

**MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE
ET DE LA RECHERCHE**

*Inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Analyse de l'organisation et du fonctionnement des
établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA)**

25 juin 2002

Jacques CREMADEILLS
Marcel DUHAMEL
Jean-Philippe GUELY
*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

Roger-François GAUTHIER
Michel GEORGET
Jean-Claude RAVAT
*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

S O M M A I R E

1.	1^{ERE} PARTIE : HISTORIQUE, POLITIQUE NATIONALE ET PILOTAGE	
1.1.	Historique et place des EREA dans le système éducatif	5
1.1.1.	<i>Les écoles autonomes de perfectionnement</i>	5
1.1.2.	<i>Les écoles nationales de perfectionnement</i>	6
1.1.3.	<i>Les établissements régionaux d'enseignement adapté</i>	7
1.1.4.	<i>Évolutions actuelles.</i>	8
1.2.	La politique nationale et le pilotage des EREA	9
1.2.1.	<i>La politique nationale</i>	9
1.2.2.	<i>Le pilotage académique</i>	10
1.2.3.	<i>Le pilotage par l'établissement</i>	11
2.	2^{EME} PARTIE : LES EREA POUR DEFICIENTS VISUELS ET HANDICAPES MOTEURS	12
2.1.	Un établissement pour déficients visuels, l'EREA de Loos-lès-Lille.	13
2.2.	Un établissement pour handicapés moteurs, l'EREA de Flavigny-sur-Moselle	14
2.3.	Organisation et fonctionnement des EREA pour déficients visuels et handicapés moteurs	16
3.	3^{EME} PARTIE : LES ELEVES, LES FORMATIONS ET L'INTERNAT	17
3.1.	Les élèves	17
3.1.1.	<i>Les effectifs des élèves d'EREA</i>	18
3.1.2.	<i>Les variables de l'affectation des élèves en EREA.</i>	18
3.1.3.	<i>La typologie des élèves</i>	21
3.1.4.	<i>Un regard positif</i>	22
3.2.	Les formations	23

3.2.1.	<i>Les deux types de formations : de la 3^{ème} au CAP et de la 6^{ème} au CAP.</i>	23
	23
▪	Organisation pédagogique pour les EREA recrutant en 6ème	23
▪	Organisation pédagogique pour les EREA recrutant en 3ème	25
3.2.2.	<i>Les types et les caractéristiques des formations professionnelles.</i>	26
3.2.3.	<i>Organisation des formations.</i>	27
▪	L'organisation des formations dans les établissements	27
▪	La relation des formations en EREA avec celles des SEGPA et des LP d'une part, avec les entreprises d'autre part.	28
▪	Conclusion.	28
3.2.4.	<i>Les résultats aux examens et l'insertion professionnelle.</i>	29
▪	Les examens.	29
▪	Le devenir des élèves d'EREA et leur insertion	29
3.3.	Les EREA entre l'internat et la vie scolaire	31
3.3.1.	<i>L'internat au cœur ou à la marge ?</i>	32
▪	Les données chiffrées sur les EREA	32
▪	Les textes	32
▪	L'existence d'un public spécifique.	33
▪	L'internat dans ses relations au sein de l'établissement	34
3.3.2.	<i>L'internat est-il "éducatif" ?</i>	36
▪	Qu'est-ce qu'un internat éducatif ?	36
▪	Les activités extra-scolaires et du mercredi après-midi.	38
▪	La mixité.	38
▪	Six ans d'internat	38
▪	Le suivi des élèves en internat	38
3.3.3.	<i>La vie scolaire en EREA.</i>	39
▪	L'émergence d'une vie scolaire	39
▪	Educateurs en internat ou CPE et MI-SE	40
3.3.4.	<i>La dimension culturelle de l'internat éducatif.</i>	40
4.	4^{EME} PARTIE : LES MOYENS	41
4.1.	Les personnels	42
4.1.1.	<i>L'équipe de direction.</i>	42
4.1.2.	<i>Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé.</i>	43
4.1.3.	<i>Les professeurs.</i>	43
4.1.4.	<i>Les personnels de l'internat éducatif</i>	45

4.1.5. <i>Remarques générales sur la formation</i>	46
4.2. Des locaux inégalement adaptés	47
4.2.1. <i>Des EREA qui profitent pleinement de l'investissement de leur conseil régional</i>	47
4.2.2. <i>Des EREA qui nécessitent des rénovations</i>	48
5. 5^{EME} PARTIE : RECOMMANDATIONS - QUEL AVENIR POUR LES EREA ?	49
5.1. Propositions pour les EREA accueillant des élèves déficients visuels et handicapés moteurs	49
5.2. Propositions pour les EREA accueillant des élèves en difficulté scolaire et sociale	50
Annexes	52

Historique, politique nationale et pilotage

Historique et place des EREA dans le système éducatif

Les écoles autonomes de perfectionnement

La loi du 15 avril 1909 établit le principe d'un enseignement spécial et sa mise en œuvre par le ministère de l'instruction publique. Elle prévoit deux nouvelles structures, les classes de perfectionnement, annexées aux écoles primaires, et les écoles autonomes de perfectionnement. Classes annexées et écoles autonomes sont des établissements d'enseignement primaire public. L'article 2 de la loi précise : « Les classes annexées recevront des enfants de six à treize ans. Les écoles autonomes pourront, en outre, continuer la scolarité jusqu'à seize ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel. Les élèves des classes annexées qui, vers treize ans, seront reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors pourront être reçus dans les écoles autonomes. Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat ». Les enseignants appelés à exercer dans les écoles de perfectionnement jouissent des mêmes droits et avantages que les fonctionnaires des écoles élémentaires publiques. « Les fonctions de surveillants et de surveillantes dans les internats peuvent leur être confiées » (article 7). Elle institue la nécessité d'un personnel spécialisé, recruté parmi les instituteurs titulaires du « certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés » (CAEA).

La loi de 1909 est une loi de progrès, elle est la suite logique des lois de Jules Ferry sur l'obligation pour l'État d'assurer l'instruction de tous les enfants, même si la création des classes et des écoles de perfectionnement est laissée à la charge des communes ou des départements. Dès 1909, la base de l'établissement spécialisé de l'éducation nationale est assurée avec un enseignement général, dispensé par des instituteurs et des institutrices, et un enseignement professionnel. Le service d'internat est assuré par des enseignants du premier degré. L'objectif de l'école est « d'apprendre une profession ». Les élèves sont admis par une commission (article 12). Un conseil d'administration est institué auprès de chaque école de perfectionnement (article 13). Ces éléments constitutifs sont toujours présents ou perceptibles près de cent ans plus tard dans les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA).

Les écoles nationales de perfectionnement

La loi 51-1487 du 31 décembre 1951 crée des écoles d'un type nouveau, les écoles nationales de perfectionnement, gérées par le ministère de l'éducation nationale. L'article 4 stipule que « les écoles nationales de perfectionnement sont des établissements publics de l'État dotés de la personnalité civile et de l'autonomie financière. Ces établissements sont créés ou supprimés par décret, pris sur le rapport du ministre des finances et des affaires économiques, du ministre du budget et du ministre de l'éducation nationale ». L'article 4 est publié dans le bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN) n°2 de l'année 1952, sous le titre du secrétariat d'État à l'enseignement technique, à la jeunesse et aux sports. Le titre change dès le bulletin officiel suivant et devient « enseignement du premier degré ». La modification témoigne des hésitations sur la place même des ENP dans le système éducatif. Les ENP se trouvent à la charnière entre l'enseignement technique et les enseignements spécialisés gérés par la direction compétente du ministère, celle des enseignements du premier degré. Cette « charnière » est toujours apparente dans les EREA issus des ENP. Elle témoigne du caractère original de la structure et de son ambivalence.

Afin de conforter la place que tient à occuper le ministère de l'éducation nationale dans le domaine du handicap et des inadaptations, l'article 5 de la loi crée le Centre national de pédagogie spéciale de Beaumont-sur-Oise, centre de ressources et de formation. L'autre établissement de référence est, à l'époque, le Centre national d'éducation de plein air de Suresnes, dont les compétences s'étendront aux handicaps moteurs et aux déficiences visuelles et auditives. Deux centres et deux vocations qui seront la pièce maîtresse de la politique mise en œuvre par le ministère de l'éducation nationale pour promouvoir l'accueil et la scolarisation de jeunes en établissement spécialisé. Beaumont appuiera le développement des ENP (les futurs EREA) « déficience intellectuelle, difficultés sociales » et Suresnes appuiera le développement des ENP « déficience auditive, visuelle, handicap moteur ». Le ministère de l'éducation nationale relève le défi de l'internat spécialisé, prend des responsabilités dans le champ du handicap, intervient de façon volontariste dans un domaine presque entièrement occupé par les services du ministère de la santé et les associations gestionnaires d'établissements spécialisés.

Le décret 54-46 du 4 janvier 1954 définit les règles d'administration des « écoles nationales de perfectionnement ». Écoles nationales, elles sont des établissements d'enseignement primaire publics auxquels sont adjoints des fonctionnaires de l'enseignement technique. Elles reçoivent des élèves qui ne peuvent fréquenter utilement les classes normales d'enseignement général ou professionnel. Les élèves sont affectés dans les écoles sur proposition des commissions médico-pédagogiques. Elles dispensent l'instruction, l'éducation, et, pour les élèves de plus de quatorze ans, une formation professionnelle appropriée. Le régime est celui de l'internat ou de l'externat. Les ENP sont dirigées par un directeur assisté d'un conseil d'administration. Elles disposent d'un budget. Les règles générales d'administration sont proches de celles des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

L'article 20 du décret du 4 janvier donne la liste des onze premières ENP créées. Onze "centres spécialisés" sont transformés en écoles nationales de perfectionnement. Il s'agit de Beaumont-sur-Oise (Seine-et-Oise), Bonneuil-sur-Marne (Seine), Chamigny (Seine-et-Marne), Crévecoeur-le-Grand (Oise), Crotenay (Jura), Font-Romeu (Pyrénées-Orientales), Ollainville

(Seine-et-Oise), Saint-Jean-d'Heurs (Puy-de-Dôme), 76 boulevard de Reims, 216 avenue Jean-Jaurès, 32 cité des Fleurs (Paris).

Le développement du réseau des écoles autonomes de perfectionnement va bénéficier, de manière directe de la réforme des collèges de 1963. Le plan de construction des collèges illustré par l'expression imagée «un collège nouveau par jour » va porter le programme parallèle de création d'ENP. En 1965, année de constitution des sections d'éducatons spécialisées des collèges (qui deviendront à la fin des années 80 les sections d'enseignement général et professionnel adapté, SEGPA), trois ENP sont créées, une en 1966, deux en 1967, vingt-six en 1968, huit en 1969, trois en 1970, deux en 1971, cinq en 1972, six en 1973, cinq en 1974, trois en 1975, trois en 1976, deux en 1977 (sources Recueil des lois et règlements, section 516-6). L'effort accompli est impressionnant. En douze ans, le réseau des ENP trouve sa forme définitive.

En 1963, le CAEA est remplacé par «le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés » (CAEI) qui sera remplacé, en 1987, par le « certificat d'aptitude aux actions pédagogiques d'adaptation et d'intégration scolaire » (CAPSAIS).

Les établissements régionaux d'enseignement adapté

La loi du 22 juillet 1983, « loi de décentralisation », établit l'existence des « établissements d'éducation spéciale » dans ses articles 13, 14 et 15, au nombre desquels on compte les écoles nationales de perfectionnement dont la construction, l'entretien et le fonctionnement sont confiés aux régions.

Le décret 85-924 du 30 août 1985, relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, pris en application des lois de décentralisation, fixe le régime administratif et financier des lycées, collèges et établissements d'éducation spéciale parmi lesquels figurent désormais les établissements régionaux d'enseignement adapté. Il abroge les dispositions antérieures qui régissaient les établissements d'éducation spéciale, dont le décret 54-46 du 4 janvier 1954. Les EREA ne sont, alors, plus définis pour ce qui concerne la population scolaire accueillie, l'organisation pédagogique et la nature des enseignements dispensés. Un nouveau décret est préparé, « relatif à l'organisation des formations, à l'enseignement et à l'éducation en internat, à l'orientation et aux aides spécifiques dans les EREA ». Il est soumis, le 18 décembre 1986, à l'avis du conseil de l'enseignement général et technique. La procédure n'aboutit pas.

Le 7 avril 1988, le ministre de l'éducation nationale transmet au ministre délégué chargé du budget le projet de décret « relatif à l'organisation des formations, à l'enseignement, à l'éducation, et à l'orientation dans les EREA », ainsi qu'au ministre de l'intérieur. Le 17 juillet 1991, le ministre délégué au budget fait connaître que le projet n'appelle pas de remarque de sa part. Le décret ne sera pas publié mais, cela étant, de nouvelles orientations pédagogiques données aux enseignements généraux et professionnels adaptés s'inscrivent dans l'esprit et dans la lettre de la loi 89-486 du 10 juillet 1989 dont l'article 3 stipule que « la Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat. Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de la scolarité qui en découlera ». Les trois circulaires du 6 février 1989, du 20 mars 1990 et du 14 décembre 1990 explicitent les missions nouvelles des

enseignements généraux et professionnels adaptés. L'assise de la rénovation est l'organisation d'une formation qualifiante pour tous les élèves des SEGPA et des EREA.

Le 22 septembre 1994 se réunit le sous-groupe de l'unité de suivi de la décision 36 du Nouveau contrat pour l'école « transformation progressive des établissements régionaux d'enseignement adapté en lycée d'enseignement adapté ». Il est rappelé, dans les travaux, que la nouvelle appellation lycée d'enseignement adapté « devra traduire la diversité actuelle et future des EREA qui seront appelés à offrir les mêmes structures que les autres établissements (enseignement général, professionnel ou technologique) (...) ils devront proposer, avec des cheminements différents, les mêmes objectifs que les autres lycées mais garderont une mission éducative spécifique liée à la loi de 1975 sur les handicapés dont ils relèvent. Cette mission spécifique est liée à l'existence de l'internat ».

Un nouveau projet de décret, modifiant le décret 85-924 du 30 août 1985 est préparé. Il crée les lycées d'enseignement adapté en remplacement des établissements régionaux d'enseignement adapté. Le conseil supérieur de l'éducation examine le texte en sa séance du 16 mars 1995. Le projet est transmis au conseil d'État le 20 mars et au ministre de l'économie, des finances et du plan le 27 juin. Les remarques de la direction du budget portent sur l'intégration progressive des élèves de collège dans des structures normalisées conduisant à une réduction des effectifs et à des resserrements des structures des LEA. Elles portent sur l'affectation dans ces lycées d'enseignants de niveau certifié. Enfin, s'agissant des instituteurs spécialisés enseignant dans ces structures, toute revalorisation ou modification de leur statut au motif d'un changement de sigle est exclue. Ces réserves conduisent au retrait de la liste des textes soumis au conseil d'État du projet de décret.

Dans le même temps est publiée la circulaire 95-127 du 17 mai 1995 « relative aux établissements régionaux d'enseignement adapté ». Elle indique que « les EREA sont des établissements publics locaux d'enseignement qui, à partir de la rentrée scolaire 1995-1996, sont appelés à devenir progressivement des lycées d'enseignement adapté. Selon la diversité de ces établissements, le LEA peut dispenser un enseignement professionnel, général et technologique. En fonction des difficultés ou des handicaps pour lesquels les EREA/LEA sont habilités, leur public est constitué d'élèves présentant une ou plusieurs caractéristiques, en difficulté scolaire et/ou sociale, présentant des handicaps auditifs, visuels, moteurs ou physiques ».

Évolutions actuelles

L'histoire des EREA est marquée à la fois par les évolutions propres à l'éducation spécialisée et par les évolutions du système éducatif dans son ensemble. Les écoles autonomes puis les écoles nationales de perfectionnement qui avaient déjà vocation à « apprendre une profession », étaient des établissements d'enseignement primaire public bénéficiant d'une formation professionnelle. La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, le développement massif de la scolarité en collège, ont conduit au développement considérable des sections d'enseignement général et professionnel adapté, assurant la même mission que celle des établissements spécialisés, la formation conduisant à une qualification de niveau V. Dans ces conditions, on mesure l'importance de ce qui va distinguer, quant au fond, les EREA des SEGPA, c'est à dire l'internat éducatif. La question de la désignation, « établissement » ou « lycée », n'est pas une question de mots. Elle porte en elle, éventuellement, une étape nouvelle de l'évolution des établissements d'enseignement adapté. Les soixante-douze EREA concernés fonctionnent de plus en plus comme des établissements du second

degré de plein titre. Un directeur sur deux appartient au corps des personnels de direction ; des secteurs de la vie scolaire commencent à se dessiner, comme les fonctions d'adjoint au chef d'établissement, des professeurs de collège et de lycée assurent des enseignements, les formations professionnelles ont vocation à s'inscrire dans le schéma prévisionnel des formations professionnelles, pour ne prendre que quelques exemples.

Les huit EREA pour déficients visuels et handicapés moteurs répondent à d'autres missions, fondées sur la scolarité à tous les niveaux, de l'école élémentaire au lycée. Certains préparent même au brevet de technicien supérieur. Il a semblé utile, dans l'économie du rapport de traiter séparément les deux types d'EREA. Une partie du rapport sera consacrée exclusivement à ces établissements pour déficients visuels et handicapés moteurs, le reste du rapport traitera de l'organisation et du fonctionnement des EREA accueillant des élèves en grande difficulté scolaire, sociale ou familiale.

La politique nationale et le pilotage des EREA

Les EREA ont été créés en 1985 par le décret relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) qui abroge le décret 54-46 du 4 janvier 1954 relatif aux écoles nationales de perfectionnement (ENP). Aucun décret relatif aux missions et à l'organisation pédagogique des EREA n'a été publié. Le pilotage des EREA souffre du handicap de ne pouvoir s'appuyer sur aucun texte réglementaire de référence.

La politique nationale

La circulaire 95.127 du 17 mai 1995 annonce la transformation progressive des EREA en lycée d'enseignement adapté (LEA). Cette disposition impose la modification du décret 85-924 du 30 août 1985 qui crée les EREA. Ce nouveau décret n'a jamais été publié. C'est donc sans fondement juridique que s'effectue, depuis sept années, la transformation progressive des établissements régionaux en lycée d'enseignement adapté.

Les textes relatifs à la rénovation des enseignements adaptés dans le second degré (notamment la note de service du 19 juin 1998) n'apportent pas davantage de clarification quant au statut des établissements régionaux puisque ceux-ci ne font que participer à l'offre de formation présentée par les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). L'expression « lycée d'enseignement adapté » n'apparaît plus dans ces textes, ce qui rend encore plus insaisissable la définition de ces établissements. Les perspectives de poursuite d'études des élèves issus des SEGPA ne sont entendues que dans le cadre des lycées professionnels et des centres de formation d'apprentis : « la formation diplômante se réalise en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis. Pour les élèves qui ne peuvent accéder à la qualification à l'issue de la classe de 3^{ème} dans les lycées professionnels et les centres de formation d'apprentis, il convient d'aménager toutes les voies d'accès possibles afin de proposer la solution la plus adaptée et une palette de choix professionnels la plus large en gardant à terme l'objectif du diplôme professionnel. L'organisation de la formation qualifiante en SEGPA et en EREA constitue une de ces réponses ».

Le terme de LEA a disparu des textes de 1996 et de 1998, mais aucune circulaire n'a revu celle de 1995 qui prévoyait la création des LEA. L'absence de directives ministérielles claires ne

permet pas d'assurer une évolution cohérente et décidée des EREA. Du même coup, les établissements évoluent selon leur logique propre ou selon des logiques départementales ou académiques. La situation actuelle est une situation de fait, marquée par une grande diversité, ce qui fait qu'aujourd'hui les EREA peuvent être bien différents les uns des autres. Il est possible de rencontrer des EREA du type « 1985 » avec un premier cycle complet suivi de deux années de formation professionnelle, comme il est possible de rencontrer des EREA du type « lycée d'enseignement adapté » sans premier cycle, des EREA dont presque tous les élèves sont internes jusqu'aux établissements n'ayant pas d'internat. Il est difficile de parler actuellement d'un « EREA type ».

Le pilotage académique

L'absence de texte réglementaire national de référence ou de politique nationale claire quant aux missions et à l'organisation des EREA a-t-elle suscité l'émergence de politiques ou de pilotages académiques ? L'enquête conduite dans les quatre académies d'Aix-Marseille, Bordeaux, Lille et Nancy-Metz, ne permet pas de répondre par l'affirmative.

Ce constat tient, bien évidemment, et en tout premier lieu, à l'absence de directives nationales. Il tient aussi à la répartition géographique des EREA. On ne peut, en effet, avoir le même pilotage académique à Bordeaux (5 EREA pour 5 départements), Montpellier (2 EREA pour 5 départements), Toulouse (3 EREA pour 8 départements), Limoges (1 EREA pour 3 départements), sans oublier les académies sans EREA comme celle de Nice. La mission et l'organisation des établissements sont définies par la nécessité locale, c'est à dire par rapport à la carte scolaire existante des formations professionnelles en lycée professionnel ou des formations adaptées en SEGPA.

