

Quel avenir pour les EREA-LEA ?



Mai 1995 reste le dernier repère réglementaire où, en même temps que paraissait la circulaire qui devait permettre aux EREA de se transformer en LEA, naissait un espoir raisonnable d'évolution de ces EPLE. Depuis 7 ans, aucun des ministres successifs de l'Éducation Nationale n'a entendu les multiples et différentes demandes de réouverture de ce dossier abandonné « en rase campagne » depuis 1995. Soudainement, en septembre 2001, nous prenions connaissance dans le BO d'une mission d'Inspection Générale sur les EREA en ce qui concerne « l'analyse de l'organisation et du fonctionnement ». Dans le même temps, l'action revendicative des syndicats d'enseignants du 1er degré pour obtenir un alignement des horaires des PE et/ou instituteurs spécialisés (EREA-SEGPA) sur ceux des PLP, soit 18 heures, obligeait le ministère à reprendre le dossier par une entrée qu'il avait toujours refusée, les ORS, **donc le statut des personnels**. Le début de la réduction horaire accordée aux personnels du 1er degré enseignant en SEGPA et EREA (21 heures au lieu de 23 heures à la rentrée 2002) s'accompagne d'une contrepartie, « secondarisation » de ces postes par intégration ou détachement, qui ne sera pas sans conséquences. Dans ce contexte et devant autant d'incertitudes, les personnels ne peuvent pas ne pas poser légitimement la question de l'avenir et plus précisément de quel avenir pour les EREA-LEA ? Ce débat parcourt déjà, et depuis quelques semaines de façon plus insistante, les chefs d'établissement des EREA-LEA. Le SNPDEN a

déjà pris position sur ce dossier et ce depuis le congrès de Saint-Malo et il n'a eu de cesse d'alimenter cette réflexion. Ses représentants, et notamment les commissaires paritaires, n'ont jamais manqué l'occasion d'interroger régulièrement la DPATE et la DESCO mais sans aucune réponse à la hauteur des urgences à résoudre. Aujourd'hui, nous apportons un élément de réflexion supplémentaire à ce débat en publiant un article d'André PHILIP, responsable du Pôle Paris - Cronstadt du **CNEFEI**. (Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée - 92 Suresnes) qui, depuis 1985 à cette fonction, s'attache à animer une réflexion sur l' AIS 2nd degré et ses évolutions (colloques - revues CER-FOP - ...), à accompagner ces évolutions par la participation à l'élaboration des textes de 1989-1990-1995-1996-1998, à promouvoir les activités innovantes des équipes pédagogiques et à apporter des réponses en terme de formations nationales, académiques, départementales ou locales en liaison avec les projets d'établissement.

Sa parfaite connaissance et sa pratique, notamment des EREA-LEA, des publics accueillis et des personnels, la pertinence et la qualité de ses actions dans l' AIS 2nd degré (EREA-LEA et SEGPA) depuis 17 ans, font d'André PHILIP un expert incontournable sur ce dossier.

Patrick HAMARD, commission pédagogie, bureau national

Quel avenir pour les EREA ?

André PHILIP

La question posée s'inscrit d'emblée dans le cadre d'une réflexion prospective sur le devenir des établissements régionaux d'enseignement adapté. Elle peut être entendue de plusieurs façons. L'interrogation peut porter sur l'ensemble d'institutions constitué par les quatre-vingt deux EREA, ou bien sur un type d'institution spécifique dont l'avenir ne peut être apprécié que si nous le situons dans le système éducatif actuel analysé dans les différents aspects de son évolution.

Il nous paraît difficile de se prononcer sur le collectif des EREA pour deux raisons au moins. Ces établissements présentent une grande diversité de situations et de traditions. Certains vont jusqu'à considérer qu'ils sont disparates et guère comparables. Pour essayer de discerner leur futur collectif, il conviendrait selon nous d'opérer en préalable un diagnostic de la situation de chaque EREA pris dans son contexte départemental et régional et référé à son histoire singulière. Cette tâche n'est pas dans l'immédiat à notre portée - malgré l'intérêt qu'elle présenterait pour tous les personnels, les équipes de direction et les décideurs (régions, rectorats et ministère). Aussi allons nous privilégier une autre voie.

