



# La réception de l'accessibilité pédagogique à visée universelle par les professionnels de l'éducation français : quelle place pour le numérique?

<https://doi.org/10.52358/mm.vi23.448>

Laure Calmelet, doctorante en sciences de l'éducation et chargée d'enseignement  
Institut catholique de Paris, France  
[laure.calmelet@campusicp.org](mailto:laure.calmelet@campusicp.org)

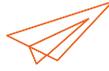
---

## RÉSUMÉ

Dans le cadre de la nécessaire mise en accessibilité des espaces et des contenus pédagogiques, nous commencerons par étudier les textes législatifs français afin d'identifier certaines injonctions contradictoires qui y résident. Puis, nous nous questionnerons sur les potentialités offertes à la communauté des apprenants par les outils numériques dans le cadre de la conception universelle des apprentissages. Nous nous demanderons si ces outils sont identifiés par les enseignants comme des ressources permettant d'améliorer les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap. L'adhésion des professionnels étant un prérequis essentiel au déploiement de ces pratiques, nous nous interrogerons également sur leur réception de l'idée de l'accessibilité pédagogique à visée universelle. L'étude d'un corpus produit par les réponses de 516 professionnels de l'éducation à une enquête nous permettra d'établir que le paradigme intégratif et l'idée d'une nécessaire réponse basée sur une catégorisation (effectuée sur des critères médicaux) à la question de savoir comment scolariser les élèves en situation de handicap représente des obstacles majeurs au déploiement des pratiques d'accessibilisation pédagogique, notamment *par* le numérique.

**Mots-clés** : conception universelle des apprentissages (CUA), accessibilité *par* le numérique, dynamique inclusive, freins idéologiques

---



## Introduction

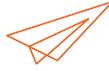
Dans le contexte des évolutions législatives françaises sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, nous nous interrogeons sur les intérêts des usages du numérique dans la mise en accessibilité des contenus pédagogiques ainsi que sur le rôle des professionnels dans la réalisation de celle-ci. En effet, les récents progrès de la technique, outils informatiques et intelligence artificielle, semblent permettre d'amorcer de nouvelles réflexions autour de la question de l'accessibilité, qui tend à s'imposer comme un impératif de société (Ebersold, 2021). Dans un contexte où la législation encadrant la « scolarisation inclusive » (loi de 2019; loi de 2005) semble aller dans le sens d'un « objectif officiellement affiché » par le législateur d'accueillir chaque enfant de manière inconditionnelle (Benoît, 2020), les questions de l'accessibilité pédagogique et de l'accessibilité numérique restent à définir et à encadrer clairement. Comme nous le démontrerons, des flous et des injonctions contradictoires résident dans les textes encadrant la pratique des professionnels de l'éducation, soit le code de l'éducation (2025) et le référentiel de compétences enseignant (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Dans ces textes, est présente l'idée de mérite, qui est héritée de la Révolution française et reste assez présente dans l'imaginaire collectif français, notamment concernant l'école. On la retrouve ainsi formulée dans la déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1978) :

« Tous les citoyens étant égaux à ses yeux [ceux de la loi] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents. » (Nous soulignons.)

Cette idée du mérite, qui se voulait à l'époque émancipatrice pour les classes populaires en remettant en cause l'idée que c'est la naissance qui détermine le devenir des hommes (Michaud, 2012), peut aujourd'hui exercer un frein dans le sens où la dynamique inclusive nous invite à reconsidérer la notion même de « talent ».

C'est dans ce contexte que nous nous interrogeons sur la réception par les professionnels de l'éducation du paradigme de la « scolarisation inclusive » ainsi que de l'accessibilité pédagogique à visée universelle (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011) et de leur identification de l'accessibilité numérique comme un élément permettant de faciliter la mise en œuvre de la dynamique inclusive (Midelet, 2020).

Après un premier temps de clarification des concepts et de présentation des éléments législatifs, nous mettrons en avant les avantages du numérique dans la mise en place de la conception universelle des apprentissages (CAST, 2018), envisagée comme modèle d'accessibilité. Puis, nous présenterons une partie des résultats d'une enquête menée auprès de professionnels de l'éducation nous permettant d'en apprendre davantage sur leur réception de l'idée d'accessibilité, entendue comme la création d'environnements pédagogiques « capacitants » (Ebersold, 2021) dans lesquels les éléments d'étayages habituellement proposés aux élèves comme des mesures de compensation du handicap seraient proposées à tous les élèves, qu'ils aient ou non un besoin éducatif particulier ou une situation de handicap reconnu.



# 1. Revue de littérature et cadre conceptuel

## 1.1 Cadre législatif : de l'intégration à la prise en compte des vulnérabilités

En France, la loi de 1975 ouvre un accès physique aux élèves en situation de handicap en autorisant leur « intégration » scolaire. Nous pouvons y lire :

« Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux. »

C'est donc selon ses capacités que l'élève « handicapé » est « intégré », c'est-à-dire qu'on accepte sa présence dans le « milieu ordinaire », mais qu'il doit être capable de s'adapter à son fonctionnement. Il est sous-entendu que son handicap doit être « compatible » avec la scolarisation.

La loi de 2005 propose une nouvelle définition de la situation de handicap :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Mais cette définition reste très axée sur une réponse médico-catégorielle. Ce n'est qu'en 2013 que la loi dite *d'orientation et de programmation pour l'école de la république* modifiera le code de l'éducation et que les termes « inclusion scolaire » y seront ajoutés en précisant les missions de l'enseignant :

« Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. » (Nous soulignons.)

Le terme « scolarisation inclusive » employé en 2019 décentre la question de l'inclusion de la personne. En effet, si c'est la scolarisation qui devient inclusive, l'effort des professionnels est à placer sur l'environnement et non la remédiation de situations individuelles dues à des « limitations ».

Nous observons dans ces évolutions législatives une mise à distance progressive du modèle médical, mais cette dernière n'est pas très explicite. Il nous semble pertinent de nous interroger sur la réception de ces textes par les professionnels de l'éducation, pour autant qu'ils en aient connaissance.

En ce qui concerne les textes portant injonction à la pratique enseignante, il semblerait que l'accès physique aux lieux d'apprentissage soit encadré (la question est évoquée dans 22 articles du code de l'éducation), alors que la question de l'accessibilité aux savoirs reste largement impensée ou, en tout cas, non encadrée (0 occurrence du code de l'éducation pour « accessibilité pédagogique »).

Dans le référentiel de compétences enseignant (Ministère de l'Éducation nationale, 2013) est inscrite la phrase suivante :

« Ils [enseignants] concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. »



Cette injonction semble peu opérationnelle, car elle est présentée sans aucune indication concernant les moyens dont dispose l'enseignant pour y parvenir ni aucune définition des termes employés. En effet, bien que la référence à « l'ensemble des élèves » soit assez explicite, si on l'applique à la question de la scolarisation inclusive, encore faut-il que l'enseignant considère l'élève en situation de handicap comme l'un de ses élèves et se sente donc en responsabilité de le faire réussir. De plus, le professionnel peut s'interroger sur ce qui est entendu par le terme « réussite scolaire » : est-ce une injonction à l'excellence au sens classique ou à une réussite au sens individuel qui consisterait à atteindre ses propres aspirations? En d'autres termes, l'école est-elle considérée ici comme une fin en soi ou un moyen? Cette question, non tranchée explicitement, semble pourtant essentielle afin de fournir des repères aux professionnels.

