



Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires

Repenser l'inclusion scolaire à l'aune de recherches collectives enseignants et chercheurs.

RÉSUMÉ

Cet article propose d'interroger la notion d'égalité d'accès aux savoirs scolaires dans une école « dite inclusive ». Après l'avoir caractérisée dans les textes internationaux et nationaux par un cadre de scolarisation commun à tous les enfants et par un travail de coopération requis entre les différents acteurs. A partir d'un questionnement sur les praxéologies professionnelles observées, il s'agit d'abord d'en montrer quelques limites puis de s'interroger sur leur évolution possible. Penser alors la formation initiale et continue des enseignants en lien avec la recherche, en accordant de l'importance au « Que faut-il être pour transmettre » semble être une voie pour développer une culture de l'inclusion dans l'institution scolaire et permettre une accessibilité pour tous.

Jean-Michel **PEREZ**
Maître de conférences, HDR,
Université de Lorraine, LISEC
EA 2310

MOTS CLÉS :

éducation inclusive, égalité, travail collectif, recherche-formation, culture de l'inclusion, innovation

INTRODUCTION

« Il/elle va en inclusion ». Voilà une énonciation récente qui apparaît avec régularité dans le discours des enseignants du premier degré mais qui interroge cependant, notamment à l'aune de la valeur « d'égalité » chère au triptyque républicain. En effet, si le service public d'éducation est présenté par le législateur comme « veillant à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction » (art.2, loi 2015), ces énonciations « Il/Elle va en inclusion », « cette classe est composée de 24 élèves dont 2 élèves d'ULIS que nous incluons » (Ens.1¹, 2018) ou encore « nous avons inclus l'élève dans davantage de temps de classe » (Ens.2², 2018) peuvent susciter un questionnement dont nous rendons compte, pour partie, dans cet article. A partir du cadre écologique de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999), la notion d'inclusion se découvre en tension entre des politiques publiques françaises et celles produites par les organisations internationales dont la France est un état membre. Elle se découvre également comme un « objet à fort enjeu local » (OFEL, qui se définit par un faible rapport de connaissance alors qu'il y a un fort attendu institutionnel ; ce qui peut s'apparenter à une injonction paradoxale pour les agents de l'institution, ici les enseignants, mis en demeure de réaliser un travail pour lequel les outils utiles à leurs praxéologies³ restent faibles, ce qui réinterroge la valeur même « d'égalité » (Perez, 2015, 2018, 2019).

L'égalité républicaine vise « à donner à chaque citoyen la même chose » et prône depuis le XVIII^e siècle un chemin de l'égal accès pour chaque enfant à l'instruction ou à l'éducation républicaine. Cette idéologie fortement présente encore de nos jours n'en reste pas moins rhétorique puisqu'il faut attendre un texte législatif de 2005 pour trouver un cadre général qui s'adresse à l'ensemble des enfants

de la nation en âge de scolarisation : celui d'avoir la possibilité de devenir élève dans une école ordinaire. Pour le dire autrement, cette autorisation signifie dans les faits ordinaires, pour les parents d'enfants à besoins éducatifs spéciaux⁴, une inscription de leur enfant dans l'école correspondant à leur secteur d'habitation, alors que jusqu'alors les parents étaient invités au mieux à les confier au secteur médico-social, parfois loin des attentes d'un socle commun de connaissances de compétences et de culture⁵ présenté pourtant comme une condition nécessaire pour tout futur citoyen. Par ailleurs, si cette égalité d'accès à l'école pour tous les enfants apparaît comme une avancée majeure pour les tenants de la thèse d'un milieu de scolarisation unique, quel que soit le statut particulier de l'élève, de nombreux problèmes sont relevés tant par les différents rapports⁶ que par la recherche à propos des difficultés récurrentes rencontrées par chacun (enseignants, publics particuliers...) et viennent bousculer ainsi cet idéal égalitaire de l'accès pour tous à l'école, posant ainsi les termes d'une controverse portée par bon nombre d'acteurs de la communauté éducative quant à l'intérêt de mettre tous les enfants dans un même lieu de scolarisation.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE EXHORTATION À UN LIEU DE SCOLARISATION UNIQUE ET À UN TRAVAILLER ENSEMBLE

