



HAL
open science

Handicap et lycée professionnel : une école pleinement inclusive ? Pratiques professionnelles et dispositifs au service de la réussite de tous

Roxane Carrey, Corentin Roussel

► To cite this version:

Roxane Carrey, Corentin Roussel. Handicap et lycée professionnel : une école pleinement inclusive ? Pratiques professionnelles et dispositifs au service de la réussite de tous. Education. 2022. dumas-04029611

HAL Id: dumas-04029611

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04029611>

Submitted on 15 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention encadrement éducatif

**Handicap et lycée professionnel : une école pleinement
inclusive ?**

Pratiques professionnelles et dispositifs au service de la réussite de tous

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Roxane CARREY - 149701T

Corentin ROUSSEL - 200886E

Le 09 mai 2022

Sous la direction de Céline Chauvigné – Maître de conférences-HDR

Remerciements

Nous tenons à remercier Madame Chauvigné, notre directrice de mémoire, pour l'aide qu'elle nous a apporté tout au long de notre travail de recherche, ainsi que pour la rigueur et la réactivité dont elle a fait preuve.

Nous remercions tous les acteurs de l'Education Nationale d'avoir accepté de prendre le temps de répondre à nos questions car, sans eux, nous n'aurions pu mener cette réflexion de la même façon. Notre manière d'envisager l'inclusion des élèves en situation de handicap serait sans doute encore teintée par nos propres conceptions sur l'inclusion et il était important pour nous de pouvoir donner la parole aux principaux intéressés.

Enfin, nous remercions toutes les personnes qui nous ont soutenus tout au long de ces deux années de Master, avec une mention particulière pour ceux qui nous ont aidés dans la relecture et la correction de notre travail.

Sommaire

Remerciements	1
Sommaire	2
Introduction	5
Partie I : Cadre théorique	8
I. De la prise en compte des hétérogénéités à la prise en charge différenciée : le handicap, une inclusion progressive.....	8
I.1. Emergence de l'inclusion : vers une « école pour tous ».....	8
I.1.1. Place du handicap dans la société, de l'Antiquité au XX ^{ème} siècle	8
I.1.2. L'après-guerre : une nouvelle conception du handicap qui questionne l'insertion professionnelle	10
I.1.3. Handicap et scolarité : place des élèves en situation de handicap à l'Ecole	12
I.2. Un accompagnement qui nécessite des mises en œuvre particulières	15
I.2.1. Ecole inclusive et élèves en situation de handicap	15
I.2.2. De la reconnaissance du handicap à la mise en place de mesures d'inclusion.....	16
I.2.3. Les différentes modalités de scolarisation des élèves en situation de handicap.....	18
II. Le handicap, l'inclusion scolaire et le lycée professionnel	21
II.1. Le lycée professionnel, un monde avec ses spécificités	21
II.1.1. Historique de l'enseignement professionnel	22
II.1.2. Son fonctionnement et ses difficultés.....	24
II.2. La formation professionnelle, un monde ouvert à tous ?.....	26
II.2.1. De l'inclusion à l'exclusion.....	26
II.2.2. Le DDFPT, son rôle dans le lycée professionnel et l'inclusion	28
II.2.3. Un déficit d'aménagement pour une inclusion totale.....	29
III. Constats actuels sur l'inclusion scolaire en lycée professionnel : enjeux et difficultés	29
III.1 : Qu'en est-il de l'élève ?	30

III.1.1. L'inclusion perçue par l'élève lui-même	30
III.1.2. La place de la famille dans l'inclusion de l'élève.....	31
III.1.3. La formation des enseignants.....	33
III.2. Les limites de l'inclusion au niveau sociétal : constats et conception du handicap....	36
III.2.1. L'inclusion scolaire, une politique nécessaire, mais avec ses limites.....	36
III.2.2. L'insertion professionnelle : Beaucoup d'élus, peu d'appelés	37
Partie II : Enquête de terrain	41
IV. De la problématique au terrain.....	41
IV.1. La problématique	41
IV.2. Les hypothèses de recherche	42
IV.3. L'échantillonnage.....	43
IV.3.1. Lieux d'enquête	44
IV.3.2. Profils des enquêtés	45
IV.4. Les outils	46
IV.4.1. L'entretien semi-directif	46
IV.4.2. Les axes de questionnement	47
IV.4.3. La méthode d'analyse	49
V. Présentation et traitement des données récoltées	50
V.1. Le rapport au handicap au quotidien en tant que professionnel	50
V.1.1. Des adaptations présentes mais variables	50
V.1.2. L'implication personnelle des membres de la communauté éducative.....	55
V.1.3. Collaboration et stratégie d'équipe	57
V.2. Mises en œuvre institutionnelles pour permettre l'inclusion	60
V.2.1. La formation des encadrants éducatifs et de santé.....	60
V.2.2. Des équipements adaptés dans les ateliers ?	63
V.3. La réussite de l'inclusion... une illusion ?	65
VI.3.1. Une inclusion scolaire réussie	65

V.3.2. Des difficultés de mise en stage à l’insertion professionnelle	67
V.3.3. Un diplôme synonyme de réussite ?	69
VI. Discussion	72
VI.1. Retour sur les hypothèses.....	72
VI.2. Nouvelles pistes de réflexion	73
VI.2.1. La sécurité comme facteur sanctionnant l’accès à certaines filières	73
VI.2.2. La pré-sélection selon l’inaptitude.....	74
Conclusion.....	76
ANNEXES	78
Annexe 1 : Grille d’entretien à destination des professionnels de l’éducation	79
Annexe 2 : Grille d’entretien à destination de l’infirmière	81
Annexe 3 : Entretien CPE - LP1 – Mme. Chantel	82
Annexe 4 : Entretien DDFPT - LP1 – Mme. Dupont.....	90
Annexe 5 : Entretien CPE - LP2 – Mme. Edouard	96
Annexe 6 : Entretien DDFPT - LP2 – Mme. Firmin.....	101
Annexe 7 : Entretien Professeur d’atelier 1 - LP2 – M. Dubois	108
Annexe 8 : Entretien Professeur d’atelier 2 - LP2 – M. Bertheau.....	114
Annexe 9 : Entretien Professeur d’atelier 3 - LP2 – M. Gautier	117
Annexe 10 : Entretien Infirmière - LP2 – Mme. Robert	119
Bibliographie.....	123
Résumé	131

Introduction

« Être reconnu, c'est se voir attribuer une place et une valeur, en tant que contributeur à la vie collective. » Charles Gardou¹.

Cette reconnaissance dont parle Charles Gardou, nécessaire à la fois au développement de chaque individu et à l'enrichissement de la société en générale joue un rôle majeur dans la question de l'inclusion des personnes en situation de handicap.

La loi du 11 février 2005² constitue un tournant concernant la question du handicap et son inclusion au sein du système scolaire. Elle rentre dans un processus « d'égalité des droits et des chances à la participation des personnes handicapées ». Depuis son application en 2006, le nombre d'élèves handicapés scolarisés a plus que doublé. L'inclusion d'un public handicapé dans le système scolaire apparait, en 2019, comme une évidence. Pourtant, cette prise en compte n'a pas été une des prérogatives principales dans le processus de mise en place d'une école pour tous initié par Jules Ferry. Du XIX^{ème} siècle à nos jours, la question de l'intégration du public en situation de handicap au sein de l'école n'a cessé d'évoluer, passant d'une simple considération à une intégration réelle.

L'école est un lieu d'instruction et d'éducation pour tous, en ce sens les élèves en situation de handicap y ont donc un droit d'accès indiscutable. La loi de 2005 pose la question de la place de ces élèves au sein du système scolaire et de la mise en tension des différents acteurs de celui-ci. L'école forme les élèves dans le but de leur permettre une insertion sociale, à la fois en tant que citoyen et futur travailleur. Pourtant, il est possible d'identifier plusieurs freins remettant en question la mission de l'école en faveur des élèves en situation de handicap. Tout d'abord, la diversité de la nature des handicaps rend complexe l'adaptation de l'enseignement. À cela s'ajoute le constat d'un déficit de formations générales et professionnelles chez les personnes en situation de handicap à la fin de leur scolarité, qui induit un plus faible recrutement des entreprises sur ces profils. Par ailleurs, la tendance générale lorsque l'on évoque l'accès à l'emploi de personnes en situation de handicap est de considérer en priorité les personnes touchées par un handicap moteur. Pour finir, il est important de

¹ GARDOU Charles, « *La société inclusive parlons-en !* », éditions Eres, Paris, 2018

² Loi sur le handicap, Handicap.gouv : <https://handicap.gouv.fr/vivre-avec-un-handicap/acceder-se-deplacer/article/loi-du-11-fevrier-2005>

remarquer que chez 8 travailleurs en situation de handicap sur 10 le handicap survient au cours du parcours professionnel³. L'identification de ces difficultés tend à montrer les tensions qui existent entre le monde scolaire et professionnel.

Pour autant, depuis 2006 le nombre d'élèves handicapés scolarisés a doublé pour atteindre les 321 700 élèves en 2017⁴. Cette augmentation d'effectif doit s'accompagner d'une hausse de moyen, afin de garantir une scolarité qualitative à ce public. C'est avec ce souci d'accompagnement que s'est tenu le 20 septembre 2017, le Comité interministériel du handicap, qui s'est donné pour objectif de cimenter ce processus d'école inclusive pour tous d'ici 2022⁵.

En théorie, les élèves en situation de handicap sont accompagnés et bien encadrés durant leur scolarité. Pourtant de nombreuses tensions existent entre l'école, le handicap et son inclusion. Ainsi, plusieurs points de vigilance peuvent être identifiés, concernant par exemple la formation des enseignants, le travail des accompagnants, mais également l'aménagement des établissements, l'intégration des élèves en situation de handicap au sein du groupe classe et l'acceptation de ces derniers par leurs pairs⁶.

Au regard des tensions et questionnements qui apparaissent dès lors que l'on s'intéresse à la question de l'inclusion des élèves en situation de handicap, nous avons décidé de nous interroger sur la mise en place des mesures d'inclusion prévues en établissement scolaire. Pour cela, nous avons souhaité examiner les rapports qu'entretiennent les différents acteurs entre eux et avec les dispositions mises en œuvre. Dans le cadre de cette étude, et en raison de la prédominance de l'objectif d'intégration professionnelle, nous avons décidé de délimiter notre terrain d'étude au lycée professionnel. Dès lors, plusieurs questions s'imposent. Quelles sont les difficultés rencontrées par les membres de la communauté éducative lorsqu'il s'agit d'inclure un élève en situation de handicap dans l'enseignement professionnel ? Comment les familles et l'élève vivent-ils cette scolarité ? Jusqu'où peut-on inclure un élève en situation de

³ GEORGES J, « *De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'Ecole* », Cahier pédagogique, 2004 : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/De-l-instruction-obligatoire-a-l-integration-version-longue#nh8>

⁴ Chiffres provenant du Ministère de l'Education Nationale : <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

⁵ Dossier Scolarisation des élèves handicapés, travail-handicap 2025 : <https://www.travail-handicap2025.fr/>

⁶ <https://www.marianne.net/agora/humeurs/les-ravages-de-l-ecole-inclusive-sur-les-eleves-en-situation-de-handicap>

handicap au sein du groupe classe et en atelier, et par quels moyens peut-on lui garantir une scolarité lui permettant une insertion professionnelle ? Autrement dit, en quoi et dans quelles mesures l'objectif de scolarité inclusive du public handicapé met en jeu l'ensemble des acteurs éducatifs au service de la réussite de tous en LP, en dépit des difficultés spécifiques que représente la prise en compte du handicap en milieu professionnel et scolaire ?

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs hypothèses ont pu être émises. La première de ces hypothèses est que l'objectif principal d'un enseignant est de faire progresser le plus grand nombre d'élèves, en leur mettant à disposition une éducation et des programmes communs. Dans un tel contexte, le poids de la norme l'emporte sur l'adaptation à la particularité. Une seconde hypothèse, liée à la première, repose sur la formation du personnel encadrant et des entreprises accueillant les élèves en situation de handicap. Celle-ci présente des lacunes qui peuvent expliquer la difficulté de la prise en charge d'un tel public. Enfin, une troisième hypothèse peut être envisagée, plus particulièrement liée à l'organisation matérielle du lycée professionnel. Les ateliers en lycée professionnel sont adaptés pour des élèves à besoins ordinaires, ce qui peut constituer une limite pour l'accueil d'élèves en situation de handicap. Ce défaut d'équipement peut être imputé à un manque de mise à disposition de moyens de la part de l'Etat. Ces trois hypothèses, liées en premier lieu au choix stratégique des enseignants, à une formation incomplète de ces derniers en matière d'inclusion, ou encore à un équipement inadapté des salles remettent en question l'objectif de réussite de tous les élèves, poursuivi par l'Ecole de la République, pour laquelle la norme est la règle, et l'adaptation constitue l'exception.

Nous présenterons tout d'abord la notion de handicap, et reviendrons sur sa prise en compte par l'école aboutissant à une recherche d'inclusion. Dans une seconde partie, nous présenterons la gestion de la question du handicap et ses spécificités en lycée professionnel. Enfin, une troisième partie sera consacrée à notre travail de terrain ayant pour objectif de mettre à l'épreuve nos hypothèses préliminaires.

Partie I : Cadre théorique

I. De la prise en compte des hétérogénéités à la prise en charge différenciée : le handicap, une inclusion progressive

Le handicap et sa prise en compte au sein de l'institution scolaire dépendent fortement de la place que l'on a attribuée aux personnes en situation de handicap au fil des siècles. En effet, depuis l'Antiquité, la considération pour les personnes en situation de handicap a largement influencé les dispositifs, structures et politiques relatives à la prise en charge du handicap à l'école. La scolarisation a tout d'abord dû passer par une étape de prise en compte de l'enfant atteint de handicap comme être humain à part entière, qui peut donc être éduqué de la même manière que les autres enfants. Afin de comprendre les mécanismes qui ont conduit à la mise en place des dispositifs actuels, il est nécessaire de se pencher en premier lieu sur la question de la place du handicap dans la société au fil des périodes de l'Histoire. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux mesures actuellement mises en œuvre en établissement scolaire afin de garantir l'inclusion des élèves en situation de handicap.

I.1. Emergence de l'inclusion : vers une « école pour tous »

I.1.1. Place du handicap dans la société, de l'Antiquité au XX^{ème} siècle

Dans l'Antiquité, la naissance d'un enfant présentant un handicap est perçue comme une manifestation du mal qui pèse sur la famille. Certains enfants, notamment les trisomiques, sont la plupart du temps considérés comme des démons, et sont alors éliminés à la naissance, ou abandonnés. Les handicaps physiques représentent globalement les plus concernés par ces exterminations. Pour ce qui est des troubles mentaux, moins visibles à la naissance, une plus grande tolérance est de mise, notamment du fait de la frontière pas encore existante entre « raison » et « déraison »⁷. À cette époque, une certaine forme d'eugénisme va jouer en la

⁷ FOUCAULT, 1972 cité par TREMBLAY, 2012

défaveur des enfants présentant des difformités. L'anomalie fait peur, il ne faut pas qu'elle se transmette. On préfère donc éliminer les enfants porteurs. À noter, le handicap acquis, notamment lors de batailles, est en revanche pris en charge par la société et toléré. Le christianisme, par le biais de la Bible, va permettre une meilleure prise en compte des handicaps physiques, notamment les aveugles et infirmes. Cependant, l'ambiguïté est de mise concernant la place du handicap dans la société : si, pour la religion, les hommes naissent libres et égaux, ils ont également été créés à l'image de Dieu, ce qui donne lieu à une certaine forme de malaise⁸. Au début du Moyen Age, c'est la marginalisation, par le biais de la mendicité et de la bouffonnerie qui prévaut. Selon la religion, il est salutaire de faire l'aumône et de donner aux miséreux. En parallèle, les « bouffons du roi » apportent du divertissement et se voient attribuer une place de saltimbanques dans la société⁹. À la fin du Moyen Age, l'enfermement est de mise avec la création des hospices et des Hôtels-Dieu. Les infirmes, mendiants et marginaux sont placés dans des asiles, car leur présence en société dérange. Cette politique de « renfermement » se poursuit jusqu'au règne de Louis XIV qui crée notamment en 1656 l'hôpital de la Salpêtrière pour accueillir les miséreux ainsi que de nombreux asiles¹⁰. La mort de Louis XIV, et le siècle des Lumières aux idéologies fondées sur la science, la raison et le respect de l'humanité apportent une dimension nouvelle à la prise en compte du handicap dans la société, notamment par le biais du développement de la médecine, et par la perte d'influence de la religion¹¹. En 1749, dans sa « Lettre sur les aveugles, à l'usage de ceux qui voient », Diderot écrit : « *Nous en avons institué (ndlr : des signes) pour les yeux, ce sont les caractères ; pour l'oreille, ce sont les sons articulés ; mais nous n'en avons aucun pour le toucher [...]. Faut de cette langue, la communication est entièrement rompue entre nous et ceux qui naissent sourds, aveugles et muets.* ». Cette lettre, bien que très mal accueillie à l'époque, marque les débuts d'une réelle prise en compte du handicap dans la société. Il faudra cependant attendre 40 ans et la Révolution française pour distinguer une véritable reconnaissance des personnes sourdes et aveugles par l'Etat, par le biais d'une prise en charge en institution. En 1790, le devoir d'assistance par la Nation est reconnu devant l'assemblée constituante, suivi en 1796 par la proclamation du « droit des pauvres » et la création du bureau des bienfaisances. Un siècle plus tard, en 1889, une charte de l'assistance est rédigée, qui sera suivie de « lois

⁸ GRANDMONT, 2010 cité par TREMBLAY, 2012

⁹ TREMBLAY Philippe, « *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques* », éditions De Boeck, Paris, 2012

¹⁰ <http://www.fondshs.fr/vie-quotidienne/accessibilite/origines-et-histoire-du-handicap-partie-2>

¹¹ <https://informations.handicap.fr/a-histoire-handicap-6026.php>

d'assistance » telles que la loi de 1905 relative aux « vieillards, infirmes et incurables ». En parallèle, les progrès de la science ont pour finalité de faire accepter l'absence de lien entre handicap et volonté divine.

De l'Antiquité à la fin du XIX^{ème} siècle, l'intégration des personnes présentant un handicap reste relativement abstraite, se limitant à des aides, de l'assistance, et fait suite à une ère de rejet total et d'exclusion. Le handicap est finalement accepté, mais sa place au niveau sociétal est encore difficilement établie. Les deux guerres du XX^{ème} siècle vont apporter une dimension nouvelle à la conception du handicap dans la société.

I.1.2. L'après-guerre : une nouvelle conception du handicap qui questionne l'insertion professionnelle

À la suite des deux guerres mondiales, la société s'interroge sur la place des anciens soldats mutilés, et sur la nécessité de leur réserver des emplois dédiés afin de favoriser leur réinsertion. La question de l'intégration professionnelle des personnes en situation de handicap est alors soulevée¹². En 1957, la dénomination « travailleur handicapé » apparaît. En 1967, un rapport intitulé « Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées » est rendu au Premier ministre par M. Bloch-Lainé, dans lequel l'angle d'approche est réduit à l'aspect médical du handicap. Le « travailleur handicapé » est caractérisé ici par une « diminution de ses capacités physiques ou mentales ». En 1975, la « loi d'orientation en faveur des personnes handicapées » garantit 3 droits fondamentaux que sont le droit au travail, le droit à une garantie minimum de ressources et le droit à l'intégration scolaire et sociale. La définition du handicap est affinée, il est dorénavant question de « handicapés physiques, sensoriels ou mentaux ». La loi du 10 juillet 1987 « en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés » impose un taux d'emploi de 6% de personnes en situation de handicap. Par ailleurs, l'appellation de « débile mental » est supprimée des textes officiels au profit de celle de « déficient intellectuel ». En 2005, la loi pour « L'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » donne une définition actualisée du 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*

¹² <https://handipactes-paca-corse.org/histoire-du-handicap/>

de santé invalidant. ». L'environnement est pris en compte dans cette définition, ce qui amène l'idée d'une possible adaptation de celui-ci. De plus, de nouvelles formes de handicap sont officiellement reconnues. Les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) sont créées. En 2018, la « loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel » institue de nouvelles dispositions venant confirmer et renforcer les engagements pris en matière d'insertion des personnes en situation de handicap dans le milieu professionnel ¹³.

La réflexion relative à la prise en compte d'un public handicapé a donc été menée conjointement à la volonté de pouvoir l'intégrer dans la société et plus particulièrement dans le monde professionnel. Ainsi, le terme de « handicap » est apparu pour la première fois dans les textes dans l'expression « travailleur handicapé », puis « handicapé ». Au fil des textes législatifs, et de l'évolution de la conception du handicap, cette expression a ensuite évolué vers l'idée de « personnes handicapées », puis de « personnes en situation de handicap », encore admise aujourd'hui. On remarque dans cette modification en apparence anodine un changement de regard sur le handicap en lui-même : d'abord restreint à la notion de déficience, celui-ci a ensuite été interrogé sous l'angle de la personne qui en est atteinte, avant d'être finalement considérée comme une situation¹⁴. En parallèle, la définition du handicap s'est affinée, et a inclus une dimension nouvelle : celle de l'environnement, et de son adaptation possible afin de diminuer ou faire disparaître cette situation de handicap. La définition donnée par la loi de 2005 est celle qui prévaut encore aujourd'hui, couplée à la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé, pour laquelle « est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromises ». À l'heure actuelle, le handicap fait donc plus référence à un fait social qu'à un diagnostic médical.

L'évolution de la conception du handicap depuis l'Antiquité a permis une prise en charge grandissante au sein de la société, marquée notamment chez les adultes par une recherche d'insertion professionnelle pour le plus grand nombre. Cependant, une intégration dans le milieu professionnel repose sur l'obtention de diplômes et sur les apprentissages

¹³<https://www.handifeels.com/post/de-l-histoire-aux-diff%C3%A9rentes-typologies-de-handicap-1%C3%A8re-partie>

¹⁴ THOMAZET Serge, « *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences* », Le Français Aujourd'hui, 2006, n°152, p.19-27

généraux dispensés en milieu scolaire. Il convient alors de s'interroger sur la place réservée au handicap au sein de l'institution scolaire.

I.1.3. Handicap et scolarité : place des élèves en situation de handicap à l'Ecole

Le courant de la philosophie des lumières au XVIII^{ème} siècle est le premier mouvement à initier une éducation pour tous, incluant le public handicapé. Cependant, tous les enfants ne peuvent pas bénéficier d'une éventuelle instruction : outre le fait de la condition sociale, seuls les enfants à problèmes dits « sensoriels » peuvent aller à l'école. Les autres enfants sont qualifiés d'aliénés ou d'idiots. Par ailleurs, aucune prise en charge ou reconnaissance n'est faite pour les enfants aux troubles cognitifs. Il faut attendre 1905 pour voir l'apparition des premières écoles spécialisées, destinées à l'accueil des enfants « idiots » ou « débiles ». A cette époque, il existe une distinction entre ces deux derniers termes : le qualificatif « idiot » est réservé aux anormaux d'hospices, tandis que le nom de « débile » est réservé aux anormaux de l'école primaire. Cette classification des élèves est le résultat d'une problématique majeure. Depuis 1882 et l'obligation scolaire, la diversification du public accueilli par l'école a pour résultat une très forte hétérogénéité des classes de l'enseignement primaire. À mesure que cette massification scolaire se développe, les professeurs se rendent compte des problèmes de nombreux élèves pour lesquelles les classes dites « normales » ne semblent pas adaptées. C'est sous ce constat qu'en 1904, Léon Bourgeois (ministre de l'instruction publique) demande la tenue d'une commission ayant pour objectif de réfléchir à un protocole permettant une classification des enfants, dans le but de garantir une meilleure application de l'obligation scolaire « *aux enfants anormaux des deux sexes* ». Les enfants doivent alors passer des tests psychologiques les plaçant en trois catégories : les normaux, les anormaux d'hospices et les anormaux d'école primaire. S'opère ensuite une répartition entre ceux qui dépendent de l'éducation nationale et ceux qui relèvent de la santé. Il faudra attendre la seconde moitié du XX^{ème} siècle que l'Etat prend le relai des initiatives et écoles privées. Avec mai 68, la fin des années 1960 voit émerger une remise en question totale du système éducatif français, et une nouvelle conception de celui-ci. De nombreuses critiques sont alors formulées concernant le constat d'une ségrégation relative aux dispositifs mis en œuvre dans l'accès à l'école des enfants et adolescents handicapés¹⁵. À la suite de cette période, en 1975, une loi d'orientation est

¹⁵ GEORGES J, Dossier : « De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'Ecole », Cahier pédagogique, 2004 : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/De-l-instruction-obligatoire-a-l-integration-version-longue#nh8>

promue en faveur des personnes handicapées : la loi Haby. Celle-ci marque notamment la fin de la séparation entre établissements spécialisés et établissements scolaires ordinaires. La loi Haby perdure pendant trente ans et avec un résultat moyen¹⁶. En effet, il est ici question d'intégration de l'élève, ce qui sous-entend une adaptation de ce dernier à son environnement. Ainsi, pour les enfants qui ne sont pas en mesure de fournir cet effort, c'est bien souvent l'exclusion qui reste de mise. En 1989, la loi Jospin, bien qu'elle ne porte pas directement sur l'inclusion des élèves en situation de handicap, annonce les prémices d'une approche inclusive, et sert de base à des textes et initiatives allant dans cette direction. À la suite de cette loi, le système éducatif apparaît comme plus sensible à la notion de différence. Quelques années plus tard, en 1996, la charte du Luxembourg¹⁷ apporte une définition de l'école inclusive. Pour la première fois, il est amené l'idée d'une école qui s'adapte à l'élève. Cette « école inclusive » doit également placer les élèves dans des projets éducatifs en reconnaissant les potentialités et les besoins de chacun. En 2005 naît une nouvelle loi d'orientation sur l'inclusion des élèves handicapés dans le milieu ordinaire, avec obligation de l'adaptation de l'environnement à l'individu et non l'inverse¹⁸. Tous les élèves à besoins particuliers doivent être inscrits dans leur établissement de référence (le plus proche du domicile), et pourront bénéficier d'un PPS (Projet Personnel de Scolarisation). La loi de 2005 réaffirme la volonté d'accessibilité de l'École à tous. L'Etat se fixe un objectif : d'ici 2015, les établissements français doivent pouvoir accueillir l'ensemble des élèves. À l'heure actuelle, cet objectif n'a pas encore été totalement atteint. En 2013, la « Loi de Refondation de l'École de la République » fait référence au principe d'éducabilité énoncé par Philippe Meirieu dans son ouvrage *Le choix d'éduquer*, qui fait état de la capacité de l'ensemble des enfants à apprendre et à progresser (Meirieu, 2017). Ce principe introduit à lui seul la notion d'inclusion : l'école doit se transformer pour concourir à la réussite de tous. Cette démarche ne porte pas uniquement sur les élèves en situation de handicap, mais concerne l'ensemble des élèves rencontrant des difficultés au cours de leur scolarité. La loi de 2015 amène la notion d'une évaluation bienveillante des élèves, qui vient renforcer la volonté d'une école plus inclusive. En parallèle, les valeurs de la République abordées en enseignement moral et civique sont élargies : les programmes abordent entre autres la notion de tolérance, la solidarité et le respect d'autrui.