En réfléchissant sur le paradigme institutionnel de l'EREA, en mettant provisoirement à distance les réalités locales contrastées qu'offrent les EREA, nous nous donnons la possibilité de reconnaître les lignes de force probables de leur évolution en repérant les atouts et les risques inhérents à la position de ces institutions au sein du système éducatif.

Première spécificité : les enseignements adaptés

La substitution des EREA aux ENP en 1985 a correspondu à un changement de « modèle » sur le plan pédagogique, sur lequel il convient de s'attarder quelque peu pour bien apprécier une des spécificités de vos établissements avec les risques et les atouts qu'elle implique. A l'option du « perfectionnement » s'est substituée celle des « enseignements adaptés ». Au-delà du changement de sigle, les circulaires de 1990 se sont proposées de donner un contenu plus précis à ce choix fondamental. Son analyse éclaire selon nous un aspect de l'avenir des EREA. Les enseignements adaptés impliquent en effet un rapprochement significatif avec les enseignements ordinaires, en ce qu'ils adoptent les programmes et les référentiels de CAP ainsi que les critères et les procédures de certification de droit commun. En abandonnant les mesures dérogatoires en matière de formation et de validation, dont procédait l'éducation spécialisée, les enseignements

adaptés se donnent la possibilité de nouer des relations et des coopérations plus étroites et plus suivies avec les enseignements ordinaires, à travers l'adoption d'un langage partagé pour les références de formation et les modalités d'évaluation des cursus qu'ils proposent. La voie des enseignements adaptés est ainsi mieux intégrée dans le système des formations du second degré. Mais ce rapprochement n'est pas sans danger. S'il est excessif, nous assisterons à une banalisation de ces enseignements et à leur désadaptation par rapport au public d'élèves auxquels ils s'adressent. D'autant que la réduction de la distance par rapport aux normes scolaires s'est accentuée depuis 1996. En prenant en compte les références du collège en termes de contenus et de compétences en 6^e, 5^e et 4^e, avant l'entrée dans un processus de formation professionnelle, l'intégration des enseignements adaptés ne concerne plus seulement le second cycle du second degré et les formations à visée professionnelle, elle implique maintenant le premier cycle. Si les collaborations pédagogiques avec les collèges s'en trouvent facilitées, le risque s'accroît d'une insuffisante adaptation de ces mêmes enseignements. De fait, ici ou là il est possible d'observer des modes d'organisation et de fonctionnement qui « singent » jusqu'à la caricature ceux en vigueur dans le second degré. De même si les enseignants spécialisés se contentent d'appliquer et non d'adapter les programmes, ils peuvent renforcer les difficultés de leurs élèves. Seule une culture des adaptations permet de se prémunir contre ce risque de banalisation et à terme, d'inadaptation des enseignements proposés en SEGPA comme en EREA. Les adaptations constituent l'écart différentiel entre ces enseignements et ceux en vigueur au collège et au lycée professionnel. Pour autant, ils n'ont pas le monopole des adaptations. Mais ils devraient en avoir un souci plus marqué, en jouant plus fréquemment d'une gamme d'adaptations plus diversifiées.

De même une pratique excessive des adaptations peut faire perdre de vue les références communes de formation et nous ramener à une éducation spécialisée. La représentation de la grande difficulté peut conduire à proposer d'emblée, de manière mécanique, des adaptations pédagogiques sans diagnostic préalable et sans nécessité vérifiée. Or une adaptation ne prend son sens que dans un contexte et une conjoncture d'apprentissage déterminée et que si elle se fonde sur l'identification précise de besoins reconnus. Menacés aussi bien par un excès que par un défaut d'adaptations, les enseignements proposés en EREA comme en SEGPA sont des enseignements sous tension. Ce ne sont pas des enseignements de tout repos.

