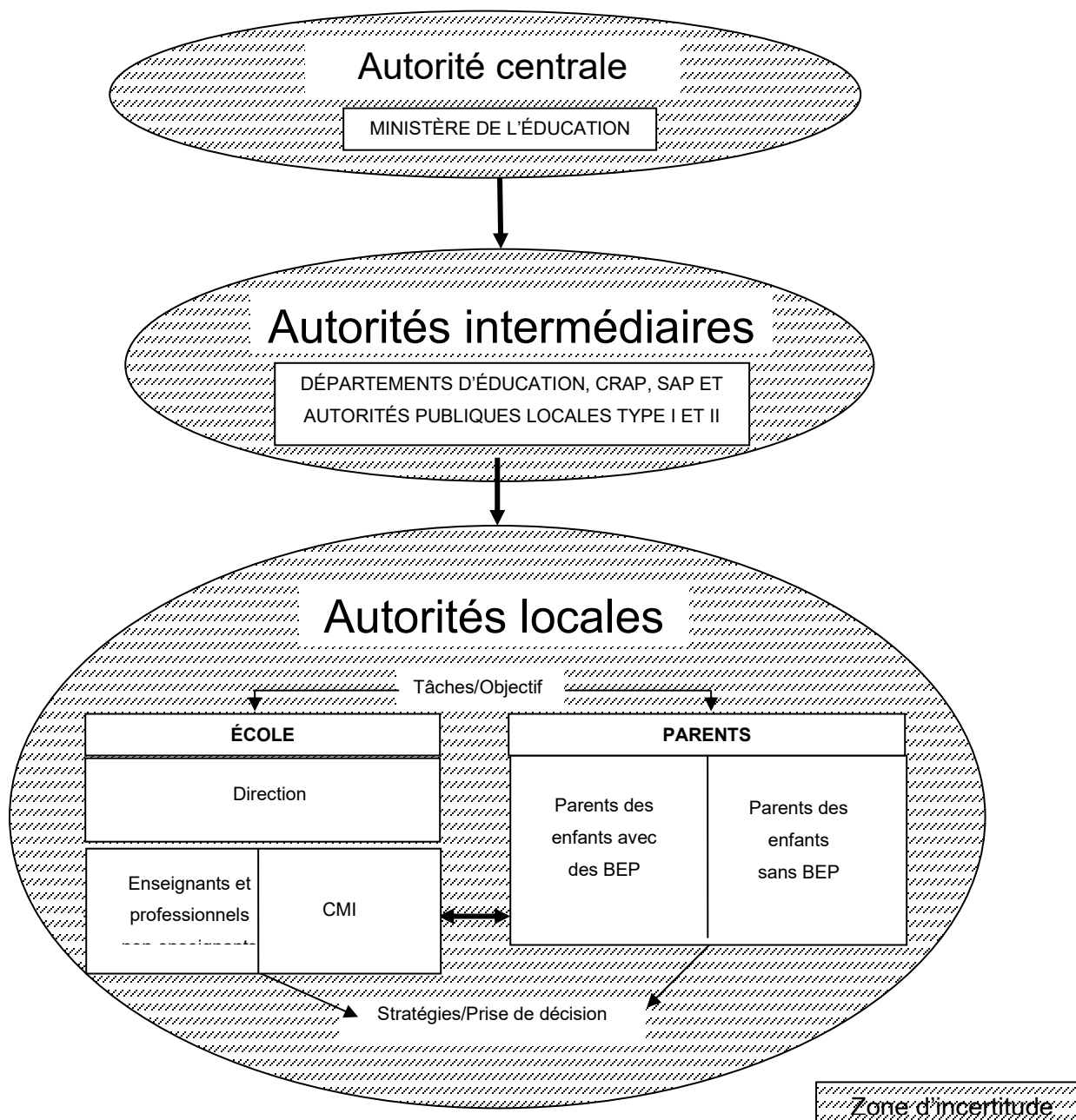
Vienneau R., *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives*, Québec, Éducation et francophonie, Vol. 2, ACELF, 2002 :257-286.

Vygotsky L.S., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, (1934) [1997].

Vygotsky L.S., *Les fondements de la défectologie*. Dans Vygotsky L.S., *Déficiência et défectologie mentale*, Recueil de textes édités sous la direction de Barisnikov et Petitpierre, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, 1928 [1994] :31-83.

Zay D., *Éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire?* Paris, L'Harmattan, 2012.

Annexe 1 : Organisation scolaire en République de Moldavie



Annexe 2 : Niveaux d'éducation moldave et canadien (Québec)

Âge	République de Moldavie	Canada (Québec)	Classification internationale type de l'éducation (CITE-97)
3 ans	Préscolaire (optionnel)		0
4-5 ans	Préscolaire (préparation obligatoire pour l'école)	Pré-maternelle 4 ans Maternelle 5 ans	0
6-10 ans	Primaire*	Primaire	1
11 ans	Gymnasium**	Primaire	1
12-14 ans	Gymnasium	Premier cycle du secondaire	2
15-16 ans	Lycée; Collège; École professionnelle et vocationnelle***	Deuxième cycle du secondaire	3
16-19 ans	***	Collégial général ou collégial technique	4
20 et +	Universitaire (Licence; Maîtrise; Doctorat)	Universitaire (Baccalauréat Maîtrise; Doctorat)	5-6

Source : Ministère de l'Éducation de Moldavie, Ministère de l'Éducation du Québec, OCDE

* En République de Moldavie, l'âge du début des études scolaires organisées peut varier entre 6 et 7 ans selon la décision des professionnels du niveau préscolaire qui évaluent, en consultation avec les parents, le niveau de préparation des enfants pour l'école ordinaire.

** Le niveau Gymnasium qui commence à l'âge de 11 ans en République de Moldavie est considéré comme étant au Niveau 2 de la classification CITE-97.

***En République de Moldavie, les programmes de lycée, de collège, d'école professionnelle et vocationnelle peuvent se poursuivre jusqu'à l'âge de 19 ans mais sont considérés de niveau 3 dans la classification CITE-97

Annexe 3 : Appel aux volontaires-Roumain

Apel pentru voluntari

Cautăm voluntari pentru a participa la o cercetare nerecompensata privind punerea în aplicare a politicii de educație incluzivă în școlile de masă din Republica Moldova

Criteriile de selecție a voluntarilor

1. Vîrsta de 18 ani împliniți
2. Să fie învățător, psiholog școlar, pedagog de sprijin și alt specialist implicat în educația incluzivă; membru al Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare; părinte a unui elev cu sau fără Cerințe educaționale speciale.

Natura participării

Implicarea D-stră constă într-un interviu cu cercetătoarea Veronica Uncu pentru a discuta diferitele aspecte ale educației incluzive în școala unde activați sau care este frecventată de copilul D-stră. Cercetarea prevede o singură întâlnire cu o durată de aproximativ 1 oră 30 min, timp suficient pentru a acoperi toate aspectele prevăzute în cercetare. Interviul va avea loc într-o locație aleasă de cercetătoare în comun acord cu voluntarul (de exemplu clasă, locurile publice, etc.). Dacă sunteți interesați, vă rugăm să comunicați direct cu cercetătoarea sau cu directorul școlii.

Annexe 4 : Appel aux volontaires-Français

APPEL DE VOLONTAIRES

Recherche de volontaires pour participer à une recherche⁹⁰ non-rémunérée sur la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive dans les écoles régulières de la République de Moldavie

Critères de sélection

1. Avoir plus de 18 ans
2. Être enseignant(e), psychologue scolaire, aide pédagogique ou autre intervenant(e) auprès des élèves; membre de la Commission multidisciplinaire intra scolaire; parents d'élève avec ou sans Besoins particuliers

Nature de l'implication

Votre implication consistera à un entretien avec la chercheuse Veronica Uncu, pour discuter de différents aspects de l'éducation inclusive à l'école. La chercheuse prévoit qu'une seule rencontre d'une durée d'environ 1 h 30 devrait être suffisante pour couvrir l'ensemble des aspects. L'entretien se tiendra dans un endroit choisi par la chercheuse en accord avec le volontaire (salle de classe, lieu public etc.). Si vous êtes intéressé, s'il vous plaît communiquer directement soit avec la chercheuse ou avec le directeur de l'école.

