



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

INSPE

Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Normandie · Caen

JOURNÉE D'ÉTUDES

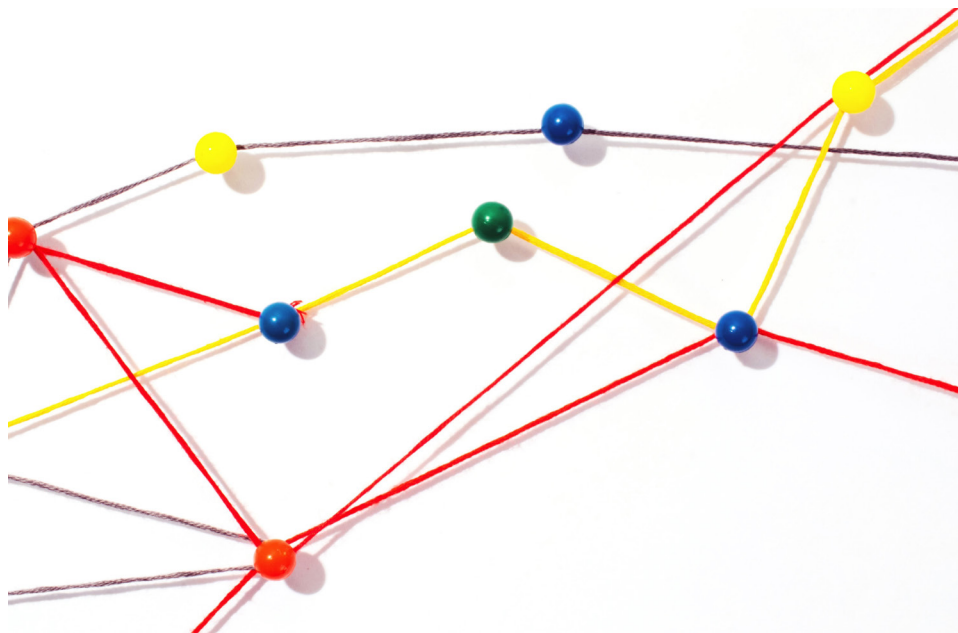
ACCESSIBILITÉ DES PARCOURS SCOLAIRES ET DE FORMATION

LA QUESTION DES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT
ET DE SOUTIEN À LA SCOLARISATION POUR TOUS

MERCREDI 12 MARS 2025

-
9 H – 12 H 30

-
INSPE ALENÇON



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE

INSPE . UNICAEN . FR



Organisation : Stéphanie Quirino Chaves et Mélanie Bouron

En France, les lois du 11 février 2005, du 8 juillet 2013 et du 13 février 2019, instaurent le principe d'inclusion scolaire et de scolarisation inclusive. Leurs fondements reposent tant sur la notion d'équité, de démocratisation de l'éducation et de pleine participation citoyenne que sur les droits de la personne. Ces lois apparaissent comme « une étape supplémentaire dans la démocratisation de l'école » (Ebersold, 2006), la scolarisation inclusive se donnant comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves (Rousseau et Prud'homme, 2010).

Ces lois viennent questionner les conditions d'enseignement et l'ensemble des acteurs du système éducatif, la scolarisation inclusive constituant un changement profond dans la prise en charge de la diversité des élèves. Sa mise en œuvre demeure ainsi encore incertaine dans de nombreux milieux éducatifs (Bergeron, Rousseau et Lecler, 2011) impactant les égalités d'accès et de réussite des apprenants.

Si les notions d'accès et d'accessibilité font partie du langage courant, elles touchent à différents domaines (transport, communication, formation...) et donnent lieu à diverses définitions dans le champ de l'éducation. Elles sont pour une part centrées sur les pratiques à destination des élèves en situation de handicap. Hervé Benoit et Jack Sagot (2008) définissent ainsi l'accessibilité pédagogique comme correspondant « aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec l'aide et le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe » (2008, p.19 à 26). Géraldine Suau, Jean-Michel Perez, Jeannette Tambone et Teresa Assude (2018) définissent quant à eux l'accessibilité didactique comme l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves en situation de handicap d'avoir accès aux savoirs, qu'il s'agisse des situations, des formes d'étude, des techniques et des accompagnements. Fougeyrollas et al. (2019) s'intéressent également à la notion d'accessibilité, l'intégrant en tant que dimension de l'accès pour tous, sans référence particulière à la situation de handicap. Vecteur social de l'idéal de justice, d'équité et d'égalité des chances, l'accès, selon ces auteurs « dépasse les référents physiques, sociaux, spatiaux et temporels, pour y inclure l'expérience personnelle », l'accessibilité se matérialisant quant à elle « essentiellement par la conformité à des normes et des standards ».