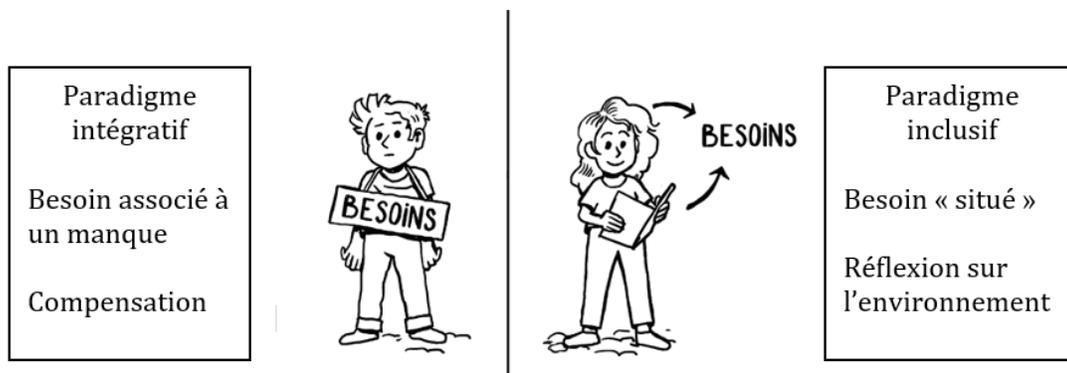
## 1.2 Du paradigme intégratif au paradigme inclusif : la notion de besoin situé

À travers ces évolutions législatives, se dessine donc un changement de paradigme. Le premier, le paradigme intégratif, est fortement basé sur la pensée déficitaire et sur une stricte identification de ce qui est « normal » et « pathologique ». Il se base sur la mesure d'un écart à la norme scolaire donnant droit, dans un second temps, à compensation. Ce mode de pensée aboutit à l'exclusion des personnes présentant un écart à la norme jugé trop important (Plaisance et Schneider, 2013). Le paradigme inclusif repose à l'inverse sur une démarche préventive reconnaissant la nécessaire accessibilité des contenus et des espaces pédagogiques. Ainsi, la réponse pédagogique « s'émancipe progressivement de la logique médicale et [...] tente de se décentrer de la réponse compensatoire » (Benoît, 2014, p. 197).

Le passage du paradigme intégratif au paradigme inclusif s'accompagne également d'une évolution des représentations associées à la notion de besoin qui nécessitent, elles aussi, une clarification (Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2023). Cette clarification nous permet de repenser l'intégration du numérique dans l'accessibilité des contenus enseignés. La figure 1, travaillée en collaboration avec un illustrateur, vise à soutenir la compréhension de cette évolution.

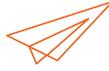
**Figure 1**

*Illustration de l'évolution de la représentation du besoin lié aux paradigmes intégratif et inclusif*



*Note.* Source : document produit par l'auteur en collaboration avec Pierre Frampas, illustrateur.

D'une notion de besoin identifié à un manque dans la tradition de Kaufman (1972) et associé à la personne apprenante, on passe à une approche se basant sur la prise en compte des « besoins situés » des élèves (Benoît, 2014). Ceux-ci se manifestent lors de la rencontre de l'apprenant avec les contenus pédagogiques et les obstacles potentiels, qu'ils soient didactiques ou liés au traitement cognitif. Cette nouvelle façon d'envisager les besoins des élèves nous permet d'opérationnaliser la question de l'accessibilité *par* le numérique (Pinède, 2018), dont nous allons traiter à présent.



### 1.3 Éléments de définition

Arrêtons-nous un instant sur la définition du terme « accessibilité ». Le dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) la définit comme « la qualité, la propriété de ce qui est accessible » (s. d.-a), le terme accessible étant lui-même défini comme « dont l'accès est possible ou facile » (s. d.-b). Or, ces définitions, si nous les adaptions au contexte scolaire, laissent planer un flou sur ce qu'elles recouvrent. À quoi l'accès doit-il être possible ou facile? S'agit-il d'un accès physique ou d'un accès au sens des apprentissages?

Si nous nous intéressons à la question de l'accessibilité numérique, il pourrait s'agir :

- De fournir un accès à un ordinateur et à une connexion Internet afin de réduire la « fracture numérique » (Beauchamps, 2009), soit une accessibilité au numérique;
- D'utiliser le numérique comme un outil capacitant permettant de donner accès à des contenus, par exemple en produisant un sous-titrage ou une oralisation de texte écrit. Cela correspondrait alors à une accessibilité « *par* le numérique » (Pinède, 2018);
- De la prise en compte en amont des possibles limitations qui pourraient apparaître pour la diversité des utilisateurs dans une démarche préventive d'accessibilisation « *du* numérique » (*ibid.*) par une analyse systématique des conditions nécessaires à la compréhension par tous des contenus présentés en ligne.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à la deuxième définition de l'accessibilité : *par* le numérique, dans la mesure où les outils numériques ont la capacité d'améliorer l'accès aux apprentissages d'élèves aux profils divers dans le cadre de la planification de l'enseignement par la pédagogie à visée universelle.

### 1.4 Parallèle entre accessibilité numérique et accessibilité pédagogique universelle

Selon le sociologue français Serge Ebersold (2021), nous pouvons distinguer trois niveaux d'accessibilité :

- L'accessibilité corrective, liée à la réponse médico-catégorielle, qui suppose le constat médical d'un écart à la norme donnant droit à compensation;
- L'accessibilité intégrée, qui vise à réduire certaines inégalités sociales par la mise en place de plans de soutien ciblés (mais sans recours au médical);
- L'accessibilité universelle, une démarche préventive visant à anticiper les besoins des élèves afin de mettre à la disposition de tous ce dont chacun pourrait avoir besoin.

Il nous semble que seul ce dernier niveau correspond à la définition de l'accessibilité proposée par le dictionnaire du CNRTL. En effet, celle-ci étant une démarche préventive, si la mesure survient après la rencontre avec l'obstacle, celle-ci n'a pas rempli sa fonction. De plus, l'utilisation d'un tel vocabulaire nous semble présenter un danger : celui de se satisfaire des mesures déjà en place sans comprendre le tournant radical auquel nous invite l'accessibilité pédagogique à visée universelle. En effet, c'est à une nécessaire « dénormalisation » (Ebersold, 2021; Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011) que nous invite cette démarche. Cela impose de faire le deuil d'un « élève normal » qui reste largement fantasmé (Pirone, 2022) pour considérer que la norme est la différence elle-même, afin de réellement « penser la classe comme un lieu où se côtoient autant de différences qu'il y a d'élèves » (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 94).



## 1.5 CUA et accessibilité *par* le numérique

La CUA (conception universelle des apprentissages en français) ou l'UDL (*universal design learning* en anglais) est un modèle d'accessibilité créé par le laboratoire du CAST (Center for Applied Special Technology). Ce modèle reprend les principes de l'*universal design* (Mace, 1998), qui préconise la création d'environnements utilisables, inclusifs et accessibles pour tous :

« Ainsi, l'architecte, dans cet esprit, se doit de réfléchir et de planifier tant les besoins que les défis qui pourraient se poser aux utilisateurs potentiels de l'environnement physique. Cette réflexion sert ensuite à la création d'un plan proactif répondant à un besoin avant même qu'il se manifeste, comme la prévision d'une rampe d'accès pour une personne à mobilité réduite utilisatrice d'un quadriporteur ou d'un fauteuil roulant, ainsi que la prévision de chiffres en braille dans l'ascenseur pour les personnes ayant une déficience visuelle » (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 91).