Pour avoir un avenir ces enseignements ont aussi besoin d'interroger, de critiquer et

de renouveler leur tradition en matière d'adaptations. Disposer de groupes restreints en classe et en atelier, de personnels plus ou moins spécialisés, de réunions de coordination et de synthèse hebdomadaires constituent des conditions nécessaires, mais non suffisantes pour promouvoir une culture des adaptations dans nos établissements. Toute adaptation n'est pas bonne en elle-même. Certaines adaptations enferment les élèves dans leurs difficultés. Trop répétées et massives, les aides du maître n'incitent pas l'apprenant à mobiliser ses ressources. Assisté, il devient passif. En matière d'adaptation, nous ne pouvons nous contenter de réduire nos objectifs, de simplifier les contenus proposés et de ralentir les rythmes d'apprentissage. Sans exclure a priori de tels ajustements, il nous faut disposer d'autres possibilités. Pour conforter leur légitimité, les enseignements assurés en SEGPA et en EREA ont l'obligation de diversifier les adaptations qu'ils proposent. Sans prétendre toujours être originaux en ce domaine il leur faut aussi innover pour demeurer crédibles. A titre indicatif, un colloque national récent du CERFOP sur ce thème a présenté une liste d'adaptations possibles, plus ou moins partagées avec les autres enseignements ou au contraire spécifiques aux formations proposées en SEGPA et EREA. Une première réponse à la question « quel avenir pour les EREA ? » serait de proposer des enseignements réellement adaptés dans ces institutions. Mais une culture renouvelée des adaptations suppose de conduire des études et des expériences en ce domaine, en instaurant des collaborations entre les personnels et les équipes des EREA, le Centre national de PAIS, les IUFM et pourquoi pas des universités intéressées par ce projet.

Deuxième spécificité : des internats éducatifs

D'après l'enquête menée par le ministère de l'éducation nationale, les internats publics sont essentiellement concentrés dans une dizaine de départements de province. En Île de France ne subsisteraient que deux collèges proposant l'internat. Dans les paysages, les internats des EREA faisaient figures d'exception, si ce n'est de survivants d'une époque révolue. Depuis le plan de relance de l'internat scolaire public promu par le ministère et la DESCO, il en va différemment. L'objectif annoncé le 19 décembre 2000 « que dans chaque département il y ait, dans les cinq ans à venir, au moins un internat en collège, en lycée et en lycée professionnel », nous montre qu'à terme les EREA ne seront plus dans le second degré le seul type d'établissement à disposer d'un réseau départemental d'internats. Ce mode de scolarisation cesse d'être une formule désuète et devient une option possible pour les élèves et les familles qui en feraient la

demande. De nouveau il représente une alternative réelle à la vie familiale, sans pour autant la remplacer. Ce développement voulu d'une scolarité « en résidence » va rapprocher les internats des EREA des autres internats du système éducatif. Il les conduit à s'interroger sur la conception et l'organisation des internats dans les établissements adaptés. Cet examen critique sur une tradition cinquantenaire en ce domaine doit selon nous se doubler d'une question : quelle est la différence entre un internat scolaire de collège ou de lycée et un internat d'EREA ? C'est en effet la reconnaissance d'un écart différentiel significatif avec les autres internats qui peut légitimer l'internat d'un établissement adapté. Qu'apporte-il d'autre, de plus ou de mieux qu'un internat scolaire standard ? Si cette question concerne tous les EREA disposant d'un internat, elle doit cependant être examinée et traitée par chaque équipe d'établissement en particulier.

La circulaire du 17 mai 1995 en qualifiant les internats d'EREA d'éducatifs a permis de rénover et de valoriser bon nombre d'entre eux. En les désignant comme tels, elle les a potentiellement différenciés d'autres internats scolaires sans prétendre pour autant qu'un souci éducatif soit exempt d'établissements différents. Cette circulaire de référence a fait plus. Elle a indiqué que l'EREA devait « développer son secteur éducatif ». Tout en reconnaissant que « l'internat constitue un aspect important de ce secteur », elle a cessé d'identifier l'un et l'autre. En précisant les missions et les tâches de ce secteur, elle a ouvert un éventail de possibilités qui s'inscrivent dans l'ensemble des missions de l'établissement. En affirmant que la mise en œuvre des missions et des tâches de ce secteur se situent à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, cette circulaire a renouvelé considérablement l'approche de l'internat qui avait prévalu pour les ENP et bien au-delà de ces institutions spécialisées. Il n'est pas sûr que l'ensemble des EREA ait tiré tout le parti de cette ouverture « éducative » de leurs établissements. Le plan ministériel de relance de l'internat scolaire attire aussi notre attention dans sa manière de présenter ces nouvelles orientations. Si l'offre d'une formation « en résidence » contribue à une diversification des modes de scolarisation, cette offre s'inscrit dans le cadre d'un « service public d'éducation ». En dehors de l'éducation nationale, dans les établissements spécialisés, la notion de service tend à se substituer à celle de placement. Dans leur projet et leur organisation, les EREA auraient intérêt à s'inspirer de ce modèle dans la conception et le fonctionnement de leur « secteur » éducatif. Avec des équipes de direction et des personnels d'EREA, j'ai essayé d'élaborer une liste d'indicateurs possibles de rénovation de ce secteur. Pris en compte, ils pourraient contribuer à mieux assurer la finalité éducative de vos établissements. Dans une contribution antérieure destinée au comité de liaison, j'ai indiqué quelques pistes pour