⁹⁰ Recherche effectuée dans le cadre de l'obtention d'un grade de doctorat en sociologie à l'Université d'Ottawa, Canada

Annexe 5 : Guide d'observations

Comportements			Relations
➤ Offensif ➤ Défensif	➤ But et objectifs	➤ Règles implicites	➤ Consensuelles ➤ Conflictuelles ➤ Échange ➤ Négociation
➤ Acteur 1			
➤ Acteur 2			
➤ Acteur X			
➤ Acteur Y			

Annexe 6 : Formulaire de consentement-Observations-Roumain



uOttawa

Faculté des sciences sociales
Faculty of Social Sciences

École d'études sociologiques et
anthropologiques / School of
Sociological and
Anthropological Studies

Formular de consimțământ

Participarea în proiectul de cercetare (interviu) :

*Analiza strategică a reformelor : cazul politicii
de educație incluzivă în Republica Moldova*

Cercetătoarea principală

Conducătorul de cercetare

Eu, subsemnata, sunt invitată să particip în cadrul proiectului de cercetare intitulat « *Analiza strategică a reformelor : cazul politicii de educație incluzivă în Republica Moldova* ». Subiectul acestui formular este de-a exprima consimțământul explicit în participarea mea la acest proiect de cercetare și de-a confirma faptul că înțeleg obiectivele acestei cercetări și importanța implicării personale.

Înțeleg ca voi fi interviuată în cadrul acestei cercetări, care are drept scop de-a contribui cu noi cunoștințe privind dinamica socială prezentă în cadrul procesului de implementare a politicii de educație incluzivă în școlile de masă din Republica Moldova. Informațiile pe care le voi pune la dispoziție cercetătoarei îi vor servi pentru a obține gradul de doctor în Sociologie la Universitatea din Ottawa, Canada.

Participând la acest studiu, eu voi putea să-mi exprim propriile opinii și să împărtășesc experiența personală în calitate de participant la procesul de implementare a politicii de educație incluzivă în Republica Moldova. Eu am fost informată privind obiectivele pe care le urmărește acest studiu și răspunsul a fost complet și satisfăcător la toate întrebările pe care le aveam în legătură cu această cercetare.

Sunt conștient (ă) de faptul că vorbind de procesul de incluziune școlară a copiilor poate suscita emoții puternice la anumite persoane, în special la părinți. În cazul în care simt o astfel de stare psihologică în timpul interviului, cercetătoarea principală mi-a sugerat numele unor centre ce oferă servicii psihologice unde pot discuta despre starea mea emoțională (a vedea în anexă). Eu sunt liberă de-a dispune sau nu de sugestiile făcute privind centrele de ajutor psihologic. Prin asigurarea anonimatului, cercetătoarea m-a asigurat ca nu este nici un risc asociat pentru a participa la acest proiect. Anumite limite sunt

Pièce 10005 / Room 10005

10^e étage / 10th floor

120, rue Université / University Pkwy.

Ottawa ON K1N 6N5

Vă rog să alegeți și să apostafați inițialele D-stre în fața formulei reținute :

_____ Prin prezenta, autorizez explicit ca intervenția mea în cadrul reuniunii să fie înregistrată pe bandă audio
_____ Prin prezenta, eu refuz ca intervențiile mele în cadrul reuniunii să fie înregistrată pe bandă audio, însă autorizez să figurez în notele scrise ale cercetătoarei

Prin semnarea acestui document, accept să particip la proiectul de cercetare descris mai sus, realizat de _____. Sunt la curent, că vor fi două copii identice a acestui formular de consimțământ și că pot să păstrez o copie pentru dosarul meu personal, dacă doresc.

Semnat la _____ de către _____

Numele participantului (scris cursiv/de mână) : _____

Semnătura participantului : _____

Numele cercetătoarei (scris cursiv/ de mână) :

Semnătura cercetătoarei : _____

Annexe 7 : Formulaire de consentement-Observations-Français



uOttawa

Faculté des sciences sociales
Faculty of Social Sciences

École d'études sociologiques et
anthropologiques / School of
Sociological and
Anthropological Studies

Formulaire de consentement

Participation au projet de recherche (observations) :

*L'analyse stratégique des réformes : le cas de la
politique d'éducation inclusive en République le Moldavie.*

Chercheuse principale

Directeur de recherche

Je, soussigné (e), suis invité(e) à participer au projet de recherche intitulé *L'analyse stratégique des réformes : le cas de la politique d'éducation inclusive en République le Moldavie*. L'objet de ce formulaire est d'exprimer mon consentement à participer à ce projet de recherche et de confirmer que je comprends bien les objectifs de cette recherche et la nature de mon implication.

Je comprends que je ferai l'objet d'observation de la part de la chercheuse durant la réunion scolaire à laquelle je participerai et où la chercheuse sera présente dans le cadre de son étude dont l'objectif est d'acquérir une connaissance approfondie de la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive en République de Moldavie. Les informations recueillies par la chercheuse lui serviront à effectuer sa recherche qui est nécessaire pour l'obtention de son grade de Philosophiae Doctor (PhD) en sociologie, à l'Université d'Ottawa.

J'ai été informé(e) des objectifs de cette étude et toutes les questions que j'avais à propos de cette recherche ont été répondues à mon entière satisfaction.

Comme l'anonymat est préservé, il n'y a aucun autre risque connu associé à ma participation à ce projet. Je suis conscient que, dans le cas des personnes qui exercent un rôle unique dans l'école (directeur, psychologue, orthophoniste, etc.), l'anonymat ne peut pas être entièrement garanti.

J'ai été informé(e) que ma participation est entièrement volontaire et que je suis libre d'accepter ou non d'être l'objet des observations de la chercheuse. Si je refuse de participer, aucune note concernant mes interventions lors de cette réunion ne sera retenue par la chercheuse (les séquences ou j'interviens seront supprimées de la bande audio et des notes de la chercheuses).

Madame nous assure que toutes les informations et observations qu'elle retiendra de cette réunion sous forme de notes ou d'enregistrement le cas échéant demeureront entièrement confidentielles. L'ensemble des documents seront conservés sous clé à l'Université d'Ottawa et seront utilisés uniquement dans le cadre de sa recherche. Les données numérisées seront protégées par un mot de passe. Toutes les données seront détruites dans un délai de dix ans après la fin du projet.

Pièce 10005 / Room 10005

10^e étage

120, rue Université, Université d'Ottawa
Ottawa ON, K1N 6N5

En signant ce formulaire de consentement, j'autorise l'utilisation des informations et des observations que la chercheuse pourra tirer de cette réunion pour les besoins de la recherche. Je comprends aussi que mon anonymat sera pleinement protégé puisqu'un pseudonyme sera utilisé pour me désigner dans les notes de la chercheuse de même que dans la transcription des

discussions de la réunion. Dans les publications subséquentes au projet de recherche, aucune information ne pourra révéler mon identité sous aucun prétexte et circonstance.

Veuillez choisir et apposez vos initiales à côté de la formule appropriée :

_____ Par la présente, j'autorise explicitement que mes interventions lors de la réunion fasse partie intégrante de la bande audio.

_____ Par la présente, je refuse que mes interventions durant la réunion soient retenues sur bande audio, mais j'accepte que des notes écrites soient retenues par la chercheuse

En signant ce document, j'accepte de participer au projet de recherche décrit ci-dessus et dirigé par _____. Je comprends qu'il y a deux copies identiques de ce formulaire de consentement, et que je peux conserver, si je le désire, l'une d'entre elles dans mes dossiers personnels.