Ainsi l'implantation géographique des EREA de l'académie de Bordeaux a permis une définition départementale des établissements et donc un pilotage départemental par une mise en réseau avec les SEGPA. La bonne implantation des lycées professionnels et le faible réseau des SEGPA dans l'académie de Limoges expliquent le maintien de Meymac comme « EREA de type 1985. » La baisse des effectifs en lycée professionnel et en SEGPA explique l'évolution vers l'accueil d'élèves « plus difficiles » dans l'académie de Nancy-Metz. La spécificité de la carte des formations en lycée professionnel a permis l'évolution en lycée d'enseignement adapté horticole de l'EREA de Perpignan comme de celui de Nantes.

Le niveau académique est, d'une manière générale, peu impliqué dans le pilotage des EREA. Les recommandations de 1998 sur la mise en réseau de la carte des formations avec les SEGPA et les lycées professionnels ont été rarement suivies d'effet et les EREA n'apparaissent pratiquement jamais dans les réflexions ou les travaux préparatoires à la carte scolaire des formations de l'académie. Cela ne signifie en rien que les recteurs n'ont pas de politique sur l'enseignement adapté. Simplement, les EREA s'inscrivent dans le champ, trop large pour eux, des SEGPA et des lycées professionnels. Ils peinent à y trouver leur identité.

Le peu d'engagement académique sur le pilotage des EREA peut s'expliquer par plusieurs raisons, au-delà des raisons fondamentales précédemment avancées. D'abord les EREA ne sont pas une préoccupation pour les autorités académiques : bien pourvus en moyens matériels et en personnel, les problèmes qu'ils posent éventuellement sont facilement circonscrits, ce qui n'exclut pas un certain nombre de situations conflictuelles internes aux établissements, souvent liées au fonctionnement de l'internat. D'autre part, l'existence, à l'intérieur même des établissements, de deux mondes pédagogiques de tradition et d'exercice différents, n'a pas permis un pilotage global fondé

en particulier sur une définition claire des rôles des différents corps d'inspection impliqués. Il s'agit de la tradition du premier degré, héritière des écoles nationales de perfectionnement, à gestion départementale pour ce qui concerne les professeurs des écoles, qui conserve une identité propre face à la tradition du second degré pour ce qui concerne les professeurs de lycée professionnel, de collège et de lycée, des ATOSS et aussi des directeurs dont la moitié a le statut de personnel de direction.

La moitié des personnels, environ, est à gestion départementale, l'autre moitié est à gestion académique. Les enseignants du premier degré relèvent du corps des inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré, les enseignants du second degré relèvent des corps des IEN-ET ou des IA-IPR. Les plans de formation initiale et continue n'ont pas de base commune. Dans le cadre d'une même mission, par exemple le service éducatif en internat, on peut trouver des personnels relevant d'autorités différentes, des MI-SE et des professeurs des écoles. Dans un EREA c'est un aide éducateur, au demeurant tout à fait remarquable, qui assure la responsabilité du service.

Certains EREA sont transformés de fait en lycée d'enseignement adapté sur décision de l'inspecteur d'académie, d'autres par décision du recteur, d'autres le sont de leur propre chef. La situation des EREA dans le réseau des établissements du second degré est très différente d'une académie à une autre. Certains sont bien intégrés au réseau et les directeurs participent aux réunions de bassin de formation ou de proviseurs de lycée professionnel, tandis que d'autres sont isolés.

Il faut cependant noter que l'ensemble des EREA bénéficie d'une attention toute particulière et bienveillante des régions et des autorités académiques en termes de moyens matériels et humains. Les régions ont mis en œuvre sans réticence le décret de 1985. De même, les rectorats et les inspections académiques continuent de doter largement les EREA, même si les effectifs d'élèves sont en baisse. Les dotations à la structure ont pour résultat un ratio proche de deux élèves pour un adulte, et les rectorats n'hésitent pas à doter les EREA de personnels non prévus par les textes, tels les MI-SE ou les CPE.

Pour ce qui concerne le pilotage pédagogique, les personnels chargés de la formation professionnelle sont bien suivis en termes d'inspection et de formation continue par les IEN-ET. En revanche, les professeurs des écoles, particulièrement les éducateurs en internat subissent un déficit de gestion pédagogique. La formation continue comme la formation initiale sont quasiment inexistantes pour les personnels du premier degré enseignant en EREA, et il n'y a pas de formation spécifique prévue pour enseigner en EREA dans les instituts universitaires de formation des maîtres.

La même dualité département-académie se retrouve dans la gestion et l'affectation des élèves. Les commissions départementales de circonscription du second degré (CCSD) continuent à affecter les élèves en cycle «collège» mais de plus en plus d'élèves sont affectés à l'issue de la classe de troisième dans le cadre des procédures d'orientation académiques, de la même façon que sont affectés les élèves en lycée professionnel. Nous avons vu dans un EREA que les élèves de 3^e étaient engagés dans la procédure d'orientation académique pour poursuivre leur formation professionnelle dans ce même établissement !

Le pilotage par l'établissement

En absence de pilotage national ou de pilotage académique, l'évolution vers la structure LEA serait-elle le fait d'orientations arrêtées au niveau de l'établissement, par la volonté commune de l'établissement, par le chef d'établissement ?

Globalement, et même s'il n'y a pas unanimité, l'ensemble des directeurs semble favorable à la transformation des EREA en LEA. De façon symbolique, la plupart des établissements ont la double appellation EREA/LEA. Beaucoup d'entre eux ont fait inscrire dans leur projet d'établissement la transformation en lycée d'enseignement adapté, en tout ou partie, avec un calendrier précis. Ces projets ont été élaborés sans qu'il y ait eu de réflexion préalable sur les conséquences de ces changements de structure. Des formations «collège» ferment année après année et les formations professionnelles qualifiantes ouvrent en lieu et place. Un EREA a même l'intention d'ouvrir une formation préparant au brevet professionnel.

Le projet présenté est celui d'un LEA qui accueillerait les meilleurs élèves venant des SEGPA voisines. Le terme «adapté» risque d'y perdre beaucoup de son intérêt. Le projet méconnaît le côté éducatif fondamental qui était celui des ENP et des EREA. L'internat éducatif, dans un tel projet, disparaît de fait. Il est significatif que, dans les établissements dont le projet est de devenir un lycée, et dans lesquels la structure LEA a commencé à se mettre en place, l'internat voit ses effectifs fondre.

Le renouvellement d'une forte proportion de directeurs, dans les années 90, a été sans doute, et à tout le moins en partie, à l'origine de cette mutation. La génération, longtemps en place, des directeurs d'EREA qui étaient précédemment directeurs d'ENP, a laissé place à une nouvelle génération de directeurs qui ont vu dans la circulaire de 1995 l'occasion de devenir des personnels de direction de plein exercice, d'autant que les EREA sont rattachés aux régions, comme les lycées.

L'évolution de l'établissement vers le lycée s'opère presque partout, sous les formes les plus variées. Ici le chef d'établissement a un adjoint, là un conseiller principal d'éducation remplace l'éducateur principal, des MI-SE participent au service de l'internat avec les éducateurs en internat ou des professeurs du second degré, dont des PLP, commencent à prendre la place des professeurs des écoles dans l'enseignement général.

Au total, le pilotage par l'établissement fait apparaître, de fait et sans qu'il y ait eu réflexion ni décision préalables, l'émergence des LEA sans que les EREA aient été supprimés, donc sans que l'on ait analysé les conséquences de cette transformation. A terme, la question de l'accueil et de la scolarisation des élèves qui relevaient autrefois des ENP et des EREA va se poser. La solution la plus communément avancée pour résoudre ce problème est celle d'une SEGPA avec internat. Mais aucune réflexion, à quelque niveau que ce soit, n'est conduite à ce sujet. La transformation des EREA en LEA n'est préparée ni au niveau national ni au niveau académique et pourtant, elle est déjà largement amorcée dans les établissements eux-mêmes.

Les EREA pour déficients visuels et handicapés moteurs

Les établissements régionaux accueillent, dans leur très grande majorité, des élèves en difficulté scolaire et sociale. Pour ces élèves, la dominante de la formation est professionnelle, avec la perspective d'une formation qualifiante de niveau V. L'aire de recrutement est parfois limitée à une

zone urbaine bien caractérisée. L'EREA de Pennes-Mirabeau (académie d'Aix-Marseille) accueille nombre d'élèves de l'agglomération marseillaise, celui de Lys-lès-Lannoy (Lille) reçoit les élèves de Roubaix-Tourcoing-Wattrelos, pour ne prendre que ces deux exemples. L'internat éducatif joue, dans un tel contexte, un rôle social marqué.

Mais certains établissements ont une autre vocation. Ils accueillent des élèves déficients sensoriels ou handicapés moteurs et l'EREA de Canteleu (Rouen) a accueilli jusqu'en 1997 des déficients auditifs. Actuellement, trois EREA scolarisent des élèves déficients visuels, Loos-lès-Lille (Lille), Montgeron (Versailles) et Villeurbanne (Lyon.) Cinq EREA scolarisent des élèves handicapés moteurs, Berck (Lille), Eysines (Bordeaux), Flavigny (Nancy-Metz), Garches (Versailles) et Vaucresson (Versailles).

Ces huit établissements assurent une scolarité en école élémentaire, en collège, en lycée et en lycée professionnel comme à Eysines, Loos, Vaucresson et Villeurbanne. Berck et Garches ont une section de collège et préparent au CAP-BEP. Flavigny couvre l'ensemble des enseignements du second degré, Montgeron prépare au CAP-BEP et au baccalauréat professionnel.

Un établissement pour déficients visuels, l'EREA de Loos-lès-Lille

L'école régionale pour déficients visuels de Loos-lès-Lille accueille des élèves déficients visuels, amblyopes et aveugles, en école élémentaire, collège et lycée professionnel. Elle compte 159 élèves dont 55 internes, et accueille également des élèves non déficients visuels dans ses sections de lycée professionnel (comme l'EREA de Vaucresson accueille des élèves valides avec les élèves handicapés moteurs). Les élèves viennent majoritairement du Nord et du Pas-de-Calais. D'autres élèves sont originaires des régions de Picardie, Champagne-Ardenne, Haute-Normandie. L'établissement est situé à la périphérie sud de Lille, sur le même terrain d'assiette qu'un institut médico-éducatif qui reçoit de jeunes déficients visuels sur handicapés.

L'école régionale assure le suivi, par son service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire (SAAAIS), de 92 élèves, 23 scolarisés dans 4 classes d'intégration scolaire (Douai, Saint-Pol-sur-Mer, Loos et Valenciennes), 69 en intégration individuelle (3 en maternelle, 15 en élémentaire, 10 en collège et 40 en lycée). Un centre de soins adapté (CSA) fonctionne également dans l'école régionale, ainsi qu'un centre d'action médico-sociale précoce (CAMPS) qui assure un suivi pluridisciplinaire des enfants de leur naissance à l'âge de six ans. Une unité de transcription et d'adaptation de documents pour braille et amblyopes gère une imprimerie adaptée. Il s'agit de « donner l'envie de l'autonomie et les moyens de la liberté » pour reprendre l'expression heureuse du directeur.

139 personnes exercent à temps complet ou à part de temps dans l'établissement, 79 enseignants, 40 dans l'administration et les services généraux, 20 dans les centres annexés. La grande majorité des personnels sont titulaires et ont été nommés à Loos à leur demande. Les professeurs des écoles sont presque tous titulaires du certificat d'aptitude spécialisé, qu'ils soient éducateurs en internat ou enseignants. Les personnels du second degré suivent, à leur arrivée, une formation au braille de 20 heures sur leur temps personnel.

L'internat éducatif est l'un des points forts de l'établissement, ce qui mérite d'être signalé tout particulièrement. Les éducateurs en internat sont volontaires, bien formés, compétents et

dévoués à leurs élèves. Ils sont capables de développer un projet ambitieux. L'internat est un véritable lieu de vie. Les activités proposées sont nombreuses et variées. Elles prennent toutes en compte le handicap visuel. Le soutien scolaire et la relation avec l'enseignement en font partie intégrante.

Juridiquement, l'école régionale est un établissement avec un seul directeur et un seul budget, mais il comporte en pratique deux centres, le CSA et le CAMPS dont le personnel et le financement ne relèvent pas de l'éducation nationale. Les centres ne sont pas gérés par une association support, comme c'est le cas à Berck ou à Vaucresson. Sur le plan juridique et financier, cette situation a été relevée par la Chambre régionale des comptes, signalée au recteur de l'académie de Lille et doit être régularisée au plus tôt.

Les effectifs de l'école régionale sont plutôt en baisse. Il faut y voir la conséquence du succès de la politique d'intégration en milieu scolaire ordinaire, au plus près du domicile de l'enfant. Loos contribue à la réussite de cette politique par son service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire et par ses compétences techniques et pédagogiques, patiemment acquises au fil des années, et mises à la disposition de la politique scolaire d'intégration.

Les formations sont dispensées dans le cadre ordinaire des programmes d'enseignement. L'adaptation des enseignements repose sur des classes à effectifs allégés, l'apprentissage du braille, les prises en charge rééducatives ou palliatives.

L'impression générale est celle d'un établissement qui fonctionne bien et qui correspond à sa vocation d'offrir une scolarité adaptée à de jeunes déficients visuels du Nord-Pas-de-Calais, et plus largement de la région nord de Paris. Son activité concerne principalement les élèves accueillis sur place mais aussi, plus largement, les élèves intégrés en établissement ordinaire. Enfin, son rôle s'apparente à celui d'un centre de ressources, une « tête de réseau » pourrait-on dire, avec des compétences médicales, techniques et pédagogiques mises à disposition des établissements et des équipes enseignantes, ainsi que des activités de recherche propres à la déficience visuelle en collaboration avec l'institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM).

Un établissement pour handicapés moteurs, l'EREA de Flavigny-sur-Moselle

École nationale de perfectionnement à l'origine, par le décret du 25 août 1967, l'établissement de Flavigny a vu ses missions précisées par le protocole d'accord du 31 août 1968 signé par le ministre de l'éducation nationale, le président de l'office d'hygiène sociale de Meurthe et Moselle (OHS) et le directeur de la caisse régionale d'assurance maladie du Nord-Est (CRAM) : « l'école nationale de perfectionnement reçoit les enfants dont le handicap moteur résiduel est trop important au regard des exigences de la scolarité normale, mais suffisamment stabilisé pour se satisfaire d'une thérapeutique d'entretien. L'ENP. prend en charge l'éducation et l'instruction des enfants qui lui sont confiés. Elle assure par ailleurs l'hébergement des internes et veille à l'organisation des services de transport de demi-pensionnaires qui, en raison de leur état, ne peuvent utiliser les moyens habituels de ramassage scolaire (...) Pour assurer les soins médicaux, paramédicaux et d'assistance hospitalière aux enfants infirmes moteurs admis à l'ENP., il est créé au sein du centre de réadaptation de l'enfance de Flavigny une section de réadaptation ».

D'autre part, il est précisé dans le préambule de ce texte que l'ENP. « dispose d'un service médical et d'une infirmerie pour le traitement des maladies intercurrentes ne justifiant pas une hospitalisation ». Le protocole de 1968 est toujours en vigueur.

L'EREA. est implanté à 15km de Nancy, à l'une des extrémités du « plateau médico-social de Flavigny » où se trouvent des structures relevant de l'OHS et de UGECAM. (par exemple le centre de réadaptation fonctionnelle pour enfants). Il a pour vocation d'accueillir des élèves de 11 à 25 ans présentant un handicap moteur qui nécessite des soins de rééducation et de réadaptation et qui ne leur permet pas une scolarité en milieu ordinaire. Sont exclus les troubles prononcés du caractère et du comportement ainsi que le handicap intellectuel. Établissement mixte, l'EREA. accueille à la rentrée 2001 148 élèves. 66 relèvent du collège, 21 du lycée d'enseignement général et 61 du lycée professionnel pour une capacité d'accueil d'environ 200 élèves dont 150 places d'internes. Il y a 56 filles et 92 garçons (123 internes, 24 demi-pensionnaires et 1 externe.) Le recrutement est étendu à l'ensemble du Grand-Est : Lorraine, Champagne Ardennes, Alsace et Franche-Comté.

L'établissement fonctionne en internat de semaine. Il est fermé presque tous les week-ends, du vendredi soir au dimanche soir. Quelques week-ends à caractère sportif sont organisés ainsi que deux week-ends particuliers, téléthon et kermesse de l'établissement (véritables journées des parents qui leur permettent de rencontrer tous les personnels : professeurs, éducateurs, médecins, ATOSS).

Alors qu'en 1968 l'établissement accueillait plus de 50% de poliomyélitiques et seulement 11 % d'infirmités motrices cérébrales (IMC), le public actuel est composé de 43% d'IMC, 20% de porteurs de maladies neuro-musculaires, 16% de paralysés post traumatiques et 6% de jeunes souffrant de séquelles de traumatismes crâniens. Il faut noter l'augmentation des pathologies associant aux troubles moteurs des problèmes complexes avec répercussions importantes sur les apprentissages (troubles du comportement et difficultés de mémorisation chez les traumatisés crâniens, dyspraxies visuo-spatiales et troubles de l'organisation perceptive chez les IMC). On constate donc une évolution des pathologies de plus en plus sévères avec des troubles associés de plus en plus complexes. Une étude conduite durant l'année scolaire 1999-2000 révèle que chacun des 168 élèves est un cas particulier présentant souvent des incapacités lourdes :

- incapacités de déplacement : 91 élèves utilisent régulièrement un fauteuil roulant (54%) dont 44 en fauteuil roulant électrique (26%) ;
- incapacités dans les actes de la vie courante : 87 élèves nécessitent l'aide d'une tierce personne (+ de 50% dont 21 % à temps complet.) ;
- incapacité grapho-motrice : 28 élèves utilisent une machine à écrire (17%), 20 utilisent un micro-ordinateur (12%), 14 ont besoin d'un(e) secrétaire (8,3%) ;
- incapacités respiratoires : 2 élèves nécessitent une assistance ventilatoire nocturne.

Les soins tiennent une place importante dans la journée des élèves (1 h par jour en moyenne intégrée dans l'emploi du temps scolaire).

L'encadrement est important. On compte plus d'un adulte pour un élève (200 pour 168.) 129 personnes exercent dans l'établissement au titre de l'éducation nationale et 71 au titre du centre de soins. Le directeur de l'EREA est un bon connaisseur de l'enseignement spécialisé. Il est aidé par un éducateur principal faisant fonction d'adjoint, une gestionnaire et un chef de travaux.

Le personnel relevant de l'éducation nationale est recruté sans critère particulier et participe au mouvement ordinaire. La prise en compte des spécificités se fait sur place avec l'aide des « anciens », certains collègues exerçant à l'EREA depuis près de 30 ans. L'enseignement suit la réglementation générale en vigueur et les programmes sont identiques à ceux des autres établissements scolaires. L'inspection et le suivi des carrières sont assurés par les corps d'inspection habituels (IA-IPR ou IEN). Six aides éducateurs apportent une assistance à certains élèves pendant

le temps scolaire, par exemple en assurant leur secrétariat individuel. Les 37 professeurs des écoles spécialisés éducateurs en internat travaillent surtout hors du temps scolaire et assurent les gardes de nuit. Ils encadrent des activités socio-éducatives et jouent un rôle d'aide à l'insertion dans la vie courante. Ils assurent aussi des études dirigées et du soutien scolaire. Les 22 agents des services généraux se sont adaptés à la spécificité du public scolaire. Ils permettent l'autonomie de l'EREA en matière de restauration, demi-pension, chauffage, lingerie et entretien. Le rôle de la lingerie est particulièrement important tout comme celui du secrétariat assurant l'accueil des élèves et de leurs familles. Quatre infirmières exercent à temps plein. Le travail médicalisé et des soins importants (soins aux grands handicapés) l'emportent sur les tâches de préventions habituelles qu'elles parviennent néanmoins à maintenir. L'assistante sociale (temps plein) joue un rôle capital dans le suivi individuel souvent complexe de chaque élève et de sa famille, en fonction du projet d'insertion dans la vie professionnelle et le suivi d'études. Elle est amenée à travailler avec une conseillère d'orientation dépendant du centre d'information et d'orientation de Vandoeuvre.

Le personnel relevant du secteur médical et de la santé est mis à disposition par l'office d'hygiène sociale de Meurthe-et-Moselle ou relève de l'union du Grand-Est des caisses d'assurance maladie. Il travaille dans les locaux de l'EREA, où interviennent une gouvernante principale et les aides-soignantes. Les aides-soignantes aident les élèves pour le lever, le coucher, les toilettes, l'habillement, l'aide aux repas. Elles assurent aussi le change des lits. Ce personnel est géré par l'OHS. Il travaille également dans le bâtiment médical, de soins et de rééducation, contigu à l'EREA mais indépendant. Le secteur est placé sous la responsabilité d'un médecin chef. Il comprend médecins, infirmières, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, orthophonistes, psychologues. Ce personnel est géré par l'UGECAM.

