

Louvain School of Management

Susciter l'engagement dans la mise en place des
aménagements raisonnables en promotion sociale.

Travail de fin d'études (HD) (MGEHD2119)

Auteur : Laurence Blore

Professeur : Harmony Glinne-Demaret

Année académique : 2022-2023

Master en sciences de gestion

RESUME

Ce travail aborde différentes pistes pour susciter l'engagement dans la mise en place des aménagements raisonnables. Après avoir expliqué la raison d'être de ceux-ci et leur origine, nous commençons par définir le changement afin d'établir une corrélation avec notre sujet. La première piste prend en compte le ressenti des enseignants face au changement selon le concept Bontems et Fourcade (2012), similaire aux étapes du deuil de Kübler-Ross (2011) atténuées par les interviewés. La deuxième se focalise sur les quatre types de personnalités décrits par Barger et Kirby (1995), sur base du MBTI, concernant la résistance au changement et leurs interactions. La troisième consiste dans la théorie de Vroom (1964) pour optimiser la motivation en tenant compte du contexte et des trois facteurs : expectation, instrumentalité et valence.

A la lumière de ces différents concepts et des interviews réalisées, des pistes d'amélioration sont proposées allant de l'attitude du manager à l'organisation de la mise en place.

REMERCIEMENTS

Je désire remercier Madame Glinne-Demaret, ma promotrice, pour son écoute, sa disponibilité, ses conseils et le soutien qu'elle m'a apporté en me guidant dans le parcours de la rédaction de mon TFE.

Ensuite, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont répondu présent pour mes besoins d'interviews et qui ont accepté de se livrer sans filtre. Sans leur participation, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Enfin, je remercie mon entourage pour la patience dont chacun a dû faire preuve par rapport à mon absence pour arriver au bout de ce long et beau chemin.

*« L'adaptabilité s'acquiert par
l'expérience du changement »*

Daniel Jouve

Table des matières

I.	Introduction	1
II.	Contexte	3
1.	Objectifs de développement durable	3
2.	Le décret de l'enseignement inclusif du 30/6/2016	3
III.	Le changement	5
1.	Les résistances et l'accompagnement	5
2.	Les différents besoins face au changement	8
IV.	La motivation	11
1.	Définition	11
2.	La théorie des attentes de Vroom	12
1)	L'attente effort à performance : expectation	13
2)	L'attente performance à résultat : l'instrumentalité	13
3)	Les valences d'un résultat	13
V.	Les aménagements raisonnables, le changement et la motivation	15
VI.	Méthodologie	19
VII.	Analyse et interprétation des résultats.....	21
1.	La perception du changement	21
2.	La résistance au changement.....	21
3.	La motivation	24
4.	Quelques pistes d'améliorations proposées par les enseignants	26
VIII.	Conclusion	29
IX.	Bibliographie.....	32
X.	Annexes	34
1.	Annexe 1 : Tableau comparatif des différentes théories.....	34
2.	Annexe 2 : Entretiens	36

1)	Interview de la Référente inclusion : R.....	36
2)	Interview d'un directeur : D.....	46
3)	Interview d'une enseignante et coordinatrice : E1	55
4)	Interview d'une enseignante : E2.....	63
5)	Interview d'un enseignant : E3	69
6)	Interview d'une enseignante : E4.....	75
3.	Tableau récapitulatif des interviews	82

I. Introduction

L'école est le lieu où s'organise les prémices de notre société. Ce travail aborde le contexte scolaire et plus précisément la promotion sociale où des cursus au niveau secondaire et bachelier s'organisent. « *Assurer l'accès **de tous** à une éducation de qualité, sur un pied **d'égalité**, et promouvoir les possibilités d'apprentissage **tout au long de la vie**.* » (Organisation des Nations Unies [ONU], s.d.) tel est le quatrième objectif de développement durable. Ce sujet est sans conteste très vaste. L'expression « *pied d'égalité* » laisse transparaître que certaines personnes sont confrontées à des difficultés dont les origines sont diverses : leur parcours de vie, leur scolarité, des troubles d'apprentissage, la langue d'enseignement,... La mention « *de tous* » intègre toutes les catégories d'individus quelles que soient leurs origines, leur âge, leur milieu social ou toutes autres caractéristiques permettant de distinguer une tranche de la population. La notion de « *tout au long de la vie* » indique que tous les niveaux d'enseignements sont concernés, de la maternelle à l'Université en passant par la promotion sociale et l'enseignement en alternance.

Cet objectif implique une adaptation pratique ou méthodologique des méthodes d'enseignement en fonction des besoins de chacun, plus encore dans ce type d'enseignement au public très varié. Même si les enseignants ont pour habitude de s'adapter à leur public, ils peuvent percevoir les modifications à mettre en place comme un changement de leur milieu ou de leur mode de travail à partir du moment où elles sont ressenties comme « imposées » par un décret ou par leur hiérarchie. Un décret particulièrement en adéquation avec l'objectif de développement précité concerne les aménagements raisonnables.

Leur mise en place dans l'enseignement peut être négociée par le conseil des études mais doit être appliquée si la demande répond bien à la condition de raisonnable sous peine d'être « accusé » de discrimination. Nous ne remettons, ici, nullement en cause le bien-fondé de l'inclusion mais nous désirons envisager les changements que cela comporte pour les enseignants dans leurs pratiques professionnelles, les ressentis qui en découlent et la gestion qui peut en être faite.

Quelles pistes, dès lors, pour « **susciter l'engagement dans la mise en place des aménagements raisonnables en promotion sociale** ». La problématique de notre travail pourrait donc déboucher sur des pratiques managériales visant à limiter l'influence d'un processus de changement sur la motivation du personnel enseignant. Le sujet, les ressentis,

l'approche et les effets sur la motivation peuvent être fort différents en fonction du type, du niveau d'études et du public ciblé, des adultes et des mineurs à partir de 15 ans.

Par quelles étapes les enseignants passent-ils suite au changement ? Quels sont les freins au changement ? A quoi leur motivation est-elle liée ? Comment le changement risque-t-il d'impacter leur motivation ? Quelle est la meilleure attitude à adopter en tant que manager ? Ces questions essentielles ont guidé nos recherches dans la littérature existante.

Dans un premier temps, nous présentons le contexte lié aux objectifs de développement durable à l'horizon 2030 où l'inclusion a une place importante avant de tenter de trouver des réponses à ces différentes questions grâce aux théories sur la résistance au changement et sur la motivation.

Concernant le changement, les théories de Bareil (2009), de Bontems et Fourcade (2012) et Tonnelé (2011) ont été mises en avant, analysées, comparées (Annexe 1) et ont amené à l'exploration des étapes du deuil de Kübler-Ross (2011). La motivation sera envisagée au travers des travaux de McShane, Benabou et Drolet (2008) basés sur la théorie des attentes de Vroom (1964).

Le processus de changement et son influence sur la motivation sera articulé autour de la mise en place des aménagements raisonnables.

Afin de confirmer ou d'infirmer notre approche théorique, nous présentons les résultats (Annexe 3) de six interviews (Annexe 2) réalisées chez des personnes de profils hétéroclites tant au niveau de l'ancienneté et du genre que du statut. L'analyse de ces entretiens ouvre les portes sur plusieurs points d'attention.

Enfin, nous concluons en reprenant les éléments importants à la fois au point de vue théorique et pratique, en mettant l'accent sur quelques recommandations et pistes de solutions pour mieux aborder le changement en limitant au maximum la démotivation.

II. Contexte

1. Objectifs de développement durable

L'organisation des Nations Unies a adopté 17 objectifs de développement durable à l'horizon 2030. Ils ambitionnent l'élimination de la pauvreté, la protection de la planète et l'amélioration du quotidien de chacun partout dans le monde. (ONU, s.d.)

Dans le cadre qui nous préoccupe, retenons les objectifs 4 « *une éducation de qualité* », 10 « *la réduction des inégalités* » grâce, notamment, à l'inclusion et 16 « *l'inclusion sociale* » reconnue comme élément essentiel en faveur de la paix via la protection des droits fondamentaux qui sont repris dans la fiche thématique de l'ONU. (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la culture [UNESCO], 2021)

Dans ce contexte, la mise en place d'aménagements raisonnables dans l'enseignement de promotion sociale prend tout son sens. Ils ont été réglementés par des décrets successifs et ont fait leur apparition à des moments différents en fonction du niveau d'enseignement.

2. Le décret de l'enseignement inclusif du 30/6/2016

Dans le décret sur l'enseignement inclusif en promotion sociale, on trouve la définition suivante : « un enseignement qui met en œuvre des **dispositifs** visant à supprimer ou à réduire les barrières matérielles, pédagogiques, culturelles, sociales et psychologiques... ». Ces dispositifs y sont décrits comme « des mesures appropriées, [...], pour permettre à une personne en situation de handicap d'accéder, de participer et de progresser [...] sauf si ces mesures imposent à l'égard de la personne qui doit les adopter une charge disproportionnée ... ». Pour coordonner les demandes, le décret prévoit une référente inclusion qui est en charge de l'accueil de l'étudiant, de la prise en compte de ses difficultés, de la récolte des documents nécessaires, de l'introduction et du suivi de la demande. (décret enseignement inclusif, 2016)

Ce décret provient d'un parcours à multiples étapes. La source de la définition d'une personne handicapée est issue de la convention de l'ONU de décembre 2006 qui prévoit la pleine jouissance des droits de l'homme aux personnes handicapées. (entrée en vigueur en Belgique le 1/8/2009). La base de la description d'aménagements raisonnables s'inspire du protocole de 2007 signé entre l'Etat fédéral et les entités fédérées concernant ce concept. En communauté française, un décret pour la lutte contre certaines formes de discrimination paraît le 6 novembre 2008. L'enseignement supérieur emboîte le pas en janvier 2014 et son équivalent voit le jour en

juin 2016 pour la promotion sociale. La mention « *chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables* » est insérée dans la Constitution belge à l'article 22ter le 17 mars 2021. (Constitution, 2021 ; Décret enseignement inclusif, 2016 ; Décret enseignement supérieur inclusif, 2014 ; ONU, 2006 ; Protocole entre l'Etat fédéral et les entités fédérées, 2007).

En parallèle de l'évolution législative qui prévoit la possibilité d'un recours auprès de la Commission de l'Enseignement de promotion sociale inclusif en cas de refus d'aménagements raisonnables, certaines avancées naissent sur le terrain. Un service public indépendant, *Unia*, essaie de rétablir le dialogue entre les intervenants et de trouver des alternatives lors d'un refus d'aménagements raisonnables, considéré comme une discrimination afin d'éviter la voie de la justice.

III. Le changement

1. Les résistances et l'accompagnement

On trouve, dans la théorie, plusieurs définitions du changement. Pour Foudriat (2015), c'est « comme un processus conduisant à une transformation, plus ou moins profonde, plus ou moins en adéquation aux intentions des acteurs initiateurs, de règles formelles mais aussi de comportements individuels et/ou collectifs caractérisant le fonctionnement socio-organisationnel. De tels processus peuvent être volontaires, dirigés et planifiés ou, au contraire, spontanés et continus ».

Colerette, Delisle, & Perron (1997, p. 20) le décrivent comme étant « toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou par les gens qui sont en relation avec ce système ».

D'après Autissier & Moutot (2013, p. 7-8), c'est « une sorte de balancier entre deux situations: l'existant connu et l'avenir promis. Il se matérialise par un déséquilibre entre le connu et l'inconnu. Cette prise de risque et la difficulté à aller vers ce que l'on ne connaît pas sont des explications à la peur du changement organisationnel (résistances)».

Nous pouvons synthétiser ces définitions en retenant que le changement est une transformation des règles ou des comportements, volontaire ou spontanée, observable par ses membres ou les relations du système, assez durable, d'ampleur variable, caractérisée par un déséquilibre entre le connu et l'inconnu entraînant des résistances.

Lorsque l'être humain est confronté à un changement, il déclenche plusieurs réactions émotionnelles liées à l'attrait de la nouveauté et à la crainte des modifications à apporter à ses habitudes. Accepter de changer, c'est aussi reconnaître que sa situation peut être améliorée et n'est donc pas optimale. Suite à ces considérations, Bareil (2009) a établi un modèle de phases pour aborder le changement dans de meilleures conditions. On y retrouve les différents niveaux de préoccupation du sujet au fil du temps. Au départ, il n'en a aucune. Ensuite, il se centre sur lui-même avant d'envisager dans l'ordre l'organisation, le changement à proprement parler, l'expérimentation, la collaboration et l'amélioration continue. Les préoccupations s'adoucissent généralement avant le début des deux dernières étapes.

Bontems, T., & Fourcade (2012) distinguent cinq facteurs principaux susceptibles de susciter le changement dans une organisation : la technologie, la stratégie, la culture, le pouvoir et la

configuration. Ils les pondèrent par quatre degrés d'impact : le réglage, la réforme, la restructuration et la refondation. Ils expliquent la similitude du comportement des individus confrontés au changement avec les étapes du deuil. Lors de l'étape de la tristesse, de la résignation, les personnes réalisent qu'elles n'ont pas forcément les compétences et attitudes pour gérer le changement. Certains commentaires peuvent se faire entendre : « Nous n'avons pas ce qu'il nous faut pour y arriver », « Si nous pouvions parvenir à réaliser ce qui est attendu, nous y serions déjà arrivés »... Cet état d'esprit se caractérise par une inertie, un arrêt des activités.

Dans le cadre de l'inclusion, nous entrons dans un changement de culture avec un degré de réforme car nous tentons d'améliorer la « forme existante » de notre enseignement. Toutefois, nous désirons minimiser l'effet négatif engendré par les modifications de cours ou de pratiques demandées aux enseignants en proposant des pistes d'action au manager. Cette réflexion nous amène donc à la problématique de ce travail : « **Susciter l'engagement dans la mise en place des aménagements raisonnables** ».

Bontems et Fourcade (2012), eux, envisagent le parcours lié au changement comme les étapes du deuil décrites par Kürber-Ross (2011) : le déni, la colère, le marchandage, la tristesse et l'acceptation avant d'arriver à l'intégration. Durant la période du déni, les individus vont avoir tendance à ne pas prendre en compte le changement proposé et à attendre de voir ce qu'il en résulte. Après, le ressenti de la colère, dont la durée dépend du niveau de résilience de chacun, s'exprime indifféremment envers le contexte, les autres ou soi-même, à la recherche d'un coupable. Le sentiment suivant, la tristesse, la dépression correspond à une période durant laquelle le doute sur les capacités pour aborder le changement s'installe, entraînant parfois un effet négatif sur les autres aspects de la vie des personnes concernées. Ensuite, les individus tentent de réduire l'effet du changement en marchandant un retour partiel en arrière ou de nouveaux moyens. Pour terminer, les individus acceptent et intègrent le changement. Ils tentent de se surpasser, apportent et testent de nouvelles idées. Pour susciter l'engagement dans la mise en place des aménagements raisonnables, il est indispensable de comprendre les ressentis des intervenants. Grâce à ce modèle, le manager peut orienter la façon de piloter son équipe en tenant compte de leur état d'esprit.

Tonnelé (2011) répartit ces étapes dans quatre phases. La première, le choc, comprend le déni et la colère. La deuxième, la remise en question regroupe le marchandage et la tristesse. La troisième, la remobilisation coïncide à l'acceptation. La quatrième, l'engagement, correspond

à l'intégration. Cette dernière phase commence par la découverte du sens avant de passer à l'action.

A la lecture des différents auteurs sur le sujet, un fil conducteur commun se dégage dans le comportement à adopter par le manager dans les différents moments du processus. On repère des similitudes dans le découpage temporel et dans les attitudes « recommandées » par Bareil (2009), Bontems et Fourcade (2012) et Tonnelé (2011).

Pour chacun d'entre eux, lors de la première confrontation au changement, la réaction la plus appropriée du manager est d'informer, de laisser la place à l'expression et à la verbalisation, d'écouter et de rassurer. Tonnelé (2011) précise de ne pas minimiser le changement, de ne pas étouffer les émotions sans pour autant laisser la place aux rumeurs. Cette phase est appelée « **choc** » par Tonnelé (2011), comprend l'**absence** de préoccupation et le **recentrage** de celles-ci sur l'**individu** chez Bareil (2009) ou le **déni** et la **colère** pour Bontems et Fourcade (2012).

Ensuite, la « **remise en question** » de Tonnelé (2011) correspond et à la **tristesse** et au **marchandage** pour Bontems et Fourcade (2012) où les préoccupations de l'individu se déplacent sur l'**organisation** et le **changement** pour Bareil (2009). A ce moment, il convient, pour les dirigeants, de démontrer leur engagement, d'expliquer la légitimité du projet, de rester fermes dans leur position, de continuer à communiquer, de créer l'adhésion de l'équipe, de favoriser les échanges entre les membres de l'équipe et de mettre des opportunités à disposition.

A l'heure de la **remobilisation** pour Tonnelé (2011), on se situe dans l'**acceptation** pour Bontems et Fourcade (2012) et dans les préoccupations centrées sur l'**expérimentation** pour Bareil (2009). A cet instant, le manager a la charge de faciliter le transfert des acquis, d'encourager et de valoriser les nouvelles initiatives et de faire apparaître les opportunités originales. Tonnelé (2011) suggère de ne surtout pas sanctionner les erreurs, de ne pas proposer une vision trop directive, de ne pas oublier d'où on vient et le chemin déjà parcouru.

Enfin, lors de la phase de l'**engagement** de Tonnelé (2011), nommée **intégration** par Bontems et Fourcade (2012), les préoccupations s'atténuent pour Bareil (2009) et se déplacent vers la collaboration et l'amélioration continue. Il est temps pour le manager de dresser le bilan des objectifs atteints en réfléchissant, avec l'équipe, sur ce qui a été accompli, de mettre l'accent sur les nouveaux comportements et de valoriser l'expertise acquise.

Malgré les similitudes de ces trois modèles, il persiste quelques différences. Bareil (2009) se centre sur l'objet des préoccupations plutôt que sur les individus eux-mêmes, contrairement aux

deux autres. Bontems et Fourcade (2012) décortiquent plus les étapes, permettant une plus grande finesse des réactions à adopter, que Tonnelé (2011). De plus, l'approche de Bontems et Fourcade (2012) est plus orientée accompagnement et réalité des faits. Les deux autres proposent de démontrer, minimiser, déstabiliser... Ces spécificités nous poussent à opter pour les recommandations du modèle de Bontems et Fourcade (2012), plus en adéquation avec notre objectif. D'autant que, dans l'enseignement, nous sommes dans le relationnel à tous les niveaux. L'approche adoptée va se répercuter sur les différents échelons, c'est-à-dire sur les enseignants en priorité et sur les bénéficiaires des aménagements raisonnables en finalité. Cela ne nous empêche toutefois pas de souligner les différents moments clés tout au long de la description.

2. Les différents besoins face au changement

Chaque individu ayant un mode de fonctionnement qui lui est propre, toutes les personnes n'évoluent pas à la même vitesse, ni de la même façon dans le cheminement relatif au changement. Lors de son parcours, un étudiant est formé par un ensemble de professeurs qui constituent, avec la direction, le conseil des études. Cette équipe, composée de différents profils, va interagir dans la mise en place des aménagements raisonnables. Pour évoluer de la manière la plus optimale, le manager intègre cette donnée et détermine les caractéristiques des membres du staff.

A cet effet, le MBTI¹, outil d'évaluation psychologique, résultat de plus de vingt années de recherche sur base des travaux d'Isabel Briggs Myers et de Katherine Cook Briggs, permet d'identifier différents profils, sans les ordonner, et de comprendre comment ils peuvent se compléter. Quatre dimensions sont prises en considération pour former 16 combinaisons :

- la provenance de l'énergie (**E/I**) : les **Extravertis** tirent leur énergie de l'interaction avec les autres alors que les **Introvertis** tirent leur énergie de la concentration
- la manière de recueillir l'information (**S/N**) en se fiant plus à la sensation (**S** : faits, détails, observation ou à l'intuition (**N** : idées nouvelles, vue d'ensemble, modèles conceptuels)
- le processus utilisé pour la prise de décision (**T/F**) : **T** pour la pensée (raisonnement logique, recherche de l'objectivité) et **F** pour le sentiment (valeurs individuelles, recherche de l'harmonie)

¹ Myers-Briggs Type Indicator (Wikipédia, 2023)

- la façon d'aborder le monde (**J/P**) : **Jugement** (élabore des plans) ou **Perception** (reste souple)

Sur base des deux premières dimensions, Barger et Kirby (1995) ont déterminé quatre catégories de comportements face au changement. Ils se situent sur une matrice composée de deux axes. L'axe horizontal positionne l'individu par rapport au temps dans lequel il évolue : plongé dans le passé (**S**) ou tourné vers l'avenir (**N**). L'axe vertical détermine la relation de la personne avec l'action (**E**) ou la réflexion (**I**).

Dans le premier quadrant dont les orientations sont le passé et la réflexion (**SI**), on trouve ceux qui refusent le changement, les « aussi peu que possible ». Il est nécessaire de les convaincre du bienfait de la nouveauté en se basant sur des faits et des données. Ils présentent l'avantage d'avoir la mémoire des méthodes déjà expérimentées et peuvent apporter leur expertise afin d'éviter de reproduire les erreurs du passé.

Au niveau du deuxième quadrant dirigé vers le passé et l'action (**SE**), la place est occupée par les « uniquement ce qui a besoin d'être changé pour être efficace ». Ils n'aiment pas perturber leurs habitudes mais sont prêts à trouver quelques solutions pragmatiques pour faire face à la nouvelle situation. Dans les réunions d'information, endroit de réflexion et d'expression pour eux, il est conseillé de les confronter à des problèmes à résoudre.

A droite de l'axe vertical, on trouve les personnes tournées vers le futur, qui acceptent le changement et en ont une vision positive. Les « réfléchissons différemment » (**NI**) gravitent dans la réflexion. Ils ressentent particulièrement un besoin de cohérence, de rester en accord avec les valeurs de l'organisation. Ils sont une source d'idées intarissables mais ils ne mettent rien en chantier. Par contre, les « changeons tout » (**NE**), tournés vers l'action, représentent un moteur pour l'équipe. Ils sont dans la mise en œuvre de toutes les nouvelles idées. Pour eux, le changement est un jeu. Il faut néanmoins veiller à ne pas laisser le moteur s'emballer trop fort au risque d'épuiser le reste de l'équipe et de les perdre en route.

On comprend aisément que, comme dans beaucoup de domaines, la richesse se situe dans la diversité. En effet, ces différents profils sont complémentaires pour initier le changement sans pour autant partir dans tous les sens. Dans le cadre qui nous préoccupe, les **NI** ne manqueront pas de trouver des idées de solutions pour mettre en place les aménagements raisonnables. Les **SE** s'assureront du côté pragmatique des propositions : faisabilité et réalisme. Les **SI** seront les garants de la préservation, notamment, des acquis d'apprentissage et éviteront de gaspiller de l'énergie en entreprenant ce qui a déjà été testé par le passé. Quant aux **NE**, ils seront les

premiers à mettre en œuvre le résultat des concertations pour entraîner les autres dans leur sillage. Chacun a un rôle prédominant et tout aussi important dont le manager doit être conscient pour conduire au mieux son équipe et ainsi, susciter l'engagement de chacun en fonction de sa personnalité.

En bref, le changement entraîne des résistances marquées par différentes étapes que chacun de nous parcourt en fonction de son tempérament avec des besoins et à un rythme qui lui sont propres. Quatre types de profils se basent sur la réflexion ou l'action et l'orientation vers le passé ou le futur. Leur complémentarité permet de mener à bien la mise en place de projets.

Le manager, lui, adapte son attitude en rapport avec le vécu de son personnel. Il informe, écoute, rassure, légitime le projet, facilite les échanges ainsi que le transfert d'acquis et dresse le bilan des objectifs atteints.

IV. La motivation

Lors de la troisième étape du deuil pour Bontems et Fourcade (2012), la tristesse, le membre du personnel peut ressentir un manque d'énergie, une perte de motivation. C'est le moment de la remise en question pour Tonnelé (2011) et de la focalisation des préoccupations sur le changement pour Bareil (2009).

1. Définition

La motivation peut être définie par « le processus psychophysiologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'une action, ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce cette action » (Coquery, 1991, p. 480).

En d'autres mots, la motivation, à l'origine des actions d'une personne, est engendrée, ou pas, par la satisfaction, ou l'absence de celle-ci, que procure l'environnement à un individu. Cela signifie que, pour la mise en place des aménagements raisonnables, il est nécessaire de connaître les bénéfices que les enseignants tirent de leur métier. Ils doivent au minimum rester les mêmes pour garder un niveau de motivation similaire voire, dans une situation optimale, être augmentés car ils sont le moteur des actions qui seront, ou pas, menées.

Michel (1989) précise qu'il existe une confusion de vocabulaire entre les notions de motivation, de satisfaction et d'implication dans le langage courant. Or les actions à mettre en place sont différentes en fonction de celle des trois que l'on veut faire augmenter. Le concept de motivation est perçu de manière différente en fonction de la position adoptée. L'entreprise qui veut développer la motivation de son personnel pense plutôt à l'implication. Du point de vue du salarié, quand il évoque sa motivation, il s'agit surtout de sa satisfaction. L'auteur propose un regard des trois éléments à partir du prisme de la performance, réussite des tâches nécessaires au bon fonctionnement de l'organisation, pour éclaircir les choses. Une relation de cause à effet entre la motivation et la performance est un postulat couramment utilisé dans la littérature de vulgarisation : plus un travailleur est motivé, plus il sera performant. Cette affirmation indique que des instruments de mesure fiables doivent être utilisés. L'inventaire de Porter consiste à classer des aspects de la satisfaction pour mettre en lumière les besoins, les valeurs ou les attentes qui se révèlent être les plus d'importants. Les besoins font référence à la théorie de Maslow et les attentes à celle de Vroom.

Cela signifie que, dans l'enseignement, lorsque le terme motivation est évoqué, il signifie implication des enseignants pour la direction alors que ceux-ci pensent plutôt à la satisfaction que leur procure l'exercice de leur métier. En changeant d'angle de vue, et pour autant que l'on puisse parler de « performance » dans l'enseignement, elle se traduit par l'efficacité avec laquelle les aménagements raisonnables demandés sont mis en place par le corps professoral et certainement pas par les résultats obtenus par les étudiants concernés par ceux-ci. En acceptant l'idée que plus un enseignant est motivé, plus il est « performant », il reste à dénicher les sources de satisfaction les plus fondamentales chez les enseignants.

En résumé, nous retrouvons l'idée d'un effort impulsé et maintenu en fonction d'attentes ou de valeurs liées à la finalité. La performance résulte de cet effort.

2. La théorie des attentes de Vroom

Les théories sur la motivation au travail peuvent être classées en trois catégories : psychodynamique, cognitive et comportementale. La première se base sur les besoins et les valeurs de l'individu et considère la motivation intrinsèque. La deuxième se focalise sur les intentions et la compréhension, c'est-à-dire la perception de l'environnement et la compréhension de la réalité par l'individu. La théorie de Vroom, basée sur les attentes, se situe dans ce groupe. La dernière considère que les résultats et les conséquences des expériences passées déterminent les comportements suivants (Morin, 1996).

Pour Morin (1996, p.128), dans la théorie des attentes, « *la motivation résulte de la perception qu'à un individu que ses efforts vont entraîner un résultat, que ce résultat va se traduire par des conséquences (instrumentalité) qu'il considère comme désirable (valence).* »

McShane, Benabou et Drolet (2008) expliquent que l'on peut conduire les efforts vers des choix délibérés et une finalité valorisante par un raisonnement rationnel, c'est la théorie des attentes de Vroom. Dans le monde du travail, cela implique qu'un employé pense que ses efforts le mèneront à atteindre une performance qui lui procurera un résultat ou une récompense qu'il valorise.

La théorie de Vroom est basée sur la combinaison de trois facteurs qui déterminent le niveau de motivation dont dépend l'effort consenti : l'expectation, l'instrumentalité et la valence.

$$\text{MOTIVATION} = \text{EXPECTATION} \times \text{INSTRUMENTALITE} \times \text{VALENCE}$$

Ces trois facteurs représentent un questionnement chez le membre du personnel que le manager peut atténuer. (Vroom 1964).

McShane, Benabou et Drolet (2008) détaillent ces facteurs et précisent que l'énergie qu'un individu accepte de fournir pour réaliser un but représente l'effort, variable clé de ce modèle, dont les indicateurs sont le taux de présence, les formations, la participation aux travaux d'équipe... L'intensité de l'effort dépend des trois relations attendues détaillées ci-dessous et, comme le modèle est multiplicatif, si l'une d'entre elles diminue, la motivation se réduit de la même façon.

1) L'attente effort à performance : expectation

Elle consiste dans le fait de penser, pour l'individu, qu'il est capable d'arriver à la performance attendue grâce à ses efforts. Ce sentiment est représenté par une probabilité de réussite allant de 0 (c'est impossible d'y arriver) à 1 (je peux exécuter la tâche facilement).

Pour accroître ce taux de probabilité, le manager peut favoriser les pratiques qui permettent à son employé de prendre confiance en lui et de croire en ses capacités comme fixer des objectifs accessibles, fournir les moyens nécessaires, encourager l'apprentissage par les pairs, attribuer des tâches plus simples ou moins nombreuses...

