

Vers une pédagogie inclusive co-construite, partagée et co-animée ?

SANDRINE GELLY-GUICHOUX

Université de Nantes, Centre de Développement Pédagogique, 2 rue de la Houssinière 44322 Nantes,
sandrine.gelly-guichoux@univ-nantes.fr

ARNOLD MAGDELAINE

Université de Nantes, Centre de Développement Pédagogique, 2 rue de la Houssinière 44322 Nantes,
arnold.magdelaine@univ-nantes.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

A l'université de Nantes, l'étude menée dans le cadre du schéma directeur du handicap, en 2016, a permis de mettre en lumière une évolution de la diversité des profils d'étudiants avec des troubles de toute nature et notamment, des troubles ou maladies dites à « perception invisible ». Est apparue également, une augmentation significative de 45 % du nombre de ces étudiants bénéficiant d'aménagements spécifiques, entre 2013 et 2016.

On peut se féliciter de pouvoir accueillir un nombre croissant d'étudiants et de leur offrir un accès à l'enseignement supérieur. Toutefois, les modalités individuelles d'aménagement pour accompagner et compenser ces troubles génèrent une augmentation des prises en charge qui a un impact, non négligeable, sur les moyens de gestion affectés, sans répondre de manière satisfaisante aux besoins.

Aujourd'hui, avec le dispositif ACCESS, il s'agit de créer les conditions favorables à une démarche d'inclusion. En repensant la conception des environnements d'enseignement-apprentissage, l'agencement des dispositifs (formation, accompagnement, évaluation, gestion de parcours individualisés) et les ressources mises à disposition, l'approche inclusive représente plusieurs avantages pour compenser et maîtriser les aménagements spécifiques et influencer de façon positive sur la qualité des formations proposées et sur les apprentissages de tous les étudiants. De plus, par cette action ACCESS inter-services, interdisciplinaire et interprofessionnelle au sein de l'UN, dédiée à tendre vers une pédagogie inclusive, il s'agit de consolider les réponses aux enjeux liés au développement efficace de la formation à distance, de la formation tout au long de la vie, tout en intégrant les nouvelles perspectives et opportunités offertes par les usages des technologies de l'information et de la communication et ainsi, être en mesure d'accueillir des étudiants, quelle que soit leur situation.

SUMMARY

At the University of Nantes, the study conducted as part of the disability master plan in 2016, shed light on the evolution of the diversity of student profiles with disorders of all kinds, including disorders or diseases called "invisible perception". There was also a significant increase of 45% in the number of these students benefiting from specific arrangements between 2013 and 2016.

It is gratifying to welcome an increasing number of students and to offer them access to higher education. However, the individual development modalities to support and compensate for these disorders, generate an increase in the care that has a significant impact on the management resources affected, without responding satisfactorily to the needs.

Today, with the ACCESS device, it is a question of creating the favourable conditions for an inclusion process. By rethinking the design of teaching-learning environments, the arrangement of the devices (training, support, assessment, individualized path management) and the resources made available, the inclusive approach represents several advantages to compensate and master the specific arrangements and have a positive influence on the quality of the training offered and on the learning of all students. Moreover, by this action ACCESS inter-services, interdisciplinary and interprofessional, within the UN, dedicated to move towards an inclusive pedagogy, it is also a question of consolidating the answers to the stakes related to an effective development of the distance learning, the lifelong learning, including new perspectives and opportunities offered by the use of information and communication technologies, and thus be able to accommodate the needs of students, whatever their situation.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Coopérations inter et intra-institutionnelles, Approche inclusive, Accessibilité, Handicap

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Inter and intra-institutional cooperation, Inclusive approach, Accessibility, Handicap

1. Un contexte facilitant « l'éducation inclusive »

L'Université de Nantes (UN) et ses multiples collaborateurs peuvent initier des actions collectives favorables à l'inclusion « en et par l'éducation » grâce à un contexte local, national et international facilitant. L'UNESCO (2005) a ainsi défini la démarche d'éducation inclusive : « la démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants ».

1.1. Des conditions nationales favorables pour entreprendre collectivement

En France, l'attention portée aux personnes en situation de handicap fait régulièrement l'objet de lois et de décisions ministérielles, notamment depuis la loi d'orientation, en faveur des personnes handicapées de 1975.