Signé à _____ le _____

Nom du participant (en lettres moulées) : _____

Signature du participant : _____

Nom de la chercheuse (en lettres moulées) :

Signature de la chercheuse : _____

Annexe 8 : Guide d'entretien-Écoles-Roumain

Ghid de interviu pentru personalul didactic și didactic-auxiliar

Obiectivele cercetării

Cercetarea dată are drept obiectiv de-a cunoște mai bine procesul de implementare a Programului de educație incluzivă (PEI) în școlile de masă din Republica Moldova.

Desfășurarea interviului

În cadrul acestui interviu împreună cu dumneavoastră vom aborda următoarele subiecte :
implementarea PEI în școală; eventuala participare a dumneavoastră și a altor persoane implicate în acest proces; percepția și opinia dumneavoastră despre aceasta reforma; relațiile dintre cadrele didactice și didactice-auxiliare, părinții și membrii Comisiei Multidisciplinare Intrașcolarele (CMI), în derularea și implementarea a PEI și resursele implicate.

Vă rog să notați că în urma consimțământului explicit pentru acest interviu, cu permisiunea dumneavoastră, el va fi înregistrat pe banda audio.

SAU

Vă rog să notați că dat fiind faptul că dumneavoastră preferați ca acest interviu să nu fie înregistrat, eu voi lua note în scris fără a face apel la înregistrare audio.

Întroducere

Pentru început, as dori să-mi vorbiți despre dumneavoastră:

- Ce profesie aveți?
- Descrieți-mi vă rog cariera dumneavoastră profesională; de cât timp lucrați în această școală? Ce funcții ați mai ocupat/ocupați (de exemplu, nivelul de școlarizare, posturile ocupate)?
- Pe lângă funcția dumneavoastră de bază, la ce alte activități în cadrul școlii dumneavoastră participați (comitete, mentorat, sindicat)?
- Care este locul dumneavoastră de reședință? De când locuiți dumneavoastră în această regiune?
- Ce relații aveți (formale sau informale) cu părinții elevilor? Descrieți-le.
- În general, cum ați descrie relațiile dintre școală și părinți?
- Participați sau ați participat la implementarea a PEI în cadrul școlii? Dacă da, care a fost sau este rolul dumneavoastră (participare pasivă : de exemplu consultație, participare activă :comitet)? Dacă nu, explicați de ce?
- În afara experienței în domeniul educației incluzive în cadrul școlii, ce alte cunoștințe aveți la acest subiect (de exemplu : a se documenta, a se interesa fie pozitiv sau negativ despre subiect).

Axa 1. Implementarea a PEI și persoanele implicate

Descriere : Această axă ne va permite să formăm portretul global privind implementarea a PEI în școlile de masă, precum și actorii implicați în acest proces.

Întrebare generală (1) : Întâi de toate, as dori să-mi descrieți în linii generale felul în care PEI a fost implementată sau este implementată în școala dumneavoastră, de asemenea de rolurile pe care le-au jucat și experiența diferitor persoane implicate în procesul de implementare sau care au fost implicate în această schimbare.

Întrebare secundară :

- Dumneavoastră personal sunteți sau ați fost implicată în implementarea a PEI în școala dumneavoastră? În ce fel?
- Dacă nu, de ce nu participați sau n-ați participat?

Întrebare generală (2) : Vom aborda acum întrebările ce țin de comunicarea dintre persoane și luarea de decizii în ceea ce privește implementarea a PEI în școala dumneavoastră. Explicați-mi vă rog, cum școala discută întrebările ce țin de educația incluzivă. Cum sunt luate deciziile?

Întrebări secundare :

- Cine inițiază reuniunile pe subiectele ce țin de educația incluzivă în școala dumneavoastră? Cine poate participa?
- Ce subiecte sunt discutate? Cum sunt organizate reuniunile? Cum sunt anunțate aceste reuniuni?

Noi vrem să știm :

- *O descriere detaliată a procesului de implementare a PEI;*
- *Persoanele care participă și care au fost implicate în activitățile ce țin de implementarea a PEI;*
- *Rolele jucate de fiecare actor (luarea de decizii, comunicare cu părinții etc);*
- *Statutul formal/informal al fiecărui actor și responsabilitățile lui; care dintre actori ia parte mai activ în luarea de decizii și alte activități;*
- *Pregătirea actorilor, în special cunoștințele lor privind educația incluzivă și experiența lor în domeniu.*

Axa 2. Percepție și opinie privind reforma

Descriere : Această axă urmărește a aduna informațiile despre percepțiile și opiniile actorilor din mediul școlar cu privire la procesul de implementare a PEI în școala lor.

Întrebare generală : Aici vom aborda experiența dumneavoastră personală privind implementarea a PEI în școala dumneavoastră. Întii de toate, spuneți-mi vă rog ce semnificație are pentru dumneavoastră educația incluzivă? Ce părere aveți despre acest proces?

Întrebări secundare :

- Cum ați fost informați despre implementarea a PEI în școala dumneavoastră?
- Care a fost prima dumneavoastră reacție la această schimbare?

- În ceea ce vă privește, acest proces s-a desfășurat după cum ați așteptat/dorit ?
- Care au fost așteptările, obiectivele în legătură cu PEI? Au fost realizate?

Noi vrem să știm :

- Ceea ce PEI înseamnă pentru directorii de școală, cadrele didactice și didactice-auxiliare;
- Experiența lor profesională (trăită) în cadrul acestui proces de implementare a PEI;
- Acceptarea sau refuzul reformei și de ce;
- Obiectivele urmărite de fiecare actor în implementarea acestui program.

Axa 3. Relațiile școală-părinți-CMI

Descriere : Această axă se interesează la relațiile între diferiți actori implicați în implementarea procesului de implementare a PEI. Informațiile obținute vor cuprinde și natura acestor relații.

Întrebare generală : Acum vom aborda întrebările ce țin de relațiile dintre diferite persoane ce sunt sau au fost implicate în implementarea a PEI în școala dumneavoastră. În general, cum ați descrie relațiile dintre membrii școlii dumneavoastră, membrii CMI și părinții?

Noi vrem să știm :

- Relațiile dintre diferiți actori care participă la implementarea a PEI;
- Natura acestor relații : de consultanță, negociere, cooperare, conflict sau schimb.

Axa 4. Dificultăți

Descriere : Această axă urmărește să identifice totalitatea dificultăților prezente în implementarea a PEI în școală. Aceste dificultăți țin de regulile de punere în aplicare a PEI, de mediul intern și extern al școlii, de informare și comunicare.

Întrebare generală : Să trecem acum la aspectele ce țin de implementarea a PEI în școala dumneavoastră. După părerea dumneavoastră, totul s-a desfășurat cum ați dorit în procesul de implementare a PEI?

Întrebări secundare :

- Descrieți vă rog cum sunt aplicate regulile ce țin de implementarea a PEI în școala dumneavoastră?
- Cum școala garantează confidențialitatea informațiilor despre copii?

Noi vrem să știm:

- *Dificultățile așa cum sunt percepute de către actorii individuali și colectivi.*
 - *Felul în care școala garantează confidențialitatea informațiilor ce țin de copii.*
 - *Claritatea noilor reguli : cine decide noile reguli? Ce se întâmplă în caz de nerespectarea regulilor? Care sunt cazurile de nerespectare a regulilor?*
-

Axa 5. Resurse

Descriere : *Această axă își propune să identifice totalitatea de resurse implicate în implementarea a PEI. Întrebările privesc disponibilitatea, utilizarea și accesul la resursele necesare pentru implementarea a PEI.*

Întrebare generală : Acum vom aborda întrebările ce țin de resursele necesare pentru implementarea a PEI în școala dumneavoastră. După părerea dumneavoastră, școala dispune de toate resursele necesare pentru a realiza obiectivele privind educația incluzivă? Ce activități cer mai multe resurse?

Întrebări secundare :

- Cum părinții se implică în ceea ce privește resursele?
- Cine decide ce buget trebuie alocat pentru educația incluzivă?

