

Inspection générale
de l'éducation nationale

Les EREA en 2012 : après 50 ans, des établissements oubliés ou des structures porteuses d'avenir ?

Rapport à

monsieur le ministre de l'Éducation nationale
madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

—
*Inspection générale
de l'éducation nationale*
—

**Les EREA en 2012 : après 50 ans, des établissements
oubliés ou des structures porteuses d'avenir ?**

Septembre 2013

Didier Jouault
*Inspecteur général
de l'éducation nationale*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Histoire et constats	2
1.1. Une histoire en « à-coups » et au cours sans doute interrompu par une définition restée incertaine	2
1.1.1. Une histoire ancienne pour un petit nombre d'écoles	2
1.1.2. La réforme des collèges	2
1.1.3. Une mise au net des textes, à son tour, donne un statut aux ENP en 1985	3
1.1.4. EREA / LEA	3
1.2. Un état des lieux exposant une confusion durable	4
1.3. Une problématique générale mais des questions diverses	5
1.3.1. Un point de départ différent	5
1.3.2. Une problématique d'ensemble	6
1.4. Choix et méthodes	7
1.4.1. Un choix représentatif	7
1.4.2. Local, départemental, académique	8
1.5. Les principaux textes de référence	10
1.6. Un travail adapté et remarqué des personnels doit tenir lieu de toile de fond et de fil conducteur dans l'analyse	11
2. L'état en 2012 : force et fragilité du divers, et des évolutions au fil de l'eau.....	13
2.1. La situation à la rentrée 2012 : des établissements souvent méconnus et toujours polymorphes	13
2.1.1. Un brouillage	13
2.1.2. Une méconnaissance	13
2.1.3. L'état du réseau : une typologie disparate	13
2.1.4. Des EREA en apparence transformés en LEA	14
2.2. Les autorités et services académiques	16
2.2.1. Les recteurs : de la découverte à l'engagement	17
2.2.2. Les DASEN : une présence pédagogique et gestionnaire	22
2.2.3. Le local : les directrices et directeurs d'EREA	24
3. Des élèves et des parcours.....	31
3.1. Une évolution déflationniste des publics scolarisés	31

3.2.	L'inégalité de répartition filles / garçons	31
3.3.	Des parcours très divers : des parcours bien dirigés, mais des voyageurs sans bagages	32
3.3.1.	<i>Entrée en sixième : une origine réglementée.....</i>	33
3.3.2.	<i>... pour des parcours clairement balisés... ..</i>	36
3.3.3.	<i>... quoi que géographiquement contraints.....</i>	36
3.3.4.	<i>... et devant tenir compte de la part croissante des élèves dits « MDPH ».....</i>	38
3.3.5.	<i>Une image de la diversité des « origines »</i>	41
3.4.	Le devenir des élèves de 3 ^{ème} en EREA (rentrée 2011)	42
3.5.	Entrée en formations qualifiantes : des parcours divers, une différence de méthodes, et une réelle confusion sur les politiques	46
3.6.	Après le lycée : les disparus de l'EREA	49
3.7.	Un regard sur les données nationales : élèves, formations et résultats	50
3.7.1.	<i>Flux d'élèves</i>	50
3.7.2.	<i>Domaines de spécialités des troisièmes et quatrièmes SEGPA, les champs professionnels</i>	51
3.7.3.	<i>Types de formations qualifiantes : les CAP</i>	51
3.7.4.	<i>EREA, carte des formations et réseaux professionnalisants</i>	52
3.7.5.	<i>Flux d'élèves et résultats aux examens</i>	54
3.7.6.	<i>Des solutions imaginées localement pour pallier les difficultés</i>	58
4.	Des moyens parmi lesquels l'internat.....	62
4.1.	Les moyens de l'État : des DHG confortables	62
4.2.	Les investissements des régions : l'EREA n'est pas oublié.....	66
4.3.	Les internats	71
4.3.1.	<i>L'internat et la fonction éducative</i>	72
4.3.2.	<i>Les effectifs et la répartition</i>	73
4.3.3.	<i>Typologie sociale</i>	74
4.3.4.	<i>Places vacantes et internat</i>	77
4.3.5.	<i>Projet d'internat : les axes du travail en internat</i>	80
4.3.6.	<i>Les activités éducatives : une réelle majorité d'EREA dont les activités éducatives sont insatisfaisantes</i>	83
4.3.7.	<i>Perception des activités et de l'internat par les internes</i>	89
5.	La ressource humaine : les personnels, et le paradoxe des professionnels trop diversement spécialisés et affectés	91
5.1.	Les données en « macro »	91

Postes enseignants spécialisés (public) en ETP, évolution rentrée 2007-entrée 2012.....	91
5.1.1. <i>La note de situation de la DGESCO</i>	91
5.1.2. <i>La réalité de la spécialisation</i>	94
5.2. Données en territoires.....	94
5.2.1. <i>Affectations des enseignants : des images contrastées</i>	95
5.2.2. <i>Les caractéristiques de la population enseignante : données locales</i>	99
5.3. Des équipes parallèles et la pratique de la séparation des activités	101
5.3.1. <i>L'absence d'échanges formels</i>	101
5.3.2. <i>Quelques évolutions notables</i>	104
5.3.3. <i>L'inspection et l'accompagnement professionnel</i>	106
5.3.4. <i>La situation particulière des professeurs des écoles éducateurs</i>	109
Conclusion	124
Récapitulatif des 16 recommandations	124
Annexes	129

Introduction

Depuis une dizaine d'années, les thèmes du décrochage et des sorties sans qualification ont pris une importance grandissante dans le débat national sur les évolutions du système scolaire et ses performances. La question de la scolarisation des élèves en situation de handicap et, plus récemment, l'intérêt pour les internats ont renouvelé les analyses et modifié les exigences de l'institution à l'égard du réseau des écoles et des établissements, mais aussi des enseignants et de l'ensemble de personnels.

Créés pour 80 % d'entre eux depuis une cinquantaine d'années, les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) sont supposés prendre une part active dans le traitement de ces sujets, autant par les publics scolarisés – relevant de la difficulté grave et persistante – que par la spécificité de leur fonctionnement. Ce sont, en effet, les seuls établissements où enseignent majoritairement des professeurs des écoles – théoriquement spécialisés – au profit d'élèves relevant tous du second degré. Ce sont, aussi, des établissements au sein desquels l'internat joue un rôle éducatif déterminant, très au-delà d'un simple hébergement. Enfin, ils se donnent pour objectif d'assumer une double fonction de prévention de l'échec scolaire et de conduite vers l'autonomie sociale, qu'ils assument en particulier grâce à des taux d'encadrement très favorables et des projets adaptés – dont les « activités et ateliers éducatifs ».

Par ailleurs très souvent signalés aux yeux des autorités académiques par des « incidents » parfois graves, et en raison de ces caractéristiques contrastées, les EREA représentent un ensemble atypique au sein du réseau des établissements. Comme ils semblent n'avoir pas fait l'objet depuis longtemps d'une attention nationale soutenue, la question s'est posée de savoir en quoi, selon les cas et les lieux, mais aussi selon la définition de leurs missions, ils assumaient ou non – en 2013 – une participation déterminante à la résolution des problèmes évoqués ci-dessus.