La loi dite de « modernisation sociale » de 2002, puis celle de 2005, la ratification par la France, en 2010, de la convention des droits des personnes handicapées de l'ONU, le décret de 2009 ainsi que celui de 2016 qui redéfinit les missions allouées au Comité Interministériel du Handicap en lui confiant entre autre, « la coordination des actions menées en faveur de l'accessibilité universelle », visent « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Plus spécifiquement, en matière d'éducation, les dispositions, entrées en vigueur en 2016¹ visent à rendre le système éducatif et l'enseignement supérieur plus inclusif de manière à favoriser la réussite de tous les étudiants et parmi les actions proposées nous relèverons :

- « une incitation forte à la prise en compte effective du handicap dans l'ingénierie des formations (organisation, modalités pédagogiques et modalités d'évaluation) et la transformation pédagogique. »
- « un renforcement et une pérennisation de l'expertise des acteurs de l'accompagnement »
- « le développement des liens entre les réseaux des acteurs de l'accompagnement des différents établissements de l'enseignement supérieur ».

Dans cette dynamique de prise en compte de la situation de handicap, des établissements de l'enseignement supérieur français tendent ainsi à organiser des conditions optimales de formation et de réussite universitaire en déclinant diverses actions parmi lesquelles des chartes « Handicap », des « livrets d'accueil », des « ressources multimédias », etc. L'UN s'inscrit dans ce mouvement.

1.2. L'engagement collectif de l'Université de Nantes

Ainsi, dans ce paysage de l'enseignement supérieur inclusif, l'UN promeut les actions en faveur du développement pédagogique (Frenay, *et al.* 2010) et soutient ses services dans les

¹https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2016/12/cih_2016_-_releve_de_decisions_et_mesures.pdf

Vers une pédagogie inclusive co-construite, partagée et co-animée ?

projets d'expérimentation et de collaborations inter-établissements, inter-services et inter-composantes en vue de permettre l'accès à un enseignement supérieur qualitatif, pour le plus grand nombre.

A travers son schéma directeur pluriannuel du handicap², au sein d'une démarche qualité interne, elle s'engage pour l'inclusion des personnes en situation de handicap, dans une volonté collective. Elle poursuit ainsi deux objectifs majeurs : « *donner sa chance à tous et permettre à chacun, quelles que soient ses capacités et ses compétences, de trouver sa place au sein de l'établissement ; accompagner et former pour que l'inclusion des agents et des étudiants se passent dans les meilleures conditions possibles* ».

En lien avec l'attention portée à la formation autour du handicap, à l'accueil, l'inclusion et la prise en compte des étudiants en situation de handicap, elle soutient un projet pilote, ACCESS : « *Vers une approche inclusive de l'enseignement à l'Université de Nantes* », inter-services, interdisciplinaire et interprofessionnel, dans lequel sont impliqués et mobilisés, tant des personnels d'enseignement et de recherche que des personnels administratifs et techniques et des étudiants³.

2. Des actions de développement en faveur de l'inclusion

Afin de faciliter l'organisation institutionnelle et territoriale de l'inclusion de tous les étudiants, avec des profils et aspirations variés et dans le souci d'assurer et de mettre tout en œuvre pour leur réussite académique, l'UN lance en 2018, le dispositif ACCESS. Conduit par le Relais Handicap et le Centre de Développement Pédagogique (CDP), ce dispositif propose d'expérimenter des environnements de formation et d'apprentissage « inclusifs », avec des parties prenantes volontaires (équipes administratives, médicales et pédagogiques, étudiants, collaborateurs pédagogiques).

2.1. ACCESS, une action emblématique de l'INTER en INTRA

Ainsi, ACCESS expérimente des objets inclusifs qui s'inscrivent dans une perspective organisationnelle socio-technique de l'environnement de formation intégrant l'action de

² <https://www.univ-nantes.fr/qualite-et-developpement-durable/handicap-1538916.kjsp>

³ Relais handicap, service de santé aux étudiants (SSE), direction des ressources humaines et du dialogue sociale (DRHDS), direction de l'hygiène, de la sécurité et de l'environnement au travail (DHSET), centre de développement pédagogique (CDP), laboratoire LLPL, enseignants-chercheurs, etc.

formation, dans son contexte institutionnel (Albero, 2010), orienté par le schéma directeur du handicap de l'UN et l'animation de dispositifs de formation, d'accompagnement de parcours individualisé et d'évaluation (Blandin, 2007) dans lesquels « *il est possible « d'apprendre », c'est-à-dire de mettre en œuvre un processus de changement des conduites et/ou des connaissances* ».