Comme l'exposent Husson et Perez (2016), l'éducation inclusive est un sujet phare des organisations internationales, telles que l'Organisation des Nations Unies (ONU), l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) ... dont « la finalité des déclarations produites au sein de/ou par ces institutions est l'affirmation par les Etats membres d'une convergence de conceptions et d'intentions, afin de promouvoir des orientations politiques » (Ibid., p.187). Les recommandations de ces

1. Verbatim Ens.1 extrait du projet de recherche *Pratiques inclusives en milieu scolaire*.

2. Verbatim Ens.2 extrait du projet de recherche *Pratiques inclusives en milieu scolaire*.

3. La notion de praxéologie dans la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999) désigne une organisation composée d'un type de Tâches, des Techniques, des Technologies et des Théories associées.

4. Et dans cette loi plus particulièrement les enfants en situation de handicap.

5. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

6. Blanc, 2011 ; Campion & Debré, 2012 ; Ebersold, Plaisance & Zander, 2016.

L'éducation inclusive est un sujet phare des organisations internationales.

organisations internationales sont vouées à servir de fondements sur lesquels les Etats membres peuvent s'appuyer pour infléchir - ou pas - leurs politiques éducatives. En effet, comme le précise les deux auteurs, la plus grande partie de ces textes ont « seulement valeur de déclaration d'idéaux, de principes ou de recommandations » (Ibid., p.188). L'analyse de ces textes internationaux donne un sens particulier à la construction d'une norme qui peut s'identifier en deux idées principales. Pour la première, il s'agit d'offrir un cadre de scolarisation commun et ordinaire à tous les enfants et pour la seconde, il s'agit de soutenir cette scolarisation par un travail de collaboration des membres de la communauté éducative. En effet, si l'on reprend les différents textes produits, notamment celui de la déclaration de Salamanque portant sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, adoptée à la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, Espagne, 7-10 juin 1994), son fondement s'ancre dans « une nécessité » tout autant que celle d'une urgence adressée à l'ensemble de ses membres « d'assurer l'éducation, dans un système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux ». La notion d'« éducation commune » se construit alors en confrontation à une « éducation traditionnelle, spéciale » posant des lieux d'éducation différents en fonction des spécificités identifiés des publics. Cette idée va être systématiquement renforcée par des énoncés tels que : « l'intégration des enfants et des adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) s'opère le mieux dans le cadre d'écoles intégratrices [...] faisant partie d'une « stratégie éducative globale ...conçue pour la majorité des enfants » (Ibid., p.10). Un autre texte de l'UNESCO (2009) portant sur « les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation » dans son paragraphe introductif pose également que « tous les enfants et les adolescents du monde...ont droit à l'éduca-

tion ordinaire » et invite pour ce faire à modifier structurellement l'école : « C'est le système éducatif d'un pays qu'il faut adapter aux besoins de tous les enfants ». La valeur d'égalité est ici renvoyée à une responsabilité collective, systémique de la prise en charge des BES, en tant que transformation du système éducatif, afin de le rendre capable de s'occuper de « tous ». Ce « tous » est d'ailleurs intéressant à identifier, puisque non pas réservé, comme dans la déclaration de Salamanque, à une population handicapée mais s'adressant « aux garçons, aux filles, aux élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre » (Les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, 2009, p.21).

