

La sécurisation des parcours des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement et la formation professionnels.

Quand la « marge » interpelle « la norme »

Aziz JELLAB

Professeur des universités associé à l'INSEI, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

- **TEMPS 1:**

- Environ un enfant sur huit en situation de handicap né en 2005 atteint « à l'heure » la classe de seconde générale, technologique ou professionnelle (y compris ULIS) (1). Parmi eux, plus de neuf sur dix, soit 12% du total, ont effectué un parcours en classe ordinaire sans redoublement. Les écarts de scolarisation à ce niveau sont importants selon la nature du trouble : plus de la moitié des enfants ayant un trouble visuel sont en seconde à 15 ans, contre le tiers de ceux ayant un trouble auditif et 4% de ceux ayant des troubles intellectuels et cognitifs.
- Les élèves à BEP et notamment celles et ceux qui sont en situation de handicap voient leur nombre augmenter au sein des lycées professionnels (22139 élèves en 2022). Les effectifs des ULIS en LGT et en LP passent de 4932 en 2014 à 9040 en 2021. En EREA, ils passent de 208 à 438 durant la même période.
- Cela interroge sur la sécurisation des parcours et sur les conditions organisationnelles et pédagogiques qui assurent l'accès à la qualification et aux diplômes préparés.

- Sécuriser les parcours constitue un objectif d'autant plus important que le diplôme protège du chômage et réduit la probabilité d'exercer un emploi précaire.
- L'origine sociale exerce une influence sur la nature du parcours des élèves à BEP. À 15 ans, 58% des élèves issus d'un milieu très favorisé sont scolarisés dans une classe ordinaire, contre 50% des élèves issus d'un milieu social moyen et 46% des élèves issus d'un milieu défavorisé. De même, à l'âge de 10 ans, 61% des élèves en situation de handicap issus d'un milieu social très favorisé étaient alors scolarisés en classe ordinaire contre, respectivement, 49% et 36% des élèves issus d'un milieu social moyen ou défavorisé.

- Mon propos portera sur les points suivants :
 - Les spécificités de l'enseignement et de la formation professionnels
 - L'inclusion et ses enjeux : capacités et environnements capacitants
 - Sécuriser les parcours en travaillant sur les leviers pédagogiques arrimés à la prise de conscience de « l'effet-établissement »
 - Une approche en termes de « marge » et de « norme »

1. Les spécificités de l'enseignement et de la formation professionnels

En France métropolitaine et dans les DROM, 645 100 élèves sont inscrits à la rentrée 2021 dans une **formation scolaire professionnelle** au sein d'un lycée relevant du ministère en charge de l'Éducation nationale (hors apprentissage). Contrairement aux formations générales et technologiques en lycée, les garçons (383 000) sont plus nombreux que les filles (262 100). Ils sont majoritaires (59,4 %) dans l'ensemble des formations : les préparations au **CAP** (63,4 %) comme celles au **baccalauréat professionnel** (58,8 %).

72900 enseignants exercent dans l'enseignement professionnel.

- L'enseignement professionnel a su, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, garantir un statut social et professionnel aux titulaires du CAP : on devenait directement ouvrier professionnel avec la perspective de connaître une promotion dans l'entreprise.
Les « anciens » professeurs de l'enseignement professionnel : une proximité culturelle avec leurs élèves
Les centres de formation professionnelle, devenus des centres d'apprentissage, disposaient d'enseignants issus directement du monde professionnel ouvrier.

- La scolarisation de l'enseignement professionnel s'est donc opérée à deux niveaux :

- le premier étant celui de l'intégration de cet enseignement à l'institution scolaire ;

- le second réfère aux contenus de formation qui deviennent plus scolaires, comme en témoignent les référentiels du bac pro notamment.

Le contexte de ces changements réfère aux points suivants :

- La tertiarisation des emplois (et avec elle une invisibilité des métiers) ;

- Les mutations de la classe ouvrière (déclin et/ou recomposition) et ses effets sur le sens des études au lycée professionnel

- L'impact du chômage sur le rapport aux études.