¹⁶ Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000334174/>

¹⁷ Charte du Luxembourg, novembre 1996 : http://dcalin.fr/internat/charte_luxembourg.html

¹⁸ Loi d'orientation de 2005 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

La loi de 2019 « Pour une Ecole de la confiance » affirme la volonté du président Macron de faire de l'école inclusive une priorité du quinquennat. Les objectifs de cette loi sont multiples : construction d'un service public de l'Etat dédié à l'Ecole inclusive dès la rentrée 2019, accentuation de la personnalisation du parcours des élèves... Les PIAL sont créés (Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé), afin de permettre un accompagnement au plus près des besoins pédagogiques des élèves pour développer leur autonomie et leur faciliter l'accès au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. La mesure doit faire doubler le nombre d'élèves handicapés scolarisés par rapport aux chiffres de 2006. Par ailleurs, la coopération entre professionnels de l'enseignement et corps médicaux est bien engagée, avec une volonté de multiplier par 5 le nombre d'accompagnants en prenant toujours l'année 2006 comme année de référence. La loi de 2019 entend aboutir à une simplification des démarches et de l'accueil des familles des enfants en situation de handicap.

Les textes encadrant la prise en compte du handicap au sein de l'institution ont été marqués par une évolution de langage et de dénomination. En effet, le terme « intégration » a peu à peu laissé place à celui d'« inclusion ». Ce changement est particulièrement révélateur de l'évolution de la conception du handicap, et du rôle de l'école face à celui-ci. En effet, l'intégration suppose une adaptation d'un individu à une norme de laquelle il est à l'origine éloigné. C'est la conception originelle du handicap dans la société française : la personne en situation de handicap est perçue comme « déficiente » par rapport aux aptitudes attendues chez un individu conforme à la norme. Au moyen de certaines adaptations, la « personne handicapée » va pouvoir se rapprocher de la norme, qui sert ici de modèle. L'inclusion, un terme emprunté aux politiques éducatives anglo-saxonnes, reflète la prise en compte de l'environnement dans la définition du handicap, alors perçu comme une situation. Ici, c'est la différence entre les individus qui fait la norme, et les dispositions prises dans le cadre de l'inclusion sont réfléchies en ce qui concerne les besoins pour permettre à chacun d'occuper une place dans la société. En d'autres mots, si l'intégration laisse supposer une adaptation de l'individu à une certaine norme pour pouvoir faire partie d'une société de laquelle il était exclu, l'inclusion quant à elle place l'effort au niveau du cadre qui doit répondre aux besoins de l'ensemble de la société avec toutes ses spécificités¹⁹. Ainsi, l'école inclusive telle qu'elle est décrite dans les lois récentes, et notamment dans la « Loi pour l'école de la confiance » de 2019

¹⁹ THOMAZET Serge, « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le Français Aujourd'hui*, 2006, n°152, p.19-27

met en jeu des acteurs et des dispositifs dans le but de permettre aux élèves en situation de handicap de suivre une scolarité ordinaire.

1.2. Un accompagnement qui nécessite des mises en œuvre particulières

I.2.1. Ecole inclusive et élèves en situation de handicap

L'école inclusive est par définition pensée matière de besoins. Cette évolution est liée à celle de la notion de handicap, aujourd'hui apparentée à une situation dépendant d'un contexte environnemental à un moment donné. Ainsi, un élève malentendant peut se trouver en situation de handicap lorsqu'il s'agit d'échanger à l'oral. Cependant, une fois à l'écrit, ou lorsque la langue des signes est employée ou que la lecture labiale est maîtrisée, le handicap lié à une déficience auditive disparaît, et elle ne constitue plus un frein aux apprentissages. C'est ce constat qui est à l'origine de la définition de « besoins éducatifs particuliers » (BEP), notion centrale dans la question de l'école inclusive. Traduction de l'expression anglaise « Special Educational Needs » apparue en 1978 dans le rapport Warnock, ce concept n'a été repris que tardivement de manière explicite en France, et n'apparaît pas dans la loi handicap de 2005²⁰. Aujourd'hui, on envisage les BEP comme l'ensemble des besoins induits par un contexte particulier, relevant de difficultés rencontrées par un élève dans le cadre des apprentissages ou de sa relation à l'école. Si l'on se base sur cette définition, il apparaît que si les élèves en situation de handicap présentent des besoins éducatifs particuliers, d'autres enfants peuvent également être concernés par les mesures d'inclusion en établissement scolaire²¹. Aujourd'hui, l'expression « enfants à besoins éducatifs particuliers » (EBEP) désigne « *une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.* »²². Dès lors, on distingue plusieurs types de difficultés pouvant générer des besoins particuliers chez les élèves : les troubles neurodéveloppementaux (troubles du comportement, troubles du spectre autistique...), les troubles organiques (déficiences sensorielles, maladies chroniques...), les troubles

²⁰ LEFEBURE Aude, « *Construction d'un dispositif ressource pour les Elèves à Besoins Educatifs Particuliers dans un établissement du second degré* », Mémoire de recherche, Institut Supérieur de Pédagogie de Paris, 2015

²¹ <http://www.tousalecole.fr/content/besoins-educatifs-particuliers-identification#simple-table-of-contents-1>

²² Définition internationale des EBEP, Organisation de Coopération et de Développement Economiques, 1996

psychologiques (dépression), ou encore les difficultés socio-économiques ou culturelles (élèves allophones). De plus, les élèves à haut potentiel (HP) constituent une catégorie particulière d'EBEP²³. Les élèves en situation de handicap peuvent se retrouver dans plusieurs de ces catégories, si l'on suit la définition du handicap telle qu'énoncée dans l'article 1 de la loi du 11 février 2005. En effet, le handicap constitue une « *limitation d'action ou restriction de participation à la vie en société* » liée à une « *altération [...] d'une ou plusieurs fonctions* »²⁴.

Dans les années 80, l'Organisation Mondiale de la Santé propose une Classification Internationale du Handicap basée sur un modèle présentant le handicap comme une déficience. Très rapidement, sous l'effet de multiples remises en question de cette conception, la classification est corrigée. En 2001, la Classification Internationale du Fonctionnement prenant en compte les facteurs environnementaux est publiée sous une forme encore reconnue actuellement. En 2011, Camberlein²⁵ développe une classification des handicaps en 8 catégories en se basant sur la loi de 2005. Il distingue ainsi 5 formes de déficiences (mentale, motrice, cognitive, sensitive, psychique) ; les polyhandicaps, les handicaps rares et les troubles de la santé invalidants²⁶.

Cette diversité des formes de handicap laisse entrevoir la multitude des besoins éducatifs auxquels les élèves en situation de handicap peuvent être confrontés. Une évaluation de ces besoins est prévue à l'entrée en scolarité des élèves à BEP, conduisant à la mise en place de dispositifs adaptés à chacun.

I.2.2. De la reconnaissance du handicap à la mise en place de mesures d'inclusion

Le Code de l'éducation précise que tous les enfants sans distinction doivent pouvoir être accueillis par l'institution scolaire²⁷. Ainsi, la scolarisation des enfants en situation de handicap relève d'un état de droit, au même titre que tout enfant présent sur le territoire national. Selon la loi du 11 février 2005, chaque enfant ou adolescent doit pouvoir être inscrit dans l'école ou l'établissement le plus proche de son domicile, comme tout élève suivant une scolarité ordinaire. Il devient alors de la responsabilité de l'école de mettre en place des mesures

²³ <https://lepole.education/ecole-a-la-maison/62-eleves-besoins-educatifs-particuliers?start=1>

²⁴ Loi handicap du 11 Février 2005

²⁵ CAMBERLEIN, 2011, cité par LESPINET-NAJIB, 2013

²⁶ LESPINET-NAJIB Véronique, BELIO Christian, « *Classification des handicaps : enjeux et controverses* », Hermès, la revue, 2013, numéro 66, pp. 104-110

²⁷ Art. L-111.1 du Code de l'éducation relatif au droit à l'éducation

permettant le bon déroulement de la scolarité de l'élève, dans un souci de démarche inclusive. Cependant, si la mise en œuvre des dispositifs d'aide relève en partie du ressort de l'école, la décision quant à la teneur de ces mesures ne lui appartient pas. En effet, c'est à une institution créée par la loi de février 2005 que revient la charge de définir les modalités permettant, entre autres, l'inclusion d'un élève en situation de handicap en milieu scolaire : la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). En France, on compte une MDPH par département.

Le rôle de la MDPH est de garantir à toute personne en situation de handicap l'accès à un réseau d'aides unifié afin de répondre à ses l'ensemble des besoins liés à son handicap. Ses missions passent entre autres par l'accueil des personnes et de leurs familles, l'information ou la mise en place d'action de coordination des soins et prestations médico-sociales en direction des personnes en situation de handicap, mais également par un rôle de pilotage des mesures adaptées dans une démarche d'inclusion de toute personne en situation de handicap. Ainsi, au sein de chaque MDPH une équipe pluridisciplinaire constituée de professionnels tels que des ergothérapeutes, des médecins ou encore des spécialistes de la scolarisation évalue les besoins de chaque personne en situation de handicap afin de préciser les mesures compensatoires nécessaires à son inclusion²⁸. Ces mesures sont adaptées à la fois aux besoins de la personne, ainsi qu'à son projet de vie. En regard de ces différents points, l'équipe pluridisciplinaire élabore et propose un plan de compensation qui reprend toutes les dispositions à mettre en place dans une démarche inclusive. Le volet spécifique à la scolarisation est appelé Plan Personnalisé de Scolarisation (PPS) et concerne les mesures d'inclusion relatives à la scolarité de l'élève en situation de handicap. C'est dans le PPS que sont précisées les modalités de scolarisation. C'est une seconde instance qui endosse le rôle décisionnel quant aux dispositions concernant la prise en charge d'une personne en situation de handicap : la Commission de Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). Celle-ci se base sur le plan de compensation élaboré par la MDPH, et par conséquent sur le PPS afin de statuer sur les mesures d'inclusion à mettre en place en faveur de l'élève, et se charge entre autres attributions de statuer sur l'orientation des enfants et adolescents en situation de handicap. Si ces deux institutions possèdent un rôle prépondérant dans la définition des modalités de scolarisation d'un élève en situation de handicap, la prise en compte de la parole des parents dans ces décisions est aujourd'hui reconnue par la loi. Ainsi, la construction du parcours de l'élève en situation de handicap est

²⁸ Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap, Ministère de l'Education Nationale, 2018

fondée sur la notion de dialogue entre les différents acteurs qui gravitent autour de celui-ci²⁹. Une fois les besoins évalués et le PPS construit, c'est ce dernier qui servira de base pour déterminer les mesures mises en place pour permettre la scolarisation d'un élève, et notamment son établissement d'accueil.

I.2.3. Les différentes modalités de scolarisation des élèves en situation de handicap

De manière générale, la scolarité d'un élève en situation de handicap repose sur la mise à contribution conjointe de plusieurs personnels et dispositifs institutionnels. La scolarité de tous les élèves en situation de handicap est basée sur des caractéristiques communes.

Tout d'abord, tous les élèves doivent être inscrits dans un établissement de référence. Pour les élèves en situation de handicap, la scolarisation peut prendre des formes diverses en fonction de l'établissement dans lequel ils sont accueillis. Les élèves en situation de handicap peuvent être inscrits dans un établissement scolaire ordinaire, au sein duquel des moyens humains et techniques seront mis en place en fonction de ses besoins. Il arrive dans certains cas que les élèves soient inscrits dans un établissement différent de leur établissement de secteur, notamment en raison de la présence d'une classe pouvant permettre l'inclusion de l'élève en situation de handicap de manière plus conforme à ses besoins. Il s'agit des Unités Locales d'Inclusion Scolaire (ULIS). L'élève en situation de handicap est alors rattaché à une classe dite « ordinaire » au même titre que l'ensemble des élèves de l'établissement, et rejoindra l'ULIS en fonction de ses besoins, afin de bénéficier de certaines aides et de certains apprentissages adaptés. Ici, c'est en théorie la scolarisation en classe ordinaire qui prévaut sur les temps passés en ULIS, ce qui permet de créer une cohésion et de jouer sur la socialisation de l'élève avec ses pairs. L'ULIS est confiée à un enseignant spécialisé du premier degré qui en assure la direction, et des Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH) y sont présents afin d'apporter les aides nécessaires aux élèves. Ces classes sont la plupart du temps consacrées à l'accueil d'élèves en situation de handicap mental. D'autres établissements peuvent également accueillir les élèves en situation de handicap, tels que des établissements médico-sociaux. Cet accueil peut être intégral, ou jumelé avec une scolarisation dans un établissement ordinaire, et certains services de ces centres sont même parfois implantés

²⁹ GILLIG Jean-Marie, « *Mon enfant aussi va à l'école* », éditions ERES, Paris, 2007

directement dans des établissements. On peut citer par exemple les IME (Institut Médico-Educatif), les ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique) ou encore les IES (Institut d'Education Sensorielle). Ces établissements sont spécifiques de certains types de handicaps. Enfin, les élèves peuvent également suivre des cours à domicile, notamment avec l'appui d'un SESSAD (Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile) lorsque leur situation ne permet pas une scolarisation au sein des structures énoncées précédemment³⁰. De plus, quelles que soient les mesures mises en œuvre, chaque élève en situation de handicap se voit attribuer un enseignant référent qui joue le rôle de coordinateur entre la famille, l'équipe de suivi de scolarité et l'ensemble des acteurs impliqués dans la scolarité de l'élève dans le but de garantir la mise en place effective des mesures prévues dans le PPS. Enfin, une équipe de suivi de scolarisation (ESS) constituée du premier chef de la famille de l'élève, de l'élève lui-même, des professeurs ainsi que de l'ensemble des acteurs participant à la mise en place du PPS se réunit au moins une fois par an sous la direction de l'enseignant référent. L'ESS peut proposer des évolutions et modifications du PPS.

En complément de ces mesures communes à la scolarité de tout élève en situation de handicap, certaines aides spécifiques peuvent être attribuées en fonction des besoins. Ainsi, les élèves peuvent bénéficier de la présence d'un AESH sur leur temps de scolarisation. Cet assistant va pouvoir apporter son aide ponctuelle dans la réalisation de certaines tâches liées aux apprentissages de l'élève. L'appui apporté par l'AESH peut être individualisé, ou mutualisé entre plusieurs élèves lorsque l'aide est nécessaire de manière discontinue en fonction des cours suivis ou des apprentissages. La nature de l'aide apportée peut être variable, elle peut porter sur un ou plusieurs enseignements. En 2018, 4500 emplois d'AESH ont été créés. Une aide technique peut également être mise en place, portant notamment sur l'attribution à l'élève d'un équipement particulier en fonction de ses besoins³¹. Il est important de noter que si des mesures techniques compensatoires existent dans certaines mesures pour les handicaps d'origine sensorielle ou motrice, il n'est prévu dans la loi aucune forme de compensation technique pour les handicaps mentaux³². Au regard de ces différentes mesures énoncées et de ces dispositifs, il apparaît que la mise en place de compensation prévue dans les PPS peut s'avérer assez inégalitaire, certaines situations de handicap pouvant être plus facilement prises en charge. Par

³⁰https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/dictsiglelevehandi_1436474974365-pdf#:~:text=Pour%20un%20C3%A91%C3%A8ve%20handicap%C3%A9%2C%20la,interm%C3%A9diaire%20d'%20un%20enseignement%20C3%A0

³¹ Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap, Ministère de l'Education Nationale, 2018

³² GILLIG Jean-Marie, « *Mon enfant aussi va à l'école* », éditions ERES, Paris, 2007

ailleurs, les dispositifs sont parfois absents des établissements, comme les ULIS qui n'existent pas au sein des lycées professionnels.

Afin de permettre la coordination des mesures d'inclusion au niveau local, et de mutualiser les aides entre les élèves pour permettre une prise en charge la plus rapide et adaptée possible des besoins des enfants, un nouveau dispositif a été institué en 2019, et en cours d'expérimentation en prévision d'une généralisation en 2022 : le Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé (PIAL). Un PIAL regroupe la plupart du temps un établissement et ses écoles de secteurs. Au sein du PIAL, l'organisation des aides est très flexible, et remaniée en fonction des besoins. Le pôle est en charge d'un territoire ciblé, ce qui facilite les déplacements des AESH entre les différents établissements. Tout est organisé ici de manière à pouvoir mutualiser au maximum les aides humaines attribuées aux élèves afin d'en faire bénéficier le plus grand nombre. De plus, le PIAL a pour vocation de permettre un dialogue plus efficace entre les différents acteurs réunis autour de l'élève, en intégrant plus significativement les AESH à l'équipe éducative³³.

Par la mise en place de ces mesures et les interactions des différents acteurs autour de l'élève en situation de handicap, l'école entend permettre à chaque enfant d'être scolarisé dans le but de garantir la réussite de tous telle que précisée dans l'article L.111-1 du Code de l'éducation. Ici, le « *droit à l'éducation* » est annoncé ici comme une garantie pour chaque élève de « *développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue* », mais également de « *s'insérer dans la vie sociale et professionnelle* »³⁴. En raison de sa position située à la confluence entre le milieu scolaire et le milieu professionnel, le lycée professionnel est doublement concerné par cet objectif de réussite, et par conséquent par l'inclusion des élèves en situation de handicap dans un souci d'égalité des chances. Il convient alors d'étudier cet environnement doté de caractéristiques spécifiques inhérentes à sa vocation et à son fonctionnement particulier, afin de comprendre les enjeux de l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein d'un lycée professionnel.

³³ <https://www.education.gouv.fr/ecole-inclusive-le-pial-qu-est-ce-que-c-est-1877>

³⁴ Article L.111-1 du Code de l'éducation – Extraits

II. Le handicap, l'inclusion scolaire et le lycée professionnel

II.1. Le lycée professionnel, un monde avec ses spécificités

Perçu de manière assez négative au cours des dernières décennies le lycée professionnel (LP) œuvre pour changer cette perception. D'année en année, le nombre d'élèves scolarisés dans le second degré ne cesse d'augmenter pour comptabiliser en 2019 5,6 millions d'élèves. 2,2 millions sont des lycéens et 650 000 des élèves en formation professionnelle, soit environ 30% des élèves³⁵. Cette part non négligeable d'élèves a la particularité de jumeler enseignement général et professionnel dans leur formation. En plus d'être à teneur professionnalisante, les LP ont une mission inclusive. Les élèves issus de dispositifs spéciaux entrent dans l'école générale par le biais de la formation professionnelle. Cette inclusion induit de nombreux facteurs comme l'inclusion par les pairs, un nouvel environnement parfois pas ou mal adapté ou encore la formation des professeurs. Au collège les élèves en situation de handicap bénéficient de dispositifs comme les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) ou des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Ces dispositifs s'inscrivent au collège comme des enseignements adaptés menés pour favoriser et orienter la scolarisation d'élèves en difficulté ou à handicaps cognitifs au collège. Cependant, une fois arrivés en classe de troisième, au moment de l'orientation, ce sont vers les formations professionnelles que sont principalement dirigés ces jeunes. En sortie d'Ulis ou SEGPA les élèves se tournent naturellement vers les lycées professionnels et les CAP (Certificat d'Aptitudes Professionnelles) ou Bac professionnels. Mais au lycée ces dispositifs n'existent plus. Les élèves à besoins particuliers se retrouvent fondus dans la masse. Même s'ils peuvent être accompagnés d'AESH ils se retrouvent seuls face aux enseignements et à la dureté que peut représenter le lycée professionnel. C'est un environnement structurel et pédagogique complètement différent auquel doivent faire face les élèves (ateliers, sécurité, grandes classes). Se pose aussi la question de lier l'inclusion du handicap avec les spécificités liées à la vie professionnelle en termes d'adaptation et d'insertion. Car comme tous ils préparent leur insertion professionnelle future.

³⁵ Chiffres provenant d'éducation.gouv sur « *Les chiffres clés du système éducatif* » : <https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>

II.1.1. Historique de l'enseignement professionnel

Essayer de résumer l'histoire du lycée professionnel n'est pas aisé tant il a été modifié et réformé au fil du temps. De ce fait il nous semble essentiel de présenter en quelques points l'évolution du lycée professionnel et de le mettre en corrélation avec notre sujet qui est l'inclusion du public en situation de handicap et par conséquent aussi de la démocratisation scolaire.

Historiquement, la question de l'enseignement professionnel fait partie de la politique de la scolarité obligatoire, la formation professionnelle ayant toujours existé depuis les réformes Ferry. V. Troger et P. Pelpel (1993), estiment que dès la fin des années 1860 l'idée de scolarisation de l'enseignement technique existe déjà³⁶.

C'est la loi « d'Astier » (1919), qui promeut les fondations de l'enseignement professionnel. Cette loi a mis en place les cours professionnels dans le cadre de l'instruction obligatoire et gratuite pour les jeunes de 14 à 17 ans. Cela a ouvert la voie technique et professionnelle dans l'école publique. L'instruction professionnelle se faisant avant directement dans les entreprises. Elle impose alors des cours professionnels. Ces cours sont à l'origine du CAP (Certificat d'Aptitudes Professionnelles). À la sortie de la Première Guerre mondiale, le but de l'enseignement professionnel est de répondre aux besoins de mains d'œuvres avec de jeunes adultes qualifiés. Deuxième grande loi fondamentale, la loi « ZAY » en 1937 qui régit l'enseignement professionnel. Cette loi impose la notion d'école unique avec trois filières, dont une qui correspond à la voie professionnelle et technique. La formation professionnelle ne va cesser d'évoluer.

Les réformes successives ont d'un côté répondu aux besoins du marché du travail, et de l'autre à une volonté politique d'intégrer et de valoriser l'enseignement secondaire, plus particulièrement l'enseignement technique et professionnel. Selon V. Troger (2008), la réforme Haby, qui a conduit au collège unique, est cruciale dans l'histoire de l'enseignement professionnel. Les Lycées Professionnels (LP) ont remplacé les Lycées d'Enseignement professionnel en 1985. Ce changement s'accompagne de la création du baccalauréat lors de cette même année. Le but est de répondre aux volontés politiques orchestrées par Jean Pierre

³⁶ L'enseignement technique qui va se varier et se distinguer de l'enseignement professionnel plus tard. PELPEL. P, TROGER. V, *L'histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette Education, 1993

Chevènement qui souhaite amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. Politique continuée par Lionel Jospin avec sa loi d'orientation scolaire de 1989.

Une année après la création du baccalauréat professionnel, le nombre de spécialités était de douze. Ce nombre augmente progressivement pour arriver à vingt et une spécialités en 1988, quarante-huit en 1993 et plus d'une centaine à l'heure actuelle. La création du baccalauréat professionnel a eu un impact sur le système scolaire français puisqu'elle a d'abord servi à repositionner la formation professionnelle dans le système scolaire.