La valeur d'égalité s'entend aussi avec les notions de « travail collectif », de coopération qui lui sont associés. La Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée le 13 décembre 2006 au Siège de l'ONU, insiste par exemple sur la nécessité « de miser sur une réelle collaboration entre professionnels » pour favoriser l'éducation inclusive et exhorte les politiques de ses états membres à favoriser chez tous les personnels éducatifs, quel que soit le milieu d'appartenance, ordinaire ou spécialisé, à mettre en commun leurs techniques et leurs matériels spécifiques » (Ibid., p.4). De la même façon, le rapport «Cinq messages clés pour l'éducation inclusive – De la théorie à la pratique» (Odense, Danemark, European agency for special needs and inclusive education, 2014) l'aborde par l'intérêt d'une formation et propose un profil d'enseignant inclusif, associé à un cadre de valeurs et de compétences (Ibid.p.17). Ce cadre énonce qu'il convient « d'accompagner tous les apprenants » et « de travailler avec les autres » en spécifiant des compétences qui portent sur le travail avec les parents et les familles et avec d'autres professionnels de l'éducation (Ibid., p. 17). Le dernier

rapport scientifique du Conseil national d'évaluation du système scolaire (2016) portant sur les comparaisons internationales intitulé « Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels » reste très proche de ces deux idées. Ses auteurs, Ebersold, Plaisance & Zander, y proposent une lecture transversale des enjeux de l'éducation inclusive. Elle renvoie d'abord bien à l'idée d'un lieu de scolarisation unique pour tous les enfants en réaffirmant cette nécessité de « leur permettre de grandir dans le même environnement que les autres enfants (Ibid., p.11) ...de les considérer comme des membres à part entière de la communauté scolaire...

Le chemin de l'égalité d'accès à l'école publique pour tous les enfants handicapés trouve sa place avec la loi de 2005.

notamment en leur permettant de prendre pleinement et activement part à la vie de l'école » (Ibid., p.14). La seconde idée du « travailler ensemble » pour soutenir ce lieu de scolarisation unique se retrouve également de façon très marquée, puisque les auteurs invitent le lecteur à penser « l'école comme une composante parmi d'autres des espaces de vie de l'enfant » (Ibid., p.21). Ainsi, la valeur d'égalité s'adosserait à une exhortation visant à construire l'idée d'un lieu unique de scolarisation pour tous les élèves, accompagnée d'une valeur d'égalité de reconnaissance d'appartenance à la communauté scolaire, dans un accompagnement de type systémique où les acteurs pluri-catégoriels seraient reconnus à part égale de contribution. Mais elle se découvre également rhétorique, car la question de la mise en œuvre relève plutôt de l'exhortation à l'égard des états signataires, dont la France fait partie et qui s'engage, mais sans véritable contrepartie (pas de sanction prévue par exemple) à une mise en œuvre effective.

L'INCLUSION SCOLAIRE EFFECTIVITÉ DES DROITS DES ENFANTS HANDICAPÉS DANS LE MILIEU ORDINAIRE DE SCOLARISATION

Il s'agit d'explorer, dans cette section, la valeur d'égalité donnée à l'école inclusive française au regard de la concrétisation et de l'effectivité des droits des enfants handicapés. La concrétisation de ce droit amène alors, du point de vue de ses acteurs, à distinguer un premier temps dit « d'intégration » où à partir de 1975, certains élèves handicapés sont partiellement autorisés à prendre le chemin de l'école, pour autant qu'ils parviennent à s'adapter à la scolarité disponible. Le chemin de l'égalité d'accès à l'école publique pour tous les enfants handicapés trouve sa place avec la loi de 2005, qui désigne la participation, l'accessibilité, la citoyenneté et la participation comme des enjeux, relevant du droit et de l'égalité, pour l'ensemble des politiques publiques dont celle de l'éducation. Elle pose le principe d'un accès de droit à l'éducation : « A cette fin, l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent [...] handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité [...] » (Article L.114-2 du code de l'action sociale et de la famille). C'est par la suite avec le texte de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, dans son article 2, que le service public d'éducation est missionné pour veiller : « à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Ce texte s'accompagne d'un rapport annexé qui vient nuancer l'universalisme des éléments avancés puisque le législateur stipule alors qu'il convient de promouvoir « une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap » réduisant d'autant cet universalisme au profit de la désignation d'un public spécifique et témoignant par ces effets d'une rhétorique de l'exhortation toujours particulièrement active. Ainsi les

