

Table des matières

1. Accessibilité, rapport au savoir et participation sociale	4
Participation active de collégiens sourds et professeurs à l'identification de besoins épistémiques en mathématiques, Teresa Assude [et al.]	5
Le Dispositif " Structure d'Aide à la Scolarité " (SAS) dans un collège de montagne : Vers la construction d'un espace/temps d'apprentissage pour les élèves en rupture scolaire, Véronique Barthelemy	7
Vulnérabilités, stratégies subjectives communautaires et accessibilité chez les étudiant.es à l'université de Mayotte, Patrice Bourdon [et al.]	9
S'approprier l'école : comment les classes passerelles transforment la participation sociale des parents à l'école dans l'académie de La Réunion ?, Chloé Courtot [et al.]	11
Conception d'une formation des enseignants à l'accessibilisation d'une situation d'enseignement en mathématiques, Tiffanie Dujardin [et al.]	13
Scolarisation au lycée professionnel et participation sociale : analyse didactique d'une séance en classe de CAP, Frédéric DuprÉ [et al.]	15
Usage du numérique dans une pratique coopérative entre élèves : une dynamique d'accessibilisation des situations d'apprentissage, Sylviane Feuilladiou [et al.]	16
Les pratiques de différenciation pédagogique peuvent-elles contribuer à l'accessibilité universelle des apprentissages ?, Magalie Louge Duprat [et al.]	18
Des vulnérabilités multiples à partir de l'expérience étudiante en première année de licence, Liliane Pelletier	20
Accessibilité et hypocrisie organisationnelle : une lecture institutionnelle et critique de l'Université dite " inclusive ", Jean-Michel Perez	22
2. L'accessibilité à l'épreuve des normes scolaires de sélection et de catégori-	

sation	24
La place ambiguë de l'approche différenciée dans la stratégie de régulation du système éducatif français par l'évaluation scolaire : quelle alternative ?, Hervé Benoit	25
Faire un CAP " par défaut " ? Quand les normes d'orientation interrogent l'accessibilité, Amélie Courtinat-Camps [et al.]	26
Accessibilité contextuelle et médiation canine : dépasser la logique compensatoire dans l'école inclusive, Louanic Rousseau	28
3. Des prescriptions inclusives à leur appropriation par les acteurs : tensions entre accessibilité et compensation	29
L'enseignement général et professionnel adapté à l'épreuve de prescriptions contradictoires ?, Esther Atlan [et al.]	30
Entre compensation et accessibilité, la figure de l'AESH vue par des praticiens de P.I., Stephanie Bardoll [et al.]	32
Des usages différenciés des supports pédagogiques : entre logique de compensation et logique d'accessibilité dans l'enseignement de l'histoire au primaire, Céline Camusson	34
Prescriptions inclusives et pratiques professionnelles : les équipes mobiles d'appui à la scolarisation à l'épreuve des tensions accessibilité/compensation, Julie Chesnay	36
Construction de la professionnalité enseignante à l'ère de l'école universelle, Sandrine Dicharry [et al.]	37
De la différenciation à l'accessibilité universelle: tensions, leviers et limites dans l'expérience des enseignants face aux besoins éducatifs particuliers, Gremion François [et al.]	39
La " fabrique de l'inclusion " : le coordonnateur d'Ulis au cœur de pratiques situées en lycée professionnel, Florence Savournin [et al.]	41
Accessibilité et participation des étudiants handicapés aux instances universitaires. Une illusion participative ?, Géraldine Suau [et al.]	43
Entre accessibilité et compensation : appropriation des aménagements par des élèves identifiés TDAH, Mélanie Sulmona-Cossu [et al.]	45
Dans une école d'autorégulation, tensions entre prescriptions institutionnelles et pratiques de deux enseignantes., Marie Toullec-Théry [et al.]	46

4. La recherche dans le champ de l'éducation inclusive : un regard critique et transformatif ?	48
L'inclusion en contexte multiculturel : reconfigurations des pratiques managériales et pédagogiques, Mirna Hage [et al.]	49
Rendre la Cité et les savoirs accessibles aux Invisibilisés : défi éthique ou illusion du chercheur ?, Cécile Lacote-Coquereau	50
Que faire des prescriptions relatives à la coopération entre l'Éducation nationale et le médico-social ? Considérations éthiques et socio-politiques pour une recherche avec., Léna Redon [et al.]	52
Un collectif universitaire inclusif comme au-delà de la prescription inclusive, Sylvie Canat	54
 Liste des participants	 54
 Liste des auteurs	 58

1. Accessibilité, rapport au savoir et participation sociale

Participation active de collégiens sourds et professeurs à l'identification de besoins épistémiques en mathématiques

Teresa Assude *¹, Sylviane Feuilladiou *

², Karine Millon-Faure *

, Jeanette Tambone *

2

¹ ADEF – Aix-Marseille Université - AMU, Aix-Marseille Université - AMU : EA4671 – France

² Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – Aix-Marseille Université - AMU – France

Dans le cadre d'une recherche sur la scolarisation des élèves sourds ou malentendants dans une ULIS collège inscrits dans un parcours bilingue LSF-français écrit (Feuilladiou et al., 2021), nous avons identifié un certain nombre d'obstacles pouvant empêcher l'accessibilité didactique (Assude et al.2014), ou l'accessibilité pédagogique (Plaisance, 2013). L'un de ces obstacles est le manque de ressources mathématiques en LSF. Pour pallier cet obstacle, la conception et l'usage de ce type de ressources, en particulier des capsules-vidéo, nous est apparu comme une voie à explorer et à étudier (Assude et al., à paraître). Plusieurs acteurs ont contribué à la conception de ces capsules comme nous l'avons montré par ailleurs (Millon-Fauré et al. à paraître). Pour définir les besoins épistémiques sur lesquels porteraient les contenus des capsules, nous avons mené une enquête (par entretien semi-directif) auprès de quatre élèves sourds (deux en 5ème et deux en 3ème), de deux professeurs de mathématiques et du coordonnateur de l'ULIS. Cette communication présentera les résultats de cette enquête, en prenant des exemples de savoirs mathématiques, répondant à la question : en quoi et comment des collégiens et des professeurs peuvent participer activement à l'identification des besoins épistémiques en mathématiques ?

Références

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en didactique des mathématiques*, 34(1), 33-57.

Assude, T., Millon-Fauré, K., Sabaté, P., Tambone, J., Feuilladiou, S. (2025). Usages de capsules-vidéo pour des pratiques inclusives en mathématiques. Dans T.Assude (éds), *Complexité de l'éducation inclusive*, Editions ISTE, à paraître.

*Intervenant

Feuilladiou, S., Assude, T., Tambone, J., Millon-Fauré, K. (2021). Être scolarisé dans un parcours bilingue langue des signes française-français écrit : ce qu'en disent les élèves sourds et entendants. *Alter, European Journal of disability research*, 15(3), 203-215.

Millon-Fauré, K., Feuilladiou, S., Assude, T., Tambone, J., Sabaté, P. (accepté). Production collaborative de capsules vidéo en mathématiques dans une perspective inclusive. *Actes du colloque REF*, Fribourg, Suisse.

Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 219-230

Mots-Clés: Participation active, surdité, mathématiques, besoins épistémiques, accessibilité

Le Dispositif " Structure d'Aide à la Scolarité " (SAS) dans un collège de montagne : Vers la construction d'un espace/temps d'apprentissage pour les élèves en rupture scolaire

Véronique Barthelemy * 1

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) – Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II – Université Lorraine, B.P. 3397 54015 NANCY CEDEX France, France

Les politiques de scolarisation inclusive supposent une évolution des pratiques des professionnels afin de rendre accessible les situations d'apprentissage d'une part et celle de l'environnement scolaire (Barthélémy & Feuilladiou, 2021) et des territoires d'autre part. A ce titre, nous notons que les circulaires de rentrée (2022, 2023, 2024 et 2025) mentionnent l'importance à accorder à " la qualité de l'enseignement dans les territoires ruraux isolés ", en " développant l'ancrage local de l'école ainsi qu'en garantissant les mêmes chances de réussite à tous les élèves grâce à un projet éducatif ambitieux ". Cependant, dans les milieux ruraux/montagnards, les trajectoires scolaires sont parfois moins ambitieuses, tout comme les projets professionnels ou l'investissement dans les études (Alpe, Y., 2016 ; Champollion, P., 2018 ; Meunier, B., 2019) pouvant entraîner un désintérêt pour les contenus disciplinaires voire un décrochage scolaire partiel ou total. Ainsi, prenant appui sur notre recherche menée dans un collège montagnard, nous étudions en quoi les modalités de fonctionnement du dispositif SAS peuvent changer le rapport à l'école des élèves en rupture scolaire et développer chez ces derniers un sentiment d'efficacité personnelle positif (SEP) (Bandura 2019) ? Brièvement, selon cet auteur, le SEP désigne les croyances d'une personne sur sa capacité à atteindre des buts ou de faire face à différentes situations. Il constitue un déterminant important de la motivation à agir et de la persévérance pour obtenir des résultats souhaités grâce à leur propre action. De ce fait, dans notre recherche, nous nous posons les questions suivantes : comment prennent-ils conscience de leurs compétences et/ou de leurs progrès ? Sont-ils capables de reconstruire une expérience scolaire positive ? En quoi les pratiques des enseignants et AED peuvent-elles favoriser ce changement de comportement chez les élèves ?

Pour répondre à ces questionnements, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des sept élèves (deux filles et cinq garçons), des 3 professeurs (espagnol, histoire-géographie et français) et de l'AED participant à ce dispositif. Deux élèves sont en classe de 4^{ième} et cinq en classe de 3^{ième}. Concernant les filles, ces dernières viennent d'Ukraine ; leur niveau de français est très différent, l'une parle plutôt bien français mais présente des difficultés à l'écrit, l'autre saisit des mots mais s'exprime très peu. Elles participent aux ateliers de français langue étrangère et au

*Intervenant

rallye dans le bourg. Les garçons sont en 4ième et en 3ième. Ils ont participé aux ateliers " rapport de stage " et/ou " préparation à l'oral du brevet " et/ou à la " réfection de la salle " et/ou au " rallye ".

Les résultats mettent en évidence que, dans l'ensemble, les élèves ont trouvé un espace/temps leur permettant d'atteindre les objectifs liés à leurs problématiques (ex. : construire leur projet d'orientation, préparer et développer des compétences pour l'oral du brevet des collèges, apprendre le français pour des élèves ukrainiennes, s'investir dans le collège via l'aménagement de la salle du dispositif SAS...). Ceci peut s'expliquer par l'autonomie qui leur est laissée, l'entraide entre élèves ou élève et intervenants, un gain de confiance, la possibilité de faire part de leurs difficultés, les relations construites avec les intervenants (apport de feed-back), des temps aménagés.