Aujourd'hui les lycées professionnels accueillent 646 000 élèves³⁷ soit environ un tiers des lycéens. Le taux de réussite aux examens a fortement augmenté au fil des décennies, passant de 62% au milieu des années 1990 à plus de 79% en 2016. Cette augmentation montre deux choses : un accès plus important à la formation professionnelle (progression des effectifs du baccalauréat professionnel) et un changement d'image de ces établissements. Les lycées professionnels ont toujours fait l'objet de discrimination. Ils sont vus comme des établissements de seconde zone, malfamés, où sont concentrés les « moins bons » qui n'arrivent pas à intégrer la filière générale. Il est envisagé comme une voie de relégation. Certaines filières qui offrent des débouchés intéressants subissent des préjugés liés aux métiers futurs qui y sont associés. Notamment dans les domaines tertiaires. Comme le dit Jean Pascal Kaplinsky dans son ouvrage *Le lycée professionnel, relégué et pourtant avant-gardiste*, le terme de « voie professionnelle » n'est pas valorisé au lycée au contraire du monde universitaire. Cette alternative aux filières générales a permis de développer la massification vers le baccalauréat et aussi l'accès aux études supérieures par le biais des IUT (Instituts universitaires technologiques) ou BTS (Brevet de technicien supérieur).

Pourtant, en France, l'orientation vers les filières professionnelles est toujours fortement associée à la faiblesse des résultats scolaires au collège et aux origines sociales, créant un gouffre toujours aussi grand entre les établissements dits généraux et technologiques et les professionnels.

³⁷ Chiffres provenant du site internet éducation. Gouv : <https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>

II.1.2. Son fonctionnement et ses difficultés

Le lycée professionnel comporte deux types de formation : une théorique et l'autre professionnelle. Cette agrégation de formation constitue la singularité du lycée professionnel dans l'enseignement secondaire. Chaque spécialité a ses propres enseignements techniques et professionnels. En seconde professionnelle, 60% du temps scolaire est consacré à la formation professionnelle contre 40% de général. Dans ces 60%, treize heures sont consacrées aux ateliers et le restant à la prévention santé et risques. Couplées à ses heures de formations, il y a les périodes de stages. Le nombre de semaines augmente de la seconde à la terminale, ce qui montre la bascule de plus en plus importante du professionnel sur le général afin de former les élèves le plus possible au monde actif. Ces périodes qui représentent vingt-deux semaines de la seconde à la terminale sont les PFMP (Période de Formation et en Milieu Professionnel). Le site Eduscol présente les PFMP comme : « *Les périodes de formation en milieu professionnel font partie intégrante de la formation* ».

Entre ces deux types d'enseignement, les élèves de lycées professionnels vivent leur expérience scolaire. Cette expérience est l'ensemble de plusieurs facteurs : l'origine sociale des élèves, le niveau scolaire, le groupe de camarades, le type d'établissement, etc.

Le lycée professionnel n'est pas perçu par ses acteurs comme l'Ecole en tant que telle. Ce n'est pas un espace où « *les savoirs sont le plus important, alors que c'est ce qui désigne la forme scolaire* ³⁸ ». Le LP c'est le travail, l'endroit où l'on apprend un métier et où l'on développe des compétences. Ce qui importe le plus les élèves dans l'enseignement professionnel ce sont les ateliers et les périodes de stages. Pourtant ce ne sont pas les seuls savoirs qui y sont prodigués. Une part importante de l'enseignement repose aussi sur les matières dites générales, ce qui les éloigne de la formation professionnelle. Ces savoirs théoriques, ils ne les comprennent pas forcément. Pourtant ils sont importants dans l'obtention de leurs diplômes (CAP, Bac pro ou BEP). En lycée professionnel, beaucoup éprouvent des difficultés face aux enseignements généraux. Souvent ils n'en voient pas le sens. Cette association de savoirs professionnels et généraux doit permettre aux élèves de se construire professionnellement et aussi civiquement. C'est l'objectif annoncé par le ministre de l'Education Nationale Jean Michel Blanquer dans sa politique de transformation du lycée professionnel. « *Le lycée professionnel a pour vocation à être un tremplin vers une insertion*

³⁸ Guy VINCENT, 1970

*immédiate vers la vie active. (...) En formant des jeunes professionnels accomplis et des citoyens épanouis, le lycée professionnel est indispensable à l'avenir de notre pays*³⁹ ».

Malgré l'objectif de proposer un enseignement en relation avec l'entreprise afin de faire acquérir des compétences et des connaissances générales et professionnelles et d'engager les élèves vers un tremplin professionnel, l'image des lycées professionnels est mauvaise. Aziz Jellab, 2016, met en avant cet aspect. Il parle de « *voie de garage* », de « *sentiment pour les élèves de peu de valorisation* », de « *crainte du chômage* » ou encore « *d'établissements mal fréquentés* »⁴⁰. Les élèves arrivant en LP ont souvent subi une scolarité antérieure compliquée. Ils arrivent dans ces établissements avec une certaine réticence et défiance vis-à-vis de l'école.

Une des premières raisons, l'orientation subie. Ce phénomène ne prend en compte aucune considération de l'élève, de ses envies futures et de son environnement. Mettant à mal le crédo voulu par l'Education Nationale qui est la réussite de tous ses élèves dans la construction de leur parcours. Depuis la loi Haby de 1975, les enfants suivent le même parcours jusqu'à la fin du collège. Et c'est à la fin de ce cycle qu'entre en jeu l'orientation. Ce processus quasiment décisif pour l'adolescent n'a rien d'aléatoire ou d'anecdotique. Les élèves sont « envoyés » dans leurs futurs établissements suivant un ordre de critères bien spécifiques et plus ou moins acceptés par tous. Les résultats scolaires rentrent en compte et orientent les élèves vers un éventail de formations possibles. Les élèves choisissent ou subissent leurs orientations qui sont plus ou moins valorisées et qui dépendent de critères liés aux statuts socioprofessionnels et culturels des familles.

C'est dans ce contexte parfois compliqué que nous avons décidé de travailler sur une des missions de l'école : la réussite de tous. Dans ce « tous » nous évoquons le travail fait avec les élèves à handicaps. De leur inclusion à leur formation professionnelle pour réussir leur vie future.

³⁹ BLANQUER Jean-Michel, « *Transformer le lycée professionnel* », Education.Gouv, Juillet 2020

⁴⁰ JELLAB Aziz, « *Sociologie du lycée professionnel* », Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2019, pp. 18-19

II.2. La formation professionnelle, un monde ouvert à tous ?

II.2.1. De l'inclusion à l'exclusion

L'inclusion se base sur l'idée que tous les élèves, quel que soit leur groupe social, leurs différences, croyances ou appartenances ont les mêmes chances de réussite. Mais en aucun cas, il n'est question du handicap dans le crédo d'inclusion.

C'est dans ce sens que la communauté éducative travaille pour la réussite de tous. Pourtant il s'avère que suivant la pensée ou la réaction des élèves, du fait de leurs éducations, ils sont susceptibles de créer des inégalités et des exclusions. Ce qui va à l'encontre de la volonté d'inclure.

Afin de comprendre l'inclusion et l'exclusion il faut délimiter à quoi correspond la notion de groupe et de stéréotypes. Un stéréotype se base sur des croyances qui sont véhiculées par la société et entretenues par l'environnement social (famille, amis, médias...) et qui stigmatise aux membres d'une catégorie les mêmes caractéristiques. Cela consiste tout simplement à classer les individus dans des cases en relation avec l'environnement spatial ou social. Ce qui remet en lumière la notion des stéréotypes du lycée professionnel. Ces établissements sont dans une case liée aux croyances et à leurs environnements. Par exemple, contrairement aux lycées généraux les établissements et formations professionnelles sont encore très genrés. De façon générale, les LP accueillent plus de garçons que de filles, sans doute car ils n'ont pas les mêmes dispositions face aux études (57% contre 43%⁴¹). La division genrée en LP est incontestable. Les garçons sont présents de façon beaucoup plus prononcée dans les sections de production et les filles sont présentes dans le secteur du tertiaire. Malgré l'évolution du temps et de la société, ces stéréotypes et usages persistent. C'est le phénomène « *d'ordre sexué* »⁴², Réjane Sénac (2017).

Dans le cadre du handicap, des stéréotypes sont souvent le résultat de préjugés. Alport (1954)⁴³ évoque les préjugés comme étant un mécanisme de comportements négatifs envers un groupe qui amène à une stigmatisation qui se révèle fausse. Prenons l'exemple des élèves d'une

⁴¹ MOSCONI Nicole, « *Filles et garçons en lycées professionnels* », CREF, Paris, 2014, page 4

⁴² SENAC-SLAWINSKI Réjane, « *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-homme* », PUF, Paris, 2017

⁴³ ALLPORT Gordon W., « *The nature of prejudice* », Addison-Wesley Publishing Company, Cambridge, 1954

classe de SEGPA. Ils sont vus par les élèves généraux comme des adolescents peu intelligents. C'est d'ailleurs par terme de « débilés » qu'étaient considérés les enfants à handicaps mentaux⁴⁴. On se moque facilement de ses élèves qui sont atteints de difficultés cognitives. Ils se retrouvent exclus au sein même du groupe de classe. Pour Dubet (2016) il faut plutôt nommer cette problématique comme une ségrégation plus qu'une discrimination, car on les met de côté. Ce qui s'accroît avec leur place dans l'établissement. Ils sont souvent dans une aile spécialisée avec leurs classes et ateliers. Alors oui ils sont intégrés par leur présence, mais l'établissement et les élèves peuvent les stigmatiser et donc les excluent de façon « naturelle ». L'école qui se veut comme lieu d'inclusion se retrouve être un espace qui peut refléter les différences. Par dans la cour de récréation on retrouve toutes les tensions sociales héritées de l'hétérogénéité des élèves et du capital culturel reçu par leurs familles respectives. La cour de récréation est le reflet de la société.⁴⁵

Mais il faut se questionner sur l'impact pour les élèves et notamment celui des structures ULIS (Désombre, 2011). Le fait de regrouper en une entité les élèves en situation d'handicaps divers accentue le stéréotype et peut nuire à leur acceptation par leurs pairs sur les temps de vie scolaire comme les récréations ou les pauses méridiennes. Ce rejet ne les intègre pas aux groupes sociaux ou aux groupes classes auxquels ils devraient pouvoir prétendre. Les structures Ulis, très rares en lycée professionnel, permettent quand même un espace de travail à l'ambiance sereine pour les élèves. Les temps en classe ordinaire pouvant être compliqués et très excluants pour les élèves. De plus mis à l'écart du groupe ils ne sont pas présents non plus sur les instances scolaires. Et leur représentation dans ces arcades des établissements est très faible. Il y a une forme d'exclusion faite par l'inclusion parcellaire. Autre impact avec ces tentatives d'inclusions : l'estime de soi des élèves. La notion d'inclusion varie d'un établissement à l'autre. Elle peut être individuelle, collective, partielle ou totale. Cette différenciation suivant les élèves et les profils semble faire penser que cela agit sur l'élève et son estime de soi. L'estime de soi des élèves inclus varient suivant leur degré d'inclusion en classe. Un élève présent sur la totalité du temps scolaire se sent bien avec le groupe, accepté et pas différent. Alors qu'un élève effectuant des aller-retours entre classe et dispositif ne se sent pas pleinement adhérer par le groupe classe et cela joue sur l'estime de soi (André 2018).

⁴⁴ GEORGES, J, « *De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'Ecole* », Cahier pédagogique, 2004 : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/De-l-instruction-obligatoire-a-l-integration-version-longue#nh8>

⁴⁵ MUGLIONI, Jean Michel, « *L'école refusée : reflet de la société* », 2011

II.2.2. Le DDFPT, son rôle dans le lycée professionnel et l'inclusion

Une des particularités de la communauté éducative propre aux lycées professionnels, c'est la présence des Directeurs Délégués aux Formations Professionnelles et Technologiques. Régis par la circulaire de 2011 ils sont les anciens chefs de travaux. Proche du chef d'établissement, il participe comme l'adjoint, le gestionnaire, le CPE aux instances de l'établissement. Les missions des DDFPT sont principalement de nature pédagogique, même si leur champ d'action est vaste. Elles s'exercent aussi bien à l'intérieur de l'établissement qu'à l'extérieur. Il est possible de diviser leur travail en quatre thématiques. La première est celle de conseiller du chef d'établissement. Il se doit de maîtriser toutes les composantes de l'enseignement professionnel, des évolutions technologiques ou législatives. Il connaît les entreprises environnantes et travaille avec elles. Son second axe de travail concerne l'organisation des enseignements professionnels. Il travaille sur les questions d'hygiène et de sécurité au sein de l'établissement et surtout dans les ateliers. Avec le maintien en conformité des équipements et les politiques de prévention des risques professionnels. Dernier axe essentiel et une de ses missions principales, c'est le relai entre le monde éducatif et professionnel. Il travaille directement avec les élèves, les familles et les professionnels sur l'insertion professionnelle des élèves au cours de leur scolarité. Le but étant que les élèves construisent au fil des années leur projet. Bien souvent, le DDFPT agit directement sur les stages, les élèves en positions délicates en stage (voir exclus) et aussi sur l'orientation post-bac. Il travaille afin de pousser les élèves vers plus d'études et de changer l'accès aux études supérieures des élèves en lycée professionnel⁴⁶. Car seulement 50% des élèves obtenant un baccalauréat professionnel poursuivent leurs études, 37% stoppent leur scolarité et 13% s'orientent vers une formation complémentaire⁴⁷.

Son rôle est très important concernant l'organisation professionnelle et pédagogique des élèves au sein des lycées professionnels. Mais quelles sont de leurs missions et leur travail en matière d'intégration d'élèves handicapés. C'est pourquoi il est essentiel de se demander comment les établissements mettent en œuvre des politiques d'aménagement afin d'inclure tous les élèves de manière optimale.

⁴⁶ Circulaire de 2011 sur les chefs des travaux

https://www.education.gouv.fr/bo/11/Hebdo46/MENH1130964C.htm?cid_bo=58654

⁴⁷ Infographie du journal l'Etudiant, « Bac pro, quelles sont vos chances de poursuite d'étude ? », 2019

II.2.3. Un déficit d'aménagement pour une inclusion totale

Conformément à la loi du 11 février 2015 portant sur l'accessibilité des établissements aux publics handicapés, chaque bâtiment scolaire doit être aménagé pour recevoir ce public. Pourtant selon un rapport d'Handinorme (2018), seulement 1 établissement sur 6 est totalement accessible (représume la totalité des EPLE). Il est important de diagnostiquer ce qu'est l'accessibilité. Cela correspond à la proximité à la sécurité et au confort et bien être des élèves. Comme avec la question des toilettes ou de la cantine. Concernant notre travail de recherche, nous axons notre travail sur l'accessibilité aux zones de travail comme les ateliers. Les lycées professionnels mettent en place des espaces où il y a des plateaux techniques et d'équipements qui permettent de calquer les conditions d'entreprises. La création de ces équipements répond aux guides d'équipement des lycées. Il s'agit de comment aménager et équiper les ateliers afin de rendre au mieux la formation des élèves. L'école, à travers la circulaire de 2016 sur le « *Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires* », réaffirme le droit à l'instruction et à la réussite pour tous les élèves. Mais alors que l'inclusion prend une place de plus en plus importante dans les établissements, qu'en est-il des moyens mis en place et de la place des élèves dans ce processus.

III. Constats actuels sur l'inclusion scolaire en lycée professionnel : enjeux et difficultés

Les politiques récentes en matière d'inclusion ont conduit à l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés, et la mise en place de mesures d'accompagnement toujours plus conséquentes. À première vue, l'inclusion au sein de l'institution scolaire apparaît donc comme relativement bien développée, reposant sur un système qui fait déjà ses preuves, et sur des moyens aux résultats incontestables. Cependant, ce constat quantitatif d'une plus grande inclusion scolaire cache une réalité plus discrète qui interroge. Qu'en est-il réellement de l'inclusion sur le plan qualitatif ? En d'autres termes, peut-on contraindre la définition de la réussite de l'inclusion d'un élève à la mise en place effective de mesures d'accompagnement scolaire, et quels sont les résultats réels d'une telle politique, à la fois du point de vue de l'élève, de sa famille, mais également de la société et de l'insertion professionnelle ? Il convient alors de s'intéresser aux difficultés qui se cachent derrière une inclusion en apparence satisfaisante.

III.1 : Qu'en est-il de l'élève ?

III.1.1. L'inclusion perçue par l'élève lui-même

L'inclusion d'un élève en situation de handicap lorsqu'il atteint le niveau secondaire vient se superposer à un contexte particulier traversé par l'ensemble des élèves du même âge : l'adolescence et l'entrée progressive dans l'âge adulte. À cet âge, l'élève se découvre un rôle nouveau dans la société, et commence à se familiariser avec sa future citoyenneté. Cette période est source de nombreuses incertitudes, l'individu se construisant alors une nouvelle identité qui continuera d'évoluer au fil des apprentissages. Pour l'ensemble des élèves, l'adolescence est source d'une très grande vulnérabilité. Cependant, chez les élèves à BEP, bien qu'elle entraîne une fragilité encore plus marquée que chez les autres élèves, cette période est souvent peu abordée. Les causes de ce phénomène sont multiples : la surexposition à l'échec scolaire des élèves en situation de handicap, tout comme le niveau de qualification moins élevé que la moyenne, entraîne chez certains un passage à l'âge adulte moins marqué et moins ritualisé que chez les autres élèves. De plus, si les mesures d'inclusion peuvent permettre à l'élève d'accéder aux apprentissages conduisant à une émancipation du jeune, il convient de réfléchir à l'effet « surprotecteur » des dispositions prises. Ainsi, l'inclusion peut conduire à une perte d'autonomie de l'élève, ainsi qu'au renforcement d'un sentiment de vulnérabilité scolaire. Par ailleurs, ce sentiment peut être appuyé par une maîtrise insuffisante des savoirs par l'élève, lié à un contexte de scolarisation particulier. En effet, il est admis que le niveau scolaire des élèves des classes spécialisées est moins élevé que celui des filières générales. Cette différence de niveau peut être imputée aux disparités entre les élèves de la classe, et vient également renforcer les inégalités au niveau de l'efficacité des mesures d'inclusion. De plus, le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) peut présenter un facteur de démotivation de l'élève, lorsque celui-ci n'a pas été co-construit avec ce dernier et qu'il ne fait pas sens à ses yeux, allant finalement à l'encontre de sa visée principale qui est la réussite de l'élève. Enfin, certains handicaps peuvent entraîner une très forte fatigabilité et donc un taux d'absences élevé dans la scolarité de l'élève, qui viennent ajouter une dimension nouvelle aux difficultés scolaires déjà présentes chez l'élève⁴⁸.

Cette vulnérabilité scolaire de l'élève va influencer l'élève dans son rapport à lui-même. Il en résulte que les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), et par conséquent les élèves

⁴⁸ EBERSOLD Serge, « *Education inclusive : privilège ou droit ?* », PUG, Monts, 2017

en situation de handicap se sentent bien souvent étrangers à leur établissement, et il ressort une sorte de phénomène de délégitimation. Les élèves ne s’y sentent finalement pas à leur place. La plupart des élèves à handicap font part de leur grande solitude, liée au fait que selon eux les autres élèves ne prennent pas la mesure des contraintes inhérentes à leur situation, Ebersold (2017). De plus, une grande partie des élèves fait part de l’existence de phénomènes de discrimination et de harcèlement. Selon un article paru en 2016, plus de 40% des élèves interrogés, tous scolarisés en ULIS, affirment avoir été victimes de violence scolaire ponctuelle ou régulière⁴⁹. Il résulte de cette expérience scolaire chez l’élève une image dévalorisée de lui-même, couplée à un profond sentiment d’insécurité, pouvant avoir des répercussions sur son orientation, sa socialisation et son inclusion futures en société.

Les mesures d’inclusion décrites dans le PPS sont la plupart du temps focalisées sur les aides permettant l’accès de l’élève aux apprentissages. Sur ce plan, il est possible de considérer que l’inclusion est bien appliquée à l’échelle des établissements scolaires. Cependant, l’objectif de réussite de tous porté par l’école implique de veiller au bien-être de chaque élève et de garantir un climat scolaire garantissant l’épanouissement de chacun et sa socialisation. Ainsi, une inclusion s’intéressant uniquement aux apprentissages serait incomplète et réductrice du point de vue de l’élève. Encore aujourd’hui, à travers le PPS, le handicap est perçu comme un problème fonctionnel auquel sont appliqués des moyens de résolution relevant de l’aide organisationnelle et technique. Derrière des taux de scolarisation qui augmentent, les inégalités persistent et les effets de l’inclusion sur l’épanouissement de l’élève et sa construction en tant qu’individu restent peu concluants, bien que l’enjeu soit de taille et ne se limite pas au bénéfice de l’élève seul. En effet, selon la déclaration de Salamanque de 1994, c’est par l’inclusion d’élèves à BEP en établissement ordinaire que pourra se jouer la lutte contre les discriminations⁵⁰.

III.1.2. La place de la famille dans l’inclusion de l’élève

« Chaque enfant en situation de handicap a le droit d’être un élève de l’enseignement ordinaire. Il s’agit du concept de l’école inclusive selon lequel c’est à l’école de s’adapter à

⁴⁹SENTENAC Mariane, PACORICONA Dibia, GODEAU Emmanuelle, « *Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive* », Agora Débats/Jeunesse, 2016, Hors-série numéro 4, pp. 79-94

⁵⁰EBERSOLD Serge, « *Education inclusive : privilège ou droit ?* », PUG, Monts, 2017

*l'enfant, et non à l'enfant de s'adapter à l'école*⁵¹ ». Cette phrase tirée de l'article « En route vers l'école inclusive » de la Ligue des Familles résume le droit de chaque enfant et l'envie des familles de bénéficier au droit à l'éducation pour tous. Les familles ont une place prépondérante dans l'éducation et l'accompagnement scolaire des enfants. Dans le cas d'un enfant handicapé en phase d'inclusion le travail avec la famille est encore plus important. Se pose alors la question de la place réelle de la famille dans l'inclusion d'un enfant en situation de handicap, de la prise en considération des familles par l'institution, mais également du vécu de celle-ci face à l'inclusion.

La relation entre les familles et l'école est aujourd'hui reconnue comme un facteur indispensable de la réussite de tous les élèves. La place des parents dans l'éducation de leur enfant est reconnue par la loi, qui les place comme les premiers éducateurs de l'enfant. Pour les professionnels, il s'agit alors de chercher à mettre en place une collaboration. Dans un contexte d'inclusion scolaire, les bénéfices liés à l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant sont multiples : tout d'abord, il apparaît que la réussite d'un élève est directement corrélée à la capacité des parents à exprimer leurs besoins en termes de soutien, ainsi que leur satisfaction. De plus, une vision positive des parents envers l'école entraîne une attitude positive de l'élève relative à sa scolarité et à son investissement dans les apprentissages. Permettre une forte implication des parents dans les mesures mises en place pour l'élève a également pour effet de faire naître des sentiments tels que la fierté ou la confiance en eux, qui se répercutent de manière positive sur l'enfant. Enfin, la discussion avec les parents peut faire émerger de nouvelles idées concernant des pratiques inclusives plus adaptées à leur enfant. Ainsi, les parents des élèves en situation de handicap jouent un rôle clé dans la scolarisation de ces derniers, reposant avant tout sur une communication fluide dans un souci de collaboration autour de l'élève. Pourtant, plusieurs freins à cette coopération peuvent être relevés : certains parents soulignent par exemple les relations inégales qui existent entre eux et les professionnels dès lors qu'il est question de niveau d'expertise. Il apparaît alors une tension entre rôles et responsabilités de chaque partie. Le niveau d'engagement des professeurs ou des parents peut amener à une incompréhension allant jusqu'à la rupture du dialogue et de la collaboration. Certains enseignants font part d'une certaine forme de méfiance envers les parents, estimant ne pas être assez consultés. Ces problèmes de communication vont avoir pour répercussion une mise à l'écart des parents, qui se voient alors confier les tâches périphériques dans la scolarisation de

⁵¹ La ligue des familles, *En route vers l'école inclusive*, 2020

leur enfant⁵². Hormis la collaboration « quotidienne » au sein de l'institution, les relations peuvent s'avérer très conflictuelles lorsqu'il s'agit de discuter de la mise en place des mesures relatives à l'éducation de l'enfant en situation de handicap. En effet, si le rôle consultatif des parents est reconnu dans la définition des projets de l'enfant (notamment le PPS), c'est la MDPH qui détient le pouvoir décisionnel, la seule opposition possible de la part des parents passant alors par un droit de recours. Les parents peuvent alors avoir le sentiment de se voir dépossédés de leurs responsabilités vis-à-vis de leur enfant. Une fois de plus, un dialogue et une prise en considération de la parole de chacun pourront permettre de construire des relations apaisées dans l'intérêt de l'élève⁵³.

Pour finir, il est nécessaire de rappeler qu'au-delà de l'inclusion de l'élève, c'est avant tout à la situation de handicap que les parents se retrouvent en premier lieu confrontés. L'arrivée d'un enfant porteur de handicaps constitue un bouleversement dans les familles, et fait apparaître de nouvelles difficultés auxquelles les familles n'étaient pas confrontées. La mutualisation des pratiques a donc pour vocation, en plus de garantir à l'élève la prise en charge la plus adaptée, d'alléger autant que possible le quotidien des familles.

