



# Des praxéologies enseignantes inclusives

D'un registre socialisant à un registre épistémique.

## RÉSUMÉ

---

Cette contribution proposée à la 4<sup>e</sup> édition du Printemps de la Recherche en éducation, « Il/elle va en inclusion » : de l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive, questionne, à partir d'une approche en anthropologie didactique, les praxéologies professionnelles enseignantes sur un continuum allant d'un registre socialisant à un registre épistémique et interroge la culture de l'observation enseignante comme fondement de toutes démarches d'innovation pédagogique.

Géraldine **SUAU**  
Maîtresse de conférences,  
Université de Lorraine,  
LISEC UR 2310

## MOTS CLÉS :

---

inclusion, accessibilité, donner une place à l'élève, praxéologies inclusives, développement professionnel

## INTRODUCTION

L'étude rapportée s'inscrit dans le cadre du projet de recherche Pratiques inclusives en Milieu Scolaire (PIMS) dont l'un des buts était d'étudier les pratiques et les discours d'enseignants en milieu ordinaire dans des classes accueillant des Élèves Reconnus Institutionnellement Handicapés (ERIH). En nous intéressant à la question de l'accessibilité, entendue comme l'ensemble des conditions permettant l'accès aux savoirs (Assude, Perez, Suau, Tambone & Verrillon, 2014), à partir de l'étude d'un type de tâche de la praxis professorale « donner une place à l'élève » (Suau, 2016), nous choisissons, dans nos travaux, d'interroger les rapports d'exclusion et d'inclusion, dans lesquels se jouent la place que certains élèves peuvent ou ne peuvent pas assumer. Les lois de 2005, 2013 et de 2019 semblent en effet régler la question de l'exclusion à l'externe, mais l'absence de culture liée au handicap pour les enseignants peut générer une source effective d'exclusion à l'interne même de la classe. Les quelques points de repères de l'histoire de l'éducation des enfants handicapés montrent en effet, que la question du handicap s'inscrit davantage dans le secteur de l'adaptation et de l'éducation spécialisée et moins dans le secteur scolaire, si ce n'est dans l'enseignement spécialisé (Chauvière & Fablet, 2001) dans des filières dites à la marge de l'école ordinaire, comme dans des établissements régionaux d'enseignement adapté et dans des instituts médico-éducatifs ou encore dans des services d'éducation spéciale et de soins à domicile, ce qui ne favorise pas la connaissance de ce public. Ainsi, « donner une place » ne semble pas suffisant (Suau, 2016, 2018)

mais travailler à donner une place à l'intérieur de la classe dans un rapport au savoir peut permettre que chaque élève se reconnaisse et soit reconnu comme capable d'apprendre. L'enjeu de la communication faite au Réseau des ESPE, visait à présen-

ter en quoi une formation, dans une proximité avec une recherche (PIMS) - certains auteurs préfèrent le terme de recherche-formation (Perez, 2018 ; Macaire, 2019) - pouvait permettre une évolution des praxéologies professionnelles enseignantes et le passage d'un registre socialisant, proche de « il/elle<sup>1</sup> va en inclusion » à un registre plus épistémique « lui donner une place d'élève ».

### Cadres théorique et méthodologique

Notre approche est ancrée dans le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), née en didactique des mathématiques (Chevallard, 1999, 2010). Cette théorie dispose d'un outil conceptuel qui est la notion de praxéologie. Avec ses quatre composantes, elle nous permet d'analyser chez les enseignants accueillant des ERIH, leurs pratiques [T / τ] inclusives en incluant les discours [θ / Θ]. Ainsi, les techniques T sont « une manière de faire » (Chevallard, 1999, p.2) que les agents mettent en œuvre pour accomplir des types de tâches ; et « une tâche t (et le type de tâches) s'exprime par un verbe : balayer la pièce, saluer un voisin, ... » (Chevallard, 1999, p. 2), ainsi « donner une place à l'élève » est un type de tâche. Cet outil permet également d'analyser le logos, composé des technologies, que Chevallard note θ et définit comme « un discours rationnel (logos) sur la technique » et qui a « pour objet premier de justifier « rationnellement » la technique τ, en nous assurant qu'elle permet bien d'accomplir les tâches du type T, c'est-à-dire de réaliser ce qui est prétendu » (Chevallard, 1999, p.3). Enfin, il y a les théories qui permettent de passer à un niveau supérieur de justification et d'explication : « la théorie, Θ, laquelle reprend, par rapport à la technologie, le rôle que cette dernière tient par rapport à la technique » (Chevallard, 1999, p.4).