La conception universelle des apprentissages (terme que nous préférons à partir de ce point) opère un transfert des principes architecturaux de l'*universal design* à la pratique pédagogique. Dans ce contexte, le recours aux outils informatiques, bien qu'il ne soit pas indispensable à la mise en place de la CUA, est largement facilitant (Turgeon et Van Drom, 2019).

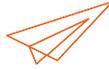
La CUA est organisée autour de trois grands principes ou lignes directrices (CAST, 2018) :

- Offrir plusieurs moyens d'engagement en travaillant sur la motivation et les capacités d'autorégulation de l'élève ;
- Offrir plusieurs moyens de représentation en offrant des possibilités multiples sur le plan de la perception, de la compréhension et en clarifiant langues et symboles;
- Offrir plusieurs moyens d'action ou d'expression sur le plan des modalités d'actions physiques, d'expression et de communication, et des fonctions exécutives mobilisées dans la résolution des tâches scolaires.

Outre le simple fait de proposer une alternative au support papier, les outils informatiques peuvent participer à la mise en œuvre des recommandations de la CUA.

Turgeon et Van Drom (2019, p. 3-4) identifient six avantages majeurs offerts par le numérique dans la mise en place de la CUA que nous reprenons ici en les commentant.

- 1- Permettre la mise à la disposition de contenus numérisés en ligne ou de capsules audio afin que l'apprenant puisse gérer son rythme d'apprentissage.
- 2- Faciliter le changement de supports et l'utilisation d'outils visant à améliorer la motivation ou la collaboration.
- 3- Permettre la mise en place d'outils spécifiques prenant en compte le rythme ou les besoins spécifiques en termes d'accès à l'information.
- 4- Fournir des rétroactions fréquentes et adaptées au niveau de l'apprenant. La capacité de l'outil numérique à s'adapter au niveau de l'apprenant lui permet de fournir des *feedbacks* personnalisés et immédiats.
- 5- Permettre la continuation des échanges en dehors de la classe et de nouvelles modalités d'enseignement (possibilités de communication ou de classe inversée).



- 6- Enfin, le fait de disposer d'outils lui permettant de contourner ses difficultés permet à l'apprenant de s'engager dans une démarche volontaire et active plutôt que d'attendre une « aide » proposée par un acteur extérieur. Cela lui permet donc d'atteindre un plus grand niveau d'autonomie.

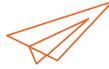
Chacune des trois lignes directrices de la CUA est déclinée en 3 niveaux : accéder, construire et interioriser. Dans le cadre de notre réflexion sur l'accessibilité *par* le numérique, c'est prioritairement au premier niveau que nous nous intéressons.

Parmi les outils numériques pouvant participer à garantir l'accès aux contenus de formation à tous les apprenants, on peut citer : les lecteurs immersifs, les outils d'oralisation de type « text to speech », les sous-titrages automatiques, les outils de synthèse vocale ou encore les correcteurs d'orthographe. Or, dans le cadre scolaire, ces outils sont loin d'être démocratisés et laissés à la disposition des apprenants. Au contraire, dans les faits, leur accès est souvent réservé à des élèves ayant reçu un diagnostic et pour lesquels un droit à compensation a été établi. Ces élèves sont dits « en situation de handicap » ou « à besoins éducatifs particuliers ». La question à se poser dans ce contexte est de savoir si les professionnels font une différence stricte entre cette catégorie d'élèves et les autres, qui pourraient rencontrer des difficultés ponctuelles.

## 1.6 Problématisation

Alors que les évolutions législatives liées à la dynamique inclusive semblent encourager des actions basées sur l'accessibilisation de l'environnement, il semble que le message adressé aux professionnels par le législateur soit porteur d'injonctions contradictoires, nous en détaillerons deux ici. Toutes deux peuvent être mises en évidence à partir de l'article L111-1 du code de l'éducation, portant sur le droit à la scolarisation. La première contradiction que nous identifions est la suivante : tout en annonçant un objectif « d'égalité des chances » et en rappelant le droit de tous les enfants à la « scolarisation inclusive », l'article rappelle que « pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites ». Or, la notion même de mérite, concept épais (Michaud, 2009), nécessiterait une clarification, car elle peut être associée aux capacités individuelles des individus (*ibid*). La seconde injonction contradictoire semble être liée aux valeurs de la république elle-même (liberté, égalité, fraternité), dont l'article souligne l'importance. En effet, la mobilisation de l'égalité, si celle-ci est entendue comme égalité de traitement ou égalitarisme, peut venir s'opposer aux valeurs d'équité, mobilisées dans le cadre du même code lorsqu'il établit la nécessité d'aménager les conditions d'examen de certains élèves reconnus en situation de handicap. Dans ce contexte, nous rejoignons Champy et Gauthier (2022) qui dénoncent le manque de clarté des valeurs de l'école, notamment en ce qui concerne l'idée de justice.

Alors que le souci de la justice est souvent mis en avant par les enseignants, nous nous demandons si l'accessibilité pédagogique à visée universelle ne pourrait pas ouvrir de nouvelles perspectives en permettant de sortir des logiques basées sur la répartition des biens et la compensation. Cela permettrait d'amorcer des réflexions centrées sur les capacités (Sen, 2012; Nussbaum, 2012) des personnes, soit leurs capacités réelles à réaliser leurs aspirations. C'est à cela que nous invite la réflexion sur l'accessibilité à visée universelle. Celle-ci ne peut être réfléchie ni mise en place sans le concours des professionnels de l'éducation. Voici pourquoi il nous semble indispensable, dans une visée compréhensive, d'analyser leurs positionnements vis-à-vis de la dynamique inclusive et de l'idée de l'accessibilité. Les outils numériques, s'ils étaient mis à la disposition de tous les apprenants dans le cadre de démarches préventives, pourraient largement participer à améliorer l'accès aux contenus pédagogiques et à garantir un plus grand niveau d'autonomie à la communauté des élèves. Formellement, rien n'empêche les enseignants de mettre en place des pratiques « capacitanes » visant à améliorer l'accès *par* le numérique; néanmoins, peu le font à l'heure actuelle (Mons *et al.*, 2020).



Notre problématique est la suivante :

**La posture des professionnels vis-à-vis de l'idée de l'accessibilité leur permet-elle d'envisager les outils du numérique comme des ressources possibles pour améliorer les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap?**

Celle-ci pourra être décomposée en trois sous questions :

**Quelle est la réception par les professionnels de l'idée de l'accessibilité?**

**Dans quel paradigme s'inscrivent les réponses des professionnels (intégratif ou inclusif)?**

**Leur posture leur permet-elle d'envisager les outils numériques comme des ressources possibles?**

Trois hypothèses nous guideront dans notre travail :

- Les professionnels sont plutôt favorables à l'idée de l'accessibilité;
- Les professionnels sont plutôt imprégnés du paradigme intégratif que du paradigme inclusif;
- Cette inscription dans le paradigme intégratif ne leur permet pas d'identifier les outils du numérique comme une ressource facilitant l'accès aux contenus.