Le travail d'inclusion est l'affaire de tous les membres éducatifs de l'enfant. Les parents et l'établissement donnent un cadre et les prérogatives à l'inclusion scolaire. Mais c'est aux enseignants d'appliquer toutes ces données pour mettre l'enfant dans les meilleures conditions d'apprentissages et de développement. Il est donc essentiel de se tourner vers les outils qui sont donnés aux enseignants pour réussir leur mission initiale de « réussite de tous ».

III.1.3. La formation des enseignants

Bien que réactualisée depuis 2013 et le référentiel de compétences, la circulaire de mission du professorat de 1997 reflète parfaitement les missions des professeurs. « *Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de*

⁵² LARRIVEE Serge J., KALUBI Jean-Claude, TERRISSE Bernard, « *La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite* », Revue des sciences de l'éducation, 2006, volume 32, numéro 3

⁵³ GARDOU Charles, JEANNE Yves, MARC Isabelle, « *La famille à l'épreuve du handicap* », Reliance, 2007, numéro 26, pp. 19-21

*diplômes [...]*⁵⁴». Il s'agit pour le corps professoral d'œuvrer pour la réussite de tous. Ce crédo représentant l'objectif et les missions de l'Education Nationale est omniprésent dans les pensées et politiques éducatives. Elle se met en place depuis 1882 et la loi Ferry et se développe au fil des années et des évolutions sociétales. Aujourd'hui la réussite de tous inclut aussi celle d'élèves qui autrefois pouvait être à la marge du système éducatif classique. Tous les enfants, peu importe leurs conditions de vie, doivent recevoir la même éducation et l'école doit les accompagner dans leurs évolutions personnelles et professionnelles. Depuis la loi de 2005, les élèves handicapés sont inclus dans le système éducatif. Ils bénéficient de parcours inclusifs. Ce processus s'accroissant de plus en plus ils peuvent se heurter à une chose : le corps professoral. Pas forcément formés à un travail d'inclusion, ils doivent repenser toute leur entrée pédagogique. Inclure, intégrer, dissocier... Beaucoup de professeurs n'ont pas toujours les armes (au départ) pour travailler dans de bonnes conditions pour tous les élèves. Il s'agit donc par-là de se pencher sur le type de formation et de pédagogie vers lesquelles le corps éducatif doit se tourner.

Les enseignants se détachent d'une pédagogie « frontale » et adoptent ce qu'on nomme communément la différenciation pédagogique (Perrenoud 1997). Il s'agit de ne plus présenter les mêmes leçons, exercices à tous. Mais bien de travailler différentes situations d'apprentissages pour tendre vers la réussite de tous les élèves en fonction des compétences de chacun. Si sur le principe n'importe quel membre d'une équipe éducative est en adéquation, comment réussir à mettre en place une différenciation pédagogique face à une trentaine d'élèves. Cette tâche se relève très complexe et ne peut être réalisée si un professeur n'a pas reçu une formation au préalable. Il ne faut pas inclure un élève si son environnement de façon systémique n'est pas apte à le recevoir et à travailler pour lui.

Du fait d'un déficit de formation ou d'un manque de temps et une envie de porter l'élève à handicap, les professeurs peuvent involontairement avoir des difficultés à diriger une classe très hétérogène. Afin de ne pas exclure un élève déjà en délicatesse, les enseignants peuvent être tentés de réduire le niveau d'exigence de leurs cours. Afin d'étayer cette problématique, il faut prendre l'exemple de l'éducation physique et sportive. Un élève en situation de handicap en fauteuil peut faire cours. Le professeur ne voulant pas l'exclure par son handicap peut décider de changer les règles pour inclure l'élève. Partant d'une envie d'inclusion et d'un travail de

⁵⁴ Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel

toute la classe, cela peut se traduire par une frustration des élèves. Non contents du changement de règle, ils peuvent exprimer leur mécontentement et rejeter l'élève. L'inclusion est ratée et elle a même conduit à une exclusion de l'élève par ses pairs. Les professeurs dans leur prise en considération du handicap doivent réagir de façon systémique. Afin d'inclure tout le monde et surtout de ne pas créer une exclusion supplémentaire.

Les professeurs font souvent preuve de réticences lors de l'annonce d'une inclusion d'un élève en situation de handicap au sein de la classe. Une réticence non pas liée à un rejet de l'élève mais face à la possible lourdeur de la tâche (formation, type de handicap à gérer, gestion de la classe, inclusion). C'est avec ces données supplémentaires que les enseignants doivent évoluer. Ils reçoivent peu de soutien pédagogique, voire même psychologique, sur cette question. Les acteurs éducatifs se trouvent dépourvus de ressources et aux compétences inégales et agissent dans des contextes plus ou moins structurants et accompagnateurs suivant les politiques et moyens des établissements.

Pourtant il existe des ressources pédagogiques pour travailler sur l'inclusion. La loi « pour une école de la confiance ⁵⁵ » de 2019 a été adoptée afin de renforcer l'inclusion à l'école et d'assurer une scolarisation adaptée à chacun de la petite section à la terminale. C'est ainsi qu'a été créé le poste de « Professeur Ressource pour l'Ecole Inclusive (PREI)⁵⁶ ». Leur mission est de contribuer dans les établissements à la mise en place d'une scolarisation inclusive pour tous. Ils viennent prêter main forte auprès des établissements scolarisant des élèves à problèmes cognitifs. Le but est d'aider les professeurs à appréhender les différents types de handicaps. Mis en place en 2019 ce dispositif d'aide n'est pas présent sur tout le territoire. Il a été expérimenté dans les académies de Versailles et Créteil. Afin d'exercer ces missions, les PREI doivent avoir une des deux compétences nécessaires à ces missions : le 2CA-SH (Certificat Complémentaire pour les enseignants Adaptés à la scolarisation des élèves en Situation de Handicap) et le CAPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive). Ils permettent de reconnaître la prise en charge d'élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Ces aptitudes permettent de travailler avec des élèves inclus dans les dispositifs types ULIS. Mais en aucun cas des professeurs généraux n'en sont détenteurs. Ces derniers font face à l'inclusion avec leurs armes, leur envie de transmettre et des dispositifs d'aides existant, mais peu ou pas assez développé. Mais le 12 février 2021, une circulaire a été adoptée afin

⁵⁵ LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

⁵⁶ Les professeurs ressources, [éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr) :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/ecoleInclusive/43/7/Plaque_PREI_1236437.pdf

d'accompagner les professeurs du premier et second degré face à l'augmentation d'inclusion du public handicapé⁵⁷. Cette problématique du corps professoral au handicap est connue et s'amorce une politique d'accompagnement. La formation est un des enjeux de l'école inclusive.

III.2. Les limites de l'inclusion au niveau sociétal : constats et conception du handicap

L'école est le reflet de la société, Muglioni (2011). Les tensions qui cristallisent la société se retrouvent être les tensions de l'école. Et l'école inclusive va aussi de pair avec la société inclusive et on peut évoquer la notion de mosaïque inclusive (Gardou, 2007)⁵⁸. La situation et la prise en considération du handicap sont une question récurrente en France. Les lois se développent afin d'inclure le public handicapé dans la société. Afin que tous les citoyens soient égaux. On peut penser par exemple à la loi de 2015 sur l'accessibilité à tous les lieux publics. Ce travail d'inclusion rentre dans le processus, de création d'une société inclusive. C'est elle qui va mettre dans la même entité tous les citoyens français, pour créer une société où chacun y trouve sa place. Mais dans ce processus il est essentiel de faire une différence entre travail d'inclusion et travail d'intégration. L'intégration c'est le fait d'introduire dans la norme ceux qui en étaient exclus auparavant. Alors que l'inclusion c'est le fait que tout le monde soit égal et la norme est la même pour tous. Cette notion de norme est essentielle pour faire un constat et un retour sur l'insertion professionnelle des élèves à handicap et s'interroger sur les limites matérielles. « *Nous passons notre temps à nous demander si les élèves sont à leur place plutôt que de leur en faire une*⁵⁹ » (Le Guevel, 2016). Il est donc nécessaire de distinguer si le travail d'inclusion est pleinement assumé ou si l'on tend davantage vers l'intégration.

III.2.1. L'inclusion scolaire, une politique nécessaire, mais avec ses limites

Plus de deux millions d'élèves sont scolarisés dans le secondaire pour neuf cent mille en lycée professionnel, et quasiment 10% de ces élèves sont en situation de handicaps et scolarisés en milieu ordinaire (600 000 adolescents). Face à cette inclusion grandissante, l'école souhaite

⁵⁷ Circulaire du 12-2-2021, *Formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive*, Bulletin Officiel n°10 du 11 mars 2021

⁵⁸ GARDOU C, « *La société inclusive parlons-en !* » 2018

⁵⁹ LE GUEVEL G, « *Inclure tous les élèves* », Cahiers Pédagogiques, 2016

que de plus en plus d'enfants handicapés intègrent le milieu scolaire ordinaire. Ces changements de scolarisation, avec une volonté d'inclure le plus possible, sont beaucoup plus complexes avec ses limites qui en découlent.

Serge Thomazet a travaillé sur l'inclusion et ses limites aux Etats-Unis, en France, au Canada et en Grande Bretagne. Pour chaque nation qui opère cette politique, il distingue trois phases qui sont semblables et qui posent les limites de l'inclusion. Pour rappel, ses phases sont dans un premier temps ségrégatives puis intégratives et enfin inclusives. Mais il y a un réel décalage entre ce qui est demandé et ce qui est mis en place. Comme nous l'avons vu auparavant, seul un établissement sur six est en capacité totale d'accueillir des élèves en situation de handicap. La première donnée de l'inclusion par l'espace n'est pas tenue partout. Et que dire des ateliers professionnels ? En lycée professionnel, les élèves oscillent entre matières générales et professionnelles. Les élèves s'exercent dans des ateliers qui sont des reproductions d'unités de travail en entreprise. Mais comment adapter ces unités à l'école ? Tous les établissements ne peuvent pas modifier complètement leurs infrastructures. Pourtant avec la politique d'école pour tous, les écoles doivent avoir la capacité de recevoir tous les élèves. Ce qui légitime grandement la question du rapport entre les différents handicaps et les filières. Tous ne peuvent pas faire telle ou telle formation. Mais est-il possible de refuser un élève sans tomber dans la discrimination. Car refuser ou stigmatiser c'est passer d'une volonté d'inclure à une exclusion. Autre limite à l'inclusion : les professeurs. L'école inclusive c'est ce qu'appelle Gardou en 2001 « *une réponse spécifique à une population limitée* ». Pourtant son objectif est multiple. L'école inclusive comme le moyen de répondre à un apprentissage pour tous les élèves sans baisser le niveau, Gardou (2011)⁶⁰. Mais actuellement, cette inclusion n'est que parcellaire malgré les moyens mis à disposition.

L'inclusion est grandissante, mais parcellaire. Pourtant elle tend d'année en année à se développer de manière positive. Il est impossible de ne pas parler de scolarisation sans évoquer la suite, l'orientation et l'insertion professionnelle.

III.2.2. L'insertion professionnelle : Beaucoup d'élus, peu d'appelés

En 2013, 2,4 millions de personnes âgées de 15 à 64 ans (en âge de travailler) sont en situation de handicap. Sur ce chiffre, un tiers occupe un emploi (aux alentours de 900 000

⁶⁰ GARDOU, C. et DEVELAY, M. (2001). « *Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire « disent » aux sciences de l'éducation.* » Revue française de Pédagogie, 134

personnes) contre plus du double pour les personnes valides. Sur ces travailleurs handicapés, la plupart sont employés par l'administration publique. Outre la question d'accès à l'emploi il y a les diplômes obtenus au cours de la scolarité. Là aussi un tiers des personnes n'a comme diplôme maximal qu'un BEP (Brevet d'Etudes Professionnelles). Ces constats chiffrés permettent de mettre en lumière deux problématiques. La première ce sont les faibles taux de jeunes diplômés ou trop peu diplômés. La seconde, c'est qui emploi ? La législation en France oblige les entreprises à employer à minima 6% (3,1% avant 2020) de travailleurs handicapés⁶¹. On se rend compte par les chiffres que seule l'administration française respecte les chiffres. L'Etat prend en charge la scolarité, mais aussi l'accès à l'emploi de ce public. Ce qui ne répond pas forcément à la volonté de société inclusive. Puisque la notion d'inclusion n'existe pas dans ce schéma, mais nous nous trouvons bien dans une société d'intégration. Les lois qui obligent à recruter n'incluent pas mais intègrent.

Les freins à l'accès à l'emploi sont issus de plusieurs facteurs et corroborent avec les mêmes facteurs qui cristallisent l'inclusion à l'école. Le premier frein c'est tout simplement celui du handicap. Le handicap lui-même qui ne permet pas l'accès à tous les emplois, couplé à des difficultés de socialisation en milieu ordinaire. Ces deux facteurs rentrent en collision avec les facteurs de difficultés d'intégration à l'école vue précédemment. Autre facteur face au handicap et que l'école ou la société inclusive doit aussi accompagner c'est la perception de son handicap. « A » qui témoigne dans un rapport sur le handicap et le monde professionnel explique que pour beaucoup : « *Il y a des personnes handicapées qui sont dans la fatalité, elles se disent qu'elles sont handicapées et que ça détermine tout, ça empêche tout, moi ça me sort par les yeux.* »⁶² ». Deuxième frein : les familles. Afin de pouvoir travailler, les jeunes sortants d'études doivent être reconnus comme RQTH (Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé). Cette reconnaissance administrative permet de trouver ou de conserver un emploi et d'avoir accès à des prestations de compensation. Là encore c'est un processus long qui peut créer une césure entre le moment de fin d'études et le premier accès à l'emploi. Des familles renoncent par la complexité de la tâche à faire reconnaître leur enfant comme RQTH. Dernier facteur et très important c'est celui du cadre institutionnel. Sophie Cluzel, secrétaire d'Etat en charge des personnes handicapées, déclare en 2017 qu'en France il y a une complexité entre le cadre législatif et réglementaire et certains blocages. En France on part de solutions individuelles pour

⁶¹ Chiffres tirés du site internet sur la difficile insertion des personnes handicapés. <https://www.inegalites.fr/Emploi-la-difficile-insertion-des-personnes-handicapees>

⁶² *Insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap*, page 18

des besoins collectifs alors qu'il faudrait faire l'inverse. Il y a trop de décalage entre ce que transmet l'école et entre ce que demande le marché du travail. Les niveaux de qualifications sont inférieurs à ce que peuvent demander certains postes. Et dans cette notion d'inclusion et d'égalité, on ne peut pas mettre une personne à la place d'une autre du fait d'une particularité. On passerait là aussi d'une inclusion à une exclusion par manque de légitimité. Bien souvent, les élèves en situation de handicaps sont inclus en lycées professionnels, ce qui là aussi ferme certaines portes comme l'accès à l'université. « V » une jeune en situation de handicap corrobore ce constat. *« Je voulais être professeur de français, j'avais fait tout mon parcours dans ce sens. Je voulais travailler avec les enfants, et notamment des enfants en situation de handicap seulement pour cela il fallait avoir des UE complémentaires (C2i/langue) que je n'avais pas donc ça a bloqué mon parcours pour la suite.⁶³ »*. Autre difficulté avec le monde universitaire : le suivi. A la faculté, il n'y a plus le cadre ni l'accompagnement nécessaire selon certains handicaps. Des exceptions existent et dépendent des politiques propres aux universités et à leur volonté d'inclure ou non un public handicapé. L'inclusion professionnelle est difficile avec des perspectives souvent peu développées. La conjoncture base le travail sur la productivité, la rentabilité ... ce qui met à mal l'accès au travail à un public qui peut avoir besoin de plus de temps d'adaptation ou de tâches différentes. C'est sans doute aussi pour ça que la plupart sont employés dans le secteur public. Il est possible de mettre en lumière qu'en France il y a une vraie politique d'inclusion que ce soit dans la société ou à l'école, mais que la tendance est à l'intégration et non à l'inclusion.

L'objectif principal de l'Ecole est la réussite de tous les élèves. Au fil des années, de nombreuses réformes ont eu pour visée de permettre l'accès à l'éducation au plus grand nombre d'élèves, dans un souci d'égalité des chances. La prise en compte progressive du handicap au sein des établissements scolaires s'inscrit dans cet objectif, et a eu pour conséquence la mise en place de mesures d'intégration puis d'inclusion. Aujourd'hui, des dispositifs spécifiques permettent la prise en charge des élèves en situation de handicap au sein des établissements, mettant à contribution des acteurs spécialisés. En apparence, l'inclusion des élèves en situation de handicap est donc effective et repose sur des dispositifs permettant l'accès des élèves à un enseignement adapté à leurs besoins.

Conformément à sa position entre école et vie professionnelle, le lycée professionnel est doublement concerné par la question de l'inclusion des élèves en situation de handicap. En

⁶³ *Insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap, page 20*

effet, les enseignements dispensés en lycée professionnel sont conçus de manière à permettre aux élèves à la fois l'acquisition des connaissances générales théoriques et des compétences pratiques spécifiques à une activité ou un domaine professionnel. Les cours en atelier sont de ce fait nombreux, et renforcés par des périodes de stage en entreprise que doivent réaliser les élèves tout au long de leur scolarité. Le handicap, ainsi que sa prise en charge peuvent donc faire émerger de nouveaux questionnements spécifiques à ce type d'établissement, et certains freins à l'inclusion des élèves en situation de handicap se dessinent alors.

Au-delà du vécu du handicap par l'élève lui-même à une période particulière de sa vie qu'est l'adolescence, du ressenti des familles ou encore du souci de formation des enseignants se pose en effet la question de l'inclusion au sein des entreprises ou encore de l'adaptation des locaux scolaires aux différents handicaps. Ainsi, il convient de s'interroger sur la mise en place effective des mesures prévues par les textes réglementaires en nous intéressant au ressenti des différents acteurs impliqués dans l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein d'un lycée professionnel, mais également à celui des élèves concernés et de leurs familles.

Partie II : Enquête de terrain

IV. De la problématique au terrain

IV.1. La problématique

L'inclusion des élèves en situation de handicap représente un des défis de l'Ecole d'aujourd'hui dans un souci d'égalité des chances et de réussite de tous. Cet objectif repose sur la collaboration et l'implication de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, et la prise en compte de l'individualité de chaque élève dans ses besoins spécifiques. En lycée professionnel, cet objectif est double : permettre à l'élève d'acquérir l'ensemble des connaissances nécessaires à l'obtention d'un diplôme, et veiller à son insertion professionnelle de manière concrète en encadrant ses pratiques à la fois en cours et en stage.

De nombreuses mesures ont été mises en place afin de veiller à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Celles-ci reposent sur l'aide matérielle et humaine éventuelle, et permettent la prise en charge de certaines difficultés auxquelles font face les élèves. Cependant, la scolarité d'un élève en situation de handicap se heurte toujours à certains écueils, et l'inclusion se révèle parfois être plus complexe en pratique.

Ainsi, en quoi et dans quelles mesures l'objectif de scolarité inclusive du public handicapé met en jeu l'ensemble des acteurs éducatifs au service de la réussite de tous en LP, en dépit des difficultés spécifiques que représente la prise en compte du handicap en milieu professionnel et scolaire ?

Nous appuierons notre étude sur le recueil et l'analyse de témoignages de différents membres de la communauté éducative de deux lycées professionnels. Au nombre de six nous recueillerons les analyses de deux CPE, DFFPT et de professeurs référents handicaps. Que nous compléterons par des entretiens avec des élèves en situation de handicap scolarisés dans ces établissements. Comment l'inclusion est-elle vécue par les professionnels de l'éducation ? Les mesures prévues par les textes sont-elles facilement mises en place au sein des établissements ? Peut-on parler d'une inclusion réelle et réussie à tous points de vue ?

IV.2. Les hypothèses de recherche

Nos hypothèses résultent de la recherche théorique que nous avons pu mener lors de la première partie de ce mémoire. L'objectif a été de s'interroger sur la réalité de la l'inclusion et de la scolarisation des élèves en situation de handicap en lycée professionnel. Lors de l'arrivée au lycée, dans un processus d'inclusion, d'élèves à handicap, ils se trouvent, de fait, soumis à un processus différent d'adaptation éducative et sociale. Leur présence à l'école a pour objectif de les intégrer au sein du monde scolaire et dans le futur au sein de la société, au même titre que leurs pairs. De cet objectif, nous avons choisi de travailler ce phénomène d'inclusion de façon systémique, le but étant de considérer sous différents prismes l'inclusion en lycée en professionnel des élèves en situation de handicap. En partant de ce principe, nous avons émis trois hypothèses destinées à nous guider dans notre travail :

Hypothèse 1 : L'objectif principal d'un enseignant est de faire progresser le plus grand nombre d'élèves, en leur mettant à disposition une éducation et des programmes communs. La loi de 2013 sur la refondation de l'école de la République fixe au système éducatif l'objectif de la réussite de tous les élèves. L'inclusion de tous, doit permettre à chaque élève, peu importe ses difficultés, de réussir au sein de l'école de la République. Pourtant les professeurs doivent faire face à la singularité de chaque élève pour faire avancer le groupe classe et chaque élève de façon homogène. C'est donc dans ce contexte de prise en compte des singularités et d'inclure tout le monde dans une éducation commune que l'enseignant doit amener une classe à la réussite avec les outils qui lui sont mis à disposition.

Hypothèse 2 : Les mesures institutionnelles mises en place pour favoriser l'inclusion présentent des lacunes qui peuvent expliquer la difficulté de la prise en charge d'un tel public. De l'objectif et avec cette dualité entre homogénéité et hétérogénéité, les enseignants doivent orchestrer une gymnastique éducative pour inclure tout le monde. L'évolution statistique sur l'inclusion des enfants à handicap montrent une augmentation annuelle de nouveaux élèves dans le cursus classique. Pourtant ces élèves qui sortent d'un enseignement spécifique et adaptés se retrouvent dans la masse. Les enseignants ne peuvent donc pas travailler sans formation initiale avec des élèves à besoin spécifique. Ils ne peuvent pas œuvrer pour l'inclusion et travailler avec les autres élèves pour répondre à l'objectif de la réussite de tous. Par ailleurs, conformément à la loi du 11 février 2015 portant sur l'accessibilité des établissements aux publics handicapés, chaque bâtiment scolaire doit être aménagé pour

recevoir ce public. Selon un rapport d'Handinorme (2018), seulement 1 établissement sur 6 est totalement accessible (il reprend la totalité des EPLE). Il est important de diagnostiquer ce qu'est l'accessibilité. Cela correspond à la proximité à la sécurité et au confort et bien être des élèves. Confort et sécurité, qui, en lycée professionnel passent par un accueil des postes de travail en atelier.

Hypothèse 3 : Le contexte spécifique du LP et son fort ancrage dans le milieu professionnel rendent difficilement quantifiable le degré de réussite de l'inclusion d'un élève en situation de handicap, pouvant conduire à une certaine « illusion » de l'inclusion qui n'encourage pas à la remise en question des pratiques. Le but de l'Ecole est la réussite de tous et la formation d'un futur citoyen bien intégré dans la société, sur le plan personnel et professionnel. En ce sens, l'Ecole prépare chaque élève à son intégration professionnelle, en lui permettant d'acquérir des connaissances et compétences attestées par un diplôme, dont l'obtention représente un véritable sésame d'entrée dans la vie active. En lycée professionnel, ce rapport entre école et vie professionnelle est encore plus remarquable : en plus des enseignements généraux qui leur sont dispensés, les élèves se confrontent à la réalité de leur milieu professionnel, à la fois au sein de leur établissement dans le cadre des cours d'atelier, et pendant des périodes de stage en entreprises qui jalonnent leur parcours scolaire. Ainsi, la réussite de l'inclusion en lycée professionnel questionne deux champs : l'inclusion en établissement, sur les enseignements généraux, mais également l'adéquation entre handicap et pratique professionnelle en atelier et en stage. Dès lors, l'évaluation de la réussite de l'inclusion telle qu'elle est perçue par l'Ecole au sens de la possibilité pour l'élève de suivre les cours revêt une autre dimension lorsqu'il s'agit de considérer la future vie professionnelle. Ce double regard rend difficilement évaluable la réelle réussite des mesures d'inclusion.

IV.3. L'échantillonnage

Afin de répondre à la problématique exposée et d'éprouver la validité de nos trois hypothèses, nous avons décidé de recueillir les expériences de différents membres de la communauté éducative de deux lycées professionnels en matière d'inclusion d'élèves en situation de handicap.

IV.3.1. Lieux d'enquête

- Lycée professionnel Laënnec

Le lycée professionnel Laënnec compte en moyenne 400 élèves répartis sur 3 niveaux : la classe de 3^{ème} Prépa Métiers, qui, en plus des enseignements généraux dispensés en classe de troisième propose une découverte du milieu professionnel, les classes de CAP et les classes préparant au Baccalauréat Professionnel. Les équipements professionnels dont dispose le lycée - pressing pédagogique, atelier de couture, ou encore salle de TP de puériculture – permettent aux élèves une grande immersion dans le monde professionnel auquel ils se destinent.