Mots-Clés: milieu montagnard, dispositif SAS, élèves en rupture scolaire, sentiment d'efficacité, pratiques professionnelles

Vulnérabilités, stratégies subjectives communautaires et accessibilité chez les étudiant.es à l'université de Mayotte

Patrice Bourdon * ^{1,2}, Marin Laborie *

^{1,2}, Gaëlle Lefer-Sauvage *

3

¹ CREN (UR 2661) – Nantes Université – France

² Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université - UFR Lettres et Langages, Le Mans
Université, Nantes Université - UFR Lettres et Langages – France

³ Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation - UR UPJV 4697 – Université de Picardie
Jules Verne – France

Les travaux de recherche que nous menons à l'université de Mayotte dans le cadre du programme ANR (Ami Demoes) intitulé *X-MEM*, nous amène à comprendre la manière dont les étudiants et étudiantes développent des interactions instrumentées en contexte avec leurs pairs, notamment, de façon à dépasser les incertitudes et (dys)fonctionnements des institutions. Il s'agit là d'une question qui vise l'accessibilité (Feuilladiou, 2025 ; Eberdold, 2024) aux savoirs et aux médiations sociales qui se développent dans la perspective de leur participation effective (Bourdon et Lacôte-Coquereau, 2025).

Dans ce territoire ultramarin marqué par de fortes inégalités socio-économiques, un contexte institutionnel spécifique et des conditions de vie précaires pour une partie de la population, les étudiantes et étudiants font face à des obstacles multiples. Face à ces vulnérabilités et ces mises en vulnérabilisation, les étudiants et étudiantes développent des stratégies pour dépasser les obstacles rencontrés. Ces milieux d'activité, définis comme un ensemble de circonstances (Wallon, 1959), participent à la genèse d'une activité spécifique. Comment les populations fragilisées, vulnérabilisées et mises en vulnérabilisation par les (dys)fonctionnements institutionnels, construisent-elles des stratégies pour accéder aux milieux(1) universitaires avec et malgré les injonctions et les fonctionnements potentiellement excluants ?

Dans nos travaux, nous nous attachons à mettre au jour les fonctionnements d'accès aux savoirs avec les outils numériques, notamment le smartphone, pour constituer des communautés d'actions conjointes. Nous nous appuyons alors sur la théorie historico-culturelle de l'activité développée par Engeström (1999) et sur le concept d' " apprentissage expansif " (Engeström, 2001) afin d'étudier les transformations de pratiques avec les outils numériques actuels pour développer un pouvoir d'agir dans un contexte lié à des états de vulnérabilités/vulnérabilisations (Desmoustier,

*Intervenant

2008). Les données, issues de 29 entretiens, sont analysés à partir de récit phénoménologique individuel associé à une analyse à l'aide des catégories conceptualisante (Paillé et Mucchielli, 2012). Les premiers résultats mettent en valeur la force des collectifs et des espaces communautaires entrelacés à travers l'utilisation des smartphones dans l'apprentissage, qui invitent à penser à des formes de résistances culturelles.

(1) Au sens de Wallon

Bourdon, P. et Lacôte-Coquereau, C. (2025). Biais paradigmatique de l'inclusion. In Assude, T. (2025) *Complexité de l'éducation inclusive* (à paraître). ISTE Éditions.

Demoustier, S. (2021). Le pouvoir d'agir des personnes en situation de vulnérabilité : un nouveau paradigme à partir duquel le travail social peut se reinventer ? *Sciences et actions sociales* (En ligne), URL : <http://journals.openedition.org/sas/500>

Ebersold, S. (2024). *Le temps de l'accessibilité*. L'Harmattan

Engeström, Yrjo, Miettinen, Reijo, Punamaki, Raija-Leena. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.

Feuilladiou, S. (2025). *Ouvrir le monde scolaire*. L'Harmattan

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>.

Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, 12 (3-4), 287-296 doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1444> https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1444

Mots-Clés: accessibilité – vulnérabilité/vulnérabilisation – activité instrumentée – pouvoir d'agir

S'appropriier l'école : comment les classes passerelles transforment la participation sociale des parents à l'école dans l'académie de La Réunion ?

Chloé Courtot * , Liliane Pelletier *

1

¹ Education, Cultures et Politiques – Université Lumière - Lyon 2 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

La littérature scientifique s'accorde sur l'importance de la participation sociale des parents à l'école pour favoriser la réussite de l'enfant (Larivée et Garnier, 2014). Cependant, la relation école-famille demeure souvent problématique (Garnier & Rayna, 2019) voire source de malentendus (Pelletier et Lenoir, 2020) particulièrement quand les parents ont une culture différente de celle diffusée à l'école (Changkakoti et Akkari, 2008). Plusieurs recherches soulignent le rôle majeur de la transition scolaire sur la trajectoire des élèves (Ruel et al., 2018).

En France depuis les années 1990, un dispositif interinstitutionnel nommé " classe passerelle " a été créé pour répondre ce cet enjeu. Associant les services de la petite enfance (géré par la commune et la Caf) et l'Education nationale, il vise à accompagner l'entrée à l'école maternelle des enfants de 2 à 3 ans. Créées dans le cadre des politiques en faveur des quartiers populaires, ce dispositif souhaite favoriser l'accessibilité de l'école par l'acculturation des jeunes enfants et de leur famille en les associant à son fonctionnement. L'académie de La Réunion dont la moitié des élèves sont scolarisés dans des réseaux d'éducation prioritaire, s'est largement emparée de ce dispositif : en 2025, on compte 28 classes passerelles. Au-delà de l'accueil de l'enfant, cette académie fait du lien école-famille une priorité, avec pour objectif de " soutenir l'exercice de la fonction parentale ".

Cette communication vise à comprendre la participation sociale des parents, au sens de Fougeyrollas (1998), à travers une analyse de la réception de cette politique. Cette notion empruntée à la sociologie de l'action publique (Revillard, 2018) permet de comprendre comment une politique est appropriée par ses bénéficiaires à travers l'analyse de leurs pratiques et représentations. L'objectif est ainsi de saisir quels sont les effets des classes passerelles sur les représentations parentales et comment cela influence la participation sociale des parents à l'école?

Cette proposition s'appuie sur une enquête menée en 2019 dans 4 classes passerelles de La Réunion. Nous analyserons 18 entretiens d'autoconfrontation réalisés avec des parents à partir de temps filmés dans ces classes. A travers l'analyse discursive, nous montrerons que l'expérience partagée en classe modifie la représentation parentale de l'école, contribuant à renforcer leur

*Intervenant

légitimité au sein de l'école et leur participation sociale et à faciliter la première transition scolaire de leur enfant.

Bibliographie :

Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.

Larivée, S. J. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40.

Pelletier, L. et Lenoir, A. (2020). *Regards critiques sur la relation école-familles*. Editions des archives contemporaines.

Revillard A. (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants. La réception de l'action publique. *Revue française de science politique*, 68 (3), 469-491.

Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A.-C. & April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé, *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 44, 109-129.

Mots-Clés: classe passerelle, participation sociale, parents, réception, académie de la Réunion

Conception d'une formation des enseignants à l'accessibilisation d'une situation d'enseignement en mathématiques

Tiffanie Dujardin *¹, Edith Petitfour *

2

¹ Centre de Recherche sur les Fonctionnements et Dysfonctionnements Psychologiques (UR 7475) – Université de Rouen Normandie – France

² Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 UA UCP UPD UPEC URN (LDAR) – Université d'Artois, Université Paris Diderot - Paris 7, Université de Cergy Pontoise, Université de Rouen Normandie, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – Université Paris Diderot - Paris 7 Bâtiment Condorcet, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086 - 75205 Paris Cedex 13, France

Notre recherche s'inscrit dans un projet de production d'une situation de formation des enseignants (en formation initiale ou continue) à la prise en compte de la diversité des élèves dans l'enseignement de la géométrie (Petitfour, à paraître). Cette formation vise à engager les enseignants à interroger l'accessibilité didactique (Assude et al., 2014) et l'accessibilité pédagogique (Ebersold, 2021) d'une situation d'enseignement conduite dans un " groupe de besoins en mathématiques " (MENJ, 2024) composés d'élèves de sixième en grande difficulté. Elle s'appuie sur des analyses sémiotiques des interactions d'enseignement et d'apprentissage (Petitfour et Houdement, 2022) à partir d'un extrait vidéo de mise en œuvre de la situation en classe, en croisant deux approches, didactique et psychologique. L'objectif de la formation est d'amener les enseignants à l'identification, l'analyse et le dépassement des obstacles aux apprentissages à travers la mise en lien d'indicateurs psychologiques (Even et Arguel, 2023 ; Kolher, 2023) (émotionnels, affectifs, cognitifs, comportementaux, verbaux et instrumentaux) et de caractéristiques didactiques de la situation d'enseignement analysée. Deux compétences sont ainsi visées : apprendre à observer, adapter les réponses pédagogiques et didactiques au service des apprentissages des élèves. Pour ce faire, notre méthode prend appui sur la démarche d'ingénierie pédagogique de Carré et Jeunesse (2017). La première étape consiste à faire une évaluation diagnostique des besoins en formation des enseignants à partir de leurs analyses, conduisant par la suite à formaliser plus précisément et concevoir le design pédagogique ainsi que le développement d'outils, de supports et d'activités. Notre propos se concentrera sur la mise en lien de la vidéo analysée par un petit groupe d'enseignants en formation continue sur l'éducation inclusive (en MEEF4, PIF) et des analyses sémiotiques menées par les chercheuses.

Mots-Clés: Accessibilité, formation des enseignants, didactique des mathématiques, psychologie,

*Intervenant

analyse sémiotique

Scolarisation au lycée professionnel et participation sociale : analyse didactique d'une séance en classe de CAP

Frédéric Dupré *¹, Céline Camusson *

, David Gomes *

¹ Ghrapes EA 7287 – Université Paris Lumière – France

En France, 29002 élèves reconnus institutionnellement handicapés sont scolarisés au lycée professionnel contre 17453 en lycée général et technologique. Si nous nous intéressons plus spécifiquement aux classes de CAP, il apparaît que 10% des élèves de première année bénéficiaient au collège d'un dispositif Ulis et 20% étaient scolarisés en SEGPA (DEPP, 2024). Le lycée professionnel apparaît comme la voie privilégiée d'une scolarisation en milieu ordinaire à l'issue du collège, tout en demeurant une filière " stigmatisée dans la sphère éducative " (Desombre et al., 2017, p. 15).

Cette communication s'appuie sur des données recueillies au sein d'un lycée professionnel dans le cadre d'un projet de recherche qui vise à étudier les effets sur l'accessibilité didactique de différentes formes de compensations (dispositif Ulis, AESH) et des situations de travail en co-enseignement. À partir de captations vidéo, nous cherchons à observer et comprendre des situations ordinaires d'enseignement. Nous analysons conjointement les interactions entre les élèves, les professeurs et les AESH, ainsi que les supports de cours et leurs usages (Camusson, 2023).

Inscrite dans l'axe 1 du colloque (accessibilité, rapport au savoir et participation sociale), notre analyse didactique d'une séance en classe de CAP vise à identifier freins et leviers de l'accessibilité à l'échelle de la séance et à discuter les conditions de la participation sociale (Dupré et al., 2024 ; Fougeyrollas et al., 2015) **sous le prisme du co-enseignement et de l'accessibilité des supports**, dans un contexte encore peu étudié : le lycée professionnel.