L'ensemble de cette organisation se note [T / τ / θ / Θ]. Elle comporte ainsi une partie pratico-technique [T / τ] et une partie technologico-théorique [θ / Θ] qui nous aide à décrire le rapport

1. //elle correspond à l'ERIH.

« Donner une place » ne semble pas suffisant (Suau, 2016, 2018).

personnel que les enseignants (x) entretiennent à l'ERIH (un objet O), soit « toutes les interactions que x peut avoir avec l'objet O, lorsque x le manipule, l'utilise, en parle... » (Chevallard, 2009, p.1), tout comme l'évolution de ce rapport, puisque « des objets qui n'existaient pas pour lui se mettent à exister ; d'autres cessent d'exister ; pour d'autres enfin le rapport personnel de x change. Dans cette évolution, l'invariant est l'individu ; ce qui change est la personne » (Ibid.).

Nous convoquons également dans le cadre de la TAD, la notion de topos (Chevallard, 1999), qui signifie que dans chaque institution, il y a une ou plusieurs places prévues et légitimées institutionnellement, et qui indique ce qui est attendu dans chacune des places. Nous reprenons l'exemple de Chevallard, pour l'illustrer : donner l'énoncé d'un exercice revient, généralement, au professeur ; elle appartient à son topos, alors que proposer une solution de l'exercice relève du topos de l'élève. Le topos peut être ainsi décrit en termes de rapport institutionnel et de praxéologie (Chevallard, 1999).

Dans la continuité, les travaux d'Assude, Perez, Suau, Tambone et Verillon (2014) proposent de distinguer la notion de topos, des notions de position<sup>2</sup> et de rôle. Ainsi, la notion de position indique la manière dont un acteur investit une certaine place institutionnelle. Il ne suffit pas de remplir les conditions pour occuper une certaine place mais il est nécessaire que l'acteur puisse « prendre position » dans cette place. Les acteurs peuvent occuper un topos en ayant des positionnements différents : position haute, médiane ou basse selon leur investissement dans les actions. L'autre notion est celle de rôle. Elle indique les fonctions ou les moyens par lesquels l'acteur peut prendre position ou un certain positionnement. Par exemple le professeur assume une position basse en ayant un rôle d'observateur du travail de l'élève (Ibid., p.39).

## UNE ÉTUDE PAR CAS

D'un point de vue méthodologique, notre approche est de nature clinique-expérimentale au sens de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002). Elle articule à la fois les informations qui proviennent des acteurs et des institutions/systèmes dans lesquels ils sont. Nous recueillons différentes données par captation vidéo qui sont intégralement transcrites. Il s'agit tout d'abord pour chaque enseignant, d'un entretien préalable, qui lui permet d'exposer les raisons de sa participation au projet de recherche, ensuite d'entretiens ante et post, où l'enseignant précise les choix, les objectifs de la situation d'enseignement choisie et comment celle-ci s'est déroulée. Il s'agit enfin, de séances menées en classe et d'analyses simples et croisées où l'enseignant observe ses captations et celles d'un pair. Nous nous situons dans des études par cas, caractéristiques d'une approche clinique en sciences sociales, qui donne une primauté « de l'information et de l'observation portant sur la totalité des manifestations d'un être humain (...) placé en situation et en évolution » (Grawitz, 2015, p.359). La professeure dont les praxéologies font l'objet de notre analyse s'est inscrite dans le projet PIMS « afin de répondre aux questions qu'elle se posait, à propos d'un élève reconnu institutionnellement handicapé, qui avait des difficultés en mathématiques dans sa classe en cours primaire ». Son objectif était « de mieux comprendre la face cachée des pratiques qui se constituent dans le quotidien ». La situation mathématique choisie est celle du « robot » (Ermel, 2005, p.60). La professeure propose aux élèves en petits groupes, un robot dessiné sur un quadrillage, avec des parties différenciées (bras, jambes, tête, tronc). Chaque partie est constituée par un nombre de carrés. Les élèves doivent compléter le robot en dénombrant les carrés non colorés, puis en allant chercher ce nombre de carrés dans un lieu « le magasin » et en venant y coller ces petits carrés de

*2. Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger (2007) ont également travaillé la notion de position.*

couleur pour vérifier. La professeure a fait le choix d'intégrer l'élève O. reconnue institutionnellement handicapée, à un groupe qu'elle considère comme « pouvant être respectueux » de l'élève O.