Le LP cesse ainsi d'être l'école des ouvriers

Les élèves du second degré professionnel – public et privé – selon l'origine sociale

(Source : Repères et références statistiques, DEPP, 2020)

	CAP	Bac pro/BMA
Agriculteurs	0,9	1,2
Artisans, commerçants	7	9,5
Prof. libérales, cadres	3,8	7
Prof. Intermédiaires	7,5	11,1
Enseignants	0,6	1
Employés	16,7	19,1
Ouvriers	38,1	35,6
Retraités	2,7	2,7
Inactifs	22,5	12,7

- *Des élèves de plus en plus « à l'heure » : un rajeunissement régulier*
- Alors que la majorité des élèves de seconde générale et technologique sont « à l'heure » par rapport à l'**âge théorique**, les élèves inscrits en formation professionnelle sont souvent en retard. En seconde professionnelle, 33,0 % des élèves sont en retard d'un an ou plus et près du double en première année de CAP en deux ans (62,6 %). Les élèves en CAP sont, en moyenne, plus âgés lorsqu'ils entrent dans un établissement public tandis que les lycéens préparant un baccalauréat professionnel y sont globalement plus jeunes. Cependant, le retard scolaire recule dans l'enseignement scolaire professionnel. **En effet, la proportion d'élèves entrant en cycle professionnel âgés de 15 ans et moins est passée d'environ un quart en 2005 à 61,3 % en 2020.**
- *Une origine scolaire plus diversifiée en CAP qu'en seconde professionnelle*
- L'origine scolaire des élèves de CAP sous statut scolaire dans un établissement de l'Éducation nationale est plus diversifiée que celle de seconde professionnelle sous statut scolaire. Les élèves issus de troisième générale constituent une petite majorité (51,3 %) de ceux qui intègrent un CAP en deux ans alors qu'ils sont très largement majoritaires (89,0 %) en seconde professionnelle. Parallèlement, un élève de CAP sur quatre est issu d'une troisième SEGPA (24,1 %) et 8,2 % proviennent d'une troisième ULIS.

- **LYCÉENS PROFESSIONNELS SORTIS EN 2020 (le bac pro compte 210 spécialités)**
- **511 800** en baccalauréat professionnel ou brevet des métiers d'art (BMA)
- 108000 élèves sont en CAP (le CAP compte 230 spécialités).
- **La poursuite d'études:**
- Poursuite d'études post-CAP et bac pro en 2020 : 55% chez les CAP, 38% chez les bacs pro.
- **Les bacheliers professionnels en STS** : 34 % néobacheliers se sont inscrits pour préparer un BTS (soit la moitié de ceux qui ont en fait la demande) dont 61 % passent en 2e année. 53 % des inscrits obtiennent leur diplôme en 2 ou 3 ans
- 6 900 en mention complémentaire (MC) et autres formations de niveaux 3 et 4.
- 49 % des diplômés de CAP et de Bac pro poursuivent leurs études.
- 51% sortent de formation. Parmi eux, 32% des diplômés de CAP sont en emploi 12 mois plus tard. C'est le cas de 45% des bacheliers professionnels qui sont en emploi 1 an après l'obtention du diplôme.

- **De l'intérêt d'appréhender l'expérience des élèves en interrogeant leur rapport aux savoirs**

Le rapport aux savoirs (scolaires et professionnels) en LP renvoie à une question plus générale : que signifie pour un élève apprendre aujourd'hui en LP ? Par extension, on interroge la manière dont il pense apprendre, les variations éventuelles selon les contenus d'enseignement et de formation, selon les contextes (en atelier, en « pratique », durant les PFMP, chez soi...).

Un questionnaire utilisé initialement avec des élèves de la voie professionnelle portait sur les questions suivantes (renseignées par écrit):
« Que penses-tu avoir appris à l'école depuis que tu es élève ? », « Que penses-tu apprendre au LP ? » et « À quoi ça sert de venir à l'école ? ».
Une question plus générale ponctuait le questionnaire : « As-tu un projet d'avenir que tu souhaiterais réaliser ? »

***Des entretiens et des observations (en classe, en atelier)
ont permis de dégager quatre formes de rapport aux
savoirs***

Type 1 : Un rapport pratique aux savoirs

Type 2 : Un rapport réflexif aux savoirs

Type 3 : Un rapport désimpliqué aux savoirs

Type 4 : Un rapport intégratif-évolutif aux savoirs



Les pratiques pédagogiques en lycée professionnel: une dimension qui pèse fortement sur la mobilisation scolaire