Si c'est le cas – sous réserve d'actualisations rendues nécessaires par l'évolution législative ou réglementaire, mais aussi la demande sociale – ils pourraient devenir des centres de ressources pour la prise en charge de la grande difficulté scolaire. Si ce n'est pas le cas, il conviendra de veiller à une profonde transformation destinée à moderniser leurs missions et fonctionnements.

Quoi qu'il en soit, après cinquante ans d'existence et alors que le dernier texte les concernant (une circulaire de 1995) n'a été appliqué que dans moins de 15 % d'entre eux, des décisions nationales fortes semblent s'imposer, ainsi que leur déclinaison active par les autorités académiques.

L'objet du présent rapport est de les préparer, en les appuyant sur un état des lieux précis que déterminent des problématiques simples : celle de l'histoire, d'abord ; celle de l'état du réseau à la rentrée 2012 ensuite ; puis celle des parcours des élèves, complétée de l'analyse des moyens (dont les possibilités de l'internat) ; celle des personnels enfin, et particulièrement du groupe atypique de « professeurs des écoles éducateurs ».

1. Histoire et constats

1.1. Une histoire en « à-coups » et au cours sans doute interrompu par une définition restée incertaine

Le rapport (2002-043 pour l'IGEN et 02-042 pour l'IGAENR) des deux inspections générales en juin 2002 est le premier à prendre en compte la totalité des établissements du réseau et à proposer une « *Analyse de l'organisation et du fonctionnement des Établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA)* ». Le présent rapport prend appui, chaque fois que nécessaire, sur les constats de 2001-2002. Deux éléments du rapport n'ont évidemment pas changé : l'histoire des EREA jusqu'en 2002 et leur implantation (annexes 2 et 2 bis).

1.1.1. Une histoire ancienne pour un petit nombre d'écoles

Il n'est pas inutile de rappeler ici que les EREA sont des établissements de conception et de construction récentes dans un paysage institutionnel qu'on pense souvent comme très ancien, tant il reste marqué par la prégnance du réseau très dense des écoles communales, et le rayonnement des deux centres de Beaumont-sur-Oise (« *déficiência intellectuelle, difficulté sociale* ») et Suresnes (« *déficiência auditive, visuelle, handicap moteur* »).

Écoles, en effet, les EREA le sont d'abord, depuis la loi du 15 avril 1909 qui établit le principe (progressiste en son temps) d'une prise en charge de tous les publics et crée pour cela les « classes de perfectionnement », annexées aux écoles primaires, et les « écoles autonomes de perfectionnement ». Ce sont ces dernières qui deviennent en 1951 (loi 51-1487 du 31 décembre) des Écoles nationales de perfectionnement (ENP), dotées de l'autonomie, et dont l'administration est définie par le décret 54-46 de janvier 1954 qui décrit (déjà) la juxtaposition d'instituteurs et de personnels de l'enseignement technique. Il est important de noter que le décret « fondateur » dresse la liste des ENP créées : il en existe onze, par transformation de « centres spécialisés ».

Ainsi, après 43 ans, le « réseau » se limite à un peu plus d'une dizaine d'écoles. Il reste confidentiel bien que nationalement célèbre à travers, au moins, les deux centres de Beaumont-sur-Oise et Suresnes.

1.1.2. La réforme des collèges

La réforme des collèges de 1963 et la « massification » due à l'allongement de la durée de l'obligation scolaire sont les deux facteurs explicatifs d'une véritable « relance ». À l'époque du « un collège par jour », ce sont près de soixante-dix ENP qui sont créées en une douzaine d'années. En 1968, par exemple, l'élan atteint son maximum : vingt-six ouvertures. L'effort décroît vite : huit en 1969, trois en 1970.

De nouveau, le flux s'interrompt, et les seules évolutions radicales seront (en nombre infime) des fermetures, par regroupement.

Il y a donc, nettement, deux générations, séparées de plus de quarante ans, et **80 % des EREA datent des années 60-70.**

1.1.3. Une mise au net des textes, à son tour, donne un statut aux ENP en 1985

Après la loi de décentralisation du 22 juillet 1983, le décret 85-924 du 30 août 1985 « fixe le régime administratif et financier des lycées, collèges et établissements d'éducation spéciale parmi lesquels figurent désormais les établissements régionaux d'enseignement adapté », abrogeant les dispositions de 1954. Cette donnée fondamentale est à l'origine de la plupart des difficultés observées, au premier rang desquelles la « confusion » que relève une part des spécialistes : « les EREA ne sont plus, alors, définis pour ce qui concerne la population scolaire accueillie, l'organisation pédagogique et la nature des enseignements dispensés ».

Les pages suivantes du rapport de 2002, avec un sens savoureux du récit, décrivent les nombreuses tentatives (1986, 1988, 1991, 1994, 1995) de rédaction de décrets qui auraient donné aux EREA la légitimité d'une assise juridique solide. Toutes échouent, même si des circulaires, plus ou moins régulièrement, essaient de procéder à des esquisses d'éclaircissement. À la date de rédaction du rapport, la dernière d'entre elles (95-127 du 17 mai 1995) entreprend la transformation des EREA en LEA (lycées d'enseignement adapté), dès la rentrée 1995-1996 (soit moins de deux mois plus tard en « temps utile » si l'on retire les congés). Les futurs LEA pourront dispenser un enseignement « professionnel, général et technologique » et « 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 ».

Aucun texte ultérieur ne reviendra, avec la constance ferme nécessaire, sur cette évolution radicale, bien qu'elle exigeât des instances locales à la fois une autre répartition des élèves jusqu'alors scolarisés au niveau des SEGPA (affectation par les DSDEN), et un remodelage profond de la carte des formations en CAP, lui-même couplé à une restructuration-extension lourde des plateaux techniques, dans la mesure où la population désormais exclusivement lycéenne posait des exigences nouvelles en termes de machines, d'espaces, etc. À cette absence de pilotage et d'impulsion durable, il faut sans doute ajouter l'aspect complexe et coûteux de la mise en œuvre – impossible pour la rentrée suivante – ainsi que la nécessité d'un partenariat dynamique avec les régions, dont les programmations suivent des rythmes plus pragmatiques. Il en résulte que les EREA sont, pour leur majorité, restés tels quels. D'autres – sous l'impulsion d'un DSDEN audacieux ou d'une région – ont entamé l'évolution attendue, quitte à l'interrompre en cours de route faute de pilotage national.

En effet, très vite, l'expression « LEA » a disparu de tout texte, bien que la circulaire de 1995 les instaurant n'ait jamais été revue.

1.1.4. EREA / LEA

De sorte que, créés en 1985, en apparence bousculés par circulaire en 1995, les EREA répondent toujours à la description originelle, presque trente ans plus tard, même si plusieurs modèles coexistent. Il y aurait là, pour un chercheur, un utile travail d'étude sociopolitique relatif au pilotage du système.

Les chiffres, comme toujours, permettent d'analyser la réalité. À la rentrée 2012, sur 79 EREA (tous publics confondus), seuls **11 d'entre eux ne scolarisent que des élèves**

de lycée (en CAP), sans collégiens. Ils accueillent 1 390 élèves, sur les 10 373 dénombrés par l'enquête de la DGESCO, soit 13,4 %. On mesure à travers ces données à quel point l'élan vers la transformation en LEA n'a jamais été généralisé.