Le site de Flavigny fonctionne en application du protocole d'accord de 1968 qui définit les missions de chacun des trois directeurs, celui de l'EREA, celui de l'office d'hygiène sociale et celui de l'union des caisses d'assurance maladie. Ce protocole gagnerait à être révisé afin de redéfinir les missions de l'établissement, d'introduire la Région comme partenaire, de clarifier le rôle et les responsabilités des différents partenaires. Le recteur a déjà engagé une démarche en ce sens. L'EREA participe à la politique d'intégration scolaire. Dans les dix ans qui viennent de s'écouler, 82 élèves, soit un élève sur cinq quittant l'établissement, ont gagné un établissement d'enseignement ordinaire. En tout état de cause, la poursuite des études reste l'option privilégiée.

Organisation et fonctionnement des EREA pour déficients visuels et handicapés moteurs

De façon générale, pour ce qui concerne les établissements régionaux accueillant des élèves déficients visuels ou handicapés moteurs, nous pouvons constater que les professeurs des écoles sont titulaires du certificat d'aptitude spécialisé déficience visuelle ou handicap moteur. Les enseignants du second degré sont des professeurs certifiés ou agrégés ou des professeurs de lycée professionnel. Les programmes d'enseignement sont ceux des écoles, des collèges, des lycées, des lycées professionnels. Le recrutement des élèves est étendu à l'ensemble de l'académie. Il est même, le plus souvent, extra régional. L'internat permet d'éviter aux élèves des déplacements journaliers longs et délicats.

La nature du handicap conduit à assurer, à côté des enseignements, les soins et les rééducations nécessaires. Un centre de soins et de rééducations géré par une association est installé dans l'établissement. Le financement est assuré par les caisses d'assurance maladie par la procédure du « prix de journée ». La tutelle est exercée par la direction départementale de l'action sanitaire et sociale.

Dans ces établissements, école et centre de soins constituent des ensembles liés et indissociables. Cette spécificité leur permet de jouer, dans la région, un rôle de premier plan. D'une part, ils accueillent et scolarisent des élèves du premier degré (souvent) et du second degré (toujours) en assurant les soins et les rééducations nécessaires. D'autre part, ils sont des centres de ressources de haut niveau technologique et des « têtes de réseau » en relation avec les classes d'intégration de l'académie, les unités pédagogiques d'intégration et les jeunes intégrés individuellement.

Enfin, tous les établissements bénéficient d'une attention toute particulière des conseils régionaux. Les programmes d'équipement et de restructuration sont importants. L'attention des rectorats est tout aussi bienveillante pour tout ce qui concerne les attributions de moyens, postes budgétaires et crédits.

Les élèves, les formations et l'internat

Les élèves

Les élèves des EREA constituent, à bien des égards, une population scolaire spécifique :

- ils relèvent d'une fourchette d'âges et de classes qui correspond aussi bien à celle de collégiens (11 à 15 ou 16 ans, classes de la sixième à la troisième) que de lycéens. En dehors de quelques établissements dont l'amplitude des âges est encore supérieure, les EREA reçoivent souvent des élèves qui ont entre 11 (âge ordinaire d'entrée en sixième) et 17 ou 18 ans (âge fréquent de l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP.) ;
- ils suivent, selon le cas, un cursus se rattachant à l'enseignement général, conforme aux programmes ordinaires des collèges, un cursus préparant à un diplôme professionnel, en général de niveau V, ou encore un cursus spécifique de fait, faisant le pont, pourrait-on dire, entre les deux situations précédentes ;
- ils sont la plupart du temps dans ces établissements (et dans la totalité des cas pour les élèves des classes du niveau du collège) à la suite de la décision d'une commission qui s'est imposée à l'établissement (CCSD, commission de circonscription du second degré, émanation d'une CDES, commission départementale de l'éducation spéciale.) ;
- ils sont dans une petite majorité des cas, mais beaucoup plus souvent que les élèves des collèges et lycées ordinaires, des internes, ne retournant dans leur famille qu'à la fin des semaines et pendant les vacances ;

- ils sont réputés rencontrer des difficultés dans le déroulement d'une scolarité dans des établissements ordinaires, l'origine de ces difficultés étant très diverse.

Si nous ne reprenons pas ici l'examen de la situation spécifique des élèves des EREA spécialisés dans l'accueil des élèves déficients visuels et handicapés moteurs, déjà effectué, nous envisagerons les questions et problématiques suivantes :

- quels sont les effectifs en cause et quelle est leur évolution ?
- quelles sont les variables effectives de l'affectation des élèves en EREA ? Quelle est la géographie dans laquelle l'EREA inscrit son recrutement, du quartier voisin à la « région », à laquelle il se rattache en principe ? L'affectation à la suite de la décision d'une commission spécialisée gouverne-t-elle de la même manière l'accès à l'EREA aux différents niveaux ? Quels autres facteurs que les décisions de cette commission sont à l'œuvre ?
- quelle est la typologie des élèves des EREA ? Est-elle spécifique à ces établissements ? Comment évolue-t-elle ?
- quels regards les élèves d'EREA et leurs familles portent-ils sur cette scolarité, en la rapportant en particulier à d'autres expériences scolaires ?

Les effectifs des élèves d'EREA : une stabilité d'ensemble qui recouvre en fait une recomposition des effectifs

10 952 élèves sont scolarisés en EREA au cours de l'année scolaire 2001-2002. L'effectif ayant été stable à 12 000 élèves entre 1985 et 1997, après une croissance de l'ordre de 25% au cours de la décennie précédente, l'érosion de 8,7% en 5 ans est à remarquer, même si elle est en partie imputable à la fermeture d'un établissement de l'académie de Strasbourg.

Ces élèves sont des garçons à 73%, à rapporter aux 62% de garçons qui composent les effectifs des SEGPA.

L'effectif moyen d'un EREA est de 147 élèves, entre des établissements comme Vaucresson, et des établissements de moins d'une centaine d'élèves, comme Rennes ou Romagnat.

S'agissant de la part des élèves étrangers, il est à noter qu'elle est de 6,5% parmi les élèves des EREA, tandis que dans le public équivalent des SEGPA, elle atteint 8,1% des effectifs (5% pour l'ensemble de la population scolarisée dans le second degré).

Tous les EREA offrent des formations qualifiantes à leurs élèves. En 2001 quatre seulement ont fait le choix d'abandonner complètement le premier cycle, trois ne conservent du premier cycle que les classes de troisième, cinq ont abandonné les classes de sixième et cinquième, tous les autres EREA, soit 60 établissements offrent encore une continuité de la sixième à la seconde année de CAP.

Les variables de l'affectation des élèves en EREA

Les élèves sont affectés à l'EREA par l'inspecteur d'académie à la suite d'une décision d'orientation prise par la commission de circonscription du second degré, en vertu des textes. Ces commissions fonctionnent régulièrement et, effectivement, les directeurs des EREA n'ont pas le choix d'un public qui leur est normalement affecté au moment de l'entrée en sixième.

La CCSD prend en général une décision d'orientation en SEGPA ou EREA, les deux cursus étant à ce stade jugés similaires, en exprimant, en fonction des vœux des familles ou d'autres critères sur lesquels nous reviendrons, un souhait d'affectation en EREA plutôt qu'en SEGPA.

Ce fonctionnement de principe rencontre en réalité les limites suivantes :

- La commission n'est pas toujours en position de prendre ses décisions en début de cursus de collège, voire en début d'année scolaire : si dans le passé les admissions en début de classe de sixième étaient sans doute majoritaires, les entrées en cours de cursus, voire en cours d'année scolaire se multiplient aujourd'hui. C'est dire que le sens théorique d'une procédure de saisine d'une commission, qui déciderait positivement à partir, par exemple, d'aptitudes constatées chez un élève dans l'enseignement primaire, est de plus en plus érodé par le besoin de résoudre, et souvent dans l'urgence, des problèmes de scolarisation au collège ordinaire. Dans ce cas l'EREA apparaît plutôt comme une orientation par défaut, par exemple quand une classe-relais du secteur a été fermée.
- Il ne paraît pas exister de véritable continuité entre l'enseignement adapté du niveau primaire (les élèves y sont orientés par les commissions de circonscription ou CCPE) et celui du second degré : c'est ainsi qu'à Trelissac (académie de Bordeaux), sur 30 élèves admis sur deux ans à l'EREA, seuls 9 répondent à une sollicitation de la CCPE.
- De même le caractère « académique » ou régional (le « R » d'EREA) est loin de correspondre dans la plupart des cas à la réalité observée en ce qui concerne les affectations des élèves. Certes l'EREA de Châteauroux accueille effectivement des élèves de 7 départements (Indre, où siège la CCSD, mais aussi Loir-et-Cher, Cher, Loiret, Indre-et-loire, Creuse et Haute-Loire) et 50 élèves sont originaires de l'Indre, mais 20 seulement de chacun des trois départements suivants. L'EREA de Meymac a aussi un recrutement académique, avec des élèves qui viennent de trois départements. Mais très souvent l'aire de recrutement n'excède pas le département, comme c'est le cas pour l'EREA de Perpignan, dont les élèves proviennent tous des Pyrénées-Orientales et de quelques communes limitrophes de l'Aude, ou pour l'EREA de Pamiers, dont le recrutement est presque uniquement ariégeois. Dans d'autres cas, l'EREA ne joue même qu'un rôle d'établissement de proximité directe, qu'il s'agisse de celui de Pessac dont 84 élèves sur 113 proviennent de l'agglomération bordelaise, ou de celui de Lys-lez-Lannoy qui recrute essentiellement des garçons en provenance des communes voisines.
- Dans ce paysage où les particularités géographiques et les aléas de l'articulation entre le premier et le second degré semblent interférer avec la mise en œuvre homogène des textes nationaux, il apparaît que l'orientation en EREA est souvent liée à une information parvenue à tel ou tel, et en particulier aux parents, de façon souvent hasardeuse : l'information des familles par les brochures des DRONISEP comme par l'intermédiaire des assistantes sociales de secteur a souvent été décrite, y compris par les responsables des EREA comme déficiente.
- Du même coup, on rencontre des familles qui ont souhaité expressément que leur enfant soit affecté en EREA parce que cela avait été le cas de ses aînés ou celui des parents eux-mêmes. Ce point, sans doute marginal, montre un peu plus la complexité des variables qui font qu'ici tel élève confié au collège va être affecté en SEGPA alors qu'un cas similaire, dans les mêmes lieux ou ailleurs, ne se verra pas proposer cette voie. Les procédures d'admission en EREA, souvent construites sur des réseaux de relations ou

les informations de bouche à oreille, sont d'ailleurs beaucoup moins souvent remises en cause par un appel des familles que les procédures d'affectation en SEGPA de collèges.

La situation est rendue encore plus complexe par l'ouverture de plus en plus affirmée de l'offre de formation des EREA à des formations qualifiantes, notamment à des préparations à des CAP. Les CCSD, en effet, se voient de moins en moins reconnaître de compétences pour orienter des élèves dans des formations professionnelles.

Il arrive, comme à Saint-Lô, que l'inspecteur d'académie, qui est le président de la CCSD, gardant la haute main sur l'affectation en formation qualifiante en EREA dans un établissement qui n'a plus d'élèves de premier cycle, joue un rôle de fait un peu similaire à celui de la commission pour les admissions traditionnelles en premier cycle. La situation est en général plus complexe puisque ces formations qualifiantes concernent également des élèves d'EREA qui ont conservé des premiers cycles. Dans ces cas de plus en plus nombreux, les élèves relèvent d'une procédure d'orientation ordinaire postérieure à la classe de troisième, des élèves provenant de classes ordinaires de collège pouvant demander à venir à l'EREA préparer un CAP que l'établissement est le seul à préparer dans la zone. À l'EREA de Nantes, dont c'est le cas, il y a seulement une priorité aux élèves originaires de l'EREA pour être admis dans une section de CAP de leur choix.

En conséquence de ces évolutions deux questions sont actuellement posées dans un nombre significatif d'EREA :

- Comment concilier l'orientation autoritaire par une commission extérieure et la liberté du choix d'une orientation professionnelle qui doit être assurée aux élèves d'EREA comme à tous les collégiens ? Les directeurs d'EREA contestent rarement aujourd'hui les décisions des commissions quand elles ne concernent que l'affectation dans l'établissement. Le fait en revanche qu'une CCSD prédétermine dans sa décision le type de formation professionnelle dans lequel l'élève sera inscrit (et ait, en cela, la haute main non seulement sur les orientations, mais aussi sur les affectations) est non seulement mal perçu, mais n'est pas suivi d'effets puisqu'un établissement n'hésite pas toujours à changer après coup un élève d'affectation d'atelier.
Cette question, jusqu'ici insuffisamment traitée, de la fonction de la CCSD en matière d'orientation professionnelle (non contestée dans le premier cycle, mais avec une légitimité en voie d'érosion étant donné le contexte général de l'évolution des EREA, y compris dans leurs premiers cycles, vers les formations qualifiantes), est aujourd'hui à l'origine d'un certain nombre de rigidités dont les conséquences sont parfois qu'une partie des capacités d'accueil des établissements reste inutilisée.
- Comment des établissements qui étaient jusqu'ici dans une logique « réceptive » vont-ils pouvoir, si leur recrutement passe désormais par les procédures ordinaires d'orientation comme dans n'importe quel lycée professionnel, surmonter le risque d'une baisse de leurs effectifs au moins égale à celle qui touche des lycées professionnels ? Certes un effort d'information et de promotion peut être conduit plus systématiquement auprès d'élèves de troisième de SEGPA et de troisièmes d'insertion, mais ces élèves ont aussi vocation à aller dans les LP ordinaires. On voit bien aujourd'hui que certains EREA qui ont été volontaires pour se transformer en LEA et pour abandonner les classes de

sixième, cinquième, voire de quatrième, tentent de garder des classes de troisième pour se constituer un vivier. La difficulté de cette formule est qu'elle pose le problème d'une orientation après la quatrième qui n'est en général pas balisée dans des conditions suffisantes de transparence et que beaucoup de lycées professionnels déficitaires ont exactement la même stratégie.

La typologie des élèves.

Le discours entendu de la plupart des acteurs n'est pas une surprise. En EREA comme ailleurs, on se réfère volontiers à une situation antérieure où l'établissement recevait un public clairement identifié et perçu comme homogène, en gros celui de la « grande difficulté scolaire », pour lui opposer une réalité contemporaine qui verrait s'adjoindre à ce public spécifique un public hétérogène au premier, décrit comme « public présentant des troubles de comportement ». Il semblerait toutefois que la réalité soit encore plus complexe que ce discours dichotomique, à la fois en raison de la diversité des situations des élèves que des stratégies des établissements.

S'agissant des élèves, on rencontre aussi bien ceux dont l'institution a semble-t-il repéré bien en amont les limites du potentiel intellectuel et qui ont suivi le cursus ordinairement prescrit en ce cas, que ceux qui ont connu la « difficulté scolaire » et ont parfois été maltraités par l'école elle-même, ou que ceux dont les problèmes, dits « de comportement », n'empêchent pas de ressentir et d'exprimer qu'ils seraient candidats à un cursus scolaire plus ambitieux.

Une autre différenciation du public se fait jour si l'on interroge le rapport des élèves à leur projet professionnel. Si certains sont venus à l'EREA par goût pour un métier « depuis 6 ans il voulait être cuisinier », si d'autres ont découvert dans l'établissement une filière à leur goût, si d'autres pensent même à une poursuite d'études dans la filière au-delà de l'EREA et du CAP, d'autres se retrouvent dans des filières professionnelles qu'ils n'ont pas choisies, sans avoir apparemment été aidés à faire le deuil de leurs rêves antérieurs.

La diversité caractérise donc ce public, et l'EREA, dont on ne voit pas à quoi l'enseignement pourrait être adapté sinon à ses élèves, peut, pour l'essentiel, faire face à cette diversité. Elle paraît en effet transcendée par une réalité plus unitaire, qu'on retrouve dans une large majorité d'établissements :

- les élèves des EREA connaissent à la fois de grandes difficultés scolaires et une situation sociale particulièrement défavorable, dont il est clair qu'elle est pour beaucoup à l'origine d'une fragilité personnelle qui entraîne ou non des problèmes de comportement ; les élèves ainsi définis sont d'abord ceux qui semblent justifier d'une structure de type « internat éducatif » ; une enquête auprès des directeurs d'EREA sur leur public - cible insistait particulièrement sur la conjonction des deux difficultés, scolaire et sociale, et non sur une déficience scolaire plus importante ;
- les élèves des EREA sont même assez souvent décrits comme présentant des capacités intellectuelles légèrement supérieures à ceux des SEGPA, capacités dont l'épanouissement paraît avoir été d'autant plus compromis que des difficultés sociales spécifiques, parfois associées à un parcours scolaire dévalorisant, ont donné à ces enfants et adolescents une désastreuse image d'eux-mêmes.

Face à ce schéma, deux évolutions se font toutefois jour qui pourraient changer la donne et qui méritent une position claire des responsables :

- L'intérêt à nouveau porté par l'éducation nationale aux internats pour accueillir certains élèves difficiles peut conduire en EREA des élèves que ces établissements n'ont pas vocation à accueillir : si les capacités disponibles de l'internat éducatif peuvent être utilisées diversement, ce ne doit pas être dans une confusion qui nuise au public - cible de l'EREA, mêlant grandes difficultés scolaires et sociales. Dans un certain nombre de cas, observés par exemple dans l'académie de Lille, le recrutement des élèves dérive dans une direction qui n'était pas jusqu'ici de la compétence de ces établissements, mais de ceux par exemple de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. De même, en quelques rares cas, on peut observer que la structure d'un EREA est utilisée par détournement pour accueillir un public étranger dont le seul handicap est de ne pas maîtriser la langue française.
- Le risque principal d'évolution insuffisamment maîtrisée paraît venir de l'attitude de certains établissements qui paraissent soudain oublieux de leur public traditionnel, pour lui préférer un public de lycéens préparant un diplôme professionnel, recrutés à la fin de la classe de quatrième ou de troisième. Aucune réponse satisfaisante n'a été apportée à la question de savoir ce qu'étaient devenus, quand l'EREA ne recrutait plus qu'à des niveaux supérieurs, ces élèves de sixième ou cinquième correspondant aux caractéristiques précédemment énoncées. La même question se pose pour ces élèves, des filles en particulier, qui sont conduites à quitter certains EREA en cours de scolarité collège parce que l'établissement est focalisé dès la classe de quatrième sur la préparation de formations qualifiantes qui ne leur conviennent pas.

Un regard positif

Les échanges avec les représentants des élèves des EREA et de leurs parents dont les responsables de la mission ont pu bénéficier conduisent à attirer l'attention sur le fait que, pour leur public - cible traditionnel, beaucoup de ces établissements parviennent à proposer à leurs élèves des conditions de vie et d'apprentissage qui leur permettent d'exprimer un « bonheur » de relever de cette structure et de porter un regard beaucoup plus positif sur eux-mêmes et leurs études.

Il est intéressant de rapporter ce sentiment à celui qui s'exprime sur le collège, que certains ont connu, et sur les SEGPA en particulier. Éléves et parents apprécient dans l'EREA la petite dimension de la structure, la disponibilité des personnes, et l'absence de regard dévalorisant. La situation de tel EREA, contigu à un collège avec lequel il partage certains services, confirme cette idée qu'un voisinage mal géré de structures scolaires différentes produit des effets désastreux sur ceux dont l'image est la plus fragile.

Les élèves d'EREA ont conscience qu'il est important pour eux d'échapper à des appellations péjoratives dont ils savent que sont couramment gratifiés leurs camarades de SEGPA, intégrés dans des collèges où ils sont souvent montrés du doigt. En conséquence, ils s'efforcent à l'extérieur de brouiller les pistes en ne dévoilant pas la nature de l'établissement où ils sont scolarisés, et ce modus dicendi paraît leur convenir.

Les formations

Les deux types de formations : de la 3^{ème} au CAP et de la 6^{ème} au CAP

Un mouvement de transformation des EREA en LEA se dessine avec l'arrêt du recrutement en 6^{ème}. La totalité des EREA visités peut se ranger, en examinant la structure pédagogique, suivant deux catégories d'établissements :

- les EREA accueillant, comme ils en avaient mission à leur création, des élèves dès la classe de 6^{ème} ;
- les LEA recrutant des élèves à partir de la classe de 3^{ème} voire de seconde.

Si cette dernière classification ne concerne que 12% des établissements (10 sur 80) force est de constater que pratiquement tous les autres introduisent la notion de deux cycles de formations : un premier cycle d'enseignement adapté de type SEGPA et un second cycle de formation qualifiante préparant au CAP.

Organisation pédagogique pour les EREA recrutant en 6ème

En l'absence de textes spécifiques relatifs aux EREA, la très grande majorité de ces établissements appliquent, pour les classes de la 6^{ème} à la 3^{ème}, les instructions et les programmes de formations relatifs aux SEGPA (note de service et circulaire du 19 juin 1998). Ces programmes, à partir de la classe de 4^{ème}, comme il est préconisé, ont une orientation de caractère « formation pré-professionnelle. » Il faut noter au passage qu'il subsiste encore quelques rares établissements à préparer un CAP de type 3ans après la classe de cinquième.