principes et l'architecture institutionnelle proposés qui permettent à un élève d'être inscrit dans son école de quartier jusqu'aux procédures de reconnaissance qui lui confère le statut d'élève handicapé relèvent d'un dispositif technique conséquent où seul un spécialiste aguerri peut s'y retrouver. S'il est présenté comme une aide pour la personne, il témoigne surtout de l'effort de contrôle que l'organisation française met en œuvre pour justifier d'un recours à la différence de traitement de certains publics à l'égard d'une norme qui se veut égalitaire pour tous. Et il s'agit bien d'une

Une augmentation importante de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire est effectivement repérée.

interrogation sur le rapport d'égalité d'accès et sur la place de la diversité au sein de l'institution normative, ici scolaire. Cette dynamique de scolarisation, en lien avec une égalité effective d'accès au lieu de l'école a plutôt été, ces dernières années, accentuée du point de vue fonctionnel. Une augmentation importante de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire est effectivement repérée (Blanc, 2011 ; Champion & Debré, 2012 ; Ebersold & al., 2016). Les dernières statistiques de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance confirment également que le milieu ordinaire scolarise avec une hausse constante alors qu'une baisse observée en 2013 se confirme à partir de 2014 dans les établissements spécialisés, médico-sociaux. Ces nombres restent cependant à relativiser mais il est admis que la politique française, en s'organisant à partir de cette visée de « l'éducation inclusive », renforce, comme mouvement de fond, l'exercice du droit de l'enfant en situation de handicap à bénéficier des dispositifs destinés à tous. Ainsi, la construction d'une culture commune internationale reprise en droit par la législation française est désormais rendue effective. Elle se traduit concrètement, par une égalité d'accessibilité de type fonctionnel pour des milliers d'élèves. Mais pour autant, qu'en est-il d'une égale accessibilité aux savoirs pour

chaque élève et notamment pour ceux qui en sont déclarés comme les plus éloignés ?

LA RECHERCHE COLLECTIVE : UN MILIEU POUR PENSER ET AGIR

Si, à ce jour, l'état de l'art de la recherche reste émergent, il fait néanmoins plutôt apparaître des tensions entre coexistence de normes qui organisent l'espace scolaire et des usages plus ou moins normatifs à propos des pratiques enseignantes dites « inclusives ». En effet, les recherches sur la question des pratiques inclusives enseignantes en milieu ordinaire (Assude, Perez & Tambone, 2016 ; Assude, Perez, Tambone & Vérillon, 2011 ; Guirimand & Mazereau, 2016 ; Mazereau, 2014 ; Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017 ; Suau, 2018 ; Toullec-Thery, 2013 ; Zaffran, 2013) permettent de rendre compte qu'enseigner auprès d'un élève reconnu institutionnellement handicapé ne va pas de soi pour les praticiens. Sans doute parce que les enseignants n'ont pas une culture de l'inclusion de par la construction même de leur métier⁷ (Chauvière & Fablet, 2001). Ensuite, parce que les résistances sont nombreuses et s'inscrivent dans différentes dimensions du métier. Elles viennent non seulement faire obstacles au changement des pratiques enseignantes mais ouvrent aussi la voie à des formes de micro-inegalités et cela à l'interne même de la classe. Les obstacles à la réussite d'un égal accès restent présents et source d'inégalité pernicieuse. Dans quelle mesure cependant, les enseignants peuvent-ils recourir à diverses stratégies, pour prendre en charge l'égalité des apprenants déclarés handicapés dans la classe ? Comment agir pour soutenir la participation de tous ? Pour répondre à ces questions, une piste de réflexion s'ouvre à travers la mise en œuvre de recherches dites collectives, conduites non « sur » les enseignants, mais « avec » eux (Bednarz, 2015; Desgagné & Bednarz, 2005). Mais, si ces travaux sont décrits