conforter le caractère éducatif des internats au sein de vos institutions - .

Troisième spécificité : une offre de formation professionnelle inscrite dans une pluralité de réseaux aménagée dans ses modalités pour accueillir des élèves plus ou moins en difficulté dans leur accès à la qualification.

Mener à bien une formation qualifiante avec des élèves dont les difficultés ne sont pas que scolaires, intriquées le plus souvent à d'autres difficultés, constitue l'un des principaux enjeux des établissements adaptés. Leur reconnaissance en 1985 comme établissements et non plus seulement comme écoles, leur statut d'EPL a conforté cette mission de formation professionnelle. Cette mission a paru confirmée et renforcée par le préambule de la circulaire de 1995 qui annonçait la transformation progressive de ces établissements en lycées d'enseignement adapté, un peu à la manière dont la circulaire d'orientation du 6 février 1989 prévoyait celle des SES en SEGPA - sur une durée indéterminée. A quelques exceptions près, cette annonce s'est réalisée inégalement et imparfaitement, dépendant moins d'une politique clairement menée que d'accords variables entre les responsables des régions et les recteurs des académies avec leurs services respectifs. Il n'en demeure pas moins que depuis cette date les EREA sont confrontés en gros à deux options majeures, chacune admettant quelques variantes et disposant d'arguments à considérer. Le premier de ces choix, le plus simple et le plus radical consiste à se positionner comme un établissement professionnel adapté, comme un LPA en quelque sorte. Ce qui suppose soit de ne garder que les seules formations qualifiantes visant des CAP, soit de maintenir un dispositif de formation professionnelle comportant la 3^e, fondée sur des champs professionnels et la préparation d'une spécialité professionnelle en deux voire trois ans. Un autre choix défendu valablement par d'autres équipes implique de maintenir un cursus d'abord général avant une entrée en formation professionnelle et de constituer ainsi un collège-lycée adapté, en considérant que le traitement

pédagogique et éducatif de la grande difficulté scolaire est nécessaire et préalable à l'accès à une formation qualifiante. Ces deux options avec leurs variantes ne sont pas abstraites, elles s'observent en parcourant le territoire national. Mais l'une et l'autre ne peuvent être analysées et appréciées dans leurs implications et leurs conséquences dans la seule logique de l'établissement. C'est dans le cadre d'un district, d'un bassin d'emploi - formation, voire d'un département qu'il convient d'examiner chacune d'elles. Ainsi la première option suppose que les SEGPA locales prennent en charge les élèves et la phase générale à laquelle renonce l'EREA. Ce qui se conçoit et s'accomplit d'autant mieux que SEGPA et EREA sont organisés en réseau de formation. De même un EREA ne peut tendre à devenir un LEA que dans la mesure où il s'inscrit dans le réseau des établissements de formation professionnelle d'une zone géographique déterminée et si ses formations sont complémentaires ou le deviennent par rapport aux autres formations offertes par ce réseau. Accueillant des publics scolaires en grande difficulté ou handicapés la spécificité des EREA/LEA est peut-être alors d'être situés dans plusieurs réseaux à la fois de types et aux finalités différents. Tantôt il s'agira de cogérer les dispositifs de formation professionnelle et de diversifier les parcours possibles d'ac-



cès à la qualification, tantôt il conviendra de bien s'assurer de la continuité des apprentissages des élèves lors du passage de relais d'une phase générale à une phase professionnelle de la formation. Enfin l'accueil en EREA d'élèves relevant du handicap est facilité par leur entrée en réseau avec des établissements et services spécialisés susceptibles de compléter leurs interventions.