Pour les enseignements technologique et professionnel

L'organisation mise en place pour ces enseignements est bien souvent la suivante :

- en classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, l'enseignement de la technologie est conforme aux programmes du collège.
- en classe de quatrième, les élèves passent pendant 6 semaines dans chacun des ateliers des formations professionnelles (généralement quatre) à raison de dix heures hebdomadaires. Au début du troisième trimestre, l'équipe pédagogique au complet dresse un bilan des résultats de l'élève, de ses aptitudes et, tenant compte de ses choix et de ceux de ses parents, propose un champ de métiers. À partir de cette orientation, une première approche de la formation professionnelle est engagée.
- en classe de troisième, cette formation « technologique » est, en réalité, résolument orientée vers le champ professionnel voire le métier choisi. Les objectifs et contenus de formation sont issus des programmes et référentiels du C.A.P préparé. A l'issue, et quelquefois en cours de la classe de troisième, les parcours des élèves peuvent se diversifier par une affectation dans un autre établissement, principalement lorsque les préparations proposées ne conviennent pas. Mais la majorité d'entre eux choisiront d'entrer dans une section de C.A.P. préparée au sein de l'E.R.E.A. ceci par goût, par confort ou par peur de l'inconnu. Par un suivi attentif du projet individuel des

élèves, la plupart des établissements ont mis en place une politique de non-redoublement qui semble s'avérer efficace. Nous nous trouvons alors dans un dispositif de préparation au CAP en trois ans après la classe de 4^{ème}.

En classe de troisième, quelques établissements offrent, pour les élèves qui ont élaboré un projet professionnel, voire un projet de vie particulier et spécifique, le dispositif suivant s'appuyant sur deux propositions :

- effectuer un stage d'observation en entreprise pendant 2, 3 ou 4 semaines dans le métier choisi, s'il est différent de ceux proposés à l'E.R.E.A. L'objectif visé est la signature d'un contrat d'apprentissage ;

- effectuer des «visites-stages» dans un lycée professionnel. L'objectif est l'admission en classe de seconde C.A.P. dans un métier non préparé à l'E.R.E.A. De telles dispositions justifient l'existence des réseaux EREA - L.P.

Il faut souligner que tout au long de la scolarité, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, une réorientation vers un milieu scolaire ordinaire ou vers un établissement très spécialisé peut être initiée par l'équipe pédagogique. Mais cette possibilité est principalement offerte dans les EREA réservés aux handicapés physiques.

Pour les enseignements généraux

Face aux difficultés récurrentes des élèves, des techniques et des démarches de remédiation diverses sont appliquées en veillant à ce qu'elles s'articulent avec une réflexion pédagogique d'ensemble et en prenant en compte la didactique des disciplines. Un accompagnement individuel est proposé et le soutien d'un référent privilégié. Cette mission de professeur référent, dans certains établissements, peut être confiée à un professeur d'enseignement professionnel.

Les principales réponses apportées par les E.R.E.A. les plus souvent rencontrées portent sur :

- le soutien individuel aux non-lecteurs
- l'activation individualisée des acquis en français et en mathématiques
- une pratique réfléchie de l'évaluation
- les exercices supports de cette évaluation sont conservés dans un dossier géré par l'enseignant.

Il apparaît que dans la plupart des cas, les EREA ayant une dotation spécifique (au contraire des SEGPA), l'ensemble des enseignements généraux est assuré de façon constante. Par exemple, l'enseignement des langues vivantes et de la technologie est assuré de façon moins aléatoire que dans les SEGPA. De même, il faut noter une politique volontariste d'implantation de postes de certifiés de documentation dans les EREA.

La préparation au certificat de formation générale (CFG.) n'est pas l'objectif majeur de la classe de troisième. L'orientation dominante est assurée par l'acquisition des compétences permettant une approche positive des référentiels des CAP. De nombreux EREA, qui favorisent en leur sein une poursuite d'études systématique de chacun de leurs élèves, autorisent l'équipe éducative et le conseil d'enseignement de l'établissement à considérer le CFG comme non prioritaire.

Les disciplines qui faisaient défaut dans les contenus de formation CAP (langues vivantes, sciences, arts appliqués, technologie) sont maintenant à l'emploi du temps des élèves.

Organisation pédagogique pour les EREA recrutant en 3^{ème}

Les structures pédagogiques des EREA ayant opté pour une organisation de type LEA se rapprochent de celles des lycées professionnels. Les élèves sont généralement recrutés à partir de la classe de troisième d'un établissement disposant dans sa structure soit d'une troisième technologique, soit d'une troisième SEGPA ou d'une troisième d'insertion. Cette transformation d'EREA en LEA s'est faite progressivement, l'établissement retirant chaque année de sa structure pédagogique un niveau de formation.

Ces établissements se sont mis à préparer à des CAP en deux ans comme dans les LP mais avec une formation technologique en classe de troisième résolument orientée vers le champ professionnel du métier choisi. Ils ménagent cependant une possibilité d'accueil d'élèves en seconde (élèves issus d'une troisième SEGPA ou élèves en difficulté d'une classe de seconde de LP) et jouent alors effectivement un rôle classique de lycée, c'est à dire d'« aval » du collège, en l'occurrence d'« aval » des SEGPA.

On soulignera au passage que cette évolution est accompagnée d'une baisse très sensible du nombre, voire de la disparition, des élèves en internat.

La différence majeure entre les LEA et les LP réside dans les capacités d'accueil de leurs sections. Comme pour les SEGPA, le nombre d'élèves accueillis par classe est de 16 pour l'enseignement général et de 8 par groupe d'atelier. C'est une règle appliquée formellement en début de cycle de formation, ce qui conduit à des effectifs bien plus faibles en classes terminales.

Dans ces LEA, les élèves ne sont généralement plus affectés par la CCSD. Ils relèvent d'une orientation ordinaire, principalement lorsque l'EREA prépare à des CAP qui n'existent pas dans les LP voisins. L'affectation des élèves par une commission spécialisée n'est donc plus une spécificité.

Nous n'avons relevé que deux établissements où le recrutement se fait exclusivement à partir de la classe de seconde, comme dans les lycées professionnels.

L'intégration au réseau des LP se traduit aussi par l'accueil dans ces lycées de certains élèves (nous n'avons pas eu de données quantifiées de ce phénomène) issus de l'EREA pour préparer un BEP.

Le reproche majeur sur cette évolution, formulé par tous les personnels rencontrés en LEA et qui ont connu l'ancienne structure, est la disparition de cette possibilité qu'offrait l'EREA à des enfants de 12 ans, caractérisée par la dualité entre l'internat éducatif et l'objectif de qualification auquel les parents d'élèves nous ont dit tenir beaucoup.

Pourtant l'existence de l'EREA reste pertinente en matière sociale, par sa capacité à offrir un encadrement éducatif accepté par les parents et d'une autre nature que le placement. Le fort encadrement dans un EREA permet d'accomplir un travail plus individualisé, mieux adapté à ce type d'élèves qu'en collège. L'internat est un atout fondamental par rapport à la fonction parentale. Des assistantes sociales s'interrogent sur le changement de caractéristique des élèves qui étaient accueillis autrefois en 6^{ème} et 5^{ème} et sur ceux qui arrivent en LEA en 1^{ère} année CAP. Ce ne sont plus les mêmes élèves. Elles constatent un absentéisme plus important et surtout une action éducative plus difficile sur des jeunes de 16 ans qui décrochent du système et qui ne sont plus en obligation scolaire. L'impact du travail éducatif sur des élèves pendant 6 ans n'a rien à voir avec celui que l'on obtient en 2 ou 3 ans.

Les parents trouvent que dans les EREA les élèves vivent bien leur internat; qu'ils rattrapent leur retard grâce à cette petite structure. Ils apprécient que leurs enfants soient proches des professeurs et que l'encadrement et le suivi soient très importants. Ils se considèrent informés et écoutés.

Les types et les caractéristiques des formations professionnelles.

Les formations professionnelles sont majoritairement du type bâtiment, avec la maçonnerie, la menuiserie, la métallerie. Elles sont destinées tout aussi majoritairement aux garçons. Les formations du type horticulture et entretien et hygiène des locaux se développent en même temps que la mixité.

Pour les 72 EREA, les formations professionnelles proposées concernent exclusivement la préparation aux CAP. On recensait, à la rentrée 2000, 296 sections que l'on pouvait regrouper en 5 grands secteurs d'activités économiques :

- *secteur du bâtiment*
- *secteur de la mécanique*
- *secteur de l'hôtellerie*
- *secteur agricole*
- *secteur tertiaire.*

Ces formations, bien qu'étant offertes aussi bien aux jeunes filles qu'aux garçons, sont de fait suivies par les unes ou par les autres selon les types de métiers proposés.

Formations concernant presque exclusivement les garçons

BATIMENT et AMENAGEMENT (119 sections)

CARRELAGE MOSAIQUE
CHARPENTE
CONSTRUCTION MACONNERIE BETON ARME
COUVERTURE
INSTALLATION EN EQUIPEMENT ELECTRIQUE
INSTALLATIONS SANITAIRES
INSTALLATIONS THERMIQUES
MAINTENANCE DES BATIMENTS
MENUISERIE - AGENCEMENT
PEINTURE VITRERIE REVETEMENT
PLATRERIE ET PLAQUES
SOLS ET MOQUETTES

MECANIQUE et METALLERIE (56 sections)

CARROSSIER REPARATION
CONSTRUCTION ENSEMBLES CHAUDRONNES
SERRURERIE METALLERIE
MECANICIEN MAINTENANCE DE VEHICULE
MECANIQUE GENERALE & DE PRECISION
PEINTURE EN CARROSSERIE
MECANICIEN EN MATERIELS PARCS & JARDINS

Formations concernant aussi bien les jeunes filles que les garçons

HORTICULTURE ET AGRONOMIE (33 sections)

AMENAGEMENT PAYSAGER
FLEURISTE
PRODUCTION HORTICOLE et MARAICHERE
PRODUCTIONS VEGETALES
TRAVAUX PAYSAGERS

HOTELLERIE et RESTAURATION (49 sections)

AGENT POLYVALENT DE RESTAURATION
CUISINE
EMPLOYE TECHNIQUE DE COLLECTIVITES
HEBERGEMENT
MAINTENANCE ET HYGIENE DES LOCAUX

Formations concernant presque exclusivement les jeunes filles

MATERIAUX SOUPLES (23 sections)

COUTURE FLOU
ENTRETIEN DES ARTICLES TEXTILES
MAROQUINERIE
PRET-A-PORTER

SERVICES et GESTION (16 sections)

ECHANGES, GESTION
SANITAIRE & SOCIALE
VENTE RELATION CLIENTELE

Bien que l'éventail des formations proposées paraisse important, il ne répond pas, et de beaucoup, aux attentes de chacun. Les assistantes sociales entendent fréquemment les confidences d'élèves qui se plaignent d'être dans l'EREA, et dans tel atelier, sans avoir pu choisir.

Une recherche dans le remplacement de l'offre de formation du type bâtiment, (la maçonnerie, la menuiserie, la métallerie) par des métiers plus attractifs et effectivement acceptés par les garçons comme par les jeunes filles, est à conduire rapidement. Citons le cas d'un EREA qui a changé sa carte scolaire en remplaçant des formations traditionnelles du bâtiment par des formations horticoles, travaux paysagistes et floriculture. Cela a été un succès incontestable, personne ne remet en cause ni la mixité ni ces nouvelles formations.

Organisation des formations

L'organisation des formations dans les EREA est identique à celle mise en place dans les SEGPA pour les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} et, pour les classes de seconde et première, identique à celle des sections de CAP des lycées professionnels. Les formations en classes de 4^{ème} et de 3^{ème} sont organisées de façon à assurer le passage le plus souple possible, sans rupture, d'un système à l'autre.

L'organisation des formations dans les établissements

Pour organiser les formations professionnelles au sein de l'établissement, mais aussi en entreprise comme l'exige la préparation au CAP, un poste de chef de travaux est implanté dans chaque EREA. C'est le coordonnateur des enseignements professionnels, c'est lui qui généralement impulse une pédagogie de projet et recherche des thèmes réels, supports concrets indispensables à ces formations. Leur fonction est pleinement justifiée, bien que les structures de ces établissements soient petites au regard de celles de la plupart des lycées professionnels, mais il faut tenir compte de la spécificité des élèves et des très nombreuses démarches nécessaires à effectuer pour rechercher des lieux de stages et assurer un suivi permanent avec les entreprises d'accueil.

L'organisation des séances d'atelier n'autorise que huit élèves par groupe, mais les établissements voulant diversifier la palette de leurs formations, n'accueillent qu'un groupe d'élèves par spécialité. On retrouve donc dans une même classe deux spécialités voisines, tous les enseignements professionnels pratiques et théoriques sont alors de ce fait dispensés en effectifs allégés.

D'autre part, malgré la baisse des effectifs accueillis, les recteurs maintiennent les postes antérieurement attribués, ce qui permet une latitude très grande pour l'organisation de tous les

enseignements ; on rencontre par exemple, des groupes de 8 élèves, non seulement en enseignement professionnel mais aussi en enseignement général.

La relation des formations en EREA avec celles des SEGPA et des LP d'une part, avec les entreprises d'autre part.

Quels sont les élèves accueillis en EREA, sachant que dans les académies l'offre de formation en lycée professionnel est importante et que certains disposent d'un internat ?

De nombreux responsables pensent que le LEA aurait vocation à accueillir :

- des élèves issus de SEGPA, fragiles et ne pouvant aller en LP
- des élèves issus d'établissements spécialisés où il y a un déficit de formation professionnelle (il n'existe pas de CFA spécialisé)
- des élèves ayant été maintenus en collège par volonté de la famille et qui ont besoin de structure où ils se sentiraient en sécurité
- des élèves primo-arrivants.

Les positions académiques divergent fortement sur la place et le rôle que doivent tenir les EREA. Pour certains recteurs la question de la transformation des EREA en LEA n'est pas posée. Les établissements recrutent en 6^e, comme les SEGPA, mais les élèves y sont affectés plutôt qu'en SEGPA pour bénéficier de l'internat. Ils constatent que les élèves en grande difficulté scolaire sont bien souvent des élèves en difficulté sociale. Le recrutement des élèves tend à dériver dans un domaine qui n'était pas celui de l'éducation nationale. « On assume les cas sociaux pour la Protection Judiciaire de la Jeunesse ». On affecte dans un internat parce qu'on ne sait pas régler les problèmes sociaux localement.

Pour d'autres recteurs, la transformation des EREA en LEA, gérés comme tous les lycées professionnels de l'académie, est un fait établi ; les établissements accueillent les élèves issus de SEGPA sans avis des commissions spécialisées. Ainsi le choix des élèves ou de leur famille est ouvert à l'ensemble des formations académiques proposées en LP ou dans les CFA. Cette ouverture sur tout le dispositif de formation de l'éducation nationale est une tentative à encourager mais en évitant de faire perdre aux EREA leur propre identité : accueillir les élèves les plus handicapés. Diluer les EREA dans l'ensemble des lycées professionnels, qui accueillent aussi une population de plus en plus difficile, ne reviendrait-il pas à créer les lycées professionnels du CAP ?

Conclusion

L'objectif premier de l'EREA est la préparation au CAP (niveau des acquis, émergence d'un projet professionnel et de vie) grâce à une pédagogie adaptée aux profils intellectuels et psychologiques des élèves, adaptation possible grâce aux moyens conséquents en personnel et en équipement.

On commence à constater chez certains élèves un comportement montrant un rejet systématique de toute règle de vie, une absence de projet scolaire et de formation professionnelle, ainsi qu'une indifférence totale à la règle et à la loi. Concrètement cela se traduit par:

- un refus d'assister aux cours d'enseignement général ou d'enseignement professionnel
- une recherche, exprimée quelquefois clairement, de l'exclusion temporaire, voire définitive de l'établissement
- la mise en place d'une stratégie de refus de la règle et de la loi, caractérisée par des violences verbales et physiques.

Si cet objectif a été atteint pour la grande majorité des élèves, les équipes éducatives commencent à constater une augmentation du nombre d'élèves affichant essentiellement, voire uniquement, un comportement de refus, alors que l'EREA est souvent « leur dernière chance » avant une prise en charge « pressentie » par les services de la justice, ce qui conduit à souhaiter la présence à temps plein d'une personne ressource spécialisée dans l'écoute et l'accueil de ces adolescents en rupture. Cette fonction nouvelle pourrait être assurée par une personne volontaire sensibilisée à cette mission. L'écoute devrait être bienveillante, chaleureuse, empathique mais complétée par la mise en place de « contrats éducatifs ».

Les résultats aux examens et l'insertion professionnelle

Si les EREA peuvent afficher l'ensemble des résultats aux divers examens présentés par leurs élèves, et les corps d'inspection ceux, plus globaux, de leur académie, il n'en va pas de même pour l'insertion professionnelle.

Les examens

Les résultats aux examens sont contrastés d'un établissement à l'autre. Ils se situent, dans l'ensemble des établissements visités, autour de 50% de réussite en moyenne sur l'ensemble des CAP. Si les taux de réussite aux CAP sont bons c'est que la formation s'apparente à une formation en 4 ans. Il faut noter aussi que l'introduction du contrôle en cours de formation d'une part, et la prise en compte des stages en entreprise d'autre part, ont permis de mieux appréhender les compétences acquises par les élèves. Quelques établissements affichent des résultats voisins de 100% de réussite, mais il s'agit d'élèves de CAP qui ne relèvent pas de l'affectation CCSD, et qui sont à l'EREA pour bénéficier d'une formation professionnelle qui n'existe pas ailleurs, dans les lycées professionnels du bassin ou de l'académie.

Le devenir des élèves d'EREA et leur insertion

La mission n'a pas trouvé d'enquête académique systématique ni d'enquête nationale sur le devenir des élèves à leur sortie d'EREA ni sur leur insertion professionnelle. Les établissements ne disposent pas non plus d'outils spécifiques dans ce domaine. Le suivi de leurs anciens élèves repose sur le service de suite assuré par les assistantes sociales des établissements et par les directeurs qui y attachent, en général, une assez grande importance. Toutefois, les informations ne sont pas faciles à trouver, elles sont rarement formalisées et ne font pas, en général, l'objet d'analyses systématiques. Il est vrai que les populations scolaires concernées sont peu nombreuses et que les personnels sont plus attentifs aux situations individuelles qu'aux analyses statistiques. Il est dans ces conditions assez difficile de porter une appréciation sur les EREA à travers le devenir de leurs élèves et leur insertion professionnelle et il faut se contenter d'indications fragmentaires.

Les résultats de l'insertion professionnelle sont, comme pour les examens, très contrastés d'un établissement à l'autre et d'une spécialité à l'autre. Les EREA sont parfois impliqués dans la mission générale d'insertion au travers de trois types d'actions, FCIL, MOREA et ITAQUE.

Tournées vers des élèves déjà possesseurs d'un CAP, ces actions sont conduites dans des secteurs porteurs d'emplois et doivent permettre d'obtenir des qualifications polyvalentes reconnues par les professionnels. Ces actions permettent aux entreprises partenaires d'avoir des relations privilégiées avec les établissements.

Dans une académie, une enquête conduite sur le devenir de ces élèves montre une bonne insertion dans le monde du travail surtout pour ceux qui ont suivi une formation complémentaire d'initiative locale (FCIL).

Dans une autre académie, une enquête portant sur 95 élèves issus de deux EREA donne les résultats suivants :

Insertion professionnelle	52 %
Inscrits ANPE	9 %
Contrats d'apprentissages	7 %
Poursuites d'études	12 %
Armée	2 %
Sans réponse	18 %

Au plan national, la DESCO mène depuis quatre ans une enquête sur le devenir des élèves des enseignements généraux adaptés, SEGPA et EREA. Mais cette enquête ne renseigne que très imparfaitement sur les élèves d'EREA puisqu'elle ne prend en compte que les seuls élèves sortis de 3^{ème}. Elle est manifestement plus ciblée sur les SEGPA que sur les EREA (ceux-ci n'ont d'ailleurs été intégrés à l'enquête que la deuxième année, celle portant sur le devenir des élèves à l'issue de l'année scolaire 1998-1999).

Néanmoins les résultats connus des deux dernières enquêtes donnent quelques enseignements sur le devenir des élèves d'EREA.