2) L'attente performance à résultat : l'instrumentalité

Elle est déterminée par la probabilité, pour un individu, que sa performance soit à la hauteur pour atteindre la production attendue (de 0 : quel que soit le haut niveau de performance, il n'y aura pas d'effet sur le résultat ; à 1 : effectuer la tâche demandée engendrera certainement le résultat attendu). La nature du résultat est toutefois différente d'un individu à l'autre en fonction du moment. Ici, le résultat considéré sera celui escompté par l'individu à un moment donné (finir plus tôt, se faire remarquer positivement ...).

Renforcer la conviction de l'individu que ses bonnes pratiques le mèneront à l'objectif en mettant en place des feedbacks, des récompenses, des évaluations de partages d'expériences réussies... permet d'augmenter la probabilité.

3) Les valences d'un résultat

Le dernier facteur, et non des moindres, relève de l'interrogation sur la valeur positive ou négative du résultat pour lui. Autrement dit, si ses efforts seront récompensés, d'une façon ou d'une autre, à leur juste valeur. Cette valeur fluctue d'un individu à l'autre en fonction de ses desideratas.

L'attribution de récompenses personnalisées permet d'accroître la valence positive. En outre, il est judicieux de repérer et de minimiser les résultats à valence négative comme, par exemple, la pression des pairs.

Comme en concluent McShane, Benabou et Drolet (2008), la théorie de Vroom est l'une de celles qui préjugent le mieux les efforts et la motivation dans le monde professionnel. Sa limite est de faire abstraction de l'aspect émotionnel. En effet, le courant précédant la théorie de Vroom était basé sur la satisfaction des besoins, centré sur l'individu et les explications internes de la motivation. Par contre, le modèle de Vroom, beaucoup plus rationnel, s'appuie sur les perceptions des personnes et la politique de l'entreprise. Il délaisse la partie émotionnelle des prises de décisions individuelles et de l'intuition.

L'avantage du modèle de Vroom (1964) est qu'il permet d'intervenir sur plusieurs facteurs et de différentes façons pour augmenter le degré de motivation. Le manager dispose donc d'une marge de manœuvre plus large et plus diversifiée. Cela signifie aussi qu'il peut moduler son intervention en fonction de chacun. En outre, ce modèle offre la possibilité de quantifier la motivation. Il procure au manager un baromètre efficace pour constater l'évolution de celle-ci à la baisse (démotivation) ou à la hausse. Pour ces raisons, cette théorie est adaptée dans le cadre de ce travail qui porte sur le fait de susciter l'engagement dans la mise en place des aménagements raisonnables et, donc, d'augmenter ou de ne pas réduire la motivation.

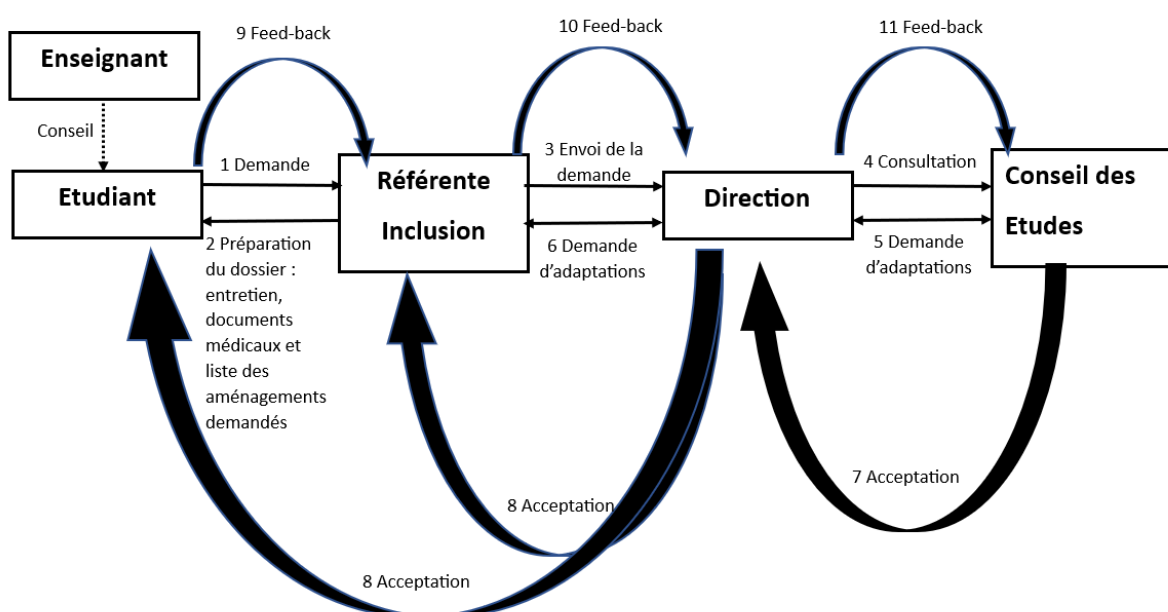
En résumé, lors de l'étape de la tristesse dans le processus du deuil, une perte de motivation peut-être ressentie. Celle-ci est perçue comme une diminution de l'implication par la direction alors qu'elle reflète un manque de satisfaction fournie par la pratique de sa profession pour l'enseignant. La théorie des attentes de Vroom informe sur le niveau de la motivation. De plus, elle offre, au manager, différentes pistes d'amélioration de celle-ci par le biais des trois facteurs qui la compose pour un individu : la probabilité d'être apte à réaliser une tâche, la probabilité d'atteindre le résultat attendu et le bénéfice (ou la perte) que lui procure ses efforts.

V. Les aménagements raisonnables, le changement et la motivation

En partant de l'hypothèse que la remise en question de sa façon de travailler pour mettre en place les aménagements raisonnables constitue un changement pour l'enseignant, il est nécessaire d'examiner les facteurs liés à sa motivation et les différents comportements qu'il est susceptible d'adopter au fil du temps pour déterminer les actions à poser par le manager. Kagan (1992) présente les croyances des enseignants comme étant stables et résistantes au changement, ce qui confirme notre hypothèse.

Lors d'une demande d'aménagements raisonnables, le conseil des études est consulté pour « l'accepter ». Cette approbation est relativement théorique car à partir du moment où l'aménagement est **raisonnable**, le refuser équivaut à de la discrimination. L'aménagement peut revêtir plusieurs formes : matériel ou immatériel, pédagogique ou organisationnel. Le schéma ci-dessous résume les différentes étapes de la mise en place d'aménagements raisonnables. Il est utile de préciser que l'étudiant reçoit, en début de cursus, une information sur le service d'inclusion. Toutefois, il arrive qu'un enseignant le guide vers le service.

Schéma 1 : Mise en place des aménagements raisonnables



Suite à une demande de mise en place d'aménagements raisonnables, les enseignants vont devoir faire face à la phase de « choc » où le déni et la colère risquent de retarder l'adaptation de leurs pratiques. Une information sur la pathologie de l'étudiant et les besoins qui en découlent est indispensable pour évoluer vers l'étape suivante. Comprendre la nécessité des adaptations permet de faire naître les préoccupations que le professeur centre sur lui-même en

priorité. Pour adopter le comportement le plus adéquat, le manager écoute et entend les raisons de la colère dont les sources peuvent être très diverses : crainte d'une diminution du niveau d'études, difficulté d'aménagement des cours, peur de l'enregistrement des cours et des conséquences éventuelles, impression de « favoritisme » ou d'inégalité (certains étudiants n'étant pas diagnostiqués), demande d'aménagements trop « enfantins » en rapport avec le niveau d'études, réaction face au travail supplémentaire, méconnaissance du sujet, formation insuffisante,...

Lors de la phase de remise en question, il n'est pas concevable de céder au marchandage sur l'objet du changement, c'est-à-dire la mise en place des aménagements raisonnables. Toutefois, des alternatives sur la façon de procéder peuvent être envisagées pour adoucir les ressentis : aide, moyens didactiques... C'est à ce moment que la tristesse prend le pas et engendre une perte potentielle de motivation pour les enseignants. Il est important de prendre en compte les trois facteurs développés par Vroom (1964) pour tenter d'atténuer l'effet négatif.

En effet, ce concept peut être détaillé au niveau de l'enseignement, comme pour tout autre lieu de travail. En ce qui concerne l'expectation, Guskey & Passaro (1994) expliquent que, pour l'enseignant, l'auto-efficacité est liée aux croyances en l'influence qu'il peut avoir sur l'apprentissage de ses élèves. Ce sentiment d'auto-efficacité peut s'amplifier grâce à des formations ou en agissant sur l'environnement de travail pour qu'il soit plus propice à l'apprentissage grâce, notamment, à des ressources et à un matériel adéquats. L'enseignant peut se poser des questions : « Suis-je capable de trouver de nouvelles techniques d'enseignement ? Ai-je les compétences pour utiliser certaines technologies ? Les efforts que je fournis produiront-ils leurs fruits ? ». Afin de permettre à chaque enseignant de prendre confiance en ses capacités et en lui-même, quelques pistes sont concevables : donner les moyens en termes de techniques, de matériel didactique et de formation ; favoriser les réunions d'équipes pour que chacun ne se sente pas seul dans sa classe et que les pratiques puissent être partagées. Durant ces entrevues, les quatre profils mis en évidence par Barger et Kirby vont interagir : les « aussi peu que possible », les « uniquement ce qui a besoin d'être changé pour être efficace », les « réfléchissons différemment » et les « changeons tout ». Les « réfléchissons différemment » soumettent une avalanche de nouveautés à mettre en œuvre qui sont recadrées par les « aussi peu que possible », balisées et priorisées par les « uniquement ce qui a besoin d'être changé pour être efficace » et testées en priorité par les « changeons tout ». La richesse de la collaboration des différents profils est d'augmenter l'efficacité des choix opérés. Les préoccupations se déplacent de l'organisation au changement.

Sur le plan de l'instrumentalité, suite à la mise en place des propositions résultant des réunions du point précédent, les enseignants s'interrogent sur leur efficacité pour compenser les troubles de l'étudiant. Il est important de préciser que le but des aménagements raisonnables est de faciliter l'accès à l'apprentissage à un étudiant en fonction de son handicap, de le mettre dans les meilleures dispositions possibles pour favoriser son épanouissement et pas d'obtenir la réussite de celui-ci. Sur base de son dossier médical, l'étudiant s'est au préalable concerté avec une référente inclusion, spécialiste dans le domaine, pour déterminer ses besoins propres. Au fil de l'année, la référente reçoit un feed-back de l'étudiant et adapte, si nécessaire, la demande d'aménagement ou confirme leur efficacité à l'établissement concerné. Cette rétroaction contribue à rassurer les enseignants au fil du temps sur la performance de leur production. Des objectifs intermédiaires sont envisageables pour adoucir la transition : révision des documents dans un premier temps (police de caractère et disposition), l'enregistrement des cours en vue de leur retranscription grâce à des outils spécifiques dont disposent les bénéficiaires d'aménagements raisonnables dans un second temps...

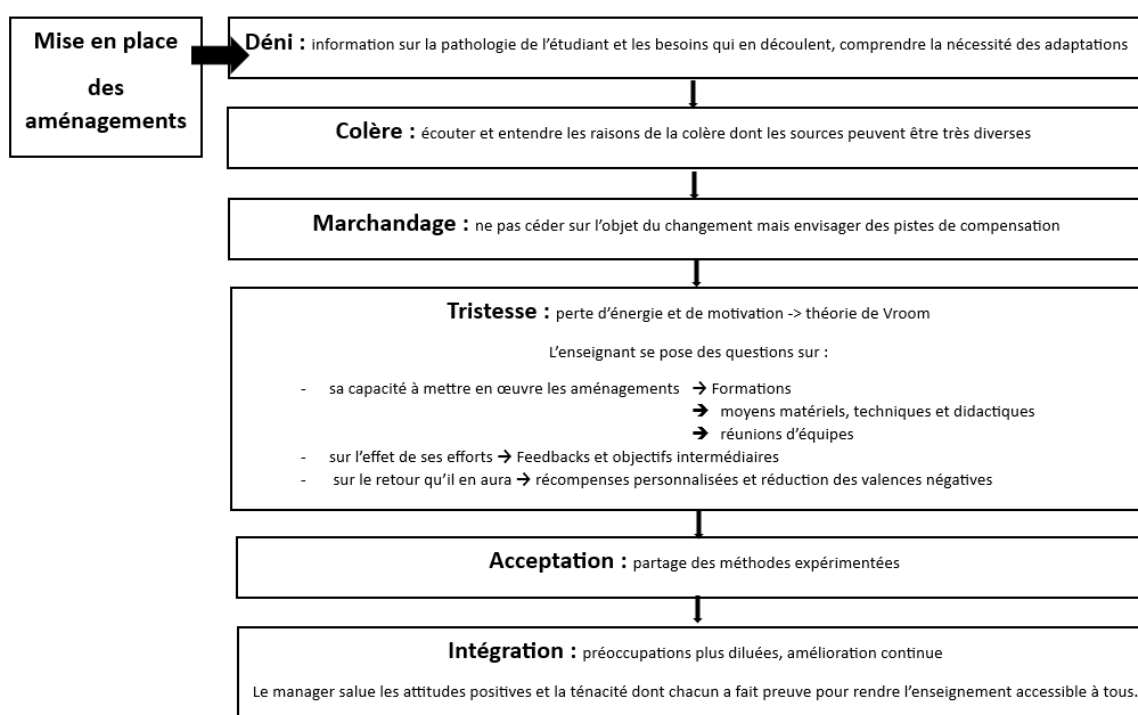
Pour l'aspect de la valence, il s'agit, dans ce cadre spécifique, d'en procurer une au moins égale à celle procurée avant la mise en place des aménagements raisonnables. Dans le cas contraire, les autres facteurs devront contrebalancer la perte subie par l'un d'entre eux afin de maintenir le niveau de motivation. Dans l'enseignement, les récompenses financières ne sont malheureusement pas possibles. Toutefois, il est envisageable de procurer des avantages sous d'autres formes. Les enseignants recherchent le profit ou la perte qu'ils vont tirer de la mise en place des aménagements raisonnables. La perte se remarque très rapidement dans le temps supplémentaire que l'enseignant doit accorder à l'étudiant ou à la revisite de ses cours et de ses évaluations. Pour réduire cet impact négatif, différents arguments peuvent assez naturellement être mis en avant : les aménagements profitent à d'autres étudiants qui n'introduisent pas forcément une demande, des nouvelles pistes auxquelles nous n'aurions pas forcément pensé peuvent se dégager des réflexions provoquées, des heures d'encadrement peuvent être consacrées à l'assistance des professeurs... Sur le plan positif, c'est à la direction de faire preuve d'originalité et de personnaliser la « récompense » en fonction des attentes particulières de chacun : un aménagement d'horaire plus en adéquation avec la vie privée du membre du personnel, l'octroi de périodes de coordination à celui qui prend le pilotage du groupe, l'accès à de nouvelles technologies, l'attribution d'un nouveau local... Si le manager est à l'écoute, il sait à quoi chacun des membres de son équipe est le plus sensible. Dans un autre domaine, très important pour celui qui considère l'enseignement comme une vocation, la reconnaissance des

étudiants concernés ou de ses condisciples qui dégagent un intérêt des nouvelles méthodes (enregistrement des cours, dispositions des notes ou des évaluations...) peut représenter une valence très positive.

Ensuite, les préoccupations se focalisent sur l'expérimentation. Les enseignants sont dans l'acceptation et la remobilisation. Le manager contribue, sans être trop directif, à l'analyse et au partage des méthodes expérimentées pour répondre aux aménagements. Les erreurs sont une source d'apprentissage et ne doivent pas être sanctionnées. Elles permettent de faire évoluer l'ensemble du groupe autant que les initiatives positives.

Pour terminer, les enseignants vont entrer dans l'étape d'intégration ou de l'engagement. Leurs préoccupations sont plus diluées et se centrent sur la collaboration et l'amélioration continue. Le conseil des études, présidé par la direction, fait le point sur le travail accompli et les objectifs atteints. Le manager salue les attitudes positives et la ténacité dont chacun a fait preuve pour rendre l'enseignement accessible à tous. Le schéma ci-dessous synthétise les différentes étapes décrites dans cette partie du travail.

Schéma 2 : Les étapes du deuil



VI. Méthodologie

Pour rappel, la question de départ est de susciter l'engagement des enseignants dans le cadre de la mise en place des aménagements raisonnables.

Pour commencer, il est nécessaire d'explorer la littérature sur le changement, les résistances qu'il entraîne et la motivation. La confrontation et la synthétisation de plusieurs théories sur chacun des thèmes est une source d'inspiration pour réaliser la partie pratique.

Pour cette dernière, deux méthodes s'offrent à nous : la quantitative et la qualitative. Comme son nom l'indique, la première est destinée à quantifier les items et réaliser des statistiques. Afin de confirmer une perte de motivation résultant de ce qui est perçu comme un changement et de déterminer les raisons plus profondes de ce ressenti, il est indispensable de mener une enquête qualitative.

Dans le cadre de ce type d'enquête, deux options sont envisageables : les entretiens individuels et les focus groupes. Dans notre cas, les réponses à récolter relevant du domaine personnel, nous avons décidé de tenter de répondre à la question de recherche grâce à une enquête sous forme d'interviews (Annexe 2).

L'échantillon des personnes interrogées se veut varié afin de récolter le maximum d'insights possibles. La variété se retrouve dans plusieurs critères : genre, ancienneté de fonction, âge et niveau de fonction. Le tableau ci-dessous révèle le détail du panel. Leur seul point commun est de travailler en promotion sociale étant donné le public visé par ce travail. Dans le but de préserver l'anonymat des participants, un code leur sera attribué à la place de leur nom et prénom. L'ensemble des caractéristiques sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Grille des répondants

Fonction	Ancienneté de fonction	Genre	Âge	Code
Référente inclusion	5 ans	F	30-40	R
Directeur	Enseignant 34 ans Directeur 3 ans	H	50-60	D
Enseignante et coordinatrice	3 ans	F	30-40	E1
Enseignante	30 ans	F	50-60	E2
Enseignant	4 ans	H	30-40	E3
Enseignante	32 ans	F	50-60	E4

L'ensemble des interviews est retranscrit dans les annexes (2) et la collection d'items grapillés sont regroupés par questions dans un tableur Excel pour obtenir une vue d'ensemble (Annexe 3).

Cette base va servir de matériau pour effectuer des allers-retours entre la théorie et la pratique, tenter de répondre à la problématique et de formuler des pistes de réponse ou d'amélioration de la situation problème.

Toutefois, il est indispensable de préciser que l'un des cas a été extrait de l'étude car les données le concernant étaient insuffisantes et que nous n'avions pas l'opportunité d'interviewer cette personne. Il s'agit d'un professeur dont le directeur nous a parlé. Il était tellement réfractaire aux aménagements raisonnables que la direction a décidé, pour le bien-être des étudiants auxquels ces aménagements étaient destinés, de ne plus lui en confier.

La limite de ce travail se situe dans le nombre de personnes interviewées même si les profils sont variés. Si ce nombre est suffisant pour une enquête qualitative dont l'objectif est de recueillir de l'information et pas de la chiffrer ou de réaliser des statistiques, il devrait être nettement augmenté pour établir des pourcentages ou des généralités. Par exemple, nous remarquons que les personnes expérimentées se retrouvent à gauche dans le tableau de Barger et Kirby (1995) au contraire de celles formées dernièrement. Toutefois, nous ne pouvons certes pas généraliser cette observation. L'autre élément qui peut poser question est de savoir si le domaine d'enseignement peut avoir une influence sur les comportements et donc, sur l'attitude à adopter par le manager.

VII. Analyse et interprétation des résultats

1. La perception du changement

Par rapport à la définition que nous avons retenue du changement, les aménagements raisonnables correspondent effectivement à une modification des comportements, observable par l'ensemble des membres du groupe (enseignants et étudiants), assez durable, d'une ampleur variable. On parle, ici, de modifications d'attitudes en classe du professeur observables par tous les étudiants, pour une année scolaire, à dimension modulable.

Suite aux différents entretiens, la majorité des enseignants s'accordent sur le fait qu'ils ne sont pas contre le principe des aménagements raisonnables et qu'ils n'ont pas attendu un décret pour en mettre en place. Par exemple, E2 déclare « *on les mettait probablement déjà en place sans trop finalement se rendre compte que c'était des aménagements raisonnables auparavant* ». E4 exprime la même idée : « *Je dois dire que la plupart des aménagements raisonnables étaient déjà pratiqués avant le décret* ». Les aménagements déjà mis en place, de leur propre initiative, de manière spontanée, par les enseignants, n'étaient pas réellement considérés comme un changement mais une adaptation aux profils des étudiants, de manière naturelle, avec l'expérience.

Par contre, les résistances se manifestent que lorsque l'aménagement n'est plus spontané, en provenance de l'enseignant lui-même. Certains ressentent les premières demandes officielles d'aménagements raisonnables comme « *une imposition* » (E2), « *une remise en cause de leurs compétences* » (E4), « *une intrusion dans leur travail* » (E2). E1 déclare : « *on souffle, ils ne sont jamais bien accueillis au départ* ». La référente inclusion (R) souligne le fait que ces réactions ne se déclenchent que lorsque l'enseignant est confronté à la réalité, lorsque ses cours sont concernés.

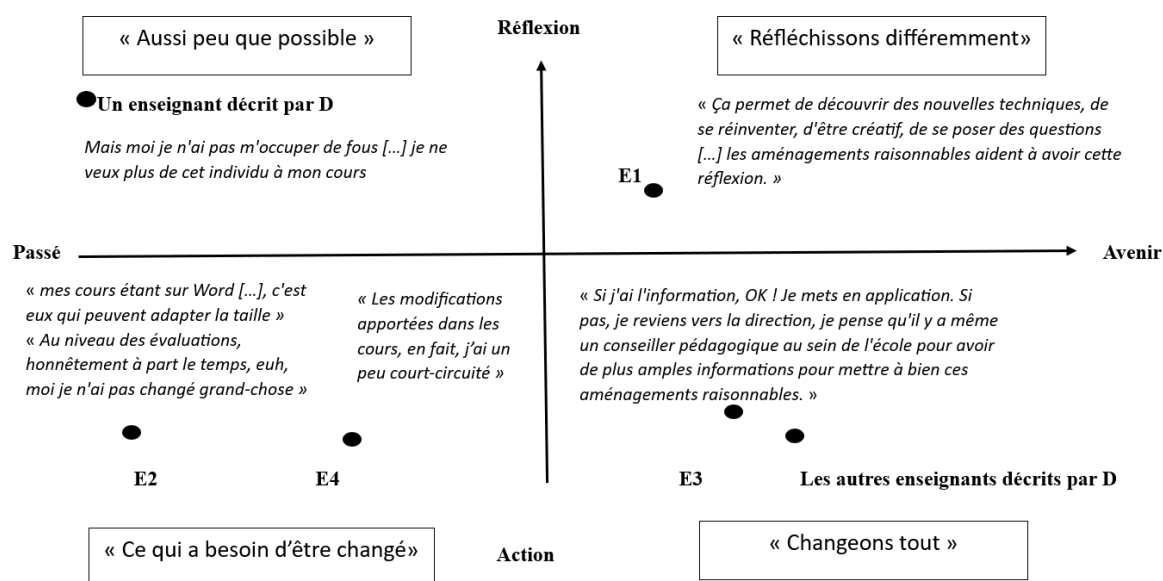
2. La résistance au changement

Evidemment, ces résistances ne se manifestent pas avec la même intensité ou de la même façon chez les différents intervenants. Elles sont même presque inexistantes chez certains. Dans les descriptions de réactions mentionnées lors des interviews, on peut repérer les profils décrits par Barger et Kirby (1995). L'enseignant décrit par D, qui refuse tout changement se situe clairement, et même de manière extrême, dans les « *aussi peut que possible* ». Comme précisé dans la méthodologie, nous l'excluons de l'analyse car nous n'avons pas pu obtenir plus

d'information mais nous ne nions pas son existence. Par contre, ses autres enseignants sont plutôt du type « changeons tout », ils acceptent toutes les demandes même si celles-ci sortent de leur cadre. Il faut toutefois relativiser ce phénomène en précisant qu'ils sont dans le domaine artistique, ce qui, d'après le directeur interrogé, a peut-être une influence sur leur réaction car, de par leur orientation, ils sont ouverts à la créativité. Cette question pourrait faire l'objet d'une suite à ce travail.

E1 dit qu'elle souffle à l'arrivée des aménagements mais qu'il faut réfléchir à la façon de procéder, Elle se situe plutôt dans les « réfléchissons différemment ». E3 est prêt à tout changer, à mettre en œuvre ce qu'on lui demande, il se positionne en « changeons tout ». E2 et E4 trouvent des solutions pragmatiques : « un cours en Word permet à chaque étudiant de l'adapter comme il veut », « je consulte l'étudiant pour trouver un compromis »... et s'inscrivent dans les « ce qui a besoin d'être changé ». Le graphe ci-dessous reprend les personnes interviewées et leur positionnement dans la matrice.

Schéma 3 : Positionnement des interviewés dans la matrice de Barger et Kirby (1995)



Nous remarquons, à gauche, les enseignants possédant une grande expérience et à droite, ceux sensibilisés par les aménagements raisonnables durant leur formation. Le nombre de personnes interrogées est toutefois trop faible que pour en tirer une conclusion.

Néanmoins, il est logique que les plus anciens soient les garants des méthodes déjà testées ou du niveau d'étude et les plus à même de trouver des solutions pragmatiques. Comme le mentionne la théorie de Barger et Kirby (1995), ils sont adeptes de la concertation et du partage

(E2, E4). L'organisation de réunions leur permet à la fois de s'exprimer et d'intégrer petit à petit le concept.

Ceci n'empêche pas les plus novices d'avoir un mouvement de recul (E1) lors de la première mise en place si l'aménagement entrave, par exemple, leur pédagogie. Cependant, E1 précise qu'elle réfléchit à la problématique, elle recherche la cohérence entre son fonctionnement et l'amélioration de sa pratique. Les idées émanant de sa réflexion alimenteront les réunions d'équipe. E3 s'empresse de mettre en œuvre les décisions prises.

En ce qui concerne la similitude avec les étapes du deuil (Kürber-Ross, 2011) envisagée par Bontems et Fourcade (2012), la plupart, en dehors de E3 et des artistes, s'accordent pour dire qu'ils ont vécu quelque chose de similaire mais que les termes déni et colère sont un peu forts. Ils parlent de refus ou de non acceptation pour le déni et de frustration ou de râleries pour la colère. La référente inclusion précise : *« je dirais que les étapes du deuil, [...] Au tout début, c'est l'inconnu, donc on ne sait pas à quoi s'attendre, donc on n'est pas forcément encore dans cette, dans ce processus de deuil. Je crois que c'est vraiment quand on se retrouve face à un cas concret, une première demande d'aménagements à appliquer, quand il faut changer concrètement ses pratiques. »*

Au point de vue du marchandage, E2 nous dit : « Oui, on a négocié certains aménagements qu'on ne voulait pas mettre en place et puis bah finalement on accepte ou on en accepte plutôt d'autres ou on en accepte une partie. Mais le principe de l'aménagement raisonnable, oui, on finit, oui, par l'accepter. ». Tous sont preneurs de concertation avec toutes les parties prenantes afin de pouvoir affiner leurs méthodes pour répondre aux besoins tout en respectant les compétences à acquérir et leur méthodologie. Ils ne remettent pas en cause le principe des aménagements raisonnables mais souhaitent participer plus activement à leur conception.

Peu d'entre eux reconnaissent une baisse de motivation à l'étape suivante mais celle-ci se dissimule peut-être derrière d'autres mots. Seule la référente inclusion et E1 parlent d'une chute de motivation liée au surplus de travail mais le rapport à la motivation est traité au point suivant. Par contre, tous signalent le surplus de travail engendré et le manque de moyens à leur disposition, ce qui pourrait les épuiser. La référente évoque un tas de pierres que les enseignants accumulent dans leur charge de travail, notamment avec les nouvelles normes administratives, et que les aménagements raisonnables sont une pierre de plus ou, pour certains, la pierre en trop. E1 signale « Je pense les collègues me rejoignent sur : les aménagements raisonnables

c'est bien mais tout ça sans moyens supplémentaires, ce n'est pas forcément réaliste et je pense que c'est ça qui nous manque et qui nous frustre beaucoup. »

Au final, ils effectuent tous, à leur manière, des aménagements. Certains « négocient » avec l'étudiant la façon de les mettre en place.

Enfin, vient la période de l'acceptation et de l'intégration. Tous admettent que les aménagements déjà rencontrés et acceptés rentrent dans les habitudes et ne causent plus de questionnement. E2 précise, même pour les nouveaux, « je crois qu'on aura moins cet effet de surprise, moins cet effet d'intrusion dans notre travail et donc, on sera probablement un peu plus réceptif, **non pas à accepter** la demande, **mais à recevoir la demande** et puis après à discuter et éventuellement accepter ».