Aujourd'hui, lors des visites de terrain, il n'est pourtant pas rare de voir la signalétique urbaine locale se limiter à des indications « LEA », même si – prudent – le fronton conserve l'« EREA ». S'il est un endroit où existe, toutefois, le LEA, c'est dans la conscience et la parole des grands élèves (CAP) rencontrés en EREA, et qui insistent toujours avec vigueur sur leur qualité de lycéens – en particulier, bien entendu, parce qu'elle leur semble porteuse de droits plus étendus que ceux des « petits » : les collégiens de la SEGPA.

Mais, à ce jour, ce qui précisément distingue une SEGPA de collège de « la » SEGPA de l'EREA, c'est incontestablement l'existence de l'internat « éducatif » qui donc fera l'objet d'une attention toute particulière au cours du présent rapport.

1.2. Un état des lieux exposant une confusion durable

Lorsque les membres de la mission 2001-2002 élaborent leur protocole et procèdent aux visites ou entretiens, on peut donc dire qu'une certaine forme d'incertitude préside encore à l'évolution possible des EREA, même si elle semble stoppée. En effet, les autorités académiques (en 2000, essentiellement les DSDEN pour le département) ont en quelques cas impulsé des évolutions inspirées de ce que devait produire le décret de 1995, et certains directeurs d'EREA – aimant le risque – ont eux-mêmes exercé influence et pressions locales pour transformer les usages, tandis que les instances de tutelle (académie, région) paraissent avoir peu réagi. En ce début des années 2000, dans le paysage des EREA, s'observent quelques avancées, beaucoup d'attentisme, et une incertitude généralisée : 1995 n'est pas si loin – en temps scolaire au moins.

Dans l'analyse des acteurs locaux, si la transformation en LEA n'est toujours pas actée, elle n'est pas définitivement exclue non plus. Les « novateurs » ne se sentent pas déjugés, les « conservateurs » n'ont pas l'impression d'avoir tort. C'est le contexte du rapport de 2002.

Il existe une seconde confusion, elle aussi présente dès l'origine : en clair, alors que le réseau des SES devenues SEGPA s'est très largement densifié au sein des collèges, l'intention est de faire évoluer les EREA, comme l'indique le nom nouveau, vers des structures n'accueillant plus que des élèves post-3^{ème}. Mais, en parallèle, il ne faut pas oublier que, pour un temps, les ex-SES, y compris au début de leur évolution en SEGPA, ont offert des formations qualifiantes conduisant au CAP, ajoutant ainsi un degré de similitude et donc de confusion, entre SEGPA et EREA et LEA. Au cours des investigations en 2013, l'auteur du présent rapport a d'ailleurs découvert qu'en Seine-Maritime, de façon très surprenante, les SEGPA comportent encore à ce jour des « formations qualifiantes CAP ».

Enfin, on l'a rappelé ci-dessus, la troisième source de confusion tient à la très grande accélération des ouvertures d'EREA : l'édifice architectural et pédagogique sortit de terre avant, dirait-on, que le projet d'utilisation ait été totalement précisé.

On peut ici reprendre les analyses, informelles et spontanées, de l'un des IEN-ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) rencontrés lors de l'enquête, d'autant que l'« accrochage » des EREA au réseau de « l'ASH » fait de ces inspecteurs des acteurs centraux, de grande compétence et de forte conviction.

Il écrit, lucidement :

« Le brouillage des objectifs pédagogiques et des compétences et connaissances à acquérir par les élèves en référence au socle commun est intensifié par un manque de visibilité et de lisibilité de la place et du rôle dans l'organigramme des établissements du second degré de l'éducation nationale. Ce brouillage, dans l'esprit du public, peut aller jusqu'à des confusions avec des établissements du médico-social comme les ITEP, d'autant que certains EREA ont opté pour scolariser davantage qu'auparavant des élèves relevant du champ du handicap moteur ou sensoriel, sans cesser pour autant d'être généralistes ».

1.3. Une problématique générale mais des questions diverses

En dépit de ces incertitudes d'objectif, les EREA ont rapidement su trouver des modalités positives de fonctionnement. C'est ce qu'affirme, sans équivoque, le rapport de 2002, dans ses conclusions :

« Les EREA ont, cela étant, des atouts indéniables. (...). De nombreuses équipes pédagogiques ont fait la preuve de leur implication et de leurs motivations (p. 50). (...) 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 » (p. 51).

1.3.1. Un point de départ différent

Cette problématique 2002, essentiellement tournée vers un « état des lieux avec quitus » se distingue assez nettement de celle qui sous-tend le présent rapport de 2013. En effet, pour simplifier, au risque de la caricature, on peut écrire que le travail engagé en 2012-2013, à travers une problématique et des objectifs nouveaux, a tenté de :

- Déterminer en quoi l'état des lieux présenté 11 ans plus tôt a évolué, sous l'effet des impulsions fortes données au système éducatif par des lois d'orientation, ou en application des recommandations clairement et fortement exprimées en conclusion du précédent rapport. Il n'aurait pu toutefois être question pour autant d'une simple série d'observations sur le « mis en œuvre/non mis en œuvre ». De tels constats limités auraient appauvri la méthodologie d'enquête, comme diminué la portée du rapport. Si les EREA sont restés immobiles, alors que beaucoup évoluait, n'ont-ils pas cessé de « répondre aux besoins » ?
- Partir majoritairement des rencontres de personnels et visites d'établissement, en privilégiant l'approche « par le dialogue et par le terrain », afin de nourrir les problématiques, sans qu'il s'agisse par là même de négliger l'apport essentiel des très nombreuses données, toujours riches et complexes, fournies par les services aux différents échelons de pilotage.

- Privilégier encore davantage les axes d’investigation et d’analyse qui sont en résonance avec les évolutions des actualités de l’éducation : problématique des élèves en difficulté, d’abord, cela va de soi dans la mesure où la préoccupation ne cesse de s’accroître, mais aussi internats, formations qualifiantes, personnels, projets.

Pour essayer de rendre compte des questions nouvelles, ainsi que des évolutions – si elles sont perceptibles – et des difficultés formant obstacle en 2012, il a dès lors semblé pertinent de formuler une problématique d’ensemble repensée en profondeur, et de la rapporter à un sous-ensemble de questionnements qui en sont à la fois l’écho et l’approfondissement thématique.

1.3.2. Une problématique d’ensemble

L’objectif n’est pas d’observer statiquement les EREA mais d’analyser les dynamiques de fonctionnement, et les effets divers produits sur les parcours et résultats des élèves, en particulier en raison des inflexions qui ont pu ou auraient dû être données depuis 12 ans. La question qui se pose à la mission devient alors : les EREA constitueraient-ils des espaces bénéficiant d’une sorte de régime différent du droit commun ? « Isolés » par leur statut d’établissements pour élèves en « *difficulté grave et persistante* », très exceptionnellement maintenus à l’écart des pressions sur les postes comme on le verra ci-dessous, ont-ils suivi leur propre cheminement dans la mission de scolarisation par un « enseignement adapté » ? Sont-ils devenus, par exemple, faute de pilotage national, des établissements scolarisant d’autres types d’élèves, en particulier ceux des adolescents que les collèges et dispositifs ne savent scolariser avec succès ? Ont-ils su, à l’inverse, accroître leur compétence d’accompagnement vers la réussite et leur savoir-faire éducatif ?