Mots-Clés: accesibilité didactique, lycée professionnel, participation sociale

*Intervenant

Usage du numérique dans une pratique coopérative entre élèves : une dynamique d'accessibilisation des situations d'apprentissage

Sylviane Feuilladiou * ¹, Magalie Louge Duprat *

2

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix-Marseille Université - AMU – France

² Grhapes (UR 7287) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI), CY Cergy Paris Université – France

En France, différents dispositifs favorisent la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. Parmi eux, l'unité d'enseignement externalisée (UEE) et l'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) accompagnent la scolarisation de ces élèves, dont ceux présentant des troubles du spectre de l'autisme (TSA). Pensées comme des dispositifs d'accompagnement à une scolarisation inclusive (Benoit et Manguin, 2020), ces unités ne sont pas des classes " délocalisées " : elles permettent aux enseignants spécialisés de co-intervenir avec les enseignants des classes de référence de leurs élèves. Deux expérimentations menées en école élémentaire, l'une en UEE (Louge Duprat, 2023), l'autre en ULIS (Louge Duprat, 2025), ont montré le rôle de l'usage de ressources numériques dans une pratique coopérative dans le développement de compétences sociales et scolaires, pour des élèves avec TSA et non TSA, travaillant en binôme.

Cette communication décrira les orchestrations numériques (Rabardel, 1995) déployées dans ces situations d'enseignement apprentissage, qui permettent une opérationnalité inclusive (Benoit et Feuilladiou, 2017). Elle présentera une analyse de l'usage coopératif du robot Blue-Bot, ouvrant l'accès aux apprentissages visés et aux interactions sociales, pour les élèves avec TSA, comme pour les autres élèves. En ce sens, elle définira comment cet usage constitue une dynamique d'accessibilisation scolaire de ces situations d'enseignement apprentissage (Feuilladiou, 2025).

Bibliographie

Benoit, H. et Feuilladiou, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 25-45. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0025>.

Benoit, H., et Manguin, M. (2020). Vers une herméneutique des dispositifs dits inclusifs. In Z. Rollin et É. Dugas (dir.), *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 7(1), 95-107. Accompagnement et médiation : entre paroles et actes. Éditions des archives contemporaines.

*Intervenant

Feuilladiou, S. (2025). *Ouvrir le monde scolaire*. L'Harmattan.

Louge Duprat, M. (2023). *L'opérationnalité inclusive d'un environnement numérique de travail dans le contexte d'une UE*. (thèse de doctorat), Aix Marseille Université (AMU), Aix-Marseille, France)

Louge Duprat, M. (2025). Usage du numérique dans une dynamique inclusive : impact d'une pratique coopérative sur l'accès aux savoir. (Vidéo). INSEI. Canal-U. <https://www.canal-u.tv/165672>. (Consultée le 16 septembre 2025)

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand colin.

Mots-Clés: numérique, coopération entre élèves, opérationnalité inclusive, accessibilisation, école élémentaire

Les pratiques de différenciation pédagogique peuvent-elles contribuer à l'accessibilité universelle des apprentissages ?

Magalie Louge Duprat * ¹, Hervé Benoit *

1

¹ Grhapes (UR 7287) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI), CY Cergy Paris Université – France

La Conception universelle des apprentissages (CUA) s'est imposée comme un outil privilégié pour construire des pratiques pédagogiques inclusives dans le cadre de la Convention internationale des droits des personnes handicapées (CIDPH, ONU, 2006). Elle invite les enseignants à identifier et analyser, dès la phase de conception pédagogique, la diversité des besoins des apprenants, avant même qu'ils émergent, et à construire un environnement d'apprentissage capacitant, c'est-à-dire dépourvu de barrières ou d'obstacles susceptibles d'entraver leurs apprentissages (Bergeron et *al.*, 2011).

Dans le même temps, le concept de différenciation pédagogique a évolué, sinon dans la réglementation, où il reste centré sur la diversité des élèves, de leurs caractéristiques individuelles et de leurs rythmes d'apprentissages personnels, du moins dans la recherche, où il est présenté, sur un versant plus collectif, comme une pédagogie des processus et de l'organisation du travail. Même si les tensions persistent entre l'idée d'aménager des itinéraires d'appropriation diversifiés et celle de lever les obstacles en situation, cette évolution rapproche la différenciation de l'accessibilité universelle par une analyse à priori de la situation d'enseignement-apprentissage en contexte.

Dans cette communication, seront tout d'abord mis en regard deux systèmes conceptuels : d'une part, celui de la différenciation pédagogique, historiquement ancrée dans une logique d'adaptation aux individus élèves et d'autre part, celui de l'accessibilité universelle, associée à l'idée de contexte capacitant.

Dans un second temps, nous montrerons en quoi une forme de différenciation par la médiation (Benoit et Bortolon, 2025), se focalisant sur les modalités d'interactions contextuelles, apparaît comme une déclinaison de la CUA. Cette démarche a fait l'objet d'une expérimentation où l'usage coopératif d'un robot pédagogique est constitutif de la médiation (Louge Duprat, 2023).

Bibliographie

Benoit, H., Bortolon, S. (2025). L'objectif d'une évaluation inclusive face au contrôle scolaire et à l'inaccessibilité pédagogique. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 103 (1), 39-56.

*Intervenant

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87-104.

Louge Duprat, M. (2023). *L'opérationnalité inclusive d'un environnement numérique de travail dans le contexte d'une UE*. (thèse de doctorat, Aix Marseille Université (AMU), Aix-Marseille, France)

Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. & Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, (174), 76–78.

Mots-Clés: différenciation, accessibilisation, accessibilité universelle, médiation

Des vulnérabilités multiples à partir de l'expérience étudiante en première année de licence

Liliane Pelletier * ¹

¹ Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF) Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571) – FRANCE – France

Cette recherche (projet UI, *Université inclusive*, 2023-25) a étudié précisément le passage du lycée à l'université, transition dans le supérieur ou " temps de l'étrangeté " (Milon, 2022), qui est complexe pour tout jeune adulte. C'est une période potentiellement déstabilisante pour les étudiant.es dès lors qu'il s'agit pour chacun.e de transformer son identité héritée de lycéen pour apprendre son " métier d'étudiant " à travers des processus d'acculturation et d'affiliation (Coulon, 1997). Face à la transition universitaire avec pour visée la réussite pour toutes et tous, l'inclusion universitaire nécessite alors " une décentration de l'étudiant et de ses caractéristiques pour questionner l'adaptation du système universitaire et l'accessibilité de l'apprentissage " (Milon, 2020, p. 34).

Trois questions de recherche ont été mises au travail par l'équipe pluridisciplinaire en prenant appui sur le Modèle systémique interactionniste du Développement Humain et du Processus de Production du Handicap (Fougeyrollas, 2010) : 1) En quoi l'environnement offert à l'université de Lyon 2 est-il inclusif ? 2) Quels sont les leviers et les freins caractérisés par les étudiant.es les plus vulnérables ? 3) Quels sont les difficultés rencontrées par le corps enseignant, quelles sont leurs ressources et leurs besoins ? Dans cette communication, seule la question 2 est mise à l'étude.

Pour comprendre l'expérience des étudiants de première année, deux enquêtes par questionnaire (questionnaire ouvert et questionnaire fermé) ont été réalisés et les données ont été analysées au prisme de la microsociologie compréhensive (Goffman, 1975). Dans ce paradigme goffmanien " situationniste ", le comportement social des étudiants est entendu comme un produit de l'interaction entre l'individu et la situation. Cette interaction est soumise à des régulations et impose à ses participants un certain nombre de contraintes. Il y a alors des " opérations de cadrage " qui " organisent la configuration et la signification des activités " des étudiants qui entrent à l'université. Quatre récits de vie (Bertaux, 2016) ont complété l'étude du sens perçu par les étudiants de leur première année à l'université.

Les principaux résultats font apparaître un cumul de vulnérabilités chez des étudiants en sciences humaines et sociales qui débudent leur " métier d'étudiant " dans une université coupée en deux parties distinctes : les cours magistraux et les travaux dirigés sont donnés en périphérie de la métropole tandis que la gestion administrative et pédagogique du parcours se situe en plein cœur de Lyon.

*Intervenant

Références bibliographiques :

Bertaux, D., sous la direction de De Singly, F. (2016). *Le récit de vie*. (4e éd.). Armand Colin.

Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.

Fougeyrollas, P. (2010) *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Éditions de Minuit.

Milon, A. (2022). *La socialisation universitaire des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*. (Communication). Congrès international de l'AREF, 13-15 septembre, Université de Lausanne (UNIL), Suisse.

Milon, A. (2020). *La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'Université : sens des études, socialisation, temporalité*. Mémoire de

Mots-Clés: absent, absent, absent, absent

Accessibilité et hypocrisie organisationnelle : une lecture institutionnelle et critique de l'Université dite " inclusive "

Jean-Michel Perez * ¹

¹ Lisec – Université de Lorraine – France

Cette communication propose une analyse critique de l'accessibilité au regard des politiques Égalité, Diversité, Inclusion (EDI) et s'inscrit dans le projet de recherche " Micro-violences et micro-attentions dans une Université inclusive démonstratrice ". En mobilisant la théorie des rapports Institution-Objet-Agent – héritée de Douglas (1999), Chevallard (2009), du biopolitique (Freire, 1970 ; Foucault, 2004) – ainsi que nos travaux sur les micro-violences (Perez, 2023, 2024, 2025a, 2025b ; Muller & Perez, 2024), il s'agira de montrer que l'accessibilité fonctionne comme un révélateur des tensions institutionnelles et interpersonnelles. Nous montrerons que ces politiques s'inscrivent dans une " hypocrisie organisationnelle " (Brunsson, 1989 ; Dumez, 2016), marquée par un écart entre les discours d'inclusion et la manière dont le phénomène est traité (Suau, 2025 ; Suau, Sivilotti & Meziani, soumis). Il ne s'agit pas d'un manque de moyens – ceux-ci sont conséquents en France – mais de leur orientation dans une rationalité biopolitique qui traverse les institutions éducatives et universitaires : gestion par flux, indicateurs, dispositifs de régulation et de performativité. Ce décalage, véritable " impensé culturel ", génère des micro-violences qui enferment autant qu'elles isolent étudiants et professionnels. Enfin, nous ouvrons sur le dépassement de ce paradoxe, qui suppose deux conditions : d'une part, reconnaître les structures de pouvoir qui assignent chaque agent à une place, et d'autre part, comprendre et agir sur les mécanismes d'introjection qui conduisent les sujets à intérioriser ces logiques de domination.

Chevallard, Y. (1998). *Organisations didactiques : 1. Les cadres généraux*. In *Dictionnaire de didactique des mathématiques, 1997-1998*. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Organisations_dida

Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte.

Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique : Cours au Collège de France, 1978-1979* (Cours donné en 1978-1979). Paris : Gallimard/Seuil, coll. " Hautes Études ". Site : <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/cours/naissance-de-la-biopolitique>

Freire, P. (1970). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero

Muller, L., & Perez, J.-M. (2024). *Comprendre les micro-violences en éducation : Un impensé en éducation*. Nîmes : Champ social Éditions.

Perez, J.-M. (2025a). *Partagez 2 souvenirs et contribuez à la recherche* (Questionnaire en ligne).

*Intervenant

Université de Lorraine. <https://enquetes.univ-lorraine.fr/index.php/585531?lang=fr>

Perez, J.-M. (2025b). *Les micro-violences éducatives ordinaires : Un impensé de l'institution scolaire ?* The Conversation. <https://theconversation.com/les-micro-violences-educatives-ordinaires-un-impense-de-linstitution-scolaire-253794>

Perez, J.-M. (2024). Micro-violences et négligences de l'institution scolaire à l'égard des élèves, un impensé de la formation des enseignants. In J.-M. Perez, G. Suau & M. Gremmo (dir.), *Formation aux pratiques inclusives : Tension(s) entre reproduction et innovation* (pp. 11–19). Nancy : Éditions de l'Université de Lorraine (EDUL). <https://editions.univ-lorraine.fr/edul/catalog/book/b9782384510856/>

Suau, G. (2025). Université inclusive : Résistances au changement dans les services d'accompagnement des étudiants reconnus institutionnellement handicapés. *Journée d'études Disability and Higher Education, CY Cergy Paris Université*.

Suau, G., Sivilotti, L., & Meziani, M. (soumis). Université inclusive et résistances aux changements dans les services d'accompagnement des étudiant·e·s reconnu·e·s institutionnellement handicapé·e·s, un paradoxe ?

Mots-Clés: Université inclusive, accessibilité, hypocrisie organisationnelle, micro, violences, EDI

2. L'accessibilité à l'épreuve des normes scolaires de sélection et de catégorisation

La place ambiguë de l'approche différenciée dans la stratégie de régulation du système éducatif français par l'évaluation scolaire : quelle alternative ?

Hervé Benoit * ¹

¹ INSHEA (GRHAPES (EA 7287)) – UPL, Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – France

A l'origine de l'étude se trouve une préoccupation éthique concernant les micro-souffrances subies par les élèves les moins performants, chaque fois qu'une *mauvaise note* leur est attribuée. Le fait que les recherches aient mis en évidence la violence symbolique de la note chiffrée et plaidé pour une dédramatisation de l'évaluation en donnant un statut constructif à l'erreur n'a pas suffi à la suppression de la notation. C'est que celle-ci fonctionne comme un système normatif à vocation différenciatrice destiné à réguler l'orientation des flux d'élèves dans les différents cursus de scolarisation (ex : LEGT *vs* LP), voire les assigner à des filières séparées (Segpa, Itep, IME). Le risque de glissement de l'insuffisance de la performance à l'incapacité de l'évalué est alors dommageable, particulièrement lorsque celui-ci fait déjà l'objet d'une stigmatisation en tant qu'élève considéré comme handicapé. Dans une perspective multiréférentielle, cette communication se propose de confronter tout d'abord les pratiques d'évaluation scolaire à un questionnement éthique relatif aux valeurs sociales dont elles sont ou non porteuses. Dans un deuxième temps, il s'agit de caractériser, d'un point de vue socio-scolaire et socio-historique, l'ambiguïté des visées culturelles du processus d'évaluation dans le fonctionnement institutionnel du système éducatif. Sont ainsi distinguées, d'un côté, des pratiques d'évaluation scolaire correspondant à une visée sociale externe aux apprentissages consistant à prendre, en indifférence aux enjeux épistémiques, des décisions sur la carrière scolaire de l'élève et, de l'autre, des pratiques articulées à une visée épistémique interne aux apprentissages, qui impliquent le repérage des obstacles à l'acquisition des savoirs en vue de rendre accessible l'apprentissage. Dans ces conditions, il est en définitive pertinent de chercher la voie d'une évaluation différenciée, ajustée aux besoins d'accessibilisation des apprentissages, mais débarrassée de la fonction différenciatrice et potentiellement sélective. Le modèle de hiérarchisation des enjeux épistémiques et de différenciation par la médiation permet de fonder une ingénierie de l'évaluation inclusive. Benoit, H., Bortolon, S. (2025). L'objectif d'une évaluation inclusive face au contrôle scolaire et à l'inaccessibilité pédagogique. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 103, 39-56.

Mots-Clés: Accessibilisation, différenciation, enseignement, apprentissage, évaluation, médiation.

*Intervenant

Faire un CAP " par défaut " ? Quand les normes d'orientation interrogent l'accessibilité

Amélie Courtinat-Camps * , Florence Savournin *

, Valérie Capdevielle *

¹, Emilie Chevallier-Rodrigues *

², Myriam De Léonardis *

¹, Emmanuelle Brossais *

¹ Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) – Université Toulouse - Jean Jaurès – Université Toulouse - Jean Jaurès (campus Mirail) Maison de la Recherche 5, allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE Cedex 9, France

² Education, Formation, Travail, Savoirs – Université Toulouse Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès : UMR_MA122 – – *France*

Comment les normes d'orientation qui concernent les élèves accompagnés par un dispositif Ulis lors de la transition collège-LP, interrogent l'accessibilité ? Cette communication s'appuie sur une enquête qualitative et multi-située menée dans 3 académies ; collèges et lycées professionnels - LP (Buisson-Fenet et al., 2025).

L'approche théorique met l'accent sur la dialectique entre le sujet et les institutions (XXX, 2019) et s'articule avec un corpus constitué d'entretiens (coordonnateurs Ulis, élèves et familles, personnels de direction ...), observations (conseils de classe ...) et analyse de documents d'établissement. Les résultats mettent en évidence un faisceau de mécanismes qui, combinés, conduisent fréquemment à une orientation contrainte vers des CAP "par défaut", dans un nombre restreint de filières ségréguées. S'entrecroisent offre locale restreinte, mobilité géographique contrainte, présence/absence de dispositif Ulis dans les établissements, "logique de places et temporalités d'affectation, application inégale des aménagements...

Ces normes de sélection et de catégorisation ne se contentent pas d'organiser les parcours. Elles déplacent l'analyse des obstacles du côté des sujets plutôt que des environnements : les difficultés sont imputées à l'élève (profil, "niveau", dossier) plus qu'aux conditions d'accueil, à l'offre de formation ou aux aménagements. Ces constats questionnent les conditions de mise en accessibilité (Feuilladiou, 2024) - dépendantes des configurations locales-qui tendent à présenter comme "naturels" des choix en réalité contraints, et à exiger l'adaptation de l'élève plutôt que de favoriser la transformation des contextes (Lansade, 2021).

*Intervenant

Le rôle des dispositifs d'exploration (stages...) apparaît paradoxal : d'une part, leviers facilitateurs lorsque les partenariats LP/entreprises et l'environnement didactique sont structurés ou d'autre part épreuves de réalité démobilisatrices lorsque l'accompagnement en entreprise et/ou au LP est peu ajusté. Selon les configurations locales (pilotage d'établissement, réseaux, présence d'AESH, continuités inter-cycles), les mêmes instruments peuvent alimenter un effet de tri ou – au contraire – élargir les possibles.

Nous montrons que les pratiques professionnelles peuvent déjouer ou renforcer ces déterminants de l'orientation.

Bibliographie (sélection)

Buisson-Fenet, H. (Coord.), XXX. (2025). *Passer le gué. L'orientation scolaire des élèves accompagnés par une Ulis et la transition collège-lycée professionnel : une enquête dans 3 académies, 6 lycées professionnels et 7 collèges*. Rapport scientifique de recherche. Recherche financée par le GIS IReSP - INSERM, convention 21II003-00. Toulouse, Janvier 2025.

Feuilladiou, S. (2024). Contribution à une sociologie de l'accessibilité. Pistes d'étude du processus d'accessibilisation des environnements scolaires. *Recherches en éducation* (En ligne), 55 | 2024, mis en ligne le 01 mars 2024, consulté le 21 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ree/12497> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.12497>

Lansade, G. (2021). Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90, vol. 2(3), 47-63. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nresi.090.0047>.

Mots-Clés: Accessibilité, CAP, dispositifs Ulis, orientation contrainte, normes de sélection

Accessibilité contextuelle et médiation canine : dépasser la logique compensatoire dans l'école inclusive

Louanic Rousseau * ¹

¹ FrED Limoges – Maryan Lemoine – France

Les politiques de l'éducation inclusive s'appuient souvent sur la catégorie des " élèves à besoins éducatifs particuliers ", ce qui tend à attribuer les obstacles aux élèves et à privilégier des dispositifs compensatoires individualisés (Benoit & Feuilladiou, 2017). Cette logique normative risque d'occulter la dimension contextuelle et relationnelle de l'accessibilité scolaire, pourtant centrale dans une perspective inclusive (Plaisance, 2013).

Dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation, trois expérimentations ont été menées autour de la présence canine en milieu scolaire. La première, conduite auprès d'élèves de 6e, portait sur la lecture à voix haute. Trois groupes ont été constitués (lecture avec chien, lecture sans chien, groupe témoin) : les résultats montrent que la médiation canine favorise la fluence, la motivation et la confiance des élèves, confirmant les observations de Jalongo (2005) et Friesen (2010). La deuxième expérimentation s'est déroulée dans un dispositif ULIS : la présence régulière d'un chien a contribué à améliorer l'attention, la régulation émotionnelle et les compétences sociales, transformant la dynamique du groupe-classe et le rapport au savoir. Enfin, une troisième étude menée auprès d'élèves de CP-CE2 a évalué les effets de la présence canine sur l'attention sélective et l'inhibition des distracteurs, en écho aux travaux de Beetz et al. (2012) sur les mécanismes psychophysiologiques de la relation homme-animal.

Ces trois expérimentations convergent vers une même conclusion : la médiation canine ne relève pas d'une logique de compensation individuelle mais constitue une accessibilité contextuelle, reconfigurant l'environnement scolaire, les postures et les interactions. Cette perspective invite à questionner les catégories institutionnelles et les normes de l'école inclusive, en rejoignant les analyses qui appellent à dépasser la tension entre compensation et accessibilité (Savournin et al., 2019).

Mots-Clés: accessibilité, école inclusive, besoins éducatifs particuliers, médiation canine, apprentissages

*Intervenant

3. Des prescriptions inclusives à leur appropriation par les acteurs : tensions entre accessibilité et compensation

L'enseignement général et professionnel adapté à l'épreuve de prescriptions contradictoires ?