### **Première analyse des praxéologies professionnelles enseignantes (« Elle va en inclusion »)**

Dans le groupe de l'élève O., les tâches sont résolues, cela ne constitue pas un réel problème. Les élèves ont dès le départ dénombré le nombre de carrés, ils ont produit une trace écrite qu'ils ont ramenée au magasin, ils ont récupéré les gommettes et les ont collées sur la feuille robot. Par contre, deux événements retiennent notre attention.

C'est d'abord la question du partage des responsabilités entre les élèves du groupe, qui ne permet pas à l'élève O., de prendre position dans son topos d'élève, car les trois autres élèves du groupe occupent tout le topos. L'élève O. est donc empêchée d'assumer les différents rôles

du jeu, comme celui de compteur, quand il s'agit de dénombrer le nombre de carrés dans chacune des parties du corps ; de

scripteur, quand il s'agit d'écrire le bon de commande ; de facteur, pour amener le bon au magasin et de ramener les gommettes au groupe et de colleur quand il s'agit de coller les gommettes sur le robot.

C'est ensuite les choix et les positions de la professeure qui est dans une position d'observation et de retrait et qui renvoie systématiquement les élèves au groupe, en disant « vous vous débrouillez ». Pourquoi leur demande-t-elle de s'organiser ? Elle pense qu'une régulation intra-topogénétique (Suau & Assude, 2016) est suffisante pour inclure l'élève O. Mais elle s'aperçoit en situation, que l'élève O. circule dans la classe et elle choisit de le réorienter vers le groupe ; elle demande au groupe ce que l'élève O. a produit, mais le groupe ne répond pas. Elle décide alors de faire une régulation inter-topogénétique (Ibid.)

et d'attribuer un rôle à l'élève O., un rôle de scripteur, mais ce rôle est déjà pris par un autre élève dans le groupe. Elle se ré-adresse à l'élève O. pour lui demander ce qu'il souhaite faire, ce à quoi l'élève lui répond qu'il sait. La professeure choisit alors de se remettre en retrait en s'éloignant pour aller voir un autre groupe. Sauf que l'élève O. est trop éloigné cognitivement de la situation et ne peut assumer aucun rôle, ni épistémique, ni secondaire.

Ces premières praxéologies professionnelles repérées montrent un enseignant qui inscrit son rapport personnel à l'ERIH, dans un registre socialisant dès le début de la séance et qui, malgré ses techniques de régulation, reste proche des praxéologies relatives à « elle va en inclusion ». L'élève est bien dans la classe, sauf qu'il s'agit d'un être que nous pourrions qualifier d'atopos au sens de Gardou (2012), soit d'un élève sans place à l'interne de la classe, puisqu'il ne peut pas l'assumer. Mais alors, comment mettre au travail ces praxéologies professionnelles enseignantes et faire développement, dans une école pour tous ?

### **Une recherche au plus près des enseignants pour mettre au travail les praxéologies professionnelles**

Notre approche dans le groupe de recherche a été de proposer un dispositif phénoméno-praxéologique (se référer à Suau, 2016 ; Perez, Assude, Suau & Tambone, 2017 ; Assude, Perez, Suau & Tambone, 2018) avec une pratique du travail en groupe (Perez, 2018) dans lesquels les acteurs occupent des topos différents dans plusieurs institutions. La notion d'institution étant à entendre au sens anthropologique du terme (Douglas, 1986 ; Chevillard 1999). Ainsi, une première institution d'action (I1) a été conceptualisée, en classe, où le professeur des écoles a un topos d'acteur puisqu'il fait classe, le chercheur ayant un topos d'observateur. Une seconde institution (I2) a également été produite. Il s'agit d'une institution d'analyse des praxéologies

