

L'accessibilité des univers scolaires et éducatifs de l'école à l'université

7 et 8 octobre 2026 à Toulouse

Depuis la loi du 11 février 2005, le nombre d'élèves et d'étudiants reconnus en situation de handicap a fortement progressé. Dans le premier et le second degrés, les effectifs sont passés de 155 361 élèves à la rentrée 2006 à 468 270 en 2023, dont près des trois quart sont aujourd'hui scolarisés en classe ordinaire (Deep, 2024). Dans l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants reconnus en situation de handicap est passé de 7 261 en 2006 à près de 59 000 en 2023, dont environ 54 081 inscrits à l'université (MESR-DGESIP, 2024). Si ces données attestent d'une effectivité accrue du droit à une scolarisation et à la formation en milieu ordinaire, quels que soient les profils des élèves et des étudiants, elles ne permettent toutefois pas de rendre compte des conditions concrètes de mise en œuvre de ce droit, ni de la diversité des réponses institutionnelles, pédagogiques, techniques et organisationnelles qui l'accompagnent.

Initialement concentrée sur l'accès physique des espaces et des bâtiments, la scolarisation des personnes reconnues en situation de handicap interroge désormais plus largement les conditions de l'accès aux savoir pour tous et la sécurisation de leurs parcours (Chevallier-Rodrigues et Pelletier, 2025). Autrement dit, ces enjeux concernent à la fois les dimensions pédagogiques et didactiques, les pratiques professionnelles, les environnements matériels et sociaux, les dispositifs d'accompagnement, ainsi que les conditions de participation. Dans cette perspective, le concept d'accessibilité invite alors à penser de manière systémique les conditions d'une école et d'une université capables de répondre à la diversité des situations et à l'ensemble de ces enjeux (Ebersold, 2023). Il mobilise, entre autres, conjointement les apports des sciences humaines et sociales (analyses des politiques publiques, des parcours, des pratiques et des représentations, etc.), des sciences de la santé (prise en charge, prévention, etc.), des sciences du numérique (accessibilité numérique et ergonomie des interfaces, pédagogie numérique, systèmes numériques d'éducation, etc.) ou de l'ergonomie et du design (aménagement des espaces, des mobiliers et/ou objets, signalétiques, ambiance sensorielle, etc.).

La mise en accessibilité constitue ainsi un enjeu collectif et institutionnel, engageant l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et universitaire ainsi que leurs partenaires (secteur médico-social et sanitaire, collectivités territoriales, scolaire, famille et associations, etc.) (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation EN du BO n°30 du 25 juillet 2013, Arrêté du 25-11-2020 ou encore décret du 5 juillet 2024 avec l'article L. 312-7-1 du code de

l'action sociale et des familles). Elle suppose des formes de coopération et de partenariat encore fragiles, marquées par des cloisonnements disciplinaires et sectoriels qui complexifient l'accompagnement des parcours des élèves et des étudiants (Pelletier et Thomazet, 2019). Ces difficultés contribuent à de fortes disparités dans la continuité des parcours de scolarisation, de formation et d'insertion professionnelle (Capdevielle, et al, 2024 ; Lansade, 2021 ; Feuilladiéu, 2024).

Mobilisée comme un impératif sociétal (Ebersold, 2017), la mise en accessibilité appelle des transformations profondes, tant sur le plan institutionnel que professionnel (Benoît, 2025). Elle s'inscrit dans une réflexion scientifique, éthique, politique et sociétale qui interroge la place de chacun dans la société, la reconnaissance de la diversité et la conception d'espaces capacitants (Sen, 2004) ou d'environnements capacitants (Falzon, 2007), où chacun trouve sa place (Gardou, 2012). Ce processus appelle à la création d'un univers qui fédère le collectif, qui ne nient pas les particularités de chacun mais qui en fait son identité : « La gageure d'une société inclusive est de réunifier les univers sociaux hiérarchisés pour forger un "nous", un répertoire commun ; de dessiner la matrice d'un univers social rassemblé, qui reconnaît la vulnérabilité comme condition commune et fait place à ses diverses expressions comme aux droits qui en émanent » (Gardou, 2020, 35).