7. En France, la question du handicap s'inscrit davantage dans la question de l'inadaptation, avec une professionnalisation séparée des intervenants spécialisés et des enseignants. Et quand celle-ci s'inscrit dans le secteur scolaire, c'est dans le secteur de l'enseignement spécialisé (Chauvière et Fablet, 2001).

comme une voie prometteuse de légitimation scientifique pour les chercheurs ou encore comme des lieux de formation pour les enseignants⁸ (Vinatier & Morrissette, 2015), ils sont d'abord à interroger, de notre point de vue, à travers les soubassements épistémologiques du chercheur lui-même. Dans ces dispositifs, où le chercheur est à la fois concepteur, maître d'œuvre, animateur, et auteur, quel(s) contrôle(s) se donne-t-il pour que la production du dispositif de recherche fasse « milieu » pour un collectif et soit suffisamment engageant pour les uns comme pour les autres, afin de permettre une évolution du jugement tant sur les catégorisations a priori du chercheur et de l'enseignant, que sur les incidences pour cet autre, qui est l'élève. Un dispositif de recherche, de type phénoméno-praxéologique (se référer à Asude, Perez, Suau & Tambone, 2018; Perez & al., 2017 ; Suau, 2016), dont l'une des caractéristiques est un jeu d'institutions et de topos et où la position dissymétrique du chercheur à l'égard de l'enseignant fait l'objet d'un questionnement (Perez, 2018), nous semble être intéressant pour élargir le champ des possibles. Ce milieu de la recherche devient alors un milieu pour penser et agir, pour tous les acteurs, et par rétroaction devient un élément dynamique de l'évolution des praxéologies inclusives, qui s'entendent, dès lors, comme des praxéologies professionnelles ordinaires de l'enseignant du XXI^{ème} siècle. La question de l'égalité des places des élèves, à l'interne de la classe, relève alors non pas d'abord de l'élève, mais de la production d'un savoir-faire et d'un savoir professionnel partagés, où les adultes -enseignants- s'interrogent d'abord sur eux-mêmes en tant qu'obstacle et facilitateur de la possibilité pour l'élève d'être autorisé à prendre sa place, celle qui est en jeu dans le cadre de l'école. Cette question est d'autant plus présente dans le contexte général d'une formation des enseignants qui repose encore davantage sur la

maîtrise des savoirs à enseigner ou sur les techniques de transmission (ce que rappelle d'ailleurs les derniers textes liés au nouveaux instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) que sur le « Que faut il être pour transmettre » (ferry, 1968) pourtant fondateur de tout acte éducatif. En effet, ce dernier, encore implicite dans l'ensemble des textes fonctionnel qui régissent la formation des enseignants renvoie pourtant à un certain rapport des personnes entre-elles pouvant être utile au débat. Repenser alors les formations initiales et continues en lien avec la recherche⁹, en accordant de l'importance à des adultes qui prendraient confiance en leur capacité (Careme & Smouts, 2017) pour « favoriser la parole des élèves » et qui auraient à développer une culture de l'observation profonde au sein des institutions (Suau & Perez, 2018), nous semble pourtant être une voie autant collective qu'individuelle et un levier d'une culture dite de « l'innovation » - si l'on définit cette dernière comme pourvoyeuse d'un changement de la norme scolaire - pour qui a prétention à accueillir la diversité des enfants et ainsi s'éloigner de ce discours « il/elle va en inclusion » et des pratiques stigmatisantes qui y sont corrélées ■

8. Comme dans le dernier *Edu-bref de l'Institut Français de l'Education*, (dossier « Travailler ensemble pour enseigner mieux », Gilbert & Jacq, 2019), où le collectif est considéré comme un recours pour favoriser les évolutions des enseignants.

9. *Recherches faisant formation* (Perez, 2018) ; *recherche-formation* (Macaire, 2019).

Ce milieu de la recherche devient alors un milieu pour penser et agir.