L'adjonction du qualificatif « universel » au concept d'accessibilité par les organisations internationales¹ a par ailleurs permis d'élargir cette notion au-delà de la seule situation de handicap. Reprenant de façon légèrement amendée la définition développée par

1. Voir notamment la convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée en 2006, signée par la France en 2007 et ratifiée en 2010.

PROGRAMME | 12 MARS 2025

Rocque et al. (2011) pour l'accessibilité universelle, Fougeyrollas et al. définissent l'accès inclusif comme « la caractéristique d'un produit, procédé, service, information ou composante de l'environnement physique et social qui, dans un but d'équité et de respect des droits humains, permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents ».

L'accessibilité universelle des apprentissages (AUA), aussi dénommée « conception universelle de l'apprentissage » (CUA) ou encore « pédagogie universelle », s'appuie sur le principe inhérent à la démarche inclusive de conception universelle. Elle vise à garantir les mêmes opportunités d'apprendre et de réussir à tous les élèves, quelles que soient leurs capacités, leurs besoins ou leurs conditions (Bergeron, Rousseau, Lecler, 2011). Elle repose sur le principe fondamental que l'éducation doit être adaptable et accessible à chacun, en anticipant et en éliminant les obstacles qui pourraient limiter la participation et les performances des apprenants. Au cœur de l'AUA se trouve l'idée que concevoir pour l'accessibilité, dès le départ, est plus efficace et bénéfique pour tous que de modifier ou d'adapter les matériaux et les pratiques pédagogiques après coup. Cela signifie que, plutôt que de se concentrer sur les adaptations individuelles pour les élèves et les étudiants ayant des besoins spécifiques, les enseignants, les formateurs, adoptent une perspective globale visant à rendre l'enseignement accessible à tous dès le début. Le « modèle » universel s'extrait ainsi des approches sectorielles de populations spécifiques : il ne s'agit pas tant de « réintégrer » des personnes exclues que de prévenir des risques de discrimination. La condition première de l'inclusion sociale apparaît donc clairement comme celle de l'accessibilité, même si elle « n'exclut pas » dans un second temps les réponses compensatrices individuelles.

Considérant qu'il est nécessaire de s'intéresser spécifiquement aux conditions d'accessibilité pédagogique et didactique des savoirs et des parcours dans une perspective d'égalité d'accès et de réussite de tous les apprenants, ces journées d'étude se centrent donc sur l'accessibilité dans le cadre des institutions scolaires et de formation. Elles visent à interroger ce concept, dans le contexte de la scolarisation inclusive, à l'aune des pratiques éducatives (des enseignants, de leurs partenaires, des acteurs socio-éducatifs...) en se centrant d'une part sur l'analyse de pratiques enseignantes dans le cadre de situations d'enseignement-apprentissage (en français, en sciences...); en se centrant d'autre part sur l'analyse des conditions d'accès et de réussite aux parcours de formation de divers élèves ou étudiants. Nous souhaitons contribuer à la problématisation de cette notion dans le champ de l'éducation et notamment :

- Mettre en lumière certains obstacles rencontrés par les professionnels de l'éducation pour mettre en œuvre cette accessibilité dans les cadres scolaires et de formation,

PROGRAMME | 12 MARS 2025

- Mettre en avant les obstacles rencontrés par les apprenants au cours de leurs apprentissages et de leurs parcours de formation,
- Proposer des pistes de travail et de réflexions aux professionnels évoluant auprès des élèves et des étudiants dans leur diversité.