3. La motivation

Pour rappel, la théorie de Vroom (1964) est basée sur la multiplication trois facteurs pour déterminer la motivation : l'expectation (probabilité d'être capable), l'instrumentalité (probabilité que la performance soit à la hauteur) et valence (bénéfice ou perte).

La référente nous signale que les professeurs ne se sentent pas « *formés pour ça* », qu'ils sont investis mais défaitistes par rapport à l'instrumentalité. Elle précise toutefois que leur type et le score de leurs bénéfices restent inchangés. Elle constate une baisse de motivation qu'elle lie au surplus de travail. La théorie de Vroom (1964) confirme cette chute de motivation qui résulte de la diminution des deux premiers facteurs (expectation et instrumentalité).

En ce qui concerne le directeur, nous avons extrait le cas du professeur complètement réfractaire, comme précisé dans la méthodologie. Il estime que ses enseignants se considèrent capables, qu'ils sont convaincus du résultat lié à leur performance mais il lui est difficile de répondre concernant la valence. Il constate, par moment, une baisse de motivation qu'il attribue à l'absence de filtre des autistes, source de désarroi chez les enseignants. En nous basant sur la théorie de Vroom, nous pouvons le conforter dans ses propos. L'instabilité de la motivation est liée à celle de la valence qui vacille parfois lorsque la gestion de certains profils devient trop compliquée.

E1 s'interroge beaucoup sur ses capacités à mettre en œuvre les aménagements raisonnables tout en respectant son fonctionnement pédagogique. De plus, elle n'est pas certaine de l'obtention de la finalité attendue. Elle nous indique que les bénéfices de son métier restent les

mêmes mais qu'elle déplace le curseur de 7-8 à 6-7. Elle est consciente d'une perte de motivation lorsque sa pédagogie est entravée, qu'elle ne trouve pas de réponses efficaces à son questionnement. Dans ce cas, les trois facteurs subissent un effet négatif engendrant une baisse significative de la motivation.

E2 se croit capable mais hésite parfois sur le fait que sa performance procure le bénéfice escompté. Par contre, elle ne ressent pas de variation de sa valence ou de sa motivation. Ces périodes de doute réduisent momentanément l'instrumentalité et donc, d'après la théorie de Vroom (1964), la motivation. Toutefois, nous pouvons imaginer deux scénarios expliquant qu'elle n'en soit pas consciente. Soit la baisse est trop infime, soit elle est trop momentanée pour laisser une trace.

E3 place tous ses facteurs au vert et il est conscient d'augmenter sa motivation grâce à une utilité sociale accrue (valence). Il ne doute nullement de ses capacités et sait où il peut aller chercher les réponses en cas de questionnement. Il est certain de la portée bénéfique de son action car les demandes émanent de la consultation de professionnels. Il coche toutes les cases de la théorie de Vroom (1964) positivement.

E4 ne ressent pas de perte de motivation, elle exprime juste quelques « râleries ». Pourtant, quelques éléments perturbent effectivement l'équilibre de sa motivation selon Vroom (1964) : elle a confiance en ses capacités mais se sent parfois coincée par la pratique (Comment accorder 1/3 temps quand l'école ferme après son cours ?), elle n'est pas toujours convaincue de l'effet positif de ses actes car certains aménagements ne sont pas utilisés par les étudiants (ex : 1/3 temps supplémentaire), le type de bénéfices qu'elle retire de son métier est identique mais son curseur passe de 6-7 à 5-6. En analysant ses propos, on constate qu'elle ne doute pas d'elle-même mais de ce qu'on lui demande de faire, de la possibilité et de l'intérêt de le mettre en œuvre. En outre, elle reconnaît que sa valence est affectée. Peut-être que ses « râleries » reflètent une légère perte de motivation déguisée, plus facile à avouer ou à accepter soi-même.

Suite aux interviews, les différents éléments soulevés susceptibles d'entraîner une perte de motivation sur lesquels le manager peut agir sont :

- La confiance dans ses capacités à mettre en œuvre les aménagements raisonnables en respectant son style de pédagogie et sa personnalité,
- La possibilité pratique de les mettre en œuvre (contrainte horaire par exemple),
- Le surplus de travail qui entame la valence,

- La gestion, parfois compliquée, de la pathologie des étudiants,
- L'effet positif et suffisant des aménagements mis en place pour atteindre l'objectif .

Les pistes qui peuvent être exploitées pour éluder ou réduire l'impact de ces éléments sont :

- Pour la confiance en ses capacités : des formations, un encadrement renforcé, de la concertation et de la personnalisation dans le choix des aménagements ;
- Pour le côté pratique : lors de la détermination des aménagements raisonnables, s'assurer de leur faisabilité sur le terrain ou proposer des alternatives ;
- Le surplus de travail : reconnaître ce surplus grâce à des heures de coordination ou l'appui de personnes ressources qui prennent en charge une partie du travail supplémentaire ;
- La gestion de certaines pathologies : prévoir des formations, des moments de décompression ou une personne qui puisse aider à la prise en charge ;
- L'effet positif : définir les aménagements en concertation et en expliquant leur raison d'être, sans pour autant rentrer dans la confidentialité médicale.

En plus de traiter les éléments négatifs, il est aussi possible d'augmenter la valence. Certaines propositions tendant à réduire les effets négatifs y contribuent déjà, comme les heures de coordination. Mais d'autres pistes sont envisageables et ce facteur « récompense » a besoin d'être personnalisé :

- Pilotage du groupe concernant les aménagements raisonnables,
- Aménagement de l'horaire,
- Octroi de matériel didactique complémentaire,
- ...

4. Quelques pistes d'améliorations proposées par les enseignants

Pour terminer, quelques pistes d'améliorations sont proposées pour réduire l'impact de la « nouveauté ». Elles se rejoignent chez toutes les personnes interviewées :

- une **concertation commune**, synchrone, pour le choix des aménagements raisonnables, c'est-à-dire une rencontre entre l'étudiant, la référente, les enseignants et la direction ;
- plus de **moyens** car qui dit aménagements raisonnables dit travail supplémentaire, parfois matériel adéquat et ressources peut-être différentes ;

- des aménagements **personnalisés** pour l'étudiant mais en tenant compte du contenu du cours et de la pédagogie du professeur ;
- une référente inclusion au sein de l'école ou se partageant entre quelques écoles pour participer à toutes les réunions inclusion ;
- un pack d'aménagements de base, applicable à tous pour amoindrir la **lourdeur** des demandes autant sur le plan administratif que pratique. Par exemple, les aménagements couramment demandés pour les dyslexiques comme adapter la police de caractère, éviter le recto verso, avoir un interligne suffisant ... Si ces aménagements, qui n'ont pas d'effets négatifs sur les autres étudiants, deviennent la norme, des demandes seront évitées ou réduites.

Une piste supplémentaire nous a été proposée par E1 : créer plus de passerelles entre l'enseignement ordinaire et le spécialisé. Celles-ci consisteraient à laisser un étudiant ou un membre du personnel « voyager » entre les deux. L'enseignement spécialisé dispose de moyens beaucoup plus importants permettant, notamment, une plus grande prise en charge de l'étudiant et de techniques rôdées. L'idée serait d'apporter cet accompagnement dans l'enseignement ordinaire quand il est nécessaire et de renforcer l'expectation.

Au travers des différents témoignages, il apparaît clairement que les professeurs sont orientés vers le bien-être et l'évolution de leurs étudiants. Une exception confirme toutefois cette règle mais peut-être que s'il était abordé différemment, sa réaction aurait été différente. Mais nous n'avons pas pour objectif, dans le cadre de ce travail, de traiter un cas particulier, raison pour laquelle nous l'avons exclu.

Ils sont prêts à mettre beaucoup de choses en œuvre. La pierre d'achoppement se situe au niveau de l'approche. Le fait de recevoir des « conseils » d'une personne non spécialisée dans leur domaine est ressenti comme une intrusion dans leur zone de compétences, une remise en question de leur savoir-faire. Par contre, ils sont preneurs de réunions de concertation. Ils comprennent tous bien que la partie « médicale » ne relève pas de leur domaine et qu'un certain secret doit être conservé si l'étudiant en émet le souhait. Pour trouver des pistes de solutions, ils désirent connaître les besoins de l'étudiants : les symptômes, pas la maladie. Faire appel à leur expérience et leur créativité est une reconnaissance de leurs compétences et ces réunions seraient peut-être porteuses, pour la référente, de nouvelles pratiques à partager dans d'autres groupes.

En outre, il est aussi primordial de reconnaître le travail supplémentaire que les enseignants fournissent dans ces situations. Lors de la pandémie du Covid, les enseignants en charge d'étudiants en aménagements raisonnables ont reçu, a posteriori, des heures de coordination pour compenser leur investissement. Cette reconnaissance a eu un effet bénéfique, même si elle était un peu trop tardive car arrivé l'année suivante.

Toutes les parties convergent donc vers le même objectif. La seule chose à retravailler est la mise en forme.

VIII. Conclusion

L'entrée en vigueur du décret concernant les aménagements raisonnables dans l'enseignement de promotion sociale, répondant au minimum à quatre des objectifs de développements durables fixés par l'ONU, formalise et accentue des pratiques déjà en vigueur chez beaucoup d'enseignants.

Toutefois, si ces demandes émanent de « l'extérieur », elles sont ressenties par beaucoup comme une intrusion, une remise en question de leurs compétences, un changement imposé de leurs méthodes de travail entraînant des résistances. Or, les demandes sont réalisées par l'étudiant aidé d'une référente inclusion avant d'être soumises à « l'approbation » du conseil des études. Celle-ci ne porte que sur le caractère raisonnable de mise en place des aménagements proposés. Pour rappel, le changement se caractérise par une transformation des règles ou des comportements, volontaire ou spontanée, observable par l'ensemble des membres du système, durable, d'une ampleur variable, engendrant un déséquilibre source de résistance. Les enseignants soulignent qu'ils soutiennent le principe des aménagements raisonnables si ceux-ci n'entravent pas le niveau d'étude ou leur pédagogie.

Nous avons retenu le principe de Bontems et Fourcade (2012) qui assimile le parcours des ressentis dans ce type de situation à celui du deuil décrit par Kurber-Ross (2011). Certes, tous les individus ne réagissent pas au même rythme et de la même façon lorsqu'ils sont confrontés à ce phénomène. D'ailleurs, les enseignants reconnaissent pour la plupart ressentir ce type d'émotions mais de manière édulcorée. Certains comportements du manager permettent une réduction de la durée ou de l'ampleur de chaque étape : l'information pour le déni, l'écoute pour la colère, la procuration des moyens et l'attention pour la tristesse, des alternatives ne concernant pas l'objet du changement pour le marchandage, le partage des méthodes pour l'acceptation et la reconnaissance pour l'intégration.

Nous avons affiné les réactions des enseignants en fonction des quatre profils définis par Barger et Kirby (1995) sur base de la théorie du MBTI. La richesse d'une équipe consiste dans les interactions de ces différents profils, chacun apportant son point fort : mémoire du passé, pragmatisme, innovation, capacité de mise en œuvre. La prise en compte de ces forces complémentaires par le manager pour la mise en place des réunions d'équipe est primordiale.

Les interviews confirment une perte de motivation chez certains, variable en fonction de l'individu, associée à l'étape de la tristesse. La théorie de Vroom (1964) offre un éclairage sur le rayon d'action du manager. Elle considère la motivation comme le produit de trois facteurs : expectation, instrumentalité et valence. Si l'un des trois diminue, la motivation se réduit d'autant sauf si une compensation est apportée dans un autre facteur. A cette fin, le manager dispose de plusieurs outils. Tout d'abord, une aide à la confiance en soi est envisageable, notamment, par la fixation d'objectifs accessibles, en fournissant les moyens nécessaires et un encadrement renforcé, par le biais de formation ou en encourageant l'apprentissage par les pairs. Ensuite, des partages d'expériences réussies accroissent l'idée que les bonnes pratiques vont mener à l'objectif attendu. Enfin, deux chemins sont propices à l'augmentation de la valence. D'une part, des récompenses personnalisées renforcent la valence positive. D'autre part, la ou les valences négatives peuvent être minimisées si elles sont réduites. Cette théorie présente l'avantage d'offrir au manager un panel diversifié de solutions.

Les enseignants révèlent quelques pistes d'amélioration pertinentes. Celles-ci ne relèvent pas toujours du seul pouvoir du manager mais méritent qu'on s'y attarde et que l'information soit remontée : participation active à la conception des aménagements raisonnables pour chaque étudiant introduisant une demande, des aménagements personnalisés en fonction de l'enseignant et du cours qu'il dispense, une passerelle avec l'enseignement spécialisé pour favoriser le partage d'expériences et l'utilisation de leurs ressources, une augmentation des moyens à disposition et une reconnaissance de la surcharge de travail. En outre, la référente inclusion suggère une intégration plus complète et généralisée des aménagements raisonnables dans la formation initiale des enseignants et la création d'un « *pack de base* ».

En plus, d'autres pistes apparaissent en filigrane durant les interviews : information sur la gestion de certaines pathologies et sas de décompression pour la charge mentale supplémentaire dans certains cas.

La limite de ce travail est l'impossibilité d'établir des généralités au vu du nombre d'interviews. Par ailleurs, une suite pourrait être envisagée. En effet, le directeur interrogé a envisagé que le domaine d'enseignement pourrait avoir un impact sur la façon dont les aménagements raisonnables sont accueillis.

En conclusion, pour susciter l'engagement des enseignants dans la mise en place des aménagements raisonnables en promotion sociale, plusieurs éléments sont à prendre en considération : les étapes du ressenti similaires à celles du deuil, la personnalité de chaque

enseignant en fonction de son orientation vers l'avenir ou le passé et l'action ou la réflexion, les trois facteurs de motivation selon Vroom (1964), la connaissance de son personnel, l'accentuation de la participation des enseignants dans l'élaboration des aménagements et dans leur proposition de pistes d'amélioration.

IX. Bibliographie

- Autissier, D., & Moutot, J. M. (2016). *Méthode de conduite du changement - 4e éd.: Diagnostic, Accompagnement, Performance*. Dunod.
<https://books.google.be/books?id=qIk-DQAAQBAJ>
- Bareil, C. (2009). *Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements*. *Gestion*, 34, 32-38. <https://doi.org/10.3917/riges.344.0032>
- Barger, N. J., & Kirby, L. K. (1995). *The Challenge of Change in Organizations: Helping Employees Thrive in the New Frontier*. Nicholas Brealey Publishing.
<https://books.google.be/books?id=xP8JAQAAMAAJ>
- Bontems, T., & Fourcade, M.-L. (2012, 2012-09-11). *Managing change-Piloter le changement* Ecole qualité QUARES 2012, Montpellier, France.
<https://shs.hal.science/halshs-01711976>
- Colerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel théorie et pratique*. Québec: Presse de l'université de Québec.
- « Convention relative aux droits des personnes handicapées ». HCDH . En ligne
<https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>, consulté le 28 février 2023
- Coquery, J.M. (1991). Motivation. In H. Bloch, R. Chemama et H. Gallo (dir.), *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 480-482). Paris : Larousse.
- Décret enseignement inclusif : décret de la Communauté française du 30 juin 2016 relatif à l'enseignement de promotion sociale inclusif. (2016). *Moniteur belge*, 26 octobre, p. 42994.
- Décret enseignement supérieur inclusif : décret de la Communauté française du 30 janvier 2014 relatif à l'enseignement supérieur inclusif. (2014). *Moniteur belge*, 9 avril, p. 30508.
- Décret lutte discrimination : décret wallon du 6 novembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, en ce compris la discrimination, entre les femmes et les hommes en matière d'économie, d'emploi et de formation professionnelle. (2008). *Moniteur belge*, 19 décembre, p. 67338-67344.
- Foudriat, M. (2015). Le changement organisationnel. Réflexions sur les conceptions méthodologiques. In *Les chefs de service à l'épreuve du changement* (pp. 5-30). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.girar.2015.01.0005>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
<https://doi.org/10.3102/00028312031003627>

- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kübler-Ross, E. (2011). *Sur le chagrin et le deuil : trouver un sens à sa peine à travers les cinq étapes du deuil*. Pocket. <https://ils.bib.uclouvain.be/global/documents/1634512>
- La constitution belge. En ligne https://www.senate.be/doc/const_fr.html, consulté le 28 février 2023
- McShane, S. L., Benabou, C., & Drolet, L. (2008). *Comportement organisationnel: comportements humains et organisations dans un environnement complexe*. Chenelière/McGraw-Hill. <https://go.exlibris.link/k9qJ8MVS>
- Michel, S. (1989). *Peut-on gérer les motivations ?*. Paris, PUF.
- Morin, E. M. (1996). *Psychologies au travail*. Morin. <https://go.exlibris.link/c3Pk0qwW>
- ONU. (s.d.) *Objectifs de développement durable*. En ligne <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/development-agenda/>, consulté le 24 février 2023
- Protocole entre l'Etat fédéral et les entités fédérées : protocole entre l'Etat fédéral, la Communauté flamande, la Communauté française, la Communauté germanophone, la Région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale, la Commission communautaire commune, la Commission communautaire française en faveur des personnes en situation de handicap. (2007). *Moniteur belge*, 20 septembre, p. 49653-49664.
- Tonnelé A. (2015). 65 outils pour accompagner le changement individuel et collectif. Paris : Ed. d'Organisation.
- Unesco. (2021). Fiche thématique *inclusion sociale*. En ligne <https://fr.unesco.org/fiche-inclusion-sociale>, consulté le 28 février 2023
- Vroom, V. H. (1965). Work and Motivation. *Journal of extension*, 3(4), 252. <https://go.exlibris.link/FScZFIt2>
- Wikipedia (2023). Myers Briggs Type Indicator. En ligne https://fr.wikipedia.org/wiki/Myers_Briggs_Type_Indicator, consulté le 28 février 2023

X. Annexes

1. Annexe 1 : Tableau comparatif des différentes théories

Selon Bareil (2009)		Bontems et Fourcade (2012)		Selon Tonnelé (2011)		
Phases de préoccupations	Activités de soutien	Étapes et attitudes des collaborateurs	Attitude à adopter pour le manager	Phases	A faire par le manager	A ne pas faire
Aucune préoccupation	Déstabiliser le destinataire Démontrer l'importance du changement	Déni : Non prise en considération des raisons qui justifient le changement	Donner des faits Expliquer la situation Maintenir du feedback	Choc	Informé : Présenter le changement et sa nécessité Favoriser la verbalisation Identifier les personnes les plus impactées Créer des espaces d'échange	Minimiser le changement Laisser les rumeurs prendre le dessus Couper court à l'émotionnel
Préoccupations centrées sur le destinataire	Rassurer, abaisser le niveau d'incertitude, écouter les peurs et les attentes	Colère : réaction normale, biologique. Elle peut se manifester physiquement ou être contenue	Laisser la colère s'exprimer et signaler qu'elle a été entendue			
Préoccupations centrées sur l'organisation	Démontrer l'engagement des dirigeants Expliquer la légitimité, la vision, les objectifs et les effets positifs	Tristesse : Confrontation à la situation « traumatisante », manque de motivation	Mise à disposition d'opportunités Maintien d'une structure ferme où les collaborateurs trouvent des repères	Remise en question	Guider : Continuer à communiquer Favoriser les échanges entre les membres de l'équipe Echanger le plus possible sur les	Forcer l'adaptation ou l'accélérer Refuser de négocier les conditions de faisabilité

Préoccupations centrées sur le changement	Créer l'adhésion en expliquant les détails du changement Consulter le destinataire ou le faire participer	Marchandage : Tentative de contourner la situation Faire appel au sentiment Reporter les discussions	Maintenir l'irrévocabilité de la décision			conditions de faisabilité Commencer à dégager une vision d'avenir Valoriser les comportements adaptés	Mettre en place d'autres changements Accepter le laisser-aller ou le retrait
Préoccupations centrées sur l'expérimentation	Faciliter le transfert des acquis Planifier la transition Former et accompagner le destinataire	Acceptation : Intégration conceptuelle et comportementale L'inévitable est reconnu Trouver la meilleure façon de le vivre	Recadrage de la situation, faire apparaître de nouvelles possibilités	Remobilisation		Encourager Encourager et valoriser les initiatives qui vont dans le sens souhaité Poursuivre le travail collectif d'élaboration Favoriser et valoriser les succès rapides	Sanctionner les erreurs Proposer des visions trop directives Oublier le point de départ et ne pas aider à voir le chemin parcouru
Préoccupations centrées sur la collaboration	Encourager les échanges Devenir une organisation apprenante	Intégration		Engagement	Découverte du sens	Reconnaître Faire un bilan des objectifs atteints Faire réfléchir l'équipe au sens de ce qui a été accompli Reconnaître et renforcer les nouveaux comportements	Oublier les efforts consentis Passer à autre chose sans prendre le temps de réfléchir au sens
Préoccupations centrées sur l'amélioration continue	Valoriser l'expertise Favoriser l'émergence de pistes d'amélioration				Action		

2. Annexe 2 : Entretiens

1) Interview de la Référente inclusion : R

Bonjour,

Bien que nous nous connaissions déjà, je tiens à préciser que je suis étudiante à l'UCL et que, dans le cadre de mon cursus, j'ai choisi de réaliser un travail concernant la mise en place des aménagements raisonnables.

Cet entretien, d'environ quarante-cinq minutes, va me permettre de récolter des informations sur ce sujet. Il n'y a donc ni de bonnes, ni de mauvaises réponses. Ce qui m'importe, c'est votre ressenti. Sentez-vous donc libre de me faire part de ce dernier en partageant vos impressions, opinions et pensées de manière spontanée. Je vous remercie d'avoir répondu favorablement à ma demande et de m'accorder votre temps.

Afin de ne pas risquer de dénaturer le contenu de nos échanges, je souhaiterais enregistrer la conversation. Toutefois, votre anonymat sera respecté et les données récoltées ne seront utilisées que dans le cadre de mon travail. Acceptez-vous que notre échange soit enregistré ?

Oui bien sûr

Avant de débiter, est-ce que vous avez des questions sur le déroulement de cet entretien ?

Pas spécialement, non.

Est-ce que tu pourrais te présenter en quelques mots ?

Oui, donc je m'appelle R, je suis la référente inclusion pour l'enseignement de promotion sociale de la province de Hainaut tous niveaux confondus : secondaire et supérieur. C'est 13 établissements répartis sur l'ensemble du territoire de la province du Hainaut.

Peux-tu me décrire ta carrière et ta fonction dans l'enseignement de promotion sociale ?

Oui, elle est assez courte. J'ai été diplômée d'un master en sciences psychologiques en 2014, j'ai fait un certificat universitaire en 2015-2016 suivi d'une agrégation. Ensuite j'ai été engagée en septembre 2017 par la province de Hainaut pour un contrat de remplacement, pour remplacer la coordinatrice du service climat qui est, en fait, un service d'inclusion mais pour les tout-petits donc de l'accompagnement du personnel en crèche subventionné par l'ONE, donc toujours sur la thématique de l'inclusion et du handicap. A la fin de ce contrat de remplacement j'ai été engagée en janvier 2018 pour être la référente inclusion dans l'enseignement de promotion sociale, c'était ma première porte dans l'enseignement de promotion sociale et c'est là où je suis de depuis.

Et cette fonction a-t-elle toujours existé ?

Non, cette fonction n'a pas toujours existé. D'ailleurs, elle est même très récente vu qu'elle découle d'un décret qui est sorti en 2016. Il faut savoir qu'avant ça, il y avait effectivement le décret de 2014 pour l'enseignement supérieur qui était sorti et qui désignait aussi de

l'enseignement inclusif. Mais il me semble que c'est dans le décret de 2016 de la promotion sociale qu'on parle vraiment de référent inclusif.

En quoi consiste ton travail ?

La mission principale du service, c'est d'accompagner les étudiants en situation de handicap. C'est d'accompagner leurs demandes d'aménagements raisonnables et, donc, c'est recueillir tous les documents et informations nécessaires afin qu'ils puissent introduire une demande. C'est collaborer avec les étudiants sur la rédaction des aménagements raisonnables, les transmettre aux directions d'établissement, assurer tout le suivi de la demande. Et une fois une demande acceptée, totalement ou partiellement, je reste la « personne ressource » pour les étudiants du service tout au long de leur formation.

D'après toi, quels sont les bénéfices que les enseignants retirent de leur métier ?

Bonne question ! Moi j'ai fait une agrégation et je donne quelques heures de cours mais c'est vrai que je ne me suis jamais totalement lancée dans la fonction d'enseignant parce que, selon moi, je pense qu'être enseignant, c'est vraiment une vocation. Donc je pense que c'est un métier qui peut apporter beaucoup mais qui demande beaucoup aussi. Donc, à travers ça, je pense que ce que le métier peut offrir c'est ce côté transmission. Je pense que ça c'est vraiment un concept clé dans la vie d'un enseignant, de pouvoir transmettre son savoir à d'autres personnes. Il y a aussi une certaine flexibilité, je pense, dans l'emploi de professeur. Maintenant, je pense aussi que, les travers de cette flexibilité, c'est parfois un empiètement entre vie professionnelle et vie privée. Donc voilà, c'est vraiment, pour moi, un métier à double face. Il y a de très bons côtés et il y a les pendents négatifs. Et je pense qu'il faut être passionné pour accepter les pendents négatifs de ce métier.

En quoi les aménagements raisonnables consistent-il ?

Alors, ils peuvent être de plusieurs catégories, on a des aménagements de type pédagogique, on peut avoir des aménagements de type matériel, on peut avoir des aménagements de type organisationnel. Ce qui est important, c'est qu'en fait, quand les étudiants arrivent avec une demande, ils arrivent avec une demande d'aménagements, pas d'aménagements raisonnables. Ils viennent avec des idées d'aménagements et, en fait, c'est pendant tout le processus où l'étudiant me rencontre, où la demande est élaborée et qu'elle est transmise à l'école, que le Conseil des études donne son avis, à ce moment-là, en fait, on transforme les aménagements en aménagements raisonnables. C'est-à-dire qui sont jugés raisonnables par tous : par l'étudiant, par la personne en charge de l'inclusion et puis par l'établissement qui va déterminer, en fonction de sa réalité de terrain, ce qui est possible de mettre en place au sein de son institution ou non. Mais c'est à partir du moment où la demande est signée que les aménagements deviennent des aménagements qui ont été jugés raisonnables. Et à ce moment-là, il y a l'obligation de les appliquer.

Tu en as déjà un peu parlé mais quel a été l'impact du décret du 30 juin 2016 sur ton travail ?

Celui-ci a créé mon travail, c'est un assez grand impact. Alors, c'est vrai qu'il y avait déjà des écoles qui avaient des initiatives en termes d'inclusion. Je pense qu'il y a des écoles qui n'ont pas attendu le décret de 2016. Mais l'avantage du décret, et il a ses inconvénients aussi, ce n'est

pas la question, mais l'avantage ça a été vraiment de pouvoir banaliser et standardiser ces demandes d'aménagements qui, en fait, étaient déjà un droit depuis longtemps dans l'enseignement. Depuis 2009, en fait, dans tous les types d'enseignement mais qui n'était effectivement pas encore tout à fait appliqué et standardisé par la Fédération Wallonie Bruxelles. Donc, ça effectivement, ça a changé pas mal de choses.

Pourrais-tu me décrire le processus de mise en place des aménagements raisonnables pour les étudiants ?

Oui, alors ça, je pense que ça va dépendre du référent inclusion et, en tout cas, de sa charge de travail. Parce que, évidemment, je pense que dans le cas où le référent inclusion ne s'occupe que d'un seul établissement, je pense qu'il se charge lui-même de la communication. Moi, comme ici, je suis dans un cas un peu particulier où je m'occupe de plusieurs établissements, je n'ai pas la possibilité, moi-même, d'avoir un contact avec toutes les personnes au sein des établissements. Et donc, ce que j'avais décidé lorsque j'ai été engagée, au tout début, c'est d'identifier des personnes ressources dans chaque établissement, qui allait faire cette personne relais de communication avec les membres du personnel au sein des bâtiments. Alors, évidemment, il y a tout le partenariat avec la direction parce que c'est la direction qui insuffle, entre guillemets, l'envie de l'enseignement inclusif, en tout cas qui insuffle la volonté d'appliquer la politique de l'enseignement inclusif. Et puis, je trouve personnellement, donc ça, ça avait été décidé au tout début, sur base d'expérience de ma collègue à Condorcet, j'avais pris la décision que ce soit, effectivement, de la direction que soient portés les aménagements raisonnables et portés auprès des enseignants. Parce que, selon moi, ça avait plus de poids que ça vienne d'une démarche de direction que d'un référent inclusion fraîchement nommé et, en plus, n'étant même pas dans le bâtiment. Et je pense que j'ai bien fait de fonctionner de cette manière-là parce que je crois que ça a effectivement plus de sens dans le projet de l'établissement de passer par la direction de l'école.

Quel retour as-tu eu sur les ressentis des enseignants à l'arrivée des premiers aménagements raisonnables ?