ACCESS tend à construire des réponses collectives et situées, notamment pour des enseignants-chercheurs qui doivent trouver des ajustements et des adaptations pour accompagner des étudiants, en situation de handicap, dans leurs apprentissages, une fois la situation détectée et signalée. Dans les faits, malgré l'appui des dispositifs institutionnels d'aide et d'accompagnement existants au sein de l'UN, le nombre croissant d'étudiants en situation de handicap et la variété des situations laissent parfois les enseignants-chercheurs dans des interrogations dont les réponses qu'ils peuvent y apporter, ne les satisfont que partiellement. C'est ainsi que dans le contexte de co-élaboration, co-construction et co-mise en oeuvre d'ACCESS, nous montrerons comment de la création d'espaces d'échanges à la régulation, organisation et articulation d'actions significatives, les différents acteurs de ce projet, intra et inter- établissement ont interagi et continuent d'interagir pour soutenir le développement d'environnements inclusifs de formation-apprentissage, tout en favorisant la mise en cohérence des objectifs du schéma directeur pluriannuel du handicap et des actions de développement pédagogique.

2.2. Un dispositif inclusif au service des coopérations

A l'origine de la structuration du dispositif, vient la notion de développement d'apprentissage organisationnel (Senge, 1991) avec pour facteur clé, la vision partagée sur laquelle prendront appui l'intérêt, l'engagement et le développement professionnel (Wittorski, 2007) des membres de l'établissement, en lien avec l'évolution des environnements générée.

Ainsi, le dispositif prend en compte, dès sa conception, l'acceptabilité a priori (Terrade et al., 2009) de l'articulation entre les différents plans, intra-institutionnel et inter-institutionnel, la mise en relation des différents acteurs à travers des positionnements, des rôles co-définis et la définition de temporalités, dans le but de pouvoir interagir et développer de nouvelles façons d'envisager l'inclusion.

Pour initier ce dispositif, le CDP, en collaboration avec le Relais Handicap, la DRHDS et la DHSET, a « *identifié les noeuds pertinents* » (Suire et al., 2018) et a créé les conditions nécessaires à « *l'animation des relations entre les noeuds* », relations qui se font sur un

Vers une pédagogie inclusive co-construite, partagée et co-animée ?

ensemble de valeurs partagées et reconnues comme telles suite à un premier temps de décristallisation (Lewin, 1951).

2.3. Des acteurs pluriels pour un engagement commun

Sur un territoire international et local ont été sollicités, des experts des situations du handicap et de la conception universelle des apprentissages agissant au niveau macro, meso et micro⁴. En local, des représentants de services transversaux (DRH, Relais Handicap, DHSET, DCOM, DRI, DEVU, SUIO, DSIN, SPIN, SCD, CDP, Service santé) des correspondants institutionnels (VP étudiants, VP DRH, le Président de l'Université), des représentants étudiants en situation de handicap et des enseignants-chercheurs volontaires.

De façon à ce que les rôles et périmètres d'intervention de chacun soit clarifiés, une matrice RACI (matrice des responsabilités qui indique les rôles et les responsabilités des différents acteurs, au sein de chaque processus et activité) a été élaborée.

A partir de cette matrice, les engagements de l'équipe projet ont été matérialisés à travers une note d'opportunité qui précise et clarifie la vision harmonisée du projet, les objectifs poursuivis, les règles de fonctionnement, l'intérêt mutuel au projet et l'organisation commune. Plus spécifiquement, les objectifs d'ACCESS ont ainsi été formulés :

- Engager un groupe d'enseignants volontaires dans une démarche expérimentale d'approche inclusive de l'enseignement.
- Souligner le rôle important des usages des TIC pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage
- Présenter les applications pédagogiques de quelques modèles de conception universelle (Universal Design) pour répondre à la diversité des publics : adultes en reprise d'études (FTLV), étudiants étrangers, ESH (exemples : la planification, l'augmentation de choix d'activités ou de modalités offerts aux étudiants)
- Créer une communauté de pratique sur la conception universelle de l'apprentissage
- Recenser des situations de handicap

⁴ L'Ecole des hautes études en santé publique (EHESP), la Haute Ecole Libre de Bruxelles (HELB), L'Université Laval (UL - QC), le Réseau International de Production du Processus de Handicap (RIPPH)

3. Des actions inclusives au service de la création collective d'objets-frontière

Un facteur de réussite de l'engagement collectif dans le développement de nouveaux environnements inclusifs est notamment la création d'objets-frontière (Star et Griesemer, 1989). Ces objets sont à la fois « *abstraites ou concrets* », leur « *structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection, tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes* » (Trompette et Vinck, 2009). Les différents objets ACCESS, ci-dessous, ont donc été fabriqués pour être à la fois « *suffisamment « plastiques » pour s'adapter aux besoins et aux contraintes des acteurs qui les emploient* » et « *suffisamment « robustes » pour maintenir une signification commune de l'objet pour tous les acteurs* ».