Lors de ces journées d'étude, nous souhaitons par exemple exposer comment certaines pratiques, l'usage de certains supports, l'absence de réponses institutionnelles ou le manque d'accompagnement peuvent faire obstacles aux apprentissages de tous les élèves et in fine, au développement de leur plein potentiel. Nous souhaitons, au travers des interventions, décrire quelques conditions favorables ou défavorables à l'accessibilité des savoirs et des parcours du point de vue des acteurs de l'éducation. Nous souhaitons contribuer à l'identification de leviers susceptibles de soutenir les pratiques de ces acteurs vis-à-vis de la diversité des apprenants. Nous souhaitons finalement apporter des éléments de réponses à la question suivante : comment les savoirs et les parcours peuvent-ils être rendus accessibles à tous dans un contexte de scolarisation inclusive, via des exemples de pratiques enseignantes dans les domaines du français et des sciences et via des exemples de parcours de jeunes, étudiants, du voyage ou présentant des troubles mentaux ?

BIBLIOGRAPHIE

- Assude T., Perez J.-M., Suau G., Tambone J., Vérillon, A., (2014). *Accessibilité didactique et dynamique topogénétique. Recherches en didactiques des mathématiques*, vol.34.1, p. 33-57.
- Benoit, H., Sagot, J. (2008). *L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°43, p.19 à 26.
- Ebersold S., (2006). *La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école*, Reliance, n° 22, p. 37-39.
- EBERSOLD S. & ARMAGNAGUE-ROUCHER M. (2017). *Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. Éducation et sociétés*, n°39, p. 137-152.
- Gombert, A., Bernat, V., Vernay, F. (2017). *Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme*. Carrefours de l'éducation, p. 11-25.
- Pelgrims, G. (2019). *Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations*. *La Nouvelle Revue Education et Société inclusives* n° 86 , P.43 63.
- Piquard-Kipffer, A., Léonova, T. (2017). *Scolarité et handicap : parcours de 170 jeunes dysphasiques ou dyslexiques-dysorthographiques âgés de 6 à 20 ans*. *A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*. hal-01402986v2
- Suau, G., Assude, T. (2016). *Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations*, *Carrefours de l'éducation*, n°42, p.155-169.
- Zaffran J. (2015) (sous la direction). *Accessibilité et handicap*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Leclerc, M. (2011). *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*. *Education et francophonie*, vol. 39, p.87-105.

MATINÉE • AMPHI 2 IUT DAMIGNY - ALENÇON

9h00-9h45 • Accueil et conférence introductive : L'approche expérientielle pour (re)penser les responsabilités des différents acteurs

par **Julia Midelet-Mahieu**, MCF Sciences de l'éducation et de la formation Laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche culture, éducation, formation, travail), université de Caen Normandie

Prenant appui sur deux parcours de jeunes scolarisés en lycée et accompagnés par un dispositif Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire), nous nous attacherons à identifier les phases de transition, de bifurcation voire de rupture (Bouquet et Dubéchet, 2017; Bessin, Bidart et Grossetti, 2010). Ce faisant, nous serons amené à préciser la nécessité, pour les différents acteurs, de passer d'une logique de projet scolaire à celle de parcours de formation qui bouscule les manières d'agir ensemble. Ainsi, nous établirons l'importance de coordonner les actions de chaque professionnel, de penser la participation des jeunes et de leurs familles.

Éléments bibliographiques

Bessin M., Bidart C., Grossetti M. (dir.), Bifurcations. *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement, La Découverte*, coll. « Recherches », Paris, 2010.

Bouquet, B. et Dubéchet, P. (2017) . *Parcours, bifurcations, ruptures, éléments de compréhension de la mobilisation actuelle de ces concepts*. *Vie sociale*, n° 18(2), 13-23. <https://doi.org/10.3917/vsoc.172.0013>.

9h45-10h10 • Parcours de scolarisation et de formation, obstacles et ruptures : exemples à travers l'étude de parcours de jeunes présentant des troubles anxieux et dépressifs

par **Stéphanie Quirino Chaves** MCF Sciences de l'éducation et de la formation Laboratoire CIRNEF, université de Caen Normandie

Cette communication vise à présenter les premiers résultats issus d'une recherche participative prenant sa source au sein d'un organisme, MY Ker, qui accompagne des jeunes de 15 à 30 ans présentant des troubles anxieux. L'un des axes du projet de cette recherche vise à connaître et à comprendre les parcours de formation des jeunes accueillis. Nous mettrons en avant quelques-unes des caractéristiques de leurs parcours et le ressenti des jeunes à ces sujets recueillis au travers d'entretiens compréhensifs. Dans une perspective d'égalité d'accès et de réussite, nous souhaitons in fine contribuer, en appui sur les savoirs expérientiels des jeunes (Hejoaka, Halloy, Simon & Arborio, 2020), au développement de données visant à soutenir l'évolution et le développement de structures répondant aux besoins de la diversité des jeunes. Dans le champ de la recherche en santé mentale, la contribution active des malades, visant l'accroissement de leur capacité d'agir, la prise en compte de leur avenir et leur participation aux décisions les concernant, apparaissent en effet essentiels (Jouet, 2014).