Oui, alors on pourrait croire que ça a été une grosse bombe au début et que maintenant tout va bien. Ce n'est pas tout à fait ça en fait. Je pense qu'au début, comme les gens ne connaissaient pas, ils étaient curieux, un peu inquiets mais pas forcément réfractaires. Je crois qu'il y avait beaucoup de volonté d'appliquer l'enseignement inclusif, je crois que le souci est arrivé un peu plus tard, quand on s'est rendu compte, vraiment, de l'impact que ça avait sur le quotidien de l'école, le quotidien des professeurs, les démarches qui doivent être effectuées, enfin le côté administratif ... Et donc, je pense qu'en fait les freins sont arrivés un peu plus tard, vraiment face à la réalité concrète de la mise en place des aménagements. Au début, moi je trouvais qu'il y avait beaucoup de bienveillance, un peu de crainte certes, mais de la bonne volonté.

Et comment ont-ils mis en place les premiers aménagements raisonnables ?

Ça a été un petit peu brouillon, et chacun a sa petite sauce, et a sa popote interne mais finalement ce n'était pas vraiment un problème parce que, moi, c'était aussi ma volonté de ne pas imposer une procédure trop stricte aux écoles. Je savais que chaque école fonctionne à sa manière, en fonction déjà de la taille de l'école en termes d'élèves et de membres du personnel.

Et donc, j'avais cette volonté de laisser les écoles continuer à fonctionner comme elles avaient toujours eu l'habitude de faire et je pense que ça s'est effectivement bien mis en place. A savoir que, donc maintenant, chaque établissement a un peu sa petite procédure standardisée qui diffère un petit peu dans chaque établissement mais encore une fois ce n'est pas un problème. C'est vraiment pouvoir s'adapter au fonctionnement de chaque établissement du moment que la finalité est là, à savoir que l'étudiant est toujours dans la possibilité d'introduire ses demandes, qu'elles soient analysées et qu'il ait la possibilité de mettre en place les aménagements raisonnables et que ceux-ci soient respectés pendant son cursus. Moi, j'ai envie de dire, après, la popote interne ça peut regarder chacun.

Est-ce que tu as remarqué ou est-ce que tu as entendu qu'il y avait eu un effet sur la motivation des enseignants à un moment ou à un autre ?

Donc, non bien sûr (grand sourire), maintenant je pense qu'il y a plusieurs choses à prendre en compte en fait. Il y a d'abord la volonté des enseignants à mettre en place les aménagements et, là, c'est propre à chaque enseignant. J'ai envie de dire, il y a des personnes qui sont sensibles à cette thématique et il y en a qui ne le sont pas. Donc ça, j'ai envie de dire, oui c'est propre à chaque enseignant. Mais, c'est aussi propre, je pense, aux établissements, dans cette idée d'instaurer une politique d'enseignement inclusif, d'essayer de trouver des moyens de sensibiliser les professeurs qui ne le sont pas. Et puis après, il y a la faisabilité et les moyens. Et là, je pense que c'est là, où ça touche à la motivation réellement des enseignants. Ce que je trouve dommage, c'est que comme dans beaucoup de domaines dans l'éducation, il y a des directives qui tombent mais pas les moyens qui vont avec. Et quand on pose la question des moyens, on nous dit que les moyens arriveront plus tard mais qu'on doit d'abord se débrouiller comme ça. Je peux comprendre que ça démotive les profs, surtout que ça fait plusieurs années qu'on leur demande de plus en plus de choses. En tout cas, en termes d'administratif qui devient de plus en plus lourd avec pas forcément une augmentation de la charge de travail pour traiter tout ça. Donc, l'enseignement inclusif, ça vient, entre guillemets, rajouter une pierre à ce talus. Et donc, je pense que certains enseignants peuvent avoir un problème avec l'enseignement inclusif. Mais pas par rapport à son fondement même. Je pense qu'ils peuvent être convaincus qu'il faut le faire mais que c'est un peu la pierre de trop sur le tas de cailloux qu'ils avaient déjà. Et donc, je peux comprendre que ce soit démotivant pour les professeurs surtout quand on ne donne pas les moyens qui vont avec.

De quel ressenti les enseignants t'ont-ils fait part par rapport à leur capacité à mettre en place ces aménagements raisonnables ?

Alors moi, la phrase que j'ai le plus souvent entendue, c'est : « Je ne suis pas formée pour ça ! ». Et je crois que c'est vraiment un problème effectivement ! Les enseignants ne sont pas formés pour ça. Et ce que je trouve dommage, c'est qu'il y a eu récemment une réforme sur la formation initiale des enseignants qui est passée de 3 à 4 ans et je n'arrive pas à comprendre, au vu des récents décrets sortis, et de tout, entre guillemets, le battage médiatique qu'il y a autour de l'inclusion actuellement, qu'il n'a pas été pensé de former les enseignants dans leur formation initiale par rapport à cette thématique. Pour moi, c'est une grave lacune, en fait, qui va avoir des répercussions à long terme. Donc, voilà, moi, je pense que c'est là le nœud du problème, c'est la formation initiale, les moyens et peut-être la sensibilisation pour les professeurs déjà en place,

entre guillemets. Mais le problème de la sensibilisation des professeurs déjà en place, c'est qu'on constate que ce sont toujours les mêmes professeurs qui se manifestent et ceux qui auraient besoin d'une sensibilisation, eux, ne se manifestent pas. Donc là, on a peut-être, voilà, une sorte de fossé qui est difficile à combler. Et le fait d'inclure l'enseignement inclusif dans la formation initiale aurait aidé à le réduire, je pense, et malheureusement ce n'est pas le cas.

Et se sont-ils posés des questions ou sont-ils revenus vers toi avec des questions concernant leur capacité ?

Oui, et alors, c'est vrai qu'il y a aussi une question qui revient régulièrement. C'est, moi par exemple, j'ai l'habitude de mettre des aménagements assez larges. Pourquoi ? Parce que bien souvent les aménagements vont être demandés par l'étudiant pour une série de cours qui ont des acquis l'apprentissage différents, des pédagogies différentes, parfois c'est du pratique, parfois c'est du théorique, parfois c'est du distanciel, parfois c'est du présentiel... Donc l'environnement est très large et, donc, les aménagements communiqués sont assez larges aussi pour permettre, justement, à chaque enseignant de pouvoir l'appliquer de la façon la plus harmonieuse dans son cours on va dire, sans que ça ne perturbe le cours mais que l'étudiant ait quand même droit à son aménagement. Mais je me rends compte que ça perturbe aussi certains professeurs qui souhaiteraient que les aménagements soient plus explicites ou plus précis en fonction de leurs propres cours. Donc, voilà, malheureusement, ça j'explique que je ne sais pas faire dans la précision. Pourquoi ? A nouveau encore une problématique de logistique. Le fait de s'occuper d'autant d'établissements et d'autant d'élèves, ça veut donc dire tout autant de sections, de programmes de cours et je sais qu'aussi on m'avait parlé du nombre de formations que l'ensemble des établissements donnaient, mais j'ai oublié le chiffre, mais c'est énorme ! Et je ne suis pas capable de retenir les dossiers pédagogiques de l'ensemble de toutes les sections. Donc, du coup, forcément, on reste dans quelque chose de large. Mais j'explique aux enseignants que s'il y a des questions plus spécifiques sur la mise en œuvre des aménagements concrets au sein de leur cours, ça peut être discuté au cas par cas, systématiquement. Donc voilà, il y a ce travail mais, alors, c'est vrai que ce n'est pas moi qui vais systématiquement aller vers chaque professeur pour leur expliquer comment ils peuvent l'appliquer concrètement au cas par cas dans leur cours. J'estime que c'est aux enseignants, qui ont cette demande, de venir me solliciter ou, et c'est généralement plus souvent le cas, d'aller solliciter leur direction, ce qui permet la collaboration entre tous.

Lors de la mise en place des aménagements raisonnables, les enseignants pensaient-ils que leurs efforts seraient payants ?

Encore une fois ça va dépendre de la mentalité dans laquelle les enseignants mettent en place ces aménagements. S'ils les mettent parce qu'il faut bien les mettre et voilà bon. Mais, je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants qui sont effectivement préoccupés par la réussite de leurs étudiants. Il y a beaucoup d'enseignants qui sollicitent eux-mêmes le service, en fait, pour un étudiant ou qui vont trouver un étudiant en parlant du service. Donc, je crois que, dans ce cas-là, on est vraiment sur une réelle volonté de l'enseignant d'aider l'étudiant et de trouver des pistes qu'il n'a pas forcément pour permettre à cet étudiant d'avancer au même niveau que les autres. Par exemple, il y a beaucoup d'enseignants qui mettent encore des aménagements de type informels mais qui poussent les étudiants à faire une démarche pour que leurs

aménagements soient reconnus comme formels. Parce que le problème des aménagements informels, c'est qu'ils ont une limite. On peut évidemment, par exemple, autoriser un étudiant à sortir de classe si on voit qu'il est agité ou on peut autoriser sa classe à boire ou à manger si jamais... voilà si on sait que c'est une personne qui en a besoin, même si elle ne l'a pas formellement exprimé. Mais, par exemple, il y a d'autres aménagements qui ne seront pas possibles sans une demande officielle, ne serait-ce que par rapport au traitement des autres étudiants de la classe, à savoir, par exemple, du temps supplémentaire pour les examens ou un changement dans les modalités d'évaluations. Parce que là, on touche vraiment à tout ce qui est évaluation certificative et, à ce moment-là, il faut vraiment qu'un dossier officiel soit monté par l'étudiant et par le service. Tout simplement, parce qu'en fait, il y aura eu ce check préalable que l'étudiant dispose bien de tous les documents probants pour introduire une demande. Ce qu'un enseignant ne peut pas demander à son étudiant, il ne peut pas lui demander de lui garantir une preuve médicale de ses difficultés. Voilà, il n'est pas dans la possibilité de réclamer ce genre de document, le service le peut. Donc, ça garantit à la fois la protection des droits des étudiants qui ont droit à ces aménagements raisonnables. Mais ça protège aussi l'école et les enseignants ! De fausses demandes d'aménagements commencent tout doucement à arriver. Et, je pense que dans les prochaines années vont être de plus en plus nombreuses parce que l'enseignement inclusif se démocratise et donc les autres étudiants en entendent parler également.

J'ai bien entendu qu'il y avait deux types d'enseignants : ceux qui étaient de toute façon très pro-inclusion et puis les autres. Mais justement, est-ce qu'ils pensaient que les efforts qu'ils allaient fournir seraient payants ? Parce que, peut-être que, certains ne voulaient pas parce qu'ils pensaient que leurs efforts ne serviraient à rien.

Alors c'est vrai qu'on entend aussi beaucoup d'enseignants, effectivement, avoir cette mentalité disant : « je vais mettre les aménagements en place parce que c'est une obligation mais je ne suis pas convaincu que, malgré ces aménagements, l'étudiant réussira ». Donc parfois, on part aussi avec des enseignants qui sont un peu défaitistes de base. Alors, c'est sûr, les aménagements raisonnables ne sont pas là pour assurer la réussite, ils sont là pour assurer l'accès. Donc, parfois, c'est dur d'expliquer aux enseignants qu'en fait l'étudiant est aussi en droit de rater parce que beaucoup d'enseignants vont dire : « Voilà, on a mis tout plein d'aménagements et il rate quand même ». Oui mais c'est aussi son droit d'étudiant de rater, comme tous les autres. On oublie ça, parfois ! Et donc voilà, il faut rappeler que les aménagements raisonnables c'est vraiment permettre l'accessibilité à l'information, à la formation, à être évalué de façon équitable, en fonction des difficultés, mais ça n'assure pas forcément une réussite. On peut comprendre que certains professeurs peuvent être effectivement découragés quand ils voient un étudiant qui bénéficie d'aménagements et qui rate, parce qu'ils peuvent se demander de la pertinence de ce qu'ils ont mis en place. Mais je crois qu'il faut, encore une fois, autoriser l'étudiant en situation de handicap à être en échec, comme tout le monde, malgré les aménagements. Et à côté de ça, je pense qu'il a aussi de beaux projets qui fonctionnent. Et là, je pense que les enseignants, enfin je l'espère en tout cas, arrivent à se dire que, parfois, avec quelques petits aménagements, ça peut changer beaucoup dans une classe.

Je vais te poser la question suivante mais je pense que tu y as déjà répondu en répondant à la précédente mais, comme ça, si tu veux ajouter quelque chose ... c'était les enseignants pensaient-ils que leurs efforts seraient suffisants pour atteindre l'objectif attendu ? Et quel était cet objectif pour eux ?

Mais oui, j'y ai déjà répondu et c'est vrai que je crois que les attentes des enseignants peuvent être un peu plus poussées quand, justement, ils ont mis en place toute une série d'aménagements. Je me demande si là, c'est vraiment une réflexion, parce que je n'y ai pas vraiment pensé avant, mais si, du coup, ils ne mettent pas un peu plus d'attentes sur ces étudiants-là en disant : « bah voilà, j'ai mis des aides pour toi, donc tu dois assurer maintenant ! ». D'un autre côté, c'est aussi ce que l'on demande aux étudiants suivis par le service. Quand je rencontre les étudiants pour la première fois, je leur dis toujours qu'ils soient proactifs et acteurs de leur projet inclusif et donc, de ne pas être dans une position passive avec des aides qui tombent du ciel mais vraiment être proactif dans l'enseignement inclusif, dans leur demande et dans leur formation. C'est clair qu'on constate, en tout cas en termes de réussite ou d'échec, que les étudiants qui ont vraiment été proactifs dans leur projet, ont généralement plus de chance de performer dans la formation et d'arriver à la diplomation. Voilà, c'est un constat. Mais là, c'est plutôt du côté des étudiants.

Est-ce que tu penses que les bénéfices que les enseignants retirent de leur métier sont différents depuis la mise en place des aménagements raisonnables ?

Non, je ne pense pas selon moi. Je pense que l'envie de transmettre, l'envie de s'adapter à son public pour justement transmettre une information, je crois que ça fait partie, effectivement, des grands objectifs dans l'enseignement. Je ne vois pas en quoi le fait de se dire : « Cet étudiant est en situation de handicap, je n'ai pas cette même volonté de transmission ». Je ne vois pas en quoi ça serait un frein, ça peut même être plus stimulant de se dire mais tiens, « Est-ce que j'arriverai avec cet étudiant-là, aussi, à transmettre comme aux autres ? ». Oui, c'est clairement un challenge et c'est ça peut-être que nous, on va dire, de l'autre côté de l'enseignement inclusif, on reproche. Enfin on reproche, ce n'est pas le bon mot, mais en fait on a souvent l'impression que l'enseignement inclusif est fort vu comme une contrainte et rarement comme un challenge. Je crois que c'est là, le nœud du problème. Et je pense que les inclusions qui fonctionnent, c'est aussi des professeurs qui voient ça comme un challenge. Et à partir du moment où ils voient ça comme un challenge, la mentalité est différente et, généralement, le parcours de l'étudiant va être différent aussi avec ces professeurs-là. Donc, non, pour moi ça ne va pas à l'encontre de l'objectif, ça met un peu de bâtons dans les roues quand même, parce qu'il faut mettre des efforts plus importants pour arriver à ou même objectif qu'avec un autre étudiant.

Donc, si tu voulais placer un sur un curseur de 1 à 10 le bénéfice des enseignants avant et après les aménagements raisonnables, tu le situerais où ?

HHHHA, ça c'est compliqué, non, non c'est vraiment compliqué. En vrai, je crois que je le mettrais au milieu. Je le mettrais au milieu parce qu'il y a trop de distensions et d'avis différents sur le sujet que pour vraiment trancher. Je pense qu'il y a des extrêmes dans les 2 côtés et donc finalement, on arrive un peu à une moyenne par rapport à ça. Donc oui, j'irais sur la moyenne. Je sais que ce n'est pas très optimiste mais, je pense qu'on y est, oui, en tout cas à l'heure actuelle.

Avant comme après ?

Avant comme après, c'est-à-dire ?

Tu m'as dit que les bénéfices n'avaient pas changé. Donc tu mets le curseur au même endroit, avant qu'on leur demande de mettre en place les aménagements raisonnables et après ?

Donc attends, je vais reposer la question pour être sûre. Donc tu me demandes le bénéfice de l'enseignement inclusif pour les professeurs, c'est ça non ?

Le bénéfice que les enseignants retirent de leur métier. Est-ce qu'il est différent avant et après ?

Aaaaahhhh, oui, oui, oui, non effectivement, oui, oui, non, donc ça va j'avais bon dans ma réponse, je n'étais pas à côté. Oui, non pour moi c'est, je ne le changerais pas de place, je pense qu'il pourrait changer de place à partir du moment où les professeurs auront vraiment les moyens de le faire. Parce que là, ce sera stimulant et challengeant. Et là, je pense que le bénéfice pourrait augmenter mais actuellement, au vu du fait qu'il n'y a pas de moyens mis en place, j'estime effectivement que ...d'un côté c'est une charge supplémentaire pour les enseignants mais je pense que, par rapport à ce que le métier d'enseignant leur apporte, je ne crois pas que ce soit l'enseignement inclusif qui mette ça à mal en fait. Je crois que ça peut même un petit peu, oui, oui, je crois que ça peut même un petit peu l'augmenter parce qu'il y a, pour certains professeurs, oui, il y a ce côté de challenge. Et on se rend compte que pour, enfin je ne veux pas dire qu'on s'en rend compte maintenant hein, mais je vois beaucoup de promesses, mais il y a ce côté s'adapter aussi à son public et je crois que les professeurs ont cette habitude, en tout cas en promotion sociale, de s'adapter à son public. Et s'adapter aux étudiants en situation de handicap pour eux, c'est un peu s'adapter à d'autres formes de difficultés présentes dans leurs classes que ce soit lié au niveau socio-économique, éducationnel, culturel, etc... Et donc, je me rappelle, au tout début, j'avais beaucoup de professeurs qui m'avaient dit : « Oh ce n'est pas un problème, on s'adapte déjà à tous les étudiants, alors voilà, on continue de toute manière. » Donc oui, moi je ne bougerais pas le curseur.

Les étapes du ressenti des enseignants par rapport à cette demande de mise en place des premiers aménagements raisonnables, sont-elles similaires à celle d'une du deuil, c'est-à-dire, le déni, la colère, le marchandage, la tristesse, et puis l'acceptation et l'intégration ? Si oui, en quoi ? Sinon, pourquoi ?

Alors moi je dirais Oui et non. Je pense effectivement qu'il y a cette idée de passer par les étapes du deuil parce que c'est un changement, on doit faire le deuil d'anciennes pratiques et accepter de nouvelles pratiques. Donc je pense, qu'à partir de ce moment-là, on est clairement dans un processus similaire aux étapes du deuil. Par contre, là où je nuancerais, c'était peut-être justement au début, où j'ai trouvé qu'il y avait d'abord de la curiosité, un petit peu d'intérêt, de la curiosité, avant de constater réellement les réelles difficultés pratico-pratiques du terrain. Donc, moi je dirais que les étapes du deuil, elles ont commencé là en fait. Pas au tout tout début. Au tout début, c'est l'inconnu, donc on ne sait pas à quoi s'attendre, donc on n'est pas forcément encore dans cette dans ce processus de deuil. Je crois que c'est vraiment quand on se retrouve face à un cas concret, une première demande d'aménagements à appliquer, quand il faut changer concrètement ses pratiques. Je pense que c'est à ce moment-là que ça commence en fait, quand on est vraiment confronté à la réalité, comme un deuil nous confronte à la réalité également. En fait, je crois qu'au début, les enseignants se sont dissuadés, ça ne va pas trop impacter ma

pratique, ou alors je le fais déjà donc il n'y aura pas de souci, ou alors il y en a qui ont pris le version inverse : ce n'est pas aujourd'hui que je vais commencer à faire quelque chose, etc. Je crois qu'il y a eu plein de réactions différentes mais, en tout cas, oui c'est vraiment quand on est confronté pour la première fois à une demande d'aménagements raisonnables, je pense, que là, l'enseignant commence vraiment à vivre ce processus-là par rapport aux aménagements raisonnables.

Si tu avais une baguette magique, que changerais-tu dans la mise en place des aménagements raisonnables ? par rapport aux enseignants, à la façon dont on leur propose les aménagements.

HHHAAA, une baguette magique, je pense que ce qui serait génial, c'est que chaque établissement puisse définir personnellement, en fonction de ses formations et de sa réalité de terrain, une série d'aménagements de base on va dire, qui aurait 2 pendants à savoir tout ce qu'on pourrait aménager, donc de base, à savoir qui serait de facto autorisé. Et il y en a qui le sont déjà, par exemple, adapter un support de cours, au début j'ai eu des résistances, maintenant je n'en ai plus. On entend, à travers l'adaptation des supports de cours, que c'est un aménagement qui est, généralement, majoritairement, accepté et jugé raisonnable parce que c'est assez rare qu'un établissement ne puisse pas adapter ses supports de cours. Donc pareil pour le tiers temps supplémentaire aux évaluations, qui est quand même un aménagement. Mais le fait de pouvoir avoir toute une série d'aménagements où l'école sait que de facto, ce sont des aménagements qui peuvent être mis en place, ça peut accélérer les procédures. Et l'idéal, là c'est le coup de baguette magique, ce serait la mise en place d'aménagements de base pour l'ensemble de la classe. Car, à partir de ce moment-là, les étudiants en situation de handicap ont moins d'aménagements à demander, ça réduit, entre guillemets, la charge administrative et la charge qui pèse sur les enseignants parce que je peux bien comprendre qu'un enseignant qui reçoit un document avec une dizaine d'aménagements à mettre en place... Mais si, en fait, on se rend compte que ces aménagements sont déjà mis en place dans l'école, en fouillant un peu dans la demande, on se rend compte que l'enseignant n'a peut-être qu'une ou deux choses à faire en plus de sa pratique habituelle. Et c'est favorable pour l'étudiant aussi parce que ça veut donc dire que la plupart de ses besoins sont déjà rencontrés et qu'il n'a plus qu'à faire des demandes spécifiques pour l'un ou l'autre besoin plus particulier qu'il aurait. Et ça évite aussi tout ce qui est stigmatisation. Par exemple, à nouveau le fait de pouvoir réfléchir au timing qu'on donne aux évaluations. Est-ce qu'on, est-ce que la formation demande à ce que les étudiants soient mis sous pression de timing pour réaliser leurs évaluations ? Pour certaines formations, c'est le cas mais pour d'autres pas toujours. Or on est encore fort attaché à cette ancienne image de l'évaluation avec l'horloge qui tourne, le professeur qui dit : « attention, il ne reste que 5 min » et où tout le monde s'accroche à sa feuille. Je pense que cette image-là de l'éducation, elle est dépassée. Il faut passer à autre chose. Et donc, je pense que s'il y avait cette réflexion de comment faire profiter à l'ensemble de ma classe un maximum d'aménagements qui, finalement, ne pénalisent personne. Mais je pense que oui, ce serait le coup de baguette magique qui aiderait beaucoup l'enseignement inclusif et les autres étudiants finalement et les professeurs. Je trouve que c'est vraiment..., que ce serait un gros travail au début en fait, mais sur le long terme, ce serait le plus le plus pertinent pour un établissement parce que ça soulagerait tous les niveaux.

L'entretien touche maintenant à sa fin qu'en as-tu pensé ?

J'adore qu'on me questionne sur le sujet. J'adore qu'on me questionne sur le sujet parce qu'à chaque fois qu'on me questionne sur le sujet, je me dis que, voilà, les gens sont intéressés par la thématique, ils ont envie d'y réfléchir. Et comme on est vraiment au début de la mise en place d'un processus, je crois que cette phase de réflexion sur ces démarches est importante et donc moi je suis toujours preneuse de tout sujet de discussion sur l'enseignement inclusif. Je pense aussi que, comme c'est le début, il y a des couacs. Il y a des couacs qui doivent être réglés. Il y a des couacs qui doivent être réglés plutôt en interne mais il y a aussi des couacs qui doivent être réglés plus haut et notamment au niveau des décrets eux-mêmes. Et je pense que c'est en appuyant des 2 côtés que l'enseignement inclusif va, entre guillemets, s'autoréguler. En tout cas, moi, je pense qu'il a besoin d'autorégulation et c'est au travers des échanges qu'on arrive à faire le point sur : qu'est-ce qui marche, qu'est-ce qui fonctionne, et qu'est-ce qui ne marche pas, qu'est-ce qui ne fonctionne pas et qu'il faut modifier. Donc voilà, moi je suis très contente à chaque fois que j'ai la possibilité d'échanger sur le sujet parce que je me rends compte que les personnes, je pense, qui m'interrogent pensent que je les aide. Mais, en fait, ce sont ces personnes-là qui m'aident, moi, parce que ça me remet à chaque fois en question sur mes propres croyances. Dans mon métier, ça fait avancer ma propre réflexion aussi donc j'apprécie.

Je vais faire un petit résumé de ce que tu as dit. Comme ça tu me diras si j'ai bien compris et si tu veux ajouter d'autres éléments. La façon dont les gens peuvent prendre les aménagements raisonnables est un peu relative à leur personnalité propre. Ça a été plus facile pour certains et plus difficile pour d'autres mais dans, tous les cas, la période qui peut être similaire à celle du deuil commence quand ils sont confrontés à la mise en place réelle d'un aménagement raisonnable. Jusque-là, c'est un concept, ils sont curieux et puis on verra avec le temps ou ils se disent peut-être que moi, je ne serai pas concerné. Mais que de toute façon, l'idée d'être bienveillant et de s'adapter aux étudiants ça fait partie de l'ADN du prof, en général.

On le souhaite en tout cas.

Et donc, chez eux, il y a déjà une mise en place, autant que possible pour s'adapter à leurs étudiants. Après quelque chose qui est nouveau, qui est imposé, c'est toujours un cap à passer.

Voilà !

Et que, évidemment, en plus, puisqu'ils ont déjà beaucoup à faire au point de vue administratif par rapport à avant, c'est quelque chose qu'on leur demande en plus sans donner de moyens supplémentaires que ce soit en temps ou financièrement ou des personnes relais à disposition pour les aider dans la mise en place. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?

Non non non, ça résume très bien.

Je te remercie pour ton enthousiasme et pour le temps que tu as consacré à cette interview. Notre discussion va grandement m'aider dans la réalisation de mon travail. Passe une belle journée.

2) Interview d'un directeur : D

Bonjour,

Bien que nous nous connaissions déjà, je tiens à préciser que je suis étudiante à l'UCL et que, dans le cadre de mon cursus, j'ai choisi de réaliser un travail concernant la mise en place des aménagements raisonnables.

Cet entretien, d'environ quarante-cinq minutes, va me permettre de récolter des informations sur ce sujet. Il n'y a donc ni de bonnes, ni de mauvaises réponses. Ce qui m'importe, c'est votre ressenti. Sentez-vous donc libre de me faire part de ce dernier en partageant vos impressions, opinions et pensées de manière spontanée. Je vous remercie d'avoir répondu favorablement à ma demande et de m'accorder votre temps.

Afin de ne pas risquer de dénaturer le contenu de nos échanges, je souhaiterais enregistrer la conversation. Toutefois, votre anonymat sera respecté et les données récoltées ne seront utilisées que dans le cadre de mon travail. Acceptez-vous que notre échange soit enregistré ?
Oui

Avant de débiter, avez-vous des questions sur le déroulement de cet entretien ?

Non, pas du tout

Pourriez-vous vous présenter en quelques mots ?

Je m'appelle D, je suis au départ sculpteur et je suis devenu prof de dessin, de sculpture, d'histoire de l'art et, finalement, 3 ans directeur de l'école des « Cours des métiers d'art du Hainaut » de Mons. Comme ce travail ne me convenait absolument pas, je suis retourné à mes premières amours, l'enseignement.

Pouvez-vous justement, comme vous l'avez fait en partie, me décrire votre carrière et votre fonction dans l'enseignement de promotion sociale ? Avez-vous toujours travaillé en promotion sociale ?

Non j'ai donné cours au Carré des Arts à Mons pendant 7 ans où j'étais assistant, j'ai donné cours à l'académie de Verviers aussi pendant un an et j'ai fait un trajet d'un an et demi à peu près dans le l'enseignement professionnel à Bruxelles.

Et maintenant vous êtes prof mais vous avez exercé la fonction de direction pendant 3 ans. C'est plutôt dans le cadre de la fonction de direction que se déroule notre entretien. Quels bénéfices, selon vous, les enseignants retirent-ils de leur métier ?

Je ne peux parler qu'en mon nom mais énormément de choses, surtout en promotion sociale. Il y a cette dimension déjà dans le mot social. Maintenant mon école est un peu, comme mon inspecteur le disait, atypique. C'est une école artistique donc, évidemment, ce sont des cours où la parole peut se libérer, où les gens peuvent communiquer aisément. Ce ne sont pas des cours ex cathedra. C'est en grande partie des cours pratiques, il y a quelques cours théoriques. En fait, moi, la grande satisfaction que j'en ai, c'est parce que ce sont des trucs un peu observables, dans les métiers artistiques, on peut voir les gens vraiment évoluer, voilà. Mais évoluer aussi dans leurs comportements. Au sein de notre école, on a une population de tous âges, vraiment, ça va

de 15 à 77 ans voire plus. Donc ça fait une espèce de métissage dans la population que je trouve vraiment très passionnant.

En quoi consistent les aménagements raisonnables ?