Noi vrem să știm :

- *Disponibilitatea și accesul la totalitatea de resurse: de ce resurse școala are nevoie?*
- *Activitățile care solicită mai multe resurse.*
- *Care sunt modalitățile de finanțare a activităților.*

Întrebările de ieșire

- În concluzie, care este părerea dumneavoastră în raport cu educația incluzivă în școala dumneavoastră? Dar în școlile din țară?

Informații tehnice:

- Puteți să-mi oferiți numele persoanelor-resurse din comunitate care ar putea să-mi ofere informații suplimentare privind implementarea a PEI?
- Putem să ne mai întâlnim încă o dată în caz de necesitate de-a preciza sau de-a obține noi informații?

NOTĂ : Toate fragmentele cu scris cursiv nu vor fi citite pentru persoanele intervievate; ele vor servi doar pentru cercetătoare.

Annexe 9 : Guide d'entretien-Écoles-Français

Guide d'entretien semi-directif à l'intention des enseignants et professionnels non enseignants

Objectif de la recherche

Notre recherche a comme principal objectif de mieux comprendre le processus de mise en place du Programme d'éducation inclusive (PEI) dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie.

Déroulement de l'entretien

Dans le cadre de cet entretien je vais aborder avec vous différents sujets, à savoir : l'implantation du PEI dans votre école, votre éventuelle participation et celle des autres personnes impliquées dans ce processus, votre perception et vos opinions personnelles sur cette réforme, les relations entre les enseignants, les professionnels non enseignants, les parents et les membres de la CMI, le déroulement de l'implantation du PEI et les ressources en jeu.

Veuillez noter que puisque vous avez déjà donné votre consentement cet entretien sera enregistré avec votre permission pour les fins de recherche.

OU

Veillez noter que puisque vous préférez que cet entretien ne soit pas enregistré lors de l'entretien je ne prendrai que des notes sans procéder à l'enregistrement.

Introduction

Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez de vous :

- Quelle est votre formation?
- Décrivez-moi votre carrière professionnelle; depuis combien de temps êtes-vous dans cette école? Quelles fonctions y avez-vous occupées (ex. quels niveaux d'enseignement; postes occupés, etc.)?
- En plus de votre fonction de base, participez-vous à d'autres activités au sein de l'école (comités, mentorat, syndicat, etc.);
- Quel est votre lieu de résidence? Depuis quand y demeurez-vous?
- Avez-vous des liens (formels ou informels) avec les parents des élèves? Décrivez-les.
- De façon générale, comment décririez-vous les relations entre l'école et les parents?
- Participez-vous (ou avez-vous participé) à l'implantation du PEI dans l'École? Si oui quel a été (est) votre rôle (il peut s'agir de participation passive, ex : consultation ou de participation active, ex : comité). Si non, expliquez pourquoi?
- Outre votre expérience dans le domaine de l'éducation inclusive au sein de l'école, avez-vous des connaissances relatives à cette approche (ex. se documenter, s'y intéresser de façon positive ou négative).

Axe 1. Implantation du PEI et personnes impliquées

Description : *Cet axe va nous permettre de dresser le portrait général de l'implantation du PEI dans l'école ainsi que des acteurs impliqués dans ce processus.*

Question générale (1) : D'abord, j'aimerais que vous me parliez en général de la façon dont le PEI est implanté (a été implanté) dans votre école ainsi que du rôle et de l'expertise des différentes personnes qui sont impliquées (ont été impliquées) dans le processus de mise en place, ou encore qui sont touchées (ont été touchées) par ce changement.

Questions secondaires :

- Êtes-vous personnellement impliqué (avez-vous été personnellement impliqué) dans l'implantation de la PEI dans votre école? Comment?
- Si non, pourquoi n'y participez-vous pas (n'y avez-vous pas participé)?

Question générale (2) : Nous abordons maintenant les questions relatives aux communications entre les acteurs et la prise de décision relatives à l'implantation du PEI dans votre école. J'aimerais que vous m'expliquiez comment on procède à l'école pour discuter des questions reliées à l'éducation inclusive. Comment les décisions sont-elles prises?

Questions secondaires :

- Qui initie les réunions sur les sujets touchant l'éducation inclusive dans votre école? Qui peut y participer?
- Quels sujets sont discutés? Comment les réunions sont-elles organisées? Comment sont-elles annoncées?

Nous voulons connaître :

- *Une description détaillée du processus de mise en place du PEI;*
- *Les personnes qui participent (ont participé) ou qui sont (ont été) touchées par les activités d'implantation du PEI;*
- *Les rôles joués par chaque acteur (prise de décisions; communication avec les parents etc.);*
- *Le statut formel/informel de chaque acteur et ses responsabilités; quel acteur prend part plus activement aux décisions et aux activités;*
- *La formation des acteurs, en particulier leurs connaissances en matière d'éducation inclusive et leur expérience (expertise) dans ce domaine.*

Axe 2. Perception et opinion sur la réforme

Description : Cet axe vise à recueillir de l'information sur les perceptions et les opinions des acteurs du milieu scolaire quant au processus d'implantation de la PEI dans leur école.

Question générale : Nous abordons ici votre expérience personnelle dans l'implantation du PEI dans votre école. Tout d'abord, dites-moi ce que l'éducation inclusive signifie pour vous. Qu'est-ce que vous en pensez?

Questions secondaires :

- Comment avez-vous été informé de l'implantation du PEI dans votre école?
- Quelle a été votre première réaction face à ce changement?

- En ce qui vous concerne, est-ce que le processus se déroule (s'est déroulé) selon vos attentes?
- Quels sont (étaient) vos buts ou attentes par rapport au PEI? Ont-ils été atteints?

Nous voulons connaître :

- *Ce que le PEI signifie pour les enseignants, professionnels non enseignants et la direction de l'école;*
- *Leur expérience personnelle (vécu) dans ce processus de mise en place du PEI;*
- *Leur acceptation ou refus de cette réforme et le pourquoi.*
- *Les buts et objectifs poursuivis par chaque acteur dans l'implantation du programme.*

Axe 3. Relations école-parents-CMI

Description : *Cet axe se rapporte aux relations entre les acteurs impliqués dans le processus d'implantation du PEI. On s'intéresse aux relations entre les acteurs et la nature de ces relations.*

Question générale : Nous abordons maintenant les questions relatives aux rapports entre les acteurs dans l'implantation du PEI dans votre école. En général, comment décririez-vous les rapports avec les membres de votre école, la CMI et les parents?

Nous voulons connaître :

- *Les relations entre les différents acteurs qui participent à l'implantation du PEI.*
- *La nature de ces relations : consultation, négociation; coopération, conflit, échange.*

Axe 4. Enjeux

Description : *Cet axe vise l'identification des enjeux reliés à l'implantation du PEI dans l'école. Ces enjeux touchent en autres aux règles de fonctionnement du PEI, l'environnement interne ou externe de l'école; l'information et les communications.*

Question générale : Passons maintenant aux aspects touchants à l'implantation de la PEI dans votre l'école. Selon vous, est-ce que tout se passe bien (s'est bien passé) à ce sujet?

Questions secondaires :

- Décrivez-nous comment les règles touchant l'éducation inclusive sont appliquées à votre école?
- Comment l'école garantie-t-elle la confidentialité des informations relatives aux enfants?

Nous voulons connaître :

- *Les enjeux tels que perçus par les acteurs individuels et collectifs.*
- *La façon dont l'école garantie la confidentialité des informations relatives aux enfants.*
- *La clarté des nouvelles règles : qui détermine les nouvelles règles? Qu'est-ce que se passe en cas de non-respect des règles? Quels sont les cas de négligence des règles?*

Axe 5. Ressources

Description : Cet axe vise à cerner l'ensemble des ressources impliquées dans le processus d'implantation du PEI. Les questions sont centrées sur la disponibilité, l'utilisation et l'accès aux ressources nécessaires pour le PEI.

Question générale : Nous nous penchons maintenant sur les questions de ressources nécessaires à l'implantation du PEI dans votre école. Selon vous, est-ce que l'école dispose des ressources nécessaires pour réaliser tous ses objectifs concernant l'éducation inclusive? Quelles activités exigent le plus de ressources?