Enquête sur les devenir des élèves de 3ème d'EREA

	A l'issue de l'année 1998-1999		A l'issue de l'année 1999-2000	
Sorties vers le LP	117 élèves	6,94%	112 élèves	6,45 %
Sorties vers le CFA	215 élèves	12,76%	210 élèves	12,09 %
Poursuites dans les EGPA	1071 élèves	63,6%	1144 élèves	65,86 %
Prises en charge Par la MGI	40 élèves	2,37%	47 élèves	2,47 %
Situation inconnue	74 élèves	4,4%	53 élèves	3,05 %
Total	1687 élèves		1737 élèves	

On observe ainsi que sur environ 1 700 élèves sortis de 3^{ème} d'EREA, un sur trois quitte l'établissement, deux sur trois y poursuivent leur scolarité. Parmi ceux qui quittent l'EREA, la moitié environ poursuit une formation professionnelle en LP (20 %) et en CFA (35%), un quart environ se répartit entre différentes situations d'accueil (Maisons familiales rurales, dispositif MGI, secteur médico-éducatif, établissements ou dispositifs relevant du ministère de la Justice), voire trouvent un emploi (entre 1 et 2 % des sortants de troisième). Il n'y a pas de renseignements précis pour les autres.

Parmi ceux qui continuent leur scolarité en EREA, la quasi totalité des élèves poursuivent en formation qualifiante, les redoublements sont infimes (à peine 1%). En revanche l'enquête note que 6 % des élèves sont "maintenus" en EREA (sans que la signification exacte du terme soit précisée).

Les résultats de ces enquêtes appellent deux observations :

- il y a de fortes disparités entre établissements, entre départements et académies, ce qui montre que, dans ce domaine également, il n'y a pas d'uniformité des EREA mais de multiples situations ;
- si un tiers des élèves quitte l'EREA en fin de troisième, il n'y a que la moitié d'entre eux qui poursuivent une formation professionnelle, les autres relèvent de situations très diverses, ce qui confirme là encore l'hétérogénéité du public accueilli.

Il est évidemment regrettable de ne pas disposer d'informations statistiques fiables sur le devenir des élèves sortant des classes de troisième d'EREA. Les données de la seule enquête nationale disponible ne peuvent pas être décalquées à l'identique du niveau troisième au niveau de fin de formation qualifiante.

On peut d'autant plus déplorer l'absence de suivi personnel et statistique des élèves, en cours de scolarité ou à son issue, qu'il s'agit d'enfants qui ont été affectés en EREA au terme d'une procédure particulière d'orientation et d'affectation où les CCSD jouent un rôle primordial.

Il appartiendrait aux académies comme à l'administration centrale de renforcer considérablement pour les EREA, comme d'ailleurs pour les autres EPLE, le suivi des élèves et l'évaluation et la mesure des performances.

Les EREA entre l'internat et la vie scolaire

Si les EREA peuvent être distingués des SEGPA, dont ils ne représentent qu'un dixième des effectifs nationaux, c'est moins par le public qui les fréquente que par la singularité de ces établissements. Il s'agit d'établissements spécifiques, et non de simples parties d'établissements publics comme l'est une section de SEGPA de collège. Avant même les évolutions de certains EREA vers une fonction du type d'un lycée professionnel, la différence vis à vis du tissu, naguère des SES et aujourd'hui des SEGPA, se marquait par le fait que l'EREA avait des élèves en propre, dans des locaux identifiés et en général relativement indépendants du maillage scolaire de proximité, et devait donc, autour de sa mission d'enseignement, organiser, avec une compréhension plus ou moins importante donnée à cette notion, la « vie » des élèves.

Cela recouvre naturellement les fonctions classiques de surveillance, d'organisation des permanences, d'organisation des mouvements d'élèves, de la demi-pension, de contrôle des absences, d'organisation de la représentation des élèves ou de la mise en œuvre de procédures disciplinaires.

On perçoit toutefois que si l'intitulé de ces fonctions est classique, leur réalité face au public spécifique de ces établissements ne l'est pas. On s'attend, d'une façon ou d'une autre, dans des établissements où le ratio adultes/élèves est plus favorable qu'à l'ordinaire, à ce que le regard des personnels sur les élèves soit encore plus attentif, et déclenche plus souvent une action individualisée ou collective en réponse à telle ou telle observation, action qui participe de ce que, pour faire vite, on nommera « éducation ».

Mais le cadre principal dans lequel cette question se trouve posée est bien sûr, s'agissant des EREA, celui de l' « internat éducatif ». Il est d'ailleurs, pour beaucoup de personnes qui ont une première approche des EREA, inhérent à ces établissements. Des questions se posent pour en cerner la réalité :

- quelle est l'importance effective de l'internat dans les EREA ?
- comment est-il défini par les textes officiels ?
- est-il perçu et construit comme une fonction stratégique de l'établissement ? est-il au cœur ou à la marge ?
- quel en est le fonctionnement réel, quelle mesure a-t-on de ses effets sur le public qui en bénéficie ?
- quel jugement peut-on former à son sujet ?

D'autres éléments sont à prendre en compte et à associer à ces réflexions :

- les élèves internes ne représentent qu'une moitié des effectifs actuels des EREA, mais surtout, les EREA, devenant des LEA, s'ouvrent de plus en plus, ou de plus en plus majoritairement, à un public plus âgé, pour lequel l'internat ne saurait avoir en tous les cas la même nécessité ni la même fonction
- la « secondarisation » progressive des formations dispensées conduit à une logique de « vie scolaire »
- l'évolution des besoins culturels et documentaires des élèves des EREA, d'autant plus sensible qu'ils sont plus âgés et engagés dans des formations nouvelles, est susceptible de modifier certains éléments du contexte de la vie des établissements.

L'internat au cœur ou à la marge ?

Les données chiffrées sur les EREA

Il y a environ 11 000 élèves en EREA, 53 % sont internes, 44% sont demi-pensionnaires et 3% sont externes. A titre de comparaison, la part des internes dans la répartition des élèves dans le second degré en France métropolitaine est passée de 11% en 1970 à 4,1 % en 2001. On peut affirmer que l'internat est une spécificité des EREA.

Les internats des EREA accueillent en moyenne 79 élèves. Les plus petits sont ceux d'Ajaccio (18 internes), Eysines (15 internes) et Nogent-sur-Marne (21 internes). On compte 26 EREA de plus de 100 internes et le plus gros est Flavigny avec 160 internes.

Cinq EREA seulement n'offrent pas d'internat, ce qui est une spécificité parisienne. Les internats des EREA sont mixtes à l'exception des 15 EREA qui n'ont pas franchi le pas de la mixité. Seul l'EREA de Nogent-sur-Marne a un internat réservé aux filles.

Les textes

La circulaire n° 95-127 du 17 mai 1995 précise « que les EREA-LEA ont pour mission d'assurer un enseignement général, technologique ou professionnel adapté selon le type de handicap en proposant, si nécessaire, l'internat éducatif. » Elle ajoute que « l'établissement doit développer son secteur éducatif dont l'internat constitue un aspect important »/ Les missions et les tâches que la circulaire confie à ce secteur sont :

- le développement des activités socio-éducatives
- l'éducation à la citoyenneté
- l'éducation aux loisirs et le développement des activités sportives
- l'accompagnement des processus d'insertion sociale et professionnelle
- la gestion du projet individuel de formation des adolescents
- la participation à la formation générale des élèves par le développement d'activités culturelles et artistiques
- la résolution des difficultés d'apprentissage par la pratique des études dirigées et du soutien scolaire
- le développement des relations avec l'environnement de l'institution.

On peut regretter qu'à l'occasion de la sortie de cette circulaire, il n'ait pas été jugé utile de revoir et d'ajuster à toutes ces missions et tâches la circulaire n° 74-148 du 19-4-1974 qui fixe les obligations de service des éducateurs en internat dont l'imprécision donne lieu à des pratiques très différentes selon les EREA voire à certains « errements ». Une conséquence de ces imprécisions est lue dans les emplois du temps des éducateurs chargés de l'internat.

Dans un EREA, par exemple, la mission d'inspection a pu constater des emplois du temps d'éducateurs de l'internat répartis sur 2 jours 1/2 et on ne peut qu'approuver la décision mise en œuvre dans un EREA, où suite à un rappel à l'ordre de l'IA - DSDEN, l'emploi du temps a été établi sur un minimum de 4 jours et fondé sur un horaire théorique de 34 heures pour une présence effective moyenne de 23 heures compte tenu des heures pondérées. Que chaque éducateur assure au moins une nuit, une veillée, trois ateliers, une étude, un soutien scolaire et deux surveillances de repas semble un minimum.

Dans un autre EREA, au motif que l'établissement n'accueillait que des garçons violents, les éducateurs en internat avaient obtenu que leur emploi du temps soit bloqué sur deux jours. Le chef d'établissement a mis fin, à juste titre, à cette pratique, même si la conséquence fut un nombre élevé de demandes de mutation.

Pour assurer le remplacement il conviendrait d'envisager d'autres dispositions que l'attribution d'heures supplémentaires aux éducateurs en internat.

L'existence d'un public spécifique

Dans les rares réflexions conduites sur les EREA, l'accord se fait unanimement pour reconnaître qu'il existe un public spécifique qui a besoin d'un internat éducatif. Si les discussions portent sur les deux parcours que constituent une scolarité de la 6^{ème} à la 3^{ème} et une scolarité avec poursuite d'études au delà de la 3^{ème}, dans les deux cas l'internat éducatif est présenté comme essentiel.

Pour des élèves dont l'origine des difficultés scolaires est à la fois familiale et sociale et qui présentent de graves problèmes comportementaux, l'internat éducatif est une nouvelle chance qui leur est proposée. Si la politique de relance de l'internat scolaire a déjà mis en avant les avantages que

celui-ci représente pour des élèves scolarisés dans des structures ordinaires, on imagine aisément l'avantage de l'internat éducatif pour ceux qui sont déjà en difficulté.

Cette position est partagée par ce directeur des services d'éducation d'un conseil régional qui développe l'argumentation suivante : « la population scolaire accueillie dans les EREA a de fait changé depuis une quinzaine d'années (des « déficients intellectuels » on est passé aux élèves « difficiles »), mais sans chercher à faire rentrer les EREA dans un catalogue, sans chercher à les caractériser ; dans ces conditions, pourquoi ne pas tirer acte de cette situation et considérer que ces établissements ont vocation à accueillir des élèves pour lesquels on n'a pas trouvé de solution ailleurs. Les EREA accueillent le même type de public que dans les SEGPA, mais ayant en plus des problèmes de socialisation. Dans cette perspective, l'internat est un élément déterminant ».

La suppression des classes de la 6^{ème} à la 4^{ème} dans les EREA pose à tout le monde le problème du devenir des élèves pour qui l'internat éducatif est une nécessité et qui ne relèvent pas des structures de la Protection Judiciaire de la Jeunesse ni des instituts de rééducation. Les secrétaires des CCSD de l'académie d'Aix - Marseille regrettent la disparition de l'internat pour les élèves entrant en 6^e adaptée.

Dans les procédures d'affectation de l'académie de Bordeaux, on note que c'est la « fragilité » de certains élèves qui fait rechercher une affectation en EREA, essentiellement en raison de l'internat.

Dans l'académie de Lille, on dit affecter les élèves dans les EREA pour leur internat éducatif, d'une part parce que l'on ne sait pas résoudre les problèmes sociaux localement et d'autre part en raison du déficit de familles d'accueil.

Dans les départements où il n'existe pas d'EREA (37 au total), l'existence de SEGPA dans des collèges avec internat ou de LP avec internat ne constitue pas une réponse à un certain public en raison de l'absence d'internat éducatif. La Creuse et la Haute-Vienne envoient leurs élèves à Meymac en Corrèze. Même chose à l'EREA de Châteauroux qui recrute sur 7 départements.

Seules les académies qui ont un EREA dans chaque département ont donné à leurs EREA une vocation à recrutement départemental voire de proximité.

Un directeur d'EREA qualifie ses élèves « d'élèves de SEGPA qui ont besoin d'un internat éducatif » d'où la tentation dans certaines académies d'imaginer que l'EREA deviendrait l'internat des SEGPA environnantes. Si cette solution ne semble pas avoir fait l'objet de réflexions très approfondies, elle est surtout une "mauvaise" réponse pour les élèves de 12 à 16 ans dans les académies où les EREA se transforment en LEA.

L'internat dans ses relations au sein de l'établissement

Les relations avec l'enseignement général et professionnel

Dans la majorité des EREA, les éducateurs en internat n'ont guère de projets communs avec les autres enseignants de l'établissement. L'internat a ses personnels, ses horaires, mais on voit rarement en quoi il participe du projet global de l'établissement. Les éducateurs en internat ont le plus souvent le sentiment d'être à part mais ils souhaitent très fortement que leurs expériences soient valorisées.

Si le secteur éducatif doit avoir son propre projet, sinon ce serait renier la spécificité des EREA, il doit être complémentaire de l'action pédagogique de l'établissement.

Généralement, on constate dans les EREA la coexistence pacifique de corporations qui coopèrent assez peu et s'interrogent chacune sur le sens de leur activité. Si la situation de chaque élève est le plus souvent examinée dans des réunions dites « de synthèse », la collaboration entre les enseignants n'y est pourtant pas acquise pour ce qui concerne le déroulement des apprentissages eux-mêmes : c'est en particulier le cas entre les enseignants chargés de l'enseignement général et les professeurs d'atelier, mais il semble aussi que les enseignants chargés de l'enseignement général n'ont pas d'échanges ni de projets communs avec les éducateurs en internat.

On ne peut que regretter que ces trois mondes s'ignorent, car il est certain que leur rencontre devrait non seulement donner lieu à un « bouillonnement » pédagogique profitable aux élèves des EREA mais aussi servir de « laboratoire pédagogique » pour résoudre les difficultés rencontrées dans les autres EPLE. Ceci serait une bonne utilisation des moyens importants alloués aux EREA.

Le tutorat ou le maître référent

La circulaire 95-127 précise qu'une des missions du secteur éducatif est de « gérer le projet individuel de formation des adolescents dont l'éducateur référent sera le garant ». D'un EREA à l'autre, des interprétations divergentes ont été données sur l'identité de cet éducateur référent. La pratique du tutorat ou du maître référent est très variée selon les établissements et concerne, de fait, l'éducateur en internat :

- Cas n° 1 : l'enseignant éducateur est référent d'un groupe d'élèves internes et demi-pensionnaires
 - Cas n° 2 : il est référent de 2 ou 3 élèves
 - Cas n° 3 : tous les enseignants de l'établissement sont maîtres référents
 - Cas n° 4 : seuls les internes ont un maître référent
 - Cas n° 5 : il n'y a pas de tutorat
 - Cas n° 6 : seuls les éducateurs en internat sont tuteurs
- etc.

Cela doit s'accompagner d'une définition précise du rôle des tuteurs dans le cadre d'une bonne articulation entre le groupe référent et la classe au sein de l'établissement. Chaque établissement tente d'y apporter une réponse. On trouve ainsi, dans un projet d'établissement d'un EREA : « le tutorat complète le dispositif des conseils de professeurs. Chacun des membres des différentes équipes éducatives est responsable d'un groupe de 3 ou 4 élèves en moyenne. Le tuteur aide le jeune, il n'agit pas à sa place. Il accompagne l'élève dans sa démarche vers l'autonomie. Il adapte son attitude et son aide aux possibilités du jeune et à son niveau de socialisation. Il est chargé du suivi des propositions des conseils des professeurs. C'est lui qui rend compte de l'état des projets personnels et qui propose de nouvelles actions pour le trimestre suivant. Il assure la préparation, le suivi et les bilans des stages en entreprise ».

La mission n'a pas la prétention d'avoir rencontré tous les cas existants mais on voit bien que l'absence d'une instruction claire laisse une profonde liberté dans les pratiques. L'absence de mise en place du tutorat est parfaitement injustifiable mais des modes d'organisation sont plus critiquables que d'autres comme, par exemple, ceux qui font que chaque classe se voit attribuer un éducateur référent qui est chargé de suivre les élèves tout au long de l'année. On peut regretter cette organisation par classe dans la mesure où elle n'est pas propice à créer un type de relations différent de celui de la journée pédagogique.

L'organisation pratiquée dans certains EREA du référent par groupe d'élèves, mixte, de classes différentes et d'âges différents, semble plus adaptée car elle crée des liens transversaux encore plus nombreux entre les équipes et oblige le tuteur à un suivi personnalisé.

Il apparaît que ce suivi individualisé des élèves est très important car il témoigne du travail accompli, il enregistre les difficultés rencontrées par l'élève et il permet à l'équipe éducative de mieux connaître et comprendre l'élève, de valoriser ses progrès, de repérer les efforts à accomplir dans l'optique de la construction de son projet personnel d'orientation, de formation et d'insertion.

Les relations des éducateurs en internat avec les autres personnels

On peut se demander pourquoi il existe aussi peu de communication entre les éducateurs en internat et le reste des équipes pédagogiques. Des personnels de santé eux-mêmes nous disent parvenir à travailler sur l'hygiène avec les « enseignants », pas toujours avec les « éducateurs ».

L'internat est-il « éducatif »?

La mission a essayé de répondre aux questions suivantes :

- l'internat éducatif est-il le même
 - pour des 12-16 ans et des 16-18 ans ?
 - pour des filles et des garçons ?
 - pour des enfants issus du monde rural et des enfants issus du milieu urbain ?
 - pour des élèves aux troubles du comportement et des élèves en difficulté scolaire ?
- quelle doit être la place de l'internat éducatif
 - dans le projet individualisé de l'élève ?
 - dans l'éducation aux loisirs ?
 - dans l'accompagnement du processus d'insertion sociale ?
 - dans l'aide aux apprentissages ?

L'exercice s'est avéré d'autant plus difficile que les EREA sont des ensembles de plus en plus complexes rassemblant des élèves très divers. Les milieux défavorisés d'où sont originaires la plupart des élèves d'EREA ont aussi leur hétérogénéité.

<i>Différents sous - ensembles constituant la population d'élèves en difficultés scolaires dans les EREA</i>

Pré - adolescents 12-16 ans Classes de 6 ^{ème} et de 3 ^{ème}	Jeunes adultes 16-18 ans Classes post 3 ^{ème}
--	--

Elèves issus du milieu rural	Elèves issus du milieu urbain
------------------------------	-------------------------------

Elèves en difficulté	Enfants ayant des troubles du comportement
----------------------	--

Qu'est-ce qu'un internat éducatif ?

A défaut d'une définition réglementaire de l'internat éducatif, force est de constater que la mission d'inspection n'a pas trouvé sur le terrain de véritable réponse à la question. L'examen des différents projets d'établissement n'a pas permis non plus de dégager une définition.

Dans tous les EREA, les équipes d'éducateurs en internat ont essayé de définir des buts ou des objectifs avec des moyens et des modes d'intervention en référence souvent à la circulaire n° 95-127 et au référentiel de compétences annexé à l'arrêté d'organisation de l'examen du CAPSAIS. Recouvrant différentes actions dans les EREA visités, l'internat éducatif semble devoir être avant tout un bon équilibre entre « le temps libre » et « le temps obligatoire ou contraint ».

Si l'on devait tenter de donner une définition de l'internat éducatif, on pourrait dire que c'est un cadre et un lieu de vie, organisé, stable, structuré et, en outre, un moment ou émergent d'autres relations entre les adultes et les adolescents que celles qui existent pendant les activités pédagogiques tout en s'inscrivant dans une continuité éducative.

L'internat éducatif est le moment où :

- l'éducation aux loisirs se fait par le développement des activités culturelles, artistiques et sportives pendant les ateliers et les veillées,
- l'aide au travail et à la scolarité se fait dans le respect des obligations mais surtout dans une perspective d'autonomie par des études dirigées et du soutien,
- les conseils de dortoirs et les conseils de délégués permettent de traiter les demandes et les attentes des élèves, sont sources de propositions et apportent des réponses dans un objectif d'éducation à la citoyenneté,
- le projet individuel est élaboré avec le tuteur ou le référent en association avec les familles ou les éducateurs spécialisés qui suivent le jeune en s'appuyant sur les dossiers de suivi, les bulletins des conseils de classe et les réunions de synthèse,
- le processus d'insertion sociale est conduit de façon à ne pas se substituer à l'autorité parentale.

S'il est évident que l'internat éducatif doit revêtir une forme différente pour des enfants de 12 à 16 ans et pour des jeunes qui ne relèvent plus de la scolarité obligatoire ou qui sont majeurs, il n'en demeure pas moins, pour certains élèves, une nécessité. Pour les plus grands, des formules telles que « l'appartement en autonomie » ou « l'internat en ville » (avec des passerelles entre les structures) sont à l'étude ou en voie d'être expérimentées. Les visites d'établissement ont montré que ce n'est pas le même type d'internat qui est susceptible de convenir aux élèves de 6^{ème} et aux élèves de dernière année de CAP.

On peut noter que le secteur éducatif n'a pas toujours tiré les conclusions de l'évolution des EREA vers une formation qualifiante. Or, le rôle des éducateurs en internat a changé et il doit prendre davantage en charge les préoccupations scolaires et extra-scolaires des jeunes.

La mission n'adhère pas à l'avis exprimé par des inspecteurs d'une académie qui n'accordent pas leur faveur au modèle d'internat éducatif parce qu'ils trouvent qu'il propose une surprotection aux élèves et que les éducateurs en internat y « désapprennent » leur métier d'enseignant.