Les aménagements raisonnables, je ne connais pas une théorie sur les aménagements raisonnables mais disons que j'en ai un qui est plus officiel. J' ai un élève qui est autiste et qui fréquente les cours au sein de notre école depuis plusieurs années et donc les aménagements raisonnables et personnalisables, bien sûr, sont assez simples dans son cas. C'est lui consacrer un peu plus de temps peut-être et beaucoup plus attention qu'à un autre élève. En même temps, je dirais que cet aménagement raisonnable est un peu caduc dans le sens où, quand on a quelqu'un de différent dans un cours, je trouve que le cours ou ceux dans lesquels j'ai évolué, beaucoup de gens prennent attention à ces gens différents en fait. Et simplement, ce n'est peut-être pas une anecdote, mais quand je suis devenu directeur, j'avais une envie, car j'ai un ami qui est art thérapeute chez à l'hôpital Ambroise Paré à Mons. On a créé un petit groupe où les gens viennent à l'école. Nous, nos ateliers ont eu lieu surtout l'après-midi ou la soirée. Là, j'ai consacré des ateliers, notamment de sculpture, pour des gens qui sont suivis. Là, c'est inclusif aussi mais ils ne bénéficient pas d'aménagements raisonnables, ce sont des gens qui ont eu des parcours de vie difficiles et qui sont suivis, qui ont une thérapie psychologique ou psychiatrique. En fait, l'idée c'était de mélanger des gens dits, et je mets de grands guillemets, normaux avec des gens qui étaient un peu malmenés par la vie. Et ça fonctionne très bien. Maintenant, ce ne sont pas vraiment des gens différents, ce sont des gens qui ont eu des parcours de vie quelquefois difficiles : des addictions, de la dépression grave et d'autres choses comme ça.

Quel a été l'impact du décret du 30 juin 2016 concernant la l'enseignement inclusif sur votre travail ?

De toute façon je pense que l'inclusion au sein de l'école, c'est bizarre mais je vais dire qu'il n'y a pas eu vraiment un impact significatif parce que on a toujours accueilli les gens. Comme ce sont des cours de promotion sociale artistiques, des gens, notamment, qui viennent d'instituts psychiatriques, on en a eu. Moi, ça fait quand même 34 ans que je donne cours et je pense qu'il y a plus de 30 ans que j'en ai. Ce n'est pas la majorité mais on ne parlait pas d'inclusion à l'époque. On a même eu des prisonniers, ça n'a vraiment rien à voir mais je veux dire qu'on n'a jamais fait un tri quelque part, c'était naturel pour nous. Dans l'art surtout, il y a une branche qui s'appelle l'art brut ou l'art outsider et c'est quand même fait par des gens différents. Donc, pour nous, c'était évident de les accueillir. Donc, l'impact direct, oui on se dit l'inclusion c'est bien et j'imagine qu'il y a des écoles, peut-être, qui ne le faisaient pas ou qu'il y a des écoles qui se prêtent peut-être moins à ça. Je ne sais pas si des cours de comptabilité ou d'autres cours s'y prêtent bien, voilà c'est ça que je veux dire. Chez nous, finalement, c'est le lieu de prédilection.

Oui mais il y a des aménagements raisonnables tels que les polices de caractères, la disposition des questions et donc est-ce que vous pourriez définir un ressenti particulier des enseignants à l'arrivée des premiers aménagements raisonnables chez vous ? Ou est-ce que ça n'a eu aucun effet ?

C'est-à-dire que le problème de ce que je dois décrire alors, c'est qu'on a eu un problème avec un enseignant qui, lui, visiblement se sentait mal à l'aise, lésé ou mal considéré. Comme c'est

anonyme, je peux en parler. On lui avait confié 2 autistes qui voulaient faire un cours de bandes dessinées. Il trouvait, même s'il avait une formation d'instituteur, il disait : « mais moi je n'ai pas à m'occuper de fous ». D'ailleurs on a eu quand même pas mal de problèmes quand on avait des réunions avec le SAPEP (Service d'accueil et d'accompagnement pédagogique) ou des trucs comme ça. On s'est entendu dire, par rapport à un autiste, « je ne veux plus de cet individu à mon cours ». Il est évident que les autistes n'ont pas beaucoup de filtres donc ils ne font que renvoyer ce qu'on leur a imposé quelque part. Mais, je dirais que dans l'inclusif, je remarque quand même qu'il y a des gens qui sont faits plus pour ça que d'autres. Je vois, par exemple, une autre collègue d'un cours de dessin qui a eu aussi des autistes et qui est vraiment très bien, qui s'en sort très très bien. Si on parle des aménagements comme des polices différentes, nous on ne fait pas ça. Mais simplement, par exemple, on est tenu, à l'école, de donner les critères sur lesquels on va évaluer nos élèves. Il est évident que, je prends le cas de l'autiste, il est évident qu'on va lui expliquer ces choses-là et qu'on va peut-être aménager aussi le programme pour qu'il ne soit pas obligé de faire tout ce que les autres font par essence. Je pense que si quelqu'un de différent est déjà motivé pour le dessin, c'est déjà, pour moi, le 3/4 du chemin qui est fait. On peut adapter évidemment les consignes. Et même si le graphisme est un problème important chez les autistes, celui-là a fait des progrès en dessin extraordinaires. Pour la petite histoire, je me suis rendu compte qu'on travaille avec un grand personnage en plâtre qu'on doit mesurer, c'est ce qu'on appelle en académie un écorché. Vous voyez vraiment le personnage qui a les proportions justes. Lui, sait mesurer de manière extraordinaire et retranscrire vraiment précisément donc, quelquefois, on a des surprises.

Ce ressenti a-t-il évolué dans le temps pour la personne qui ne voulait pas, au départ, les accueillir ?

Là, je ne saurais pas bien dire parce que les personnes qui étaient ... On sait qu'en tant que directeur, franchement, je ne faisais pas de différence entre mes profs mais il faut quand même à un certain moment en faire. Et quand on a un groupe d'inclusifs ou de gens différents, on se dit, tiens, on va convoquer un ou 2 profs qu'on sent plus intéressés par cette histoire-là. Je veux dire, on sait quelque part, je pense, que même si c'est un décret, on sait quelque part qu'il y a des gens qui sont plus sensibilisés à ça que d'autres. Donc, on se dit, au moins si c'est une telle ou un tel qui les prend en charge, on sait de toutes façons qu'ils sont entre de bonnes mains. Voilà je ne dis pas tous mes profs refusaient de le faire hein. Bon, on n'en a pas énormément non plus. Il y en a toujours eu mais c'est une minorité évidemment.

Comment ont-ils mis en place les premiers aménagements raisonnables ?

On a eu, il y a plusieurs années, par exemple, un monsieur qui était hémiparétique. Forcément, on l'aidait pour l'accès, il avait une passerelle, il arrivait avec sa chaise et s'installait. On l'aidait, on lui simplifiait la vie. Maintenant les aménagements raisonnables que nous faisons, à part des explications répétées, qu'on leur fait répéter pour voir s'ils ont bien compris les consignes par exemple. Mais ce ne sont pas des aménagements raisonnables d'une grande ampleur. En plus les élèves dits « normaux » acceptent tout à fait qu'on passe plus de temps auprès d'une personne différente, à lui expliquer un peu plus. Et même, ils les parrainent un petit peu de temps en temps. Maintenant, ce sont des ateliers aussi, ce sont des lieux qui sont un peu particuliers, il y a beaucoup d'échanges. On ne consigne pas quelqu'un à une place, tout le monde peut se

déplacer dans l'atelier, il y a une espèce d'entraide qui s'installe et donc quand quelqu'un est plus faible, en général, il est carrément adopté, parrainé. Ça se passe souvent, c'est un peu utopiste dans d'autres écoles mais chez nous ça se passe en général très bien.

Donc, à l'heure actuelle, la réaction des enseignants face à de nouvelles demandes d'aménagements raisonnables est-elle différente par rapport au début ?

Oui, maintenant je vois simplement que les aménagements raisonnables, chez nous, dans les ateliers, ont du sens mais c'est quelquefois des choses tout à fait pratiques. C'est justement faire répéter à la personne, bien lui d'expliquer les documents qu'on lui donne, essayer de donner une explication du travail à faire et peut-être qu'il faut prendre une autre explication d'un autre côté. Voilà s'il ne comprend pas d'une manière, on peut lui expliquer d'une autre ou en montrant carrément ce qu'il faut faire. Les aménagements raisonnables, ça se limite à ça en fait chez nous.

Mais le ressenti des enseignants qui doivent les mettre en place est-ce qu'il a évolué dans le temps ? Par exemple un professeur réfractaire, a-t-il changé d'avis au fil du temps ? Moi aussi je vais faire des aménagements raisonnables... Comment leurs sentiments ont-ils évolué par rapport à cette mise en place ?

Je vais vous dire que nous, on a eu ce problème avec ce fameux prof de BD. On n'a pas insisté mais il y avait un 2e prof de BD qui a repris ça à son compte et qui le fait d'une manière magistrale. Parce que j'en reviens au COVID par exemple, pendant le COVID il envoyait des petits courriers à notre autiste en question. Il communiquait et lui donnait les petits exercices. Et tout au long du de la période de COVID où ça ne se faisait pas en visioconférence mais où ça se passait par petites lettres ou petits mails, il lui demandait des exercices pour ne pas perdre le lien en fait. Mais celui avec qui ça s'est mal passé, parce qu'il n'y en a qu'un, moi personnellement, je n'ai pas insisté parce que je trouvais que les choses étaient allées trop loin. Il n'y avait pas eu des coups mais il y avait une réaction : « Je ne veux que cet individu à mon cours ». Bon OK, on a compris et je vous assure que j'étais à deux doigts de le mettre dehors.

Est-ce que vous avez remarqué une différence sur la motivation des enseignants à un moment ou à un autre ?

Mais c'est à dire que oui, il y a des moments où ils peuvent. Bon, les autistes n'ont pas de filtre et quelquefois les profs ne vont pas se plaindre mais dire que ce n'est pas toujours facile. On a aussi une référente à l'école qui est référente inclusive qui les écoutent parce que quelquefois, on peut perdre confiance. Ce n'est pas toujours facile, l'autiste ne comprend pas, s'énerve et tout. Donc, on a une référence qui intervient de temps en temps mais je dois dire que ces interventions sont assez rarissimes. On en parle, on en parle.

De quels ressentis les enseignants vous ont-ils fait part par rapport à leur capacité à mettre en place des aménagements raisonnables ? Est-ce qu'ils ont posé des questions particulières ou s'en sont-ils posé ?

Je pense que, déjà, se poser la question de voir si on se sent capable, si on a envie de s'occuper d'une personne différente, c'est déjà quelque part répondre à une question. Je veux dire il y a des gens qui ne se posent pas de question, là ils se les posent : est-ce que je suis capable d'intervenir ? On a eu des gens un peu plus tangents au niveau inclusif, ces gens-là avaient des

problèmes psychiatriques. Il est bien entendu que leurs problèmes ne nous regardent pas, je veux dire, on n'a pas à connaître le fond, moi je ne suis pas psychiatre, je ne suis pas psychologue. Mais c'est ce que je disais, je vous parlais du fait que j'étais ami avec l'art thérapeute d'Ambroise Paré qui s'occupe, lui aussi, d'une partie de nos élèves d'ailleurs parce qu'il y en a qui viennent de chez lui. Je lui disais, moi je ne veux pas savoir de quoi il souffre mais je veux savoir les limites que je peux avoir. Est-ce que je ne commets pas d'impair par rapport à cette personne-là ? J'ai de l'humour mais je ne veux pas blesser quiconque. Il y a des paroles qui peuvent sembler blessantes ou des attitudes qui peuvent sembler blessantes de la part d'un prof alors qu'il n'y a pas cette intention. Voilà, c'est ça ! Je veux dire, quand on a un groupe comme ça, est-ce qu'on peut comment dire, c'est difficile à formuler ... Voilà, il ne faut pas faire de gaffe avec ces gens-là. Est-ce que on doit les traiter comme des gens fragiles ou pas, la question est là aussi. Parce que certaines personnes à mobilité réduite disent ne prenez pas pitié de moi, on en est là. Il ne faut pas commettre d'impair à ce niveau-là. Ça, je pense que c'est important !

Est-ce que les enseignants pensaient que leurs efforts seraient payant ?

C'est à dire que l'effort d'un enseignant qui est payant, c'est de voir l'évolution de ses étudiants. Et là, ici, je vous parle de cet autiste-là parce qu'on a eu une réunion avant-hier et au final, quand on voit au point où il était, il y a quelques années au niveau dessin... En même temps, il suit des cours de français et son évolution est vraiment aussi bien en orthographe et en dessin, ça va de pair, il a vraiment beaucoup évolué. Moi, je ne connaissais pas sa passion pour les dictées par exemple et je lui ai dit : « Si tu veux, au cours de dessin, je peux essayer de te faire faire une dictée avec des nouveaux mots parce qu'il adore apprendre de nouveaux mots. Et les nouveaux mots, on peut les illustrer éventuellement ». Mais le bilan de ça, c'est qu'on voit qu'il évolue quand même. Je ne sais pas s'il y a une attente, sinon l'évolution dans le cours d'un élève différent mais je pense qu'il y a beaucoup de satisfaction de le voir évoluer. C'est le but de l'enseignement je crois.

Oui mais avant de le faire pensait-il que la mise en place des aménagements raisonnables apporterait quelque chose ?

Moi je pense que oui, je pense qu'il y a une motivation. C'est pour ça que bon, je ne vais pas dire que généralement tous les profs sont très contents de s'en occuper mais, moi, connaissant mes profs pour ce cours que j'ai créé, j'ai confié ça à une prof qui est particulièrement sensible. Je pense qu'il y a des gens qui ont des sensibilités différentes. Maintenant, à quoi reconnaît-on cette sensibilité ? C'est un ressenti plutôt qu'une théorie. Mais visiblement, on a accueilli des malvoyants aussi et j'avais confié ça à une de mes profs de sculpture et ça s'est très bien passé.

Est-ce que les enseignants pensaient que leurs efforts seraient suffisants que pour atteindre l'objectif attendu ?

Justement, tout dépend quel objectif on veut atteindre. L'objectif, si je prends l'exemple d'un cours de langue ou d'un cours de comptabilité, les buts sont clairs. Dans une vision artistique, ce que l'on essaie de développer c'est une certaine justesse de la vision et aussi laisser libre cours à l'originalité ou à la créativité. Donc, c'est très vague, nos buts. Evidemment, on peut se dire, ça fait 2 ans ou 3 ans qu'il prend ce cours, effectivement, il y a évolution et cette évolution

n'était peut-être pas prévue, elle est souhaitable mais on ne peut pas la quantifier, on ne peut pas dire, tiens il faut partir d'un point A et arriver absolument à un point B qui est comme ça ! Le point B sera peut-être très différent de ce qu'on attendait, voilà !

Donc ils ne se mettaient pas une pression sur l'objectif ?

Non parce que je pense que le fait que des personnes fassent la démarche de venir, de s'intéresser quelque part et d'être régulier à des cours, je pense que les conditions sont déjà réunies. C'est bête hein, c'est purement pratique mais je me dis qu'il y a un investissement personnel de ces personnes-là pour venir et pour entreprendre des choses. Donc, forcément, si elles en prennent je pense qu'elles sont un minimum intéressées.

Est-ce que les bénéfices que les enseignants retirent de leur métier sont différents depuis la mise en place des aménagements raisonnables ?

Ça, c'est une question difficile, c'est une question à laquelle j'aurais du mal de répondre.

Sur une échelle de 1 à 10, est-ce que le bénéfice que l'on tire de son métier est le même avant et après la mise en place des aménagements raisonnables ?

Si on a une réunion par exemple, avec des gens extérieurs qui s'occupent des gens différents, on dira que dans les conclusions, c'est vrai, que c'est quand même en général très valorisant pour eux de voir que les personnes concernées évoluent bien, ça c'est clair. Oui, il y a une valorisation du prof, ça c'est vrai, qui n'appartient qu'à lui. Je veux dire oui, maintenant je vous dis, l'exemple qui est un peu un peu bizarre, c'est que des gens différents on en a eu. Ça fait 34 ans que j'enseigne enfin 30 ans parce que j'ai fait un crochet de 3 ans dans le poste de directeur mais 30 ans que je donne cours et il y en a toujours eu, des gens différents. Et c'est toujours bizarrement que je pense qu'un animal blessé, sa mère va s'en occuper un peu plus. Je pense que quand on est enseignant et qu'on l'apprécie, je pense qu'on va aller vers, il ne faut pas mal interpréter le mot, mais vers des personnes qui sont un peu plus faibles. Peut-être prendre plus soin de certains que d'autres, un peu plus franc battant. C'est en soi un aménagement raisonnable qui n'est pas quantifiable, qui n'est pas dicté par un décret ou par des choses comme ça mais c'est un comportement, il me semble naturel. Je ne réponds peut-être pas à votre question.

Si si mais je voulais savoir s'ils se sentaient satisfaits par rapport à leur travail, plus ou moins qu'avant. C'est pour ça que je disais sur une échelle de 1 à 10.

S'il y a des aménagements raisonnables, ce travail- là est peut-être est reconnu. Avant, par exemple, on avait des, ce que j'appelle les inclusifs, c'était un élève, entre guillemets, comme un autre, traité comme les autres mais auquel on prêtait peut-être plus d'attention. Maintenant c'est clair qu'il y a des progrès pour les personnes, si on a des réunions, on connaît un peu l'extérieur, par le SAPEP, on connaît un peu le trajet de la personne dont on s'occupe. Quand on s'entend dire, il a bien évolué, ça s'apprécie, ça, on a changé ça, oui ! C'est une reconnaissance plus extérieure mais je ne sais pas si ça a beaucoup changé, on a de toutes façons beaucoup plus de satisfaction à s'occuper de gens comme ça qu'à remplir des circulaires ou des machins et des trucs comme ça.

A votre avis quelles sont les opportunités et les freins à la mise en place d'aménagements raisonnables ?

Les freins, c'est que je pense qu'il y a quand même, au vu de certains collègues que je peux sentir comme ça, ou que pour un, où je l'ai constaté, il y a des gens qui prennent ça mal. Eux ont l'impression de retourner en primaire ou dans l'enseignement spécial et ça ne leur plaît pas du tout. Or je pense que bon : Est-ce qu'on peut obliger ces gens-là ? Moi je me dis que l'essentiel, c'est que les gens soient entre de bonnes mains, qu'ils soient écoutés, qu'ils soient entendus et qu'on en prenne grand cas.

Justement, dans mon travail, j'ai comparé les étapes du ressenti des enseignants par rapport à la mise en place des aménagements raisonnables à celles du deuil : le déni, la colère, le marchandage, la tristesse et l'acceptation. Est-ce que oui ou non ? Pour cette personne qui était réticente, y a-t-il eu une évolution ? Dire moi je n'en veux pas, peut s'apparenter au déni puis s'énervier en disant qu'il n'a pas été formé pour ça, que ce n'est pas son métier peut être l'expression de sa colère mais peut-être qu'après, en voyant que ça se passait bien, qu'il a essayé de marchander et d'évoluer dans le sens de la mise en place des aménagements raisonnables ?

Je vais vous expliquer un petit peu la situation. C'est qu'une première réunion SAPEP qu'on avait eu avec lui, il disait que l'élève en question, l'autiste, ne comprenait rien à la perspective, qu'il n'avait qu'à se renseigner, il n'a pas pris ses notes ... Et la 2e réunion c'était, je ne veux plus de cet individu à mon cours parce qu'il est ordurier, parce que ci, parce que ça... Ce n'est pas vrai, il n'a pas de filtre mais il n'est pas ordurier. Moi, après ça, je n'ai plus essayé parce que je me dis non, on va faire pire que mieux, ignore- le !

Il n'y en a pas eu d'autres un peu moins réfractaires mais qui ont eu des craintes au départ, parce que c'est possible ?

Si si, par exemple on avait reçu, je vous raconte peut-être des anecdotes, mais pendant 2 ans on a fait un partenariat avec les amis des aveugles. J'ai réussi à mettre ça en place parce que j'avais rencontré ces gens-là. Là, on a eu un petit problème c'est qu'on devait avoir affaire à des malvoyants et ceux qui nous ont été envoyés à l'école, ils étaient malvoyants mais aussi profondément handicapés. Ça, c'est un truc qu'on n'avait pas prévu et donc, croyez bien que je ne veux pas tomber dans la discrimination, mais le but c'était justement plein COVID encore, c'était d'essayer un concept. L'idéal, c'était de les faire travailler sur une plaque de terre et de graver dedans. On avait défini peut-être un petit concept mais qu'ils définissent leur territoire. Puis, finalement, voir comment ils percevaient la 2D en gravure en passant leurs mains. Et finalement, on a eu des gens qui ont voulu faire des petits cendriers, des petits pots et qu'on devait aider. Mais je ne veux pas tomber dans la discrimination mais c'est vrai qu'on ne s'attendait pas vraiment à ça. Maintenant, la prof qui s'en occupait a pris beaucoup d'énergie, elle était aidée de 2 éducatrices qui venaient avec les malvoyants. Elle a quand même pris ces gens-là en considération, elle n'a pas dit ce n'est pas ça qu'on attendait. Maintenant, je pense que dans les mentalités ça va peut-être changer aussi. Bon OK, c'est un décret, il fallait le faire. Maintenant, moi je pense que c'est naturel pour des enseignants mais, là encore, on est dans une école atypique parce que je me dis des cours de mécanique ou des trucs comme, ça devrait peut-être se passer différemment, ça peut être sûrement, mais, ici, il y a une grande liberté et donc

on n'a pas besoin, nécessairement, de motricité. Dans certains peut-être qu'il faut faire preuve de motricité très fine ou des trucs qui sont incapables pour d'autres. Maintenant, l'école dans laquelle je suis n'est pas vraiment représentative mais je pense en tout cas que le fait de pratiquer de l'inclusion, c'est acquis. Et finalement, ce groupe de sculpture dont je vous parlais qu'on a créé et qu'on espère pérenniser avec les pensionnaires du Chêne aux Haies qui ont de gros problèmes de dépression et d'un peu tout est associé à des gens qui avaient envie de venir le matin en sculpture. Et finalement, simplement, il n'y qu'avec une seule personne à qui j'ai dû expliquer, écoute, tu seras avec des gens différents parce qu'elle se permettait de temps en temps des attitudes un peu gonflées. J'ai dit : « Ecoute, si c'est pour venir troubler ça, non ! Mais elle a accepté et ce groupe fonctionne très bien.

Si vous aviez une baguette magique que changeriez-vous par rapport à la mise en place des aménagements raisonnables ?

Qu'est-ce que je changerais ? Je ne sais pas si j'aurais besoin d'une baguette magique mais je me dis, bon il y a le décret évidemment, on doit le faire mais moi je pense que les mentalités vont, enfin, je ne sais pas si les mentalités sont contre ou sont mauvaises par rapport à ça. Moi, je pense que ça se fait d'une manière assez naturelle en tout cas, la baguette magique je ne suis même pas sûr qu'elle soit nécessaire.

L'entretien touche maintenant à sa fin qu'en avez-vous pensé ?

Moi, j'avais un peu peur parce que les questions techniques et tout ça, c'est pas mon truc mais je vois que c'est justement plus du relationnel. Moi, j'aimerais bien, oui une baguette magique car moi, j'aimerais bien élargir encore mais c'est en route car je suis en train de faire un projet pédagogique pour essayer de faire une espèce d'atelier pluridisciplinaire, c'est-à-dire que, peut-être qu'avec certaines personnes les heures de cours ne fonctionnent pas toujours au niveau concentration et je me disais, peut-être qu'on pourrait faire un atelier pluridisciplinaire, c'est-à-dire un jour pendant autant d'heures on fait de la sculpture, le lendemain on fait du dessin et le lendemain on fait de la gravure, 3 dimensions différentes avec un même thème traité de manières différentes pour qu'ils se fixent sur un thème, qu'ils y réfléchissent et qu'on le traite dans 3 disciplines différentes. Ça ferait un cours de 3 demi-jours par semaine que je suis en train de rédiger. C'est peut-être une fausse bonne idée, je ne sais pas qui serait là. Attention que l'inclusif, il ne faut pas que ça devienne des ghettos ! C'est pour ça que l'important est que les gens « normaux » y participent aussi. Et ça, je pense que ça fait du bien à tout le monde.

Je vais faire un petit résumé de ce que l'on a dit comme ça si vous avez d'autres éléments à ajouter ... Donc, en gros vous pensez que certains professeurs étaient, dès le départ, plus prédisposés aux aménagements raisonnables que d'autres.

Oui, prédisposés, c'est vraiment ça ! Ne me demandez pas pourquoi, ça ne repose sur rien, c'est leur attitude en général, ça peut être une empathie envers les autres qui fait que l'on va penser plus à eux qu'à d'autres ronchons.

Cela relève du caractère de la personne et que c'est plutôt ça qui fait que la mise en place des aménagements raisonnables n'est pas un problème en soi mais relativement naturelle chez toute une série d'enseignants, qui ont peut-être choisi leur métier par vocation, de faire évoluer la

personne mais pas en ayant un but ultime à atteindre. Vous dites aussi que c'est peut-être parce que, justement, on parle d'art et pas de savoirs, d'avoir un objectif en mathématiques de résoudre une équation de tel niveau. Eux ils visent surtout l'évolution. Il faut absolument un mélange entre les personnes, on a dit que les personnes à besoins spécifiques devaient être avec d'autres personnes pour ne pas faire des ghettos afin, justement, d'améliorer la situation. Vous avez dit aussi que même pour l'enseignant, ça peut être plus valorisant de travailler avec des personnes en difficulté mais qu'il reste certaines personnes qui sont réfractaires à ce genre de choses. Celles qui sont réfractaires, vous n'avez plus essayé de les remettre, entre guillemets, sur le droit chemin pour le bien-être des personnes qui en subissaient les foudres. Est-ce que vous pensez à d'autres éléments pour compléter l'interview ?

Non, a priori non si ça vous convient.

Je vous remercie pour votre enthousiasme et pour le temps que vous avez consacré à cette interview. Notre discussion va grandement m'aider dans la réalisation de mon travail. Passez une belle journée.

3) Interview d'une enseignante et coordinatrice : E1

Bonjour,

Bien que nous nous connaissions déjà, je tiens à préciser que je suis étudiante à l'UCL et que, dans le cadre de mon cursus, j'ai choisi de réaliser un travail concernant la mise en place des aménagements raisonnables.

Cet entretien, d'environ quarante-cinq minutes, va me permettre de récolter des informations sur ce sujet. Il n'y a donc ni de bonnes, ni de mauvaises réponses. Ce qui m'importe, c'est votre ressenti. Sentez-vous donc libre de me faire part de ce dernier en partageant vos impressions, opinions et pensées de manière spontanée. Je vous remercie d'avoir répondu favorablement à ma demande et de m'accorder votre temps.

Afin de ne pas risquer de dénaturer le contenu de nos échanges, je souhaiterais enregistrer la conversation. Toutefois, votre anonymat sera respecté et les données récoltées ne seront utilisées que dans le cadre de mon travail. Acceptez-vous que notre échange soit enregistré ?

Oui tout à fait

Avant de débiter notre entretien, avez -vous des questions sur le déroulement ?

Non pas du tout

Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?

Je m'appelle E1, je suis psychologue de formation, je travaille à l'IPAM Centre en tant que coordinatrice VA (valorisation des acquis) et plan d'accompagnement des étudiants ainsi que chargée de cours. Je suis également référente inclusion dans l'établissement.

Pouvez-vous me décrire votre carrière et votre fonction dans l'enseignement de promotion sociale ?

J'y travaille depuis octobre 2019, j'ai tout de suite commencé avec toutes les casquettes pour tous les établissements, les 4, avant la fusion. J'ai appris le métier petit à petit. Au début, j'étais surtout concentrée sur la VA. Une fois que ça a été maîtrisé, j'ai pu me concentrer sur le plan d'accompagnement des étudiants. Alors, dans le cadre du plan d'accompagnement des étudiants et de référente inclusion, je rencontre les étudiants et je peux parfois les accompagner dans un choix de réorientation, entendre les étudiants et leur demander de pouvoir adapter le cursus, parler des aménagements raisonnables possibles etc. On a mis en place, l'année dernière d'ailleurs, enfin cette année, la cellule d'accueil et d'orientation qui est vraiment un espace qu'on offre aux étudiants pour qu'ils se sentent libres de discuter de tout ça justement.

Quels sont les bénéfices que vous procure votre métier ?

La satisfaction, d'avoir le sentiment en tout cas, d'aider les étudiants qui sont dans une situation parfois pas facile, qui ont plein de casquettes. Voilà, pouvoir aménager leur horaire ou leur proposer des aménagements raisonnables soit avec le PAE soit avec la VA soit avec l'inclusion, je trouve ça gratifiant et aussi le fait de travailler en équipe.

Et en ce qui concerne la partie enseignante ?

C'est ce que je préfère. Ce sont 2 casquettes différentes mais c'est vrai qu'en tant qu'enseignante, ce que j'aime bien, c'est accompagner les étudiants dans la compréhension de la matière que j'enseigne. Après, j'enseigne des matières qui sont, de mon point de vue, agréables à enseigner et porteuses de sens, d'après moi, socialement. C'est de la communication, de la méthode de travail ce sont des armes qui aident les gens à mieux se débrouiller dans la vie et à potentiellement s'épanouir.