Questions secondaires :

- Comment les parents s'impliquent-ils sur le plan des ressources?
- Qui décide du budget alloué à l'éducation inclusive?

Nous voulons connaître :

- *La disponibilité et l'accès à l'ensemble des ressources : De quelles ressources l'école a-t-elle besoin?*
- *Les activités qui demandent le plus de ressources.*
- *Quels sont les modalités de financement des activités.*

Question de sortie

- Finalement, quel est votre opinion par rapport à l'éducation inclusive dans votre école? Dans les écoles de l'ensemble du pays?

Informations techniques :

- Pourriez-vous nous fournir le nom de personnes-ressources dans la communauté qui pourrait nous donner des informations supplémentaires sur l'implantation du PEI?
- Pourrions-nous vous rencontrer une autre fois au besoin pour des précisions ou pour obtenir de nouvelles informations?

NOTE : Tous les passages en italiques ne seront pas lus aux personnes interviewées; ils servent de référence à la chercheuse.

Annexe 10 : Guide d'entretien-Parents-Roumain

Guid de interviu semi directiv pentru părinți

Preambul privind selecția subiecților

Părinții, fie mama sau tata, vor fi selectați în dependență de participarea la activitățile școlare (reuniuni, consultații, etc.). În cazul în care ambii părinți sunt implicați în mod egal și doresc să participe împreună în cercetarea dată, interviul se va desfășura cu ambii părinți.

Obiectiv de cercetare

Cercetarea dată are drept obiectiv de-a cunoște mai bine procesul de implementare a Programului de educație incluzivă (PEI) în școlile de masă din Republica Moldova.

Desfășurarea interviului

În cadrul acestei cercetări, voi aborda împreună cu dumneavoastră diferite subiecte, precum : integrarea școlară a copilului dumneavoastră, implementarea Programului de educație incluzivă (PEI) și posibila participare a dumneavoastră în acest proces. Dumneavoastră de asemenea puteți să vă expuneți părerea despre această reformă, a relațiilor pe care le întrețineți cu școala, cu ceilalți părinți și cu membrii Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare (CMI) precum și desfășurarea procesului de implementare a PEI și resursele necesare pentru aceasta.

Vă rog să notați că în urma consimțământului explicit pentru acest interviu, cu permisiunea dumneavoastră, el va fi înregistrat pe banda audio.

SAU

Vă rog să notați că dat fiind faptul că dumneavoastră preferați ca acest interviu să nu fie înregistrat, voi lua note în scris fără a face apel la înregistrare audio.

Întroducere

- Pentru început, aş vrea să vorbim despre dumneavoastră :
 - Care este profesia dumneavoastră; experienţa profesională; ce alte ocupaţii principale aţi avut pînă în prezent?
 - Care este statutul dumneavoastră civil (căsătorit (ă), divorţat, văduvă, etc.)?
 - Care este locul de reşedinţă? De cît timp locuiţi în acest loc?
-

Axa 1 Contextul familial şi integrarea şcolară a copilului

Descriere : Această axă constă în descrierea contextului familial a copilului şi integrarea lui şcolară⁹¹.

Întrebare generală (1) : Acum, aş dori să discutăm despre situaţia familiei dumneavoastră; despre copiii dumneavoastră; gen, vîrstă, în ce clasă sunt; copilăria lor, starea sănătăţii (dacă au sau nu condiţii speciale educaţionale (CES) despre relaţiile lor de prietenie).

Întrebări secundare :

- Cum aţi descrie relaţiile pe care le întreţine familia cu vecinii, cu serviciile sociale, cu centrele medicale, primăria etc.

Întrebare generală (2) : Aş dori să-mi vorbiţi despre parcursul şcolar a copilului dumneavoastră şi despre integrarea lui şcolară.

Întrebări secundare:

⁹¹ Informaţiile obţinute în prima întrebare privind contextul familial priveşte toţi copiii familiei, fie că frecventează sau nu şcoala reţinută pentru cercetare. Pentru celelalte întrebări din această axă, noi ne vom interesa doar pentru copiii care frecventează şcoala inclusă în cercetare. De asemenea, întrebările vor fi formulate ținînd cont de singular sau plural în dependenţă de context.

- Copilul dumneavoastră are prieteni la școală? Cum sunt relațiile dintre copilul dumneavoastră și ceilalți copii /colegi de școală, de clasă, cu profesorii, cu ceilalți specialiști școlari?
- Care este părerea dumneavoastră despre școala în care învață copilul dumneavoastră? Despre serviciile pe care le primește copilul dumneavoastră? Despre specialiștii din școală?

Noi vrem să știm :

- *Contextul familial în care locuiește copilul.*
- *Parcursul școlar al copilului.*
- *Antecedentele copilului în plan educațional, starea sănătății și a relațiilor întreținute cu alți copii, prietenii și personalul școlii.*

Axa 2 Implementarea a PEI și participarea părinților

Descriere : *Această axă vizează a aduna informațiile privind opinia părinților privind procesul de implementare a PEI și participarea lor la acest proces.*

Întrebare generală (1) : Întîi de toate, cînd ați auzit pentru prima dată de educația incluzivă? Ce știați despre acest subiect? Ce părere aveți despre felul în care ea a fost implementată în școala dumneavoastră?

Întrebarea secundară :

- Părerea dumneavoastră s-a schimbat privind acest program de la implementarea lui?
- Ce așteptări sau dorințe ați avut și aveți privind acest program? Au fost îndeplinite (realizate)?

Întrebare generală (2) : A fost solicitată participarea părinților în cadrul implementării acestui program în școala dumneavoastră? Școala a propus părinților să se implice și să participe la implementarea programului?

Întrebare secundară :

- Spuneți-mi vă rog despre implicarea altor persoane în implementarea a PEI. Cine și ce face?

Întrebare generală (3) : Conform propriei experiențe, sunt organizate reuniuni sau adunări în școală ce țin de educația incluzivă a copilului dumneavoastră? Dumneavoastră personal participați sau nu la aceste adunări?

Întrebări secundare :

- Cine inițiază aceste reuniuni? Cine poate participa? Ce subiecte sunt discutate? Cum sunt organizate aceste reuniuni? Cum sunt ele anunțate?
- Cum sunt luate deciziile privind educația incluzivă și PEI? Cum sunt comunicate deciziile luate pentru membrii școlari și părinți?

Noi vrem să știm :

- *Descrierea procesului de implementare a PEI așa cum este perceput de către părinți;*
- *Persoanele care participă la activitățile de implementare a PEI;*
- *Rolurile jucate de fiecare actor (luarea de decizii, etc.);*
- *Felul în care actorii sunt informați despre întrebările privind educația incluzivă.*
- *Felul în care mediul școlar, membrii a CMI și părinții se organizează pentru a discuta despre întrebările legate de educația incluzivă.*

Axa 3 : Relațiile școală-părinți-CMI

Descriere : Această axă abordează relațiile dintre școală, părinți și membrii a CMI.

Întrebare generală (1) : În general, cum ați descrie relațiile pe care le aveți cu directorul de școală, cu învățătorii și alți specialiști din școală? Cu membrii a CMI? Cu ceilalți părinți a elevilor?

Întrebări secundare :

- Discutați despre educația copilului dumneavoastră? Cu cine?
- Discutați despre starea sănătății a copilului dumneavoastră, relațiile de prietenie, activitățile lui extrașcolare etc?

Noi vrem să știm :

- *Relațiile între școală, părinți și membrii CMI.*
 - *Natura și dinamica relațiilor școală-părinți.*
-

Axa 4. Dificultăți

Descriere : *Această axă se referă la provocările și oportunitățile prezente în implementarea procesului de PEI.*

Întrebare generală (1) : Să discutăm acum despre aspectele care țin de implementarea a PEI în școală. După părerea dumneavoastră, totul s-a desfășurat conform așteptărilor procesul de implementare a PEI?