À partir de ces questions, l’enquête a donc pris deux formes :

- **l’exploitation de l’enquête** DGESCO (version octobre 2012, complétée de requêtes successives, conduite avec l’aide du bureau de gestion). Elle donne un aperçu d’ensemble, renforcé par l’analyse des réponses « remontées », EREA par EREA (ou académie par académie), par les établissements eux-mêmes. Cette double approche permet de combiner la vision « macro » (synthèse) et le descriptif « micro » local, mais reste au niveau de données quantitatives, le plus souvent difficiles à interpréter finement parce que les saisies n’ont pas toujours répondu aux mêmes démarches. À cet égard, la question du pilotage et celle du suivi, apparaissent aussitôt comme deux questions cardinales : certaines académies ont produit des « moyennes de moyennes », des EREA ont répondu de façon lacunaire, et quelques fiches privilégient le flou sur le chiffre ;
- **à l’occasion des dialogues *in situ***, des rencontres (académie / département : pilotages) et des visites d’EREA (niveau de la mise en œuvre) ont donc été posées des questions élaborées en fonction des évolutions réglementaires ou législatives, certes, mais toujours dans l’objectif principal d’apprécier – par le dialogue avec les équipes – la réalité des modifications apportées ou observées dans les parcours des élèves, dans leur qualification, dans le projet éducatif, et d’analyser les progressions des pratiques organisationnelles ou pédagogiques (projet

professionnel de l'élève/suivi individualisé, formation-inspection des enseignants, etc.). C'est dans la perspective de ces visites que la problématique d'ensemble a défini des « interlocuteurs » spécifiques aux divers niveaux territoriaux, étant admis que la liste a varié en fonction des réalités locales et du déroulement de l'enquête, réalisée au long de sept mois.

Sept thèmes directeurs apparaissent ainsi dont on trouvera le détail en annexe (annexe 3) :

- politiques de pilotage ;
- structures et moyens ;
- affectation des élèves ;
- formations et qualifications pour les élèves ;
- suivis des élèves, orientation et certification ;
- ressource humaine ;
- action éducative.

1.4. Choix et méthodes

1.4.1. Un choix représentatif

Le nombre des EREA forme un ensemble limité. Cette caractéristique permet d'obtenir une image très représentative, en multipliant les visites (et au cours des visites, les approches) sans passer pour autant par une étude statistique d'un échantillon, au reste peu pertinent s'agissant d'un nombre réduit d'établissements. C'est la raison pour laquelle ce rapport a enrichi par des exemples nombreux les statistiques nationales nécessaires :

- un premier choix est induit par les termes de la lettre de mission (annexe 3), elle-même inscrite formellement dans les missions désignées par la lettre du ministre du 4 septembre 2012. Le présent rapport trouve sa place dans le travail prescrit quant au « traitement de la grande difficulté scolaire ». Les EREA spécifiquement voués au seul accueil d'élèves en situation de handicap ont donc été écartés de l'étude ;
- un deuxième sous-ensemble a été ignoré, celui des EREA sans internat, donc ceux de Paris. Le travail présenté ici part en effet du postulat que l'internat est l'un des éléments constitutifs d'un EREA en tant qu'établissement à visée éducative autant que scolaire. Le rapport consacre du reste une part importante à cet aspect (annexe 3) ;
- un troisième critère est celui des formations. Le « corpus » a donc retenu un nombre minoritaire d'EREA devenus « LEA » (on usera peu de cette appellation non réglementée) et donc constitués uniquement de sections d'enseignement professionnel recevant des lycéens (sauf quelques très rares cas de baccalauréat professionnel, cette suite d'étude ne se rencontrant que dans les EREA « handicapés »), et un plus grand nombre d'EREA comportant à la fois SEGPA (ou élèves de l'âge du collège) et formations qualifiantes ;

- un quatrième aspect a pris en considération la situation de l’académie en regard du nombre d’EREA, puisque la structure est « régionale » : des visites ont donc eu lieu :
 - dans une académie où seul un EREA est en fonctionnement, afin d’analyser en particulier les éventuels flux en provenance des autres départements sans EREA : Limoges,
 - dans des académies comportant un nombre d’EREA égal au nombre des départements (avec l’écart d’une unité près : cinq départements, quatre EREA) : il s’agissait en ces cas d’observer l’existence d’une politique académique spécifique, ou au moins d’un réseau, et la répartition des élèves au sein de celui-ci : Bordeaux, Dijon, Poitiers, Rennes,
 - dans des académies où le nombre d’EREA ne correspond pas au nombre de départements, par exemple l’académie de Lille où 6 EREA permettent l’accueil des élèves de deux départements (et même de quelques élèves belges) et, à l’inverse, l’académie de Montpellier où deux EREA scolarisent les élèves de 5 départements.
- un cinquième aspect, a été pris en considération : la répartition sociogéographique. Sans que l’ambition ait été de rencontrer des équipes aux « quatre coins de la France », le choix a tenté de réunir :
 - des EREA dans des régions diversement « rurales », académies de Dijon, Limoges, Poitiers, marquées par la réalité d’une problématique des transports,
 - des EREA dans des zones à fort développement économique et/ou démographique : Bordeaux, Lille, Montpellier,
 - des EREA en Ile de France, zone unique en raison de ses spécificités sociales, topographiques, scolaires, etc. : académies de Créteil et Versailles,
 - des EREA choisies afin d’enrichir l’échantillon en raison de leur implantation : académies de Besançon, Grenoble, Orléans-Tours, Reims, Rouen.

Ce sont ainsi, au total vingt EREA qui ont fait l’objet d’une visite approfondie (annexe 2).

1.4.2. Local, départemental, académique

- **Deux sortes de visites ont été réalisées, du régional au local en passant par le département :**
 - des visites d’EREA considérées comme un élément du maillage académique. En ces cas, la visite de l’établissement a été complétée, de préférence auparavant, par une série de rencontres des responsables académiques, au premier rang desquels le recteur, parfois en compagnie du DASEN, parfois en séparant les deux rencontres en deux moments différents. Les échanges avec les DASEN ont alors été enrichis par la présence de collaborateurs : SGIA, IEN-ASH, IEN-IIO, coordonnateur de la CDO, etc. De telles réunions de travail, très fructueuses, ont toujours été préparées

avec soin par les services (et les secrétaires généraux, très engagés dans la collecte d'information à mettre à disposition de l'inspection générale) (annexe 4). Construites autour des problématiques posées par le rapport et qui ont été diffusées préalablement, ces rencontres ont permis de préciser l'information, mais aussi de constater parfois la réelle distance qui existe entre certains rectorats et « leur(s) » EREA. On trouvera en annexe deux exemples différents des « plannings » mis au point par les échelons académiques, dans deux académies à fort maillage, Lille et Rennes (annexe 5 et 5 bis) ;

- des visites d'EREA « isolés », non qu'il s'agisse du seul établissement de l'académie, mais parce que leurs caractéristiques géographiques, scolaires, sociales, formatives sont représentatives de la région, et que leur intégration à l'échantillon a permis de diversifier autant que possible la géographie des observations. En ces cas, les recteurs ont été informés de la visite, mais – outre les réunions dans l'établissement lui-même – seules ont eu lieu des rencontres à la DSDEN (ou en EREA), avec le/la DASEN et/ou un petit nombre de ses collaborateurs concernés : SGIA, IEN-ASH, IEN-IO, coordonnateur de la CDO, etc.