Dans cette perspective, cette journée d'étude interdisciplinaire, à la croisée des sciences humaines et sociales, des sciences de la santé, des sciences du numériques, etc. se propose d'apporter des éléments de compréhension et de mise en débat autour des enjeux inclusifs en France, de l'école à l'université. Elle vise à croiser les regards théoriques, les études de terrain et les retours d'expérience à travers des propositions de chercheurs, de praticiens et d'acteurs institutionnels, organisées autour de trois axes.

1. Savoirs et participation de tous

Si les professionnels de l'éducation adhèrent majoritairement aux principes et aux valeurs de l'éducation inclusive (éducabilité de tous, non-discrimination à l'égard d'un handicap, prise en compte de la diversité et participation sociale de tous), ils soulignent néanmoins la complexité de sa mise en œuvre (Savournin et al, 2020). Rendre effective une scolarisation et une formation pour tous suppose en effet de relever de multiples défis, qui ne peuvent se réduire à des dimensions strictement réglementaires, matérielles (aménagement des locaux, équipements) ou techniques (Zaffran, 2015). Au-delà de ces aspects, une réflexion élargie s'avère nécessaire, portant sur l'accès aux savoirs à chaque niveau de formation ainsi que sur le rôle émancipateur de l'éducation (Feuilladiéu, 2024). Dans cette perspective, le concept d'accessibilité constitue un levier central pour penser les conditions d'une École et d'une Université inclusives, capables de prévenir différentes formes de processus de désaffiliation (Castel, 1995), d'exclusion (Ebersold, 2023) et de stigmatisation scolaire (Vienne, 2008).

La mise en accessibilité des savoirs, scolaires et universitaires, engage ainsi une réflexion approfondie sur leurs conditions d'accès pour la diversité des élèves et des étudiants et « exige de penser la conception comme une construction autant sociale que technique » (Bucciarelli, 1988 cité par Focher et Lompré ; 2012, p ;104). Elle suppose l'identification des obstacles présents dans les situations d'enseignement-apprentissage, ainsi que l'analyse des leviers permettant de les dépasser. Benoit et Feuilladiou (2107) montrent par exemple comment la mobilisation d'outils numériques peut permettre à un environnement de devenir accessible pour tous. L'usage qui en est fait dans une situation donnée peut leur conférer une fonction inclusive, contribuant alors à l'accessibilité pédagogique universelle. Ainsi, l'analyse pédagogique et didactique est centrale pour anticiper les ajustements nécessaires et favoriser l'accès aux objets de savoir pour tous (Chevallier-Rodrigues, Savournin, Brossais, 2024). La connaissance des objets de savoir enseignés est importante mais ne peut suffire. Il s'agit également de questionner les formes de participation des élèves et des étudiants dans les différents dispositifs d'enseignement-apprentissage (Suau, 2020).

Cet axe vise à apporter des éléments de compréhension et de discussion sur les freins et leviers de la mise en accessibilité des savoirs, ainsi que sur les rôles et place que les élèves et étudiants peuvent occuper dans les situations d'apprentissages. Les contributions pourront s'appuyer sur l'analyse de documents de natures diverses : ingénieries pédagogiques et techniques, dispositifs de formation, projets d'établissements et documents de cadrage institutionnels, dispositifs d'accompagnement, ressources numériques, etc. De manière complémentaire, la prise en compte de l'expérience des acteurs (élèves, étudiants, enseignants, professionnels de médico-social et de santé, ingénieurs, personnels d'accompagnement) sera encouragée afin d'éclairer les conditions concrètes de mise en œuvre de l'accessibilité dans les situations d'enseignement-apprentissage.