Les enseignants de lycée professionnel et la mobilisation des élèves : enjeux pédagogiques et didactiques

- *Des élèves attachants... mais aussi surprenants : les exigences scolaires en question*
- *Les activités technologiques et professionnelles et la mobilisation des élèves : le passage du « concret » au raisonnement procédural*
- *Une évaluation plus judicieuse*
- *Les savoirs professionnels et les stages en entreprise : alternance et précautions pédagogiques*

2. L'inclusion et ses enjeux : capacités et environnements capacitants

L'article 2 de la loi de 2005 indique : « 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 psychiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

On change alors de regard sur le handicap : il ne s'agit plus de raisonner en terme de manque mais en travaillant étroitement l'environnement facilitateur (ou « capacitant ») et la mobilisation de l'élève.

« *L'inclusion ordinaire*, ainsi reconnue dans ce sens extensif, concerne dès lors tout enfant ayant des capacités différentes, et exposé au risque d'échec scolaire, d'exclusion ou d'abandon en raison de caractéristiques personnelles, culturelles, sociales ou linguistiques. La dichotomie entre l'éducation spécialisée et l'éducation ordinaire s'est progressivement effacée dans de nombreux pays, le plus souvent sous l'effet de politiques supranationales (Commission Européenne, OCDE, UNESCO), adressant de fait de nouveaux défis pour la formation des enseignants : celui de préparer et accompagner des enseignants en capacité d'accompagner les élèves dans l'actualisation de leur potentiel propre d'apprentissage ».

Régis Malet, Cui Bian, « Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales ». *Spirale* – Appel à contributions pour un numéro thématique n° 65, 2018.

Au sein des établissements d'enseignement secondaire – collèges, lycées et lycées professionnels –, la thématique de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers offre la possibilité de penser l'égalité des chances en termes plus empiriques. Cela tient d'abord au fait que l'injonction institutionnelle à l'autonomie des EPLE et à la mobilisation des marges de liberté dont disposent les chefs d'établissement fait écho aux observations sociologiques mettant en exergue l'existence d'un effet-établissement (Duru-Bellat, Mingat, 1992) mais aussi de principes de justice variés gouvernant le rapport des professionnels de l'éducation aux élèves et aux usagers (Derouet, 1992).

Les environnements capacitants est une expression qui doit aux travaux de l'économiste Amartya Sen. Il a théorisé la notion de « capabilités » qui se distingue des capacités. Les capacités diffèrent des capabilités en ceci que les premières relèvent d'un *savoir-faire quelque chose*, et les secondes du fait d'*être en mesure de faire quelque chose*, elles sont donc un « pouvoir faire ». La capabilité définit un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter.

Dans l'enseignement et la formation professionnels (en LP, en LEA...), **un environnement capacitant est « un environnement qui met des ressources à disposition des individus et leur permet de les utiliser ».**

« Un environnement capacitant offre des opportunités de développement professionnel en contribuant directement aux progrès des savoirs dans, sur et par l'action »

(Solveig Fernagu-Oudet, « Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations », *in* Étienne Bourgeois *et al.*, *Apprendre au travail*, Presses Universitaires de France, 2012).

Créer des environnements capacitants pour accompagner les élèves à BEP, c'est interroger les conditions matérielles et humaines favorisant les apprentissages. C'est aussi travailler à la mise en dialogue entre les différents contextes (entre la classe et l'atelier ou la pratique, entre le LP/LEA et les milieux professionnels, notamment durant les PFMP...). C'est également œuvrer de manière à favoriser des pédagogies coopératives.

C'est aussi identifier les conditions d'une alliance heureuse entre bienveillance éducative , exigence et inclusion.

- Trois dimensions constituent un incontournable pour la promotion d'une école bienveillante, exigeante et inclusive : il s'agit de la prise de conscience du pouvoir et du poids de l'école sur le devenir des élèves, et notamment les plus faibles d'entre eux qui s'exposent au risque d'une précarité sociale et professionnelle en cas de sortie du système éducatif sans compétences reconnues, ni qualification, ni diplôme ; l'attention au rapport au savoir chez les élèves est une deuxième dimension car elle exige de s'intéresser à ce que signifie, pour eux, apprendre et aux manières dont ils s'engagent dans les apprentissages ; l'évaluation des élèves, troisième dimension, pour peu qu'elle soit compréhensive, régulière et davantage formative qu'une catégorie de classement, est à repenser pour allier exigence et bienveillance. Ces trois dimensions ne peuvent être pleinement efficaces que si elles s'inscrivent dans un collectif professionnel solidaire.