Întrebări secundare :

- Descrieți vă rog, cum regulile ce țin de educație incluzivă sunt aplicate în școală?
- În ce mod școala garantează confidențialitatea informațiilor ce țin de copii.

Noi vrem să știm :

- *Dificultățile așa cum sunt percepute de către actorii individuali și colectivi.*
 - *Felul în care școala gantează confidențialitatea informațiilor ce țin de elevi.*
 - *Claritatea noilor reguli : cine elaborează noile reguli? Ce se întâmplă în cazul de nerespectare a regulilor?*
-

Axa 5. Resurse

Descriere : *Această axă își propune să identifice totalitatea de resurse implicate în implementarea a PEI. Întrebările privesc disponibilitatea, utilizarea și accesul la resursele necesare pentru implementarea a PEI în școală.*

Întrebare generală : În cele din urmă, după părerea dumneavoastră, școala dispune de toate resursele necesare pentru a realiza obiectivele privind educația incluzivă? Ce activități cer mai multe resurse?

Întrebări secundare :

- Copilul dumneavoastră dispune de tot de ce are nevoie la școală?
- După părerea dumneavoastră, sunt careva activități care pur și simplu nu dispun de resurse pentru a fi realizate?
- După părerea dumneavoastră, sunt careva activități care au prea multe resurse decât altele? Explicați.
- Ca părinte, contribuiți la resursele școlii? Pentru ce activități? În ce măsură? Este o contribuție voluntară sau obligatorie?

Noi vrem să știm :

- *Disponibilitatea și accesul la totalitatea de resurse : de ce resurse școala dispune? De care ea are nevoie?*
- *Dacă părinții sunt solicitați ca sursă de finanțare? Pentru care activități? Care sunt sursele de resurse pentru activitățile care nu sunt finanțate de către părinți?*

Întrebările de ieșire

- În concluzie, care este părerea dumneavoastră despre educația incluzivă în școala dumneavoastră? Dar în școlile din țară?

Informații tehnice:

- Puteți să-mi oferiți numele persoanelor-resurse din comunitate care ar putea să-mi ofere informații suplimentare despre implementarea a PEI?
- Putem să ne mai întâlnim încă o dată în caz de necesitate de-a preciza sau de-a obține noi informații?

NOTĂ : Toate fragmentele cu scris cursiv nu vor fi citite pentru persoanele intervievate; ele vor servi doar pentru cercetătoare.

Annexe 11 : Guide d'entretien-Parents-Français

Guide d'entretien semi-directif à l'intention des parents

Préambule sur la sélection du répondant

Les parents, soit la mère ou le père, seront choisis en fonction de leur participation aux activités du milieu scolaire (réunion, consultation, etc.). Dans le cas où les deux parents sont impliqués et qu'ils désirent participer à notre recherche, l'entretien semi-directif inclura les deux parents.

Objectif de recherche

Notre recherche a comme principal objectif de mieux comprendre le processus de mise en place du Programme d'éducation inclusive (PEI) dans les écoles ordinaires de la République de Moldavie.

Déroulement de l'entretien

Dans le cadre de cet entretien, je vais aborder avec vous différents sujets, à savoir : l'intégration scolaire de votre enfant, l'implantation du PEI dans votre école et votre participation éventuelle à ce processus. Vous pourrez également donner votre opinion personnelle sur cette réforme, sur vos relations avec l'école, les parents et la Commission multidisciplinaire intra-scolaire (CMI) ainsi que le déroulement de l'implantation du PEI et les ressources en jeu.

Veuillez noter que puisque vous avez déjà donné votre consentement cet entretien sera enregistré.

OU

Veillez noter que puisque vous préférez que cet entretien ne soit pas enregistré lors de l'entretien je ne prendrai que des notes sans procéder à l'enregistrement.

Introduction

- Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez de vous :
 - Décrivez-moi votre formation et vos expériences professionnelles; quelles ont été vos occupations principales jusqu'à aujourd'hui?
 - Quel est votre statut civil (marié, divorcé, veuf, famille recomposée, célibataire, etc.)?
 - Quel est votre lieu de résidence? Depuis quand y demeurez-vous?
-

Axe 1 Contexte familial et intégration scolaire de l'enfant

Description : *Cet axe est centré sur la description du contexte familial de l'enfant et de son intégration scolaire⁹².*

Question générale (1) : Maintenant, j'aimerais que nous discussions de la situation de votre famille, de vos enfants, de leur sexe, leur âge, leur niveau scolaire, leur enfance, leur santé (de leurs Besoins particuliers s'il y a lieu) et de leurs amis.

Question secondaire :

- Comment décririez-vous les relations que votre famille entretient avec son voisinage, les services sociaux, les cliniques médicales, la mairie, etc.

Question générale (2) : J'aimerais maintenant que vous me parliez du parcours scolaire de votre enfant et de son intégration à l'école.

Questions secondaires :

- À votre connaissance, est-ce que votre enfant a des amis à l'école? Quelles relations entretient-t-il avec les autres enfants, les enseignants et les professionnels non enseignants de l'école?

⁹² Les informations recueillies par la première question sur le contexte familial visent tous les enfants de la famille, qu'ils fréquentent ou non l'école choisie. Pour les autres questions de cet axe, nous nous intéressons seulement aux enfants qui fréquentent l'école choisie. Les questions seront formulées au pluriel le cas échéant.

- Quelle est votre opinion concernant l'école que fréquente votre enfant? Les services que votre enfant reçoit? Les professionnels de l'école?

Nous voulons connaître :

- *Le contexte familial dans lequel vit l'enfant.*
 - *Le parcours scolaire de l'enfant.*
 - *Les antécédents de l'enfant sur le plan de son éducation, de sa santé et de ses relations avec les autres élèves, ses amis et le personnel de l'école.*
-

Axe 2 Implantation du PEI et participation des parents

Description : *Cet axe vise à recueillir des informations sur l'opinion des parents par rapport à l'implantation du PEI et de leur participation à ce processus.*

Question générale (1) : Tout d'abord, quand avez-vous entendu parler de l'éducation inclusive? Que savez-vous à ce sujet? Que pensez-vous de la manière dont cela a été implanté dans votre école?

Questions secondaires :

- Depuis l'implantation de ce programme est-ce que votre opinion par rapport à ce programme a changé?
- Quelles sont (étaient) vos attentes ou souhaits par rapport à ce programme? Ont-ils été atteints?

Question générale (2) : Est-ce que les parents ont été ou sont impliqués dans le PEI à l'école? Est-ce que l'école a proposé aux parents de participer/de s'impliquer?

Question secondaire :

- Parlez-moi de l'implication des autres personnes dans le PEI? Qui fait quoi?

Question générale (3) : À votre connaissance, est-ce qu'il y a des réunions à l'école qui touchent l'éducation inclusive de votre enfant? Y participez-vous ou non?

Questions secondaires :

- Qui initie ces réunions? Qui peut y participer? Quels sujets sont discutés? Comment les réunions sont-elles organisées? Comment sont-elles annoncées?
- Comment prend-t-on les décisions touchant le PEI? Comment ces décisions sont-elles communiquées à l'école et aux parents?

Nous voulons connaître :

- *Une description du processus de mise en place telle que perçu par les parents;*
 - *Les personnes qui participent aux activités de mise en place du PEI;*
 - *Les rôles joués par chaque acteur (prise de décisions etc.)*
 - *La façon dont les acteurs sont informés des questions relatives à l'éducation inclusive.*
 - *Comment le milieu scolaire, les membres de la CMI et les parents s'organisent pour discuter des questions reliées au PEI.*
-

Axe 3 : Relations école-parents-CMI

Description : *Cet axe aborde les relations entre l'école, les parents et les membres de la CMI.*

Question générale (1) : En général, comment décririez-vous vos rapports avec la direction d'école, avec les enseignants et les autres membres du personnel de l'école? Avec les membres de la CMI? Avec les autres parents d'élèves?