Dans leur réflexion sur leur mission de formation professionnelle, les EREA/LEA n'ont pas seulement à prendre en compte leur position originale au carrefour de plusieurs dispositifs de formation, ils vont devoir prendre la mesure de la « refondation du CAP » annoncée par le Ministère, en l'occurrence par M. Jean-Luc Mélenchon le 12 février au comité interprofessionnel consultatif. Le CAP correspond à une première qualification professionnelle. Il est le diplôme national le plus attribué en ce domaine. Le souci de répondre aux besoins croissants de personnels qualifiés et d'ouvrir son accès au plus grand nombre ont conduit à mieux différencier le CAP par rapport au BEP. Il est clairement dissocié de ce diplôme, dont la finalité n'est plus une insertion professionnelle directe. Organisé en unités constitutives, susceptibles d'être communes à plusieurs CAP, le référentiel de certification de ce diplôme permet de le préparer et de le passer selon deux formules : une forme globale avec présentation à l'ensemble des unités à la même session et une forme progressive où le candidat choisira de ne se présenter qu'à certaines unités au cours d'une session, tout en conservant le bénéfice des notes obtenues pour une durée de cinq ans. Toute discipline enseignée donne lieu à une évaluation dans le cadre de la certification. Le contrôle en cours de formation ne concerne plus seulement le domaine professionnel, mais est étendu à l'ensemble des disciplines. Pour certains domaines, il est associé à une épreuve ponctuelle terminale. La durée de préparation des CAP est modulée : ils peuvent être préparés en un, deux ou trois ans. Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel en vigueur dans les préparations du bac pro et des BEP est prôné désormais pour les CAP. Les périodes de formation en entreprise sont accrues et passent de 12 à 14 semaines pour les CAP en deux ans. L'apprentissage d'une langue vivante est prévu dans les préparations à tous les CAP. Enfin la validation des acquis de l'expérience est intégrée aux modalités d'obtention du CAP.

Dans la mesure où l'application du décret de refondation du CAP est envisagé pour la rentrée 2002 et où la forme de certification progressive de ce diplôme dépendra d'une habilitation par le recteur sur présentation d'un projet présenté par l'établissement, il y a lieu pour les directions des EREA de réfléchir à la nouvelle donne de préparation et de validation de ce diplôme. Preuve supplémentaire que l'avenir des EREA ne s'élabore pas dans le seul « pré carré » des établissements adaptés, mais est solidaire, entre autres, de l'avenir de la voie professionnelle.

Quatrième spécificité : la participation des EREA à la mise en œuvre de la politique d'intégration scolaire dans le second degré

Même lorsqu'ils ne sont pas habilités pour accueillir les élèves présentant telle ou telle forme de handicap, les EREA sont concernés par la politique d'intégration scolaire. Avec moins de moyens et de personnels, les SEGPA reçoivent souvent plus ces élèves que les établissements adaptés. Cet accueil bien sûr ne doit pas se faire dans n'importe quelles conditions. Pour bien gérer le processus d'intégration il importe de nouer des conventions de partenariat entre EREA et établissements ou services spécialisés et d'élaborer des projets d'intégration individualisés. Il convient aussi d'apprécier le nombre optimal d'élèves reçus dans les classes et les ateliers ainsi que dans l'ensemble de l'établissement pour garantir le plein effet de l'intégration et favoriser l'accès à une formation qualifiante et validée. Si les EREA peuvent encore améliorer l'accueil de cette population d'élèves dans les conditions ainsi rappelées, elles vont bientôt être interrogées par la nouvelle donne de l'intégration dans le second degré. De ce point de vue elles ont, selon nous, à suivre de près la mise en œuvre de la nouvelle circulaire sur les UPI en date du 21 février 2001. En prévoyant la création d'UPI en lycée pour assurer « la scolarisation d'élèves porteurs de handicaps ou de maladies invalidantes » cette évolution de la politique d'intégration incitera les établissements adaptés à se demander quels peuvent être leur place et leur rôle en ce domaine de concert avec les autres établissements du second degré - tout en essayant là aussi de jouer au mieux leur différence.