Esther Atlan * ¹, Stéphanie Biegler *

², Julie Pelhate *

3,4,5

¹ Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense : EA7287 – INS HEA 58-60 avenue des Landes 92 150 Suresnes, France

² École, mutations, apprentissages – Direction de thèse Gilles Monceau – France

³ Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), UPL Université Paris Lumière Paris Nanterre – France

⁴ École, mutations et apprentissages (EMA) – CY Cergy Paris Université – France

⁵ Sociologie de l'Action - Transformations des institutions - Éducation (SATIE) – Université de Genève – France

Les politiques éducatives concernant l'école ont profondément évolué depuis 40 ans. Ces évolutions impactent explicitement l'enseignement adapté avec la circulaire des Segpa (2015), les inscrivant dans un fonctionnement inclusif. Pour autant, le référentiel métier et l'examen final n'ont pas été modifié depuis l'arrêté du 19 février 1988 et placent les professionnels dans des contradictions liées au maintien de principes et cadres de références renvoyant plutôt à l'intégration des publics (Benoit et Mauguin, 2024) qu'à une véritable reconnaissance de besoins spécifiques (Payet et al. 2011). La formation préparant au DDEEAS (diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée), proposée par l'Insei a également connu un bouleversement profond. Dans ce contexte de transformations multiples, nous nous questionnons sur les tensions que peuvent générer pour ces professionnels les prescriptions autour de la mise en œuvre de l'école et la Segpa inclusive dans leur quotidien professionnel. Quels tensions et paradoxes identifient-ils entre ces prescriptions et leur pratique professionnelle ? Par ailleurs, comment ces changements et ces injonctions impactent-ils également les formateurs impliqués auprès de ces stagiaires ?

Pour cette communication, nous proposons une analyse de textes issus d'ateliers d'écriture réalisés dans un module " Relations humaines en situation professionnelle " sur la question de l'école inclusive. Situés à la fin de chaque séance, ces temps d'écritures visaient à favoriser l'émergence de leurs représentations, contradictions et ressentis face aux politiques inclusives. A partir de là nous proposons d'identifier les enjeux et dynamiques qui traversent leur pratique professionnelle.

Nos premiers résultats montrent tout d'abord des positions très variées quant à l'expression de leur subjectivité, ainsi que le sens de cette inclusion pour eux-mêmes, pris entre la posture de

*Intervenant

cadre qu'ils doivent adopter et l'autonomie attendue, et leurs convictions propres. Ils sont toutefois nombreux à pointer les limites et obstacles à cette inclusion, leur vécu d'impuissance, voire parfois l'impossible appropriation des textes conduisant à une forme d'épuisement professionnel.

Benoit, H. et Mauguin, M. (2024). Dispositifs Inclusifs et dispositif stratégique : Un tropisme institutionnel souterrain. *Carrefours de l'éducation*, 58(2), 29-42. <https://doi.org/10.3917/cdle.058.0029>.
Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. et Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et Sociétés*, 27(1), 23-37. <https://doi.org/10.3917/es.027.0023>.

Mots-Clés: prescriptions, contradictions, autonomie, segpa, réflexivité

Entre compensation et accessibilité, la figure de l'AESH vue par des praticiens de P.I.

Stephanie Bardoll *¹, Emmanuelle Brossais *

1

¹ Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) – Université Toulouse Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès – France

Cette communication analyse, à partir d'un travail de thèse, comment des praticien·nes de la Pédagogie Institutionnelle (PI) envisagent la fonction des AESH dans leur classe institutionnalisée. Alors qu'une série de prescriptions sont supposées rendre accessible l'école inclusive (Lois 2005, 2013, 2019, circulaire 2025), le moyen de compensation fréquent est paradoxalement la notification d'un·e accompagnant·e d'élèves ESH. Pourtant, plusieurs études ont montré que le travail conjoint entre AESH et enseignant·e ne va pas de soi. De plus, la présence de cet adulte auprès de l'élève en situation de handicap ne facilite pas toujours sa scolarisation (Toullec-Théry, 2019 ; Dupré, 2023). Selon nous, la prescription ne relève pas des seules prescriptions officielles (Bonasio et Veyrac, 2022). La pédagogie institutionnelle est également source de prescriptions avec tout ce qu'elle contient de valeurs, histoire, dispositifs. Face au constat de l'hétérogénéité des élèves, Oury a développé la PI (Oury, Vasquez, 1967). Il s'agit d'aménager le milieu afin d'accueillir chaque enfant, d'articuler singularité et groupe, de donner une place à chacun·e, " un parmi les autres " (Imbert, 1998), de trouver du tiers afin de se déprendre de la relation duelle. Nous présentons plusieurs situations professionnelles rapportées par ces praticien·nes mettant en jeu des tensions par exemple entre présence et absence de l'AESH ou modalités d'accompagnement individuel et collectif. Les résultats s'appuient sur un focus group entre 8 enseignant·es du 1er degré, complété par des monographies d'élèves et des entretiens individuels. Nos analyses mobilisent le concept d'appropriation subjective des prescriptions (Savournin et al., 2019, Brossais et al., 2022). Nous considérons les positionnements et repositionnements, conscients et inconscients, face à la double prescription de l'école inclusive et de la PI des enseignant·es interrogé·es. Ils rendent compte de dispositifs collectifs et institutionnels permettant aux AESH de contribuer à l'accessibilité plutôt que d'être assigné·es à une fonction de compensation individuelle.

Bonasio, R. Veyrac, H. (dir.). (2022). *Appropriations de " nouvelles " prescriptions en éducation scolaire*. Éditions Octarès.

Brossais, E., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, E. (2022). Appropriation subjective d'un dispositif ULIS en collège : contribution d'une approche clinique des pratiques professionnelles de l'inclusion. Dans R. Bonasio, H. Veyrac (dir.). (2022). *Appropriations de " nouvelles " prescriptions en éducation scolaire*. Éditions Octarès.

Dupré, F. (2023). Pratiques inclusives et articulation entre deux systèmes didactiques : l'accompagnement

*Intervenant

par un AESH est-il un obstacle ou un levier à l'accessibilité didactique ? *Éducation & didactique*, 17(3), 93-112. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.12305>.

Imbert, F. (2018). *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle*. Champ social éditions.

Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Éditions François Maspero.

Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 85, 53-69. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0>

Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 19-36. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0019>.

Mots-Clés: Pédagogie institutionnelle – appropriation subjective des prescriptions, AESH – accessibilité – compensation

Des usages différenciés des supports pédagogiques : entre logique de compensation et logique d'accessibilité dans l'enseignement de l'histoire au primaire

Céline Camusson * 1,2

¹ Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive – France

² Éducation et scolarisation – Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – France

Dans le champ des politiques éducatives contemporaines, la notion d'accessibilité s'inscrit au cœur du paradigme inclusif, engageant une reconfiguration du rapport à la norme et à la diversité (Ebersold, 2019 ; Ployé, 2025). Cependant, les prescriptions inclusives se confrontent, dans les pratiques ordinaires, à des tensions entre une logique de compensation, centrée sur la remédiation individuelle, et une logique d'accessibilité, visant la transformation des environnements d'apprentissage pour l'ensemble du collectif.

Cette communication s'inscrit dans l'axe du colloque portant sur ces tensions et s'appuie sur une recherche consacrée à la construction des inégalités sociales d'apprentissage à travers les supports d'enseignement (Camusson, 2023 ; Camusson, 2025). Elle vise à comprendre comment les enseignants prennent en compte les caractéristiques différenciatrices des supports pédagogiques dans leurs pratiques de classe, et comment ces choix traduisent des logiques contrastées d'accessibilité ou de compensation.

À partir d'une étude de cas portant sur deux enseignants de cours moyen exerçant en éducation prioritaire, nous montrons que, bien qu'ils utilisent la même ressource et des supports pédagogiques aux mêmes caractéristiques, leurs usages en classe diffèrent sensiblement. L'un simplifie les tâches proposées par le manuel pour compenser les difficultés perçues chez les élèves, tandis que l'autre tend vers un EUA (Cèbe & al., 2025) en aménageant les conditions de compréhension et d'apprentissage sans réduire les exigences intellectuelles.

La méthodologie de cette recherche combine une enquête par questionnaire (511 enseignants), une analyse de 346 supports pédagogiques et des observations et entretiens menés auprès de 14 enseignants. Cette communication s'appuie plus particulièrement sur les données issues du terrain (observations et entretiens). Elle montre que les supports, loin de déterminer les apprentissages, sont investis différemment selon les conceptions que les enseignants se font de l'enseignement disciplinaire et de la difficulté scolaire (notamment celle des élèves de milieux populaires).

Ces résultats invitent à repenser la mise en œuvre des prescriptions inclusives : l'accessibilité ne saurait se confondre avec une baisse des exigences, mais implique une évolution des conceptions

*Intervenant

des enseignants, un approfondissement des connaissances relatives à la difficulté scolaire et à la didactique.

Bibliographie

Camusson, C. (2023). Conception et usage par les enseignants des supports de classe, entre contraintes et ressources. Les pratiques des maîtres de cours moyen en histoire et étude de la langue: Quels potentiels effets inégalitaires? (Phdthesis, Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis). <https://theses.hal.science/tel-04716331>

Camusson, C. (2025). " The potentially differentiating characteristics of teaching materials and how they are considered by primary school teachers ". *IARTEM E-Journal*. <https://iartemejournal.org/index.php>

Cèbe, S., Picard, P., & Guyon, R. (2025). " La conception universelle de l'enseignement n'est pas un outil de prescription, c'est un outil de formation ". Entretien avec Sylvie Cèbe. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, (206). <https://journals-openedition-org.accesdistant.bu.univ-paris8.fr/diversite/4932>

Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 44, 29-47. <https://doi.org/10.3917/es>

Ployé, A. (2025). L'éducation inclusive doit devenir une matrice dans la formation des enseignants et non un simple ajout. *Le café pédagogique*.

Mots-Clés: Accessibilité, compensation, supports pédagogiques, inégalités d'apprentissage, pratiques enseignantes

Prescriptions inclusives et pratiques professionnelles : les équipes mobiles d'appui à la scolarisation à l'épreuve des tensions accessibilité/compensation

Julie Chesnay * ¹

¹ INSHEA (Grhapes) – Université Paris Nanterre, Nanterre – Suresnes, France

L'objet de cette communication est de rendre compte d'une recherche visant à comprendre comment se construit la collaboration entre les professionnel-le-s du secteur médico-social et ceux de l'Éducation nationale, dans un contexte où l'accessibilité universelle constitue un impératif réaffirmé des politiques publiques. Alors qu'à la rentrée 2025, le déploiement des pôles d'appui à la scolarité (PAS), nouveau dispositif d'accompagnement des équipes éducatives regroupant des professionnel.e.s de l'enseignement et du secteur médico-social, a été promu sur l'ensemble du territoire national pour soutenir les équipes éducatives, garantir la continuité des parcours et renforcer l'accessibilité de l'école, la question de la collaboration interprofessionnelle mérite d'être interrogée.

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale et s'appuie sur une enquête ethnographique menée pendant deux ans auprès d'une équipe mobile d'appui à la scolarisation en Meurthe-et-Moselle. L'enquête mobilise une méthodologie qualitative compréhensive (Weber, 2011) reposant sur des observations participantes, un journal de terrain, des enregistrements de réunions et des entretiens ethnographiques.