Sur l'ensemble des filières, les résultats des élèves aux différents examens sont bons, et témoignent de la réussite globale des élèves dans ce lycée. En effet, on notera pour l'année 2018 un taux de réussite au DNB de 88%, tandis que le CAP Petite Enfance et le Bac Pro Métiers de la Mode et du Vêtement affichent quant à eux respectivement des taux de 92% et 100%. Pour autant, bien que la majorité des entrant(e)s en 2^{nde} PRO soient à l'heure sur le déroulement de leur scolarité (57.6%), une proportion significative est en retard d'un an (40.2%).

Le LP propose 4 pôles de formation : les métiers de la mode, le tertiaire administratif, le pôle sanitaire et social, la vente et le pressing. Les cursus proposés correspondent pour beaucoup à des métiers avec une forte connotation genrée (la mode, le soin à la personne), ce qui semble impacter fortement la nature de la fréquentation e l'établissement. En effet, près de 83.9% des élèves du lycée sont des filles. Les filières connaissent une attractivité inégale : si le recrutement est bon dans certaines classes, il est à noter par exemple que seuls 15% des élèves inscrits dans la filière « Métiers de la Mode et du Vêtement » l'avaient demandée en premier vœu.

Les 400 élèves du lycée sont encadrés par une équipe enseignante d'une quarantaine de professeurs globalement très stable et fortement investie. Le projet d'établissement, ainsi que les différentes dispositions prises au sein de l'établissement en matière d'encadrement des élèves reflètent une volonté d'accompagner au mieux les élèves afin de garantir la réussite de chacun. Le but premier est ici l'obtention d'un diplôme, véritable sésame permettant l'insertion des élèves dans la vie professionnelle. Cet accompagnement repose sur la vigilance accrue concernant deux préoccupations principales : l'absentéisme et les résultats scolaires. Ces deux derniers points sont intimement liés : si de trop nombreuses absences mettent en péril l'obtention de bons résultats, et donc la réussite à l'examen final, une fréquentation assidue de

l'établissement par les élèves constitue à l'inverse un marqueur de motivation valorisable dans les recherches de stages. En ce sens, la lutte contre le décrochage scolaire fait partie des points d'action fondamentaux au sein du LP. Par ailleurs, l'équipe apparaît soudée et les coopérations sont très fréquentes entre l'ensemble des membres de l'établissement.

- Lycée professionnel Paul Langevin

Le lycée professionnel est situé au centre d'une aire urbaine et dynamique. L'établissement propose quatre formations en baccalauréat professionnel et trois BTS. Les cursus proposés sont d'univers divers. Le premier se base sur les métiers de la mode avec le baccalauréat professionnel des métiers de la mode et du vêtement allant de la seconde à la terminale. Le second univers proposé est bel et bien celui de la chimie avec le baccalauréat professionnel des procédés de la chimie, de l'eau et des papiers cartons (PCEPC). Le Bac PRO PROCÉDÉS de la chimie, de l'eau et des Papiers Cartons (PCEPC) prépare au métier d'opérateur de conduite d'une installation complexe dans le domaine de la fabrication d'un composé. Troisième formation, le baccalauréat professionnel maintenance des systèmes de productions connectés (MSPC et ex MEI) avec une option sur l'énergie et l'environnement et autre intitulée option marine. Dernier baccalauréat, celui du pilotage de ligne de production (PLP).

Composé de 236 élèves, ce petit établissement, fait office de vrai pôle de formation et de professionnalisation. Sa présence au sein du bassin d'entreprise (chantiers navals, marine, pétrochimie) en fait une force indéniable pour son recrutement d'élèves mais aussi pour la mise en stage des élèves. C'est dans ce contexte que nous avons observé et interrogés les acteurs éducatifs sur l'inclusion des élèves en situation de handicap.

IV.3.2. Profils des enquêtés

Nous avons décidé d'enquêter auprès de profils professionnels variés, notre objectif étant de pouvoir obtenir une vision d'ensemble de l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein d'un établissement, et d'aborder la question du travail en équipe pluridisciplinaire autour du handicap. Ainsi, notre attention se portera tout d'abord sur les professeurs principaux d'élèves en situation de handicap, notamment en raison de leur rôle de coordinateurs de l'équipe pédagogique mais également pour leur expérience d'enseignement. La participation de professeurs d'ateliers à l'enquête nous permettra d'approfondir la question de l'équipement matériel spécifique aux lycées professionnels, en complément de l'expérience

du Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques, responsable de l'encadrement de l'ensemble de la partie professionnelle de la scolarité des élèves en LP. Nous avons souhaité nous entretenir avec le/la CPE de l'établissement afin de recueillir son expérience générale sur l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de son établissement.

Profils détaillés des personnes enquêtées :

Nom	Fonction	Nombre d'années dans l'établissement	Etablissement
Mme. Chantel	CPE	4 ans	LP Laënnec
Mme. Edouard	CPE	16 ans	LP Paul Langevin
Mme. Dupont	DDFPT	Depuis la rentrée 2021	LP Laënnec
Mme. Firmin	DDFPT	Depuis la rentrée 2021	LP Paul Langevin
M. Dubois	Professeur d'atelier	30 ans	LP Paul Langevin
M. Bertheau	Professeur d'atelier	4 ans	LP Paul Langevin
M. Gautier	Professeur d'atelier	21 ans	LP Paul Langevin
Mme. Robert	Infirmière	Depuis la rentrée 2021	LP Paul Langevin

IV.4. Les outils

IV.4.1. L'entretien semi-directif

Pour les professionnels comme pour les élèves, la méthode d'enquête que nous avons retenue est celle de l'entretien semi-directif. L'entretien semi-directif constitue un échange conversationnel entre deux personnes (l'enquêteur et l'enquêté) au cours duquel s'opère une collecte d'informations favorisant l'approche qualitative d'un questionnement⁶⁴. Notre étude porte sur l'inclusion des élèves en situation de handicap comme processus afin d'en aborder le mécanisme au sein d'un établissement, ainsi c'est l'approche qualitative qui est ici privilégiée. Par ailleurs, pour cette thématique l'entretien semi-directif est l'outil qui nous apparaît le plus adapté car il permet de recueillir l'expérience des enquêtés ainsi que leur ressenti, tout en

⁶⁴ IMBERT G., 2010, *L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie*. Recherche en soins infirmiers, 102, 23-34

ouvrant un espace direct sur les éventuels enjeux soulevés par la thématique ⁶⁵. Les entretiens menés auprès des professionnels de l'éducation et ceux menés auprès des élèves ont pour support deux grilles d'enquêtes distinctes dont les questions portent sur les thématiques que nous souhaitons aborder afin d'éprouver la validité de nos hypothèses. Pour les élèves, la grille d'entretien est constituée d'un nombre plus réduit de question, et porte majoritairement sur le ressenti de l'élève et son expérience relatifs à sa scolarité en règle générale. Pour les professionnels de l'éducation, les thématiques abordées portent sur leur rapport au handicap au quotidien dans le cadre de leur fonction, leur formation éventuelle sur cette question, leur regard sur l'inclusion dans le milieu professionnel ainsi que sur la dynamique d'équipe mise en place au sein de l'établissement pour faciliter l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Les entretiens sont enregistrés avec l'accord de l'enquêté afin de faciliter la retranscription et de garantir la fidélité des propos. De plus, notre démarche d'étude est expliquée en introduction à chaque entretien. Au cours de nos entretiens nous avons interrogé les acteurs selon trois axes de réflexion.

VI.4.2. Les axes de questionnement

Axe 1 : Le rapport au handicap au quotidien en tant que professionnel

Lors de nos entretiens, nous avons cherché à évaluer la sensibilité de chaque acteur à cette question du handicap à l'école et de son inclusion. Après avoir évoqué les informations générales concernant la personne enquêtée, nous avons voulu l'interroger sur le type de handicap auquel elle a pu être confrontée au cours de sa carrière ainsi que son ressenti face à cette expérience. Dans un second temps, nous avons demandé aux enquêtés s'ils accordaient un temps spécifique à la prise en charge de l'élève en situation de handicap. Enfin, nous nous sommes intéressés à la question de la collaboration entre professionnels autour de l'inclusion et au travail avec les éventuels partenaires extérieurs. Une inclusion réussie ne peut pas ne pas passer par un travail d'équipe de toute la communauté éducative. Tout le monde se doit de travailler dans le même sens pour amener les élèves à s'inclure, mais surtout à se développer pour leur vie d'adulte future.

⁶⁵ POUPART Jean, « *L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques* », La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques, 1997, pp. 173-209

Questions permettant d'aborder l'axe 1 (Annexe 1) :

- **Expérience personnelle**

Avez-vous été confronté à des élèves en situation de handicap ?

Comment cela se passe-t-il ? (Si difficultés, lesquelles ?)

Accordez-vous un temps spécifique à l'élève en situation de handicap ?

- **Collaboration et stratégie d'équipe**

Comment se passe l'organisation de l'équipe pédagogique autour de l'inclusion ?

Avec qui êtes-vous en relation au quotidien pour les questions d'inclusion ?

Axe 2 : Les dispositifs institutionnels

Dans cette deuxième partie d'entretien, il s'agissait de mettre en lumière les mises en place institutionnelles prévues pour garantir l'inclusion des élèves en situation de handicap. Le premier point abordé est l'existence d'une formation (ou non) reçue par les professionnels de l'éducation pour réussir l'inclusion des élèves. Vient ensuite la question de connaître la nature de cette formation si elle existe, ou de savoir si celle-ci peut manquer dans le cas contraire. Dans un second temps, nous avons orienté nos questions sur l'aménagement des espaces, et notamment sur celui des ateliers. Nous avons souhaité savoir si selon les acteurs interrogés l'établissement était en mesure de recevoir des élèves en situation de handicap, quel qu'il soit. Par ces questions, nous voulions cerner le décalage possible entre les politiques éducatives promues par l'Education et Nationale et la mise en œuvre sur le terrain dans les établissements.

Questions permettant d'aborder l'axe 2 (Annexe 1) :

- **Formation**

Avez-vous reçu une formation relative à l'inclusion des élèves en situation de handicap ?

Si oui, laquelle / Sinon, manque-t-elle ?

- **Equipements**

Avez-vous le nécessaire pour accueillir les élèves ?

Les ateliers disposent-ils d'aménagements spécifiques pour accueillir les élèves en situation de handicap ?

Axe 3 : La réussite de l'inclusion

Dernier axe de questionnement lors de ces entretiens, la réussite de l'inclusion. Nos questions se sont orientées autour de deux thématiques de travail : la mise en stage des élèves en situation de handicap, et la mise en balance de l'inclusion avec l'insertion professionnelle. La mise en stage des élèves constitue une question essentielle quand on connaît les difficultés initiales de mise en stage pour des élèves à scolarité classique. Ces deux thématiques nous ont permis d'entrevoir la spécificité du lycée professionnel quant au rapport au handicap et à l'inclusion effective dans le monde professionnel, qui est un des objectifs principaux soutenus par l'Ecole. Ainsi, les questionnements autour de cet axe nous ont permis d'évaluer les ressentis des professionnels quant à la réussite de l'inclusion, par le prisme de l'insertion professionnelle à la fois en stage et une fois le diplôme obtenu. Par ailleurs, nous avons souhaité questionner les personnes enquêtées sur leur définition d'une inclusion réussie, afin de mettre en relief la volonté de l'Ecole d'une inclusion scolaire et la réalité de terrain au niveau de l'avenir professionnel des élèves.

Questions permettant d'aborder l'axe 3 (Annexe 1) :

- **Insertion professionnelle**

Comment se passe la mise en stage ?

Avez-vous des retours sur l'insertion professionnelle de vos anciens élèves ?

- **Réussite de l'inclusion**

Selon vous, qu'est-ce qu'une inclusion réussie ?

Pensez-vous que les élèves en situation de handicap sont bien inclus dans votre établissement / classe ? Autant scolairement que professionnellement ?

La réussite au diplôme est-elle synonyme de réussite ?

IV.4.3. La méthode d'analyse

Afin de répondre à notre problématique, nous avons choisi de nous appuyer sur la réalisation d'entretiens semi-directifs. Si ceux-ci permettent de recueillir les témoignages et ressentis des enquêtés et d'apporter une réponse sur le plan qualitatif à notre sujet d'étude, l'entretien semi-directif laisse par nature une grande place à l'expression de l'enquêté. Ainsi,

de nouvelles pistes peuvent se retrouver mises en lumière au cours des entretiens, venant s'ajouter aux axes que nous avons souhaité aborder en premier lieu.

L'analyse des entretiens doit nous permettre de pouvoir infirmer ou confirmer nos trois hypothèses⁶⁶. Pour ce faire, un traitement des entretiens de manière isolée tout d'abord, va permettre de faire ressortir les éléments clefs que nous avons souhaité mettre en lumière par notre questionnement. Une seconde phase permettra ensuite de comparer les occurrences des différentes réponses, et les croisements éventuels entre celles-ci. Ces éléments seront confrontés aux sources évoquées dans notre cadre théorique ainsi qu'à de nouveaux apports. Enfin, nous traiterons des nouvelles pistes qui se sont vues révélées au cours des entretiens.

V. Présentation et traitement des données récoltées

V.1. Le rapport au handicap au quotidien en tant que professionnel

Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle l'objectif principal du corps éducatif est de faire progresser le plus grand nombre d'élèves, en leur mettant à disposition une éducation et des programmes communs, et donc d'inclure les élèves en situation de handicap afin de répondre à cette doctrine de l'Education Nationale. De ce fait, les efforts fournis par l'institution et ses acteurs, ainsi que le parcours scolaire des élèves en situation de handicap semblent être des leviers pour surmonter les difficultés qu'ils pourraient rencontrer face à une inclusion dans le système éducatif dit « normal ».

V.1.1. Des adaptations présentes mais variables

Il est apparu dans nos entretiens que l'accessibilité était une des questions centrales quant à l'inclusion. Les deux établissements enquêtés corroborent pour dire qu'ils sont aux normes en termes d'accessibilité et donc que n'importe quel élève peut se déplacer sans aucune inquiétude au sein du lycée. Dans une logique d'inclusion totale, et selon la circulaire de 2016 sur le « *Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements*

⁶⁶ BROUSTAU Nadège et LE CAM Florence, « *L'entretien de type qualitatif : Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode* », *Sur le journalisme*, vol 1, n°1, p.68, mis en ligne le 15 septembre 2012. URL : <http://surlejournalisme.com/rev>

scolaires », l'école, à travers la circulaire de 2016, réaffirme le droit à l'instruction et à la réussite pour tous les élèves. Mais alors que l'inclusion prend une place de plus en plus importante dans les établissements, qu'en est-il des moyens mis en œuvre et de la place des élèves dans ce processus.

L'adaptation des établissements est réelle, ce qui valide une de nos hypothèses sur l'accueil et l'adaptation des locaux aux élèves à handicap. Pourtant les modifications de l'espace ont tardé à se faire. Comme nous l'expliquait la CPE du LP Paul Langevin : « *L'établissement a été mis aux normes très tardivement, l'année dernière seulement. Désormais le lycée a le nécessaire* ». Nous sommes sur un établissement des années 1970 donc ne répondant absolument pas aux nouvelles normes d'accueil. Ce qui pose question sur la politique nationale d'inclure, mais sans se préoccuper en amont de l'adaptabilité des lieux de formation, laissant les académies et les régions s'occuper de cette problématique. Le LP Laënnec laisse transparaître lui aussi une adaptation totale de ses locaux pour les personnes à mobilité réduite (PMR). Tout laisse à penser que les lycées professionnels sont adaptés à l'accueil de tout public.

Dans les entretiens menés, qu'ils soient avec des professeurs, CPE ou DDFPT un maître mot revient perpétuellement : celui de l'adaptation. Pourquoi l'adaptation ? Mme. Firmin, DDFPT, nous dit qu'il y a souvent une découverte du handicap au dernier moment. « *Il y a le fait que les élèves arrivent souvent sans que l'établissement soit réellement préalablement informé.* ». Une attention particulière est alors mise en place avec la famille, l'infirmière scolaire, les professeurs principaux et professionnels pour voir ce qu'il est possible de faire pour inclure l'élève. Les établissements travaillent au cas par cas. « *Sinon s'il y a des aménagements ça c'est vu au cas par cas. Mais en général ce sont des élèves qui bénéficient d'un accompagnement humain, un AESH aussi.* » Nous précise Mme. Edouard, CPE. Cette question d'adaptabilité revient avec la DDFPT sur le fait qu'ils ont la nécessité d'accueillir ces élèves et de ne pas les laisser sur le bas-côté de la scolarité : « *Elle doit se faire coûte que coûte (l'adaptation pour l'inclusion)* » (Mme. Firmin).

Mais ces modifications peuvent s'avérer compliquées. Le LP Paul Langevin, avec le témoignage de la DDFPT, montre la complexité d'adapter des postes de travail car elle relève de travaux spécifiques avec un financement qui doit être trouvé : « *Si c'est physique, tous les établissements – à peu près – euh, vont avoir euh, des ascenseurs, mais pas forcément du matériel numérique en nombre euh, voilà... enfin du moins pas en amont donc ça peut prendre*

un peu de temps pour trouver les moyens de l'avoir euh... faire appel aux différentes structures pour avoir un équipement adéquat ». Mme. Firmin nous fait part de la réussite d'une adaptation dans un précédent établissement où des sièges spéciaux ont été financés par la région pour adapter un poste de travail au handicap de l'élève. Cela montre donc que c'est possible, mais cela relève du cas par cas et de la nécessité de l'établissement à s'adapter perpétuellement. Mais comment faire pour les établissements faisant face à une non-adéquation entre la formation et le handicap. Par exemple comment un élève malvoyant peut travailler sur des formations chimistes où la manipulation d'éléments chimiques est courante et dangereuse ? Face à l'inclusion totale voulue et la découverte d'élèves porteurs de handicap à la rentrée les établissements se retrouvent « bloqués » et doivent s'adapter : *« l'élève commence sa formation, et, à partir de là, on voit ce qui pêche. »* (Mme. Edouard, CPE à Paul Langevin). C'est pourquoi un travail avec les familles la MDPH est essentiel pour une découverte en amont des formations. C'est ce qu'essayent de faire les établissements étudiés et ce que nous explique la CPE du LP Laënnec (Mme. Chantel). L'accueil se fait sur la fin d'année précédente sur un mini stage afin de travailler ensemble sur l'impossibilité ou non de la formation face au handicap. Mme. Chantel nous montre l'exemple d'une inadéquation résolue en amont de l'inscription : *« On a eu en mini-stage, en stage de découverte, c'était sur une formation ASSP, un enfant qui était sourd et très malvoyant. Et donc sur le soin à la personne, il a fait le stage parce qu'on ne pouvait pas, euh, voilà, on s'est dit on n'a pas de raison de lui interdire de venir faire un stage, mais les professeurs nous ont dit que vraiment le handicap ne leur semblait pas compatible avec l'exercice de cette profession. C'est vrai que c'est...compliqué. Sur des bébés, sur un travail en crèche, c'est, voilà. Et donc, il a fait deux jours de mini-stage, et au bout de 48H les professeurs ont dit que non, ce n'était pas possible. Et lui il s'est aussi rendu compte que ce n'était pas possible. Mais, on l'a quand même accueilli. C'est-à-dire qu'on n'a pas dit dès le départ, « non, son handicap ne permettra pas de suivre cette formation-là », on s'est dit « on va l'accueillir, on verra bien. On ne sait pas quel degré de handicap il a, est-ce que ça va le gêner, pas le gêner », et puis finalement on s'est rendu compte que c'était juste pas possible. »*. Ce travail fait en amont montre l'inadéquation d'un lieu de formation à un handicap et donc qu'on ne peut pas répondre à la commande initiale qui est d'accueillir tous les élèves. Pourtant le travail éducatif montre qu'en axant une collaboration en amont il est possible de travailler pour rendre l'établissement accessible et faire rentrer pleinement l'élève dans son environnement et dans sa formation.

Nous avons supposé que l'arrivée de l'élève dans un établissement scolaire puisse s'avérer compliquée du fait de sa possible stigmatisation. Lors de nos entretiens nous avons constaté que l'arrivée de l'élève s'avère plus complexe, car autant institutionnelle que relationnelle avec leurs professeurs et leurs pairs.

Le premier problème de l'inclusion relève de l'affectation des élèves. Comme évoqué auparavant, les élèves arrivant au lycée, peuvent être en décalage entre le handicap et la formation. Les élèves issus du parcours dit « normal » bénéficient d'affectation par Affelnet-Lycée suite de leurs souhaits d'orientation et de leurs notes du collège. Bien souvent en lycée professionnel ils ne bénéficient pas du parcours voulu initialement. L'inclusion commence dès ce moment d'affectation et montre une volonté d'inclure qui ne prend pas tout le parcours de l'élève en compte. En effet les élèves avec une reconnaissance de handicap bénéficient d'une sorte « de coupe-fil » pour la formation professionnelle souhaitée et au détriment d'élèves au parcours normal. C'est ce qui est appelé l'orientation géographique. C'est ce que met en avant la DDFPT du LP Paul Langevin : *« Donc il y a un CAP, coupe-fil au moment d'Affelnet, donc l'élève voilà qui bénéficie d'un traitement privilégié, c'est à côté de chez moi donc impeccable je vais prendre ça. Ça ne correspond pas à l'enfant, ce n'est pas son projet, du tout, parce que ça par contre il s'en est, il s'en était, lui épanché auprès de son AESH, mais la famille n'a pas envie d'entendre ça. »*. Pour les professionnels de l'éducation c'est le point de départ d'une intégration qui peut mal se passer. Pourtant à partir de cette affectation et de l'accord du médecin scolaire (obligatoire en lycée professionnel pour aller en PFMP et en ateliers) les acteurs éducatifs collaborent afin de faire réussir cette intégration. Il n'y a pas de procédure type pour l'accueil des élèves à besoins particuliers. Du fait de sa sensibilité et son organisation, chaque établissement met en place sa propre procédure d'accueil. Cela passe par des réunions entre les acteurs éducatifs et de santé (infirmières, assistantes sociales...), une visite personnalisée de l'établissement, une présentation de chaque personnel du lycée ... le but étant de délimiter l'espace scolaire à l'élève et le tout en lien avec la famille et en prenant compte des difficultés de l'élève. Selon Mme. Edouard, au sein du LP Paul Langevin, l'équipe éducative a pour habitude de se réunir ; *« Donc régulièrement, un élève qui a un dossier MDPH, on doit se réunir, euh, avec les personnes qui le suivent au niveau de la MDPH, mais aussi, les personnes qui s'occupent de cet élève, c'est-à-dire les profs, le CPE, l'infirmière etc, on se réunit, en, ce qu'on appelle une réunion ESS : Equipe de suivi de scolarité. Voilà, ça c'est obligatoire pour des élèves porteurs de handicap. »*. On peut donc considérer que l'intégration de l'élève dans l'espace et du suivi semble réussie. Mais il est essentiel de se poser la question

sur l'inclusion en classe et par le groupe classe. L'inclusion se base sur l'idée que tous les élèves, quel que soit leur groupe social, leurs différences, croyances ou appartenances ont les mêmes chances de réussite. C'est dans ce sens de promouvoir la réussite de tous, que la communauté éducative travaille. Malgré cette impulsion de l'équipe éducative, les réactions pour le poids des pairs sur le handicap sont susceptibles de créer des inégalités et des exclusions. Ce qui va à l'encontre de la volonté d'inclure. Le rôle des professeurs commence à ce moment-là, présenter et inclure l'élève. M. Bertheau, professeur en lycée professionnel depuis 6 ans et en fonction au sein du LP Paul Langevin depuis 4 ans, évoque l'importance de présenter l'élève à la classe et d'en parler avec le groupe classe. Ce temps de questions/réponses permet à tous de s'appréhender et de commencer l'inclusion. Pour étayer son argument, il met en avant l'exemple d'un élève autiste asperger. *« C'était un élève en situation d'autisme asperger. En tant que professeur principal, il est important de sensibiliser la classe. Qui est-il, ce qu'il a, pourquoi il peut avoir un enseignement différencié. C'est expliquer à la classe pour tendre vers une tolérance et pas de moquerie. Et l'intégration à la classe se fait ensuite naturellement. On explique tout pour pas qu'il y ait de blocages sur son comportement. Ses agissements peuvent faire « peur » par ses agissements. »*. Ce processus d'accueil permet à l'élève de se sentir accepté par le groupe classe, ce qui agit sur son estime de soi. Mais il s'agit de prendre un peu de hauteur, le professeur qui utilise ce fonctionnement met en avant sa réussite, pourtant l'effet inverse peut être dévastateur pour l'adolescent. Que faire face à un rejet du groupe classe face à la différence ? La plupart des élèves à handicap font part de leur grande solitude, liée au fait que selon eux les autres élèves ne prennent pas la mesure des contraintes inhérentes à leur situation. (Ebersold, 2017). De plus, une grande partie des élèves fait part de l'existence de phénomènes de discrimination et de harcèlement. Il s'agit de trouver l'équilibre entre intégration et stigmatisation. C'est tout le rôle de l'équipe éducative. Faire comprendre et accepter la différence sans que l'élève devienne un objet de stigmatisation. L'inclusion totale doit permettre de réduire ces situations qui sont bien souvent existantes dans les établissements où l'inclusion est parcellaire. Travailler sur l'inclusion avec les élèves c'est bénéfique à tous et sur leur futur parcours en tant qu'adultes. L'école inclusive introduit la notion de participation de tous les acteurs de l'école mais aussi de tous les élèves afin que chacun apprenne de l'autre pour tendre vers une société plus humaine et empathique. C'est éduquer à l'altérité pour aller vers une éducation humaniste et éthique. C'est un des enjeux de l'inclusion et du travail collaboratif. C'est ce que met en avant l'anthropologue Camilleri, la volonté d'une école inclusive exprime un élargissement de la vision du monde de l'école républicaine par le

développement de capacités empathiques permettant de mieux comprendre, comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit (Camilleri, 1993).