2. Espaces et temporalités des contextes éducatifs

Appréhender les contextes éducatifs au prisme des espaces et des temporalités implique de considérer, au-delà des seules dimensions spatio-temporelles liées aux lieux physiques, des dimensions géographiques, sociales et symboliques relatives aux places que les personnes peuvent y occuper (de Saint Martin, 2024) et aux usages qui leur sont possibles. Ces places, ainsi que le sens qui leur est conféré, constituent des éléments essentiels de compréhension des positions sociales, qu'elles soient assignées, négociées ou résultant de choix d'occupation et de participation (Bordes, 2015). La configuration des espaces, jusqu'aux places occupées par chacun, peut ainsi être appréhendée à travers différents processus et tensions : entre reconnaissance et invisibilisation, légitimité et relégation, voire entre inclusion et exclusion. Les travaux portant sur l'expérience de « l'inclusion » du point de vue d'élèves et d'étudiants reconnus en situation de handicap mettent en évidence la fonction de (non)-discrimination de certains espaces-temps et leur

caractère d'accessibilisation est mis en visibilité (Brossais et al, 2022 ; Rochedy et Redon, soumis). L'entrée dans l'enseignement supérieur reconfigure toutes fois ces enjeux. En fonction des contextes et des temporalités, « certains étudiants veulent rester invisibles au système de catégories du handicap, au regard de leur préalable socialisation au handicap » (Marcellini, 2017, p,136) et favorisent les « formes d'auto-compensations » (Segon, Brisset et Le Roux, 2017).

Dans cette perspective, l'accessibilité des contextes éducatifs mérite d'être interrogée en mobilisant les notions de topogenèse et de chronogenèse (Behra et Macaire, 2022). Envisagées de manière articulée dans les situations d'enseignement-apprentissage et au-delà, elles constituent un levier pour comprendre la mise en sens des savoirs, les formes de participation, ainsi que les conditions favorisant l'accès aux apprentissages pour tous. Cette réflexion peut être enrichie par les apports sur les conceptions universelles (Mace, 1991 ; Winance, 2014), les innovations technologiques (Ravaud et Boissonat,201).

Cet axe invite à interroger la manière dont les espaces éducatifs, d'enseignement, de formation (groupe, classe, établissement, période de formation en milieu professionnel, dispositifs hybrides ou à distance) mais également les espaces scolaires et universitaires indirectement associés aux apprentissages (cantine, bibliothèque, etc.), ainsi que leurs temporalités (temps scolaire et universitaire, temps périscolaire, temps de soin, transition entre espace-temps) sont conçus, structurés et articulés afin de prendre en compte la diversité des élèves et des personnes. La transformation numérique de l'environnement scolaire, comme source d'opportunités et /ou de barrières à la socialisation dans l'éducation pourra être questionnée. Les contributions pourront s'appuyer sur des retours d'expériences issues de diverses situations, d'apprentissage, de socialisation, permettant d'en saisir toute la complexité. Une réflexion pourra également être menée sur la notion d'« espace capacitant » (Sen, 2004) entendu comme un environnement pouvant renforcer l'autonomie, le pouvoir d'agir et la participation de chacun. À ce titre, les analyses pourront porter sur la conception, l'évaluation ou la transformation d'espaces et de temporalités scolaires ou universitaires, y compris dans leurs dimensions périphériques qui ont des conséquences sur le temps scolaire et universitaire. Elles pourront s'appuyer sur le croisement d'approches théoriques, études empiriques, démarches d'ingénierie et pratiques professionnelles.

3. Transitions et continuités éducatives

La question des transitions entre les différents niveaux de la formation scolaire et universitaire représente un enjeu majeur pour assurer la continuité des parcours des élèves et des étudiants. Ces transitions – entre cycles scolaires, entre l'école et l'université, entre formation et insertion professionnelle, entre l'apprentissage et le soin – représentent des moments particulièrement sensibles, susceptibles de fragiliser les parcours, de tous et notamment des personnes en situation de handicap.