En quoi consiste les aménagements raisonnables ?

De manière générale ou celle à laquelle, moi, je peux prendre part ?

Générale.

Il y en a de toutes les sortes. Pour moi, un aménagement raisonnable, c'est vraiment, comme ça se dit, c'est la possibilité, QUAND c'est raisonnable, d'aménager que ce soit le bâtiment, que soit l'offre pédagogique (du prof je parle), que ce soit des techniques d'enseignement ... Tout ce qu'on peut offrir comme aménagement tant qu'il est raisonnable, je le précise ! Parce que sinon c'est ... Il faut rester réaliste, pour permettre à l'étudiant d'acquérir de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs qui vont lui permettre d'avoir des outils et de s'armer. Donc pour moi ça peut être tout : distribuer des feuilles crème ou jaune pour que l'étudiant puisse mieux lire, adapter la police, essayer d'aménager l'espace de la classe autrement. Ça peut être : essayer d'amener une forme de pédagogie qui est plus inclusive dans son fonctionnement même, comme par exemple, mettre en place une dynamique dans la classe pour amener l'inclusion de chacun, pour améliorer la motivation, pour qu'ils se sentent comme un groupe et voilà ! Souvent, moi, j'essaie. Après, ce n'est pas toujours possible mais je constate que quand j'arrive à mettre une dynamique de groupe dans les classes, il y a moins d'échecs par exemple. Pour moi, l'aménagement, il est pour tout le monde.

Quel a été l'impact du décret du 30 juin 2016 concernant l'enseignement inclusif sur votre travail ?

Moi comme, je suis arrivée en 2019, ça avait déjà commencé. Maintenant, j'ai fait l'agrégation en 2017. Donc je pense que le fait de l'avoir fait cette année-là, on en parlait beaucoup pendant ma formation à l'agrégation. Du coup, ça m'a éveillée sur plein de choses et ça m'a questionnée sur plein de choses, de comment entrevoir mon métier de prof. Forcément, ce questionnement je l'ai ramené en tant que référente inclusion, dans le PAE et dans la VA. Ce sont des réflexions que j'essaie de garder.

Pouvez-vous me décrire la mise en place d'aménagements raisonnables ?

Par exemple, ça peut passer par des choses où on cherche des solutions un peu hors du cadre tout en restant dans le cadre mais qui permettent de l'offrir malgré tout. Par exemple, l'année dernière, on a un étudiant qui avait besoin d'aménagements raisonnables. Ce n'était pas possible pour les professeurs. Finalement, le professeur de français qui n'avait pas cours avec lui et moi-même avons été les acteurs de ses aménagements raisonnables. Concrètement, il fallait l'aider à passer à l'écrit et relire ces travaux. Dans l'établissement, on a essayé de trouver des ressources. Il se trouve que c'était, cette fois-ci, le prof de français et moi. Cela a quand même

permis, malgré le fait que dans son cursus même, avec ce qui a été mis en place dans le cursus, ce n'était pas possible, on a quand même pu l'offrir à l'étudiant.

Comment as-tu vécu l'arrivée des premiers ajouts aménagements raisonnables ? Les premiers que l'on t'a demandé ? Quel a été ton ressenti ?

Mon ressenti, c'est que, en tant que prof, c'est compliqué. En tant qu'enseignant, c'est compliqué parce qu'il faut l'avoir tout le temps en tête et quand on est dans son enseignement et qu'on a déjà enseigné cette matière, qu'on a déjà préparé son cours, c'est parfois difficile de ne pas oublier d'en tenir compte. Je trouve que, parfois, ce n'est pas réaliste et/ou que ça n'a pas vraiment de sens au niveau pédagogique. En tout cas, moi, celui que j'ai eu en premier, ça m'a frappé par exemple. On me demandait de fournir la matière et les exercices à l'étudiant avant la classe mais je me suis retrouvée face à une étudiante qui me disait mais moi j'ai déjà lu la matière, j'ai déjà fait les exercices et je les ai compris. Je n'ai pas de questions, donc, je ne les refais plus en classe. Peut-être que si j'avais été face à une étudiante différente, je n'aurais pas eu ce ressenti-là. Alors que, c'était dans le cadre de méthodes de travail justement. J'essaie de les faire travailler en groupe, de les amener vers l'autonomie et le partage. Et, pas de bol, elles n'étaient que 2 dans la classe. Si j'en ai une des 2 qui ne veut pas travailler, en fait, le cours ne peut pas se donner. Et j'ai eu beau expliquer à la référente inclusion que ça n'avait pas de sens, que ça handicapait mon cours et que, même pour l'étudiante, ce n'était pas bénéfique. En fait c'était accepté et c'était trop tard. Et ça, je trouve ça dommage, qu'on ne puisse pas, à certains moments, en fonction de l'étudiant, en fonction de la matière, réadapter, refaire des aménagements d'aménagements.

Ce ressenti de difficulté a-t-il évolué dans le temps ?

Un peu parce qu'il y a des choses que j'essaie, comme j'ai dit tantôt, il y a des choses que j'essaie d'inclure d'office comme par exemple la police, c'est automatique maintenant. La manière dont je rédige les documents, j'essaie d'en tenir compte mais il y a encore des choses compliquées. Pour l'instant, je n'ai pas encore été confrontée beaucoup aux aménagements raisonnables mais par exemple, un étudiant qui a eu des aménagements raisonnables en cours d'année en agronomie, je n'en ai pas tenu compte. En fait c'était en fin d'UE (unité d'enseignement) pour moi et c'était trop tard. Donc, Ben c'est difficile parce que je me dis à la fois, je n'ai pas été plus loin et il y avait des choses et je ne les ai pas appliquées. En même temps, c'était trop tard pour les appliquer, on était trop loin dans la matière. Donc, c'est un peu parfois frustrant et un peu difficile de se dire je suis passée à côté.

A l'heure actuelle, comment envisages-tu les nouvelles demandes d'aménagements raisonnables ?

En fait, moi je trouve que, mais je sais que ce n'est pas possible et pas réaliste, mais dans l'idéal, il faudrait les avoir dès le début de l'année. Parce qu'alors, j'aimerais bien pouvoir les lire et réadapter mon cours sur toute l'UE. Quand je dis début d'année, c'est début d'UE pour qu'il y ait une cohérence. Mais je redoute un peu. A chaque fois que je vois aménagements raisonnables, je me dis aïe aïe aïe aïe aïe, est-ce que je vais pouvoir l'appliquer ou pas ? Est-ce que ça va avoir du sens ou pas ? Par exemple, en agronomie toujours, il y a, je ne vois pas comment appliquer cet aménagement raisonnable, une étudiante qu'il ne fallait pas trop faire

écrire. Je ne fais pas beaucoup écrire les étudiants mais il y a certains moments où il y a des exercices et elle peut utiliser son PC mais à partir du moment où elle arrive en classe sans son PC ... Elle m'a juste dit, je peux arrêter l'exercice parce que je ne peux pas écrire trop. Bah oui mais si tu avais eu ton PC, tu y as droit et d'habitude ... Enfin voilà, c'est parfois compliqué, je trouve, à appliquer parce que fais des pauses, reprends ... Il faut être flexible je pense.

As-tu remarqué un effet sur ta motivation à un moment ou à un autre par rapport aux aménagements raisonnables ?

Oui, oui clairement ! Parfois tu te retrouves dans des situations comme avec cette étudiante en méthode de travail, il y a un moment où tu n'as plus envie quoi. Quand toi, tu mets l'énergie, que tu inventes des exercices pour qu'ils bossent, que tu tapes la matière pour que ce soit lisible ... Et en fait, finalement, on te met des bâtons dans les roues quelque part puisque tu ne peux pas mettre en place ce qui est prévu car ça a des conséquences négatives sur les autres étudiants. Ben, c'est difficile de garder la motivation et de rester calme et joviale.

Et chez tes collègues, est-ce que tu as entendu des choses à ce sujet ?

Oui, oui, il y en a beaucoup qui redoutent ou qui sont un peu embêtés par certains aménagements. Après, je trouve que, de plus en plus, ça rentre dans les mentalités et que c'est de mieux en mieux accepté. Depuis 2019, je vois déjà une différence. Mais, il n'y a rien à faire, il y a des aménagements raisonnables qui sont difficiles à gérer pour les professeurs et ça rajoute de la lourdeur en fait.

Quel était ton ressenti par rapport à ta capacité à mettre en place ces aménagements raisonnables ?

C'est ce que j'ai dit tout à l'heure, il y en a où il n'y a pas de souci et puis, il y en a où tu dis : Comment ça va pouvoir rentrer dans mon fonctionnement pédagogique à moi, dans mon scénario de cours ?

T'es-tu toujours sentie en capacité de ...

Non, non, parce que parfois ça ne correspond pas au scénario didactique ou ça ne correspond pas simplement à ce qui est demandé dans le dossier pédagogique. Parfois il y a des incompatibilités, je trouve. Notamment par rapport à l'autonomie.

Lors de la mise en place des aménagements raisonnables, pensais-tu que tes efforts seraient payants ?

Pas forcément, non, pas forcément ! Parce que de nouveau ça ne répond pas toujours à ce qui est demandé, à ce que l'on attend de l'étudiant à la fin. Parfois, tu dis, je vais le mettre en place mais finalement l'étudiant, du coup, ne va pas pouvoir acquérir ce que je veux qu'il acquière. Alors peut-être que ce serait possible autrement mais on n'a pas les moyens ! En individuel par exemple mais ce n'est pas possible ou alors il faut mettre en place d'autres choses, il faut accorder plus de moyens.

Et les collègues ?

Je pense les collègues me rejoignent sur : les aménagements raisonnables c'est bien mais tout ça sans moyens supplémentaires, ce n'est pas forcément réaliste et je pense que c'est ça qui nous manque et qui nous frustre beaucoup.

Pensais-tu que tes efforts seraient suffisants pour atteindre l'objectif attendu ?

Non mais pour ça j'ai une vision très ... ce qu'on attend de nous, c'est un idéal et je pense que ça va mettre du temps. Il faut changer les mentalités, changer sa manière de travailler. Mais je reviens sur le fait que, pour moi, ce n'est pas possible sans augmenter les moyens qu'ils soient financiers ou au niveau du matériel, qu'ils soient au niveau du temps et du nombre de collègues. Pour moi, on peut tendre vers cet idéal mais on ne l'atteindra pas, pas comme ça en tout cas.

Pour toi, quel est cet objectif ?

L'objectif c'est que les gens pour qui l'inclusion est possible, parce que moi je reste persuadée que l'inclusion n'est pas la réponse pour tous, et que ça n'a pas de sens d'inclure pour inclure, pour moi ça perd du sens. Mais l'objectif serait que, effectivement, ceux qu'on peut inclure ou intégrer, on l'appelle comme on veut, puissent être réellement intégrés c'est-à-dire que, voilà une personne malvoyante, ce n'est pas uniquement quand elle est là que tout est mis en place. N'importe quelle personne malvoyante pourrait arriver et ça ne devrait pas poser problème. Même chose pour une personne en fauteuil, même chose pour une personne dyslexique. En fait, pour moi, l'idéal serait que cette personne n'ait pas à signaler leur handicap quel qu'il soit. Mais de nouveau, ça c'est l'idéal.

Ça c'est l'objectif que tu t'es fixée mais l'objectif des aménagements raisonnables ?

C'est permettre à mes étudiants d'acquérir, sur un même pied d'égalité, d'avoir les mêmes possibilités, les mêmes chances que les autres, malgré leur handicap, d'acquérir et d'atteindre les acquis. D'acquérir ce qu'il faut acquérir, que ce soit des compétences ou des savoirs pour pouvoir avancer dans la vie.

Tu penses que l'objectif est d'atteindre la diplomation ?

Ouiiiii dans le sens où, dans une école, l'objectif c'est que les étudiants atteignent la diplomation. Maintenant, moi, en tant que prof, ce n'est pas ça ma visée. C'est que mes étudiants ressortent de mon UE en ayant acquis ce qui leur est nécessaire par rapport à cette UE. Donc, en communication, mon but n'est pas qu'ils réussissent l'examen. Mon but c'est qu'ils se soient améliorés en communication et, en général, s'ils se sont améliorés en communication, automatiquement ils réussissent l'évaluation.

Les bénéfices que te procure ton métier sont-ils différents depuis la mise en place des aménagements raisonnables ?

Non parce que j'ai toujours travaillé dedans. En 2019, il y en avait déjà.

Et pour tes collègues ?

Je pense que non, je pense que c'est plus compliqué pour eux, qu'ils sont moins satisfaits de leur boulot d'après ce que j'entends.

Comment placerais-tu tes bénéfices sur une échelle de un à 10 avant et après la mise en place d'aménagements raisonnables ? Mais dans ton cas, ça ne se pose pas, tu as été confrontée aux aménagements raisonnables dès ta première année d'enseignement ?

La deuxième

Et est-ce que tu peux déjà faire une différence entre avant et après ?

Oui, je dirais que sur une échelle de 1 à 10, la première année, je tâtonnais encore, j'avais encore besoin d'améliorer mes cours, mais j'étais quand même satisfaite je dirais entre 7 et 8 sur 10 de ce que je découvrais du métier et je suis passée à 6-7 avec les aménagements raisonnables.

Dans ton cas, quels sont les opportunités et les freins à la mise en place des aménagements raisonnables ?

Ben les freins, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est que, pour moi, les aménagements raisonnables, ils doivent servir l'étudiant mais ils doivent aussi servir tous les étudiants. Parfois, je suis désolée mais ce n'est pas le cas.

Tu veux dire que ça ne doit pas être au détriment des autres ?

Cela ne doit pas être au détriment des autres et ça ne doit pas être au détriment de l'étudiant. Parfois, j'ai l'impression que sur le moyen terme, l'aménagement raisonnable ne sert pas forcément à l'étudiant, ce qui est imaginé, de nouveau parce qu'on n'a pas les moyens. Donc on met en place des choses qui répondent à des besoins mais qui ne sont pas idéales et je pense que sur le moyen terme, non ça n'aide pas. Par exemple, un étudiant qui me dit qu'il a besoin de plus de temps pour faire l'examen. Oui, je n'ai pas de souci avec ça et il n'y a pas de problème mais quand c'est une évaluation liée à la communication et qu'on est dans un cadre de communication, dans la vie réelle, tu n'as pas 1/3 temps supplémentaire. Donc est-ce qu'il ne faudrait pas plus de temps pour l'amener à pouvoir réussir à faire ça en temps réel plutôt que de dire : bah, c'est pas grave je t'accorde 1/3 temps de plus. Non, pour moi ça n'a pas de sens. Par contre, oui il faudrait mettre en place d'autres choses.

Et les opportunités ?

Ça permet de découvrir des nouvelles techniques, de se réinventer, d'être créatif, de se poser des questions, d'améliorer pour l'ensemble de la classe. Moi, je sais que je travaille de plus en plus, enfin j'essaie de plus en plus, de travailler sur l'ambiance de groupe, sur l'inclusion de tous. Je travaille beaucoup avec les intelligences multiples, j'essaie de conscientiser chacun par rapport à ça, par rapport à ses forces et ses faiblesses, par rapport à ce sur quoi il peut s'appuyer. Donc, ça c'est un bénéfice et je pense que les aménagements raisonnables aident à avoir cette réflexion.

Qu'est-ce qui est une opportunité pour les mettre en place ?

Une opportunité pour les mettre en place, je pense que, dans notre établissement en tout cas, on est bien au clair que ça existe et que c'est quelque chose qu'on se doit d'offrir à l'étudiant. C'est déjà un contexte qui nous amène à le prendre au sérieux. Je pense qu'on peut travailler avec ses

collègues et la direction pour discuter de ces aménagements, pour voir, concrètement, comment on pourrait les mettre en place. Je pense que c'est ça l'opportunité, en tout cas chez nous.

Les étapes de ton ressenti par rapport à la mise en place d'aménagements raisonnables sont-elles similaires à celles du deuil : le déni, la colère, le marchandage, la tristesse, l'acceptation et l'intégration ?

Je suis partie d'un peu loin parce que j'ai commencé avec. Donc je dirais que j'ai commencé au stade du marchandage, je dirais. Parfois, je me dis, non attends, là ça va pas être possible et puis bon ok.

Sinon le cursus est bien celui-là ? Et tes collègues, est-ce que tu as ressenti ça pour eux ?

Oui oui tout à fait.

Si tu avais une baguette magique, que changerais-tu dans la mise en place des aménagements raisonnables ?

Voilà, je me répète mais pour moi c'est les moyens qui sont mis à notre disposition, vraiment ! C'est-à-dire vraiment repenser l'enseignement. Je vais faire mon laïus mais je le fais très très vite, c'est promis ! Vouloir supprimer les écoles spécialisées, pour moi, c'est une idiotie. Parce que dans les écoles spécialisées, bah il y avait forcément des choses à améliorer, et je pense qu'on aurait pu amener l'école spécialisée dans l'école ou amener l'école dans l'école spécialisée. C'est-à-dire créer des ponts et des passerelles beaucoup plus évidentes, créer de l'entraide, créer des classes qui se rencontrent, ce genre de choses. Ça aurait été beaucoup plus intéressant que de dire on ferme un maximum de classes d'écoles spécialisées et le but c'est d'intégrer les étudiants. Non parce qu'il n'y a pas les moyens ! Parce que si l'école spécialisée coûte aussi cher, si on y met autant de choses en place, c'est parce qu'il y a une raison. Donc, aller vers ce que l'on fait maintenant avec les moyens qui nous sont donnés, pour moi c'est un pansement sur un bobo qu'on a réouvert. Et il saigne trop pour mettre le pansement, ça ne va pas tenir.

L'entretien touche maintenant à sa fin, qu'en as-tu pensé ?

C'était super intéressant, ça m'a permis de me questionner, moi aussi, sur ce que je pense, ce que je ressens, ce que je mets en place. Comment j'envisage les aménagements raisonnables. C'est vrai que, en général, quand on dit aménagements raisonnables, tu souffles hein. Ce n'est jamais quand même accueilli positivement.

Je vais faire un petit résumé de ce que tu as dit et, comme ça, tu me diras si je suis dans le bon ou si tu veux ajouter quelque chose. Pour toi, les aménagements raisonnables, l'idée n'est pas mauvaise mais les moyens ne sont pas octroyés, ce qui peut provoquer un ressenti assez négatif de la part des profs au départ. Ils ne sont pas contre le fait d'aider les étudiants mais ne disposent pas des moyens et donc freinent un peu au départ de la mise en place et acceptent, avec le temps, de mieux en mieux certains aménagements. Il y a des aménagements qui deviennent une routine, qui deviennent habituels comme la police de caractère, la couleur des feuilles, la séparation des questions ... mais il y en a d'autres pour lesquels cela est compliqué. Certains vont à l'encontre de ce qu'on voudrait obtenir des étudiants. Tu trouves aussi que, pour certains

aménagements raisonnables, les donner aux étudiants n'est pas forcément les aider pour leur vie future.

Pas tels qu'ils sont maintenant.

Tu as dit : à un moment donné, on flanche parce qu'on est un petit peu dépassé par ce qu'il se passe.

Oui, c'est ça ! C'est frustrant, on ne sait pas forcément par où aller, on ne sait pas comment faire et puis, parfois, ça va à l'encontre de ce de ce qu'on aimerait mettre en place ou de comment on travaille ou de comment, nous, on envisage d'être le mieux. Et donc c'est frustrant et donc ça démotive.

Il faudrait presque un aménagement raisonnable personnalisé par prof si je comprends bien ?

Oui, ou en tout cas par UE, voire par prof parce que chacun n'envisage pas les choses de la même façon. Par exemple, je sais très bien que le cours de communication, quand il est donné par la prof de français, ce n'est pas du tout le même que le mien. Et donc, forcément, les aménagements raisonnables n'ont pas la même résonance. L'enseignement est un métier où l'on fait fort intervenir notre propre personnalité dans la façon de faire passer les choses et donc, oui les aménagements raisonnables devraient être aménagés en fonction du prof malheureusement ça c'est plus compliqué.

Est-ce qu'il y a des éléments que tu voudrais ajouter pour compléter ton interview ?

Non, ça me semble bien.

Je te remercie pour ton enthousiasme et pour le temps que tu as consacré à cette interview surtout durant ton repos d'accouchement. Notre discussion va grandement m'aider dans la réalisation de mon travail. Passe une belle journée.

4) Interview d'une enseignante : E2

Bonjour,

Bien que nous nous connaissions déjà, je tiens à préciser que je suis étudiante à l'UCL et que, dans le cadre de mon cursus, j'ai choisi de réaliser un travail concernant la mise en place des aménagements raisonnables.

Cet entretien, d'environ quarante-cinq minutes, va me permettre de récolter des informations sur ce sujet. Il n'y a donc ni de bonnes, ni de mauvaises réponses. Ce qui m'importe, c'est votre ressenti. Sentez-vous donc libre de me faire part de ce dernier en partageant vos impressions, opinions et pensées de manière spontanée. Je vous remercie d'avoir répondu favorablement à ma demande et de m'accorder votre temps.

Afin de ne pas risquer de dénaturer le contenu de nos échanges, je souhaiterais enregistrer la conversation. Toutefois, votre anonymat sera respecté et les données récoltées ne seront utilisées que dans le cadre de mon travail. Acceptez-vous que notre échange soit enregistré ?

Bien sûr

Avant de débiter, avez- vous des questions sur le déroulement de cet entretien ?

Non, pas de question.

Pourrais-tu te présenter en quelques mots ?

Oui oui, donc je m'appelle E2, je suis enseignante à l'IPAMC Soignies, je donne des cours d'agronomie, essentiellement des cours de zootechnie, de biologie et de comptabilité.

Peux-tu me décrire ta carrière d'enseignante et ta fonction en promotion sociale ?

J'ai toujours travaillé en promotion sociale, je suis ici à l'IPAMC, ex ITA, depuis donc à peu près 30 ans et j'ai toujours enseigné dans le graduat d'abord, bachelier ensuite. Tout au début de ma carrière j'ai aussi donné quelques cours de mathématiques dans d'autres écoles mais avec un horaire principalement ici.

Quels bénéfices ton métier te procure-t-il ?

D'abord, d'apprendre tous les jours. Ça, je pense que c'est quelque chose d'important, c'est ... on doit continuellement se mettre à jour dans notre domaine bien sûr, d'un point de vue technique, donc ça c'est intéressant. Il y a le contact bien sûr avec des jeunes depuis 30 ans, être en contact avec des jeunes. Donc voilà, avec des jeunes qui, pour certains, sont en reconversion professionnelle. Donc ça c'est très intéressant puisqu'on part vraiment sur des projets qui sont déjà parfois bien établis. Puis une ambiance sympathique au niveau de l'établissement également.

En quoi les aménagements raisonnables consistent-ils ?

Les aménagements raisonnables, pour ma part, consiste à faciliter, je veux dire, l'intégration d'étudiants un peu différents ou qui ont des difficultés particulières pour leur permettre ainsi de

s'intégrer dans un cursus ou dans un enseignement classique avec d'autres étudiants qui n'ont peut pas les mêmes difficultés qu'eux.

Quel a été l'impact du décret du 30 juin 2016 concernant l'enseignement inclusif sur ton travail ?

Bahhhh disons que certains étudiants donc, demandant des aménagements raisonnables, on a dû un petit peu réfléchir sur comment mettre en place ces aménagements. Certains étaient déjà mis en place bien avant et donc finalement n'ont pas eu d'impact. Comme par exemple : laisser un peu plus de temps à certains étudiants, distribuer peut-être des documents, enfin aussi avec évidemment l'informatique c'est différent, mais lorsqu'on travaillait essentiellement avec du papier, on imprimait parfois dans des formats plus importants, notamment pour un étudiant, je me souviens, qui avait des problèmes de vue. Et donc, sinon, pour certains aménagements, euhhhhh, ça nous prend quand même un peu de temps parce qu'il faut parfois revoir un peu la structure de son cours, mieux structurer les choses. Voilà, ça c'est pour les impacts je vais dire.

Pourrais-tu me décrire la mise en place d'aménagement raisonnables ? Le processus

Avec un particulier ou .. ?

Non, les étapes.

C'est une bonne question. Voilà, il y a certainement des étapes préliminaires de demandes d'étudiants vers la direction et puis après, bahhhh, nous on réceptionne, je vais dire, les demandes. On donne notre avis sur cette demande. Parfois un avis positif mais souvent quand même avec des nuances parce que parfois, il y a des aménagements qui finalement ne sont pas si raisonnables que ça. Puis, après, Ben disons , il y a un feedback vers la direction et probablement vers d'autres personnes qui finalement établissent des mesures définitives, je veux dire pour l'année scolaire en cours.

Comment as-tu vécu l'arrivée des premiers aménagements raisonnables ? Quel a été ton ressenti ?

On m'impose encore quelque chose en plus, voilà, ça c'est vraiment le truc qu'on m'impose, encore quelque chose en plus ! Maintenant, comme je l'ai dit avant, avec le recul, certains aménagements ne sont pas si compliqués que ça à mettre en place. Et on les mettait probablement déjà en place sans trop finalement se rendre compte que c'était des aménagements raisonnables auparavant. Par contre, certains aménagements raisonnables, oui, nous ont fait un peu tiquer avec les collègues parce qu'on trouvait que c'était vraiment une intrusion, finalement, dans notre méthode de travail, à appliquer par rapport au cours, oui.

Ce ressenti a-t-il évolué avec le temps ?

Oui et non, c'est-à-dire que pour certains aménagements qui ont été demandés et qui se répètent d'une année à l'autre, bah on se dit finalement, oui, ce n'est peut-être pas si compliqué que ça à mettre en place ou bon voilà on le fait. Parfois, à l'année scolaire suivante, on peut avoir une nouvelle demande, avec un nouvel aménagement qui... De nouveau l'effet de surprise et comment on va le mettre en place ? Est-ce vraiment nécessaire et est-ce que, finalement, ça nous permet toujours de maintenir un enseignement et un niveau adéquat au diplôme.

Comment as-tu mis en place les premiers aménagements raisonnables au sein de tes cours ?

La mise en place est essentiellement, pour moi, plus de temps aux évaluations. Heu bon, comme je le disais, la police de caractère, des choses comme ça, mes cours étant sur Word pour la plupart, disons que voilà, c'est eux qui peuvent adapter la taille qu'ils veulent puis maintenant, on peut agrandir sans forcément augmenter les caractères. Au niveau de certains aménagements qui avaient été demandés au niveau de la structuration, là ce sont plus des choses que je dis oralement et que je vais me mettre au tableau. C'est parfois de faire des plans au tableau ou de structurer un petit peu mieux ce qui est, peut-être, dans les notes, de les structurer autrement. (chuchotement)

Tu peux le dire

Oui, oui, je peux le dire ? On a refusé quelques aménagements qui étaient pour nous une intrusion dans, vraiment, la façon de donner cours et de nouveau, je vous le rappelle une question de niveau. Quand on vous demande de structurer une question d'examen un petit a, petit b, petit c, Eh bien c'est pour moi déjà répondre en partie à la question parce qu'à partir du moment où on pose une problématique, l'étudiant c'est son boulot de trouver cette problématique et de décortiquer la problématique. Et ce n'est pas à nous à lui dire : tu dois commencer par faire ça puis ça puis ça puis ça, non ! Au niveau des évaluations, honnêtement à part le temps, euh, moi je n'ai pas changé grand-chose dans ma façon d'évaluer.

A l'heure actuelle, comment envisages-tu les nouvelles demandes d'aménagements raisonnables ?

Oui, si on en avait une nouvelle qui ... Bon, maintenant on sait exactement ce que c'est, on sait qu'on peut donner notre avis et que l'on peut éventuellement refuser certains aménagements donc je crois qu'on aura moins cet effet de surprise, moins cet effet d'intrusion dans notre travail et donc, on sera probablement un peu plus réceptif, **non pas à accepter** la demande, **mais à recevoir la demande** et puis après à discuter et éventuellement accepter.

As-tu remarqué un effet sur ta sur ta motivation à un moment ou à un autre ?

Sur ma motivation professionnelle, non, non, non l'enseignement, non ça

Et chez tes collègues ?

Pour la motivation, je ne pense pas, où alors, on j'interprète mal les choses mais non. Je crois qu'on a tous eu un sentiment plutôt d'intrusion dans notre façon de travailler. Nous dire, un petit peu voilà, ce que l'on devait faire, comment on devait le faire mais sur la motivation, je ne pense pas.

Quel était ton ressenti par rapport à ta capacité à mettre en place des aménagements raisonnables ? Est-ce que tu t'es posé des questions ?

Bah, tant que les aménagements sont, entre guillemets, simples d'application, ceux qui ont déjà été cités avant, ce n'est pas un problème. Quand les aménagements sont plus conséquents, oui probablement qu'il faut réfléchir à comment faire. Mais de nouveau, je ne me suis pas sentie confrontée à un problème de mettre en place un aménagement raisonnable. En tout cas, à la

mise en place, pratiquement non. Mais au fait plutôt de se dire, je ne comprends pas comment on peut proposer ce genre d'aménagements, parce que ça ne rentre plus, alors, dans le niveau attendu de l'étudiant.