Chacun par son rôle, son poste et la politique de l'établissement œuvre à l'inclusion des élèves. Cette politique est le résultat d'un travail d'équipe qui s'organise de manière informelle, le but étant d'amener l'élève à une réussite de sa scolarité. L'accueil et la pédagogie mis en place par les acteurs éducatifs et médico-sociaux permettent de mettre en évidence ce que nomme Erik Prairat « *l'hospitalité scolaire* » (2019). Il s'agit par-là d'évoquer une école ouverte et accueillante, prônant l'intégration de tous. Une intégration qui ne concerne pas seulement l'espace et l'accueil physique, mais aussi un accueil pédagogique. L'Ecole doit accueillir chaque « *nouveau venu* » (Hannah Arendt, 1972) et être ouverte à toutes et à tous. Cette hospitalité scolaire rentre aussi dans le parcours et le développement de l'élève. Il est question que les adolescents s'ouvrent à la différence en étant confrontés à d'autres élèves, cultures ou pédagogies.

L'adaptation d'un établissement passe évidemment par un aménagement des lieux. Ils doivent être en adéquation avec la loi mais aussi avec le handicap de l'élève.

V.1.2. L'implication personnelle des membres de la communauté éducative

L'accueil est la première étape d'une scolarisation qui peut être réussie pour l'élève. Dans cet accueil il est important de prendre en considération la notion du « temps ». La temporalité donnée à un élève BEP doit permettre de faire rentrer l'élève dans sa nouvelle scolarité. C'est la familiariser avec l'espace, la pédagogie et ses pairs. Ce travail résulte de la politique commune voulue par les acteurs éducatifs. Cela rentre encore en corrélation avec « *l'hospitalité scolaire* » d'Erik Prairat.

Lors de nos entretiens, tous les acteurs de la communauté éducative se rejoignent dans leurs pratiques pour donner du temps à l'élève. « *On a une attention particulière* », relate la CPE du LP Laënnec. La seconde CPE, Mme. Edouard, nous parle de temps pour construire une relation de confiance pour être identifiée par l'élève en question. Les professeurs prennent un temps pour travailler l'adaptation de l'élève au groupe classe puis dans leur pédagogie. « *On l'a reçu et ensuite avec son accord on fait une sensibilisation à la classe* ». Ces temps-là sont essentiels pour l'élève. Il s'agit de donner un temps pour s'approprier son nouvel espace. Cela correspond à la sensibilité de chaque acteur et à la bienveillance qu'il souhaite y mettre, à défaut

d'avoir une procédure type. La bienveillance des acteurs éducatifs est indéniable quant à la prise en charge d'élève en situation de handicap. Benoit (2014) évoque cette approche bienveillante comme une « exigence éthique ». « *La diversité est un fondement philosophique et la reconnaissance de cette diversité, une clé d'une culture d'échange au service de la réussite scolaire.* » pages 3-4. En effet les textes institutionnels (2016)⁶⁷, laissent une possibilité de champs d'actions et d'interprétation aux enseignants quant à la question de comment inclure. Il s'agit de penser les élèves sans en avoir une connaissance particulière de ses difficultés. On le place dans une catégorie du fait de ses troubles cognitifs et malgré le temps pris avec lui et la classe, elle peut conduire aussi à une stigmatisation. C'est ce qu'explique Charles Gardou en 2012 en évoquant le fait que « *la catégorisation sépare et provoque une mise à distance des situations humaines, singulières et concrètes* » page 92. Il faut donc travailler entre acceptations, bienveillance et sans stigmatiser l'élève qui est désormais dans un cursus classique. Il s'agit pour les professeurs de prévenir les autres élèves sur ce qui peut se passer, de « *Qui est-il, ce qu'il a, pourquoi il peut avoir un enseignement différencié* ». *C'est expliquer à la classe pour qu'il y ait tolérance et pas de moqueries. (...) On explique tout pour pas qu'il n'y ait de blocages sur son comportement. Ses agissements peuvent faire « peur ».* » (M. Bertheau).

A la suite de ce temps pris, vient l'adaptation pédagogique et la démarche là aussi prise personnellement par les professeurs au-delà des consignes formalisées⁶⁸. Pour M. Dubois, professeur au LP Paul Langevin, l'adaptation pédagogique est obligatoire pour que l'élève et réussisse, et ce « *coute que coute* ». Il continua en expliquant que l'adaptation perpétuelle n'est pas forcément possible, surtout en atelier. « *S'il n'y a pas d'aménagement possible. Il doit faire comme les autres pour réussir son bac pro. L'établissement et les ateliers ne sont pas forcément adaptés aux handicaps physiques et par exemple à la question des daltoniens. Ça pose un problème en ateliers. Il faut un temps spécifique au départ et on doit s'occuper de la classe. Donc le suivi personnel n'est pas possible tout le temps. Donc encore plus compliqué si l'élève n'est pas motivé.* ». Pourtant ces temps pris bénéficient aussi à tout le monde. « *Mes explications pour X, je les fais à d'autres élèves quand je perçois des difficultés chez eux aussi* ». L'inclusion d'un élève à besoins éducatifs particuliers peut profiter à l'ensemble des élèves d'une classe. Les autres élèves peuvent bénéficier du travail réorganisé pour les besoins

⁶⁷ Circulaire du 08-08-2016, « *Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires* », Bulletin Officiel n°30 du 25 août 2016

⁶⁸ Circulaire du 18-08-2014, « *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent* », Bulletin Officiel n°31 du 28 août 2014

éducatifs d'un élève. L'évolution des pratiques pédagogiques peut être bénéfique pour tous. C'est ce que met Meirieu en évidence sur l'importance de la prise en charge personnelle pour le collectif et pour à terme intégrer l'élève. « *C'est pourquoi décider – ou même seulement accepter – de priver délibérément ne serait-ce qu'un seul individu de la possibilité d'accéder aux formes les plus élevées du langage technique (...) c'est l'exclure du cercle de l'humanité, c'est s'exclure soi-même de ce cercle. C'est en réalité briser le cercle lui-même et compromettre la promotion de l'humain.* » (Meirieu, 1999. Page 30)

Le discours des acteurs éducatifs nous avons interrogés est marqué par cette importance de l'implication personnelle. Tous ont dû faire en sorte d'appréhender et de s'approprier les difficultés que peuvent amener l'inclusion d'un élève à handicap. Cela suppose qu'il y ait une modification de leurs apprentissages. Cela a pour vocation de faciliter les apprentissages et d'en faire bénéficier tous les élèves. Mais ce travail ne peut se dérouler sans une stratégie d'équipe et d'établissement mise en place en amont.

V.1.3. Collaboration et stratégie d'équipe

Les acteurs que nous avons interrogés se rejoignent pour évoquer l'importance de se coordonner et de travailler en équipe. L'approche interdisciplinaire est un moyen de faciliter l'inclusion des élèves en situation de handicap qui se trouve souvent peu présent dans la réflexion autour de la mise en place des politiques éducatives. Pour M. Bertheau, ce travail de collaboration et de communication entre services doit commencer par un travail avec l'infirmière. Un manque de communication relève des problèmes lors de l'arrivée de l'élève. Ce même professeur émet l'idée que ces soucis de communication viennent du collège. « *Il pose un problème de liaison entre le collège et le lycée.* ». Comme nous avons pu le voir dans la première partie de notre travail de recherche, l'adolescence est un moment important de construction de soi. Une bonne inclusion jouera dans la construction de l'adolescent qui peut déjà être en difficulté. Il faut donc travailler sur la collaboration des services pour créer un espace sécuritaire et pédagogique propice au développement de l'élève. Dans nos deux établissements d'enquête nous avons relevé une bonne communication entre les services, avec deux pôles majeurs quant à l'articulation des mises en œuvre pédagogiques ou de vie scolaire. Il s'agit des infirmières pour le médico-social et des CPE pour l'éducatif et le pédagogique. L'expérience de Mme. Robert, infirmière scolaire depuis une quinzaine d'années et présente au LP Paul Langevin depuis le début septembre dernier, montre comment il est possible de gérer

aux mieux les particularités de chaque élève pour coordonner de la meilleure des façons sa scolarité. La prise en charge se déroule dès l'inscription, « *Alors, au moment de l'inscription, si vous voulez, il y a des fiches d'inscription. Et il y a une question où on demande, « est-ce que l'élève a un PAI ? » (...) les élèves qui ont un dossier MDPH, et donc ensuite il y a une fois par an, voire plus si besoin, donc une ESS, donc on sait rapidement quand un élève est handicapé* ». A partir de ces documents institutionnels, les acteurs mettent en place le parcours futur de l'élève au sein de l'établissement. Bien que les CPE prennent alors le relai pour accompagner l'élève, l'infirmière scolaire a un rôle pivot quant à l'inclusion, c'est elle qui détient en premier lieu les informations sur les élèves et qui doit choisir quoi, comment et à qui les diffuser. En effet, selon Goffman, l'individu doit sélectionner les renseignements donnés aux acteurs éducatifs. Goffman l'évoque ainsi : « *Le problème n'est plus tant de savoir manier la tension qu'engendrent les rapports sociaux que de savoir manipuler de l'information concernant une déficience : l'exposer ou ne pas l'exposer, la dire ou ne pas la dire, feindre ou ne pas feindre, mentir ou ne pas mentir, et, dans chaque cas, à qui, comment, où et quand.* » (Goffman, 1975, p.57). Après ce traitement très institutionnel, nos entretiens avec les CPE et l'infirmière montrent que les trois se placent comme des relais, des points d'accroche au sein de l'établissement. Ces dernières se coordonnent pour dire qu'elles doivent être présentes seulement à la demande de l'élève. Ce qui permet de ne pas le surprotéger et de ne pas non plus le stigmatiser. C'est ce que nous explique Mme. Robert : « *je ne les reçois pas forcément systématiquement hein, parce que je ne veux pas les stigmatiser non plus.* « *Bah tiens, toi je vais te recevoir toi parce que tu es handicapé* » *Non, Non, non, je ne faisais pas ça.* ». La stigmatisation qui peut être faite sans le vouloir peut disqualifier les élèves et créer un écart entre eux et les autres, les « normaux ». Pour Goffman, le stigmate est l'attribut qui montre « *la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société* » (1975). Il s'agit alors d'accompagner, cette façon d'opérer est en adéquation avec l'accompagnement pédagogique vu précédemment.

Le Conseiller Principal d'Education agit aussi dans une logique d'accompagnement. Il s'agit de laisser l'élève vivre et se développer dans son environnement. Nos deux CPE interrogées se placent comme des relais pour l'élève en situation de handicap. L'accueil personnel qui est réservé au départ de l'inclusion, permet à l'adolescent de percevoir le CPE comme une personne référente : « *Je me rends disponible à chaque fois qu'il y a besoin* » (Mme. Chantel) ; « *Oui. Quand il le faut. Bah quand il me sollicite en général euh... Là X bah ça y est, il m'a identifiée, il y a une relation de confiance* » (Mme. Edouard). Ces ressources de

référence sont ce qu'on peut imaginer comme une interface entre l'adolescent, sa famille et l'école. Il assure une continuité dans le parcours de l'élève. C'est ce que nomme François Dubet « *le travail sur autrui* ».

Ces missions inerrantes à l'inclusion ne peuvent se réaliser sans une communication fluide entre les services. « *On communique parce que c'est une petite structure donc on arrive tout de suite à avoir des informations ensemble, ce qui permet souvent d'adapter nos enseignements à l'identique un petit peu, pour pouvoir fonctionner* » note Mme. Edouard. Ces communications permettent d'homogénéiser une pratique pédagogique qui doit favoriser l'enseignement. Elles existent de deux manières, formelle et informelle. La communication formelle se distingue par des rencontres régulières types ESS⁶⁹ et avec l'apport des PAI⁷⁰ ou PAP⁷¹. Elle commence donc dès l'inscription de l'élève. « *L'inscription, si vous voulez, il y a des fiches d'inscription. Et il y a une question où on demande, « est-ce que l'élève a un PAI ? » donc ça, c'est pour les maladies chroniques. On va avoir aussi la question « Votre enfant a-t-il bénéficié d'un aménagement pour les épreuves du DNB ? Oui/non » donc ça, ça induit qu'il y a un PAP en dessous hein, pour les élèves qui ont des troubles des apprentissages... Et puis ben dans ces cas-là souvent les parents ils mettent hein, élève dossier MDPH⁷²* » explique Mme. Robert. Ces informations sont la base d'une bonne communication, elles permettent de connaître l'élève avec ses besoins en amont. L'adaptation pédagogique peut se faire plus naturellement en lien avec le corps professoral. A la suite de cette étape de collecte d'informations, des ESS se réalisent au cours de l'année avec tous les acteurs éducatifs pour faire un bilan et pérenniser les actions mises en place. Des liens sont faits avec les AESH⁷³, le SESSAD⁷⁴ et encore la famille et le tout de façon régulière, mais aussi en fonction des besoins de l'élève et de ses difficultés. La communication quotidienne se fait de manière plus informelle. Les mails et Pronote sont utilisés de manière significative pour collaborer de façon réussie. Il s'agit aussi par ses interactions de développer une sorte de partenariat entre tous les acteurs de façon à œuvrer sur le climat scolaire dans l'établissement.

⁶⁹ Equipe de Suivi de Scolarité

⁷⁰ Projet d'Accueil Individualisé

⁷¹ Plan d'Accompagnement Personnalisé

⁷² Maison Départementale pour les Personnes Handicapées

⁷³ Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap

⁷⁴ Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile

V.2. Mises en œuvre institutionnelles pour permettre l'inclusion

Notre seconde hypothèse repose sur le fait que les dispositions institutionnelles mises en place par l'Ecole afin de favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap présentent des lacunes qui expliquent les difficultés à atteindre cet objectif. La prise en charge du handicap nécessite des dispositions supplémentaires par rapport à celles prévues pour les élèves à scolarité classique, à la fois sur le plan humain et matériel. Sans une réelle mise en place de ces mesures, l'inclusion risque de se révéler compliquée et incomplète.

V.2.1. La formation des encadrants éducatifs et de santé

Un des points essentiels à questionner lorsque l'on interroge la mise en place de dispositions institutionnelles en faveur de l'inclusion est l'existence ou non de formation à destination des professionnels d'un établissement. Dans nos deux établissements d'enquête, les différents acteurs, quels qu'ils soient, s'accordent à dire qu'aucune formation spécifique ne leur a été dispensée quant à l'accueil des élèves en situation de handicap, même si l'infirmière du LP Paul Langevin se montre moins catégorique : « *mais ou alors est-ce qu'on m'en a proposé et puis j'ai pas pu y aller euh... oui il y a eu ça aussi hein, il y a eu des formations auxquelles je n'ai pas pu aller...* ». Cependant, il est intéressant de noter que lorsque l'on aborde la question de la formation autour du handicap, c'est finalement l'idée de savoir prendre en compte les difficultés diverses qui fait surface de manière spontanée auprès des professionnels de l'éducation. Dans l'établissement 2, CPE et professeur d'atelier évoquent par exemple une formation portant sur la prise en charge des élèves « dys » : « *Alors, oui, j'ai fait des formations, mais, alors c'était orienté soit sur les difficultés sur l'écriture par exemple, adapter les polices de caractère, ou des supports de formation pour les gens qui ont des difficultés, dysorthographiques, dyslexiques classiques quoi. Ça on a fait ça oui.* ». M. Gautier, professeur d'atelier au LP Paul Langevin, évoque par ailleurs une « *réunion sur l'autisme* », ainsi que des formations internes basées sur le volontariat. La formation du personnel n'apparaît pas comme systématique, ni même répandue, et semble plutôt adopter un caractère relativement anecdotique, faisant appel à l'engagement personnel de chacun. Selon Mazereau (2009), cette question de la formation des enseignants est bien présente, à la fois au niveau national et européen, comme annoncé dans le cadre de la stratégie de Lisbonne menée de 2000 à 2010 qui évoque notamment l'objectif de « *promouvoir, au cours de la formation initiale des enseignants et lors de l'accompagnement de début de carrière, puis par le biais d'un perfectionnement*

professionnel continu, l'acquisition de compétences permettant aux enseignants [...] d'enseigner efficacement dans des classes hétérogènes ». Force est de constater qu'ici également, la question d'une formation spécifique à l'inclusion n'est pas abordée, laissant finalement cette thématique comme sous-jacente à celle de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Au niveau national, les textes réglementaires abordent plus spécifiquement la question de la formation sur le plan de la spécialisation des enseignants, comme en témoigne la circulaire de février 2021 portant sur la formation des enseignants spécialisés dans le cadre du Cappel⁷⁵.

Si cette absence de formation spécifique semble représenter, à l'instar de l'ensemble des autres dispositions institutionnelles, une de difficulté quand on traite de l'inclusion des élèves en situation de handicap comme l'envisage l'UNESCO ⁷⁶: « *Le principal problème de l'intégration scolaire, c'est de n'avoir pas été accompagnée par des changements dans l'organisation de l'école ordinaire, de ces programmes et de ces méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Ce déficit de changement organisationnel s'est trouvé être le principal obstacle pour l'application des politiques d'éducation inclusive.* » (Mazereau, 2009, p.28), sur le terrain les avis des professionnels restent partagés quant à la nécessité d'avoir recours à une formation spécifique à l'inclusion. Au sein du LP Paul Langevin, les témoignages des professeurs d'atelier convergent vers une demande de formation qui s'avérerait utile, notamment dans le cadre de la formation initiale telle que le souligne M. Bertheau « *Je pense qu'une formation pourrait se faire au niveau des INSPE, pour le corps enseignant. Cela me semblerait plus utile.* ». Ce commentaire fait écho aux dispositions prévues dans la circulaire de 2016 portant sur le « Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires » qui préconise la mise en place d'un module de formation spécifique dispensé dans les INSPE.

Pour une autre partie des professionnels interrogés, cette formation n'apparaît pas comme nécessaire, principalement en raison de la difficulté de mise œuvre de celle-ci. Ici, le motif avancé est la diversité des profils des élèves en situation de handicap. Les CPE des deux établissements, ainsi que les DDPFT soulignent en effet la multiplicité des cas auxquels les professionnels sont amenés à faire face, et pour lesquels une formation générale ne permettrait

⁷⁵ Circulaire du 12-2-2021 « *Formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive* », Bulletin Officiel n°10 du 11 mars 2021

⁷⁶ Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : « *Accès et qualité* », Salamanque, 7-10 juin 1994

pas d'apporter de réponse : « *Non, parce que c'est du cas par cas. On ne peut pas rencontrer les mêmes problématiques avec quelqu'un qui est en fauteuil, qu'avec quelqu'un qui est autiste par exemple* » affirme Mme. Edouard. En regard de ce constat, une notion revient de manière récurrente et semble pouvoir subvenir aux besoins en termes d'inclusion : la capacité d'adaptation personnelle des différents acteurs. La DDFPT du LP Laënnec nous confie à propos des professeurs : « *ils ont pas forcément les compétences pour gérer ce type de public par exemple* », avant d'ajouter : « *Mais ça compétences ils pallient.* ». Selon elle, c'est plus le manque de temps à accorder à l'élève qui peut constituer un facteur limitant dans la prise en charge des élèves en situation de handicap. Mme. Robert, infirmière, vient quant à elle appuyer la nécessité d'une formation, tout en insistant sur le caractère indispensable de l'adaptabilité. C'est ici le facteur humain qui semble être mis en jeu dans l'ensemble des situations d'inclusion, comme le souligne un des professeurs d'atelier du LP Paul Langevin : « *Après, le travail dépend des établissements, et repose sur la rencontre entre tous les acteurs.* » (M. Bertheau). Cette adaptabilité évoquée par l'ensemble des professionnels interrogés reprend la notion d'école inclusive telle qu'énoncée par Thomazet (2008), et fait référence au changement de paradigme qu'il y associe. Selon lui, les pratiques inclusives reposent sur une évolution de l'approche de l'enseignant par rapport au handicap, qu'il ne considère plus comme une difficulté mais plutôt comme une opportunité d'évoluer. Cette vision positive de l'inclusion est particulièrement remarquable lorsque l'on étudie les réponses à la question de savoir si le défaut de formation constitue un manque. Lani (2008) vient par ailleurs appuyer l'importance de l'implication personnelle des enseignants en dépit d'une formation professionnelle relative à l'inclusion : « *Les enseignants seuls ne sont pas en mesure de réformer radicalement les structures scolaires dans le but d'amener l'éducation inclusive à remplacer l'éducation spécialisée. Cependant, [...] ils sont très bien placés en tant qu'individus pour choisir de changer leur manière de travailler au sein de leur propre classe, en dépit des contraintes des programmes nationaux et des systèmes d'évaluation. [...] Les professeurs sont libres de penser différemment par rapport à la question des difficultés d'apprentissage et aux réponses qu'ils pourraient apporter lorsque les élèves rencontrent des obstacles à l'apprentissage* »⁷⁷.

⁷⁷ "Teachers on their own are not in a position to bring about the radical reforms to the structures of schooling that are required in order to enable inclusive education to replace special education. However, [...] they are very well placed as individuals to choose to change the way they work in their own classrooms, even within the constraints of national curricula and systems of assessment. [...] Teachers are free to think differently about the nature of the problem of 'learning difficulties' and the responses that they might make when students encounter barriers to learning." (Lani, 2008, p.208)

Pour finir, la CPE du LP Laënnec fait mention d'un manque de formation qui se placerait plus au niveau de la gestion administrative des différents profils, ce qui répond à une difficulté de type plus organisationnel qui viendrait alourdir la gestion de l'inclusion au quotidien pour les professionnels de l'éducation : « *en arrivant ici, j'ai découvert que la gestion administrative n'était finalement pas forcément très simple, entre les GEvaSco⁷⁸, les SAPAD⁷⁹, les suivis de scolarité, les cellules de veille...* » (Mme. Chantel).

Au-delà de la question de la formation des encadrants éducatifs et de santé se pose celle de l'accueil physique des personnes en situation de handicap, et notamment de l'équipement des établissements scolaires pour répondre aux besoins des élèves.

V.2.2. Des équipements adaptés dans les ateliers ?

L'adaptation des établissements scolaires est prévue dans la loi de 2015 et semble globalement effective au regard des entretiens que nous avons pu mener : les établissements sont en mesure d'accueillir des élèves présentant notamment des handicaps moteurs. Cependant, au-delà de l'accessibilité des locaux de manière générale, certains espaces scolaires spécifiques aux lycées professionnels ont retenu notre attention, par leur caractère primordial dans la scolarité des élèves : les ateliers. Reflet du monde professionnel auquel les élèves se destinent, les ateliers sont le lieu des cours de pratique professionnelle dispensés au sein des lycées professionnels, et permettent à la fois d'obtenir un bon aperçu des éventuelles difficultés des élèves en situation de handicap à évoluer dans un milieu en particulier et de servir de lieu d'expérimentation pour des mesures facilitantes. Ainsi, nous avons souhaité aborder avec l'ensemble des professionnels enquêtés, la question de l'aménagement des ateliers en regard de la problématique de l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Sur cette question, les avis semblent relativement unanimes et convergent principalement vers l'accessibilité au handicap physique. Les ateliers semblent cristalliser les difficultés d'accès, en dépit des mesures mises en place dans le reste de l'établissement, notamment au niveau du LP Paul Langevin tel que l'affirme la CPE interrogée : « *Handicap physique, oui maintenant, mais l'établissement s'est mis il y a très peu aux normes, l'année dernière seulement. Hmmm... après... les plus grands dangers en lycée pro ce sont les ateliers quand on a un élève handicapé.* ». Ces problèmes d'accès peuvent être de natures différentes.