- TEMPS 2:

- 3. Sécuriser les parcours en travaillant sur les leviers pédagogiques arrimés à la prise de conscience de « l'effet-établissement »
- Comment réaliser l'inclusion à l'échelle d'un EPLE et en faire un objectif permettant de rendre effective une égalité des chances ?
- Quelles stratégies adopter pour l'amélioration continue de la qualité des enseignements et de l'éducation ?
- Le système éducatif français repose sur une valeur fondamentale, celle de l'égalité des chances. Pourtant, les inégalités de réussite scolaire existent bel et bien et elles sont largement influencées par l'origine sociale des élèves, même si elles peuvent plus ou moins être atténuées par les pratiques pédagogiques, par les manières dont les apprenants sont mis en activité par les enseignants et par les spécificités des contextes scolaires (écoles et EPLE en l'occurrence).

- Pour réaliser une école ou un EPLE inclusif, il faut s'interroger sur ce que l'inclusion engendre comme interrogations, déstabilisant souvent les habitudes professionnelles et obligeant à nouer de nouvelles alliances et partenariats.
- L'école en France est loin d'avoir rendu effectif le principe de l'égalité des chances auquel elle est censée contribuer, selon la loi d'orientation relative à l'éducation du 10 juillet 1989. Cette égalité des chances, dont l'Etat est le garant, ne peut plus être envisagée à l'échelle de toute la nation car assez vite, on réalise la distance qui sépare les grands principes, appelant à l'égalité et à la justice scolaire et une réalité bien éclatée, d'une région à l'autre, d'un département à l'autre, et même, à petite échelle, d'un établissement à l'autre, même quand ils sont situés au sein d'un même bassin d'éducation et de formation.

- L'entrée privilégiée par le MEN consiste à promouvoir une diversification des modes de scolarisation des élèves (par exemple à travers le développement des ULIS, des unités externalisées au sein de l'école, UEE...).
- L'autre évolution concerne l'assouplissement du mode d'accompagnement des élèves : la mutualisation est une réponse spécifique à cet objectif.
- Le principe de l'équité anime constamment l'objectif visant une école inclusive : aménagement des examens, création d'une attestation de « compétences acquises » au regard des référentiels du diplôme préparé, pour certains élèves en situation de handicap qui ne peuvent accéder au diplôme...

- **Pilotage de l'EPL : l'amélioration continue de la qualité de l'inclusion**

- **Le projet d'établissement**

- En cohérence avec le projet académique, le projet d'établissement, dans le cadre de l'autonomie, définit les choix pédagogiques et la politique éducative pour une durée comprise entre trois et cinq ans.
- Il sert à exprimer l'engagement de la communauté éducative et à assurer la cohérence de ses actions.

-

- **Le contrat d'objectifs**

- Le contrat d'objectifs est conclu entre l'EPL, l'autorité académique et la collectivité territoriale de rattachement si elle le souhaite (contrat tripartite).
- Il définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques, en lien avec le projet d'établissement, et mentionne les indicateurs qui permettent d'apprécier la réalisation de ces objectifs.

-

- **La lettre de mission du chef d'établissement**

- La lettre de mission du chef d'établissement, établie à partir d'un diagnostic partagé avec l'autorité académique, reprend à la fois des objectifs du projet d'établissement, du pilotage de l'EPL et du projet académique. Outil de formalisation du lien entre les personnels de direction et l'autorité académique, elle détermine le cadre et les objectifs d'action des personnels de direction

- Des marges d'autonomie pédagogique sont données aux établissements pour :
 - La constitution des équipes pédagogiques.
 - La constitution des classes.
 - Les emplois du temps.
 - La répartition de la DGH entre heures élèves, heures professeurs pour travailler en effectifs réduits.
- Des réformes récentes accordent des marges de manœuvre accrues aux établissements :
 - En 2009, la rénovation de la voie professionnelle met en place des grilles horaires souples (sur 3 ans) dans les lycées professionnels.
 - En 2010, la réforme du lycée prévoit que 25% de la dotation horaire sont non affectés.
 - En 2016, la réforme du collège prévoit 3 heures par division non affectées.