10h10-10h35 · Phénomènes d'auto-exclusion des voyageurs : réussite scolaire, rapport des familles à l'institution et refus de scolarisation.

La question des partenariats et des parcours

par **Mickaël Guérin**, Docteur en sociologie, responsable du pôle formation de la FNASAT

Cette intervention vise à explorer certains facteurs qui influencent la scolarisation d'enfants officiellement désignés « gens du voyage ». Il s'agira de mettre en perspective les représentations sociales d'une partie de ces familles, qui valorisent souvent d'autres formes de savoir-faire et de réussite que celles reconnues par le système scolaire actuel. L'intervention soulignera également les représentations des acteurs sociaux (associatifs, institutionnels...) et le rôle des politiques publiques qui rendent compatibles une « tolérance / excuse culturelle » à la non scolarité des enfants voyageurs. En cela, elle questionnera les tensions entre les aspirations et valeurs transmises au sein des familles voyageuses et celles véhiculées par l'école et leurs conséquences possibles sur le parcours scolaire et de formation des enfants

10h35-10h50 · Pause

10h50-11h15 · L'accompagnement à la réussite à l'aune de la loi ORE : les dispositifs de remédiation comme facilitateurs des parcours de réussite.

Quelles accessibilités pour quels étudiants ?

par **Manon Houareau**, Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation Laboratoire CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique) Université Rennes 2

La loi relative à l'orientation et la réussite des étudiants (ORE), promulguée en 2018, renforce l'injonction à l'accompagnement, tant au niveau de l'enseignement secondaire que supérieur. A l'échelle de l'université, cette dernière se matérialise, entre autres, dans les "dispositifs de remédiation" dont l'objectif est de réduire les abandons par un accompagnement renforcé et individualisé de l'étudiant dans son processus de réussite. À visée nationale, l'application de la loi ORE s'effectue à l'échelle des établissements voire à l'échelle des formations, entraînant de facto des différences inter et intra-établissements. Par conséquent, la mise en œuvre des dispositifs de remédiation est propre à chaque programme d'études, que ce soit dans leurs organisations, leurs contenus ou encore dans les modalités. Quid de l'accessibilité des étudiants dans ces dispositifs ? Quels profils selon quels recrutements ? Enfin, quelles expériences de la réussite selon le type de dispositif ?

Pour cela, une enquête quantitative a été réalisée au sein de l'université Simone Veil pendant l'année universitaire 2023-2024. Plus précisément, 198 bénéficiaires de la remédiation répartis dans 18 départements ont répondu à un questionnaire en ligne dont le but était de comprendre la façon dont ces derniers se saisissent de la remédiation dans leurs parcours. Le premier résultat démontre des dispositifs qui sont intrinsèquement dépendants des multiples logiques d'acteurs (Amblard et al., 1996). Le second résultat témoigne d'un effet du recrutement des étudiants dans les dispositifs de remédiation sur la typologie des recrutés. En effet, l'hétérogénéité des modes de recrutement manifeste autant les manières de concevoir la réussite et in fine l'accompagnement des étudiants dans ce processus que la pluralité d'expériences étudiantes (Dubet, 1994) possibles selon le type de dispositif.

PROGRAMME | 12 MARS 2025

11h15-12h00 · Mise en perspective des éléments développés dans le cadre des communications et avec des expériences de professionnel.le.s de l'éducation et de la formation.

avec **Célian Chorin**, coordinateur PRE (Projet de Réussite Éducative) – Ville d'Argentan,

Méline Dal, formatrice Croix Rouge française et **Edwige Leverrier**, professeur des écoles, PEMF

12h00-13h30 · Repas et clôture