⁷⁸ Guide d'Evaluation des besoins de compensation en matière de Scolarisation

⁷⁹ Service d'Assistance Pédagogique A Domicile

En premier lieu, certains ateliers ne semblent globalement pas conçus pour tous, comme le souligne M. Dubois : « *Mais aujourd'hui un jeune qui a un handicap physique, on n'a rien d'adapté dans l'atelier. On a des grilles au sol par exemple, si on se déplace avec des béquilles etc. on ne pourrait pas imaginer travailler* ». Ici c'est donc la question de l'accessibilité pure à l'atelier en tant que tel, et le déplacement au sein de celui-ci qui pose problème directement. Mme. Edouard, CPE, nous confie : « *Bah de toute façon, un élève en fauteuil, il ne peut pas travailler ni à l'atelier chimie, ni à l'atelier maintenance. J'vois pas comment il pourrait faire pour travailler en mode non plus. Non il faudrait de l'adaptation euh, lourde quoi.* », tandis que la DDFPT du même établissement affirme « *j'aurais quelqu'un en fauteuil par exemple, je, je... Je ne peux pas adapter les machines* ». Ainsi, en plus de l'accès à l'atelier vient se superposer la question de l'accessibilité des postes de travail à proprement parler. Ces deux dimensions sont essentielles à questionner en termes d'inclusion, tant au niveau scolaire qu'au niveau professionnel futur. Par ailleurs, une autre piste se dégage des réponses quant à l'inclusion en atelier : l'impossibilité de pouvoir allier certains types de handicap avec des pratiques professionnelles spécifiques. Une des DDFPT interrogées met l'accent sur un cas particulier afin d'illustrer ses propos : « *Ben c'est pas, non, parce que tout type d'élèves, moi si j'ai un malvoyant, je sais pas bien comment je peux adapter des systèmes euh...* ». Ce type d'inadéquation entre handicap et filière professionnelle vient questionner les limites de l'adaptabilité des établissements, mais également de la pratique professionnelle future. Monsieur Bertheau, un des professeurs d'atelier interrogé tire cette même conclusion : « *L'inclusion doit se faire coûte que coûte, mais il n'y a pas toujours d'aménagement possible. Un élève en situation de handicap doit faire comme les autres pour réussir son bac pro. En plus, je pense que les établissements et les ateliers ne sont pas adaptés aux handicaps physiques. On peut aussi se poser la question des élèves daltoniens, qui pose problème en ateliers.* ». Malgré une politique d'inclusion généralisée, l'Ecole fait face à certaines contraintes qui semblent incontournables dans des cas particuliers d'inadéquation entre pratique professionnelle et handicap. Si cette observation laisse à penser que l'inclusion est imparfaite dans ces situations, il est important de noter que le même phénomène est présent au niveau de l'intégration professionnelle des personnes en situation de handicap. En effet, il est aujourd'hui admis que certaines pratiques ou certains domaines nécessitent des aptitudes physiques particulières qui ne peuvent être compensées en cas d'absence ou de déficit. Ainsi, une classification internationale des handicaps a été envisagée afin d'évaluer la conformité d'un poste de travail avec la situation d'une personne. Cette classification vise à la fois à définir des mesures de compensation lorsque celle-ci est possible, mais également à encourager le

repositionnement de la personne sur un autre poste plus adapté en cas de profonde inadéquation (Charpentier et Schian, 1993).

Entre formation des personnels et équipement des établissements, les dispositifs prévus par l'Ecole ont pour objectif de permettre l'inclusion du plus grand nombre d'élèves. Cependant, leur application reste difficile et inégale, comme il nous a été possible de le constater précédemment. Pour autant, certains élèves en situation de handicap bénéficient tout de même d'une scolarisation effective pouvant conduire à estimer que pour ces derniers l'inclusion est réussie. Il est à présent question de s'interroger sur la réalité de ce succès apparent.

V.3. La réussite de l'inclusion... une illusion ?

La troisième hypothèse énoncée dans le cadre de notre étude porte sur la notion de réussite de l'inclusion. Le but de l'école est la réussite de l'ensemble des élèves, à la fois sur le plan pédagogique, social et professionnel. En effet, si l'objectif de l'école est de permettre à l'ensemble des élèves d'acquérir les compétences et connaissances nécessaires à l'obtention d'un diplôme, c'est ce dernier qui sera primordial pour l'insertion professionnelle des élèves. Le lycée professionnel se place à la confluence de deux dimensions qu'il est indispensable de prendre en compte lorsque l'on traite du sujet de l'inclusion des élèves en situation de handicap : l'inclusion scolaire et l'intégration professionnelle. Notre hypothèse repose sur le fait que ce double enjeu rend difficile l'évaluation de la réussite de l'inclusion, pouvant conduire à une certaine « illusion » de l'inclusion qui n'encourage pas à la remise en question des pratiques.

VI.3.1. Une inclusion scolaire réussie

Qu'est-ce qu'une inclusion réussie ? A cette question, Mme. Robert, infirmière, nous apporte une réponse simple en apparence : « *Et ben ce serait que l'élève soit considéré comme les autres, voilà, qu'il réussisse comme les autres. [...] Oui, une bonne inclusion ce serait qu'effectivement hein, on ne se rende pas compte qu'il y a un handicap. Que le handicap n'ait pas eu de, d'impact sur la réussite scolaire.* ». Pourtant, les autres témoignages que nous avons recueillis permettent de prendre toute la mesure de la difficulté de caractériser une inclusion de réussite.

Un des indicateurs d'une inclusion réussie est l'inclusion en classe et la socialisation. En règle générale, les retours sur l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de la classe sont plutôt positifs, que ce soit sur le plan pédagogique ou social. « *Ils sont bien inclus, tant au niveau des cours ou de la pédagogie, ou voilà.* » Nous confie une des CPE interrogées sur deux élèves présentant des troubles autistiques, avant d'ajouter : « *Les deux (élèves) ont réussi à trouver des camarades, avec qui ils s'entendent plutôt bien, et du coup ils ne sont pas seuls, ils ne mangent pas seuls, ils ne sont pas seuls à la récréation.* » (Mme. Chantel). La DDFPT de ce même établissement dresse un constat identique : « *Alors, au sein de la classe euh, ça se passe bien. Oui oui. Euh, parce que euh, il suffit qu'il ait des repères, identiques, et du coup il arrive à s'ouvrir aux autres. Et donc il a des relations, on va dire, pas privilégiées, mais des relations avec certains élèves qui le prennent un peu sous son aile, et qui systématiquement, voilà, je sais pas si le terme est exact mais il trouve refuge, ou dans tous les cas il a des points d'appui sur certains élèves.* » (Mme. Dupont). Il est à noter que lorsque l'on questionne les différents acteurs sur la réussite de l'inclusion, une des réponses qui revient de manière fréquente concerne la socialisation. Assude et ses collaborateurs (2018) effectuent le même constat, et insistent sur la nécessité de considérer l'inclusion selon une double composante : la socialisation d'une part, et l'accès au savoir d'autre part. En effet, si certains élèves semblent inclus physiquement, l'inclusion au groupe n'apparaît pas toujours comme effective, notamment en regard de l'accès au savoir. Il s'agit dès lors de travailler à ce que chacun puisse prendre une place d'élève au sein de la classe pour éviter ce que les auteurs appellent « l'illusion de l'inclusion » (Assude et coll., 2018).

Au niveau du LP Paul Langevin, un professeur d'atelier nous fait part quant à lui d'un constat d'échec généralisé quant à l'inclusion d'un élève. Selon lui, les mesures mises en place n'ont malheureusement pas permis d'aboutir à la réussite de l'inclusion : « *Au niveau de ce cas, je pense qu'on peut même dire qu'elle n'est pas réussie. Il aurait fallu adapter à 100%.* » (M. Bertheau).

Pour finir, Mme. Firmin, DDFPT met en balance la question de l'inclusion en établissement et de l'aptitude à la formation, qui apparaissent comme deux choses bien distinctes : « *Je pense qu'au lycée il a sa place, maintenant, est-ce que dans la formation euh celle-ci pour une insertion professionnelle, nous on voit tout de suite la grosse difficulté, vraiment.* ». Ce constat amène à reconsidérer la réussite de l'inclusion sous de nouvelles approches : en lycée professionnel, la réussite de l'inclusion ne peut se limiter au succès de la

socialisation ou à l'accessibilité pédagogique par rapport à l'élève. Il s'agit dès lors d'examiner l'effectivité de l'inclusion en regard du milieu professionnel, et par conséquent au cours des périodes de stages qui sont les plus représentatives de l'avenir professionnel de l'élève en situation de handicap.

V.3.2. Des difficultés de mise en stage à l'insertion professionnelle

Comme nous avons pu le voir dans la première partie de notre mémoire de recherche, la place du milieu professionnel dans la formation de l'élève est très importante puisqu'elle représente deux tiers de ses enseignements. Sur ces enseignements il y a des périodes de stages (PFMP⁸⁰), celles-ci doivent être validées pour tendre vers l'obtention du diplôme final. Il faut donc travailler pour que les élèves à handicaps réussissent aussi ce pan-là de leur formation. Trouver un stage et l'effectuer dans son intégralité relève déjà de certaines difficultés pour un élève dit « normal » (Farvaque, 2007). La problématique est encore plus importante pour un élève à besoin particulier. Normalement laissés en autonomie pour leur recherche de stage, les professeurs que nous avons interrogés mettent en évidence qu'il existe un aménagement spécifique pour les élèves en situation de handicap qui prend l'aspect d'un accompagnement informel : *« c'est compliqué. Il y a un accompagnement dans la recherche. Il faut trouver les entreprises parfaites qui sont adaptées. On prévient en amont les entreprises, elles sont au courant du handicap. »* témoigne Monsieur Bertheau. M.Gautier, un second professeur d'atelier, nous dit : *« On a une connaissance parfaite du terrain. Ce qui permet d'adapter le stage à l'élève. Ça fonctionne comme ça avec une sélection en amont, ne rien cacher. Il faut de la transparence. Et comme ça le handicap est bien perçu et géré. »*. Cette connaissance du tissu économique et urbain entourant les établissements est essentielle pour permettre aux adolescents d'effectuer leur PFMP. Mme. Firmin enchérit sur cette difficulté à la recherche de stage en évoquant l'importance de la communication et le rôle des parents. Même s'il y a un accompagnement à la recherche et mise en stage, les parents font les démarches pour trouver des lieux de stage en capacité d'accueillir. Et souvent les parents omettent de parler du handicap de leur enfant, pour ne pas le stigmatiser, pour décrocher un stage... Les raisons sont nombreuses. Mais pour la DDFPT du LP Paul Langevin, il s'agit surtout d'un frein à la réussite du stage. *« Ça a pu arriver que les entreprises soient mal informées, parce que ça revient quand même aux familles de trouver des lieux de stage, et les familles cachent le handicap, et si*

⁸⁰ Période de Formation en Milieu Professionnel

l'enseignant n'a pas pris, en amont, le contact pour dire attention on est sur une situation particulière, ce qui est difficile à faire aussi parce que les familles le prennent comme une intrusion, une discrimination. Alors qu'en fait c'est juste pour préparer l'accueil. Ça s'est plus compliqué quand les entreprises découvrent à l'usage qu'elles ont affaire à quelqu'un, bah du coup qui peut, se mettre en danger, mettre en danger le reste de l'équipe »

Second aspect de la mise en stage : la réussite du stage. Les espaces en milieu professionnel doivent être adaptés aux PMR⁸¹, mais ils ne le sont pas forcément pour des handicaps cognitifs. Par exemple, lors de notre période de stage nous avons eu le témoignage de l'éducateur de W, élève présentant un trouble du spectre de l'autisme. Il rencontre des difficultés en stage, notamment pour la gestion du bruit. L'entreprise lui a mis un casque antibruit à sa disposition. Mais il ne fait plus de tâches proches des machines. Du coup, il est placé des tâches plus tertiaires comme de l'étiquetage. La conséquence, c'est que cela ne répond pas à ce qu'il aime faire, mais ses journées passent vite. La décision prise avec lui en concertation avec la famille et les professeurs et l'entreprise, est de continuer le stage. Grâce à cette adaptation, le stage de W va pouvoir être validé. Professeur dans le LP Paul Langevin, M. Bertheau témoigne de l'adaptation qui a été faite pour un élève tout au long de sa scolarité pour l'amener à l'obtention de son baccalauréat. Le premier stage s'est arrêté au bout de deux semaines, car il y avait un manque d'intérêt de l'élève. Il ne voulait plus. (Problème lié à son handicap). Le second stage était en CAT⁸². Le stage s'est effectué, mais il n'y a pas eu d'insertion car ce sont des établissements qui emploient des personnes en situation de handicap. Il s'est tout de suite senti stigmatisé et ne comprenait pas pourquoi il était là. L'élève ne se sentait pas bien. À la suite de ces deux échecs pour la troisième période de formation professionnelle nous avons décidé d'une ouverture vers d'autres champs pour l'aider à trouver une orientation postbac. Avec son accord on l'a orienté vers de la plomberie et de la peinture. C'était mieux, mais il a failli tomber du toit. Ses réactions et son handicap n'étaient pas forcément adaptés à ce milieu. Et enfin l'élève est allé dans un quatrième stage dans la grande distribution et là il a trouvé un épanouissement dans ses tâches. *« L'essentiel était là, il a réussi à faire ses stages et compléter les semaines essentielles à la validation de son diplôme et il y a eu une ouverture vers autre chose pour l'aider à trouver sa voie. Mais il est obligatoire de*

⁸¹ Personnes à Mobilité Réduite

⁸² Centre d'Aide par le Travail

prendre en considération qu'il y a une réelle difficulté à trouver des entreprises » (M. Bertheau).

Le stage se révèle être une situation assez complexe dans la scolarisation et pour la réussite de la formation. Au départ elle doit être amorcée par les familles et les élèves, même pour les élèves en situation de handicap (Mme. Firmin), c'est ce que nomme Dubet comme étant une vision « responsabilisante » (Dubet, 2004). Pourtant des inégalités apparaissent face à la capacité à démarcher mais aussi au réseau que peuvent avoir les familles. Ce constat est encore plus criant pour les familles avec un enfant en situation de handicap. C'est alors que les établissements et plus particulièrement les professeurs et DDFPT entrent en jeu pour accompagner les élèves et les familles. Accompagnement qui est aussi obligatoire que ce soit institutionnel ou moral. Alors que nous sommes dans une politique de développement des compétences des élèves, dans le monde professionnel, l'autonomie par la recherche de stage fait partie des compétences à acquérir. Donner à l'élève en situation de handicap un lieu de stage sans avoir amorcé les démarches de recherche de stages peut ne pas être bénéfique pour l'élève. C'est ce que nomme Meirieu « *le pari de l'éducabilité* ». Les professeurs ne peuvent renoncer à développer aussi la compétence de la difficulté à surmonter. Si on éduque sans accepter les échecs face auxquels les élèves peuvent être confrontés, cela renonce au principe mécanique d'évolution et de réussite (Meirieu 1999). Il en va dans ce sens où à la sortie du baccalauréat, l'élève sera seul face au monde de l'emploi et son insertion professionnelle.

V.3.3. Un diplôme synonyme de réussite ?

Avant de clôturer nos entretiens, nous avons souhaité questionner les acteurs sur leur positionnement relatif à la place du diplôme dans la réussite d'un élève en situation de handicap. En effet, le diplôme revêt, pour l'ensemble des élèves, une importance particulière puisqu'il vient à la fois attester de l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et compétences par les élèves, et conditionner une insertion professionnelle.

Les acteurs interrogés s'accordent à dire que le diplôme peut être perçu comme une réussite sur le plan personnel. En effet, le fait de décrocher un diplôme va permettre à l'élève de se sentir valorisé, venant ainsi travailler sur l'estime de l'élève, à une période de développement identitaire qu'est l'adolescence telle que l'affirme Mme. Chantel, CPE au LP Laënnec: « *C'est un gage de réussite, ça permet aussi de mettre des élèves en situation de leur redonner confiance en eux, de, parce qu'ils partent avec beaucoup de handicaps hein nos*

élèves. ». Pour d'autres, le diplôme est avant tout une étape, et ne représente pas une réussite en tant que telle. C'est le cas notamment de M. Bertheau pour qui « *le diplôme lui ouvre des portes, à la fois au niveau du travail mais également sur l'estime de soi.* ». Ainsi, en permettant la valorisation de l'élève par le biais de l'aboutissement de sa scolarité, et en ouvrant de nouvelles perspectives d'évolution, le diplôme est, comme pour tous les élèves et encore plus dans le cas des situations de handicap, synonyme de réussite.

Cependant, il est à noter que dans de nombreux cas évoqués, l'obtention du diplôme n'est pas toujours corrélée à l'intégration professionnelle. La CPE du LP Paul Langevin nous fait part de cette réalité : « *si effectivement un élève handicapé réussit à avoir son diplôme, c'est une fierté pour lui. Mais si derrière il s'aperçoit que son diplôme il ne peut rien en faire, euh là pour moi l'échec il est là hein. Il faudrait former des jeunes handicapés, mais avec une réelle possibilité d'insertion professionnelle derrière. On a un élève qui est allé au bout de son parcours de chimie indus, on savait très bien qu'il pourrait jamais travailler dans l'industrie. Pour moi, ça c'est un échec. Parce qu'une formation professionnelle c'est très spécifique. J'vois pas l'intérêt.* ». Dans le cas d'une formation dispensée dans ce même établissement, le constat de M. Dubois est sans appel : « *Alors, moi je pense que je vais être clair hein, moi dans l'expérience que j'ai, moi j'ai pas eu, enfin on n'a pas connu de jeunes qui ont continué avec ces situations-là vers notre secteur de formation. Ça a été, pour eux, je pense une bonne, un tremplin pour reprendre peut-être pied, mais euh, moi j'ai vu qu'après souvent ce sont des jeunes qui ont repris, soit des orientations plus orientées vers le laboratoire par exemple, des activités plus limitées en termes d'espace et puis de, sur ces espaces-là on peut assurer des règles adaptées aussi de sécurité et puis des postes de travail adaptés également. Mais non, clairement, dans nos métiers, enfin je parle des formations qu'on présente là, je n'ai jamais revu un jeune qu'on avait formé ici exercer en tant qu'opérateur en production, ça c'est, non, on n'a pas eu ce cas-là.* ». Pour lui, l'obtention du diplôme ne représente dans ce cas précis pas une réussite, car il n'entraîne aucune perspective d'avenir professionnel pour l'élève en situation de handicap. La véritable réussite est alors le fait de pouvoir décrocher un travail à la sortie des études, et, en ce sens le diplôme n'est pas suffisant. Un second professeur d'atelier, M. Gautier, met par ailleurs l'accent sur les conditions d'obtention du diplôme qui peuvent également se révéler assez éloignées de la réalité de terrain, à la fois au niveau des cours (« *Dans le cas de cet élève notamment, on a ultra adapté sa formation, et on lui a apporté une aide personnalisée donc il a réussi, mais cela ne veut pas forcément dire qu'il est prêt pour travailler dans une entreprise, ou évoluer seul dans la société.* ») et de la mise en stage (« *on arrive à*

trouver des entreprises qui mettent ça aussi aujourd'hui en avant, c'est-à-dire que, ils souhaitent justement intégrer des gens qui peuvent présenter des handicaps parce que ça fait partie de la démarche de leur société. Mais c'est des grandes structures, c'est en fait, c'est pas forcément très, euh, c'est un indicateur pour leur métier, mais ça correspond pas à une réalité industrielle, dans le sens de ce qu'on voudrait vraiment assurer. »). Pour évaluer la réussite de l'inclusion, c'est avant tout la possibilité d'accéder à un emploi et de s'intégrer professionnellement qui est à prendre en compte selon ces deux professionnels. La loi de 1987 réaffirmée par celle de 2005 pose comme objectif une proportion de 6% de personnes en situation de handicap dans les entreprises de plus de 20 personnes (Le Roux et Marcellini, 2011). A l'heure actuelle, ce taux demeure très loin d'être atteint. En effet, le Dares (service de statistiques du ministère du Travail), qui étudie chaque année le taux d'emploi des personnes en situations de handicap dans les entreprises concernées par cette obligation, dresse le constat d'un taux inchangé entre 2016 et 2019 à 3,5%⁸³. Selon Grapin (2004) les personnes en situation de handicap sont celles qui cumulent le plus de « *désavantages en matière d'emploi, de rémunération, de perspective de carrière et de vie* ». Il impute par ailleurs ce constat à la discrimination qui s'opère en amont de l'embauche, au moment de la formation, et place l'inclusion scolaire comme solution à ce problème. Cependant, Zaffran (2005) nous livre une analyse différente qui rejoint les constats des professeurs interrogés : si l'obligation d'emploi est bien réelle, la réticence des employeurs à embaucher des personnes en situation de handicap est motivée par de nombreuses craintes qui ne sont pas liées au manque de formation, mais à la nature même du handicap : ainsi, les professionnels invoquent une certaine limitation des capacités physiques qui viendrait mettre en défaut l'objectif de productivité imposé par le monde économique actuel, mais également les éventuelles difficultés relationnelles ou encore l'adaptation des postes qui peut s'avérer parfois lourde.

⁸³ Vie-publique.fr : « *Taux d'emploi des travailleurs handicapés : un niveau inchangé depuis 2019* », 17 novembre 2021

VI. Discussion

VI.1. Retour sur les hypothèses

Au cours de nos entretiens, nous nous sommes attachés à nous intéresser à trois grands axes de questionnement qui nous ont permis d'éprouver la validité de nos hypothèses.

Notre première hypothèse est que l'objectif principal d'un enseignant est de faire progresser le plus grand nombre d'élèves, en leur mettant à disposition une éducation et des programmes communs. Dans la totalité de nos entretiens, et quelle que soit la thématique abordée, il est apparu que dans le cas de l'inclusion c'est avant tout l'adaptation personnelle de chaque acteur qui permet de répondre aux différentes situations. L'objectif d'un enseignant est de faire progresser l'ensemble de la classe, cependant les témoignages convergent vers une volonté de prendre en compte au maximum l'élève en situation de handicap afin de lui apporter un soutien adapté. Un professeur d'atelier fait mention de temps spécifique consacré à l'élève. Il est intéressant de constater qu'avant toute chose, la démarche des professionnels est leur propre mise à disposition en réponse à une sollicitation de l'élève. Ainsi, les acteurs des deux établissements s'attachent à éviter au maximum d'intervenir « par défaut », afin de ne pas stigmatiser l'élève. Pour ces professionnels, l'idée est avant tout de pouvoir répondre à un besoin, si besoin il y a. Le reste du temps, l'objectif est de considérer l'élève en situation de handicap de la même manière qu'un élève au parcours scolaire classique, pas par souci de « normalisation » mais plutôt dans une volonté d'autonomisation de l'élève.

Selon notre seconde hypothèse, les mesures institutionnelles mises en place pour favoriser l'inclusion présentent des lacunes qui peuvent expliquer la difficulté de la prise en charge d'un tel public. Ainsi, nous avançons que la formation des personnels d'éducation et de santé en regard de l'inclusion était insuffisante pour permettre une réelle prise en charge des élèves en situation de handicap. Si l'absence de formation a la plupart du temps été constatée, celle-ci n'apparaît pas comme un facteur limitant dans l'inclusion. Cela tient du fait à la fois de la multiplicité des situations de handicap et de la grande adaptabilité des personnels qui compense les éventuelles difficultés rencontrées. Un second questionnaire portait sur l'équipement des ateliers plus spécifiquement. Ici, nous avons pu constater que si les établissements semblent aujourd'hui globalement aptes à accueillir des élèves en situation de

handicap physique notamment, il demeure des contraintes inhérentes aux ateliers qui en rendent l'accessibilité délicate, voire parfois complètement impossible.

Notre troisième hypothèse s'intéresse à la notion de réussite de l'inclusion. Le contexte spécifique du LP et son fort ancrage dans le milieu professionnel rendent difficilement quantifiable le degré de réussite de l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Pour les professionnels interrogés, l'inclusion scolaire semble la plupart du temps réussie, tant sur le plan des résultats que de la socialisation. Pour autant, un des marqueurs de la réussite de l'inclusion au niveau du lycée professionnel reste la confrontation au futur milieu professionnel, par le biais des stages notamment. Cette nouvelle dimension, propre au lycée professionnel, fait écho à la notion d'inclusion dans la société qui doit être la visée principale de l'inclusion scolaire : à terme, les élèves sont voués à intégrer la société par le biais de leur insertion professionnelle. La place du diplôme dans la formation des élèves en situation de handicap est de ce fait questionnée, dans la mesure où l'obtention de celui-ci n'apparaît pas comme un gage de réussite et d'insertion professionnelle.

VI.2. Nouvelles pistes de réflexion

Les entretiens menés lors de notre phase d'enquête ont permis d'infirmer ou de confirmer les trois hypothèses que nous avons préalablement émises à l'issue de notre la mise en place de notre cadre théorique. Nous avons souhaité employer la méthode de l'entretien semi-directif afin de pouvoir laisser une certaine liberté à nos interlocuteurs, ce qui nous a permis de voir se dégager d'autres pistes de réflexion que nous n'avions en premier lieu pas envisagées.