Lors de la mise en place des aménagements raisonnables, pensais-tu que les efforts que tu faisais seraient payants ?

Au niveau du temps laissé aux évaluations, oui. Mais on va dire que ce n'est pas vraiment un effort, même si quelque part, voilà, on a une évaluation qui dure toute la période de cours, si on dépasse la période de cours, ça peut parfois poser un problème d'organisation. Mais par rapport à est-ce que c'est payant ? Bah je pense que, pour certains élèves, leur laisser un peu de temps, c'est payant. Pour d'autres, ça ne change rien ! Et pour d'autres aménagements raisonnables, pareil, on a en tête des étudiants qui ont demandé des aménagements raisonnables, qui ont été mis en place et on se rend bien compte que ce n'est pas les aménagements raisonnables qui vont permettre d'améliorer la situation. Ou alors, ces aménagements devraient être tellement conséquents, je pense, que de nouveau, on sortirait d'un cadre de bachelier.

Et tes collègues ont le même avis ?

Je pense qu'ils ont à peu près tous le même avis là-dessus hein.

Et pensais-tu que tes efforts seraient suffisants pour atteindre l'objectif attendu ? Et quel était cet objectif ?

Je me permets de retourner la question, l'objectif c'est quoi ? C'est de mettre en place ces aménagements raisonnables ou c'est que l'étudiant réussisse ?

Voilà, mon but est de savoir si les gens ont la bonne idée de quel est l'objectif des aménagements raisonnables ?

Donc, moi je dois connaître l'objectif des aménagements raisonnables, c'est à ça que je dois répondre ? Pour moi l'aménagement raisonnable, c'est de trouver une équité entre un étudiant qui a certaines difficultés et un étudiant qui n'en a pas. Quand je dis certaines difficultés, ça peut être, être plus lent, ça peut être peut-être de la dyslexique etc. Ça peut être aussi, avoir un problème de vue, j'ai étudiante qui a rapidement mal au bras lorsqu'elle écrit par exemple. Voilà, tout ça oui, ça par des aménagements raisonnables, je trouve qu'on peut, oui, améliorer les choses. Maintenant, il ne faut pas confondre problème, par exemple, de dyslexie et problème de réflexion. Là, on a beau laisser du temps à l'étudiant ... Donc ma réponse, c'est l'objectif, pour moi, c'est de mettre les étudiants qui ont des difficultés sur, je ne dirais pas un pied d'égalité mais équitablement par rapport aux étudiants qui n'ont pas ces difficultés mais ce n'est pas forcément pour ça qu'ils vont réussir.

Donc, l'objectif n'est pas de les faire réussir mais de leur donner accès à la formation ?

Oui

Est-ce que les bénéfices que te procure ton métier sont différents depuis la mise en place des aménagements raisonnables ?

Non

Pour tes collègues non plus ?

Je ne pense pas.

Donc, sur une échelle de 1 à 10, comment placerais-tu ces bénéfices avant et après ?

Pour moi ou pour l'étudiant ? Je ne sais pas, si on estime que moyenne c'est 5, je la laisse à 5, il n'y a pas de bénéfice pour moi.

La satisfaction que te procure ton métier, tu te situes où de 1 à 10 ?

Entre 7 et 8 avant et après.

Dans ton cas, quelles sont les opportunités et les freins à la mise en place d'aménagements raisonnables ?

Les opportunités par rapport à l'école ? aux infrastructures ? donc quelqu'un peut plus facilement mettre une place un aménagement raisonnable ? C'est difficile de répondre à ça, non, je ne vois pas comme ça.

Les étapes de ton ressenti par rapport à la mise en place des aménagements raisonnables sont-elles similaires à celle du deuil, c'est-à-dire le déni, au départ on laisse un peu de côté, puis la colère : qu'est-ce qu'on me demande encore ? le marchandage : on va essayer d'aller entre 2, la tristesse puis l'acceptation et l'intégration ? Si oui, en quoi et sinon, pourquoi ?

Oui, c'est un peu ça mais disons que le déni c'est peut-être un peu fort quand même. Puis, il y a quoi ? la colère, c'est peut-être un peu fort aussi hein. Mais c'est vrai qu'il a un peu ces étapes où on se dit bah qu'est-ce qu'on va encore me demander ici et puis, bah finalement c'était pas si compliqué que ça pour certain. Oui, on a négocié certains aménagements qu'on ne voulait pas mettre en place et puis bah finalement on accepte ou on en accepte plutôt d'autres ou on en accepte une partie. Mais le principe de l'aménagement raisonnable, oui, on finit, oui, par l'accepter.

Si tu avais une baguette magique, que changerais-tu dans la mise en place des aménagements raisonnables ?

MMMHHH dans sa procédure ? Mais, euh, peut-être avoir plus de discussions avec l'étudiant et on peut connaître, lui, ses propres objectifs, pourquoi est-ce qu'il demande ... Je sais, qu'on ne peut pas, d'un point de vue médical avoir toutes ces informations là, mais de quels aménagements disposaient-il peut être précédemment, dans d'autres enseignements, que cache cette demande d'aménagements, est-ce que c'est réellement un problème physique ou un problème de lenteur etc ? Ou, finalement est-ce que, de façon un peu détournée, on cherche justement à obtenir une réussite un petit peu plus facilement, j'ai envie de dire que les autres ? Et donc pouvoir en discuter avec l'étudiant et avec des personnes qui sont... je crois qu'on devrait pouvoir se mettre tous autour de la table et en discuter plutôt que cette procédure : on nous tient informés, oui mais certains ont dit ceci, d'autres ont dit cela, et ça devrait être tous les profs et toutes les personnes qui tournent autour de cette demande qui devraient être autour d'une table pour parler.

L'entretien touche maintenant à sa fin qu'en as-tu pensé ?

HHaaa, ce que je pense de l'entretien ou ce que je pense des aménagements raisonnables ? Ce que je pense des aménagements raisonnables, je l'ai déjà dit tout au long de l'entretien. Bah, je dirais qu'il y a des questions auxquelles c'était plus compliqué de répondre parce que, je ne me suis pas posé les questions précédemment. Donc je sais qu'il y a des questions qui, probablement, doivent être posées de façon à ce qu'on réponde vraiment, comme ça, un peu de but en blanc, à chaud j'ai envie de dire. Pour d'autres, bah ce serait peut-être bien aussi qu'on puisse y réfléchir un peu avant comme les opportunités et les freins. Voilà, ce sont des choses auxquelles je n'avais pas pensé précédemment. En gros, je dirais que c'est pas mal mais certaines questions auraient peut-être pu être à préparées à l'avance.

Alors, je fais un petit résumé de ce que tu as dit pour m'assurer que j'ai bien compris et que je n'interprète pas mal tes propos. Et comme ça, si tu as d'autres éléments à ajouter ou à rectifier, je t'en prie. Donc les aménagements raisonnables, au début c'était un peu difficile mais avec le temps, vous vous êtes habitués et vous avez accepté, si je comprends bien, certains aménagements raisonnables. Certains sont devenus une habitude de vie alors que d'autres demandent encore à reparcourir les mêmes étapes de : c'est nouveau donc c'est compliqué, on est confronté, c'est la première fois et puis peut-être qu'après on trouvera des solutions avec le temps. Les aménagements raisonnables doivent réellement être fait pour aider la personne mais sans pour autant diminuer le niveau d'études de l'enseignement. Par rapport aux enseignants et la façon dont ils ont vécu les aménagements raisonnables, le déni la colère le marchandage sont des mots un peu trop fort mais c'était quand même ce vécu-là adouci.

Est-ce que tu vois des choses que j'ai oubliées ? HHaaa oui, pas de baisse de motivation, ça, c'est important.

Non, parce que les aménagements raisonnables n'étaient pas aussi énormes. Voilà ce que je voulais ajouter sur les aménagements raisonnables, poser une question et quid des aménagements raisonnables après le parcours scolaire ? J'ai envie de conclure comme ça ! Après, dans le monde du travail, y aura-t-il encore ces aménagements raisonnables ? Ça aussi je voudrais ajouter, les aménagements raisonnables bon ça se limite à nos cours pour le moment, ok. Aménagement raisonnable au niveau d'une présentation de travail de fin d'études, au niveau d'une défense du travail de fin d'étude, comment faire comprendre ces aménagements aux membres du jury extérieurs ? Là aussi, est-ce qu'on a pensé à les informer de pourquoi on fait ces aménagements ?

Vois-tu d'autres choses à ajouter ?

Non

Je te remercie pour ton enthousiasme et pour le temps que tu as consacré à cette interview. Notre discussion va grandement m'aider dans la réalisation de mon travail. Passe une belle journée.

5) Interview d'un enseignant : E3

Bonjour,

Bien que nous nous connaissions déjà, je tiens à préciser que je suis étudiante à l'UCL et que, dans le cadre de mon cursus, j'ai choisi de réaliser un travail concernant la mise en place des aménagements raisonnables.

Cet entretien, d'environ quarante-cinq minutes, va me permettre de récolter des informations sur ce sujet. Il n'y a donc ni de bonnes, ni de mauvaises réponses. Ce qui m'importe, c'est votre ressenti. Sentez-vous donc libre de me faire part de ce dernier en partageant vos impressions, opinions et pensées de manière spontanée. Je vous remercie d'avoir répondu favorablement à ma demande et de m'accorder votre temps.

Afin de ne pas risquer de dénaturer le contenu de nos échanges, je souhaiterais enregistrer la conversation. Toutefois, votre anonymat sera respecté et les données récoltées ne seront utilisées que dans le cadre de mon travail. Acceptez-vous que notre échange soit enregistré ? Pas de souci, bien sûr !

Avant de débiter, est-ce que vous avez des questions sur le déroulement de cet entretien ?

Non, On va le suivre au feeling.

Pourrais-tu te présenter en quelques mots ?

Je m'appelle E3, bientôt 37 ans, papa de deux garçons, marié. Au niveau de mon cursus scolaire, j'ai effectué un bachelier en comptabilité. Par la suite, un master en sciences de gestion et une agrégation que j'ai effectuée beaucoup plus tard. Etant sorti de l'école, j'ai commencé à travailler en tant que financier dans une PME active dans des photovoltaïques du côté de Mons pendant une petite année. Par la suite, j'ai intégré le service comptable de Baxter à Lessines, également une année et demie. Par la suite j'ai intégré BNP Paribas Fortis enfin BNP Paribas, dans un premier temps, durant 4 ans. On travaillait pour la société mère, le groupe à Paris. Là, j'étais business analyste sur SAP. Par la suite, j'ai effectué différents rôles comme reporting and spend Project Controller. J'effectuais les reporting et je contrôlais les appels d'offres du groupe, enfin de Belgique pour le groupe. A partir de ce moment-là c'était BNP Paribas Fortis. Ici, je suis, depuis 3 - 4 ans dans une cellule fiscale où j'effectue également du reporting où nous recevons des données et les intégrons dans des tableurs Excel et nous effectuons les paiements envers le SPF finance. Voilà ! Et je suis enseignant, j'ai la chance d'être enseignant et d'intégrer l'IPAMC depuis maintenant 4 ans. C'est un autre monde où on voit vraiment son utilité sociale, la transmission du savoir, surtout en promsoc (promotion sociale), on a des profils de tous types : hommes, femmes, plus jeunes ou moins jeunes, ayant déjà des jobs dans des bureaux pour certains, qui sont tout simplement à la recherche d'emploi ou femme de ménage ou bien ouvriers et qui ont vraiment cette réelle motivation d'arriver à un but. C'est là, vraiment, que le métier d'enseignant à une autre utilité, en plus de la transmission de savoir aux élèves.

Quels bénéfices ton métier te procure-t-il ?

En tant qu'enseignant, je l'ai dit lorsque j'ai dit que je travaillais depuis 4 ans à l'IPAMC, c'est vraiment cette transmission de savoir.

Oui mais à toi ?

C'est, premièrement, en tant qu'expert dans le privé, ça me challenge parce que quand on me dit : voilà, tu prends ce cours comme « Impôt des sociétés », c'est un cours que je n'ai plus vu depuis l'école. Donc, je me remets dedans. Pour l'enseignant que je suis, je réapprends de nouvelles matières, je vais apprendre de nouvelles choses. Ça, c'est vraiment utile pour moi de me dire, en tant qu'enseignant, j'apprends chaque année des nouvelles matières. Il faut se mettre au goût du jour, il faut avoir l'envie. Deuxièmement, cette transmission de savoir est également challengeant parce que, comme je l'ai dit, on enseigne à différents types de profils, dont des personnes qui travaillent déjà en fiduciaires et donc avec des questions bien précises. Parfois, je n'ai pas l'info, je note et je reviens vers ces personnes avec l'info. Ce n'est pas vraiment comme on dit : « oui c'est toujours la même chose, ce monde monotone, non non ! ». De plus, la transmission du savoir avec les élèves, il y a cet aspect humain. Oui, on enseigne, mais il y a cet aspect humain, cette utilité sociale. Lorsqu'on voit, dans notre cas, en promsoc, des élèves qui commencent en première et qui sont, on ne dit plus femme de ménage mais technicienne de surface, et qui sortent de 3ème avec des bacheliers en comptabilité ou des gars qui n'y croyaient pas et qui finalement arrivent avec des parcours très difficiles. Ils y arrivent, donc ils maintiennent le cap et ça c'est vraiment ... En défense de TFE, lorsque la directrice vient pour dire : « voilà, vous avez réussi ! » Ça donne des frissons et, moi, je trouve ça vraiment utile, je me sens très utile au sein de la société dans sa globalité.

Comment est-ce que tu as vécu les premiers aménagements raisonnables qu'on t'a demandés ?

En effet durant l'agrégation, on m'a expliqué, dans un cours, qu'il y a les aménagements raisonnables, qu'il y a des décrets. Mais concrètement, dans les faits, c'est pour une élève de Soignies dont je ne vais pas citer le nom. On m'a expliqué que cette élève avait besoin d'aménagements raisonnables. Comme je connaissais un peu les aménagements raisonnables, de plus l'établissement m'avait donné un document, j'avais mis en application ce qui m'avait été demandé pour l'élève et j'ai demandé à l'élève si cela correspondait bien à ses attentes. Cela correspondait bien à ses attentes tant par rapport à la disposition, le caractère, la taille l'espacement, uniquement recto, pas de verso, lui laisser plus de temps pour l'évaluation qu'elle soit écrite ou orale ... Je n'en ai eu qu'un sur mes 4 ans. En tout cas, je n'ai eu qu'une élève avec ces aménagements raisonnables.

Quel a été ton ressenti quand on t'a demandé ces modifications ?

Ah bon moi, comme je connaissais les aménagements raisonnables, tiens ok, c'est bien parce cette étudiante était au courant, donc elle est venue vers la direction. La direction est venue vers les enseignants, voilà objectif atteint du coup ! Il y a une demande, l'école reçoit cette demande, elle le transmet aux enseignants et les enseignants l'appliquent, voilà ! donc c'est bien, c'est très bien !

Ce ressenti a-t-il évolué dans le temps ?

Non, non, non, non vraiment ! On m'a dit cette fille a besoin d'aménagements raisonnables, tels aménagements raisonnables et on a fait en sorte de ... ressenti positif, parce que voilà, du coup, on a fait le nécessaire pour l'étudiante dans ce cas-là.

Comment envisages-tu les nouvelles demandes d'aménagements raisonnables ?

?

Si on te demande de mettre en place de nouvelles choses ?

Ça dépend du type d'aménagements raisonnables nécessaires à l'étudiant. Si, par exemple, c'est un aménagement raisonnable parce que la fille ne sait pas se déplacer pour monter à l'étage, ça ce n'est pas vraiment de mon ressort. Parce que voilà, c'est par rapport à l'établissement, donc l'organisation de l'école : premier, au rez-de-chaussée... Maintenant si c'est par rapport à des actions qui impliquent l'enseignant, je me renseignerais. Si j'ai l'information, OK ! Je mets en application. Si pas, je reviens vers la direction, je pense qu'il y a même un conseiller pédagogique au sein de l'école pour avoir de plus amples informations pour mettre à bien ces aménagements raisonnables.

Et si cet aménagement raisonnable entraînait de modifier ta façon de donner cours ?

Dans quel sens ? Un cas pratique, un exemple ? Dans ce cas-là, ce n'était pas le cours mais c'était le layout des documents pour l'élève. Donc, ça, je le faisais spécifiquement pour elle, tant le cours que les évaluations et la mise en pratique de l'évaluation.

Mais si on te demandait de changer la façon dont tu donnes cours, pas le papier. Par exemple si tu as des interactions, d'éviter les interactions.

Je pense qu'on ne peut pas éviter les interactions. L'objectif d'un enseignant est également d'avoir des interactions entre élèves. Maintenant, ce qu'on pourrait faire, c'est faire en sorte que les autres élèves et l'enseignant fassent en sorte d'intégrer l'élève. C'est vraiment une montée en niveau de l'élève progressivement par l'ensemble des tiers. Maintenant, si on me disait : « voilà, il faut éviter, par exemple, les écrans pour cette fille ». Je ferais en sorte d'enregistrer des audios via teams ou d'effectuer d'autres alternatives. Donc, c'est de revoir le cours en partie. Donc, oui, ça impliquerait, dans ce cas-là, par le biais de cet exemple, que je mets en place, de modifier le cours, la façon de donner le cours. Donc je la mettrais peut-être devant et pas derrière. Je sais, par exemple, les dys, on ne doit pas les mettre dans le fond ou à côté d'une fenêtre parce que ce sont des étudiants qui sont généralement distraits ou qui peuvent être facilement distraits. Donc je le fais par rapport au cas concerné, faire le maximum pour l'élève et également avoir un feedback de l'élève. Pas me dire, OK , j'ai effectué un aménagement raisonnable, c'est bon. Non ! Il faut voir quel est le ressenti de l'élève, voir si ça correspond bien à ses attentes.

Est-ce que tu as remarqué un effet sur ta motivation à un moment ou un autre suite à la mise en place des aménagements raisonnables ?

Dans ce cas-là, non mais je me suis dit, ok la fille a des besoins, elle avait des difficultés dans plusieurs cours, elle avait une certaine logique mais elle était très stressée. Et donc, on avait cette utilité sociale, motivé dans ce sens. Je menais à bien son projet, ce n'est pas une fille qui était là et qu'on met de côté, non ! Donc on avait évidemment c'est une unité sociale, oui sur ce côté-là, j'étais motivé.

Et chez tes collègues ?

Je ne sais pas mais je pense que tous les enseignants ont reçu les aménagements raisonnables et ont fait le nécessaire. En tout cas, on en parle entre nous, c'était une élève qui avait des difficultés mais qui les a surmontées et elle a très bien réussi et nous étions très contents. Nous étions très contents de la réussite de cette élève.

Quel était ton ressenti par rapport à ta capacité à mettre en place les aménagements raisonnables ? Quelles questions t'es-tu posé ?

Capable ! Je ne me suis pas posé de questions.

Et tes collègues se sont-ils posés des questions ?

Pas à ma connaissance, mes collègues non plus.

Est-ce que tu pensais que tes efforts seraient payants, au départ ?

D'office, oui hein ! Parce qu'on met en application ce qui est demandé. Et ce qui est demandé ressort de différents corps médicaux je suppose. Donc oui, je ne vais pas dire OK, je fais ça mais ça ne sert à rien ! Non ! Je sais que ça servira à quelque chose.

Et tes collègues pensaient la même chose ?

Moi, je n'ai pas entendu de difficultés pour l'élève, donc je dirais que le nécessaire été effectué. Maintenant, il faudrait peut-être demander aux autres enseignants et enseignantes si c'est leur cas mais je pense qu'ils sont dans la même avancée que moi, dans la même opinion.

Pensais-tu que tes efforts seraient suffisants pour atteindre l'objectif attendu ?

Oui parce que ce qu'on m'a demandé a été effectué donc je pense que ça a été suffisant. Je mettais à chaque fois l'élève, lorsqu'il y avait, on a eu plusieurs cours ensemble, il y avait également plusieurs interros donc lors de l'évaluation continue, je la mettais à l'aise en disant : « Voilà, ne t'inquiète pas, ici aussi, tu auras ton temps supplémentaire, comme tu l'as demandé ». Donc, j'allais vers elle en la mettant la confiance.

Quel était, pour toi, cet objectif attendu ?

Je me rappelle que l'établissement m'avait donné un document avec les aménagements raisonnables. C'est dans le but de l'élève avant tout, également de l'école aussi, à la réussite, non ! Pouvoir suivre le cours sans être lésé par rapport aux autres élèves.

Est-ce que les bénéfices que te procure ton métier sont différents depuis la mise en place des aménagements raisonnables ?

Maintenant, comme j'ai eu ce cas-là, peut-être qu'on peut détecter un élève qui a, de manière générale, des difficultés et en parler à la direction, et voir si cet élève a besoin d'aménagements raisonnables. Le fait d'avoir eu une élève avec ce système d'aménagements raisonnables, c'est savoir, même si je savais que ça existait parce que je l'ai suivi lors de l'agression il y a 4-5 ans et peut-être qu'il y a des enseignants, de moins en moins d'enseignants avec cette non connaissance des aménagements raisonnables.

Mais le bénéfice que tu retires, toi, de ton métier, pour toi, est-il est différent ?

Comme je l'ai dit oui, il est différent parce que tu te dis, à la base, cette personne avait des difficultés. J'ai procédé à une action pour que cette élève ne soit pas lésée, afin que cette élève puisse réussir dans les meilleures conditions, donc et je me sens utile, je ressens cette utilité c'est une mise en valeur. Je ne donne pas mon cours et basta et voilà, à demain ! Non ! Là, on se sent vraiment utile. On a vraiment cette notion de social dans le job d'enseignant, ici, c'est valorisant.

Comment placerais-tu, sur une échelle de 1 à 10, les bénéfices par rapport à ton métier avant les aménagements raisonnables et après la mise en place des aménagements raisonnables ?

Pour cette élève, ça mérite un 10 ! Mais pour moi, ça mérite même un 10 parce que, à partir du moment où tu penses faire bien les choses, où tu vas vers l'élève en disant, est-ce que c'est bien fait ? Est-ce que ça correspond à tes attentes ? Et elle te dit ; « oui, ça me correspond » et en plus, cette fille réussit... En fin d'année, c'est des frissons quand on entend cette élève réussir.

Et avant les aménagements ?

10 après les aménagements et avant les aménagements raisonnables, si on ne vient pas vers toi en disant : « y a des soucis », tu vas peut-être te dire bah ...

Les bénéfices que te procure ton métier, pour toi, sur une échelle de 1 à 10 ?

Mon métier m'apporte de la satisfaction, avant 8 et après 10. 8 parce que j'ai cette utilité sociale en tant que transmission de savoir, j'aime avoir du contact avec les élèves mais là quand voilà c'est une élève qui présente certains problèmes, certains handicaps et qu'on fait le nécessaire pour qu'elle ne soit pas lésée, moi je trouve qu'on est et qu'on a fait le maximum. Surtout quand c'est atteint et que l'élève a réussi. Donc, pour moi, c'est satisfaction maximale.

Dans ton cas, quels sont les opportunités et les freins à la mise en place des aménagements raisonnables ?

Les opportunités, c'est le fait de mettre toutes les bonnes choses du côté de l'élève pour qu'elle puisse y arriver, pour qu'elle ne soit pas lésée. Les inconvénients, bon moi je trouve, oui tu dois modifier ton cours, mais ça fait partie du job, ça fait partie du jeu, donc moi pour moi, ce n'est pas un inconvénient, au contraire, c'est challengeant et t'as cette utilité, donc pas d'inconvénient.

Les étapes de ton ressenti par rapport à la mise en place des aménagements raisonnables peut-elle être similaire à celle du deuil, c'est-à-dire le déni, la colère, le marchandage, la tristesse, l'acceptation et l'intégration ?

Pas de déni, pas de colère, non juste l'intégration. Oui on, établit quelque chose afin que l'élève s'intègre mieux dans l'équipe, dans l'établissement scolaire, voilà ! mais sinon pas de déni, pas de colère, je suis allé tout de suite vers le changement bien sûr, bien sûr. Il faut s'intégrer en tant que personne humaine, en tant qu'enseignant. Non, au contraire, si l'élève a besoin d'un changement quelconque, si on sait ce qu'il faut faire, on va effectuer le changement directement. Si pas, on se renseigne et on effectue le changement. On demande si cela correspond aux attentes.

Si tu avais une baguette magique, que changerais tu dans la mise en place des aménagements raisonnables ?

Ça dépend quel est le type d'aménagement raisonnable, encore une fois. Parce qu'il y a différents types d'aménagements raisonnables mais s'il y a déjà plus de moyens pour l'école, parce que certains moyens nécessitent de l'argent, nécessitent, des coûts. C'est ça en fait, c'est le budget, clairement.

L'entretien touche maintenant à sa fin qu'en as-tu pensé ?

C'est très bien que certains établissements scolaires se posent des questions sur ce sujet et que ça va améliorer le principe des aménagements raisonnables pour les étudiants ainsi que l'école et les enseignants. Parce qu'avec le temps, on aura de plus en plus de feedbacks et ce ne sera pas une nouvelle matière mais une matière déjà connue, donc, plus facilement applicable dans la vie de tous les jours.

Je vais faire un petit résumé par rapport à ce que tu m'as dit, pour s'assurer que tout est correct et que je n'ai pas mal interprété tes propos. Pour toi les aménagements raisonnables, c'est quelque chose qui coule de source, tout du moins en fonction du type. Jusqu'à présent tu as été confronté à des aménagements raisonnables qui étaient plus pratiques, dans la conception de la disposition de ton cours ou de travaux et d'un temps supplémentaire. Donc, pour toi il te paraît évident, qu'en tant qu'enseignant, il faille faire ces efforts, ces démarches là pour les étudiants et tu trouves que ton métier est encore plus valorisant depuis que tu mets en place des aménagements raisonnables parce que, quelque part, ça te valorise de voir les étudiants, encore plus réussir, mais évoluer en tout cas.

Evoluer, mettre tout en place qu'ils ne soient pas lésés par rapport aux autres élèves.

Tu as ressenti que c'était normal, tu n'y avais pas été confronté jusque-là mais tu as répondu directement présent, tu as foncé, motivé. Tu étais motivé et ta motivation n'a pas diminué, que du contraire, elle a plutôt augmenté avec la mise en place d'aménagements raisonnables. Est-ce que tu as d'autres choses que tu voudrais dire ?

Si demain, on a d'autres aménagements différents parce que c'est un aménagement raisonnable assez simple pour nous mais grandiose pour l'élève. Mais s'il y a d'autres aménagements à effectuer, un peu plus compliqués. Je pense que, si on connaît, si on sait ce qu'il faut faire, on le fait. Si pas, on se concerta entre enseignants, dans l'établissement scolaire, pour faire en sorte que cela soit atteint.

Est-ce que tu penses à d'autres éléments pour compléter ton interview ?

Non

Je te remercie pour votre enthousiasme et pour le temps que tu as consacré à cette interview. Notre discussion va grandement m'aider dans la réalisation de mon travail. Passe une belle journée.

6) Interview d'une enseignante : E4

Bien que nous nous connaissions déjà, je tiens à préciser que je suis étudiante à l'UCL et que, dans le cadre de mon cursus, j'ai choisi de réaliser un travail concernant la mise en place des aménagements raisonnables.

Cet entretien, d'environ quarante-cinq minutes, va me permettre de récolter des informations sur ce sujet. Il n'y a donc ni de bonnes, ni de mauvaises réponses. Ce qui m'importe, c'est votre ressenti. Sentez-vous donc libre de me faire part de ce dernier en partageant vos impressions, opinions et pensées de manière spontanée. Je vous remercie d'avoir répondu favorablement à ma demande et de m'accorder votre temps.

Afin de ne pas risquer de dénaturer le contenu de nos échanges, je souhaiterais enregistrer la conversation. Toutefois, votre anonymat sera respecté et les données récoltées ne seront utilisées que dans le cadre de mon travail. Acceptez-vous que notre échange soit enregistré ?

Oui

Avant de débiter, avez- vous avez des questions sur le déroulement de cet entretien ?

Pas vraiment

Pourriez-vous vous présenter en quelques mots ?

Je suis professeur dans l'enseignement de promotion sociale, je donne cours dans 2 établissements, tous les 2 en promotion sociale. En fait les 2 établissements sont groupés dans une même entité qui est l'institut provincial des Arts et Métiers du centre. Je donne cours essentiellement à des étudiants âgés de plus de 18 ans. J'ai des cours à la fois en journée et en soirée.

Pouvez-vous me décrire votre carrière et votre fonction dans l'enseignement de promotion sociale ? Vous n'avez pas commencé directement en promotion sociale.

En fait, j'ai commencé à travailler en plein exercice tout au début de ma carrière. Je travaillais en plein exercice dans l'enseignement secondaire. Ensuite j'ai eu l'opportunité d'avoir quelques heures en promotion sociale et je m'y suis sentie tellement bien que j'ai décidé de basculer l'entièreté de mes heures en promotion sociale.

Depuis combien de temps ?