Enfin, il faut veiller à la taille de l'internat qui ne doit pas être trop petite. La visite de l'internat d'un EREA a été particulièrement « triste », non par le manque de motivation des éducateurs en internat dont il convient de signaler plutôt la qualité professionnelle et une bonne prise de conscience de la réalité, mais plus par les effectifs faibles et réduits ce qui, on le sait, n'est jamais source d'un grand dynamisme. S'il est certain que les petits effectifs permettent une grande souplesse et donnent la possibilité d'apporter des réponses appropriées, il y a un seuil en dessous duquel il ne faut pas

descendre tout en sachant que les professeurs, les élèves comme les parents sont très attachés à cette caractéristique de « petite structure » pour les EREA.

L'internat de semaine, les temps de vacances et les périodes de stage posent le problème de la continuité de l'internat éducatif. Il y a là différentes réponses à apporter compte tenu de la diversité des EREA.

Les activités extra scolaires et du mercredi après-midi

L'internat éducatif ne se limite pas aux seules activités organisées après les cours. L'isolement dans lequel se confinent les EREA fait que, très souvent, il n'y a pas assez d'activités intéressantes, pas assez de liens avec les centres culturels, les associations sportives. Les liens avec les activités de l'UNSS ne semblent pas toujours évidents. Ceci est d'autant plus regrettable que la majorité des activités du soir ont un côté sportif.

Les EREA s'appuient peu sur les différents partenaires locaux et font preuve d'une grande frilosité pour leur intégration dans la vie municipale, peut-être en raison de la « représentation » de ces établissements, parfois montrés du doigt. L'institution a un effort à faire pour lutter contre la persistance d'une image dévalorisante.

Les foyers socio-éducatifs (FSE) des EREA ont sérieusement besoin d'être redynamisés. En effet ils sont le plus souvent des supports financiers à des activités (notamment les voyages) plutôt que de véritables organisateurs d'activités. Il est vrai que la place du FSE dans les EREA mérite une clarification par rapport à l'internat éducatif, chacun proposant des activités péri ou socio-éducatives dans des champs à tout le moins similaires.

La mixité

La mixité n'est pas apparue comme étant un problème pour l'internat, elle se révèle plutôt positive dans ses effets. Elle nécessite, toutefois, une certaine prudence. Il faut citer cet EREA à internat exclusivement féminin où, sur 9 éducateurs en internat, il y a seulement 5 femmes, ce qui inquiète, à juste titre, le directeur comme l'IA-DSDEN pour le suivi des élèves à l'internat.

Si la mixité n'est pas encore généralisée, dans les établissements (15) où elle n'existe pas elle est fortement réclamé par les élèves. Cette évolution nécessite une modification matérielle des locaux de l'internat et une nécessaire réflexion sur ses conséquences, ce qui n'a pas toujours été fait comme il l'a été constaté.

Dans plusieurs académies, l'absence d'internat pour les filles pose problème.

Six ans d'internat

La question qui se pose est celle de l'équilibre entre la prise en charge éducative en internat et l'apprentissage de l'autonomie voire de l'insertion sociale. Est-il nécessaire que des élèves effectuent la totalité de leur parcours en internat éducatif ?

Une rupture semble s'imposer à la fin de la 3^{me} et la question de la poursuite d'études uniquement en internat doit être posée.

Ceci suppose une bonne articulation entre les SEGPA, les LP et les EREA. Il y a là matière à favoriser le retour de certains élèves dans l'enseignement dit « ordinaire » ou « non adapté » ce qui est normalement l'un des objectifs des EREA.

Le suivi des élèves en internat

La circulaire 95-127 rappelle que « pour garantir une meilleure prise en charge éducative, pédagogique et psycho-pédagogique de chaque jeune, l'EREA a recours dans et hors de l'établissement à des aides spécifiques du secteur social, médical et psychologique selon les possibilités de son environnement ».

A cet égard, des familles ont exprimé leur regret qu'il ne soit pas possible, à l'internat de certains EREA, de faire bénéficier les élèves de soins dont ils ont besoin par un psychologue, un orthophoniste, par exemple.

Comment admettre que la présence des élèves en internat soit la plupart du temps incompatible avec différents suivis paramédicaux prescrits aux élèves ?

La vie scolaire en EREA

Plus de 47 % des élèves ne sont pas internes, et cela commence à poser le problème de la vie scolaire dans les EREA. Dans la majorité des établissements, on constate que l'activité des éducateurs en internat est presque exclusivement tournée vers les élèves de l'internat, limitant par là leur fonction éducatrice à moins de la moitié des élèves des établissements. Souvent à l'internat est rattachée la demi-pension, et ce sont les éducateurs en internat qui y interviennent. C'est la seule occasion où ils ont une responsabilité vis à vis des demi-pensionnaires, sur des fonctions qui sont de l'ordre de la surveillance.

Quand l'internat éducatif est assez effacé, peu structurant et donne l'impression de fonctionner sur lui-même, on assiste à la création progressive d'une fonction « vie scolaire » qui s'inspire peu du modèle de l'internat de l'EREA mais qui reprend celui d'un EPLE ordinaire. Dans une académie cependant, les responsables rectoraux de la vie scolaire sont hostiles à l'extension à ces établissements du modèle de la « vie scolaire » du second degré. Ils considèrent même que toute création de poste de « faisant fonction de CPE » est un détournement de moyens dans la mesure où l'on n'a pas défini ce qu'est la vie scolaire dans un EREA ni la différence entre la vie scolaire dans un EREA et un LP.

L'émergence d'une vie scolaire

La fonction « vie scolaire » n'existant pas par elle-même dans les EREA, certains l'organisent en fonction des moyens disponibles de l'établissement même si, parfois, ces moyens sont ainsi détournés de leur vocation d'origine :

- un éducateur intervient dans des fonctions qui sont proches de celles d'un CPE : circulation des élèves, suivi de la scolarité, contrôle des absences ou gestion des élèves lors de l'absence d'un professeur, rapports avec les délégués, développement de la « vie lycéenne »
- les aides éducateurs sont utilisés dans des fonctions qui ne sont pas éloignées de celles de surveillants d'externat. En effet, l'absence d'un enseignant implique une prise en charge immédiate des élèves : leur sont alors proposées des heures de permanence (surveillées par les aides éducateurs) de type « enseignement secondaire », dont on peut se demander si elles sont adaptées à un public peu disposé a priori au travail d'étude en temps limité. D'une manière générale, les EREA ne bénéficient que rarement de personnels de remplacement, toute absence de professeur pose de grands problèmes.

Les aides éducateurs interviennent rarement sur le versant « internat » de l'établissement, de même que les éducateurs en internat interviennent peu vis à vis des demi-pensionnaires, malgré le statut de fait d' « internat de jour » des EREA qui reçoivent, par nécessité géographique, tous leurs élèves en continu du matin au soir. S'agissant de la « vie lycéenne » et de l'écoute qu'un établissement doit normalement avoir de ses élèves, les EREA ont effectivement du chemin à faire : des élèves parlent volontiers d'éléments de confort qui leur sont refusés (différenciation de toilettes filles-garçons, par exemple), mais aussi du caractère dérisoire de certains foyers qui sont vides, ne disposant d'aucun équipement de jeu et fermés l'essentiel du temps.

En général, la vie scolaire ne pose pas de problèmes particuliers et les problèmes de violence ou de pratiques déviantes ne semblent se poser que dans certains EREA dont le recrutement est largement en cause. La tenue et la politesse des élèves que nombre de collègues et de lycées pourraient jalouser, le respect des règles de vie en communauté doivent être signalées. Il s'agit là d'une réussite pour les EREA.

Il faut signaler des initiatives intéressantes comme celle de cet EREA qui remet à chaque élève un contrat de vie étudié en commun, signé et approuvé par les parents et l'élève.

Educateurs en internat ou CPE et MI-SE

Dans plusieurs EREA, la répartition des emplois a été modifiée en confiant à un enseignant la charge du service de la vie scolaire, avec des fonctions proches de celles d'un conseiller principal d'éducation (CPE) et avec la responsabilité du service des aides éducateurs. Cette nouvelle définition du service d'un enseignant du premier degré s'inscrit généralement dans le cadre de l'évolution générale de l'établissement. Elle a été opérée la plupart du temps en dehors de tout contact avec l'inspection académique et le rectorat.

L'inspectrice AIS d'un département dit être souvent en porte à faux. En effet, les fonctions exercées de fait par des enseignants du premier degré, l'éducateur principal et le responsable de la vie scolaire, échappent largement, voire totalement, aux enseignements du premier degré. La définition des services a généralement été opérée en dehors de sa compétence.

Dans de nombreux EREA, l'équipe est animée par un éducateur principal qui joue le rôle d'adjoint au directeur et de CPE. Il assure la liaison entre le service d'internat et l'administration et a en charge la vie scolaire.

Mais que dire de cet EREA où les éducateurs en internat n'interviennent que sur moins de la moitié des élèves et où, en l'absence d'adjoint du chef d'établissement et en l'absence d'éducateur en chef, personne ne revendiquant cette responsabilité, c'est une aide éducatrice exemplaire qui, à elle seule, a créé à la fois une cellule d'écoute des élèves (externes pour la plupart), gère les liens avec les familles, les sanctions des élèves et tente de dire quelles sont les exigences qui s'imposent aux élèves. Chacun lui rend hommage sans trouver, jusqu'à présent, de motifs plus décisifs d'amplifier l'hommage à lui rendre.

La dimension culturelle de l'internat éducatif

La fonction éducative des EREA, et plus particulièrement de l'internat, paraît avoir été construite dans l'histoire sur le mode de l'autarcie : on était interne pendant plusieurs années, dans un

lieu souvent assez isolé, pris en charge hors du temps scolaire par des éducateurs en internat proposant des activités qui occupaient le temps, parfois agréablement, mais dont la signification sociale importait peu.

Si des structures aussi onéreuses pour les collectivités que les EREA méritent d'être défendues, c'est bien entendu dans le seul cas où elles apportent à des élèves des possibilités d'apprendre et de se socialiser que d'autres structures ne seraient pas en position de leur apporter. Il en est en particulier ainsi de l'internat éducatif.

Dans les EREA visités, il est souvent apparu que l'internat éducatif était organisé d'une façon qui négligeait de nombreuses occasions d'ouverture cognitive, culturelle ou sociale que les élèves de collèges ou de lycées peuvent trouver dans des ressources extérieures. Au lieu d'apporter un surcroît d'occasions dûment négociées d'ouverture au monde par des élèves qui, dans leurs familles, sont souvent privés de toute diversité de l'offre, l'internat éducatif donne souvent l'impression d'une ambition limitée :

- les sorties de l'EREA sont trop rares et ne paraissent pas toujours répondre à un projet de formation ; elles sont rarement l'occasion de rencontres avec des personnes extérieures à l'établissement, sauf dans les domaines du sport et des périodes de formation en entreprise ;
- l'EREA, de la même façon, invite rarement d'intervenants extérieurs, en dehors de sujets liés à des thèmes se rapportant, par exemple, à la santé ou aux conduites déviantes ;
- on peut regretter que l'ambition et l'offre culturelle de la plupart des établissements visités soient si pauvres ; les artistes ou leurs œuvres ne semblent pas entrer dans les établissements, et la pratique musicale n'est en général pas proposée à ces adolescents ;
- le contact avec les technologies de l'information et de la communication fait de toute évidence partie de l'environnement auquel l'école doit familiariser les élèves qui lui sont confiés. C'est en plus une extraordinaire occasion de trouver facilement d'innombrables ressources culturelles. On a rarement vu des dispositions qui permettent aux élèves d'en bénéficier, non pas pour tirer parti de quelque logiciel de soutien en mathématiques, mais pour évoluer en liberté sur internet, avec les seules précautions que doit prendre pour cela tout établissement scolaire ;
- les CDI des établissements visités étaient en général pauvres quant aux ressources présentes (peu de livres, pas de vidéo accessible aux élèves, ni de disques musicaux), mais surtout les rares ressources étaient inaccessibles à l'internat. Ce point est d'autant plus regrettable que dans certaines académies un effort a été consenti ces dernières années pour créer un poste de documentaliste.

Les moyens

Aucun des EREA visités ne se plaint de moyens quantitatifs insuffisants. Le rapport adultes / élèves est en moyenne de 1 à 3 quand il n'est pas de 2 pour 5. On aura bien noté des plaintes concernant les remplacements des personnels, mais il est rare de trouver une institution au sein du ministère de l'éducation nationale qui bénéficie d'autant de moyens sans que les différents niveaux de l'institution ne se soient réellement interrogés sur leur utilisation.

Dans les différentes académies visitées, les EREA bénéficient d'un statut à part pour les attributions de moyens en postes. Ces attributions sont toujours généreuses, parce que les EREA sont peu nombreux et que la règle « donner plus à ceux qui ont le plus de besoins » s'applique. Les attributions de postes s'effectuent sur la base classique de 16 élèves en enseignement général et de 8 élèves en atelier. Cela étant, dans les faits, les postes sont reconduits d'une année sur l'autre, même si le nombre d'élèves diminue. La gestion des EREA peut être qualifiée de bienveillante.

Dans les différentes académies visitées, les EREA se disent tous être des établissements régionaux. A ce titre, ils bénéficient de l'investissement des conseils régionaux dans le secteur éducatif ; un EREA a même obtenu des crédits d'équipement auprès du conseil général de son département au motif qu'il a un premier cycle.

Les personnels

L'évolution du positionnement des EREA, à plus forte raison quand ils ont amorcé une transformation en LEA, pose de façon de plus en plus aiguë la question des personnels. La transformation en cours des EREA en lycées d'enseignement adapté pose, par-elle même, la question du statut des personnels qui exercent dans ces établissements. Les écoles autonomes de perfectionnement et les écoles nationales de perfectionnement étaient des établissements publics d'enseignement du premier degré dans lesquels intervenaient des personnels du second degré pour ce qui concernait la formation professionnelle. Les établissements régionaux d'enseignement adapté, actuellement, présentent une image inversée. Il s'agit d'établissements du second degré à vocation professionnelle, dans lesquels interviennent des personnels du premier degré pour ce qui concerne une part des enseignements généraux et l'éducation en internat.

L'équipe de direction

L'équipe de direction est, très généralement, composée de quatre personnes. Elle est à la recherche du mode d'organisation des lycées et collèges. Le directeur est assisté d'un gestionnaire et d'un chef de travaux. Le quatrième poste commence à se définir comme un poste d'adjoint au chef d'établissement. Traditionnellement, un éducateur en internat assure les fonctions d'éducateur principal. Ces fonctions tendent actuellement à s'élargir à d'autres fonctions, comme celles de responsable de la vie scolaire, et plus largement, à des fonctions d'adjoint au directeur. L'EREA a cessé de fonctionner comme une école spécialisée du premier degré, sur le modèle des écoles

nationales de perfectionnement. Il cherche à fonctionner comme un établissement du second degré ordinaire, de type lycée professionnel, avec un chef d'établissement et un adjoint.

Dans nombre d'EREA, un secteur nouveau, celui de la vie scolaire se met en place, incluant les ressources de l'éducation en internat, les aides éducateurs et les surveillants d'externat. L'évolution des EREA peut les conduire, parfois, à bénéficier de la création d'un poste de conseiller principal d'éducation.

Les directeurs d'EREA sont titulaires du diplôme de directeur d'établissement spécialisé qu'ils préparent pendant un an au centre national de Suresnes. Le diplôme est délivré avant la prise de fonctions. Nous constatons, année après année, que le nombre de candidats à la direction d'un EREA ne cesse de décroître. Actuellement, un directeur d'EREA sur deux appartient au corps des personnels de direction, un sur deux appartient au corps des professeurs des écoles ou des professeurs de lycée professionnel. Il serait sans doute judicieux de considérer que le directeur d'EREA appartient au corps des personnels de direction et de lui assurer, en cours d'emploi, une formation adaptée à distance, fondée sur les acquis de son expérience professionnelle, lui permettant de devenir titulaire du diplôme de directeur d'établissement spécialisé.

Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé

Ces personnels sont affectés et gérés dans un cadre ordinaire de gestion. Au-delà de leurs responsabilités professionnelles, ils jouent, auprès des jeunes en grande difficulté accueillis dans les EREA, un rôle éducatif. Ce rôle éducatif n'est pas seulement assuré par l'infirmière ou l'assistante sociale, il l'est par tous ceux qui sont chargés de l'accueil, de l'administration, de la restauration et de l'entretien. L'importance de ce rôle éducatif doit être soulignée.

Au moins un poste à temps plein d'infirmière est implanté dans chaque établissement. L'infirmière prend toutes initiatives adaptées à la situation de l'élève, l'accueil, l'écoute, les soins et l'urgence. Elle assure les actes infirmiers de dépistage et les contrôles qui sont de sa compétence. Elle participe aux bilans de santé des élèves. Elle informe et responsabilise les élèves, les prévient des comportements à risques. Elle organise les urgences et les soins. En cas d'accident, elle assure les liaisons nécessitées par l'état de santé de l'élève. Elle intervient en urgence auprès d'enfants ou d'adolescents en danger, victimes éventuelles de maltraitance, en partenariat avec l'assistante sociale.

L'assistante sociale intervient souvent à mi-temps dans un EREA. Elle assure le suivi individuel souvent complexe de chaque élève et de sa famille, en fonction du projet d'insertion dans la vie professionnelle et le suivi d'études. Ses missions consistent à participer à l'orientation et au suivi des élèves en difficulté, à aider l'élève à construire son projet personnel, à participer à la prévention et à la protection des mineurs, à participer à des projets collectifs de prévention. Pour ce faire, elle est en relation avec les familles ainsi qu'avec le service social départemental, le service des aides éducatives en milieu ouvert, l'aide sociale à l'enfance, la protection judiciaire de la jeunesse.

Un médecin scolaire intervient en part de temps dans l'EREA, comme intervient en part de temps un conseiller d'orientation psychologue, essentiellement au bénéfice des élèves de troisième.

Les professeurs

Un recteur d'une académie visitée affirme que l'EREA est la rencontre de deux mondes, celui de la culture du premier degré représenté par les professeurs des écoles spécialisés qui sont dans une logique de remédiation face à des élèves en phase de développement, et celui de la culture du second degré représenté par des enseignants qui ont une obligation de résultat aux examens.

Si le principe d'inscrire toutes les actions tournées vers les élèves dans le projet de l'établissement et de travailler en équipe au sein de l'établissement vaut pour les EREA comme pour tous les EPLE, force est de constater que les mêmes dysfonctionnements s'y retrouvent et que la dichotomie enseignement général - enseignement professionnel existe tout autant que dans les lycées professionnels.

La situation se complique en EREA avec l'existence de ce troisième monde qu'est l'internat éducatif. Les différences de statut, de culture ne font qu'accentuer les phénomènes de cloisonnement. En effet, comment concilier des pratiques pédagogiques aussi différentes que celles des PLP qui inscrivent leur action dans une dynamique de formation qualifiante avec celles des enseignants du premier degré qui font de la remédiation ?

Dans la plupart des EREA, les professeurs des écoles organisent leurs enseignements comme le font les professeurs de lycée et de collège. Ils se sont bien souvent spécialisés dans une ou deux disciplines, à l'image des professeurs de lycées professionnels. Comme peu de ces enseignants sont titulaires du CAPSAIS, faut-il encore que les enseignements généraux de ces établissements ne soient dispensés que par des professeurs des écoles ? On constate que déjà certains EREA font appel, pour l'enseignement général, à des PLP, que l'enseignement de la technologie est confié à des certifiés et l'éducation physique et sportive à des professeurs certifiés voire agrégés.

La gestion des personnels du premier degré est assurée par l'inspection académique du département dans lequel l'EREA est implanté. La seule difficulté signalée tient au fait qu'il n'est plus possible, actuellement, de pourvoir tous les postes en personnel spécialisé. De plus, les postes des EREA sont peu demandés, ce qui conduit les inspections académiques à affecter sur ces emplois les professeurs des écoles sortant d'IUFM ou inscrits sur les listes complémentaires de réussite au concours de recrutement. Ils n'ont reçu aucune formation spécifique et bien souvent l'IUFM n'est pas en mesure de répondre à cette demande. Les professeurs des écoles sont inspectés par les inspecteurs du premier degré spécialisés comme le sont ceux des SEGPA.

Les enseignements professionnels sont confiés exclusivement à des PLP ou à des agents contractuels, en l'absence de titulaire, ce que l'on constate hélas un peu partout.

Pour ce qui concerne les personnels du second degré, les EREA sont considérés comme des établissements ordinaires de formation professionnelle. Le rectorat applique la règle classique reconnue pour les attributions de postes en EREA ou en SEGPA, les classes d'enseignement général comptent 16 élèves, les ateliers 8. Cela étant, dans les faits, les postes sont reconduits d'une année sur l'autre même si le nombre des élèves diminue. La gestion peut être qualifiée d'attentive et de bienveillante. Pour la formation continue des PLP, rien de spécifique n'est prévu pour les professeurs d'EREA. Ils participent, comme leurs collègues de LP, aux actions proposées au plan académique de formation : par exemple sur la rénovation des CAP, sur la sécurité ou la mise en place de l'informatique dans les formations.