## 2. Méthodologie

Afin de répondre à notre problématique, nous travaillerons à partir du corpus produit par la réponse à deux questions issues d'une large enquête menée auprès d'un échantillon de professionnels de l'éducation volontaires déployé durant notre recherche doctorale. Nous avons totalisé 516 réponses complètes, ce qui a produit un important corpus. Les répondants exercent tous sur le territoire français. Cette enquête a été administrée en ligne via le logiciel LimeSurvey® sous licence institutionnelle. La diffusion a eu lieu par *e-mail* et sur différents réseaux sociaux professionnels.

### 2.1 Caractéristiques de l'échantillon : pourquoi les professionnels?

Le déploiement de la dynamique inclusive étant du ressort de tous les professionnels de l'éducation, il nous a semblé préférable de ne pas limiter notre enquête aux seuls enseignants, mais de l'ouvrir aux autres membres professionnels des communautés éducatives. Le tableau 1 présente le détail de notre échantillon. Les chiffres présentés sont associés à ceux de la « population » des professionnels exerçant en France (DEPP, 2023) afin d'établir la composition cohérente de celui-ci au regard de la visée de l'étude : faire un état des lieux des positionnements des professionnels. Il était donc nécessaire que l'échantillon soit relativement représentatif de la population visée. Précisons que, parmi les enseignants, 50,6 % sont issus du premier degré et 45,9 % sont issus du second degré (collège, lycée et lycée professionnel). Il nous semble important d'indiquer que notre propos n'est pas d'incriminer les professionnels en les rendant responsables des difficultés de mise en œuvre de la dynamique inclusive, mais bien de chercher à comprendre quelle est leur réception de l'idée de l'accessibilité, celle-ci étant envisagée comme liée à des éléments systémiques.

**Tableau 1***Échantillon des « professionnels de l'éducation »*

Caractéristique observée	Population		Échantillon	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
	1 087 508*		516	0,047 %
Hommes	296 626	27,3 %	134	26 %
Femmes	790 882	72,7 %	375	72,7 %
Âge moyen	44,1		46,2	
Enseignants	849 526	78,1 %	423	82 %
Non-enseignants	237 982	21,9 %	93	18 %

*Note.* Source : document produit par l'auteur.

\*Ensemble des personnels hors étudiants ETP

## 2.2 Analyse du corpus produit

Afin de répondre à notre problématique (La posture des professionnels vis-à-vis de l'idée de l'accessibilité leur permet-elle d'envisager les outils du numérique comme des ressources possibles pour améliorer les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap?), nous croiserons deux corpus issus des réponses aux deux questions suivantes (placées à la suite dans notre questionnaire) :

*Question 1- Selon vous, comment le système scolaire peut-il mieux accompagner les élèves en situation de handicap?*

*Question 2- Vous semblerait-il juste que les éléments d'étayage mis à la disposition des élèves en situation de handicap puissent l'être également pour les élèves en difficulté scolaire?*

Nous mènerons une analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016) qui consiste à analyser le corpus à partir d'une série de questions articulées depuis la question de recherche. Les questions ainsi formulées sont utilisées pour dégager les significations latentes ou les logiques d'action auxquelles on ne peut accéder de prime abord. Le tableau 2 présente les questions qui nous permettront d'envisager des éléments de réponse à notre problématique.

**Tableau 2***Questions permettant l'analyse du corpus*

Corpus produits	Questionnement analytique
Question 1; Corpus 1 : Améliorer la scolarisation des élèves en situation de handicap	- Les professionnels identifient-ils le recours au numérique comme un moyen d'aller vers une scolarisation plus inclusive? - Peut-on identifier un paradigme dominant dans les réponses des professionnels?
Question 2; Corpus 2 : Réception de l'idée d'accessibilité	- Quelle est la réception des professionnels à la possibilité de généraliser les outils d'étayage habituellement réservés à la compensation du handicap? Peut-on identifier des freins dans le discours des professionnels?



### 3. Résultats

Nous présenterons nos résultats en suivant le guide établi par les questions formulées dans le cadre de la démarche de questionnement analytique.

#### 3.1 Les professionnels identifient-ils le recours au numérique comme un moyen d'aller vers une scolarisation plus inclusive?

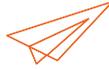
Nous commençons par nous interroger sur le fait que les professionnels identifient la possibilité de recours aux technologies numériques pour garantir un meilleur accès aux contenus de formation. Nous effectuons une recherche d'occurrence sur les termes liés aux outils numériques dont nous énonçons la plus-value potentielle dans le cadre de démarches visant à l'accessibilisation pédagogique dans notre cadre théorique. Nous supposons que le vocabulaire employé par les répondants pourrait être : « numérique » ou « outils numériques » pour lesquels nous ne trouvons pas d'occurrence. Les mots « tablette », « vidéoprojecteur », « TBI », « tableau numérique » et « logiciel » ne sont pas présents non plus. Nous trouvons trois occurrences du mot « ordinateur ».

Nous constatons donc que seuls 3 professionnels sur les 516 ayant répondu à la question 1 font explicitement référence à l'utilisation d'un outil numérique comme moyen d'améliorer les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette absence nous semble être un indice signifiant (Becker, 2002) nécessitant une analyse. À titre comparatif, on trouve 105 occurrences pour des recommandations liées à la présence d'AESH. Nous analysons la quasi-absence de référence à des outils numériques qui pourrait permettre une accessibilisation des contenus comme le fait que les enseignants n'ont pas nécessairement identifié leur potentiel dans ce contexte. En effet, bien que l'on trouve 19 occurrences pour des demandes de « matériels spécifiques », « matériels inclusifs » ou d'autres termes équivalents, lorsque les répondants donnent des exemples de ces matériels, il ne s'agit pas de matériel numérique comme le montrent les trois réponses ci-dessous, mais plutôt de matériels ergonomiques ou visant à canaliser l'agitation motrice ou encore à gérer les hyperacousies.

« avoir du matériel adapté dans les écoles (casque anti-bruit, ciseaux, règles, tables selon les besoins des élèves) et un espace adapté pour les recevoir (pour pouvoir s'isoler du bruit par exemple). »  
« Mise à disposition de tous de matériels spécifiques comme assise mobiles, élastiques de chaise, fidgets, casque anti-bruit, paravent, matériel dys... »  
« achat de matériels adaptés (tables et chaises ergonomiques, casques antibruit, paravent...) »

Si nous nous intéressons spécifiquement aux trois réponses dans lesquelles est mobilisé le terme « ordinateur », nous pouvons lire :

« Cela dépend du handicap. Mais je suis favorable à la présence d'une personne, d'un ordinateur »  
« Recruter des AESH pour tous les élèves qui en ont besoin, Proposer le prêt d'un ordinateur. »  
« Il faut davantage de moyens humains. Dans mon école, les élèves ULIS sont inclus à temps plein, et le coordinateur ULIS vient les aider pour surmonter leurs obstacles (travail oral plutôt qu'écrit, travail sur ordinateur, utilisation d'outils...) » (Nous soulignons.)