Les premiers résultats montrent que si l'école inclusive relève de la responsabilité de l'ensemble de la communauté éducative, sa mise en œuvre reste entravée par des contradictions persistantes entre prescriptions et pratiques. Les professionnel-le-s oscillent entre une logique d'accessibilité universelle (Ebersold, 2017) et des pratiques encore marquées par une approche compensatoire, renforçant le dualisme éducatif (Benoit, 2013). Le déploiement des PAS, en instituant un nouvel espace d'intermétiers (Allenbach et al., 2021), constitue un levier potentiel, mais il met également en lumière des dilemmes professionnels (Maillot & Mérini, 2021) qui fragilisent la construction d'environnements capacitants (Clot, 2006 ; Sen, 1999 ; Nussbaum, 2000).

Cette communication vise ainsi à mettre en évidence les conditions et tensions de l'appropriation des prescriptions inclusives par les acteurs, et à interroger la manière dont le déploiement des PAS reconfigure les dynamiques interprofessionnelles au service de l'école inclusive.

Mots-Clés: accessibilité, collaboration interprofessionnelle, intermétiers, mobilité institutionnelle, environnement capacitant

*Intervenant

Construction de la professionnalité enseignante à l'ère de l'école universelle

Sandrine Dicharry *¹, Nadège Garcia *

1

¹ INSPE Bordeaux – a – France

Cette communication qui s'inscrit dans l'axe " Des prescriptions inclusives à leur appropriation par les acteurs : tensions entre accessibilité et compensation ", interroge la trajectoire qui mène des prescriptions inclusives à leur appropriation par les enseignants. En 2025, la conception universelle pose la question des pratiques professionnelles du côté de l'accessibilité " pour tous " et de la compensation " pour chacun " si besoin.

En début de formation, des enseignants expriment " l'accessibilité c'est donc me demander de niveler vers le bas pour que tous les élèves comprennent et réussissent ", " l'accessibilité ce n'est pas de mon ressort, c'est le rôle de l'AESH ! ".

Nous faisons l'hypothèse que cette nouvelle manière de concevoir les apprentissages conduit à des malentendus pouvant générer des tensions dans les pratiques professionnelles.

La méthodologie proposée s'appuie sur une recherche intervention menée par deux formatrices à l'Education Inclusive auprès de deux publics en formation initiale et en formation continue : étudiants Master 2 MEEF et enseignants engagés dans la formation Cappéi. Nous proposons de comprendre la manière dont la notion d'accessibilité se traduit (ou non) en gestes professionnels concrets (scénarisation multimodale des consignes, paliers de réussite, flexibilisation des modalités d'évaluation, co-enseignement), à partir de deux outils d'investigation : productions écrites évaluatives en fin de formation initiale, entretiens collectif et individuel en cours de formation.

L'apport principal tient à une compréhension professionnelle de l'accessibilité, situant l'enseignant comme designer de situations d'apprentissage ajustées : standardiser ce qui peut l'être, singulariser ce qui doit l'être. Il s'agit moins d'opposer accessibilité et compensation que d'en penser la complémentarité, mesurable et négociée, au service d'une école réellement capacitaire.

Bibliographie :

Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.7202/1054155ar>

Ebersold, S. (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques, *Alter*, Volume 9, Issue 1, pp. 22-33. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.06.001>.

Ebersold, S. (2021). Contours et enjeux de l'accessibilité. Dans Ebersold, S. (dir.). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*, ISTE éditions, pp.19-37.

*Intervenant

Pelgrims, G. & Delorme, C. (2024). Des conceptions de l'École inclusive à celles de la formation aux pratiques inclusives : risques, tensions, perspectives. Dans Perez, J.-M., Suau, G. & Gremmo, M.-J. (dir.). Éducation et formation aux pratiques inclusives. Tensions entre reproduction et innovation, Éditions de l'université de Lorraine, pp. 69-81.

Ployé, A. (2020). De quoi l'inclusion est-elle le nom ? L'imaginaire des enseignants spécialisés en formation. *Psychologie Clinique*, 50 (2), p.36-48.

Mots-Clés: école universelle, conception universelle, professionnalité, accessibilité

De la différenciation à l’accessibilité universelle: tensions, leviers et limites dans l’expérience des enseignants face aux besoins éducatifs particuliers

Gremion François *^{1,2}, Lise Gremion-Bucher *

1,2

¹ Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives – Suisse

² Laboratoire international sur l’inclusion scolaire – Suisse

Les prescriptions inclusives relatives aux besoins éducatifs particuliers (BEP) font aujourd’hui l’objet d’une appropriation contrastée par les acteurs du champ scolaire. Notre contribution se propose d’interroger, à partir d’un corpus issu de focus groups menés avec des enseignant·e·s réguliers et de l’enseignement spécialisé (Gremion, 2022), la dialectique entre accessibilité (Ebersold, 2019) et compensation (Meier-Popa et Ayer, 2021) dans la pratique effective d’une école à visée inclusive.

En deçà de la diversité des parcours et des contextes, les propos de ces enseignants mettent en évidence les tensions qui surgissent lorsque les injonctions à l’inclusion se heurtent à la réalité des pratiques, des moyens institutionnels et des normes de référence. L’accent mis sur l’individualisation du suivi et sur l’attribution d’aides ciblées renforce leur sentiment d’un surcroît de complexité et de risque de stigmatisation pour les élèves concernés. S’appuyant sur une connaissance fine des dynamiques collectives en classe, ces professionnels plaident pour une transformation structurelle de l’enseignement: généralisation des adaptations, différenciation pédagogique, collaboration renforcée entre pairs et ouverture à des dispositifs souples, susceptibles de bénéficier à l’ensemble du groupe.

Par l’analyse des ajustements quotidiens (Paillé et Mucchielli, 2003), des dilemmes mais aussi des innovations portées par les équipes éducatives, cette communication s’intéresse aux conditions favorisant une accessibilité effective qui dépasse la simple logique compensatoire. Elle vise à montrer comment les marges de manœuvre construites localement permettent de concilier prescription et créativité (Kernen et Gremion, 2024) et quelles sont les ressources mobilisées par les acteurs pour rendre les environnements scolaires plus accueillants sans renforcer la logique de catégorisation des élèves.

En articulant témoignages empiriques et cadre théorique sur l’appropriation des prescriptions inclusives, notre contribution ambitionne de nourrir le débat scientifique sur la façon dont les professionnels transforment – au risque du paradoxe (Gremion et Gremion, 2025) – la tension entre accessibilité et compensation comme levier d’émancipation collective.

*Intervenant

Bibliographie

Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Education et sociétés*, 2, 29-47.

Gremion, F. (2022). *Le besoin éducatif particulier : stigmaté de l'élève ou configuration de la situation scolaire ?* Rapport de recherche : HEP-BEJUNE

Gremion, F. et Gremion, L. (sous presse). Perception de l'égalité et de l'équité

dans la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. In T. Assude, *Complexité de l'éducation inclusive*. Éditions ISTE.

Kernen, S. et Gremion, F. (2024). L'enseignant braconnier. *Educateur*, 12, 2-5

Meier-Popa, O. et Ayer, G. (2021). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. Edition SZH/CSPS.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin

Mots-Clés: BEP, compensation, accessibilité, dilemmes, paradoxes

La " fabrique de l'inclusion " : le coordonnateur d'Ulis au cœur de pratiques situées en lycée professionnel

Florence Savournin * , Valérie Capdevielle *

¹, Emilie Chevallier-Rodrigues *

², Amélie Courtinat-Camps *

, Myriam De Léonardis *

¹, Emmanuelle Brossais *

¹ Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) – Université Toulouse - Jean Jaurès – Université Toulouse - Jean Jaurès (campus Mirail) Maison de la Recherche⁵, allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE Cedex 9, France

² Education, Formation, Travail, Savoirs – Université Toulouse Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès : UMR_MA122 – –*France*

À partir d'une recherche collaborative (XXX, 2024) menée dans deux lycées professionnels (LP) et d'une approche théorique qui met l'accent sur la dialectique entre les institutions et le sujet (XXX, 2019), cette communication analyse la manière dont la " fabrique de l'inclusion " se construit à partir d'un (dés)équilibre fragile entre prescriptions et appropriations. Nous montrons l'épaisseur prescriptive et normative de " l'école inclusive " et ses déclinaisons locales (académie, établissements...), entre aménagements compensatoires et mise en accessibilité, qui assignent aux acteurs des rôles évolutifs et souvent contradictoires. Dans cette fabrique, le coordonnateur du dispositif Ulis apparaît comme un opérateur central de la transition lycée-emploi : il connaît très bien les élèves, assure une écoute continue, coordonne les aménagements pédagogiques et professionnels, tisse des partenariats et maintient une veille permanente - y compris au-delà de la scolarité. Ce travail de maillage, dans des espaces-temps formels et informels, produit des savoirs d'expérience " clandestins ", des " innovations ordinaires " (Massé, 2021) ou encore des ruses professionnelles, rarement objectivés, ni même reconnus dans les textes prescriptifs. Pour le chercheur, ces résultats invitent à déplacer le regard d'une logique de recherche de " bonnes pratiques " vers une compréhension des pratiques situées, sensible aux contraintes, aux valeurs et aux compromis des collectifs professionnels et aux réalités des élèves. Nous discutons enfin des implications et des conditions d'une coopération durable entre LP, entreprises et familles : outiller la réflexivité des équipes (espaces collectifs d'échange et de réflexion sur les dilemmes rencontrés), reconnaître – sur le plan institutionnel - le travail de maillage et de consolidation de

*Intervenant

la coopération avec les tuteurs comme leviers potentiels de transformation. Notre contribution éclaire la manière dont les pratiques se mettent en œuvre à l'épreuve des prescriptions inclusives.

Bibliographie (sélection)

XXX (2024). Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de lycées professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique. Les Ulis pro au cœur des dispositifs et des pratiques d'accompagnement. Rapport terminal. Fondation Internationale de Recherche Appliquée sur le Handicap, mai 2024.

Masse, F. (2021). Innovations ordinaires de coordonnateurs d'Ulis école au cœur de dispositifs étayant des élèves autrement capables. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, n°92(6), 71-86.

Mots-Clés: Coordonnateur Ulis, inclusion, inventions, pratiques situées, prescriptions, territoires

Accessibilité et participation des étudiants handicapés aux instances universitaires. Une illusion participative ?

Géraldine Suau * ¹, Mélanie Gualandi *

2

¹ LISEC UR2310 – université de lorraine – France

² LISEC UR 2310 – Université de Lorraine – France

La participation des étudiants aux instances universitaires est encadrée par un ensemble de textes législatifs et réglementaires, qui disposent du droit de chaque étudiant à être représenté, à bénéficier d'aménagements pour concilier engagement et études. Toutefois, la participation des Étudiants Reconnus Institutionnellement Handicapés (ERIH) n'apparaît explicitement qu'avec la circulaire du 10 juillet 2024, qui garantit leur droit à participer pleinement aux élections universitaires ainsi qu'à siéger au sein des instances démocratiques.