L'inspection des PLP et l'animation pédagogique de ces formations professionnelles sont faites par les IEN-ET. Ils considèrent ces professeurs comme les autres PLP de l'académie. Ils interviennent dans les EREA comme dans les autres établissements : inspection, participation des

enseignants aux sujets d'examens et formation continue pédagogique et technologique avec tous les PLP de l'académie. Les EREA sont aussi centres d'examens pour l'organisation des CAP. Des PLP commencent à être nommés sur des postes d'enseignement général. Dans l'académie de Lille, un PLP lettres-anglais a été nommé dans un EREA et deux PLP biotechnologie ont été nommés dans deux autres établissements.

Les régions ont participé à la création d'un CDI dans les EREA comme dans tous les lycées. Quand il n'y a pas de professeur documentaliste titulaire pour animer ces centres et en assurer la gestion, les EREA confient cette mission à des maîtres auxiliaires ou à des aides éducateurs.

Le travail en équipe, c'est à dire concrètement le travail en commun sur les référentiels de CAP, « se fait sur la base du volontariat ». En fait, le divorce n'est pas loin d'être prononcé entre les professeurs des écoles qui défendent leur conception de l'enseignement adapté, fondé sur une année de spécialisation, une formation « tendant vers le niveau V », et les professeurs de lycée professionnel attachés à la réussite à l'examen de leurs élèves tels qu'ils sont.

L'absence de travail en commun des professeurs chargés de l'enseignement général et des professeurs chargés de la formation professionnelle trouve son pendant dans l'absence de travail en commun des inspecteurs chargés de l'inspection en EREA. La coordination de l'action des deux corps d'inspection est difficile à réaliser dans un établissement de ce type. Il semble que le rôle des différents inspecteurs de l'enseignement technique soit bien défini. En revanche, le rôle traditionnel de l'inspecteur du premier degré, chargé de la circonscription de l'adaptation et de l'intégration scolaires s'estompe. Il peine à trouver sa place dans un établissement désormais de type second degré.

Les personnels de l'internat éducatif

Les éducateurs en internat sont des instituteurs ou des professeurs des écoles, titulaires ou non du CAPSAIS option F. Assez nombreux sont les jeunes professeurs des écoles en première affectation qui sont nommés sur ces postes spécifiques sans l'avoir ni souhaité ni demandé. Il n'est pas rare non plus de voir des personnes inscrites sur la liste complémentaire des reçus au concours de recrutement des professeurs des écoles affectées sur ces postes. Le régime de ces emplois est celui de tous les emplois du premier degré implantés dans les départements. La carrière de ces collègues est régie comme l'est celle de tout enseignant du premier degré du département considéré. Dans un département du nord de la France, l'affectation des éducateurs en internat est qualifiée de « préoccupante ». Dans un EREA, sur 17 postes, 12 sont restés vacants après la phase informatisée du mouvement 2001. La situation s'aggrave d'année en année.

Par ailleurs, l'évolution du public accueilli dans les EREA conduit à se poser la question du statut des éducateurs en internat et de leur professionnalisation. Il n'est pas certain que la situation actuelle tendant à confier l'organisation de l'internat aux professeurs des écoles répond aux exigences du moment.

Les éducateurs en internat travaillent surtout hors du temps scolaire et assurent, par définition le service de nuit. Ils encadrent normalement des activités socio-éducatives et jouent un rôle d'insertion dans la vie quotidienne. Ils assurent également des études dirigées ou du soutien scolaire. Exceptionnellement, les professeurs des écoles d'un EREA assurent à la fois l'enseignement général et l'éducation en internat.

Pour prendre l'exemple d'un EREA de l'académie d'Aix-Marseille, on constate que leur activité est presque exclusivement tournée vers les élèves de l'internat, limitant par là leur fonction éducatrice à moins du tiers des élèves de l'établissement. S'agissant en outre de ces seuls internes, les éducateurs en internat n'ont guère de projets communs avec les enseignants de l'établissement. L'internat a ses personnels, ses horaires, mais on ne voit pas en quoi il participe du projet global de l'établissement.

Dans plusieurs EREA, la répartition des emplois a été modifiée en confiant à un enseignant la charge du service de la vie scolaire, avec des fonctions proches de celles d'un conseiller principal d'éducation et avec la responsabilité du service des aides éducateurs. Cette nouvelle définition du service d'un enseignant du premier degré s'inscrit généralement dans le cadre de l'évolution générale de l'établissement. Elle a été opérée la plupart du temps en dehors de tout contact avec l'inspection académique et le rectorat.

La question de la formation initiale spécialisée des éducateurs en internat mérite une attention particulière (voir l'arrêté du 25 avril 1997, BO spécial n°3 du 8 mai 1997, portant sur l'organisation de l'examen pour l'obtention du CAPSAIS). Le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes (CNEFEI) proposait autrefois une formation « F prime », F pour la préparation à l'enseignement en SEGPA ou en EREA, « prime » pour l'internat, la valence « prime » étant également proposée également aux candidats d'autres options que l'option F.

Les enseignants qui se destinaient à exercer dans le cadre d'un internat pour déficients visuels ou handicapés moteurs recevaient la formation correspondant au handicap considéré, plus une formation spécifique à l'exercice en internat. Cette option de la formation est tombée en désuétude, Suresnes a cessé de la mettre en œuvre, puis a cessé d'assurer la préparation classique au CAPSAIS F qui est désormais assurée par les instituts universitaires de formation des maîtres. *La formation à l'exercice en internat spécialisé n'est plus assurée nulle part actuellement.* Le peu d'attention porté par l'institution aux compétences de l'éducateur en internat ne saurait être interprété comme la résultante du constat de leur inutilité. Il est en revanche le symptôme d'une difficulté à penser aujourd'hui les compétences de l'éducateur, de toute évidence à redéfinir. Par ailleurs, l'évolution du public accueilli dans les EREA conduit à se poser la question du statut des éducateurs en internat et de leur professionnalisation

Remarques générales sur la formation

Le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes (CNEFEI) diffuse chaque année depuis trois ans son programme de formation auprès des recteurs, des inspecteurs d'académie, des inspecteurs de l'éducation nationale spécialisés ainsi qu'auprès des directeurs d'instituts universitaires de formation des maîtres. Le programme est présenté sur le site Internet du centre et sur CD-ROM. Il l'est également sous la forme d'une brochure tirée à plusieurs milliers d'exemplaires. Sa forme ressemble à celle des anciens plans nationaux de formation (PNF). Le centre de Suresnes est actuellement un centre expert dans la grande difficulté scolaire, les handicaps, les déficiences et les inadaptations. La diffusion très large de l'offre peine à se trouver en phase avec l'organisation académique de la formation, bien que des relations fructueuses soient engagées avec des IUFM, certains rectorats et inspections académiques. Suresnes est le seul centre actuellement capable de concevoir et de conduire des actions de formation spécifiques pour les personnels des EREA. Le plan de formation proposé pour l'année scolaire 2002-2003 présente quatre stages susceptibles d'intéresser ces personnels :

N°37, L'éducation à l'orientation des élèves des enseignements adaptés.

N°38, L'identité professionnelle des enseignants - éducateurs en EREA-LEA.

N°39, L'insertion sociale et professionnelle des adolescents accueillis en EREA.

N°40, Les temps en entreprise dans les enseignements adaptés.

Ces stages, comme ceux des années précédentes seront probablement annulés, faute de candidats. Nous pouvons regretter que ce potentiel ne soit pas utilisé à sa juste valeur. La question est d'autant plus importante que « la secondarisation » des EREA aura des conséquences inéluctables sur la formation des personnels du second degré.

Des locaux inégalement adaptés

La mission a rencontré en la matière une très grande disparité entre les établissements, pour ne pas dire inégalité. Chaque établissement mériterait un audit sur le sujet, nous nous bornerons à citer quelques exemples à partir des visites de terrain effectuées par la mission.

Des EREA qui profitent pleinement de l'investissement de leur conseil régional

L'investissement de la région Limousin dans l'EREA de Meymac (il est vrai le seul de l'académie) est très important puisqu'il est chiffré hors fonctionnement à 1,6 millions d'euros depuis la rentrée scolaire 1998 dont 95 000 euros de matériel et 1,5 millions d'euros de travaux comprenant la rénovation du self-service pour 1,14 millions d'euros. Les locaux sont la propriété du Conseil régional du Limousin et datent de 1970. L'ensemble des bâtiments a été récemment clôturé permettant une meilleure sécurité. De nombreux locaux mériteraient une remise à niveau comme l'a été le bâtiment « restauration. » Si la rénovation de l'internat est projetée (en 2002), une remise à neuf des locaux de l'externat s'avère plus que nécessaire pour permettre un bon entretien.

La Région Lorraine investit beaucoup dans les EREA. Cette année tous les EREA ont bénéficié d'extension ou de rénovation de locaux, la région laissant libres les établissements d'effectuer les choix des formations professionnelles nouvelles permises par ces travaux ; mais à ce jour l'éducation nationale n'a pas encore fait ses choix. Seul l'EREA d'Epinal a fait des propositions. Un effort très important aussi a été fait pour l'équipement informatique, notamment à l'EREA de Flavigny, dans les salles spécialisées et 30 ordinateurs portables ont été mis à disposition des élèves.

Les bâtiments de l'EREA de Saint-Lô ont une trentaine d'années ; c'est une construction en préfabriqué industriel qui a bien vieilli et fait l'objet d'un entretien et d'une maintenance de bonne qualité. Les locaux sont très propres, fonctionnels, agréables. Beaucoup d'entre eux ont fait l'objet de rénovation intérieure (peinture, revêtements, mobiliers) y compris par les personnels de l'établissement et par les élèves qui ont même accompli de gros travaux - en liaison avec les spécialités enseignées, comme la construction de bâtiments pour la section horticulture. La restauration a été rénovée, un self-service a été aménagé, l'internat a également été rénové lui aussi (les quatre dortoirs, 3 de garçons et 1 de filles, répartis sur deux étages d'un même bâtiment, ont été transformés en chambres de quatre lits dotées de mobiliers neufs, agréables et fonctionnels). Ces travaux sont financés par le conseil régional qui a entrepris un plan de rénovation de plus de 10 millions de francs, plan étalé sur 5 ans et qui comprend la mise à niveau de tous les bâtiments en

fonction d'une structure pédagogique comprenant des formations de CAP en 3 ans. Les ateliers ont tous été rénovés, mis aux normes en vue d'accueillir 2 groupes de 8 élèves et dotés des équipements correspondants. Chaque atelier comprend des vestiaires avec douches, une salle de technologie, des réserves séparées pour les produits dangereux. La section horticole comporte une serre (rénovée), un jardin pédagogique. Les locaux d'enseignement professionnel et les équipements pourraient sans doute être enviés par bien des LP.

Les locaux de l'EREA de Nantes, convenablement entretenus, sont pour certains en cours de rénovation et d'extension. L'internat, très accueillant, est constitué de chambres de quatre élèves donnant sur de vastes couloirs permettant l'accès à des salles de détente et des salles informatiques. L'internat des jeunes filles, bien séparé de celui des garçons, est doté d'une cuisine permettant de petites préparations. Dans l'extension, il est projeté de construire des appartements éducatifs de 5 à 6 chambres. L'établissement dispose d'un plateau sportif important en cours de rénovation, qui sera doté d'un gymnase. Les ateliers, un peu exigus pour la partie industrielle, sont cependant bien dotés en équipement de fabrication dans les secteurs métallerie et horticole. Le CDI, installé dans un bâtiment préfabriqué, va bénéficier de la rénovation en cours. Il est géré par un instituteur qui a aussi en charge l'animation de la salle informatique.

Des EREA qui nécessitent des rénovations

L'EREA de Nogent-sur-Marne est certes très accueillant pour les élèves et tous les personnels bénéficient d'un bon confort dans la conduite de leurs activités, mais il ne dispose pas des surfaces nécessaires tant pour les zones d'enseignement que pour les zones de vie. Dès l'entrée dans cet établissement, ce qui marque et surprend, c'est l'exiguïté des locaux trop petits, mal distribués (sur quatre étages) et qui ne correspondent pas à ce que l'on serait en droit d'attendre d'un établissement accueillant des élèves, surtout ceux relevant d'un enseignement adapté.

Les locaux de l'EREA de Pessac datent de la création de l'établissement et ont mal vieilli. Leur rénovation est programmée mais aujourd'hui seuls les ateliers sont neufs. Les locaux d'enseignement général sont « tristes » ou inadaptés (surtout le CDI) ainsi que la 1/2 pension. L'internat serait entièrement à repenser.

Les locaux de l'EREA de Perpignan datent de 1968 ; ils n'ont pas été rénovés, à l'exception du restaurant scolaire. L'internat exigerait d'importants travaux. Ceux-ci sont d'ailleurs programmés par la Région.

Les locaux de l'EREA de Lys-lès-Lannoy peu accueillants sont trop petits, mal distribués. Ils ne sont pas des modèles de fonctionnalité, de clarté ni d'hospitalité. Les nombreuses dégradations causées par les élèves ont conduit la précédente direction à tout verrouiller. Les locaux, qui datent de 1973, ont mal vieilli ou n'ont pas été entretenus, ils doivent impérativement être rénovés. Par exemple, les élèves n'acceptent plus les grands dortoirs, exigent des blocs sanitaires modernes, fermés et des salles à manger accueillantes. La rénovation des dortoirs en chambres est trop succincte. Les dortoirs sont constitués de cellules de 5 lits, ouvertes sur un vaste couloir ; l'une d'entre elles tient lieu de foyer (télévision ou lieu de rencontre). Les conditions matérielles d'hébergement nécessitent une réflexion d'ensemble, afin de transformer les actuels lieux d'hébergement en lieux de vie sociale et éducative.

Les locaux de l'EREA de Verny qui datent de 1968, font l'objet d'importantes rénovations dues au vieillissement mais aussi aux nouvelles exigences du mode de vie actuel. Les élèves ont les mêmes exigences que ceux de Lys-lès-Lannoy. Les conditions d'hôtellerie ne sont plus adaptées aux besoins des enfants d'aujourd'hui et ne permettent pas de jouer le rôle éducatif attendu d'un tel internat. La région s'emploie à rénover et agrandir les structures existantes telles que :

- la réfection et l'isolation de la toiture des ateliers
- la ventilation et aspiration des salles à manger, des sanitaires de l'externat
- la réfection des façades du bâtiment des ateliers et des menuiseries extérieures
- l'extension des ateliers et la construction d'un nouveau magasin qui devrait régler le problème de gestion des stocks de matière d'œuvre
- les anciennes classes mobiles seront démontées et enlevées.

Recommandations. Quel avenir pour les EREA ?

Propositions pour les EREA accueillant des déficients visuels et handicapés moteurs

La spécificité de ces huit établissements conduit à les distinguer des autres EREA. Ils ont vocation à devenir des lycées de plein titre, comportant en leur sein, selon le cas, les niveaux d'enseignement de l'école primaire, du collège, du lycée et du lycée professionnel.

Leur évolution s'inscrit dans le cadre général du développement et des progrès de l'intégration scolaire. Leur savoir-faire et leur compétence technologique, qu'il s'agisse des technologies propres aux apprentissages scolaires ou des technologies liées aux soins médicaux et aux rééducations, les portent à assurer des relations fonctionnelles avec les classes d'intégration scolaire des écoles et avec les élèves intégrés individuellement dans les collèges et les lycées et peut-être même avec les étudiants déficients visuels ou handicapés moteurs. Cette animation dynamique d'un réseau serait de nature à conforter ces établissements, à leur donner des perspectives et à les conduire à jouer un rôle que ne peuvent remplir complètement les instituts médico-éducatifs.

Ces établissements comportent en leur sein des structures médicales (centre de soins, centre de réadaptation) qui relèvent du secteur de la santé pour leur financement. Les conventions qui les lient aux EREA sont parfois anciennes et gagneraient à être révisées pour tenir compte des évolutions intervenues. Les établissements doivent bénéficier de l'aide des autorités hiérarchiques, académiques et nationales.

Pour ce qui concerne les personnels enseignants, les professeurs des écoles titulaires du certificat spécialisé déficience visuelle ou handicap moteur occupent leurs fonctions dans la section de l'école primaire, les professeurs de collège et de lycée occupent leurs fonctions dans la section du collège ou du lycée, comme les professeurs de lycée professionnel pour le niveau de l'enseignement professionnel. Ces postes gagneraient à être des postes à profil, identifiés comme tels. Un entretien

préalable au mouvement du personnel avec le chef d'établissement apporterait aux candidats les informations indispensables et les inscrirait, après affectation, dans un projet de formation approprié.

La mission d'inspection propose la mise en place d'une période d'essai d'un an, que certains personnels ont d'ailleurs, eux-mêmes, évoquée. Elle se traduirait par la possibilité d'être à nouveau candidat au mouvement intra-académique l'année suivante, sans perte de points au barème. Cette formule mériterait d'être expérimentée si l'on veut s'assurer de la présence de personnels motivés. En effet, le travail avec des enfants parfois très handicapés est rude et l'on peut, sans démeriter en aucune façon, se sentir incapable d'assumer cette tâche. Il vaut mieux, dans ce cas, en tirer rapidement les conséquences plutôt que d'en faire pâtir les élèves et d'en souffrir soi-même.

La direction de ces lycées peut être confiée à des chefs d'établissement qui pourraient bénéficier d'un programme individualisé de formation conçu et mis en œuvre par le Centre national de Suresnes, au titre du handicap spécifique de l'établissement et des conditions particulières d'exercice de chaque directeur.

Enfin, l'expression du soutien efficace des autorités hiérarchiques pourrait trouver un domaine privilégié pour tout ce qui concerne le matériel pédagogique. La question des technologies de pointe appliquées à la production du matériel pédagogique adapté aux déficiences visuelles et aux handicaps moteurs devrait figurer au cahier des charges du centre national de documentation pédagogique et des centres régionaux concernés.

Chaque année, une ou des journées de regroupement de représentants des huit EREA permettrait de dynamiser le dispositif et de le promouvoir. Le Centre national de Suresnes pourrait y jouer un rôle déterminant, sous l'autorité de la direction pédagogique compétente.

Propositions pour les EREA accueillant des élèves en difficulté scolaire et sociale

La population scolaire accueillie commande la nature et l'organisation pédagogique des établissements régionaux d'enseignement adapté. Les élèves accueillis actuellement dans les EREA sont à ce point divers que les établissements eux-mêmes ont ouvert largement l'éventail des handicaps ou des désavantages dans la partie « profil des élèves » de leur projet d'établissement : déficience intellectuelle, difficultés scolaires graves, difficultés sociales et familiales, troubles du comportement et de la conduite.

Ce n'est plus aujourd'hui en tant que système organisé et cohérent d'accueil d'une population scolaire clairement identifiée que les EREA auraient une spécificité qui plaiderait par elle-même pour la nécessité de leur existence. Mis à part les EREA pour handicapés moteurs ou déficients visuels, on ne devrait d'ailleurs pas parler des EREA comme d'un type d'établissement ; les 72 EREA ont, en effet, un certain nombre de points en commun comme leur statut d'établissement régional, la spécificité de disposer de personnels du premier degré pour une partie de l'enseignement général et l'éducation en internat et des formations préparant au CAP. Ces points communs sont aujourd'hui moins tangibles que tous les éléments qui distinguent ces établissements les uns des autres : âge des élèves, modalités d'admission aux différents niveaux, types de cursus de qualification professionnelle, importance quantitative et fonction de l'internat, adhésion ou non à un modèle se rapprochant d'un lycée professionnel.

Un certain nombre d'entre eux connaissent des situations difficiles. Ils vivent une période délicate d'adaptation à des réalités nouvelles sans qu'une « ligne directrice » claire de leurs missions soit définie. Héritiers des établissements spécialisés du premier degré, ils sont désormais des

établissements du second degré, plus précisément des établissements de formation professionnelle préparant au CAP. Les personnels du premier degré, dès lors, peinent à y trouver leur place.

Les EREA ont, cela étant, des atouts indéniables. Les moyens matériels et humains sont importants dans des établissements dont, de ce point de vue, ni l'État ni les régions ne se sont désintéressés. Ils disposent d'un internat éducatif qui est une dimension essentielle du projet d'établissement. De nombreuses équipes pédagogiques ont fait la preuve de leur implication et de leurs motivations.

Devant ces constats contradictoires, il paraît illusoire de chercher à recréer un système cohérent, accueillant un public d'élèves soigneusement défini. Il pourrait être intéressant, au contraire, d'armer la contradiction et de proposer de prendre acte du caractère hétérogène des EREA pour en faire des établissements dont les académies pourraient définir la fonction à l'intérieur d'un cadre national large, pour accueillir des élèves difficiles dans des structures qui, loin d'être quelque peu « marginalisées » comme c'est souvent le cas aujourd'hui des EREA, devraient devenir des lieux d'expérimentation et de « bouillonnement pédagogique ».