Nous pouvons constater que dans les deux premières réponses, la réflexion des professionnels cités porte sur l'accessibilité *au* numérique. L'ordinateur est mis à la disposition sans qu'il y ait une réelle réflexion sur la manière de l'utiliser. Il est un outil de compensation qui peut être attribué, au même titre que les AESH (accompagnants d'élèves en situation de handicap). La troisième réponse laisse entrevoir une réflexion sur le fait que l'ordinateur pourrait être un moyen de « surmonter les obstacles ». En ce sens, on peut dire que l'accessibilité *par* le numérique est envisagée. Néanmoins, on voit que c'est le coordonnateur ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire), donc l'enseignant spécialisé, qui semble avoir ici la mission d'assurer cet accès à l'élève « inclus ». Le professionnel ne semble pas envisager une accessibilité de l'environnement globale *par* le numérique qui reste, ici encore, restreint à un outil de compensation. Ajoutons que la référence aux « élèves ULIS » semble indiquer que les élèves bénéficiant du dispositif, censé être un appui à l'inclusion et non un espace ségréatif, ont un statut au sein de la classe qui les place à part des autres apprenants. Il n'est pas certain que ce professionnel envisagerait favorablement la mise à la disposition de l'outil pour « ses » autres élèves.

### 3.2 Peut-on identifier un paradigme dominant dans les réponses des professionnels?

L'étude des déclarations de l'ensemble des répondants nous permet d'en apprendre plus sur la logique globale dans laquelle ils inscrivent leurs actions pédagogiques.

La première remarque générale que nous pouvons faire concernant l'analyse du corpus, c'est qu'il n'y a pas de consensus clair qui se dégage sur les moyens d'améliorer les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap. En effet, pour certains professionnels, c'est par l'inclusion et la création d'environnements « capacitants » que ces conditions seront améliorées.

*« ÉCOLE INCLUSIVE : Une école doit adapter ses structures aux élèves, et non l'inverse. Il est important de prendre en compte l'élève dans ses différentes dimensions, dans son environnement et dans ses richesses et dans son potentiel (et pas uniquement dans ses manquements ou ses faiblesses). »*

Alors que pour d'autres professionnels, c'est par le retour à une plus grande ségrégation des élèves que celle-ci se verra améliorée.

*« Actuellement il n'y a pas assez de structures pour accueillir tous les enfants en situation de handicap, que ce dernier soit physique ou psychologique. Trop d'enfants sont encore laissés au fond de la classe. Je n'incrimine pas les enseignants qui le font, je constate et déplore que, par un effectif trop important, des enseignants renoncent à soutenir davantage ceux qui en ont le plus besoin. »;*  
*« plus de places dans les ULIS, établissements spécialisés, dans le système de soin et son accessibilité, dans l'accompagnement (AESH, professionnels soignants) dans le système ordinaire... » (Nous soulignons.)*

On peut constater qu'ici, plutôt que de remettre en question la manière dont la forme scolaire classique est organisée et de réfléchir à des façons de l'adapter aux besoins des élèves, les professionnels préconisent une mise à l'écart dans des structures ou des établissements spécialisés. On notera également que l'ULIS semble envisagée comme une structure ségrégative et non comme un dispositif d'accompagnement à la scolarisation inclusive.

Pour un grand nombre de professionnels, il y aurait une notion de « tri » à effectuer entre des handicaps permettant l'inclusion et d'autres ne la permettant pas.



« En faisant un tri : handicap intégrable à l'école et handicap non intégrable à l'école »;  
« Cela dépend du handicap. Lorsqu'il est lourd en ne laissant pas les élèves sur des classes normales. »

Ceci n'est pas sans rappeler l'idée portée par la loi de 1975 qui préconisait une intégration au milieu ordinaire des élèves « déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux ».

Nous relevons également une forte demande d'« AESH » (105 occurrences) ainsi que de solutions extérieures basées sur des réponses « médicales ».

« aides médicales extérieures augmentation du nombre d'AESH matériel pédagogique adapté »

Si nous cherchons à dégager un paradigme quantitativement dominant (intégration ou inclusion), il nous faut classer les réponses selon 3 catégories :

- Les professionnels qui s'inscrivent dans le paradigme inclusif et mettent en avant des logiques préventives;
- Les professionnels qui s'inscrivent dans des logiques intégratives (parmi lesquels ceux qui misent exclusivement sur les AESH ou des solutions extérieures);
- Les professionnels qui se positionnent pour une plus grande ségrégation en préconisant un tri strict selon des niveaux de handicap, voire une exclusion systématique.

En réalisant une étude des 516 réponses, il est évident que toutes ne peuvent être classées selon ces catégories, notamment celles des professionnels déclarant n'avoir aucune idée des moyens à mettre en œuvre ou encore ceux axant prioritairement leurs réponses sur la question de la formation qui, bien qu'elle soit indéniablement un élément essentiel, pourrait s'inscrire dans des logiques intégratives comme inclusives. Nous ne classons pas non plus les remarques sur la diminution du nombre d'élèves par classe qui est récurrente.

C'est 240 réponses qui répondent aux critères précédemment évoqués et peuvent être classées (tableau 3).

### Tableau 3

*Synthèse des résultats : paradigme dans lequel s'inscrivent les réponses des professionnels*

Paradigme	Nombre de répondants	Pourcentage
Inclusion, prévention	41	17 %
Intégration mesures compensatoires et recours aux solutions extérieures	112	47 %
Exclusion et/ou tri strict	87	36 %
Total	240	100 %

*Note.* Source : document produit par l'auteur.



L'exclusion d'un grand nombre de nos répondants ne nous permet pas d'exploiter le nombre de réponses en termes de statistique, mais de dégager les paradigmes qui s'affrontent dans l'idéal de scolarisation des professionnels. À la suite de ce comptage, on voit que seuls 17 % des 240 répondants dont les réponses peuvent être classées dans les catégories précédemment évoquées se positionnent spontanément dans des logiques préventives et proposent des aménagements de l'environnement. De plus, 36% des répondants du groupe laissent entrevoir des logiques relativement hostiles à l'inclusion, recommandant l'exclusion de certains élèves. Enfin, 47 % sont plutôt dans des logiques « intégratives » telles que définies plus haut : il est possible d'accueillir en classe ordinaire un élève en situation de handicap si celui-ci ne présente pas un écart à la norme trop important et/ou si des aides extérieures telles que les AESH le prennent en charge.

En conclusion de cette sous-partie, nous pouvons établir que le paradigme intégratif reste majoritaire dans la conception que les enseignants ont des moyens de scolarisation des élèves en situation de handicap. Nous notons que peu de mentions de l'utilisation possible du numérique sont présentes parmi les 516 réponses étudiées. Ceci nous laisse à penser qu'il y a également un enjeu de formation autour de ces questions et que les enseignants n'identifient pas les possibilités d'accès offertes *par* le numérique. L'enjeu de formation ainsi qu'une demande de moyens supplémentaires est d'ailleurs largement identifiée par les professionnels, bien qu'ils ne nomment pas spécifiquement la question du numérique comme un outil facilitateur et semblent très centrés sur la demande d'aides humaines.

### 3.3 Quelle est la réception des professionnels à la possibilité de généraliser les outils d'étayage habituellement réservés à la compensation du handicap?