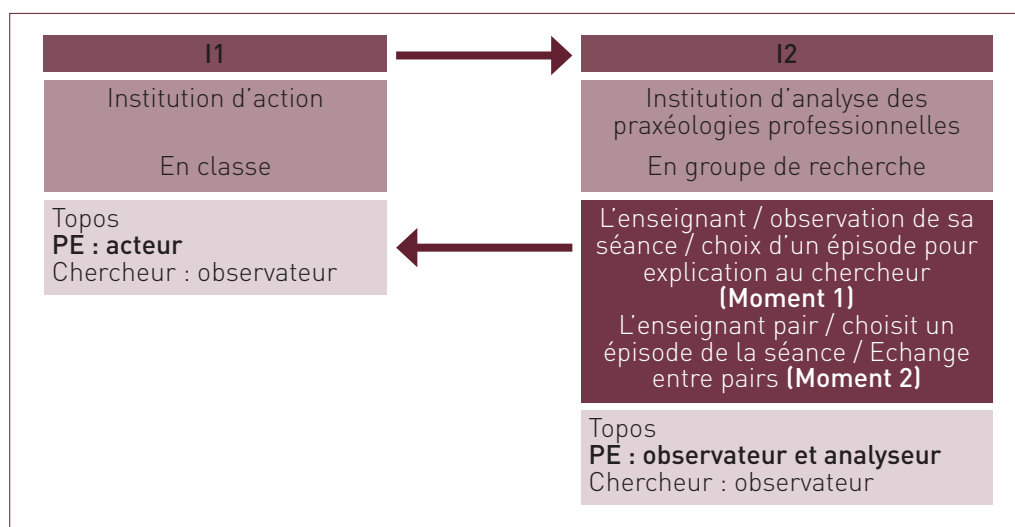
**Une recherche au plus près des enseignants pour mettre au travail les praxéologies professionnelles.**

professionnelles, en groupe de recherche, où l'enseignant a un topos d'observateur et d'analyste ; il observe sa séance et choisit un instant, qu'il considère comme remarquable et qu'il explicite au chercheur (analyse simple). Dans un second temps et dans cette même institution, il y a un enseignant pair qui choisit aussi un épisode dans cette séance et qui échange avec lui (analyse croisée). Le chercheur a un topos d'observateur. Nous enregistrons comme dans les

auto-confrontations simple et croisée « les commentaires que le sujet, confronté aux images de sa propre activité, adresse au chercheur » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p.4), mais nous différons quant à la position des auteurs sur la posture du chercheur, sur la nature des situations, non dégradée, non commandée et sur une analyse par les sujets de leurs praxéologies effectives observées sur plusieurs années.

### SCHÉMA N°1

#### Les institutions I1 et I2 du dispositif phénoméno-praxéologique<sup>3</sup>



3. Pour plus d'information sur le dispositif, se référer à Suau, 2016 ; Perez & al., 2017 ; Assude & al., 2018 ; Perez, 2018.

Pourquoi proposer un tel dispositif ? L'hypothèse faite est que « le passage d'un topos à un autre correspond pour l'enseignant à des changements de point de vue, qui permettent non seulement de regarder autrement une certaine réalité, mais aussi de produire des praxéologies professionnelles différentes » (Suau, 2016, p.102). En effet, ces différents passages, d'une institution à une autre (de I1 à I2) et le rapport d'assujettissement à chacune d'elle (R(x)/I1 & R(x)/I2, sur une certaine temporalité, permettrait « de stimuler la réflexion personnelle et d'interroger les rapports et les pratiques en manipulant l'objet » (Perez, 2018, p.102). Ce type de dispositif participerait ainsi du déve-

loppement professionnel des acteurs par l'élargissement du topos et par la justification du raisonnement associée.