▪ **mais sur un modèle commun**

Même si, par respect des impératifs locaux et en tenant compte d'un « déjà vu » cumulatif, les déroulements des visites ont connu des enchaînements très divers, elles ont comporté, au moins pour la première partie, un certain nombre d'invariants :

- rencontre de la direction (tête-à-tête), puis de l'équipe de direction « élargie » (selon le choix de la direction). Thème du pilotage et de l'évaluation ;
- réunions de travail avec des professeurs, sous la forme (décidée dans l'établissement) d'une longue réunion rassemblant tous les types d'enseignants de l'EREA ou sous la forme de deux réunions successives (tous enseignants / éducateurs). Thèmes de l'adaptation des enseignements, de la différenciation, du recours aux outils TICE, du projet éducatif, de la coordination des actions ;
- rencontre (parfois sur les lieux de travail) avec les personnels du pôle « médico-social », auquel s'est parfois adjoint la/le psychologue vacataire, voire le conseiller d'orientation psychologue (COPsy). Thèmes : les accompagnements croisés et les projets de prévention, l'orientation ;
- rencontre – avec l'un des groupes enseignants ou à part – de l'équipe « vie scolaire » (CPE et ASSED), lorsqu'elle est identifiée comme telle. Thème de la dualité du projet jour / nuit ;
- rencontre avec des élèves (si possible délégués) et/ou des parents (si possible délégués au CA). Thème, la fonction éducative de l'internat, la participation aux apprentissages ;
- visite attentive des locaux de l'internat et (si possible) des ateliers, CDI, salles informatiques, etc.

La deuxième partie des visites s'est davantage ciblée, en certains cas, sur des aspects exigeant un approfondissement. Ainsi, à dessein fixées un mercredi, plusieurs visites ont permis une observation *in situ* des activités éducatives, y compris hors de l'établissement. À plusieurs reprises, la visite a pris fin vers 20h, même 21h30, juste avant les derniers moments d'avant-coucher, afin d'observer les activités de « veillée ».

Le déjeuner au restaurant scolaire a permis un regard sur les comportements, les espaces, les aménagements, les composantes diététiques du projet éducatif. Signalons, au passage, cette bonne idée d'une savoureuse « journée tout légumes », même si les élèves à la chaîne du self paraissent moins enthousiastes – à tort – ou telle initiative d'équilibre diététique des portions, autant d'efforts qui sont l'occasion de rendre aussi hommage aux personnels moins visibles des EREA, en particulier les TOS soumis aux particularités des services avec internat et qui ont toujours répondu sans réticence aux quelques questions relatives au comportement des élèves à leur égard, malgré les urgences du « coup de feu ».

Il va de soi que ce moment représente aussi, pour l'inspecteur général, un objet de questionnement professionnel dépassant le contenu du plateau ou l'état de la file d'attente. Il convient, en effet, de ne pas oublier que le « service de repas » fait partie intégrante des obligations de service des PE Éducateurs, au point que, pour certains emplois du temps, c'est l'unique activité « professionnelle » de la journée (voir *infra*).

1.5. Les principaux textes de référence

Les principaux textes de référence qui devraient permettre le cadrage de l'action et le pilotage des établissements sont de hiérarchie diverse. Ils témoignent, par leur tout petit nombre, de ce qu'on pourrait appeler « le silence de l'institution ».

En voici la totalité :

- la loi de février 2005 sur l'égalité des chances des personnes handicapées, en particulier en ce qu'elle institue la CDAPH : orientation des élèves en situation de handicap par la MDPH ;
- la loi d'orientation et de programme de 2005, en particulier pour le socle commun ;
- l'arrêté du 7 décembre 2005 modifié instituant la CDOEASD : orientation des élèves en grande difficulté scolaire par la CDOEA (mais on observe de nombreux « élèves MDPH » en SEGPA) ;
- la circulaire du 24 avril 2009 (complétant celle du 29 août 2006) sur les orientations pédagogiques.

La courte liste ci-dessus, et son contenu, mettent en évidence une donnée de la dernière décennie : aucun texte n'a été pris au sujet des EREA, dans un environnement politique et institutionnel pourtant d'une remarquable richesse. En effet, dans le même temps, une loi d'orientation de 2005 (loi dite loi Fillon, et en particulier le socle commun et la notion cardinale de « compétence »), la LOLF, et davantage encore, la loi sur les droits des personnes handicapés du 11 février 2005 (dite loi Montchamp) comportent des apports ou des

modifications de grande ampleur, parfois radicales (qu'on songe à la scolarisation de proximité des élèves en situation de handicap). La réforme du lycée général, technologique et professionnel, la rénovation des enseignements professionnels, l'évolution des droits et devoirs des lycéens, la création des conseils pédagogiques, du PDMF, de la commission éducative, pour évoquer seulement un petit nombre de sujets, doivent évidemment trouver leurs échos dans les fonctionnements des EREA qui scolarisent des publics concernés par ces mesures. On constate d'ailleurs, avec intérêt, que tel EREA met en effet en œuvre tel aspect de ces évolutions. Mais c'est toujours parce que l'équipe de direction – comme de manière spontanée – s'est emparée des éléments de réforme qui lui paraissaient correspondre soit aux besoins de son public, soit à des aspirations d'enseignants, soit à une culture locale, et non pas en fonction d'instructions spécifiques ou d'un regard particulier de l'institution.

À défaut de texte portant sur les EREA, certes, on peut penser que tout texte visant l'un ou l'autre des publics (SEGPA/formations qualifiantes) avait vocation à s'appliquer. Les EREA ont pu s'intégrer dans le cours de réformes importantes, mais à chaque fois à des degrés et selon des rythmes « locaux », avec l'indéniable confusion déjà relevée, et en se considérant comme des « *EPL de droit commun, en plus spécialisés* » pour reprendre l'expression d'un directeur.

1.6. Un travail adapté et remarqué des personnels doit tenir lieu de toile de fond et de fil conducteur dans l'analyse

Avant tout, s'agissant des EREA tels qu'ils existent à la rentrée 2012, l'auteur du rapport voudrait commencer par insister sur la réalité indéniable du travail observé localement, comme sur le dévouement d'une immense majorité des personnels, quelle que soit leur catégorie.

L'enquête, délibérément longue et diversifiée, en apportant de nombreux points de vue et données méconnus des non-spécialistes, a suscité sur le terrain un véritable intérêt quant à la qualité de l'accompagnement réalisé par les EREA au profit d'élèves très défavorisés, qu'il s'agisse de réussite scolaire, de prise en charge sociale, ou d'amélioration sensible de l'estime de soi. Un tel intérêt, corrélé à une « re-découverte » des EREA, s'observe en particulier au niveau de l'académie mais parfois aussi dans les DSDEN.

C'est à la lumière de cette remarque liminaire que doivent – en conséquence – se lire celles des analyses et observations ci-dessous qui relèvent ici et là des aspects plus négatifs, voire quelquefois divers dysfonctionnements.

Après avoir visité en sept mois vingt EREA et rencontré plusieurs centaines de personnels de toutes fonctions, plus de cent élèves, plusieurs dizaines de parents, l'auteur du présent rapport tient à formuler un hommage quant au service d'ensemble rendu à leurs élèves en difficulté scolaire et sociale par les personnels dévoués au sein d'EREA globalement mobilisés, et – dans la très grande majorité des cas – dirigés avec talent. Les EREA ont su passer – comme l'exprime l'un des directeurs – « *de l'internat-pensionnat à l'internat-scolarisation accompagnée* ».