#### 3.3.1 RÉCEPTION DE L'IDÉE, POINT DE VUE GÉNÉRAL ET QUANTITATIF

Ici, la question posée (question 2) nécessitant de se positionner, nous pouvons estimer quantitativement la réception à l'idée de l'accessibilité entendue comme la mise à la disposition des éléments d'étayages habituellement réservés aux élèves en situation de handicap, aux élèves rencontrant des difficultés scolaires. À partir de cette première analyse quantitative, nous pouvons établir les résultats présentés au tableau 4.

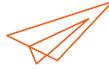
**Tableau 4**

*Réaction des professionnels à l'idée de la généralisation des mesures d'étayage à tous les élèves*

Positionnement	Nombre	Pourcentage
Adhésion	354	69 %
Mitigés	83	16 %
Opposés	37	7 %
Ne sais pas ou ne comprend pas	33	6 %
Non positionnable	9	2 %
Total des répondants	516	100 %

*Note.* Source : document produit par l'auteur.

Nous en concluons que notre première hypothèse est plutôt vérifiée, puisque 69 % des professionnels, soit une majorité d'entre eux, se positionnent favorablement vis-à-vis de l'idée de l'accessibilité qu'ils considèrent comme « juste ». Néanmoins, 16 % des professionnels sont mitigés et émettent des limites à cette mise en place, et 7 % semblent fermement opposés.



### 3.3.2 FREINS ET OBSTACLES IDÉOLOGIQUES

Parmi les freins, on peut identifier une peur de perte de niveau global si on accompagne « tous les élèves » vers la « réussite » comme le préconise le référentiel de compétences enseignant (Ministère de l'Éducation nationale, 2013).

« L'étayage au primaire et jusqu'en sixième compris : OK. Mais après, qu'on arrête de leur faire croire qu'ils auront le même niveau que les autres à force d'étayage ! C'est leur mentir ! Le monde professionnel est dans une logique de rentabilité : mieux vaut qu'ils soient à leur place plutôt que d'avoir tous bac +3 ! »

La crainte de la perte du goût de l'effort est également exprimée.

« Le problème est que les étayages multiples nécessaires à certains vont avoir tendance à affaiblir les exigences des autres envers eux-mêmes. »

La réduction des mesures d'étayage possibles à la seule présence des aides humaines semble également faire obstacle. Cela ne semble effectivement pas pertinent à généraliser et n'est en aucun cas une mesure préventive.

« Non, on ne peut pas mettre une AESH avec chaque élève ayant des difficultés à l'école. Ce serait aussi une manière de désengager les enseignants des questions pédagogiques. »

Pour certains professionnels, l'hétérogénéité des classes nuit à certains élèves « qui suivent ».

« Non. Les classes témoignent d'un effectif de plus en plus nombreux au fur et à mesure des années et en tant que professeur, nous devons de plus en plus, adapter notre enseignement face au handicap (PPRE, PAP, PPS° au détriment des élèves qui suivent, les ralentissant ainsi. Comment pouvons-nous faire à 30 élèves au collège dans des structures qui n'accueillent que 28 places (sécurité incendie) et en donnant une aide particularisée à chacun ? » (Nous soulignons.)

La question de la norme et du décalage des élèves en situation de handicap à celle-ci semble faire obstacle, les mesures d'accessibilisation étant envisagées comme des freins pour les « bons élèves ». Il semble qu'à travers des craintes relatives au goût de l'effort, ou au nivellement par le bas, ce sont les mérites individuels qui sont menacés pour certains répondants.

## 4. Analyses : les représentations enseignantes et la réception de l'idée d'accessibilité

Nous analyserons ici la persistance du paradigme intégratif et de l'idée du mérite comme un certain « immobilisme des univers mentaux » (Cagnolo, 2009), c'est-à-dire une persistance d'idéaux ou de coutumes qui influencent aujourd'hui encore l'épistémologie pratique enseignante. Cette idée n'a finalement rien de nouveau, car elle était déjà formulée par Emile Durkheim qui soulignait que :

« Tout le passé de l'humanité a contribué à faire cet ensemble de maximes qui dirigent l'éducation d'aujourd'hui; toute notre histoire y a laissé des traces et même l'histoire des peuples qui nous ont précédés » (1922, p. 42).



## 4.1. Persistance du paradigme intégratif

Ainsi, comme nous l'avons démontré, le paradigme intégratif de « l'école spéciale » (Ainscow, 2024), hérité d'une longue tradition reposant sur un système de scolarisation exclusivement ségrégatif jusqu'en 1975, laisse une trace importante. La classification médico-catégorielle des élèves est encore très présente dans l'imaginaire collectif comme dans les réalités de terrain des professionnels de l'éducation. Il semble aujourd'hui faire obstacle au déploiement de mesures d'accessibilisation des contenus. Selon cette conception, un niveau « normal », pourrait être établi par classe d'âge. Bien que l'on puisse mettre en doute l'existence même de cette « norme » (Pirone, 2022), elle conditionne le tri entre élèves; ceux présentant un écart jugé faible à cette norme pouvant être « intégrés » ou « inclus » si des compensations sont mises en place. Toujours selon cette logique, ceux qui présentent un écart jugé trop important sont exclus du système dit « ordinaire ». On comprend aisément que pour les professionnels envisageant ainsi la « scolarisation inclusive », l'idée de l'accessibilité basée sur une « dénormalisation » puisse être assez difficile à appréhender. De plus, malgré les évolutions législatives encadrant la question de la dynamique inclusive, les enseignants ont la charge de faire passer de nombreuses évaluations nationales, visant justement à mesurer fréquemment le niveau de leurs élèves au regard de leur classe d'âge. L'injonction à réaliser l'ensemble des curriculums et la construction de ceux-ci, qui reste souvent organisée par classe d'âge, ne peut que conforter l'enseignant dans cette idée de l'existence d'une « norme scolaire ». La « forme scolaire » (Vincent, 1994) elle-même représente donc un obstacle à l'accueil de publics hétérogènes (Jouan, 2024) ainsi qu'au déploiement de mesures visant l'accessibilisation (Ployé, 2025).

## 4.2 « Paradoxe » entre réception de l'accessibilité par les professionnels et idée du mérite

Malgré une bonne réception, dans l'ensemble, de l'idée de l'accessibilité, nous avons noté des freins, parmi lesquels la représentation des enseignants de ce qu'est le mérite qui, comme nous l'évoquons en introduction, est une idée portée historiquement par la société et l'école française.

À cette notion de mérite est associée celle d'effort et la crainte que l'accessibilisation des contenus en fasse perdre le goût aux apprenants en levant les obstacles, et mène à un nivellement par le bas des exigences scolaires. Les craintes exprimées révèlent une incompréhension des enjeux de l'accessibilité pédagogique, qui vise justement à permettre un accès à des objectifs ambitieux en levant des obstacles associés aux compétences exécutives dites basses.

La vision de la scolarisation comme visant à révéler les « mérites » ou les « talents » individuels semble peu compatible avec un objectif de « scolarisation inclusive », reposant sur une forte croyance en l'éducabilité de chacun et ayant pour objectif de permettre à chaque individu d'atteindre son « plein potentiel ». On trouve pourtant, comme nous l'évoquons dans le cadre de notre problématisation, l'idée du « mérite » évoquée dans le code de l'éducation au même titre que celle de « scolarisation inclusive ».