Notre communication se propose de questionner ce sujet peu documenté, en montrant à partir de données quantitatives, que la participation des ERIH est particulièrement faible (Gualandi, 2025) en contraste avec les politiques Égalité, Diversité, Inclusion. Nous analyserons également, à partir d'entretiens exploratoires, les facteurs qui motivent leur engagement et les résistances produites (Perez et Suau, 2025 ; Suau, 2025) qui expliquent cette faible implication. Enfin, nous discuterons des limites d'une accessibilité " proclamée " qui produit finalement des micro-violences institutionnelles et interpersonnelles (Muller et Perez, 2024 ; Perez, 2024), bien loin d'une défense de l'inclusion comme transformation institutionnelle.

Mots-clés : Université inclusive ; accessibilité ; participation ; étudiants reconnus institutionnellement handicapés ; micro-violence.

Références :

Gualandi, M. (2025). *La participation des étudiant.e.s reconnu.e.s institutionnellement handicapé.e.s (ERIH) aux instances de l'Université de Lorraine. Cartographie et écologie d'un objet à fort enjeu local*. Mémoire de Master, Université de Lorraine.

Muller, L. et Perez, J.-M., (2024). Comprendre les micro-violences en éducation : Un impensé de l'institution scolaire. Nîmes : Champ social.

Perez, J.-M., (2024). Micro-violences et négligences de l'institution scolaire à l'égard des élèves, un impensé de la formation des enseignants, dans Perez, Suau, Gremmo (dir.) Formation aux pratiques inclusives : tension(s) entre reproduction et innovation, EDUL, 11-19.

*Intervenant

Perez, J.-M. et Suau, G. (2025). Université inclusive, résistances aux changements et enjeux d'une formation des maîtres de conférences stagiaires, *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 102, 139-151.

Suau, G. (2025). Universidad inclusiva, resistencia al cambio y retos de la formación de profesores-investigadores. II Congreso internacional Anáhuac de calidad educativa, Universidad Anáhuac, del 5 al 7 marzo 2025.

Mots-Clés: Université inclusive, accessibilité, participation, étudiants reconnus institutionnellement handicapés, micro, violence.

Entre accessibilité et compensation : appropriation des aménagements par des élèves identifiés TDAH

Mélanie Sulmona-Cossu * ¹, Amélie Courtinat-Camps ¹

¹ Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) – Université Toulouse - Jean Jaurès : EA1697, Université Toulouse - Jean Jaurès – France

En France, la mise en œuvre des prescriptions de l'école inclusive ravive la dialectique accessibilité/compensation, notamment dans l'accueil des élèves institutionnellement reconnus en situation de handicap (Feuilladiou, 2024 ; Ébersold, 2023 ; Plaisance, 2025). Elle reconfigure également la catégorie des " besoins éducatifs particuliers ", particulièrement à l'aune de la " Stratégie nationale 2023-2027 pour les troubles du neurodéveloppement ".

Dans une approche compréhensive et exploratoire, cette recherche souhaite documenter, du point de vue d'élèves identifiés TDAH, la manière dont ils s'approprient les aménagements qui leur sont proposés et les effets produits sur leur expérience scolaire.

15 enfants de 9 à 11 ans (4 filles, 11 garçons), scolarisés en CM1 et CM2 en milieu ordinaire et institutionnellement reconnus en situation de handicap au titre d'un TDAH ont participé à un atelier de photographie participative inspiré de Photovoice (Wang & Burris, 1997), suivi d'un entretien semi-directif sur leur expérience scolaire. Les données ont fait l'objet d'une analyse thématique inductive à l'aide du logiciel N'Vivo (QSR International, V12).

Deux pôles thématiques émergent. 1) Aménagements universels vs individualisés : les premiers soutiennent l'autonomie et l'appartenance via une latitude d'usage partagée ; les seconds, bien que facilitants, exposent les élèves à une différenciation visible. 2) Rôle ambivalent de l'accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH) : l'AESH occupe une place déterminante dans leur expérience scolaire, mais secondarise le rôle de l'enseignant et peut engendrer un sentiment de stigmatisation.

Les résultats éclairent l'appropriation enfantine des prescriptions inclusives en milieu ordinaire : ils rendent visibles des dilemmes (créativité, contournements, parfois refus) qui mettent à l'épreuve la promesse d'accessibilisation sans stigmatisation. L'étude contribue à l'axe 3 du colloque, articulant l'expérience située des élèves et les tensions structurelles, entre accessibilisation de l'environnement et logiques compensatoires individualisées. Elle offre des repères pour concevoir des aménagements plus universalisables et moins stigmatisants.

Mots-Clés: Accessibilité – Appropriation des aménagements, Approche compréhensive, Élève d'âge élémentaire – TDAH

*Intervenant

Dans une école d'autorégulation, tensions entre prescriptions institutionnelles et pratiques de deux enseignantes.

Marie Toullec-Théry * ^{1,2}, Julie Pascaud *

3

¹ Sciences de l'Éducation (INSPE) – XXX – 5 chemin Launay Violette 44300 Nantes, France

² Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université - UFR Lettres et Langages, Nantes Université - UFR Lettres et Langages – France

³ Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université - UFR Lettres et Langages, Le Mans Université, Nantes Université - UFR Lettres et Langages – France

Dans cette communication, nous explorons, chez deux professionnelles, ce que produit la création d'une école d'autorégulation, encadrée par un cahier des charges récent (2021, 2024). Le principe fondamental est de faire de cette école d'autorégulation, une école pour tous (lois de 2005, 2013, 2019) les élèves dont certains avec troubles du neurodéveloppement (dont l'autisme). Pour accompagner et soutenir les enseignants et les élèves dans la mise en place des principes de l'autorégulation (Nader-Grobois, 2007), l'école dispose de la présence d'une enseignante en surnuméraire et d'une équipe médico-sociale.

L'école étudiée scolarise, depuis deux ans cinq élèves avec autisme. Notre analyse est fondée sur les discours d'une enseignante de classe (CM1) et d'une enseignante en surnuméraire à propos de leurs manières de penser et de mettre en œuvre la scolarisation d'un élève avec autisme. Leurs discours attestent de tensions internes aux acteurs, mais aussi externes, liées à des prescriptions qu'elles considèrent floues. Comment traduisent-elles alors les prescriptions institutionnelles dans leurs pratiques ?

Leurs discours mettent au jour des processus subjectifs et sociaux spécifiques à chacune, avec une hétérogénéité de points de vue dans leur rapport à la norme et à l'accessibilité des situations.

Pour analyser ce recueil qualitatif, nous nous appuyons sur deux entretiens des deux professionnelles, mais aussi sur des photos issues de leurs pratiques effectives en classe. Nous pourrions ainsi inférer des éléments de leurs épistémologies pratiques (Marlot & Toullec-Théry, 2014; Toullec-Théry & Marlot, 2013). Cet outil théorique, issu de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011), permet au chercheur d'accéder à une intelligibilité plus dense des pratiques enseignantes.

Nos résultats attestent que la coopération entre enseignante et enseignante en surnuméraire est peu aisée. Si le système décisionnaire reste plutôt celui de la classe, l'enseignante en surnuméraire reste l'interface privilégiée entre l'équipe médico-sociale et l'équipe enseignante

*Intervenant

Mots-Clés: prescriptions institutionnelles, autorégulation, travail conjoint, épistémologie pratique

4. La recherche dans le champ de l'éducation inclusive : un regard critique et transformatif ?

L'inclusion en contexte multiculturel : reconfigurations des pratiques managériales et pédagogiques

Mirna Hage *¹, Estelle Rached *

2

¹ Laboratoire de recherche en éducation- Faculté des sciences de l'éducation- Université Saint-Joseph de Beyrouth – Liban

² LISEC (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication – Université de Lorraine – France

À l'heure où les orientations internationales préconisent " l'inclusion et l'équité, dans l'éducation et à travers elle " (Unesco, 2015, p. 7), certains cadres scolaires mettent en place des pratiques managériales et pédagogiques en prenant appui sur la diversité comme source de richesse (Ebersold, 2009). Toutefois, malgré l'intérêt porté aux textes statutaires et aux projets inclusifs, la réalité prend le contrepied des intentions affichées et des actions entreprises. La question devient d'autant plus cruciale lorsqu'elle se pose dans le champ sensible de l'éducation des enfants au sein d'un contexte libanais, marqué par la complexité et la diversité multiculturelle. La présente recherche interroge la dimension relationnelle de l'inclusion, comprise comme l'intégration du "je" dans un "nous" et du "nous" dans un "je" (Poirier et Fouré, 2004). Elle s'inscrit dans une démarche de recherche-action, menée conjointement par des chercheurs et des praticiens, selon une éthique de partenariat (De Ketele, 2017), visant le co-cheminement dans la réflexion et l'action afin d'instaurer un changement dans les pratiques pédagogiques et managériales. Elle voudrait répondre à la question de recherche suivante : Comment les actions managériales et pédagogiques mises en œuvre par les chefs d'établissement et les enseignants contribuent-elles à promouvoir l'inclusion relationnelle en contexte multiculturel libanais ? Soutenue par un coaching à la fois individuel et collectif, la recherche-action s'inscrit dans le pragmatisme, privilégiant entretiens de coaching, *focus groups*, journaux de bord et ateliers participatifs.

Mots-Clés: contexte multiculturel, coaching, pratiques inclusives, recherche, action, changement

*Intervenant

Rendre la Cité et les savoirs accessibles aux Invisibilisés : défi éthique ou illusion du chercheur ?

Cécile Lacote-Coquereau * 1,2

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université - UFR Lettres et Langages, Nantes
Université - UFR Lettres et Langages – France

² Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les questions vives en Formation et en Education –
Université Catholique de l'Ouest – France

Rendre la Cité et les savoirs accessibles aux Invisibilisés : défi éthique ou illusion du chercheur ?

A l'aune d'un idéal dit inclusif, l'accessibilité vise " la réduction, voire l'élimination des restrictions de participation à la vie en société subie par une personne en raison d'une altération substantielle, notamment physique, sensorielle ou cognitive" (Folcher & Lompré, 2012, pp. 89-90).

Tel est l'enjeu du programme Participe 3.0. : accompagner la transformation de pratiques socio-éducatives pour permettre *l'accessibilité* d'un habitat inclusif pour de jeunes adultes autistes invisibilisés de la Cité et de l'enceinte scolaire.

Si les conventions internationales plébiscitent la pleine participation de chacun des membres de la communauté humaine (Organisation Nations Unies, 2006, art. 9), comment, en situation éducative, reconfigurer le contexte d'apprentissage pour dépasser les obstacles cognitifs d'apprenants autistes au langage singulier ? Quelles dynamiques collaboratives, quels outils numériques heuristiques seraient aptes à favoriser leur accessibilité épistémique et à dénouer les normes instituées ?