- A cet égard, un rappel des recommandations du CNESTCO:
- **L'éducation inclusive doit guider l'ensemble des politiques publiques et des pratiques d'éducation** pour atteindre l'objectif d'éduquer tous les enfants ensemble, fondement d'une société plus juste et non discriminatoire.
- **Les élèves en situation de handicap ont des besoins éducatifs au même titre que tout élève** et sont à ce titre une composante de la diversité des profils scolaires. L'identification du handicap ne peut suffire, sans la prise en compte des besoins des élèves, pour déterminer le soutien adéquat à leur apporter et assurer la qualité de leur scolarisation.
- **Considérer l'enfant en situation de handicap et pas seulement l'élève**, et développer, pour lui comme pour les autres élèves, l'ensemble de ses capacités, sa participation aux différentes activités sociales, sa confiance en soi ; assurer son affiliation à la communauté scolaire et son épanouissement, et le préparer ainsi à une participation effective dans une société pluri
- Cf. Préconisations du CNESTCO, 12 février 2016.

- **L'importance du travail avec les familles:**
- La co-éducation suppose des temps d'échange et de réflexion, mais aussi un croisement de regards entre des parents qui connaissent mieux leur enfant au plan de ses habitudes et de son travail personnel, et des enseignants qui apportent un regard d'expert de la discipline, de la pédagogie et de la didactique.
- Un travail remarquable a été mené à l'Institut Français de l'Education (Ifé), associant professionnels de terrain et chercheur autour de la thématique des relations école-famille :
- <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles>

- L'attention apportée à chaque élève et notamment à l'élève à BEP – qui n'est pas seulement un élève – doit être constante, identifier les signes annonciateurs d'un désengagement scolaire – et notamment l'absentéisme, le décrochage cognitif, la difficile inclusion dans un groupe ou dans une classe – pour prévenir les risques de rupture.
- Toute la subtilité de l'inclusion réside dans la mise en place d'un « juste » accompagnement qui établit un équilibre entre l'agir sur le commun et l'agir sur le singulier.
- La prévention et la lutte contre le décrochage impliquent une bonne articulation entre pratiques pédagogiques et dimensions éducatives, travail de l'enseignant en classe et travail collectif hors de la classe.
- Le modèle de la marge et de la norme éclaire sur cet équilibre.

- 4. Une approche en termes de « marge » et de « norme »

- Une réflexion sur « ce que la marge fait à la norme »:

<https://esprit.presse.fr/article/aziz-jellab/ce-que-la-marge-fait-a-la-norme-42774>

- L'inclusion couvre des réalités plurielles dont le dénominateur commun – le « handicap » et plus globalement, la déficience entendue en termes de « manque » – ne permet pas d'en apprécier les enjeux sociaux et idéologiques : en effet, qu'est-ce qui rapproche un élève présentant des troubles des fonctions cognitives d'un élève intellectuellement précoce ?
- Quels points communs établir entre un élève primo-arrivant et un élève ayant un trouble du spectre autistique ? Par exemple Eric Plaisance & al. « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 37, 2007 ; Serge Ebersold, « L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité », *Éducation et sociétés*, 2017-2, N° 40.

- Aussi, quand la marge interpelle la norme, il apparaît plus opportun d'appréhender l'inclusion selon une logique de continuum entre les deux dimensions – norme et marge – et non comme différence radicale indiquant le passage d'un niveau à l'autre.
- L'exigence d'une école inclusive réside dans la capacité qu'ont les professionnels de l'éducation à interroger l'ordinaire de leurs pratiques et à penser le travail avec les élèves à besoins éducatifs particuliers comme une activité devant convoquer des pédagogies appropriées, sans succomber à la tentation misérabiliste, faisant de leur « adaptation » l'allié objectif des inégalités de réussite scolaire (Van Zanten & al. 2002).