Afin de pouvoir surmonter ces obstacles idéologiques, il semble qu'une clarification du cadre de valeurs institutionnelles de l'école française, celles-ci n'étant pas nommées explicitement (Champy et Gauthier, 2022), soit nécessaire pour que les professionnels puissent participer à la dynamique inclusive. En effet, le fait qu'un flou persiste sur les valeurs institutionnelles qui sous-tendent la scolarisation est loin d'être facilitant. Une fois ces valeurs clarifiées, ouvrir la réflexion sur celles-ci aux enseignants semble être une manière d'accompagner le déploiement de la dynamique inclusive.

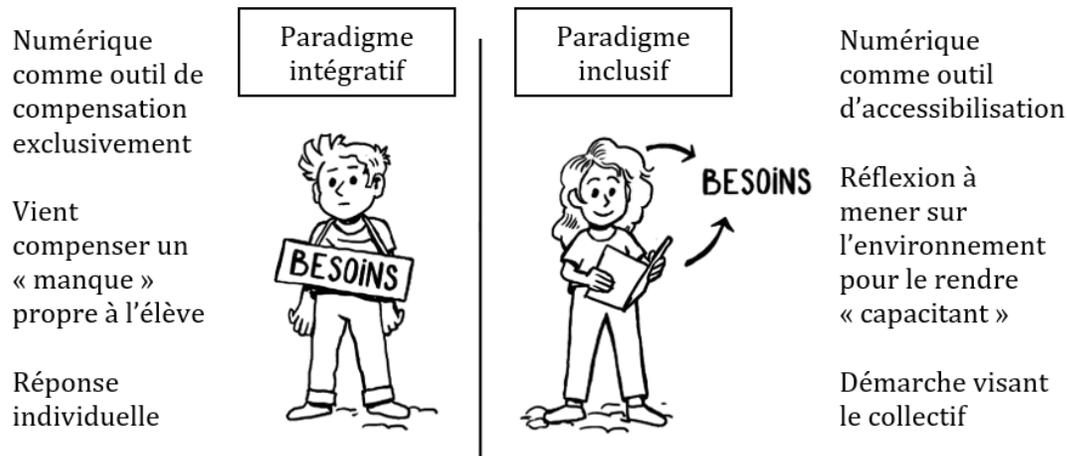


### 4.3 Quelle place pour le numérique au sein des différents paradigmes?

Nous avons constaté que les répondants ne semblent pas identifier les potentialités de l'accessibilité par le numérique. Il semble que cela puisse justement s'expliquer par l'adhésion importante des personnes au paradigme intégratif et à la prédominance de l'association du besoin à un manque (figure 2).

**Figure 2**

*Les outils numériques et leur utilisation dans les paradigmes intégratif et inclusif*

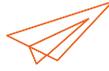


*Note.* Source : document produit par l'auteur en collaboration avec Pierre Frampas, illustrateur.

Dans le cadre de l'évolution des pratiques vers le paradigme inclusif, nous avons établi la plus-value potentielle de la généralisation d'outils permettant une meilleure accessibilité *par* le numérique. Les demandes des enseignants en formation étant souvent basées sur des outils concrets, les doter de ces outils pourrait être un moyen de leur permettre de s'engager par l'action et le concret dans un premier niveau d'accessibilisation des contenus pédagogiques. Le fait de constater l'efficacité de la démarche consistant à travailler sur l'accessibilité, déjà soulignée par certains répondants, pourrait être une manière d'amorcer un changement de regard sur la question de la « scolarisation inclusive ».

### 4.4 Limites de l'étude

Avant de conclure, il nous semble important d'énoncer les limites de cette étude. En effet, nos réflexions sont basées sur des verbatims issus d'une enquête en ligne. Les professionnels n'avaient donc pas l'occasion de justifier leurs propos et nous n'avons pas la possibilité de les interroger afin de comprendre ceux-ci de manière plus fine. Malgré un effort de rigueur dans l'analyse, il reste donc possible que nous ayons fait de mauvaises interprétations. Il serait bon de poursuivre cette étude par des analyses qualitatives plus poussées, telles que des entretiens semi-directifs, pour confirmer nos résultats. Il serait également intéressant de mener une seconde étude en ciblant les questions sur l'utilisation des outils numériques comme outils « d'accessibilisation » afin d'aller plus loin dans cette analyse.



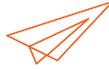
## Conclusion

Comme nous l'avons évoqué dans le cadre de notre revue de littérature, les progrès de la technique permettent aujourd'hui d'envisager de réelles améliorations dans les moyens d'accessibilisation. En effet, il semble que certains modèles, comme la CUA, ou certains outils ont le potentiel, s'ils sont utilisés dans le cadre d'approches préventives, de faciliter l'accès aux contenus pédagogiques à l'ensemble des élèves.

Notre étude a démontré que très peu de professionnels identifient les outils numériques comme des moyens d'améliorer les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap et que ceux qui les énoncent les envisagent comme des moyens de compensation.

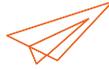
En ce qui concerne la question de la réception par les professionnels de l'accessibilité pédagogique, malgré un accueil plutôt favorable de l'idée de la généralisation des outils d'étayage à destination des élèves en situation de handicap sur le plan quantitatif, une analyse qualitative révèle que les professionnels restent fortement ancrés dans le paradigme intégratif. Ceci les amenant à analyser les besoins des élèves en termes de manques individuels et non en termes d'obstacles aux apprentissages qu'il serait possible de dépasser en travaillant sur l'accessibilité des environnements pédagogiques, notamment *par* le numérique. De plus, des craintes exprimées concernant des atteintes aux mérites individuels nous semblent démontrer que certaines injonctions contradictoires ou idées héritées de traditions liées aux épistémologiques pratiques enseignantes puissent venir faire obstacle à l'implication des acteurs dans une dynamique inclusive qui reste encore un « processus inachevé » (Ployé, 2018).

Doter les enseignants de moyens techniques d'accessibilisation *par* le numérique et les former à leur utilisation en intégrant une réflexion autour des valeurs sur lesquelles repose l'idée d'accessibilité pourraient leur permettre de prendre conscience du potentiel des outils ainsi que des enjeux de l'accessibilité pédagogique. Il nous semble donc nécessaire de s'engager avec les professionnels dans une réflexion qui concernerait à la fois les enjeux pratiques et les enjeux éthiques de l'accessibilité. Cela pourrait leur permettre de s'autoriser à ne plus utiliser les outils comme de simples moyens de compensation, mais comme des ressources permettant de favoriser l'accès aux apprentissages, dont le déploiement serait pensé en amont, dans le cadre de démarches préventives d'analyse des besoins pouvant apparaître en contexte de classe ordinaire (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011).