La poursuite de la transformation, engagée en un certain nombre de cas, de ces établissements en lycées professionnels adaptés (LEA) préparant, en deux années, au CAP, présente deux risques majeurs. Le premier est celui de la réduction massive des effectifs qui remettrait en cause l'existence même de ces établissements. Le second est celui de la disparition, à terme, du caractère adapté de la formation. L'évolution des EREA vers un nouveau type d'établissement doit être fondée, impérativement, sur leur double vocation. D'une part ils sont en relation avec les sections d'enseignement général et professionnel adapté des collèges, et d'autre part ils sont en relation avec les formations inscrites au schéma régional des formations professionnelles.

Ils répondent manifestement à des besoins, exprimés notamment par des familles, en particulier pour de jeunes élèves fragiles de l'âge du collège, vis à vis desquels ils remplissent une fonction dans des conditions qui méritent dans un grand nombre de cas un jugement positif. Le cadrage national pourrait se limiter à demander aux recteurs de maintenir des établissements accueillant des élèves dès la 6^{ème} jusqu'aux formations qualifiantes, avec les paliers d'orientation nécessaires. *La transformation systématique des EREA en LEA, en ne conservant que le niveau de formation qualifiante n'est pas souhaitable.*

Dans cette perspective, il serait judicieux de transformer les EREA en établissements publics locaux d'enseignement et d'en rappeler cette double vocation, laissant aux recteurs le champ nécessaire pour définir le rôle des EREA de l'académie, dans le cadre d'une politique adaptée aux réalités locales. Cette politique pourrait ne pas se limiter au domaine traditionnel de l'enseignement adapté mais devrait, en tout état de cause, en intégrer la problématique. Le niveau départemental conserverait ses responsabilités en matière d'affectation des élèves, prononcée par une commission ad hoc présidée par l'inspecteur d'académie et composée de représentants de la commission de circonscription du second degré et des EREA concernés.

Six points méritent d'être étudiés avec une attention particulière :

1/ Il serait judicieux que les directeurs d'EREA soient recrutés parmi les personnels de direction et de leur assurer, en cours d'emploi, une formation individualisée, fondée sur les acquis de leur expérience professionnelle, leur permettant de devenir titulaires du diplôme de directeur d'établissement spécialisé.

2/ Il y aurait lieu de privilégier la mise en œuvre de la procédure des « postes à profil » pour les personnels non spécialisés ainsi que la mise en place d'une offre de formation spécifique pour ces personnels.

3/ La mission et le statut d'enseignant des éducateurs en internat doivent être revus. Ils doivent recevoir la formation continue et initiale qui fait aujourd'hui défaut.

4/ La « secondarisation » des établissements pose le problème du choix du statut des personnels assurant l'enseignement général. Elle pose, de même, le problème de la composition de l'équipe de direction qui gagnerait, sans doute, à être alignée sur celle des établissements du second degré ordinaires.

5/ La diversification des formations professionnelles dans des champs attractifs et favorisant la mixité garçons-filles, devrait être encouragée.

6/ La nécessité de l'ouverture culturelle de ces établissements doit faire partie intégrante des projets académiques relatifs aux EREA et des projets d'établissements.

Annexes

Annexe 1 :	Liste des structures visitées et des personnes rencontrées	p.1
Annexe 2 :	Cartes des EREA	p.3
Annexe 3 :	Les textes officiels	p.4
Annexe 4 :	Les sigles	p.5
Annexe 5 :	Les commissions de l'éducation spécialisée	p.7
Annexe 6 :	Quelques données chiffrées sur les EREA	p.8

LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES

MINISTÈRE	
M. DE GAUDEMAR Jean-Paul	<i>Directeur de l'Enseignement SCOLAIRE - DESCO</i>
M. MACCARIO Bernard	<i>Sous-directeur à la DESCO</i>
Mme MEGE COURTEIX Marie-Claude	<i>Chargée de mission à la DESCO</i>
M. JAMET	<i>DESCO</i>
M. CUISINIER Jean-François	<i>Chef de service à la Direction des Personnels Administratifs Technique et d'encadrement (DPATE)</i>
M. THEVENET Serge	<i>Sous-directeur à la DPATE</i>
M. FALLOUR Pierre	<i>Sous-directeur à la DPD</i>

CNEFEI	
M. LERCH Dominique	<i>Directeur</i>
M. VINAY Pierre-Henri	<i>Directeur-Adjoint</i>
M. PHILIP André	<i>Pôle Paris -Cronstadt</i>

ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE	
M. MONTEIL Jean-Marc	<i>Recteur d'académie</i>
M. PONTILLON Marcel	<i>Secrétaire général - adjoint</i>
Mme CALDERON	<i>IA-IPR vie scolaire</i>
M. KASTLER Roland	<i>DAET</i>
M. PES Gérard	<i>IEN-ET</i>
Mme RICHAUD Christiane et M. ETTORI Pierre	<i>DOS du rectorat</i>
Mme ROQUELAURE Jeannine	<i>DPE du rectorat</i>
MM d'HEYLLEY Claude, ABGRALL Jean-Christophe et BIGAUT Jean-Pierre	<i>Directeurs des EREA de l'académie</i>
M. POUX Francis	<i>DSDEN des Bouches du Rhône</i>
M. PICOCHÉ Philippe	<i>IA-Adjoint des Bouches du Rhône</i>
M. BARKATE William	<i>Secrétaire général de l'IA des Bouches du Rhône</i>
M. COLY Bernard	<i>DOS de l'IA des Bouches du Rhône</i>
Mme RIBES Augusta, M. BOCQUET Paul	<i>DPE de l'IA des Bouches du Rhône</i>
Mme CORNETTI Francine	<i>IEN en charge de l'AIS</i>
Mme FASSANARO Brigitte	<i>Inspectrice principale de la DDASS</i>
M. JANAIN Jean-Marc	<i>IEN en charge de l'AIS</i>
Mme RINAUDO Françoise	<i>Secrétaire de la CDES</i>
Mme GRANGER Marguerite et MM AGNEL Michel, GONZALES Gérard, GUEROUT Serge	<i>Secrétaires de CCSD</i>
ACADÉMIE DE BORDEAUX	
M. BOISSINOT Alain	<i>Recteur d'académie</i>
M. DUPUY Serge	<i>DSDEN des Landes</i>
M. LACOSTE Jean-Pierre	<i>Secrétaire général</i>
M. LACOURREGÉ Alain	<i>Chargé de mission</i>
M. CAGNON Thierry	<i>DPE du rectorat</i>
M. DUTIL Eric	<i>Structures et moyens du rectorat</i>
Mme HERVE Marie-Claude	<i>Conseillère technique à la formation</i>

M. DUPRAT Patrick	<i>IA-IPR Vie scolaire</i>
M. SAUTEL Bernard	<i>Directeur du CAFA</i>
Mmes COUTURE Nadine, LAMY Chantal, LABROILLE Maryse, MM FLEURY Alain, MENANT Dominique	<i>IEN-EG et IEN-ET</i>
Mme LIA Nicole	<i>IEN-AIS Bordeaux Ouest</i>
M. DUCORAIL Jean-Claude	<i>IEN-AIS de la Gironde-Est</i>
Mme ROQUES Marie-Ange	<i>IEN-AIS des Landes</i>
M. CAILLAUT Jacques	<i>IEN-AIS du Lot-et-Garonne</i>
M. ERDOCIO Jean-Claude	<i>IEN-AIS des Pyrénées Atlantiques</i>
Mme DAUNY Catherine, LAURET Catherine, MM BOUCHE Yannic, DEVOS Didier, OGGERO Michel	<i>Directeurs des EREA de l'académie</i>
M. SAVAJOLS Roger	<i>DSDEN de la Gironde</i>
M. PRODHOMME Gérard	<i>IA-adjoint au DSDEN de la Gironde</i>
Mme MEDARD	<i>Division des moyens de l'IA de la Gironde</i>
M. HUOT	<i>Inspecteur de la DDASS de la Gironde</i>
Mme SUHAS	<i>Secrétaire de la CDES de Gironde</i>
ACADÉMIE DE LILLE	
M. FORTIER Jean-Claude	<i>Recteur d'académie</i>
M. DUNOYER René	<i>DSDEN du Nord</i>
M. FAUQUETTE Jean-Claude	<i>DSDEN du Pas-de-Calais</i>
M. LUTTON Michel	<i>Vie des établissements du rectorat</i>
Mme ADOU Brigitte	<i>DOS du rectorat</i>
Mme DUDZIAK Jacqueline	<i>DPE du rectorat</i>
Mme LEDET Annie	<i>Formation, emploi et insertion du rectorat</i>
Mme WACOGNE Thérèse-Marie	<i>DPE de l'IA du Nord</i>
Mmes LEVISSE Martine et LAURENT Françoise	<i>DPE du Pas-de-Calais</i>
M. ROGEAUX Dominique	<i>DAET</i>
M. CHAUVIN-GAZALIER Christian	<i>IEN-ET</i>
MM PETIT Jean-Marc et PLICHON Philippe	<i>IEN-AIS du Nord</i>
M. CARPENTIER Jean-Jacques	<i>IEN-AIS du Pas-de-Calais</i>
ACADÉMIE DE NANCY	
M. LOSFELD Joseph	<i>Recteur d'académie</i>
Mme APTEL Evelyne	<i>Médecin scolaire</i>
Mme MERGEL Bernadette	<i>Infirmière, conseillère technique</i>
Mme WOLTRAGER Sylvie	<i>Assistante sociale, conseillère technique</i>
Mme BAUMGARTNER France	<i>DRH du rectorat</i>
Mme BOITEAU Béatrice	<i>DOGE du rectorat</i>
Mme HOFFMANN Pierrette	<i>DPE du rectorat</i>
Mlle POMME Hélène	<i>IA-IPR</i>
Mme MERRIAUX Fabienne, MM LEHALLE Bernard, Mr ESSELIN Didier	<i>IEN</i>
Mme MAGRA Martine, MM TERZI Bernard, GUILHAUDIN Gérard et PERRIN André	<i>Directeurs des EREA de l'académie</i>
M. HAOUY Christian	<i>Secrétaire général de l'IA de Meurthe et Moselle</i>
Mme SCHARTZ Françoise	<i>Médecin conseil de l'IA de Meurthe et Moselle</i>
Mlle DEMOGEOT Marie-Anne	<i>IEN-AIS</i>
M. JEANBOIS	<i>Secrétaire de la CDES</i>
M. ROMMEVAUX Alain	<i>DDASS</i>
Mme MOLON	<i>Adjointe au DDASS</i>
M. VILLOT Serge	<i>Directeur du service éducation du conseil régional de Lorraine</i>

ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	
EREA de ST LO (Manche)	<i>L'IA-DSDEN dans certains départements</i> <i>Le chef d'établissement</i> <i>L'équipe de direction (chef des travaux, éducateur principal, intendant)</i> <i>Les représentants des enseignants</i> <i>Les représentants des élèves</i> <i>Les représentants des parents</i> <i>Les représentants des parents</i> <i>Les représentants des éducateurs en internat</i> <i>Les représentants des ATOS</i> <i>Les représentants des personnels des centres spécialisés</i> <i>Le ou les médecins</i> <i>Le directeur du centre de soins</i> <i>Le conseiller d'orientation</i> <i>L'assistante sociale</i> <i>L'infirmier(ère)</i> <i>Le documentaliste</i> <i>Des professionnels, des employeurs</i>
EREA de LYS-LES-LANNOY (Nord)	
EREA de LOOS-LES-LILLE (Nord)	
EREA CROCE SPINELLI (Paris)	
EREA de FLAVIGNY-SUR-MOSELLE	
EREA de VERNY	
EREA de NANTES (Loire Atlantique)	
EREA de NOGENT-SUR-MARNE	
EREA de MEYMAC (Corrèze)	
EREA de MACON (Saône et Loire)	
EREA de BEAUNE (Côte d'Or)	
EREA de CHATEAUROUX (Indre et Loire)	
EREA de PESSAC (Gironde)	
EREA de PENNES-MIRABEAU (Bouches-du-Rhône)	
EREA de PERPIGNAN (Pyrénées atlantiques)	
LP de CAMBLANES ET MEYNAC (Gironde)	
Collège de CHATEAU-CHINON (Nièvre)	

ANNEXE N°2

Cartes des EREA

LES TEXTES OFFICIELS

- Loi du 15 avril 1909 *créant des "écoles autonomes de perfectionnement"*
- Loi 51-1487 du 31/12/1951 *créant les "écoles nationales de perfectionnement"*
- Décret 54-46 du 4/01/1954 *définissant les règles d'administration des ENP*
- Décret 56-647 du 28/06/1956 *règlement d'administration publique relatif au statut particulier des fonctionnaires des écoles nationales de perfectionnement*
- Circulaire 65-348 du 21/09/1965 *relative aux modalités de scolarisation des enfants inadaptés*
- Circulaire 67-530 du 27/12/1967 : *relative aux SES créées dans le cadre des collèges*
- Circulaire 74-148 du 19/04/1974 : *obligations de service des personnels de l'éducation spéciale et de l'adaptation*
- Loi 75-534 du 30/06/1975 : *loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*
- Décret 75-1166 du 15/12 1975 *d'application de la loi 75-534*
- Circulaire 76-156 du 22/04/1976 : *composition et fonctionnement de la CDES*
- Circulaires 82-2 et 82-048 *mise en œuvre d'une politique d'intégration des enfants et adolescents handicapés*
- Loi du 22/07/1983 *loi de décentralisation*
- Décret 85-924 du 30 août 1985 *relatif aux EPLE*
- Arrêté du 19/02/1988 *créant le diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée*
- Loi 89-486 du 10/07/1989 : *loi d'orientation sur l'éducation*
- Circulaire 95-003 du 4/01/1995 *stage préparant au diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée*
- Circulaire 95-127 du 17/05/1995 *relative aux finalités, missions, public et organisation pédagogique des EREA*
- Circulaire 96-167 du 20/06/1996 *enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*
- Note de service 98-128 du 19/06/1998 *mise en œuvre de la rénovation des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*
- Arrêté du 25/04/1997 *organisant l'examen CAPSAIS*
- Circulaire 98-129 du 19/06/1998 *orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*
- Lettre du ministre en date du 9/04/2002

ANNEXE N°4

LES SIGLES DE L' AIS

AIS	<i>Auxiliaire d'intégration scolaire</i>
CAMSP	<i>Centre d'action médico-sociale précoce</i>
CAPSAIS	<i>Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire</i>
CCPE	<i>Commission de circonscription préélémentaire et élémentaire</i>
CCSD	<i>Commission de circonscription du second degré</i>
CDCPH	<i>Comité départemental consultatif des personnes handicapées</i>
CDES	<i>Commission départemental de l'éducation spéciale</i>
CFAS	<i>Centre de formation des apprentis spécialisé</i>
CLIS	<i>Classe d'intégration scolaire</i>
CMPP	<i>Centre médico-psycho-pédagogique</i>
CNCPH	<i>Conseil national consultatif des personnes handicapées</i>
CNEFEI	<i>Centre national d'études et de la formation pour l'enfance inadaptée</i>
COLIAC	<i>Comité de liaison pour l'accessibilité</i>
COTOREP	<i>Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel</i>
CRAM	<i>Caisse régionale d'assurance maladie</i>
CREAI	<i>Centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadaptées</i>
CROSS	<i>Comité régional de l'organisation sanitaire et sociale</i>
CSA	<i>Centre de soins adaptés</i>
DDASS	<i>Direction départementale des affaires sanitaires et sociales</i>
DRASS	<i>Direction régionale des affaires sanitaires et sociales</i>
ENP	<i>Ecole nationale de perfectionnement</i>
ERDV	<i>Etablissement régional pour déficients visuels</i>
EREA	<i>Etablissement régional d'enseignement adapté</i>
ERPD	<i>Ecole régional du premier degré</i>
IEN-AIS	<i>Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire</i>
IEM	<i>Institut d'éducation motrice</i>
IME	<i>Institut médico-éducatif</i>
IMPRO	<i>Institut médico-professionnel</i>
INSERM	<i>Institut national de la santé et de la recherche médicale</i>
IR	<i>Institut de rééducation</i>
LEA	<i>Lycée d'enseignement adapté</i>
OHS	<i>Office d'hygiène sociale</i>
PAI	<i>Projet d'accueil individualisé</i>
RASED	<i>Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté</i>
SAAAIS	<i>Service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire</i>
SEGPA	<i>Section d'enseignement général et professionnel adapté</i>
SESSAD	<i>Services d'éducation spéciale et de soins à domicile</i>

UPI	<i>Unité pédagogique d'intégration</i>
------------	--

AUTRES SIGLES

ATOSS	<i>(Personnels) Administratifs, Technique, Ouvrier, de Service et de Santé</i>
CAFA	<i>Centre Académique de Formation Administrative</i>
CAP	<i>Certificat d'Aptitude Professionnelle</i>
CDI	<i>Centre de Documentation et d'Information</i>
CFG	<i>Certificat de Formation Générale</i>
CPE	<i>Conseiller Principal d'Education</i>
DAET	<i>Délégué Académique à l'Enseignement Technique</i>
DPE	<i>Direction des Personnels Enseignants</i>
DRH	<i>Direction des Ressources Humaines</i>
DSDEN	<i>Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale</i>
FCIL	<i>Formation Complémentaire d'Initiative Locale</i>
FSE	<i>Foyer socio-éducatif</i>
IA-IPR	<i>Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régionale</i>
IEN-EG	<i>Inspecteur de l'Education Nationale- Enseignement Général</i>
IEN-ET	<i>Inspecteur de l'Education Nationale- Enseignement Technique</i>
ITAQUE	<i>Itinéraire d'Accès à la Qualification</i>
IUFM	<i>Institut Universitaire de Formation des Maîtres</i>
MI	<i>Maître d'Internat</i>
MOREA	<i>MOdule de Repréparation à l'Examen par Alternance</i>
PJJ	<i>Protection judiciaire de la Jeunesse</i>
PLP	<i>Professeur de Lycée Professionnel</i>
PNF	<i>Plan National de Formation</i>

COMMISSIONS DE L'ÉDUCATION SPECIALE

Commission Départementale de l'éducation spéciale C.D.E.S.

Composition : 12 membres nommés par le Préfet

Président : désigné par le Préfet

La commission est alternativement présidée par le Directeur de l'Action Sanitaire et Sociale et l'Inspecteur d'académie.

Compétences :

- Attribue l'allocation d'éducation spéciale
- décide des orientations pour les enfants et adolescents handicapés vers des établissements médico-éducatifs ou des services correspondant à leurs besoins, après étude des dossiers établis par les équipes techniques
- propose les établissements ou les services (après accord de la famille, cette décision s'impose aux établissements)
- délègue certaines compétences aux Commissions de Circonscription

Commission de circonscription pré-scolaire et élémentaire C.C.P.E.	Commission de circonscription de l'enseignement du second degré C.C.S.D.
<p>Composition : 8 membres nommés par le Préfet sous la responsabilité conjointe de l'Inspecteur de l'Education nationale, Président, et du médecin scolaire</p> <p>Compétences : recherche de la scolarisation la mieux adaptée aux besoins de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none">• élaboration de projets individualisés d'intégration	<p>Composition : 8 membres nommés par le Préfet</p> <p>Présidence : Inspecteur d'académie</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none">• élaboration et suivi de projets d'intégration• information et aide aux familles• orientation vers les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, les Etablissements Régionaux d'Enseignement

<ul style="list-style-type: none"> • suivi des démarches individuelles d'intégration et d'aide • information et aide aux familles • orientations en Classe d'Intégration Scolaire • propositions d'orientations en SEGPA • transmission de certains dossiers à la CDES en vue d'une orientation médico-éducative 	<p>Adapté, les Unités Pédagogiques d'Intégration</p> <ul style="list-style-type: none"> • affectation des élèves dans ces structures • transmission de certains dossiers à la C.D.E.S. en vue d'une orientation
---	---

Loi d'orientation n° 75-534 du 30/06/1975
Décret n° 75-1166 du 15/12/1975
Circulaire du 22/04/1976

ANNEXE N°6

LES ETABLISSEMENTS REGIONAUX D'ENSEIGNEMENT ADAPTE

- E R E A -

Sur les 80 EREA

15 n'accueillent que des Garçons
65 sont mixtes
aucun n'est réservé aux filles

L'effectif moyen d'un EREA est de **147** élèves
Le plus gros est Vaucresson avec **407** élèves
Les plus petits Romagnat et Rennes avec **80** élèves

53,45 % des élèves sont internes
43,99% des élèves sont 1/2 pensionnaires
2,56 % des élèves sont externes

5 EREA n'ont pas d'internat : ceux de Paris et Asnières
Le plus gros internat est à Flavigny : **160** internes
Les plus petits sont Ajaccio (**18** internes), Eysines (**15** internes) et Nogent-sur-

Marne (21 internes)

343 classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} seraient fermées
si les EREA devenaient des LEA

4 EREA n'ont que des classes de CAP

3 EREA n'ont plus que des classes de 3^{ème} et CAP

5 EREA n'ont plus que des classes de 4^{ème}, 3^{ème} et CAP

85% des EREA ont un cycle 6^{ème} - CAP