Plusieurs travaux mettent en évidence de fortes disparités, voire des inégalités persistantes, dans la continuité des parcours de ces élèves (Bouchet, 2022) et de ces étudiants (Segon, Brissset et le Roux, 2017). Ces effets différenciateurs peuvent se manifester tant dans les processus d'orientation (Lansade, 2021) que dans l'accès aux formations disponibles selon les territoires, souvent conditionné par l'existence d'un dispositif d'accompagnement au sein des établissements concernés (Savournin, Brossais, Chevallier-Rodrigues, 2025). Par ailleurs, l'accompagnement des parcours nécessite l'intervention conjointe de multiples professionnels, relevant de plusieurs champs (éducatifs, social sanitaire, médico-social) ainsi que des personnels occupant des « positions d'entre-deux » (Bosard, Dupré et Imbert, 2026). L'ensemble de ces acteurs, parfois géographiquement éloignés, interviennent à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution scolaire ou universitaire (Suau, 2022). Les difficultés de coordination et de coopération entre les acteurs contribuent à complexifier considérablement l'accompagnement des parcours des élèves et étudiants (Thomazet & Pelletier, 2019 ; Cour des comptes, 2024) et par prolongement fragilisent les continuités des parcours. Lorsque des logiques institutionnelles ou organisationnelles prennent le pas sur les besoins et les intérêts des personnes concernées, des formes de micro-violences peuvent émerger, constituant des freins importants à la transition inclusive de l'institution scolaire et universitaire (Perez et Muller, 2025).

Les parcours de scolarisation et de formation restent encore traversés par des obstacles souvent implicites, pouvant être appréhendés comme des « univers opaques » (Le breton, 1998), qui participent au maintien des inégalités persistantes et fragilisent l'effectivité du droit à l'éducation pour tous (Buisson-Fenet, Fontanieu, Marx, 2024). Sécuriser ces différents temps de transitions, dans une logique de continuum allant de l'école élémentaire à l'enseignement supérieur, et soutenir l'insertion sociale et professionnelle de tous tout le long du parcours, constitue dès lors un défi majeur (Capdevielle et al, 2024).

De l'école à l'université, différents dispositifs d'accompagnement sont déployés et des professionnels ressources sont mobilisés (Barrère, 2013). Toutefois, leurs missions, leurs fonctions et modalités d'interventions demeurent souvent peu lisibles ou insuffisamment définies (Ait Hammou Taleb, 2023 ; Leroyer et Midelet, 2020 ; Toullec-Théry, 2019). Dans ce contexte, le rôle des associations (de parents, de professionnels, de personnes concernées, etc.) peut s'avérer déterminant dans la mise en œuvre des politiques inclusives, notamment en s'appuyant sur les ressources locales et territoriales disponibles (Marcellini, 2017 ; Costes, Jouët, Brousse, et Delaveau, 2025 ; Chevallier-Rodrigues et al, 2025). Les collaborations étroites entre mondes associatif, scolaire, universitaire, sanitaire et médico-social peuvent ainsi contribuer à dépasser certaines situations d'inaccessibilité.

Cet axe propose d'interroger la manière dont les transitions institutionnelles sont pensées, organisées et accompagnées : entre les cycles scolaires, entre l'école et

l'université, entre les temps d'enseignement et de professionnalisation, entre le scolaire et le périscolaire. Les analyses pourront porter sur les continuités, mais aussi sur les cloisonnements et les ruptures qui jalonnent ces parcours, en mobilisant le point de vue des personnes concernées, des professionnels et de leurs partenaires, ainsi que des familles qui les accompagnent. Une attention particulière pourra être portée aux effets des contextes et des territoires, ainsi qu'aux initiatives locales visant à sécuriser les transitions dans une perspective pluridisciplinaire.

Des communications relevant des sciences humaines et sociales, des sciences et technologies de l'information et de la communication, des sciences de la réadaptation, des sciences médicales, de la santé publique, ainsi que des approches interdisciplinaires, sont attendues dès lors qu'elles portent sur les questions d'éducation ou d'enseignement supérieur inclusifs.

Les propositions de communication, d'une longueur maximale de 300 mots, accompagnées de cinq références bibliographiques et de cinq mots-clés, devront être soumises au plus tard le 2 juin 2026. Elles feront l'objet d'une évaluation scientifique par le comité scientifique. Les contributions sont à adresser sur le site Sciencesconf, à la rubrique « déposer une contribution » :

<https://fedrha26access.sciencesconf.org/>

Les retours d'expertise seront communiqués le 24 juin 2026. Cette journée d'étude donnera lieu à la publication d'un numéro thématique ou d'un ouvrage collectif rassemblant les contributions présentées.