#### Une évolution du rapport personnel (enseignant – ERIH) pour lui « donner une place d'élève »

Pour cette professeure, comme nous l'avons énoncé précédemment, son rapport à l'ERIH dans l'institution d'action (temps 1) s'inscrit plutôt dans un registre socialisant « on l'intégrera dans un groupe qui l'accepte », « on travaillera plus sur la socialisation dans le groupe » alors que dans l'institution d'analyse des praxéologies professionnelles (temps 1), la professeure vient questionner cette première vision de l'inclusion. En effet, au fil de l'analyse, la profes-

Ce type de dispositif participerait ainsi du développement professionnel des acteurs.

seure met en perspective le fait que la forme d'étude choisie ne permet pas à l'élève d'être inclu. C'est ce qui l'amène à dire qu'en l'état « sa pensée est un peu compliquée », mais nous assistons également à un dépassement de cette difficulté, avec l'émergence d'un élément constitutif d'un nouveau discours où l'inclusion doit passer par l'apprentissage.

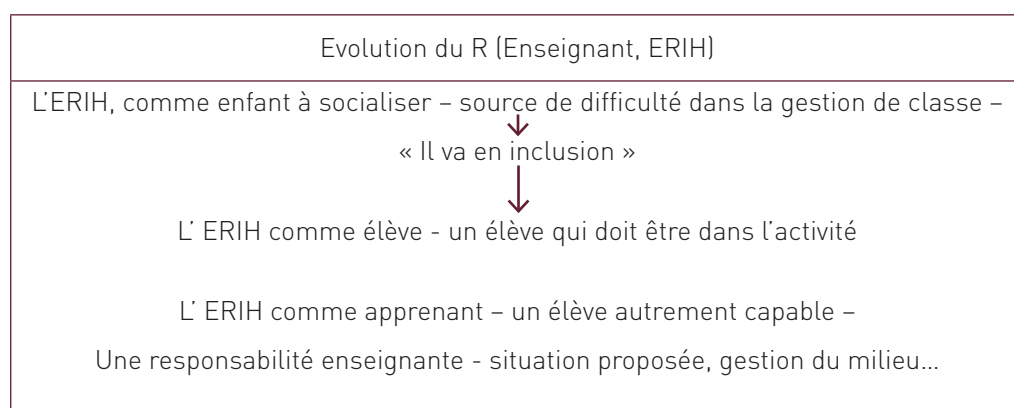
Quelques mois après, avec les mêmes élèves, la professeure choisit une autre situation mathématique. Qu'observe-t-on dans I1 (temps 2) ? L'élève O. prend position dès le début du jeu en se mettant à dénombrer et en assumant l'ensemble des rôles : le rôle de compteur, de scripteur, de facteur et de colleur. Que s'est-il passé dans cette séance ? La professeure met en œuvre un certain nombre de techniques relatives au type de tâche « donner une place à l'élève », notamment donner une place à l'élève handicapé. Elle met en place une première technique, qui est de définir les rôles dès la définition du jeu, outre la présentation des objectifs et du ma-

tériel ; les tâches à accomplir sont associées aux rôles que vont devoir assumer les élèves. Elle prévoit une organisation explicite. Seconde technique, elle propose un contrat didactique différentiel articulé au collectif pour l'élève O.

En observant sa séance (I2) (temps 2), la professeure exprime, dès le début, sa satisfaction quant à la prise de position de cet élève O. qui s'inscrit pour elle dans la situation. Elle choisit aussi d'avoir un discours sur un autre élève ERIH qu'elle a mis en travail individuel : « quelque part on a tendance à mettre des situations où on imagine que l'enfant est exclu et d'autres situations où on imagine qu'il est exclu, mais par l'apprentissage ça ré-inclut ». Les analyses simple et croisée l'amènent progressivement à penser que la définition des rôles devient une ressource dans le cadre des régulations topogénétiques et que le choix d'un contrat didactique différentiel peut être une condition d'accessibilité pour « donner une place à l'élève ».

## SCHÉMA N°2

### Evolution du rapport personnel (Enseignant, ERIH)



L'évolution du rapport personnel de l'enseignante à l'ERIH se repère ainsi à travers ses discours dans l'institution d'observation et d'analyse des praxéologies. D'autant plus que les ressources personnelles de cette enseignante sont importantes<sup>4</sup>. Le schéma 2 illustre l'évolution de son rapport personnel à l'ERIH, qui devient pour elle, un élève « autrement

capable » (Plaisance, 2009) et qui, s'il ne s'inscrit pas dans la situation d'enseignement proposée, doit l'amener à questionner sa praxis (sur la question de la place des élèves et leur implication dans la tâche demandée, la modalité de travail collectif-individuel, les régulations choisies...). Au final, nous pouvons dire que les manières de penser de l'enseignante ne cessent

4. Maître-formateur, titulaire d'un master de Formateur de Formateurs.

d'évoluer au cours de la recherche et travaillent à un nouveau rapport personnel à l'objet « inclusion ».