3.1. Le guide comme premier objet fédérateur

Le partenariat entre le Relais Handicap et le CDP s'est concrétisé autour de ce premier objet qui décline des cadres de référence, des obstacles et facilitateurs dans l'environnement d'étude, prenant appui sur le modèle de Fougeyrollas⁵, une définition de l'approche inclusive et une présentation de l'approche expérimentale, tout en donnant accès à des démarches et des ressources. Le choix de la co-rédaction entre les deux services, la préface de Pierre Castelein, l'introduction rédigée par le Président de l'Université ainsi que le questionnaire envoyé aux usagers en cours de rédaction ont pour finalité de faciliter la réception et l'utilisation de cet objet inaugural à visée fédératrice. Ce guide a été diffusé en interne en version papier et numérique, avec une attention particulière portée à l'accessibilité numérique. Cette diffusion, tout comme l'écriture, a dès lors impliqué une collaboration inter-services. (CDP, Relais Handicap, SPIN⁶, DRHDS, Service d'impression, Communication).

3.2. Des ateliers contributifs

Dans une logique d'expérimentation s'appuyant sur des enseignants volontaires qui souhaitent repenser leurs cours sur les principes de l'enseignement inclusif, différents temps et espaces d'interactions inter-établissements, inter-services en intra, dont des espaces d'échanges et de

⁵ <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>

⁶ Service de production et d'innovations numériques

co-construction inter-composantes et interdisciplinaires, avec les équipes pédagogiques, ont été créés et animés. Ces ateliers, dans une logique de création de mécanismes de contribution se sont déroulés, selon une méthode agile, intégrant des boucles de régulation (Argyris, Schön, 2001) facilitant l'appropriation et la consolidation.

3.2.1. Un atelier inaugural pour créer un commun

Cet atelier a rassemblé des experts locaux et internationaux ainsi que des acteurs locaux, issus de différentes composantes et services. Les collaborateurs internationaux, sur la base d'exposés et de retour d'expériences, ont proposé des modèles théoriques et des cadres conceptuels⁷. Ils ont apporté leur point de vue et ont répondu aux questions des participants depuis des systèmes dont le fonctionnement est différent mais suffisamment proche pour pouvoir, par contrastes et analogies, faciliter des choix. Lors de cet atelier, un temps de retour d'expérience, par un collègue enseignant-chercheur, suivi d'une réflexion commune autour des troubles du spectre autistique⁸ a été mené afin de poser les fondements méthodologiques de l'intérêt de l'analyse de l'activité (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) d'enseignement « inclusif », au service de la création de repères d'action à partager. Il apparaît, qu'au regard des échanges entre les différentes parties prenantes, cet atelier inaugural a permis de

1. Susciter et renforcer l'intérêt
2. Identifier une gamme de possibles ouvrant sur des choix adaptés aux contextes particuliers.
3. Entrevoir des objectifs communs mais des chemins divers
4. Rassurer sur l'idée de processus et non de résultat, d'exploration collective et non uniquement individuelle.

Enfin, pour faire le lien avec la logique d'innovation collective que développent Suire et al., cet atelier s'est voulu très large pour répondre à « *l'importance de très nombreux liens sur les phases d'amorce et de lancement* » pour envisager une diversité « *d'approches et de*

⁷ Pour exemples, la conception universelle de l'apprentissage (<http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.XAFpYaK6OS0>) et l'approche pédagogique inclusive (<https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-approche-pedagogique-inclusive>)

⁸ Les apports théoriques sur les troubles ont été réalisés par Faye.C, enseignante-chercheur du Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire.

perspectives », pour trouver « *les compétences les plus spécifiques* » et les idées les plus « *créatrices de valeur* ».