Bibliographie

Ait Hammou Taleb, S. (2023). Les chargés d'accueil et d'accompagnement et l'identification des besoins des étudiants en situation de handicap : quelles praxéologies professionnelles ? La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 95(1), 175-190. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nresi.095.0175>.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. Carrefours de l'éducation, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>.

Behra, S. et Macaire, D. (2022). De la dynamique combinatoire des espaces-temps en formation d'enseignants : territoires et diversité linguistique et culturelle. Dans G. Suau Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s) : Recherches en éducation, 165-183. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/chaso.suau.2022.01.0165>.

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

Bossard, S., Dupré, F., & Imbert, A. (2026). Les accompagnantes scolaires des élèves en situation de handicap : parcours, rôles et tensions dans l'école inclusive.

Présentation du dossier. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, (104), 5-11. <https://doi.org/10.3917/empa.132.0026>

Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É. Savournin, F. (2022). Espaces inclusifs en collège vus par des élèves. Dire son expérience en photographies. Dans G. Suau (Ed.) Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s), Nîmes : Éditions Champ social, p.77-88.

Buisson-Fenet, H., Fontanieu, V., & Marx, L. (2024). Que sont devenus les élèves issus des dispositifs Ulis et Segpa ? Un éclairage sur deux volets de la « difficulté scolaire » à travers Génération 2017, 26, 7-22. Céreq. <https://shs.hal.science/halshs-04848819>

Capdevielle, V. Savournin, F, Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., de Léonardis et M. Lespine, L. (2024). *Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de Lycées Professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique. Rapport à la formation et pratiques d'accompagnement des transitions entre l'École et le monde du travail.* FIRAH et AGEPHIP, rapport final.

Castel R. 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.

Chevallier-Rodrigues, É., Pelletier., L. (2025). Accessibilité. Dans F. Savournin et L. Pelletier (Dir.). La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives. Questions éthique(s), scientifique(s) et méthodologiques. Toulouse : Cépaduès Esperluette, p.139.

Chevallier-Rodrigues, É., Savournin, F., Brossais, E. (2024). Inclure dans sa discipline, de la recherche à la formation. Une ingénierie de formation inédite dans l'académie de Toulouse. Dans Perez, J-M, Suau, G. et Gremmo, M-J. (dir.). Éducation et formation aux pratiques inclusives. Tensions entre reproduction et innovation. Nancy : Éditions de l'Université de Lorraine (EDUL), série "Éducation inclusive", p. 99-113.

Costes, M., Jouët, F., Brousse, E. et Delaveau, A. (2025). Associations et handicap en France : des parcours collectifs au service de l'inclusion à l'université. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 102(1), 111-123. <https://doi.org/10.3917/nresi.102.0111>.

Cour des comptes. (2024) L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Rapport public thématique. Synthèse.

De Saint Martin, C. (2024). La liminoïdité de l'espace scénique : un espace politique pour penser l'inclusion. *Recherches en éducation*, 54, 97-115.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance - Ministère de l'Education nationale (DEPP-MEN) (2024). *Repères et références statistiques 2024.* La Documentation Française. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2024-414953>

- Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, 40(2), 89-103. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/es.040.0089>.
- Ebersold, S. (2023). Société inclusive, droits pédagogiques et fonctions de l'accessibilité. *Revue française de pédagogie*, 220(3), 47-60. <https://doi.org/10.3917/rfped.220.0047>.
- Falzon, P. (2007). Enabling Safety : Issues in Design and Continuous Design. *Cognition, Technology and Work*, 10 (1), 7-14.
- Feuilladiou, S. (2024). Contribution à une sociologie de l'accessibilité. Pistes d'étude du processus d'accessibilisation des environnements scolaires. *Recherches en éducation*, (55), <https://doi.org/10.4000/ree.12497>.
- Folcher, V., & Lompré, N. (2012). Accessibilité pour et dans l'usage: concevoir des situations d'activité adaptées à tous et à chacun. *Le travail humain*, 75(1), 89-120.
- Gardou, C. (2012). La société inclusive, parlons-en ! : Il n'y a pas de vie minuscule. *ères*. <https://shs.cairn.info/la-societe-inclusive-parlons-en--9782749234250-page-63?lang=fr>.
- Gardou, C. (2020). Qu'est-ce qu'être inclusif ? Dans Sous la direction de l' A., et de M. ITEP et proximité : XXIIIes Journées de formation et de recherche de l'AIRe (p. 26-38). *Champ social*. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/chaso.aire.2020.01.0026>.
- Lansade, G. (2021). Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90 (2-3), 47-63. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nresi.090.0047>.
- Le Breton, J. (1998). L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents. *Ville école intégration*, 114(1), 88-102.
- Leroyer, L. et Midelet, J. (2020). Personne ressource pour l'éducation inclusive : des discours et des actions révélateurs d'enjeux de formation et de recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 88(1), 241-256. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nresi.088.0241>.
- Mace, R, Hardie, GJ, Place, JP. (1991). Accessible Environments: Toward Universal Design. In: Preiser WFE, Vischer JC, Whites ET, editors. *Design intervention: toward a more humane architecture*. New York:Van Nostrand Reinhold; 1-44.
- Marcellini, A. (2017). Le handicap à l'université: institutionnalisation, dilemmes et enjeux, vers une recherche franco-québécoise : Réflexion sur le travail de reconnaissance de nouvelles populations étudiantes et sur les handicaps dits non visibles - Conclusion du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 131-138.

MESR-DGESIP (2024), Les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T243/les_etudiants_en_situation_de_handicap_dans_l_enseignement_superieur/#ILL_EESR18_ES_16_01

Pelletier, L., et Thomazet, S. (2019). Vers une société inclusive. Diversité de formations et de pratiques innovantes. Présentation du dossier. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 85, 5-10, <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0013>.

Pérez, J.-M. et Mulle, L. (2025). Éducation et micro-violences : effet de loupe sur les freins à la transition inclusive. Présentation du dossier. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 103, 5-9, <https://doi.org/10.3917/nresi.103.0006>.

Pérez, J.-M. et Suau, G. (2023). Pratiques inclusives et développement du pouvoir d'agir des enseignants chercheurs. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 97(3), 59-71. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nresi.097.0059>.

Ravaud, J. F., & Boissonnat, V. (2011). Dynamiser la recherche en sciences de l'ingénieur sur le handicap. Les recommandations de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap. Annals of physical and rehabilitation medicine, 54(1), 16-24.

Rochedy A. et Redon L. (soumis), L'accessibilité des espaces et des temps interstitiels alimentaires à l'université à travers l'expérience d'un étudiant autiste, ALTER- European Journal of Disability Research.

Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E. (2025). Des élèves en position de dire : peut-on faire de la « recherche avec » des élèves dits en situation de handicap cognitif et psychique ? Dans F. Savournin et L. Pelletier (Dir.). La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives. Toulouse : Cépaduès Esperluette, p. 82-107.

Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M. Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire : de l'intérêt d'une articulation recherche formation. *Spirale*, 65(1), 27-44.

Segon, M., Brisset, L., et Le Roux, N. (2017). Des aménagements satisfaisants mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 117-129, <https://doi.org/10.3917/nras.077.0117>.

Sen, A. (2004). *L'économie est une science morale*. Paris : La découverte.

Suau, G. (2020). Pratiques enseignantes et accessibilité aux savoirs. Pratiques enseignantes inclusives : Place de l'élève et accessibilité aux savoirs (p. 71-111). Champ social. <https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/pratiques-enseignantes-inclusives--9791034605545-page-71?lang=fr>.

Suau, G. (2022). (Ed.) *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s)*. Nîmes : Éditions Champ social.

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

Vienne, P. (2008). Les stigmatisations scolaires. *Dans* Vienne, P., *Comprendre les violences à l'école*. De Boeck Supérieur, 161-187.

Winance, M (2014), Universal design and the challenge of diversity. Reflections on the principles of UD, based on empirical research of people's mobility, *Disability and Rehabilitation*, 36(16), 1334-1343.

Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire. Les enjeux politiques et biographiques de l'accessibilité scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6, 72-80.