C'est le principal paradoxe des internats en EREA : ils sont le lieu et le moyen d'une réelle ouverture (sociale, culturelle, comportementale) pour des élèves dont l'enfermement (scolaire, familial, sociologique) est une caractéristique commune.

Les constats moins satisfaisants (on ne saurait les cacher) – et davantage les recommandations – se conçoivent dès lors comme l'expression d'une volonté de mieux encore utiliser les riches ressources humaines, les plateaux techniques de bon niveau, des espaces bien entretenus de vie en internat, tout ceci afin d'optimiser les apports de l'institution au profit des élèves parmi les plus défavorisés, scolairement – certes – mais d'abord familialement, socialement, et sans que leur « excellence » soit aucunement la condition de l'accompagnement par l'institution.

À cet égard, disons dès ce préambule, sans la moindre équivoque, à quel point **le réseau actuel des EREA doit être préservé.**

D'abord « informé » par une banale « rumeur » sur l'obsolescence ou la surabondance de moyens, l'auteur de ce rapport s'est progressivement convaincu **d'une réalité de terrain : ces établissements assurent une fonction indispensable.**

Leur problématique majeure est celle des nécessaires évolutions, quant à l'optimisation des moyens et des aspects avant tout éducatifs et pédagogiques.

De ce point de vue, l'auteur de ce rapport ne souscrit pas au regard strictement gestionnaire qui menaçait dans son existence même l'EREA de MEYMAC, et pas davantage au regard caustique, trop souvent rencontré parmi certaines catégories d'inspecteurs, porté par exemple par tel IEN sur les « *rentes de situation* » ou les « *petites bulles confortables* » qui caractériseraient la fonction des PE éducateurs. Des excès ont été repérés, il faudra y mettre fin sans délai, sans réserve et sans faiblesse, car ils nuisent gravement à l'image des EREA. Mais les visites relèvent surtout des pilotages éclairés, des réussites d'équipes, des projets de qualité, comme un engagement professionnel de nature à permettre les évolutions, les innovations, voire à les anticiper.

Aucun EREA n'est un produit fini parfait. Chacun, ou presque, a développé un pôle d'excellence, au risque d'être moins performant ailleurs, voire défaillant sur un point. Dresser le constat de ce qui reste négatif pour l'éliminer, c'est œuvrer aussi pour montrer la valeur ajoutée des EREA, très positive, comme pour formuler **le projet de l'optimisation du service rendu aux élèves.**

Il appartiendra à l'autorité politique de prendre les mesures qui seront estimées nécessaires et il appartiendra ensuite à l'autorité académique de les mettre en œuvre activement, dans la spécificité de chaque territoire, en particulier dans la double perspective d'une rénovation des cartes des formations et des « internats-relais ». Ces évolutions, nécessaires à court terme, ne réussiront pleinement, c'est-à-dire sur un plan pédagogique et social, qu'avec **l'engagement des équipes de direction.** Elles y sont, pour la plupart, prêtes et préparées.

2. L'état en 2012 : force et fragilité du divers, et des évolutions au fil de l'eau

2.1. La situation à la rentrée 2012 : des établissements souvent méconnus et toujours polymorphes

Aujourd'hui, le premier constat qu'on peut dresser en matière d'EREA est celui d'un brouillage doublé d'une méconnaissance.

2.1.1. *Un brouillage*

Tels qu'on les visite « sur le terrain », les EREA sont à la fois une SEGPA sans collègue ni principal, un LP sans proviseur et réduit aux CAP, et parfois une partie seulement de cette surprenante structure hybride, le tout conduit par un directeur appartenant aux personnels du premier degré, qui préside aux destinées professionnelles d'enseignants très majoritairement professeurs des écoles, alors que les élèves relèvent tous du second degré, et sont majoritairement internes, situation unique dans l'école publique.

2.1.2. *Une méconnaissance*

Leur structure même, et la nature statutaire des personnels, conduit à une involontaire « distanciation » à l'égard des autorités académiques (certains sites d'académie exigent 4 « clics » pour trouver citation de l'EREA), des publics (une part des élèves interrogés estiment « avoir été envoyés à l'EREA parce qu'on n'est pas bons »), d'une fraction des élus (selon les cas, la présence de l'élu régional varie de 0 à 80 % des conseils d'administration sur les trois dernières années) et, enfin, des parents qui saisissent mal les enjeux, s'en remettent aux décisions des experts non sans – on l'a constaté avec un peu d'étonnement – se dire parfois « fiers » que leur enfant ait suivi le même chemin qu'eux, celui de l'EREA, au point d'insister, dans plusieurs cas, pour que la cadette prenne à son tour la suite de l'aîné, dans le même EREA.

Bien entendu, il faut entendre ici l'écho d'une authentique satisfaction exprimée par tous les parents quant à la prise en charge « intégrale » de leur(s) enfant(s) – et de ses difficultés scolaires et comportementales – par les personnels de l'EREA. Mais c'est aussi, parfois, un véritable abandon de responsabilité.

2.1.3. *L'état du réseau : une typologie disparate*

Il ne s'agit pas ici d'analyser la répartition géographique des EREA dans chaque académie du territoire métropolitain (il n'en existe pas en dehors de « l'hexagone »), dans la mesure où la très grande disparité d'implantation (par académie, de 0 à 8) tient pour une bonne part à l'histoire.

Le premier constat est celui d'une grande différence des formes, c'est-à-dire des structures. On y décèle naturellement les effets d'une impulsion non suivie, et pas davantage démentie depuis 1995. Voici la situation à la rentrée 2012, telle que la fournit le DGESCO :

- **52 EREA** ont des **formations SEGPA (6^{ème} à 3^{ème}) + CAP** : 6 578 élèves dont 3 096 en CAP (43 en ULIS) ; à noter (voir annexe) que le nombre d'élèves dits « MDPH » scolarisés en EREA varie, selon les sites, de 0 % à plus de 40 % ;
- **8 EREA** ont des **formations générales (6^{ème} à 3^{ème}) + CAP** : 993 élèves dont 577 en CAP et 406 en formation générale (10 en ULIS) ;
- **11 EREA** ont des **formations CAP uniquement** : 1 390 élèves (15 en ULIS) ;

Le « corpus virtuel de visite » a ainsi porté sur un total de 71 EREA. 20 ont été visités, soit près de 30 % des établissements (28,5 %).

- **3 EREA** dédiées au handicap visuel ont 502 élèves répartis en tous niveaux (collèges et lycées) hors SEGPA ;
- **5 EREA** dédiées au handicap moteur ont 910 élèves répartis en tous niveaux (collèges et lycées).