Un plan de scolarisation des élèves handicapés dans les collèges, les lycées d'enseignement général et les lycées professionnels doit être élaboré et mis en œuvre par chaque académie. Il vise non seulement des élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices mais encore ceux affectés de troubles importants des fonctions cognitives. En juillet 2001 a eu lieu à Suresnes, à la demande du cabinet du Ministre, un séminaire consacré à « la formation professionnelle des jeunes présentant un handicap mental ». Les réflexions critiques et prospectives des participants s'appuyèrent sur la présentation d'expériences significatives ou innovantes déjà réalisées ou en cours. En dehors de ce qui se fait habituellement en IME, IMPRO, CFAS et GRETA spécialisé, ces témoignages mirent en évidence ce qui se réalisait déjà dans le contexte plus banalisé de LP, de CFA et de GRETA, ainsi que de dispositifs plus originaux (tel le DJINN de Laval). Ils montrèrent aussi leurs résultats en matière d'apprentissages et d'acquis et au regard d'une insertion sociale et professionnelle facilitée. Ils

indiquèrent en outre les conditions à réunir en termes de partenariats à négocier et d'accompagnements à assurer. Les actes de ce séminaire national devraient paraître d'ici la fin de la présente année scolaire et seront à étudier et à méditer par les EREA. Compte tenu de la place et du rôle de la majorité des établissements adaptés dans le champ des formations professionnelles de niveau V, ils ne peuvent se désintéresser des dispositifs et des expériences qui tendent à se développer en formation initiale dans les LP et les CFA, et en formation continue, dans le cadre des GRETA et de l'AFPA.

La question « quel avenir ? » interroge notre rapport au futur. Cette relation n'est pas une, mais multiple. Pour notre part nous en discernons au moins trois possibles. Nous pouvons essayer de le deviner, de le prévoir ou de le réaliser. A partir de notre expérience, individuelle et collective, et de nos intuitions chacun peut s'essayer à appréhender cet avenir, avec le risque récurrent des projections et de la subjectivité. Il est possible en analysant le jeu complexe des évolutions du système éducatif et de PAIS de discerner quelques probabilités dans le devenir des EREA. Mais peut-être la manière la plus sûre de se donner un avenir est-il de le préparer. Sans mythifier les démarches de projet, bien conduites, elles permettent aux directions et aux équipes de prendre en compte une tradition, de reconnaître ses atouts sans se masquer ses manques et ses difficultés et de s'inscrire dans une perspective de réalisation progressive d'un futur institutionnel à gérer au mieux des aléas de la conjoncture. Ayant tenté avec vous de repérer quelques lignes de force d'un avenir possible des EREA, vous devinez que je ne peux que vous inciter à entreprendre chacun de réaliser l'avenir de votre institution plutôt qu'à attendre qu'il vous soit donné de l'extérieur. Sans attendre cet avis un certain nombre de directeurs d'EREA me paraissent avoir d'ores et déjà pris cette option dynamique.

Mais dans cette entreprise aussi complexe à concevoir que délicate à gérer, l'adhésion et la confiance des personnels sont indispensables à tout directeur. Elles ne s'obtiennent qu'avec le temps et dans la clarté des engagements formulés et tenus. Elles ne sont accordées que si par son exemple et par le respect des fonctions et des personnes il témoigne concrètement de ses valeurs. Ce qui s'accomplit d'autant mieux si l'action d'une équipe de direction s'appuie sur une déontologie professionnelle et sur une réflexion éthique plus personnelle. Je considère comme « un signe des temps » la demande récente et nouvelle d'un de vos collègues d'une journée d'étude avec l'ensemble de ses personnels sur le thème « déontologie et action éducative ». En matière de relations avec les personnels comme dans nos rapports avec les familles et les élèves de nos établissements, une pensée de Goethe est toujours susceptible de nous inspirer et de nous guider : « traiter les gens comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être, vous les aiderez à devenir ce qu'ils sont capables d'être ».