Questions secondaires :

- Discutez-vous de l'éducation de votre enfant? Avec qui?
- Discutez-vous des autres questions relatives à votre enfant comme sa santé, ses relations avec les autres, ses activités parascolaires, etc.?

Nous voulons connaître :

- *Relations entre l'école, les parents et les membres de la CMI.*
- *La nature et la dynamique des relations école-parents.*

Axe 4. Enjeux

Description : *Cet axe touche aux défis et aux opportunités du processus d'implantation du PEI.*

Question générale (1) : Passons maintenant aux aspects touchants à l'implantation de la PEI à l'école. Selon vous, est-ce que tout se passe bien (s'est bien passé) à ce sujet?

Questions secondaires :

- Décrivez-nous comment les règles touchant l'éducation inclusive sont appliquées à votre école?
- Comment l'école garantie-t-elle la confidentialité des informations relatives à votre enfant?

Nous voulons connaître :

- *Les enjeux tels que perçus par les acteurs individuels et collectifs.*
- *La façon dont l'école garantie la confidentialité des informations relatives aux enfants.*
- *La clarté des nouvelles règles : qui détermine les nouvelles règles? Qu'est-ce qui se passe en cas de non-respect des règles? ou de négligence des règles?*

Axe 5. Ressources

Description : *Cet axe accumule de l'information sur l'accès, la distribution et la présence ou le manque de ressources à l'école.*

Question générale : Finalement, selon vous, est-ce que l'école a tout ce dont elle a besoin pour l'implantation du PEI?

Questions secondaires :

- Est-ce que votre enfant a accès aux ressources dont il a besoin à l'école?
- Selon vous, est-ce que certaines activités scolaires manquent tout simplement de ressources?

- À votre connaissance, est-ce que certaines activités scolaires disposent de plus de ressources que d'autres? Expliquez.
- Comme parent, contribuez-vous aux ressources de l'école? À quelles activités? Dans quelle mesure? Est-ce une contribution volontaire ou obligatoire?

Nous voulons connaître :

- *La disponibilité et l'accès à l'ensemble des ressources : De quelles ressources l'école disposent-elle? a-t-elle besoin?*
- *Si les parents sont sollicités comme source de financement? Pour quelles activités? Quelles sont les sources de fonds pour les activités non financées par les parents?*

Questions de sortie

- Finalement, quel est votre opinion par rapport à l'éducation inclusive dans votre école? Dans les écoles de l'ensemble du pays?

Informations techniques

- Pourriez-vous nous fournir le nom de personnes-ressources dans la communauté qui pourrait nous donner des informations supplémentaires sur l'implantation du PEI?
- Pourrions-nous vous rencontrer une autre fois au besoin pour des précisions ou pour obtenir de nouvelles informations?

NOTE : Tous les passages en italiques ne seront pas lus aux personnes interviewées; ils servent de référence à la chercheuse.

Annexe 12 : Formulaire de consentement-Entretien-Roumain



uOttawa

Faculté des sciences sociales
Faculty of Social Sciences

École d'études sociologiques et
anthropologiques / School of
Sociological and
Anthropological Studies

Formular de consimțământ

Participarea în proiectul de cercetare (interviu) :

*Analiza strategică a reformelor : cazul politicii
de educație incluzivă în Republica Moldova*

Cercetătoarea principală

Conducătorul de cercetare

Eu, subsemnata, sunt invitată să particip în cadrul proiectului de cercetare intitulat « *Analiza strategică a reformelor : cazul politicii de educație incluzivă în Republica Moldova* ». Subiectul acestui formular este de-a exprima consimțământul explicit în participarea mea la acest proiect de cercetare și de-a confirma faptul că înțeleg obiectivele acestei cercetări și importanța implicării personale.

Înțeleg ca voi fi interviuată în cadrul acestei cercetări, care are drept scop de-a contribui cu noi cunoștințe privind dinamica socială prezentă în cadrul procesului de implementare a politicii de educație incluzivă în școlile de masă din Republica Moldova. Informațiile pe care le voi pune la dispoziție cercetătoarei îi vor servi pentru a obține gradul de doctor în Sociologie la Universitatea din Ottawa, Canada.

Participînd la acest studiu, eu voi putea să-mi exprim propriile opinii și să împărtășesc experiența personală în calitate de participant la procesul de implementare a politicii de educație incluzivă în Republica Moldova. Eu am fost informată privind obiectivele pe care le urmărește acest studiu și răspunsul a fost complet și satisfăcător la toate întrebările pe care le aveam în legătură cu această cercetare.

Sunt conștient (ă) de faptul că vorbind de procesul de incluziune școlară a copiilor poate suscita emoții puternice la anumite persoane, în special la părinți. În cazul în care simt o astfel de stare psihologică în timpul interviului, cercetătoarea principală mi-a sugerat numele unor centre ce oferă servicii psihologice unde pot discuta despre starea mea emoțională (a vedea în anexă). Eu sunt liberă de-a dispune sau nu de sugestiile făcute privind centrele de ajutor psihologic. Prin asigurarea anonimatului, cercetătoarea m-a asigurat ca nu este nici un risc asociat pentru a participa la acest proiect. Anumite limite sunt

Pièce 10005 / Room 10005
10^e étage / 10th floor
120, rue Université / University Pvt.
Ottawa ON K1N 6N5

prezente în asigurarea anonimatului pentru persoanele ce dețin un statut unic în școală (director, psiholog școlar, pedagog de sprijin, ortofonist, etc.).

Am fost informată despre faptul că interviul poate dura între o oră și o ora și jumătate, de asemenea că participarea mea este voluntară, că sunt liberă de-a răspunde sau nu la toate întrebările sau la o parte din întrebări și că mă pot retrage din interviu în orice moment. În cazul în care renunț să particip la acest proiect de cercetare, toate informațiile ce-au fost obținute de la mine vor fi imediat distruse.

Mi s-a asurat că toate informațiile pe care le voi pune la dispoziție și cele care vor fi în notele de teren scrise, transcripțiile interviului și înregistrările audio vor fi în totalitate confidențiale. Totalitatea documentelor și înregistrărilor vor fi păstrate într-un loc securitar sub cheie la Universitatea din Ottawa, Canada și vor fi utilizate doar pentru cercetarea mai sus menționată. Datele digitizate vor fi protejate cu o parolă. Toate datele vor fi distruse după o perioadă de zece ani după susținerea tezei de doctorat.

Semnând acest formular de consimțământ, eu autorizez ca informațiile ce le voi pune la dispoziție în cadrul interviului să fie utilizate pentru cercetare dată. Eu înțeleg de asemenea că mi se asigură anonimatul total. În locul numelui personal un pseudonim va fi utilizat în timpul interviului, în notelor luate în timpul interviului și în transcrierea înregistrărilor audio. În publicațiile legate de această cercetare, nici o informație nu va putea devălu sub nici un pretext sau împrejurare identitatea mea personală.

Vă rog să alegeți și să apostafați inițialele D-stre în fața formulei reținute :

_____ Prin prezenta, autorizez explicit ca mărturia mea să fie înregistrată pe banda audio.

_____ Prin prezenta, eu refuz ca mărturia mea să fie înregistrată pe banda audio, însa accept să se ia note scrise care să fie ulterior utilizate în analiză.

Prin semnarea acestui document, accept sa particip la proiectul de cercetare descris mai sus, realizat de _____. Sunt la curent, ca vor fi două copii identice a acestui formular de consimțământ si ca dacă doresc pot să păstrez o copie pentru dosarul meu personal.