VI.2.1. La sécurité comme facteur sanctionnant l'accès à certaines filières

Si la question de l'accessibilité physique nous a semblé incontournable dans le cadre des ateliers, nous avons également pu relever la convergence de témoignages quant à l'impact de la sécurité comme facteur limitant dans l'inclusion des élèves porteurs d'un certain type de handicap au sein d'un milieu professionnel donné. En effet, il nous a été possible de remarquer une certaine récurrence de l'évocation de la notion de sécurité, tous professionnels confondus. Il est à noter par ailleurs que seuls les professionnels du LP Paul Langevin ont abordé la question de la sécurité, ce qui peut tenir du fait que ce lycée propose des formations se déroulant dans

des milieux professionnels reconnus comme particulièrement dangereux (notamment la filière Chimie dont la pratique se déroule dans les ateliers « AtEx » (Atmosphère Explosive). Cette notion de sécurité porte sur plusieurs points. Tout d'abord, l'accès aux éléments de secours, qui, lorsqu'il n'est pas possible représente un facteur de risque pour la personne à mobilité réduite tel qu'énoncé par un professeur d'atelier : *« on est dans un atelier de chimie, les installations ont des capacités de 50L et on manipule des acides concentrés, des bases concentrées, des solvants inflammables, et il y a beaucoup de manipulation, et la difficulté pour la personne c'était que, ben, on n'avait pas accès aux éléments de secours ou même aux installations pour pouvoir les piloter. »* (M. Dubois). Selon Mme. Firmin, ce critère de sécurité n'est pour autant pas toujours limitant dans le recrutement. Celle-ci affirme : *« Il y a des questions de sécurité sur les ateliers, parce que c'est dangereux, donc euh, moins d'élèves. Mais justement, c'est dangereux ! Il y a beaucoup de formations dans le secteur industriel qui sont dangereuses, et bien, quand bien même c'est dangereux euh, ils (ndlr : les élèves en situation de handicap) sont là. »*. Au-delà de la sécurité en atelier, c'est également celle en milieu professionnel qui est anticipée par les personnes interrogées : *« Bah vous voyez là pour cet élève ça va être compliqué quand même, parce qu'avec son handicap euh, il peut y avoir des risques dans le laboratoire de chimie, donc c'est pas forcément une bonne idée d'orientation »* nous confie par exemple Mme. Robert, l'infirmière, à propos d'un élève autiste en formation de chimie.

En plus de l'adaptation physique parfois difficile, voire impossible, en fonction des handicaps et des milieux professionnels, il semble donc que dans certains environnements particuliers ce soit avant tout cette notion de sécurité, à la fois pour la personne en situation de handicap elle-même ainsi que pour son entourage qui s'oppose à l'inclusion.

VI.2.2. La pré-sélection selon l'inaptitude

Au cours de notre enquête, nous avons souhaité nous interroger sur l'effectivité de l'inclusion scolaire. Nous avons de ce fait questionné les différents acteurs sur les particularités liées à l'inclusion des élèves, ainsi que sur les facteurs de réussite. Un constat est revenu régulièrement au cours de nos entretiens, qui nous a amenés à considérer une nouvelle dimension dans l'inclusion : la présélection des profils en amont de l'inscription dans une filière. Par « pré-sélection », nous entendons le fait que certains handicaps ne soient pas représentés dans certains milieux professionnels en raison d'une incompatibilité de nature entre

le handicap et la pratique professionnelle. La CPE du LP Laënnec nous donne un exemple, concernant la représentation de certains handicaps au sein de la filière mode : « *Et puis je pense que de toute façon, on n'a pas de demande non plus, si vous voulez. Parce que je pense que les gens font aussi en fonction de leur handicap, je veux dire, quand tu es très non-voyant, faire de la couture ça semble juste impossible, du fait de ton handicap. Donc les élèves qui ont ces handicaps-là ne demandent pas de... Vous voyez là ils sont en AEPA, c'est Animation auprès des Enfants et des Personnes Agées. C'est quelque chose que tu peux faire, même si tu es malentendant ou malvoyant, tu vois.* ». Dans le LP Paul Langevin, la DDFPT appuie les propos de Mme. Chantel : « *un daltonien en électricité, c'est pas simple. Voilà, donc euh, ça se corrige pas.* ». Ainsi, la question de l'inclusion sur l'ensemble des filières face à n'importe quel type de handicap ne se pose pas toujours, car il est communément admis que l'inaptitude est trop présente. « *Je pense qu'il y a des milieux professionnels qui ne peuvent pas être accessibles aux handicapés, parce que bah, physiquement, il y a des choses qui sont impossibles.* » affirme quant à elle la seconde CPE interrogée, Mme. Edouard. Selon Leroux et Marcellini, l'évolution de la considération du handicap vers une vision contextuelle qui replace la prise en compte d'une inaptitude en fonction d'une situation donnée a engendré cette nouvelle approche de l'orientation des personnes en situation de handicap. Il s'agit dès lors, dans le cursus scolaire de l'élève en situation de handicap, de réfléchir à une orientation « raisonnable » en regard des difficultés auxquelles il a à faire face afin de contourner le handicap. Si cela peut prêter à débat, il est intéressant de noter que par ailleurs, la notion de capacité et de performance des personnes en situation de handicap est ici bien reconnue : si c'est la situation qui fait le handicap, il existe a contrario des situations où le handicap peut-être invisible et où le but d'inclusion est atteint (Leroux et Marcellini, 2011).

Conclusion

Les élèves en situation de handicap constituent un public particulier que l'Ecole est de plus en plus amenée à prendre en charge, et pour ce faire, elle met en œuvre des dispositifs adaptés visant à leur inclusion. L'adaptation spatiale, humaine ou encore pédagogique du monde scolaire tend à répondre à leurs besoins, afin de donner à ces adolescents les mêmes chances de réussite pour tous. Notre théorie initiale sur l'inclusion doit être remise en lumière.

Nous sommes partis d'une réflexion personnelle selon laquelle le système éducatif français se voulait inclusif, mais qu'il ne mettait pas en œuvre tous les moyens nécessaires à l'inclusion des élèves en situation de handicap afin de tendre vers la réussite de leur scolarité. Nous avons comme vision que la réussite scolaire était liée à l'obtention d'un diplôme et à l'importance de ce dernier dans le futur parcours professionnel des élèves. (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010). Or l'inclusion de ces élèves dans des formations professionnalisantes relève d'une grande importance pour leur futur, en tant que citoyen mais également en tant que salarié. Contrairement à ce que nous avons pensé, les élèves en situation de handicap bénéficient d'énormément d'aménagements qui permettent leur inclusion scolaire et leur réussite. La principale problématique étant d'adapter de façon perpétuelle leur handicap à leur formation. Le tout ne peut se faire sans un travail des équipes pédagogiques et médico-sociales en amont, afin de créer le cadre le plus propice à l'épanouissement et à la réussite de l'élève. Secondement, dans le cas des élèves en situation de handicap, nous avons cherché à savoir si la réussite était liée à un diplôme, à une insertion professionnelle ou à tout autre chose. Nos entretiens laissent percevoir l'importance du diplôme, non pas comme une finalité mais comme une certification permettant de faire valoir la capacité des élèves en situation de handicap sur le marché du travail ou dans le monde universitaire afin de faciliter leur intégration à la société.

Il nous est apparu, au terme de nos entretiens, que la réussite de ces élèves est conditionnée à la sensibilité des acteurs éducatifs et à ce qu'ils veulent mettre en œuvre pour les élèves. Toutes les situations d'élèves avec leur handicap et leur gestion sont uniques et ne permettent pas un traitement similaire. Le système scolaire tend à travailler au plus près des besoins individuels tout en gérant l'accompagnement collectif. Les difficultés auxquelles font face les élèves en situation de handicap résultent de l'adaptation des locaux et surtout de l'inadéquation entre leur handicap et leur formation, ce qui met en lumière l'importance du travail d'orientation qui doit être effectué en amont. L'implication des acteurs (CPE, infirmière,

DDFPT) montre une volonté de limiter au maximum l'échec d'inclusion lié à un souci d'orientation. La relation avec la famille est donc primordiale. Tout travail réalisé en collaboration et en amont permet aux élèves de tendre vers la réussite de leur cursus scolaire ordinaire.

Pourtant, il s'avère que cette problématique est toujours très prégnante dans l'inclusion des élèves en situation de handicap et qu'elle peut nuire à la réussite sans l'engagement total de la communauté éducative. Ce que nous avons pu comprendre sur le parcours de ces élèves a pu nous surprendre, car leurs difficultés initiales (réelles ou supposées) ressemblent à celles que peuvent rencontrer des élèves issus du cursus classique, telles que le manque de motivation et de détermination en lycée professionnel du fait d'une orientation subie. Cela nous a amenés à réfléchir sur le travail qui doit être fait encore en amont pour réussir ce parcours scolaire. Il s'agit de trouver une formation adaptée au handicap liée à l'envie de l'élève afin d'aller vers une réussite du diplôme et une insertion professionnelle pérenne dans le secteur initialement choisi. Les élèves en situation de handicap ont peut-être plus de difficultés pour réussir leur inclusion mais ils n'ont pas moins de chances. Les établissements scolaires œuvrent pour la réussite de tous et des aménagements personnels sont réalisés pour les élèves. Loin d'être un poids, la scolarisation des élèves en situation de handicap est une opportunité pour l'école, celle de faire évoluer les pratiques vers la différenciation pédagogique, à même de prendre en compte la singularité de chaque élève et du rythme de ses apprentissages. Les aménagements mis en place pour les élèves en situation de handicap vont en effet bénéficier à tous les élèves, et notamment les plus fragiles. La pratique individuelle rejaillit sur le collectif. Hannah Arendt apporte une piste de réponse quand elle écrit que « *vivre ensemble dans le monde, c'est dire essentiellement qu'un monde d'objets se tient entre ceux qui l'ont en commun, comme une table est située entre ceux qui s'assoient autour d'elle ; le monde, comme tout entre-deux, relie et sépare en même temps les hommes. Le domaine public, monde commun, nous rassemble, mais aussi nous empêche, pour ainsi dire, de tomber les uns sur les autres* » (Arendt, 1961, p. 92). Relier entre eux les élèves, dans leur diversité et sans aucune distinction, tout en respectant la singularité de chacun et en évitant la confusion des uns et des autres dans une catégorie scolaire, sociale ou nosographique, constitue le but et le pari des politiques publiques de l'éducation inclusive.

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'entretien à destination des professionnels de l'éducation

<p>Informations générales</p>	<p>Quel est votre fonction au sein de l'établissement ?</p> <p>Depuis cb de temps ?</p>
<p>AXE 1 : Rapport au handicap au quotidien en tant que professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience personnelle <p>Avez-vous été confronté à des élèves en situation de handicap ?</p> <p>Comment cela se passe-t-il ? (Si difficultés, lesquelles ?)</p> <p>Accordez-vous un temps spécifique à l'élève en situation de handicap ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaboration et stratégie d'équipe <p>Comment se passe l'organisation de l'équipe pédagogique autour de l'inclusion ?</p> <p>Avec qui êtes-vous en relation au quotidien pour les questions d'inclusion ?</p>
<p>AXE 2 : Dispositifs institutionnels</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formation <p>Avez-vous reçu une formation relative à l'inclusion des élèves en situation de handicap ?</p> <p>Si oui, laquelle / Sinon, manque-t-elle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipements <p>Avez-vous le nécessaire pour accueillir les élèves ?</p> <p>Les ateliers disposent-ils d'aménagements spécifiques pour accueillir les élèves en situation de handicap ?</p>
<p>AXE 3 : La réussite de l'inclusion / L'insertion professionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Insertion professionnelle <p>Comment se passe la mise en stage ?</p> <p>Avez-vous des retours sur l'insertion professionnelle de vos anciens élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réussite de l'inclusion

	<p>Selon vous, qu'est-ce qu'une inclusion réussie ?</p> <p>Pensez-vous que les élèves en situation de handicap sont bien inclus dans votre établissement / classe ? Autant scolairement que professionnellement ?</p> <p>La réussite au diplôme est-elle synonyme de réussite ?</p>
--	---

Annexe 2 : Grille d'entretien à destination de l'infirmière

Informations générales	Depuis cb de temps êtes-vous infirmière ici ?
Rapport au handicap au quotidien dans le milieu professionnel	Avez-vous été confronté à des élèves en situation de handicap ? Comment cela se passe-t-il ? (Si difficultés, lesquelles ?) Accordez-vous un temps spécifique à l'élève en situation de handicap ?
Formation	Avez-vous reçu une formation relative à l'inclusion des élèves en situation de handicap ? Si oui, laquelle / Sinon, manque-t-elle ?
Collaboration et stratégie d'équipe autour du handicap	Comment se passe l'organisation de l'équipe pédagogique autour de l'inclusion ? Avec qui êtes-vous en relation au quotidien pour les questions d'inclusion ? Comment se passe la prise d'informations concernant les élèves en situation de handicap ?

Bibliographie

- Ouvrages généraux

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2002). *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

ARENDRT, Hannah. (1972). *La Crise de l'éducation*. Paris : Editions Gallimard.

CATHELIN, Nicole. (2016). *Souffrances à l'école : les repérer, les soulager, les prévenir*. Paris : Editions Albin Michel.

MEIRIEU, Philippe. (2018). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris : Editions ESF.

PROST, Antoine. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Depuis 1930*. Paris : Editions Perrin.

- Ouvrages Spécialisés

Handicap

BATAILLE, Pascal & MIDELET, Julia. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Paris : ESF Editeur.

BELMONT, Brigitte & VERILLON, Alette. (2003). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : INRP.

CHARPENTIER, P. & SCHIAN, M. (1993). *L'utilisation de la classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages (CIH) dans l'évaluation des aptitudes professionnelles des personnes handicapées*. Strasbourg : Les éditions du conseil de l'Europe.

CHAUVIÈRE, Michel & PLAISANCE, Eric. (2000). *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : Presses Universitaires de France.

GOFFMAN, Erving. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Editions de Minuit.

GILLIG, Jean-Marie. (2007). *Mon enfant aussi va à l'école*. Paris : Editions ERES.

PARISOT, Jean Christophe. (2008). *Le handicap, une chance pour l'école*. Paris : Desclée De Brower (DDB).

POIZAT, Denis. (2004). *Education et handicap*. Paris : Editions ERES.

RINGLER, Maurice. (2004). *Comprendre l'enfant handicapé et sa famille*. Paris : Dunod.

Inclusion Scolaire

ANDRE, Amael. (2018). *L'inclusion pour changer l'école : la diversité en contexte scolaire*. Paris : L'Harmattan.

CRUNELLE, Dominique (Ouvrage collectif coordonné par). (2010). *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée, propositions d'aménagements pédagogique*. Lille : SCEREN / CRDP Nord- Pas de Calais.

DASH, Neena. (2006). *Inclusive education for children with special needs*. New Delhi : Atlantic Publisher and Distributors.

EBERSOLD, Serge. (2017). *Education inclusive : privilège ou droit ?* Monts : Presses Universitaires de Grenoble.

GALLE, Patrice. (2017). *Réussir l'école inclusive. En partenariat avec les parents, l'Education Nationale et les structures médico-sociales*. Paris : L'Harmattan.

GARDOU, Charles. (2018). *La société inclusive parlons-en !* Paris : Editions ERES.

HOUSE OF COMMONS – EDUCATION AND SKILLS COMITEE. (2006). *Special Education Needs : Third report of session 2005-06*. London : The House of Commons.

IFE. (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*. Dossier de veille de l'IFE n°127.

LEFEBURE, Aude. (2015). *Construction d'un dispositif ressource pour les Elèves à Besoins Educatifs Particuliers dans un établissement du second degré*. Mémoire de recherche, Institut Supérieur de Pédagogie de Paris.

MITCHELL, David. (2004). *Special Educational needs and inclusive education*. Oxon : RoutledgeFalmer.

TREMBLAY, Phillipe. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Paris : Editions De Boeck.

VIENNEAU, R. (sous la direction de), PRUD'HOMME, L., DUCHESNE, H. & BONVIN, P. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* ». Paris : De Boeck supérieur.

Lycée Professionnel

BUISSON, Ferdinand. (2016). *Le lycée professionnel : Relégué et avant-gardiste ?* Lyon : ENS Editions

JELLAB, Aziz. (2009). *Sociologie du professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.

PALBETA, Ugo. (2012). *La domination scolaire, sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Inégalités

- Filles / Garçons

SENAC-SLAWINSKI, Réjane. (2007). *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*. Paris : Presses Universitaires de France.

• Articles

ALLPORT, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge : Addison-Wesley Publishing Company.

Association jeunesse et droit. (2003). Obligation scolaire et situation de handicap, *Journal du droit des jeunes*, 229, 10-12.

ASSUDE, T., PEREZ, J-M., SUAOU, G. & TAMBONE J. (2018). Effets d'un dispositif de recherche sur la co-production de praxéologies inclusives en milieu scolaire ordinaire, *Revue des sciences et de l'éducation*, 44 (1), 105-137.

BENOIT, H. (2017). Editorial, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67, 3-4

BOUDAOU, A. (2008). Du handicap à la reconnaissance de la situation de handicap, *CAIRN*, 73, 19-26.

- DESOMBRE, C. (2011). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap, *Pratiques psychologiques*, p. 391.
- DEVIN, P. (2014). Pour une inclusion raisonnée, *Intervention au forum des RASED*, Paris.
- FRADETTE, A. & LATAILLE-DEMORE, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29.
- GARDOU, C. & DEVALAY, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire « disent » aux sciences de l'éducation, *Revue française de Pédagogie*, p.134.
- GARDOU, C., JEANNE, Y. & MARC I. (2007). La famille à l'épreuve du handicap, *Reliance*, 26, 19-21.
- GEORGES, J. (2004). De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'Ecole, *Cahiers pédagogiques*, 428.
- GRAPIN, P. (2004). L'emploi des personnes handicapées en question, *Etudes*, 400 (1), 31-41.
- IMBERT, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.
- JELLAB, A. (2021). Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances au sein des EPLE : Les conditions d'une inclusion « réciproque », *Pour*, 239, 28-42.
- KACZMAREK, S. (2018). Insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap, Réinterroger les politiques sociales du point de vue des jeunes en situation de handicap : « plus jamais rien sans eux », *FISAF*, 17-25.
- La ligue des familles. (2020). *En route vers l'école inclusive*.
- LANI, F. (2008). Inclusion : Special or inclusive education : future trend, *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202-208.
- LARRIVEE, S., KALUBI, J-C., TERRISSE, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite, *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3).
- LESPINET-NAJIB, V., BELIO, C. (2013). Classification des handicaps : enjeux et controverses, *Hermès, la revue*, 66, 104-110.

- LE GUEVEL, G. (2016). Inclure tous les élèves, *Cahiers Pédagogiques*, 526.
- LE ROUX, N. & MARCELLINI, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche, *Alter*, 5 (4), 281-296.
- MAZEREAU, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 13-32.
- POTVIN, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives, *CAIRN*, 33, 185-202.
- POUPART, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 173-209.
- ROUSSEAU, N., POINT, M., VIENNEAU, R. (2014). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse, *Rapport de recherche, Fonds de recherche Société et Culture du Québec*.
- SENTENAC, M., PACORICONA, D., GODEAU, E. (2016). Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collègue ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive, *Agora Débats/Jeunesse*, Hors-série n° 4, 79-94.
- SICOT, F. (2005). Intégration scolaire : Le handicap socioculturel a-t-il disparu, *Revue française des affaires sociales*, 273-293.
- THOMAZET, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences, *Le Français Aujourd'hui*, 152, 19-27.
- THOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive, *Revue des sciences de l'éducation*, 1.
- VIAL, M. (1986). Les origines de l'enseignement spécial en France, les instances politiques Nationales et la création des classes et des écoles de perfectionnement : le Parlement face au projet de loi (1907-1909), *Institut National de la Recherche Pédagogique*, Rapport de recherche n° 7.
- ZAFFRAN, J. (2005). Des principes politiques d'insertion professionnelle des personnes handicapées au contexte de l'action. Le cas des exploitations agricoles, *Revue française des affaires sociales*, 2, 249-272.

- Textes réglementaires

Circulaire du 23-05-1997, « *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel* », Bulletin Officiel n° 22 du 29 mai 1997

Loi du 11-02-2005, « *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », Bulletin Officiel n°36 du 12 février 2005

Circulaire du 01-12-2011, « *Chefs des travaux* », Bulletin Officiel n°46 du 15 décembre 2011

Arrêté du 01-01-2013, « *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* », Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013

Circulaire du 18-08-2014, « *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent* », Bulletin Officiel n°31 du 28 août 2014

Circulaire du 08-08-2016, « *Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires* », Bulletin Officiel n°30 du 25 août 2016

Circulaire du 12-02-2021 « *Formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive* », Bulletin Officiel n°10 du 11 mars 2021

- Webographie

Eduscol. (2021). *Le lycée professionnel*. Consulté le 22/02/22.

<https://eduscol.education.fr/653/lycee-professionnel>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2018). *Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap*. Consulté le 22/02/22.

<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2019-11/guide-pour-la-scolarisation-des-enfants-et-adolescents-en-situation-de-handicap-1109.pdf>

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2022). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. Consulté le 25/01/22.

<https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

Travail Handicap Entreprise 2025. *Scolarisation et élèves handicapés*. Consulté le 25/01/22.

<https://www.travail-handicap2025.fr/wp-content/uploads/ETH-2025-DOSSIER-Scolarisation.pdf>

Académie de Versailles. (2020). *Les professeurs ressources*. Consulté le 20/02/22.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/ecoleInclusive/43/7/Plaquette_PREI_1236437.pdf

Marianne. (2019). *Les ravages de l'école inclusive sur les élèves en situation de handicap*. Consulté le 14/03/21.

<https://www.marianne.net/agora/humeurs/les-ravages-de-l-ecole-inclusive-sur-les-eleves-en-situation-de-handicap>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Simplifier le processus de scolarisation*. Consulté le 20/02/22.

https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/30_dicom_ecole_commission_education_scolarite.pdf

Handifeel's. (2020). *De l'histoire aux différentes typologies de handicap – 1^{ère} partie*. Consulté le 15/11/20.

<https://www.handifeels.com/post/de-l-histoire-aux-diff%C3%A9rentes-typologies-de-handicap-1%C3%A8re-partie>

Handipacte. *Histoire du handicap*. Consulté le 15/11/20.

<https://handipactes-paca-corse.org/histoire-du-handicap/>

Handicap.fr. (2013). *L'histoire du handicap*. Consulté le 15/11/20.

<https://informations.handicap.fr/a-histoire-handicap-6026.php>

Handicap et société. (2020). *Origines et histoire du handicap : du Moyen-Age à nos jours*. Consulté le 15/11/20.

<http://www.fondshs.fr/vie-quotidienne/accessibilite/origines-et-histoire-du-handicap-partie-2>

Tous à l'École. (2021). *Besoins Éducatifs Particuliers : Identification*. Consulté le 28/03/22.

<http://www.tousalecole.fr/content/besoins-educatifs-particuliers-identification#simple-table-of-contents-1>

Le Pôle. *Elèves à besoins éducatifs particuliers*. Consulté le 28/03/22.

<https://lepole.education/ecole-a-la-maison/62-eleves-besoins-educatifs-particuliers?start=1>

CORITON, Sonia, FOUILLET, Michèle, *Les dispositifs autour du handicap*. Consulté le 28/03/22.

https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/dictsigleelevehandi_1436474974365-pdf#:~:text=Pour%20un%20%C3%A9l%C3%A8ve%20handicap%C3%A9%20la,interm%C3%A9diaire%20d'un%20enseignement%20%C3%A0

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *École inclusive : le PIAL, qu'est-ce que c'est ?* Consulté le 28/03/22.

<https://www.education.gouv.fr/ecole-inclusive-le-pial-qu-est-ce-que-c-est-1877>

Vie Publique. (2021). *Taux d'emploi des travailleurs handicapés : un niveau inchangé depuis 2019*. Consulté le 28/03/2022.

[https://www.vie-publique.fr/en-bref/282416-taux-demploi-des-travailleurs-handicapes-niveau-inchange-en-2019#:~:text=Un%20taux%20d'emploi%20inchang%C3%A9,un%20taux%20inchang%C3%A9%20depuis%202016\)](https://www.vie-publique.fr/en-bref/282416-taux-demploi-des-travailleurs-handicapes-niveau-inchange-en-2019#:~:text=Un%20taux%20d'emploi%20inchang%C3%A9,un%20taux%20inchang%C3%A9%20depuis%202016)).

Résumé

Les élèves en situation de handicap en France sont accueillis au sein du système scolaire via des dispositifs adaptés visant à leur garantir leur inclusion au sein du système scolaire pour tendre vers la poursuite de leur scolarité. Cependant, leur inclusion par la suite en classe ordinaire interroge, plus particulièrement quand il s'agit d'inclure en lycée professionnel. Le système scolaire, en tant que garantie du droit à l'éducation pour tous les jeunes, a la responsabilité de fournir un accompagnement adapté à ce public spécifique, ce qui peut s'avérer compliqué au vu des multiples réalités que peut recouvrir l'appellation "élève en situation de handicap". Nous avons choisi d'enquêter sur l'inclusion du handicap en lycée professionnel. L'objectif étant de mieux comprendre dans quelle mesure l'inclusion en milieu ordinaire et dans une section professionnelle peuvent s'articuler. Et comment est-il possible de qualifier la réussite inclusive de ce public.

Mots-clefs : Élèves en situation de handicap, inclusion, parcours scolaire, accompagnement, dispositif adapté, réussite

Summary

Students facing disabilities in France are welcomed into the school system via adapted systems aiming to guarantee their inclusion within the school system in order to help them to continue their education. However, their subsequent inclusion in ordinary class raises questions, especially when it comes to inclusion in vocational high school. The school system, insofar as it guarantees the right to education for all young people, has the responsibility to provide an adapted support to this specific type of public, which can prove to be complicated due to the multiple realities that education can cover the term "student with a disability". We chose to investigate the inclusion of disability in vocational high schools. The objective is to get a better understanding of what extent inclusion in an ordinary environment and in a professional section can take place. And how is it possible to qualify the inclusive success of this type of public.

Keywords: Students with disabilities, inclusion, school/academic career, support, adapted system, success