2.1.4. Des EREA en apparence transformés en LEA

Ils comportent exclusivement des CAP, à l'exclusion de rares situations où une 3^{ème} préprofessionnelle a été conservée, en lieu et place de l'ex SEGPA ; à Oullainville, Val-d'Oise, « *les derniers collégiens sont partis en 2007* » dit une directrice. L'expression « en apparence » peut surprendre. Mais il faut observer que ces « LEA » ne sont, dans la plus grande majorité des cas, rien d'autre que d'anciens EREA amputés de leur public SEGPA. Autrement dit, sauf de rares exemples observés lors des visites, une réflexion générale n'a pas été menée, au sein de l'académie, et avec l'ensemble des acteurs au premier rang desquels la région, afin de recalibrer les capacités d'accueil (en nombre de divisions ouvertes), de provoquer une évolution raisonnée des cartes de formation (en particulier en faveur de formations ouvertes aux jeunes filles), d'adapter le fonctionnement d'ensemble aux évolutions des enseignements professionnels (accompagnement personnalisé, mais aussi – simple exemple – consultation des élus lycéens avant toute réunion du conseil d'administration, ou même transformation du foyer socioéducatif en maison des lycéens), ou même de réfléchir utilement sur la capacité d'accueil par division en EREA (à ce jour : 8 élèves par classe de CAP). Autrement dit, ce qui constitue l'expression d'une volonté de l'institution en matière de rénovation des enseignements professionnels ou de prise en charge de la citoyenneté ne semble majoritairement pas faire partie (là encore sauf exception rare) des transformations progressives en LEA. L'observation de terrain et les multiples dialogues montrent que, pour l'essentiel, l'évitement des publics SEGPA reste la caractéristique majeure des EREA qui s'appellent LEA, sans que les évolutions conduites aient été voulues ou pensées dans le sens d'un authentique « passage au lycée professionnel » dans toutes ses composantes. « *On a coupé, fini avec les collégiens, et c'est tout* » dit un IEN-ASH.

- **La connaissance du réseau**

On a déjà observé ci-dessus à quel point les EREA manquent de visibilité- en raison d'un poids sans doute inférieur à la «masse critique » gérable par les cabinets ministériels ou les services de l'administration centrale. Il n'en reste pas moins que, dans un louable souci d'observation régulière du système, l'administration centrale produit des enquêtes et en assure le dépouillement.

- **L'administration centrale**

L'auteur de ce rapport ne saurait manquer l'occasion de remercier ici, très vivement, les personnels qui sous l'autorité de la sous-directrice, Mme H. Ouanas ont apporté leur aide en fournissant les données et documents de niveau national, et en particulier Mme S. Lair, M. J. Sandré dont les apports chiffrés se sont révélés très utiles, en permettant les cadrages au plan ministériel.

Une telle reconnaissance ne doit cependant pas occulter que l'échelon central porteur des politiques globales, en l'occurrence la DGESCO, ne paraissait pas, dans le passé, se donner ni les moyens ni les ambitions d'une approche dynamique des questions posées – de façon pourtant nette – par l'évolution des EREA.

- **L'enquête-type**

L'enquête-type annuelle, (annexe 6) paraît choisir la méthode du QCM binaire comme modèle supposé rendre compte d'une réalité pourtant mouvante et diverse. Surtout, les différents *item*, qu'on pourrait d'ailleurs estimer triviaux voire un peu « passe-partout », n'envisagent aucunement l'historicisation des données. Sur ce sujet, qui a vu des évolutions très divergentes faute de politique d'objectifs, l'enquête annuelle – légère – se limite à une succession de constats ne faisant pas émerger ce que seraient des lignes politiques, académiques ou d'établissement. D'ailleurs, selon un modèle qui plonge les EREA dans leur passé d'ERPD, l'enquête est réalisée par département, de façon isolée, sans agrégation académique (et parfois sans être soumise au regard du conseiller du recteur en charge des enseignements adaptés). Il s'agit là d'un fonctionnement probablement hérité de l'ex-« direction des écoles».

Pour ce qui concerne le niveau d'information de l'administration centrale, il faut également noter que, si les personnels cités se sont livrés à l'exercice avec une très grande bonne volonté renforcée d'un professionnalisme indéniable, les tableaux, séries diachroniques et cartes utilisées par ce rapport n'existaient pas, dans une direction générale pourtant largement productrice de cartographies pédagogiques et de fiches statistiques. Ces documents d'analyse ont été, pour la plupart, réalisés – fort bien – à la demande expresse de l'inspection générale, dans la perspective spécifique de ce rapport : les indicateurs de suivi, et plus encore de pilotage, étaient grandement absents de la mémoire centrale.

▪ La note de synthèse

Réalisée par dépouillement et synthèses des enquêtes uniquement départementales, ce qui limite son champ d'intérêt comme ses apports, la note annuelle (septembre 2012) formule peu d'analyses. Sur le sujet essentiel de l'évolution des structures, le texte signale : « 1- structures : il y a 79 EREA et « le rapport des inspections générales de 2002 mentionne 80 structures, dont 8 « spécialisées handicaps ». Il semble donc qu'une structure ait fermé au cours des dix dernières années » (sic). Plus loin, au point « 6- Les élèves », une note relève que « ce sont les questions de cette rubrique qui ont été remplies avec le moins de précision ». Il n'y a pas trace d'un dialogue ultérieur destiné à renforcer la qualité de la réponse.

S'il a semblé important d'insister sur ce qu'on pense être une approximation, c'est parce que l'essentiel se joue ici. En effet, le reproche est parfois entendu d'EREA qui « abuseraient » de leur autonomie. Ce cas n'est pas impossible à rencontrer. Les observations faites en établissements conduisent à penser que les EREA ont plutôt essayé de continuer à fonctionner et à progresser, chacun dans leur culture et leur territoire, sans directive ni suivi réel (compter n'est pas piloter), quitte à innover de façon parfois surprenante, ou à s'immobiliser dans le siècle précédent.

L'enquête montre d'ailleurs que l'échelon central n'est pas seul à méconnaître les EREA et leurs publics.

2.2. Les autorités et services académiques

Autant dans le département il a paru efficace de rencontrer en même temps (sauf décision contraire du DASEN) le directeur académique et ses principaux collaborateurs, peu nombreux, autant il a fallu prévoir des rencontres successives, ou autrement regroupées, pour les responsables académiques. Parfaitement préparées par les services (sauf dans un cas), elles ont permis de collecter une série très précieuse de documents. Mais – et c'était l'intérêt de rencontres *en personne* – elles ont aussi proposé un cadre informel et fructueux pour des échanges directs, spontanés, d'une grande richesse.

Mais si tel SG DRH remerciait l'inspecteur général de lui avoir permis de s'intéresser ainsi à ce sujet qu'il ignorait au point de toujours parler des EREA au féminin (dans une académie comportant 3 EREA), telle autre SG DRH d'une académie ayant 4 EREA faisait preuve d'une connaissance très approfondie des problématiques et avait résolument mis en place certaines des « évolutions » que préconisera le présent rapport. Les autres responsables, CSAIO, DAFPIC, CARDIE, etc. ont généralement fait preuve, à la fois, d'une parfaite efficacité dans la préparation technique des données du dossier et d'une absence antérieure d'intérêt soutenu pour les problématiques. En toute bonne foi, ils ont eux aussi expliqué cette distance par la faiblesse numérique des flux (gestion d'élèves, de projets, ou de personnels) et cette explication semble cette fois encore parfaitement recevable, si l'on tient compte des masses à gérer et des questions posées à chacun d'entre eux, séparément.

Seule **une impulsion politique ferme et continue pourrait donc modifier cet état** de fait qui se montre assez préjudiciable à une évolution dynamique du réseau des EREA. Elle ne peut émaner que du recteur, c'est-à-dire d'instructions politiques nationales.