3.2.2. Des ateliers co-construits sur la base de retours d'expérience

Ces temps d'ateliers permettent de questionner, échanger et s'informer sur les liens entre situations de handicap et situations d'enseignement-apprentissage. Ils sont concentrés autour de l'expérience pour analyser des situations et identifier les compétences à développer au regard des difficultés rencontrées par les étudiants en situation de handicap. Ils ont pour finalité de rendre plus explicites les obstacles et facilitateurs permettant de faire évoluer les situations, en lien avec les expérimentations individuelles ou collectives lancées.

Le choix des retours d'expérience s'appuie sur la volonté de générer à terme une communauté de pratique (Wenger, 2002) ayant développé des compétences sur la base d'un vécu partagé.

En plus de ces temps dédiés aux situations d'apprentissage (Pastré, 2011) inclusives, les ateliers sont aussi des temps sur lesquels les modalités d'actions sont discutées au regard des besoins qui pourraient être amenés à évoluer et ce, de façon à répondre au mieux aux attentes des enseignants-chercheurs dans leur environnement d'enseignement-apprentissage. Co-structurer le processus est une façon de le rendre engageant et permet de mesurer les écarts entre l'existant et l'attendu pour nommer les types de changements envisageables et matérialisables. Au fur et à mesure des expérimentations, ces ateliers seront peut-être, comme nous l'évoquions précédemment, des temps sollicités par une communauté de pratique constituée et opérante. Les expérimentations quant à elles, permettront par la suite, en fonction des résultats d'évaluation, d'ajuster, d'améliorer puis d'essayer.

Pour finir, ces ateliers sont des espaces de productions de ressources et d'éléments de référence pour faciliter l'intercompréhension (Habermas, 1981) et l'acceptabilité de la démarche ainsi que l'adaptation de la démarche dans d'autres contextes.

4. Perspectives collectives

Le dispositif nous semble actuellement suivre une trajectoire dynamique (Suire et al., 2018) et s'appuie sur « *une stratégie continue de mise en réseau* »; les transformations se réalisant sur une temporalité que nous qualifierons de relativement longue.

Vers une pédagogie inclusive co-construite, partagée et co-animée ?

Afin d'évaluer, aussi bien les axes de développement potentiels à moyen terme, que les effets des actions menées, ce dispositif prend appui sur une méthode, non spécifique à la formation, utilisée dans les projets innovants : RUFDATA

Ainsi, les raisons et les enjeux de l'évaluation se situent tant dans l'amélioration du dispositif que dans le fait de rendre compte aux étudiants, aux enseignants et à l'institution. L'évaluation participe également de la diffusion et de la possibilité d'encourager la transposition d'actions ou d'éléments de ces actions.

Les points d'attention centraux sont la perception, des étudiants en situation de handicap, en matière d'inclusion, la perception des enseignants, au regard des situations de handicap et de leur capacité à agir pour tendre vers l'inclusion, les évolutions effectives du schéma directeur du handicap, en faveur de l'inclusion.

Pour le recueil de données, les ressources produites font l'objet de boucles d'évaluation d'amélioration continue sous forme de retours par questions ouvertes, avant diffusion auprès de la communauté étudiante et enseignante ; les ateliers sont évalués sous forme de questionnaire individuel, les témoignages (regards croisés enseignants-étudiants) ainsi que les retours d'expérience, au sein des ateliers, permettent d'évaluer sur la base du récit, l'accompagnement et les difficultés aujourd'hui rencontrées. Dans le cadre du schéma directeur du handicap, des enquêtes quantitatives et qualitatives sont menées, afin de définir les actions prioritaires.

Les évaluations spécifiques au dispositif sont transmises aux acteurs identifiés, après chaque action. Un bilan annuel quantitatif et qualitatif est réalisé et présenté, dans le cadre du schéma directeur du handicap, au comité de pilotage. (Exemples : nombre d'ateliers ou d'actions, nombre de personnes impliquées de façon effective, nombre de personnes présentes aux ateliers, nombre de collaborations internes et externes générées...) Ces évaluations sont menées par le CDP, le Relais Handicap et la DHSET.

Parallèlement, les questions liées à la difficulté d'une implication continue sont déjà prises en compte : comment rendre compte pour maintenir les personnes impliquées et ne pas perdre de vue les objectifs co-énoncés , comment donner à lire la mémoire de ce qui s'est vécu pour que chacun puisse avoir la possibilité de rejoindre le collectif au moment où il le souhaite ? A quel moment stabiliser les ressources sans pour autant les figer ? Pour quels espaces de diffusion et d'appropriation doit-on opter ?