### CONCLUSION

Cette étude par cas, qui nous paraît exemplaire, montre en premier lieu que les praxéologies professionnelles enseignantes se situent sur un continuum allant de « il va en inclusion », qui témoigne d'un premier volet, celui d'une égalité fonctionnelle, jusqu'à instruire un type de tâche de la praxis professorale « donner une place d'élève », qui apparaît comme plus complexe. Les praxéologies inclusives prendraient donc en compte les besoins individuels des élèves dans un collectif, pour donner à chacun une place dans l'apprentissage commun.

Ainsi, in situ, concevoir l'enseignement en temps réel, mais planifier l'action en amont (Toullec-Théry, 2020) pourrait participer du développement praxéologique.

Cette étude par cas montre également le développement d'une culture de l'attention à autrui et de l'observation, dans une pratique du travail en groupe, comme soubassement à toute modification des pratiques et ainsi l'influence des recherches faisant formation (Perez, 2018), qui se révèlent être des espaces de questionnement au plus près de la praxis et du logos professoral.

Nos travaux rejoignent ainsi les recherches qui donnent de l'importance aux récits des acteurs pour permettre d'identifier et de mettre au travail des objets tiers (Ladage, 2013), dans une visée transformative certes, mais qui reste la plupart du temps implicite aux acteurs, prisonniers du sens univoque donné par les demandes et injonctions des institutions. Or, sans ce travail de pensée sur l'action, le rapport personnel des agents à l'institution ne peut pas être utile à la « liberté pédagogique » qui pourtant donne tout son sens à l'action éducative des enseignants, dans leur ambition légitime de permettre à chaque enfant de devenir élève ■

Cette étude par cas montre également le développement d'une culture de l'attention à autrui et de l'observation.

### BIBLIOGRAPHIE

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

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

Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, 134 (1), 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.

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & didactique*, 4 (1), 139-147.



Clot, Y., Faita, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, mis en ligne le 01 mai 2000. Téléchargeable à l'adresse suivante : <http://pistes.revues.org/3833>.

Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*, Syracuse university Press.

Ermel (2005). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes CP*. Paris : Hatier.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Eres.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Onzième édition (2015). Paris : Editions Dalloz.

Ladage, C. (2013). Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques. *Actualités de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Montpellier, France. Téléchargeable à l'adresse suivante : <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01444720/document>

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 ? In J.-M. Perez, H. Benoit & G. Suau (Ed.). (pp.79-92) *Recherche en éducation et pratiques inclusives*. La nouvelle revue – Education et société inclusives, 86.

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., Assude, T., Suau, G., & Tambone, J. (2017). Usages de la vidéo dans un dispositif de recherche : quelques effets sur les pratiques enseignantes inclusives In H. Benoit, T. Assude & J.-M., Perez (Ed.). *Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation*. (pp.171-184) Paris : NRAS.

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables ; Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Editions Autrement.

Schubauer-leoni, M-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. (pp.51-91) Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Schubauer-Leoni, M.L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Eds.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (pp. 227-251) Bruxelles : De boëck, Raisons éducatives.

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 Inclusive, Pédagogie et psychopédagogie*, 81, 267-281

Suau, G. (2018). *Développement des praxéologies professionnelles enseignantes, d'un registre socialisant à un registre épistémique*. Les dimensions didactiques et pédagogiques. Le Printemps de la recherche en éducation des ESPE. Numérique, apprentissage et inclusion : former les enseignants pour faire réussir tous les élèves. (Vidéo en ligne). Téléchargeable à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=Yu-zsF6D9yY>

Suau, G., & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, 42, 155-169

Toullec-Théry, M. (2020). « Il/elle va en inclusion » : de l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive. Le Printemps de la recherche en éducation des ESPE. Numérique, apprentissage et inclusion : former les enseignants pour faire réussir tous les élèves. Paris, les 27, 28 mars.

Zaffran, J. (2015). *Accessibilité et handicap*. Grenoble : PUG.