## Liste de références

- Ainscow, M. (2024, 1<sup>er</sup> oct.). *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experience*. Conférence du CRIFPE. <https://www.youtube.com/watch?v=Xm7PF8RTywc>
- Assemblée nationale constituante (1789). *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789*. <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>
- Beauchamps, M. (2009). L'accessibilité numérique : transformer le risque de renforcement des inégalités numériques en opportunité. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 101-118. <https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-101?lang=fr>
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier*. La Découverte.
- Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 189-204.
- Benoit, H. (2020). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires? *Les Cahiers de la LCD*, 3(11), 61-83. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/clcd.011.0061>
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024). Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : essai de synthèse sur des façons de l'appréhender et des lieux de tension lors de son interprétation. *Éducation et formation*, e-323, 87-102. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=43&idRes=464>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Cagnolo, M.-C. (2009). Le handicap dans la société : problématiques historiques et contemporaines. *Humanisme et Entreprise*, 295(5), 57-71. <https://doi.org/10.3917/hume.295.0057>
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines*. Version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (s. d.-a). s. d. Accessibilité. Dans CNRTL. <https://www.cnrtl.fr/definition/accessibilite>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (s. d.-b). Accessible. Dans CNRTL. <https://www.cnrtl.fr/definition/accessible>
- Champy, P. et Gauthier, R.-F. (2022). *Contre l'école injuste*. ESF Sciences humaines.
- Code de l'éducation (Version 2025). France. [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000006071191](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191)
- DEPP (2023). *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2023-2024*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. France. <https://www.education.gouv.fr/...>
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Bibliothèque de philosophie contemporaine.
- Ebersold, S. (2021). Contours et enjeux de l'accessibilité. Dans S. Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (p.19-37). ISTE édition Ltd.
- Jouan, S. (2024). La forme scolaire : analyse d'un concept clé pour comprendre la difficile prise en compte de l'hétérogénéité des élèves à l'école primaire française. *Recherches en éducation*, 56. <https://doi.org/10.4000/12qxw>
- Kaufman, R. (1972). *Educational system planning*. Prentice-Hall.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». France. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000017759074/>
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019. « Pour une école de la confiance ». France. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000037732067/>
- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975. « D'orientation pour les personnes handicapées ». France. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/1989-01-13/>
- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013. « D'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ». France. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/>



- Mace, R. L. (1998). Universal Design in Housing. *Assistive Technology*, 10(1), 21-28. <https://doi.org/10.1080/10400435.1998.10131957>
- Michaud, Y. (2009). *Qu'est-ce que le mérite?* Folio essais.
- Michaud, Y. (2012). 12. Qu'est-ce que le mérite scolaire? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 189-202. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0189>
- Midelet, J. (2020). *Dispositifs ULIS, paradoxes d'un dispositif et enjeux de professionnalisation des jeunes dans le second degré* [thèse de doctorat, Sorbonne Paris Nord, France].
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013). Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. France. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Mons, N., Tricot, A., Chesnoy J.-F. et Botton, H. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires*. Dossier de synthèse. Cnesco-Cnam.
- Nussbaum, M.-C. (2012). *Capabilités, comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Flammarion.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* [Qualitative analysis in human and social sciences]. Armand Colin.
- Pinède, N. (2018). Penser le numérique au prisme des situations de handicap : enjeux et paradoxes de l'accessibilité. *tic&société*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2573>
- Pirone, I. (2022). Entre normes et connaissances : l'idéal inclusif à l'épreuve des processus de normalisation. Dans L. Gavarini (dir.), *Le Normal et le Pathologique à l'école aujourd'hui* (p. 113-127). Presses universitaires de Vincennes. <https://doi.org/10.3917/puv.gavar.2022.01.0113>
- Plaisance, É. et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96. <https://doi.org/10.7202/1018076ar>
- Ployé, A. (2018). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé [Inclusive education in France, an unfinished process]. *Revue Internationale d'Éducation de Sévres*, (78), 137-146. <https://doi.org/10.4000/ries.6618>
- Ployé, A. (2025). Conférence à destination des étudiants au Cappei. La Conception Universelle des Apprentissages (CUA) est-elle une perspective envisageable pour l'école inclusive?
- Sen, A. (2012) *L'idée de justice*. Champs essais. Flammarion.
- Turgeon, A. et Van Drom, A. (2019). *Des outils numériques pour soutenir une approche pédagogique inclusive*. <https://educative.ca/ressource/outils-numeriques-pour-soutenir-une-approche-pedagogique-inclusive/>
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.



## Abstract / Resumen / Resumo

### The Acceptance of Universal Pedagogical Accessibility by French Education Professionals: What Role for Digital Technology?

#### ABSTRACT

In the context of the educational spaces and content necessary accessibility, we will begin by examining French legislative texts to identify certain contradictory requirements they contain. Then, we will consider the potential digital tools offer to the learning community within the framework of universal design for learning. We will examine whether these tools are recognized by teachers as resources that can improve the schooling conditions of students with disabilities. Since the support of professionals is an essential prerequisite for the implementation of these practices, we will also investigate their acceptance of the idea of universal pedagogical accessibility. Finally, the study of a corpus based on the responses of 516 education professionals to a survey will allow us to show that the integrative paradigm and the idea of a necessary response based on categorization (using medical criteria) regarding how to educate students with disabilities represent major obstacles to the implementation of pedagogical accessibility practices, notably through digital means.

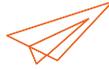
**Keywords:** universal design for learning (UDL), digital accessibility, inclusive dynamic, ideological barriers

### La recepción de la accesibilidad pedagógica con finalidad universal por parte de los profesionales de la educación francesa: ¿Qué lugar para lo digital?

#### RESUMEN

En el marco de la necesaria accesibilidad de los espacios y contenidos educativos, comenzaremos examinando los textos legislativos franceses para identificar ciertas exigencias contradictorias que contienen. A continuación, analizaremos el potencial que las herramientas digitales ofrecen a la comunidad de estudiantes en el marco del diseño universal para el aprendizaje. Investigaremos si estas herramientas son reconocidas por los docentes como recursos capaces de mejorar las condiciones de escolarización de los alumnos con discapacidad. Dado que el apoyo de los profesionales es un requisito esencial para la implementación de estas prácticas, también estudiaremos su recepción de la idea de accesibilidad pedagógica universal. Finalmente, el análisis de un corpus basado en las respuestas de 516 profesionales de la educación a una encuesta nos permitirá demostrar que el paradigma integrador y la idea de una respuesta necesaria basada en la categorización (según criterios médicos) respecto a cómo escolarizar a los alumnos con discapacidad representan obstáculos importantes para la implementación de prácticas de accesibilidad pedagógica, especialmente mediante medios digitales.

**Palabras clave:** diseño universal para el aprendizaje (DUA), accesibilidad mediante lo digital, dinámica inclusiva, barreras ideológicas



## A recepção da acessibilidade pedagógica de caráter universal pelos profissionais da educação na França: Que lugar para o digital?

### RESUMO

No contexto da necessária acessibilidade dos espaços e conteúdos educativos, começaremos por examinar os textos legislativos franceses para identificar certas exigências contraditórias que contêm. Em seguida, analisaremos o potencial oferecido à comunidade de aprendizes pelas ferramentas digitais, no âmbito do design universal para a aprendizagem. Investigaremos se essas ferramentas são reconhecidas pelos professores como recursos capazes de melhorar as condições de escolarização dos alunos com deficiência. Como o apoio dos profissionais é um pré-requisito essencial para a implementação dessas práticas, também analisaremos a recepção da ideia de acessibilidade pedagógica universal. Finalmente, o estudo de um corpus baseado nas respostas de 516 profissionais da educação a uma pesquisa permitirá mostrar que o paradigma integrativo e a ideia de uma resposta necessária baseada na categorização (segundo critérios médicos) sobre como escolarizar alunos com deficiência representam obstáculos importantes à implementação de práticas de acessibilização pedagógica, especialmente por meios digitais.

**Palavras-chave:** desenho universal para a aprendizagem (DUS), acessibilidade digital, dinâmica inclusiva, barreiras ideológicas