BIBLIOGRAPHIE

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G. & Tambone, J. (2018). Effets d'un dispositif de recherche sur les pratiques inclusives en milieu scolaire ordinaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 44(1), 105-137.

Assude, T., Perez, J.-M. & Tambone, J., (2016). Obstacles didactiques et dynamique des pratiques inclusives. Dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (Dir.), *L'école dite inclusive ? Injonctions, conceptions et pratiques effectives* (p. 221-222). Suresnes : INSHEA.

Assude, T., Perez, J.-M., Tambone, J. & Vérillon, A. (2011). Apprentissage du nombre et élèves à besoins éducatifs particuliers. *Éducation & didactique*, 5.2, 65-84.

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.

Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés* (rapport public).

Campion, C.-L. & Debré, I. (2012). *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* (rapport d'information). Paris.

Carême, N. & Smouts, H. (2017). Lecture réflexive de professionnelles enseignantes inscrites dans un dispositif de recherche. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 185-192.

Chauvière, M. & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, 134, 71-85.

Chevallard, Y. (1999). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(3), 221-266.

Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(2), 245-258.

Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, E. (2016). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Conseil national d'évaluation du système scolaire. *Conférence de comparaisons internationales*. Paris : CNEC.

Guirimand, N. & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes. *Carrefours de l'Éducation*, 42, 47-60.

Husson, L. & Perez, J.-M. (2016). Formalisme de l'universel et action locale informelle : le handicap et l'inclusion scolaire entre mondialisation des droits et agir éducatif. *Carrefours de l'Éducation*, 42, 187-200.

Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? Dans J.-M. Perez, H. Benoit et G. Suau (Dir.). *Recherche en éducation et pratiques inclusives*. La nouvelle revue – Education et société inclusives, 86, 79-92.

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. Dans T. Assude et J.-M. Perez, (Dir.), *Savoirs professionnels et pratiques inclusives*. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 21-30.

Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. & Fera, X. (2017, juillet). Accéder au rôle d'enseignant spécialisé soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche éducationnelle située de l'activité. Texte à discuter Dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (coord. Symposium), *Déclinaisons multiples de ce qui fait accessibilité dans des contextes éducatifs dits inclusifs*. XV^e Rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et Formation (REF), CNAM, Paris, 4-6 juillet 2017.

Perez, J.-M. (2015). Normes, Ecole et inclusion ». Conceptions, pratiques et formations dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique, Québec) ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 70-71, 25-38.

Perez, J.-M. (2018). Éducation et pratiques inclusives. La pratique du travail en groupe et le « chercheur-apprenant ». *Note de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches*. Université de Lorraine.

Perez, J.-M., (2019). Culture de l'inclusion et obstacles à une égalité d'accès aux savoirs scolaires. In Barreau, J.-M. et Riondet, X. (dir.) *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Perez, J.-M., Assude, T., Suau, G. & Tambone, J. (2017). Usages de la vidéo dans un dispositif de recherche phénoméno-praxéologique : quelques effets sur les pratiques enseignantes inclusives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 78, 171-184.

Suau, G. (2016). *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classe ordinaire dans le premier degré* (thèse de doctorat de psychologie). Université de Lorraine, Metz.

Suau, G. (2018). Donner une place à l'élève reconnu handicapé en contexte scolaire ordinaire, quelles praxéologies professionnelles ? *La Nouvelle Revue Education et Société Inclusives*, 81,267-281.

Suau, G. & Perez, J.-M., (2018). Transformation de pratiques d'enseignement à partir d'un dispositif de recherche coopératif. La pratique d'observation ? VIII^e colloque international du réseau OPHRIS, Université de Genève, les 28 et 29 août 2018

Toullec-Thery, M. (2013). Mise en œuvre parfois paradoxale dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé : deux études de cas à l'école primaire. Dans J.-M Perez et T. Assude (Dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives* (p. 125-142). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.

Zaffran, J. (2013). La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire. Dans J.-M Perez et T. Assude (Dir.). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires, paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 15-27). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.