Les résultats de la recherche, d'épistémologie compréhensive et participative, montrent la potentialité transformative d'une dynamique partenariale au plus près des sujets-participants (Bourdon, 2021). Ils soulignent combien, pour un public avec autisme, l'accessibilité aux savoirs peut se conjuguer avec l'aide supplétive d'artefacts numériques, jusqu'alors inexplorés (Ebersold, 2022, Auteure, 2023, 2025).

Au terme du projet de recherche, notre étude trahit cependant la fragilité des indicateurs de réussite sur trois points d'achoppement : sur-responsabilisation des acteurs professionnels, carences du socle formatif, éphémérité des collectifs engagés.

" Viser l'accessibilité, ce n'est pas viser seulement l'accès des personnes handicapées aux services mais se situer dans une perspective plus globale, de justice sociale et de liberté, qui seules donnent sens aux dispositifs compensatoires " (Kohout-Diaz, 2016, p. 204).

*Intervenant

Mots-Clés: Accessibilité, éducation inclusive, autisme, médiation numérique, formation

Que faire des prescriptions relatives à la coopération entre l'Éducation nationale et le médico-social ? Considérations éthiques et socio-politiques pour une recherche avec.

Léna Redon * ¹, Florence Savournin ¹, Emmanuelle Brossais ¹

¹ UMR EFTS, UT2J – UMR EFTS, UT2J – France

Résumé

Articulant des "questions entre le pôle des savoirs, celui des pratiques et des finalités" (Charlot, 1995), les sciences de l'éducation et de la formation (SEF) se positionnent sur un continuum entre épistémè et praxis (Albero, 2021). Elles infléchissent une réflexion épistémologique sur l'utilité sociale et la légitimité éthique des études, notamment lorsque l'objet traité est "socialement vif" (Brossais et Lefeuvre, 2018). Comment se positionner en tant que chercheuses face aux politiques publiques de l'éducation inclusive, et en particulier face aux prescriptions relatives à la coopération entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social ? Comment s'éviter l'écueil d'une reproduction de l'acte prescripteur ou encore d'une tension évaluatrice ?

Cette contribution présente la réorientation initiée dans les travaux de recherche de la première autrice, depuis son mémoire de master jusqu'à sa première année de thèse. Situés dans une démarche compréhensive, ses premiers résultats ont montré la nécessité de (re)penser la place de la parole des acteurs et d'engager des dynamiques partenariales avec ceux-ci (Redon, 2024). Il s'agit désormais d'approfondir notre compréhension de l'expérience d'appropriation subjective des prescriptions des professionnels (Brossais, Savournin et Chevallier-Rodrigues, 2022), en nous inscrivant dans une approche participative et coopérative caractéristique des *recherches avec*. Format de recherche pluriel articulant sciences et société (Savournin et Pelletier, 2025), les *recherches avec* offrent une réponse éthique et socio-politique à ces enjeux relatifs au traitement des prescriptions en SEF. Soutenant une posture plus " impliquée " qu'" appliquée " (Bélanger Sabourin et Morrissette, 2022), les acteurs y sont porteurs d'expertises situées, qui entrent en dialogue symétrique avec les savoirs académiques. Le chercheur y agit comme un passeur et s'y trouve inscrit avec les acteurs-sujets dans unedémarche de co-construction de nouveaux savoirs, jalonnée de doutes et de remises en question mais garante cependant d'une pensée éthique et socio-politique située.

Bibliographie

Albero, B. (2021). Chapitre 3. Évolution de l'épistémologie des sciences de l'éducation et de la formation. Dans P. Guibert (dir.). *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 63-76). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2021.01.0063>

*Intervenant

Bélangier Sabourin, C. et Morrissette, J. (2022). Réduire les rapports inégalitaires en recherche collaborative par une démarche conscientisante: illustration d'une disposition méthodologique. *Recherches qualitatives*, 41(1), 156-177. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2022-v41-n1-rechqual06974/1088799ar.pdf>

Brossais, E. et Lefevre, G. (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation le cas de la réforme du collège*. Éditions Octarès.

Brossais, E., Savournin, F. et Chevallier-Rodrigues, É. (2022). Appropriation subjective d'un dispositif Ulis en collège : contribution d'une clinique des pratiques professionnelles de l'inclusion. Dans R. Bonasio, H. Veyrac (dir.) (2022). *Appropriations de " nouvelles " prescriptions en éducation scolaire*, p. 23-48. Éditions Octarès.

Charlot B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.

Redon, Léna (2024), Le travail collectif en Institut Médico-Éducatif (IME). Appropriation subjective des prescriptions relatives à l'agir ensemble chez les enseignants et les éducateurs spécialisés. (Mémoire). <https://dante.univ-tlse2.fr/s/fr/item/39748>

Savournin, F. et Pelletier, L. (dir.). (2025). *La " recherche avec ", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives*. Cepaduès.

Mots-Clés: Recherche avec : Réflexion épistémologique : Dynamiques partenariales : Pratiques situées : Prescriptions

Un collectif universitaire inclusif comme au-delà de la prescription inclusive

Sylvie Canat * 1

¹ LIRDEF – Université Paul Valéry Montpellier 3 – France

L'accessibilité et la compensation sont deux volets importants de la loi de 2005. Les cadres réglementaires de l'application de cette loi au sein des universités peuvent être au service de ceux-ci mais peuvent aussi générer des impensés de l'inclusivité à l'université.

Nous aimerions montrer que seules l'accessibilité et les compensations visibles tels qu'un tiers temps, un preneur de notes, un power point inclusif ne peuvent suffire. Au-delà de cette réponse à un besoin se joue la question des liens, de l'accueil des étudiants en situation de handicap au sein d'un tissu inclusif dont les fils et le tissage débordent la vie de campus et les parcours de formation. Construire un dedans/ dehors inclusif, développer des dispositifs avec le médico-social et autre permettra d'adosser ces compensations visibles par des compensations plus subtiles qui s'appellent des adossements ou " l'en-plus inclusif " (suivi par une équipe dans la vie quotidienne pour le soin, le rythme de vie, le quotidien etc...). Ces dispositifs, mis en place par mes soins dans mon université pourront être explicités.

Canat, S (2025). Entretiens cliniques à visée de recherche en éducation et formation, In C. Barniaudy, S. Connac et A. Zwang, Mener des entretiens de recherches en éducation et en formation (pp.60-64) ESF Sciences Humaines.

Canat, S., Monthubert, B., & Benoit, H. Vers une université inclusive: les processus collectifs, pédagogiques et technologiques à mettre en œuvre.

Oury, J. (2005). Le collectif. Champ social. Legifrance. (2019). Article L.123-4-2. Code de l'éducation.

Mots-Clés: collectif, fonction inclusive, principe de réalité, demande, sujet en situation de handicap

*Intervenant

Liste des participants

- Agnes Laurence
- Assude Teresa
- Atlan Esther
- Badina Edith
- Ballard Lola
- Banquet Marie
- Bardoll Stephanie
- Barichon Mélissa
- Barthélémy Véronique
- Benoit Herve
- Bernard Véronique
- Berniolle Nathalie
- Biegler Stéphanie
- Bouchy Carole
- Bourdon Patrice
- Brossais Emmanuelle
- Camusson Céline
- Canat Sylvie
- Capcarrere Marie
- Capdevielle Valérie
- Cazeneuve Anne
- Cervetti Nadine
- Chesnay Julie
- Chevallier-Rodrigues Emilie
- Chiron Pascale

- Cordelois Julien
- Coulon Sophie
- Courtinat-Camps Amélie
- Courtot Chloé
- Dainese Marie-Pierre
- De Leonardis Myriam
- Deltiempo Magali
- Demiguel Damien
- Dicharry Sandrine
- Dubois Floriane
- Dujardin Tiffanie
- DuprÉ Frédéric
- Fraisse Florian
- François Gremion
- Garbay Kevin
- Garcia Nadege
- Gaubert Alexia
- Gomes David
- Gualandi Mélanie
- Guinard Valerie
- Hordé Jade
- Hubsch Cécile
- Huet Capucine
- Isambert Luc
- Isern Olivier
- Jacquemart Aurélie
- Koudogbo Jeanne
- Laaboubi Brahim
- Laborie Marin
- Lacote Sylvain
- LacÔte-Coquereau Cécile
- Lacroix Elsa

- Laporte Elise
- Laval Corinne
- Leport Audrey
- Lise Gremion
- Louge Duprat Magalie
- Macina Christelle
- Marcaillou Karine
- Marchand Emma
- Martinez Laetitia
- Martins Nathalie
- Millon Faure Karine
- Mirouze-Sommier Pascaline
- Morala Maylis
- Mouly Tiphaine
- Navarrete Del Mancino Aurore
- Nguila Angouma Patrick Landry
- Nogueira De Souza Douglas Willian
- Pascaud Julie
- Pelletier Liliane
- Perez Jean-Michel
- Petitfour Edith
- Plaisance Eric
- Poutoux Véronique
- Rabay Maïté
- Rebreget Mélanie
- Redon Léna
- Rousseau Louanic
- Savournin Florence
- Serieys Nadège
- Suau Geraldine
- Sueur Sandrine
- Sulmona-Cossu Mélanie

- Tambone Jeannette
- Teuliere Axelle
- Thomas Théa
- Toullec Marie
- Touret Nathalie
- Usevich Tatiana
- Verillon Alette
- Xolin Lea
- Ymelin Brunet
- Zaccariotto Christelle

Liste des auteurs

Assude, Teresa, 3
ATLAN, Esther, 28

Bardoll, Stephanie, 30
BARTHELEMY, Véronique, 5
Benoit, Hervé, 16, 23
Biegler, Stéphanie, 28
Bourdon, Patrice, 7
Brossais, Emmanuelle, 24, 30, 39, 50

Camusson, Céline, 13, 32
canat, sylvie, 52
Capdevielle, Valérie, 24, 39
Chesnay, Julie, 34
Chevallier-Rodrigues, Emilie, 24, 39
Courtinat-Camps, Amélie, 24, 39, 43
Courtot, Chloé, 9

De Léonardis, Myriam, 24, 39
Dicharry, Sandrine, 35
DUJARDIN, Tiffanie, 11
DUPRÉ, Frédéric, 13

Feuilladiou, Sylviane, 3, 14
François, Gremion, 37

Garcia, Nadège, 35
Gomes, David, 13
Gremion-Bucher, Lise, 37
Gualandi, Mélanie, 41

Hage, Mirna, 47

LABORIE, Marin, 7
LACOTE-COQUEREAU, Cécile, 48
Lefer-Sauvage, Gaëlle, 7
Louge Duprat, Magalie, 14, 16

MILLON-FAURE, Karine, 3

Pascaud, Julie, 44
Pelhate, Julie, 28
PELLETIER, Liliane, 9
Pelletier, Liliane, 18
Perez, Jean-Michel, 20
PETITFOUR, Edith, 11

Rached, Estelle, 47
Redon, Léna, 50
ROUSSEAU, Louanic, 26

Savournin, Florence, 24, 39, 50
Suau, Géraldine, 41
Sulmona-Cossu, Mélanie, 43

Tambone, Jeanette, 3