Depuis 1991(32 ans).

Quels bénéfices votre métier vous procure-t-il ?

Bénéfices ? Déjà je me sens épanouie dans mon travail, j'ai la satisfaction de me sentir utile. C'est essentiellement ça et puis j'ai un bénéfice financier puisque j'estime gagner confortablement ma vie.

En quoi les aménagements raisonnables consiste-t-il ?

Ces aménagements raisonnables varient d'un étudiant à l'autre, ils sont, pour la plupart, basés sur une évaluation plus longue c'est à dire que les étudiants bénéficient d'un temps un peu plus

long pour passer l'évaluation. Parfois il s'agit de contraintes imposées sur la rédaction des questions. Ce qui, moi, personnellement, me pose problème. J'ai du mal à accepter ce type d'aménagement. C'est variable d'un étudiant à l'autre. Ce qui me pose problème en fait c'est lorsque j'ai l'impression que les aménagements raisonnables deviennent cause d'injustice, quelque part, vis-à-vis des autres étudiants qui n'en bénéficient pas. Et je ne tiens pas à en faire bénéficier tout le monde parce que je trouve que dans ce cas-là, on réduit la difficulté un peu trop, ce qui fait que j'estime que le niveau n'est plus suffisant par rapport au degré de réflexion que doit atteindre un bachelier.

Quel a été l'impact du décret du 30 juin 2016 concernant l'enseignement inclusif dans votre travail ?

L'impact, ce sont des procédures supplémentaires auxquelles on doit se plier, des aménagements raisonnables. Je dois dire que la plupart des aménagements raisonnables étaient déjà pratiqués avant le décret. C'est-à-dire que, personnellement, et avec mes collègues, on a toujours essayé d'aider les étudiants en difficulté. Donc ce n'est pas nouveau, si ce n'est que maintenant, c'est formalisé.

Pourriez-vous décrire la mise en place d'aménagements raisonnables ?

La mise en place d'aménagements raisonnables par rapport à ceux qui nous sont demandés consistent à la mise en page parfois un peu particulière des questions d'évaluation. La plupart des aménagements demandés ont spontanément déjà été mis en place. C'est-à-dire quand il s'agit d'avoir l'entièreté des questions mises sous forme écrite, c'est déjà le cas. Avoir des cours structurés, lisible facilement, c'est déjà le cas. Mettre à disposition des étudiants tout le matériel pédagogique dont ils peuvent avoir l'utilité, ça a déjà été fait avant qu'on ne demande les aménagements raisonnables. Donc ceux-ci, la plupart du temps, se limitent essentiellement à du temps supplémentaire et de la mise en page.

Je vais un peu reformuler ma question mais comment est-ce qu'on en arrive à ce que vous deviez mettre en place des aménagements raisonnables ?

La procédure ... En fait la démarche vient de l'étudiant qui se rend compte qu'il éprouve des difficultés et qu'il voudrait avoir des aménagements lui permettant de passer plus facilement ses évaluations ou de suivre plus facilement les cours. L'étudiant contacte une personne relais, qui est Madame Powell, et il prend rendez-vous avec cette personne. Cette personne le reçoit, ils discutent et ils rédigent ensemble un document qui est communiqué à l'école et qui est soumis à l'approbation du corps enseignant pour, éventuellement, correction. Ce n'est peut-être pas le terme exact, reformulation en fonction de ce qui est possible pratiquement de faire et de ce qui est acceptable ensuite. Une fois qu'on a trouvé un commun accord à la fois entre le corps enseignant et Madame Powell (la référente inclusion), ces aménagements sont communiqués et sont appliqués.

Comment avez-vous vécu l'arrivée des premiers aménagements raisonnables, quel a été votre ressenti ?

Disons que la toute première fois, j'ai été assez déçue, j'avais un peu l'impression qu'on appliquait une recette en demandant toujours les mêmes types d'aménagements quel que soit le

problème de l'étudiant. J'imagine que c'était dû à un temps d'adaptation. Peut-être la mise en place des procédures, comme dans tout métier, il faut pratiquer pour pouvoir être au point.

Et ton ressenti à toi ? Ça t'a fait quel effet de devoir les mettre en place ?

Ça ne m'a pas dérangé à partir du moment où, comme je le disais, ça ne provoque pas d'injustice. Ça c'est vraiment le point qui me dérange le plus. C'est-à-dire que je ne conçois pas qu'on puisse diplômé quelqu'un alors qu'il n'a pas atteint les mêmes compétences que quelqu'un d'autre. Ça, ça me dérange très fort. Je suis tout à fait d'accord pour faciliter l'apprentissage et l'évaluation des étudiants mais ça ne doit pas être au détriment du cursus ou être un nivellement par le bas.

Est-ce que ce ressenti évolué dans le temps ?

Oui c'est moins fort maintenant. C'est moins fort maintenant parce qu'on arrive à avoir une discussion constructive et à trouver des accords. Je ressens ça moins comme étant quelque chose d'imposé maintenant.

Comment avez-vous mis en place les premiers aménagements raisonnables et pourquoi ?

Les tout premiers aménagements raisonnables qu'on a reçus consistaient à du temps supplémentaire, comme je l'ai dit tout à l'heure. C'est vrai que dans certains cas pratiques ça pose problème, notamment pour les cours qui se donnent en soirée parce que, pour les cours qui se donnent en soirée, il est impossible de proposer ou du moins c'est très difficile de proposer du temps supplémentaire parce que le bâtiment est fermé. A partir de l'heure de fin des cours, le bâtiment est fermé. Ce qui voudrait dire que ça monopolise quelqu'un au secrétariat, le garde et le professeur. Cela obligerait ces personnes-là à faire des heures supplémentaires. C'est vrai que moi, je n'ai jamais vraiment insisté là-dessus mais quelque part, ce sont des heures que l'on preste gratuitement.

A l'heure actuelle, comment envisagez-vous les nouvelles demandes d'aménagements raisonnables ?

Elles sont déjà un peu plus adaptées qu'avant, ça c'est sûr. Et puis, je pense que le fait d'avoir, comme ça, un échange entre le corps professoral et la dame qui s'occupe de ça, j'imagine qu'on va finir par trouver les aménagements qui peuvent pratiquement être mis en place d'un côté et qui n'entraînent pas une baisse des compétences des étudiants et qui sont bénéficiaires à l'étudiant. Même si je pense que la plupart des aménagements se faisaient déjà par bonne volonté et étaient déjà mis en place. Si ce n'est que maintenant, peut-être que plus d'étudiants font la démarche pour en obtenir qu'avant. Peut-être que c'est plus facile pour les étudiants de passer par quelqu'un d'extérieur que de devoir, devant les autres étudiants, réclamer des aménagements. C'est peut-être un peu délicat.

Avez-vous remarqué un effet sur votre motivation à un moment ou un autre ?

J'ai peut-être râlé un peu pour le travail supplémentaire en toute sincérité, mais c'est tout ! Non, la motivation non mais la crainte d'un nivellement par le bas. Parce que quelque part, ce qui est très dommageable pour l'étudiant qui en bénéficie, c'est se dire, une fois qu'il aura fini l'école, est-ce qu'il arrivera à se débrouiller dans le monde du travail sans tout ce soutien, toute cette facilité. Je crois que le fait que, moi personnellement et mes collègues aussi, l'on essaie parfois

de remettre en cause ces aménagements, c'est dans cette optique-là ! C'est de se dire : après, est-ce que l'étudiant va pouvoir, vraiment, dans le monde du travail réussir à atteindre les objectifs qui lui seront demandés ?

Quel était votre ressenti par rapport à votre capacité à mettre en place les aménagements raisonnables ? Quelles questions vous êtes-vous posées ? Quelles questions je me suis posée ? A partir du moment où on a pu en dialoguer et revoir certains aménagements demandés, je n'ai pas eu de problème pour les mettre en place.

Et pour vos collègues ?

Je n'ai pas eu de retour en ce sens à part peut-être pour, comme je l'expliquais, les cours qui se donnent en soirée, le prolongement du temps, ça n'a pas été.

Et pour les cours ?

Les modifications apportées dans les cours, en fait, j'ai un peu court-circuité. En toute honnêteté, j'ai peut-être un peu court-circuité Madame Powell (référente inclusion) parce que je me suis adressée directement à l'étudiante et je lui ai demandé si en l'état des choses, elle avait des difficultés avec mes notes de cours qui n'étaient pas nécessairement dans la police imposée par Madame Powell mais qui étaient dans une police très visible. L'étudiante m'a dit que ça ne posait pas problème donc je n'ai pas fait la démarche de modifier. Sinon, j'aurais fait le nécessaire. Donc j'ai plus dialogué avec l'étudiante pour voir comment je pouvais l'aider si nécessaire.

Lors de la mise en place des aménagements raisonnables, pensiez-vous que vos efforts seraient payants ?

Franchement j'ai toujours laissé aux étudiants le tiers du temps supplémentaire et ils ne l'ont jamais utilisé. Donc, quelque part, oui je comprends la démarche mais personnellement, je n'ai pas l'impression qu'elle était vraiment indispensable.

Et pour vos collègues ?

Vis-à-vis des collègues mais je n'ai pas eu de retour dans un sens ou dans un autre.

Pensiez-vous que vos efforts seraient suffisants pour atteindre l'objectif attendu ?

Je ne sais pas répondre à cette question, c'est très difficile de savoir ce qui se serait passé si ...

Et quel était cet objectif ?

L'objectif des aménagements, c'est de faciliter l'apprentissage et l'évaluation pour certains étudiants. Je ne sais pas si ces objectifs sont vraiment atteints avec les aménagements qui sont posés. Est-ce qu'ils sont suffisants ? je ne sais pas.

Vos collègues n'ont jamais fait de remarque par rapport à ça, en discutant ?

A part avec certains aménagements qu'on trouvait déraisonnables mais comme je le disais tout à l'heure, là, on a trouvé un terrain d'entente. Et puis surtout en dialoguant avec les étudiants :

par exemple, je sais bien qu'Ameline a des soucis pour prendre note, régulièrement je vais près d'elle et je lui demande si elle s'en sort, si tout va bien, s'il faut changer quelque chose ?

Les bénéfices que vous procure votre métier sont-ils différents depuis lors la mise en place des aménagements raisonnables ?

Pas vraiment, je n'ai pas vraiment l'impression que l'on a fait un grand pas en avant, si ce n'est par le fait que plus d'étudiants osent peut-être faire la démarche qu'avant.

Comment placeriez-vous ces bénéfices sur une échelle de un à 10 avant et après la mise en place des aménagements raisonnables ?

Entre 6 et 7.

Avant et après ?

Non, je dirais que maintenant, après les aménagements, on a amélioré les choses quand même. Je trouve ça positif même si au départ j'ai beaucoup râlé. Je trouve ça positif quand même. Et donc, sur une échelle avant et après les aménagements raisonnables on va dire qu'on est passé de 5 à 6, un truc comme ça.

Dans ton cas, quelles sont les opportunités et les freins à la mise en place d'aménagements raisonnables ?

Les freins sont d'ordre pratique en général. Notamment par le fait de monopoliser une personne pour remplir une tâche pour un étudiant et ça pratiquement, ce n'est pas possible. Dans l'idéal, je pense notamment à Ameline qui a des difficultés à prendre des notes, ce serait bien qu'elle soit accompagnée de quelqu'un qui prenne des notes pour elle mais, pratiquement, ce n'est pas possible, on n'a pas le budget pour faire un truc pareil.

Et pour vos collègues ?

C'est difficile de parler pour mes collègues.

Les étapes de votre ressenti par rapport à la mise en place des aménagements raisonnables sont-elles similaires à celles du deuil, à un moment de déni puis de colère, de marchandage, de tristesse, d'acceptation et d'intégration ?

Oh ce n'est peut-être pas aussi fort que ça même si au départ j'ai vu ça comme étant quelque chose qui m'était imposé et je n'aime pas qu'on m'impose quelque chose. Ça c'est dans ma nature, je n'y peux rien, c'est comme ça ! J'ai vu ça comme étant quelque chose qui m'était imposé et comme quelque chose qui n'était pas nécessairement utile au départ puisque comme je le disais, on a toujours, avec mes collègues, essayé d'aider au maximum les étudiants. Au fur et à mesure, ça s'est amélioré et maintenant, c'est devenu normal. Même si au départ c'était quelque chose qui m'était imposé et que j'avais aussi l'impression, tout au début, que ça allait me demander une grosse surcharge de travail, ce qui ne s'est pas avéré.

Si vous aviez une baguette magique que changeriez-vous dans la mise en place des aménagements ?

Qu'est-ce qui serait l'idéal ? Peut-être que ça serait un peu plus efficace si ça se faisait plus en interne, c'est-à-dire d'éviter chaque fois les aller retours. Avoir, dans l'établissement, quelqu'un qui aurait des heures pour s'occuper de ça. On gagnerait en efficacité je pense.

L'entretien touche maintenant à sa fin qu'en avez-vous pensé ?

Que c'est intéressant d'y réfléchir et surtout d'y réfléchir après quelques années, d'avoir du recul sur les situations, c'est toujours intéressant.

Ça change quoi ce recul ?

Sachant qu'on peut être un peu plus cartésien, parce que quand on impose quelque chose au départ, il y a une réaction un petit peu de rejet vis-à-vis de la nouveauté. Même si on en est conscient, c'est réaliste, il y a toujours un rejet vis-à-vis de la nouveauté, quel que soit le sujet. Après cette réaction à chaud, on peut, avec les discussions entre collègues aussi parfois, on peut se rendre compte qu'il n'y avait pas lieu d'avoir une réaction de rejet aussi forte.

Est-ce que ce rejet pourrait être similaire au déni dont on parlait tout à l'heure ?

Je pense surtout que cette réaction de rejet a été provoquée par le fait de la non-consultation au départ et de l'imposition. Maintenant qu'il y a un échange et un dialogue, il n'y a plus de raison de rejeter à partir du moment où on est raisonnable des deux côtés.

Je vais essayer de résumer les idées qui ont été échangées. Les aménagements raisonnables et leur mise en place a évolué dans le temps, on a gagné en qualité. Il y a eu quand même un premier rejet au départ et un sentiment d'inutilité puisque les professeurs prenaient déjà beaucoup les étudiants en charge et étaient déjà beaucoup à l'écoute des étudiants, si j'ai bien compris. Ça a été rejeté au départ avant d'être accepté puis c'est rentré dans les habitudes de le faire à condition de ne pas diminuer le niveau d'étude.

Oui c'est ça ! Il y a aussi la peur, quelque part, que ces aménagements servent de justification en cas de recours. Que l'on puisse dire : voilà, les aménagements n'ont pas été suivis à la lettre donc je pose un recours même si je n'ai pas les compétences qui me sont demandées. Il y a eu un peu cette idée-là mais ça ne s'est pas produit, on n'a pas eu de recours dans ce sens.

Par rapport aux étapes dont j'ai parlé tout à l'heure du déni, de la colère, du marchandage, de la tristesse, tu m'as dit que ce n'était pas réellement ça. Mais ensuite, tu parles de rejet, pas d'acceptation au départ puis après, on peut discuter, ce qui correspond un peu au marchandage, et donc ça a été mieux. Pour l'étape de la tristesse, visiblement elle n'a pas été réellement ressentie à partir du moment où on maintenait le niveau des études. Ensuite, on arrive effectivement dans l'acceptation et l'intégration puisque maintenant ça fait partie de vos habitudes de travail. Pour toi ça n'a pas influencé, ou très peu, le bénéfice de ton travail, il n'a pas évolué énormément ni en positif ni en négatif.

Maintenant c'est vrai qu'à un certain moment, au tout début, quand il n'y avait pas de dialogue, on a pu prendre ça comme une ingérence. C'est-à-dire, se dire, non ! Enfin pourquoi quelqu'un qui n'est pas spécialiste du domaine viendrait remettre en cause ma méthode d'évaluation. Et c'est vrai qu'au début, ça a été très difficile de se dire : quelque part moi je veux bien qu'on me remette en cause mais quelqu'un qui est qualifié pour le faire. Or, ici ce n'est pas quelqu'un de

nécessairement qualifié dans la matière qui venait remettre en cause la façon de travailler, la façon de procéder. Et là, je dois dire que c'est ça aussi qui a causé le rejet.

Est-ce que tu penses à d'autres éléments pour compléter l'interview ?

Mais celui que je viens d'évoquer, c'est vrai que je viens d'y penser. C'est la cause du rejet je pense.

Je te remercie pour le temps que tu as accepté de me consacrer pour cette interview. Notre discussion va m'aider dans la réalisation de mon travail passe une bonne journée !

3. Tableau récapitulatif des interviews

	Bénéfices	Aménagements raisonnables	Impact décret	Mise en place
R	Satisfaction de transmission Flexibilité	Type pédagogique Type matériel Type organisationnel	Création d'emploi	Référent Direction Enseignants
D	Rôle social (utilité) Voir l'évolution des élèves	Aménagements personnalisés Pas toujours formalisés	Pas d'impact réel car aménagements informels	via le SAPEP pour la formalisation
E1	Satisfaction d'aider, d'accompagner	le bâtiment l'offre pédagogique (du prof) techniques d'enseignement	Sujet beaucoup abordé lors de l'agrégation	Recherche de solution dans l'institution
E2	Apprendre tous les jours (remise à niveau constante) Etre tous les jours avec des jeunes Participer aux projets de reconversion Ambiance sympathique dans l'établissement	Faciliter l'intégration d'étudiants un peu différents pour leur donner accès à un cursus d'enseignement classique	On tentait déjà de s'adapter avant mais pour les nouveaux aménagements, réfléchir à comment faire, restructurer ses cours, ça prend du temps	Etapes préalables, réception, avis, nuances, feedback vers la direction, acceptation
E3	Transmission de savoir Apprentissage continu Utilité sociale Challenge	J'applique ce qui est demandé par l'étudiant en difficulté	J'ai vu le principe des aménagements raisonnables durant mon agrégation	Etudiante -> direction -> enseignants -> application
E4	Epanouissement Sentiment d'utilité revenus financiers confortables	Ils sont variables d'une personne à l'autre mais pose problème lorsqu'ils désavantagent les autres étudiants ou qu'ils ne correspondent pas au niveau d'étude	Des procédures supplémentaires que l'on nous impose car nous avons toujours tenté d'aider les étudiants	Etudiante -> personne relais -> école -> modifications -> application

	Ressenti	Evolution	Mise en place sur le terrain
R	Curiosité Volonté d'appliquer	Souci lors de la confrontation à la réalité	Popote interne par établissement
D	Naturel pour beaucoup Refus d'un enseignant, colère	Aucune, l'enseignant réfractaire n'est plus en charge d'étudiants à aménagements	En général très bien, avec entraide
E1	C'est parfois compliqué car c'est parfois incohérent avec ma pédagogie . C'est vrai que quand on reçoit les aménagements raisonnables, on souffle, ce n'est jamais bien accueilli	Diminution de la difficulté et automatisme pour certains aménagements	Appréhension des nouveaux aménagements, frustration s'ils sont tardifs
E2	On m'impose encore quelque chose, on a tiqué, pour certains : intrusion	Les connus, on s'y habitue mais les nouveaux, c'est le même effet de surprise à chaque fois	En ce qui concerne la police ... mes cours sont en word -> ils peuvent adapter, plus de structure dans les cours, de schémas et d'utilisation du tableau On en a refusé certains
E3	Besoin -> Demande -> mise en place -> objectif atteint	Aucune	Si ça concerne l'établissement, ce n'est pas de mon ressort, si ça concerne le travail de l'enseignant : j'applique et si je ne sais pas comment faire, je me renseigne
E4	Déçue, impression d'une même recette qu'on appliquait à tous les étudiants et qu'on nous imposait. Sentiment d'injustice car je veux bien aider les étudiants mais pas diplômé quelqu'un qui n'aurait pas acquis les compétences. Remise en cause de mes compétences	Oui c'est moins fort car maintenant, on arrive à avoir une discussion constructive et trouver des accords, ça me paraît moins imposé.	Les premiers, c'était surtout du temps supplémentaire, ça pose problème d'un point de vue pratique (fermeture de l'école, garde...) et il faut insister sur les heures supplémentaires gratuites. Mais ils sont plus adaptés maintenant grâce à des échanges entre la personne relais et le corps professoral. Ils sont peut-être plus accessibles en passant par une personne extérieure

	Effets sur la motivation	Ressentis capacité	Questions
R	Baisse de motivation liée au surplus de travail mais pas au fondement des AR	Je ne suis pas formé pour ça	Comment faire dans mon cours en particulier ?
D	Par moment, car les autistes n'ont pas de filtre et c'est parfois compliqué	1 Je ne suis pas formé pour ça	Suis-je capable ? Ne vais-je pas commettre d'impair ? Faut-il les traiter comme les autres ?
E1	Oui, lorsque cela entrave ma pédagogie ou que l'étudiant profite des aménagements raisonnables en empêchant le bon déroulement du cours. Lourdeur	Vais-je y arriver ? Comment le faire entrer dans mon fonctionnement pédagogique ?	Est-ce que je vais pouvoir l'appliquer ? Est-ce que ça va avoir du sens ? Comment rester en cohérence avec le dossier pédagogique ? Par où aller ? Comment faire ?
E2	NON !	Capable oui mais par contre, j'ai pu me demander comment on pouvait proposer certains aménagements et garder le niveau des études	Comment conserver le niveau d'enseignement ? Quid des aménagements après le parcours scolaire ? Et pour la défense de TFE, quid des jurys extérieurs ?
E3	Motivé par l'utilité sociale	Capable, oui ! Si j'ai des questions, je vois avec la direction ou un conseiller pédagogique. Je me renseigne aussi auprès de l'élève	Est-ce que ce que je mets en place convient à l'étudiant ?
E4	J'ai un peu râlé sur le travail supplémentaire et le nivellement par la bas mais la motivation, non.	A partir du moment où on a pu discuter les aménagement raisonnables, ça a été sauf pour les prolongation de temps quand l'école fermait le soir. J'avoue avoir parfois court-circuité la référente en m'adressant directement à l'étudiant pour aménager	Quid dans le monde du travail ?

	Efforts payants ?	Efforts suffisants ?	Objectifs	Bénéfices différents ?
R	Investis Défaitistes	Pour certains non Certains voudraient atteindre la réussite de l'étudiant	Accessibilité à la formation	Non Transmission et adaptabilité = ADN de l'enseignant Challenge pour certains
D	Oui car voir une évolution c'est payant	Oui mais tout dépend de l'objectif qu'on se fixe, nous, c'est une évolution. Le point B ne sera peut-être pas celui attendu mais ce sera un point B. Pas de pression	Intéresser l'étudiant et qu'il vienne régulièrement	Difficile à dire, pas de réponse
E1	Pas forcément ! L'étudiant va-t-il pouvoir acquérir ce qu'on attend de lui à la fin ?	Non, pas sans avoir plus de moyens	Permettre à des étudiants d'atteindre les mêmes acquis que les autres. Mon objectif, c'est l'amélioration de l'étudiant L'idéal serait qu'une personne n'ait pas à devoir signaler son handicap et que tout soit déjà adapté	Pas de différence
E2	Parfois oui, parfois non. Il y a des cas où ce ne sont pas les aménagements raisonnables qui vont améliorer les choses	Ca dépend de l'objectif	Trouver une équité entre un étudiant qui a certaines difficultés et un étudiant qui n'en a pas	Non
E3	Oui, à partir du moment où ces demandes émanent de la consultation du corps médical et de personnes spécialisées dans le domaine	Oui, puisqu'on met en place ce qui est demandé + feedback de l'étudiant	Qu'un étudiant puisse suivre le cours sans être lésé et tenter de l'amener à la réussite	Augmentation de l'utilité sociale
E4	Au début c'était surtout 1/3 temps supplémentaires que les étudiants n'utilisaient généralement pas donc ...	Difficile à dire car je ne savais pas si les aménagements mis en place seraient adaptés et suffisants	Faciliter l'apprentissage et les évaluations des élèves concernés	Non, je n'ai pas l'impression d'avoir fait un grand pas en avant si ce n'est que les étudiants osent faire plus de demandes

	Curseur de 1 à 10 Avant - Après		Etapes du deuil	Freins	Opportunités
R	5	5 voir plus pour les challengés	Oui, à partir de la confrontation réelle	Formation initiale Manque de sensibilisation Manque de moyens	Adaptabilité des enseignants
D	?	Plus de satisfaction qu'avant	Non car on a juste formalisé et la personne réfractaire est restée en retrait	Les personnes réfractaires	L'empathie
E1	7-8	6-7	Oui, pour les autres mais moi j'ai plutôt commencé à l'étape du marchandage car j'ai commencé avec les aménagements raisonnables	Manque de moyens Parfois au détriment des autres étudiants ou de l'étudiant lui- même Le côté pratique de la mise en place (quid d'un ajout de temps quand l'école ferme ?)	Le ressenti de devoir les mettre en place pour les enseignants Le dialogue au sein de l'établissement La collaboration entre collègues
E2	7-8	7-8	Oui, mais les mots déli et colère sont un peu fort	Je ne vois pas	Je ne vois pas
E3	8	10	Non, puisque je réagis au besoin	Le travail supplémentaire mais ça fait partie du job	Mettre tout en place pour la réussite de l'élève -> la concertation
E4	6-7	5-6	Ce n'était peut-être as aussi fort que ça mais je n'aime pas qu'on m'impose quelque chose. On est plus cartésien avec le recul et on a moins cette réaction de rejet. Il y a toujours un rejet face à la nouveauté	Problèmes d'ordre pratique Monopoliser une personne pour accompagner un étudiant Le budget Crainte que les aménagements ne servent de base à un recours	Discussions entre collègues

	Baguette magique
R	Un pack d'aménagements de base pour tous
D	Changer les mentalités
E1	Un aménagement personnalisé par prof Les moyens Créer plus de passerelles entre l'enseignement ordinaire et le spécialisé Ne pas vouloir se substituer à ce qu'est capable de faire le spécialisé sans en avoir les moyens.
E2	Avoir plus de discussions avec l'étudiant et de concertation avec tous les acteurs concernés
E3	Les moyens, le budget
E4	Avoir une référente dans l'école et éviter de devoir faire des aller-retour

	Expectation	Instrumentalité	Valence + curseur des bénéfices avant-après	Motivation annoncée	Motivation selon Vroom
R	Je ne suis pas formé pour ça	Même si les enseignants sont investis, ils sont défaitistes	Types de bénéfices et curseur identiques 5	Baisse de motivation liée au surplus de travail	Baisse de motivation liée à la diminution de deux facteurs
D	Capable	Oui car évolution	Difficile de répondre	Par moment car les autistes n'ont pas de filtre et c'est parfois compliqué	Probablement une légère baisse liée à la valence indéterminée
E1	Questionnement	Pas forcément	Types de bénéfices identique Curseur de 7-8 à 6-7	Perte de motivation lorsque la pédagogie est entravée	Baisse de motivation liée à la diminution des 3 facteurs
E2	Capable	Parfois oui, parfois non	Types de bénéfices et curseur identiques 7-8	Non	Légère baisse de la motivation par moment
E3	Capable et j'ai des sources d'information dans l'école	Oui	Augmentation de l'utilité sociale Curseur de 8 à 10	Augmentation grâce à l'utilité sociale	Augmentation de la motivation
E4	Oui sauf lorsqu'il y a des contraintes pratiques comme la fermeture de l'école	Pas réellement d'avis (1/3 temps souvent non utilisé par exemple)	Types de bénéfices identique Curseur de 6-7 à 5-6	Pas de perte mais quelques râleries sur le travail supplémentaire	Perte de motivation liée à la diminution de plusieurs facteurs, parfois de manière occasionnelle

Résumé

Ce travail aborde différentes pistes pour susciter l'engagement dans la mise en place des aménagements raisonnables. Après avoir expliqué la raison d'être de ceux-ci et leur origine, nous commençons par définir le changement afin d'établir une corrélation avec notre sujet. La première piste prend en compte le ressenti des enseignants face au changement selon le concept Bontems et Fourcade, similaire aux étapes du deuil de Kürber-Ross atténuées par les interviewés. La deuxième se focalise sur les quatre types de personnalités décrits par Barger et Kirby, sur base du MBTI, concernant la résistance au changement et leurs interactions. La troisième consiste dans la théorie de Vroom pour optimiser la motivation en tenant compte du contexte et des trois facteurs : expectation, instrumentalité et valence. A la lumière de ces différents concepts et des interviews réalisées, des pistes d'amélioration sont proposées allant de l'attitude du manager à l'organisation de la mise en place.

Summary

This work addresses different avenues to encourage commitment to the implementation of reasonable accommodation. After explaining what reasonable accommodation is, where it comes from and why, we begin by defining change in order to relate it to our topic. The first approach takes into account teachers' feelings about change according to the Bontems and Fourcade's , similar to the stages of bereavement of Kürber-Ross attenuated by the interviewees. The second focuses on the four personality types described by Barger and Kirby, based on the MBTI, concerning resistance to change and their interactions. The third consists of Vroom's theory to optimize motivation by taking into account the context and the three factors: expectation, instrumentality and valence.

In the light of these different concepts and the interviews carried out, avenues for improvement are proposed, ranging from the attitude of the manager to the organization of the implementation.