- La catégorie d'élèves à besoins éducatifs particuliers interroge aussi la professionnalité des enseignants et des personnels d'éducation puisque les savoirs disciplinaires ne peuvent suffire pour enseigner et ce sont bien des savoirs professionnels « pour enseigner » qu'il faut acquérir et construire pour favoriser les apprentissages mais aussi l'inclusion des élèves.
- Or l'exigence d'une école inclusive réside dans la capacité qu'ont les professionnels de l'éducation à interroger l'ordinaire de leurs pratiques et à penser le travail avec les élèves à besoins éducatifs particuliers comme une activité devant convoquer des pédagogies appropriées sans succomber à la tentation misérabiliste, faisant de leur « adaptation » l'allié objectif des inégalités de réussite scolaire

- **L'inclusion réciproque** s'inscrit dans l'idéal démocratique visant une égalisation effective des chances et considérant que celle-ci doit être appréhendée à l'échelle des EPLE.
- Il faut donc prendre acte du fait que l'égalité des chances ne peut plus être référée à des principes généraux ou transcendants mais doit être appréciée à partir des pratiques pédagogiques et des politiques d'établissement. Elle est à penser à partir des choix (ou non choix) opérés par les acteurs et de ce qu'ils peuvent générer comme effets sur les élèves les moins favorisés socialement et/ou scolairement.
- L'inclusion réciproque consacre une lecture « en positif » du handicap (Charlot, 1997) partant des élèves tels qu'ils sont. Elle repose sur le principe selon lequel ce n'est pas seulement l'environnement pédagogique et l'accessibilité qui apporteront aux apprenants les conditions d'une réussite et d'un bien-être éducatif ; ce sont également les interactions avec des publics différents qui sont de nature à favoriser les apprentissages de tous les élèves.

Pour conclure : faire de l'enseignement et de la formation professionnels le moyen d'une émancipation des élèves

Théâtre d'expériences plurielles, le LP reste aussi ce lieu de tous les paradoxes :

- à la réussite d'un grand nombre d'élèves fait face l'échec d'une partie de son public ;
- à la pacification des relations entre ce public et les enseignants s'opposent des conduites conflictuelles, voire violentes entre élèves et entre ceux-ci et des enseignants.

L'absentéisme reste très élevé, et l'abandon en cours de formation interpelle d'autant plus les acteurs institutionnels qu'il remet en cause leur légitimité.

- Des pistes d'action :
- La préparation de l'orientation en amont mais aussi durant les études en LP/LEA, du travail sur les compétences psychosociales, sur la mobilité des jeunes, nationale et internationale pour ouvrir des horizons et lutter contre l'autocensure, sur les modalités d'accueil par les entreprises et la formation et accompagnement des élèves dans une dynamique de projet;
- - L'importance d'une meilleure information des parents et des jeunes sur les contenus de formation, sur les procédures d'orientation, les différentes manières de préparer un diplôme, les débouchés professionnels mais aussi la poursuite d'études. Cela passe aussi par le travail sur les leviers selon les besoins des élèves (internats, bourse pour les études, prise en charge des besoins éducatifs particuliers...);
- - Une souplesse dans l'organisation des parcours paraît nécessaire de manière à personnaliser et à adapter les enseignements et la formation aux besoins de chacun.
- Individualisation et personnalisation des parcours doivent être effectives.
- Développer une réelle formation continue des enseignants et des personnels d'éducation

- **Le LP/LEA, une institution au service de la démocratisation scolaire : des défis à relever**

Des collectifs professionnels qui interrogent les pratiques pédagogiques et les choix didactiques

Ce que la crise (plus que) sanitaire nous enseigne au plan de la « nécessité de l'institution » qui forme et accompagne des publics dont certains font l'expérience de la vulnérabilité

Un LP inclusif ou ce que la « marge » fait à la « norme »
.../...

- Une alliance heureuse entre socialisation et apprentissages
 - Une alliance heureuse entre exigence et bienveillance
 - Une attention aux compétences à la fois scolaires et « psychosociales » (autonomie, initiative, engagement, citoyenneté...)
- - La fragilité de certains élèves et le risque de décrochage (lié à l'ennui, aux difficultés d'apprentissage, à des difficultés psychologiques et sociales, au climat scolaire...)
- L'inclusion scolaire invite également à l'innovation et à l'expérimentation pédagogiques.
Le partenariat avec les milieux professionnels et avec les familles

Merci pour votre attention