Semnat la _____ de catre _____

Numele participantului (scris cursiv/de mână) :

Semnătura participantului :

Numele cercetătoarei (scris de mână) :

Semnătura cercetătoarei : _____

Centrele ce oferă asistență psihologică:

socio-pedagogic al DGETS mun.Chisinau
mun. Chisinau
str. Veronica Micle 4-A
MD-2012
Republica Moldova

Centrul de Dezvoltare Psiho-Emotionala "Amalgama"
or. Chisinau, bd. Dacia 31
Republica Moldova

Annexe 13 : Formulaire de consentement-Entretien-Français



uOttawa

Faculté des sciences sociales
Faculty of Social Sciences

École d'études sociologiques et
anthropologiques / School of
Sociological and
Anthropological Studies

Formulaire de consentement

Participation projet de recherche (entretiens) :

*L'analyse stratégique des réformes : le cas de la
politique d'éducation inclusive en République le Moldavie.*

Chercheuse principale

Directeur de recherche

Je, soussigné (e), suis invité(e) à participer au projet de recherche intitulé *L'analyse stratégique des réformes : le cas de la politique d'éducation inclusive en République le Moldavie*. L'objet de ce formulaire est d'exprimer mon consentement à participer à ce projet de recherche et de confirmer que je comprends bien les objectifs de cette recherche et la nature de mon implication.

Je comprends que je serai interviewé(e) dans le cadre de cette étude dont l'objectif est d'acquérir une connaissance approfondie de la dynamique sociale engendrée par la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive en République de Moldavie. Les informations que je fournirai serviront à effectuer cette recherche qui est nécessaire pour l'obtention par la chercheuse principale du grade de Philosophiae Doctor (PhD) en sociologie, à l'Université d'Ottawa.

En participant à cette étude, je pourrai exprimer mes opinions et faire part de mon expérience personnelle quant à la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive en République de Moldavie. J'ai été informé(e) des objectifs de cette étude et toutes les questions que j'avais à propos de cette recherche ont été répondues à mon entière satisfaction.

Je suis conscient du fait que de parler du processus d'inclusion scolaire d'enfants peut susciter de fortes émotions chez certaines personnes, en particulier les parents. Si tel était le cas lors de mon entretien, la chercheuse principale me suggèrera le nom d'un organisme d'aide psychologique pour discuter de mon état (voir les coordonnées à la fin du document). Je suis libre d'utiliser une telle ressource ou d'en consulter d'autres de mon choix si j'en ressens le besoin. Comme l'anonymat est préservé, il n'y a aucun autre risque connu associé à ma participation à ce projet. Je suis conscient que, dans le cas de personnes qui exercent un rôle unique dans l'école (directeur, psychologue, orthophoniste, etc.), l'anonymat ne peut pas être entièrement garanti.

J'ai été informé(e) que l'entretien pourra durer entre une et deux heures, que ma participation est entièrement volontaire, que je suis libre de répondre ou de ne pas répondre à toutes les questions ou des parties d'une question et que je peux me retirer de l'entretien à n'importe quel moment.

Pièce 10005 / Room 10005
10^e étage / 10th floor
120, rue Université / University Pkwy.
Ottawa ON K1N 6N5

Je retire ma participation à ce projet de recherche, toutes les données recueillies me concernant seront immédiatement détruites.

On m'a assuré(e) que toutes les informations que je fournirai et qui seront colligées sous forme de notes, de transcriptions d'entretien ou d'enregistrements audio le cas échéant demeureront entièrement confidentielles. L'ensemble des documents et des enregistrements seront conservés sous clé à l'Université d'Ottawa et seront utilisés uniquement dans le cadre de la recherche mentionnée ci-dessus. Les données numérisées seront protégées par un mot de passe. Toutes les données seront détruites dans un délai de dix ans après la fin du projet.

En signant ce formulaire de consentement, j'autorise l'utilisation des informations que je fournirai pendant cet entretien pour les besoins de la recherche. Je comprends aussi que mon anonymat sera pleinement préservé. Un pseudonyme sera utilisé pour me désigner dans les notes de l'intervieweur de même que dans la transcription de l'entretien. Dans les publications subséquentes au projet de recherche, aucune information ne pourra révéler mon identité sous aucun prétexte et circonstance.

Veuillez choisir et apposez vos initiales à côté de la formule appropriée :

_____ Par la présente, j'autorise explicitement que mon témoignage soit enregistré sur bande audio.

_____ Par la présente, je refuse que mon témoignage soit enregistré sur bande audio, mais j'accepte que des notes écrites soient prises pendant mon témoignage pour être utilisées par la suite pour l'analyse.

En signant ce document, j'accepte de participer au projet de recherche décrit ci-dessus et dirigé par _____. Je comprends qu'il y a deux copies identiques de ce formulaire de consentement, et que je peux conserver, si je le désire, l'une d'entre elles pour mes dossiers personnels.

Signé à _____ le _____

Nom du participant (en lettres moulées) : _____

Signature du participant : _____

Nom de l'intervieweur (en lettres moulées) :

Signature de l'intervieweur : _____

Centres pouvant offrir de l'aide psychosociale:

Centrul psiho-socio-pedagogic al DGETS mun.Chisinau
mun. Chisinau
str. Veronica Micle 4-A
MD-2012
Republica Moldova

Centrul de Dezvoltare Psiho-Emotionala "Amalgama"
or. Chisinau, bd. Dacia 31
Republica Moldova

Annexe 14 : Certificat d'approbation déontologique

Numéro de dossier: 05-15-19

Date (mm/jj/aaaa): 09/29/2015



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Maurice	Lévesque	Sciences sociales / Sociologie	Superviseur
Veronica	Uncu	Sciences sociales / Sociologie	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 05-15-19

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: L'analyse stratégique des réformes : le cas de la politique d'éducation inclusive en République de Moldavie

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
09/29/2015	09/28/2016	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

Annexe 15 : Caractéristiques socio-économiques des acteurs et des parents de l'École U

Acteurs		Statut de carrière (Début, milieu, fin)	Expérience (Années)	Statut socio-économique (SSE)
Directrice		Milieu	25	
Présidente de la CMI		Fin	33	
Enseignants	Directeur adjoint	Fin	43	
	Enseignant 1	Milieu	17	
	Enseignant 2	Milieu	15	
	Enseignant 3	Fin	31	
	Enseignant 4	Milieu	17	
	Enseignant 5	Milieu	18	
	Enseignant 6	Fin	34	
Psychologue		Début	3	
Aide pédagogique	Aide pédagogique 1	Fin (retraité)	37	
	Aide pédagogique 2	Début	< 1	
Orthopédagogue		Milieu	18	

Parents	Parent 1 (Avec BEP)	Chômage		Divorcée 2 enfants SSE précaire
	Parent 2 (Avec BEP)	Comptable		Mariée 2 enfants SSE moyen
	Parent 3 (Avec BEP)	Administratrice - compagnie privée		Mariée 2 enfants SSE moyen
	Parent 4 (Sans BEP)	Secrétaire d'école		Mariée 2 enfants SSE moyen

Annexe 16 : Caractéristiques socio-économiques des acteurs et des parents de l'École R

Acteurs		Statut de carrière (Début, milieu, fin)	Expérience (Années)	Statut socio-économique (SSE)
Directrice		Milieu	15	
Présidente de la CMI	Directrice adjointe	Début	6	
	Enseignant 1	Début	8	
	Enseignant 2	Fin	30	
	Enseignant 3	Fin	> 30	
	Enseignant 4	Milieu	15	
	Enseignant 5	Milieu	14	
Psychologue		Début	2	
Aide pédagogique		Début	< 1	
Orthopédagogue		Milieu	18	
Parents	Parent 1 (Sans BEP)	Enseignant		Mariée 2 enfants SSE aisé
	Parent 2 (Sans BEP)	Enseignant		Mariée 2 enfants SSE moyen
	Parent 3 (Sans BEP)	Enseignant		Mariée 2 enfants

				SSE moyen
	Parent 4 (Sans BEP)	Maison		N/A
	Parent 5 (Sans BEP)	Comptable		Mariée 3 enfants SSE moyen
	Parent 6 (Sans BEP)	Caissière		Mariée 2 enfants SSE moyen
	Parent 7 (Sans BEP)	Cuisinière		Mariée 2 enfants SSE moyen
	Parent 8 (Avec BEP)	Maison		Mariée 3 enfants SSE précaire