Des actions inclusives en faveur des coopérations intra-institutionnelles

Une partie des réponses est peut-être dans le maintien des partenariats qui permettent au projet d'évoluer vers « *une co-spécialisation et une complémentarité* » ; « *l'élargissement du réseau à l'écosystème* » (*ibid*), bien que déjà envisagé dans la construction du dispositif ⁹, devra être ajusté.

⁹ Cf ANNEXE, pour une vue d'ensemble des actions et partenaires-collaborateurs

Références bibliographiques

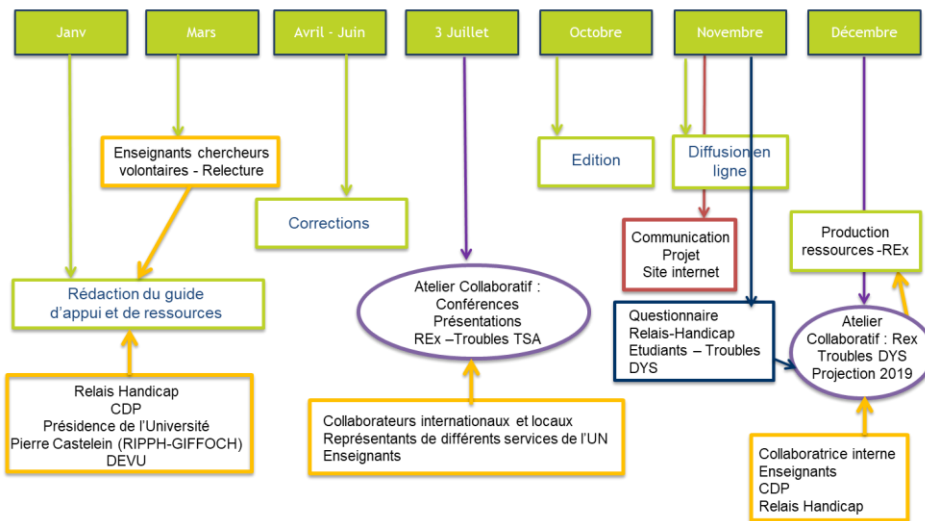
- Argyris, C., Schön, Donald A. (2001). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*. Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur in Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*, Chicago, University of Chicago Press
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Colet, N. R., ... & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation*, (172), 63-76. <http://rfp.revues.org/2253>
- Habermas J., (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*, tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, traduit de l'allemand par Jean-Marc Ferry ; tome 2 : Critique de la raison fonctionnaliste, traduit de l'allemand par Jean-Louis Schlegel, Paris, Fayard. [1987]
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*, Chicago, University of Chicago Press.
- Pastré P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation, *Recherches en éducation n°12*, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>
- Senge P. (1991), *La Cinquième Discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent*. Traduction Editions First
- Star S.L., Griesemer J. (1989), "Institutional ecology, 'Translations', and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoologie", *Social Studies of Science*, 19(3): 387-420 in Trompette, P. & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 3, 1(1), 5-27. doi:10.3917/rac.006.0005.
- Suire, R., Berthier-Poncet, A. & Fabbri, J. (2018). Les stratégies de l'innovation collective: communautés, organisations, territoires. *Revue française de gestion*, 272,(3), 71-84. doi:10.3166/rfg.2018.00251.
- Terrade, F., Pasquier, H., Reerinck-Boulanger, J., Guingouain, G. & Somat, A. (2009). L'acceptabilité sociale : la prise en compte des déterminants sociaux dans l'analyse de l'acceptabilité des systèmes technologiques. *Le travail humain*, vol. 72(4), 383-395. doi:10.3917/th.724.0383.
- Trompette, P. & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 3, 1(1), 5-27. doi:10.3917/rac.006.0005.
- Université de Nantes (2018), Situations de handicap et enseignement inclusif, guide d'appui et de ressources. <https://cdp.univ-nantes.fr/developpement-pedagogique/soyez-auteurs-d-access-a-l-un--2348095.kjsp?RH=1532445520232>
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston MA, Harvard Business School Press
- Wittorski, R., (2007) *Professionalisation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan

ANNEXE : Actions et partenaires collaborateurs

- Acteurs collaborateurs
- Ateliers co-construction
- Ressources co-produites
- Partage et diffusion

Les actions et partenaires-collaborateurs

2018



Les actions et partenaires-Collaborateurs

2019