2.2.1. Les recteurs : de la découverte à l'engagement

Avant de formuler des constats, il faut rappeler à nouveau que le « poids » des populations en EREA (élèves ou professeurs) représente une part infime des populations diverses gérées par les académies. Il convient d'avoir sans cesse en mémoire que le nombre d'EREA par académie varie de zéro (une seule académie métropolitaine et les académies ultramarines sont dans ce cas) à huit (dans une académie – Versailles – où la moitié des EREA est « spécialisé handicap »). Toutefois, surtout en raison des accentuations politiques récentes, on peut aussi penser que les deux caractéristiques majeures des EREA : la prise en charge différenciée d'élèves en très grandes difficultés/la présence d'un internat éducatif, sont de nature à éveiller un intérêt qu'on peut estimer encore relatif et trop inégal sur le territoire. Pour certains d'entre eux, les recteurs qu'on a pu rencontrer découvraient – avec un réel intérêt – l'existence de ces établissements dont leurs services, et surtout le secrétaire général, venaient quelquefois de leur dévoiler l'existence à l'occasion de la visite d'inspection générale. Ils appréhendaient ainsi, à la fois, les potentialités des EREA et l'absence de pilotage académique : deux raisons pour lesquelles les entretiens – davantage politiques que techniques – laissent **augurer très positivement d'une évolution du regard rectoral**, sauf pour le cas (heureusement unique) où l'on paraît s'être limité à l'exécution fastidieuse d'un pensum inutile.

S'il fallait préciser, on pourrait affirmer que les secrétaires généraux, et particulièrement les secrétaires généraux adjoints directeurs des ressources humaines, même lorsqu'ils sont en poste depuis peu, font preuve d'un regard plus aigu, et nettement informé, porteur de problématiques fécondes combinant évolution des structures et parcours des enseignants. On ne peut que s'en réjouir.

C'est le cas, on le verra ci-dessous, pour le travail entrepris par la DRH de l'académie de Bordeaux en matière de suivi et de formation des professeurs. C'est aussi le cas dans l'académie de Grenoble pour la requalification des emplois dédiés à l'internat, sujet central. C'est encore le cas, par exemple, pour une esquisse d'approche de cartes de formation dans l'académie de Besançon (au motif de places vacantes en CAP), ainsi qu'on le verra plus loin. En réalité, il est probable que plusieurs académies ont engagé des travaux. Mais, d'une part, quand bien même un « audit » global aurait-il été entrepris, les évolutions esquissées ne concernent qu'un aspect de la question, en raison d'urgences locales, et non pas une vision systémique de l'EREA dans le réseau académique des SEGPA et lycées professionnels (ou, autre approche, des internats) ; et d'autre part, quand elles se manifestent, ces bonnes volontés s'exercent dans un certain désordre produit par l'absence de pilotage national, en suivant des options parcellaires parfois contradictoires d'un lieu à l'autre, ajoutant ainsi à la confusion. Si l'on ajoute que, bizarrement, tel de ces « audits des EREA de l'académie » – à l'inverse de tous les usages et attentes – est resté confidentiel mais conduit à des décisions de gestion de personnel très lourdes (sans pouvoir responsabiliser les directeurs sous-informés) ou si l'on apprend que telle « visite » demandée par le recteur se transforme en « enquête administrative » (*sic*) qu'on estime ne surtout devoir communiquer à personne (sauf la

DASEN du département), on mesure que les volontés parallèles et les démarches peu conformes provoquent à différents niveaux des vagues d'interrogation, d'inquiétude, voire de résistance. Pourtant, là comme ailleurs, **rien n'évoluera en profondeur sans la participation active (car éclairée) des équipes de direction des établissements, réputées responsables.**

Enfin, dans bon nombre de cas, c'est à leur conseiller ASH que les recteurs ont délégué la fonction d'interlocuteur académique de l'inspecteur général, pour la préparation technique et l'accompagnement de la visite. Anciens IEN-ASH, toujours parfaitement informés, fins connaisseurs des réseaux et des acteurs, très engagés en faveur des élèves, ces personnels paraissent les seuls qui – au niveau académique – sont en mesure de porter les bonnes questions autant que les justes réponses.

Une telle observation, si elle rend hommage à leur compétence et à leur sens politique, contient cependant une limite. En effet, en raison de cette désignation, ils assument seuls la relation avec le ou les EREA qui, dès lors et pour reprendre l'expression de l'un d'entre eux, « *tombe(nt) sans se relever dans le champ de l'ASH* ».

Quatre situations académiques représentent des positions diverses :

- **a/ une position singulière**, Meymac, ou l'EREA découvert comme source inattendue de moyens, une « poire pour la soif » : c'est le cas de cet EREA de l'académie de Limoges. Lors de la préparation de rentrée 2012, le précédent recteur a fait l'annonce, inopinée, d'une « fermeture » de l'EREA, à faible effectif, certes, et isolé en Corrèze. L'objectif explicite (*source : entretien avec les précédents recteur et secrétaire général*) était d'utiliser les « moyens » pour une carte scolaire « difficile » surtout dans le premier degré. Ayant soulevé de très fortes réactions en raison de la spécificité de l'établissement, la mesure a dû être rapportée après avoir fait la « une » régionale et de chaudes heures d'instances paritaires. Selon l'actuel recteur (*source : entretien*) : « *Au-delà de la mesure elle-même, probablement contestable parce qu'elle supprimait le seul établissement de ce type dans l'académie, c'est sans doute l'absence de préparation et de discussions préalables, d'information des partenaires, ou même du préfet ou du DASEN l'ayant appris dans la presse, qui ont créé les réactions les plus vives, et provoqué par leur soudaineté la synergie des oppositions* » ;
- **b/ la situation largement majoritaire** : « *Il n'y a pas de réelle politique académique* », comme l'exprime un secrétaire général, au sens d'une vision systémique portée par l'académie, bien que – avec la mission – s'observe une prise de conscience. Les informations fournies aux différents niveaux sont même parfois contradictoires : « *il n'y a pas de contrat d'objectif dans l'académie* », dit un cadre du rectorat, mais la directrice d'établissement, lors de la visite, commente longuement son contrat pour l'inspecteur. « *N'appartenant pas au corps des personnels de direction, le directeur de l'EREA ne reçoit pas de lettre de mission du DASEN* » (affirme la note préparatoire à la visite, de rédaction académique). Et, cependant, la DASEN, lors de l'entretien, fait état de cette lettre dont elle dispose et qu'elle connaît.

À une question précise globale posée par courriel (taux de boursiers dans les EREA de l'académie), un responsable académique – par ailleurs très connu pour la fine qualité de ses «tableaux de bord» – répond : « *Nous ne disposons pas de ces données, je demande au service statistique, mais cela demande manifestement une recherche* ». Cette dernière est encore en cours.

À cet égard, un élément révélant le « positionnement » pourrait-être la réponse au questionnaire annuel de la DGESCO. Outre que certaine académie n'a pas estimé utile de répondre, telle autre (2 EREA) produit des réponses étonnamment imprécises, voire désinvoltes :

« *élèves venant de classes ordinaires (...) : OUI ;*

- *venant de CLIS : OUI ;*
- *venant « de classe ordinaire de collège : très peu ». L'opérationnalité de cette réponse égale zéro : les élèves viennent toujours de quelque part et (cf. ci-dessous) la part de l'effet filière est un enjeu fort. On fait le même constat sur les réponses relatives au devenir des élèves de 3ème d'EREA, autre question cruciale :*
- *admission en LP : PEU ;*
- *poursuite de la scolarité en EREA : LA PLUPART;*
- *autres situations : NON. »*

Outre que – vérification faite – la réponse « la plupart » est exactement à l'inverse de la réalité comptée dans l'établissement (l'EREA concerné se donne pour mission d'aider à « sortir en 3^{ème} »), la formulation des réponses rectorales marque une méconnaissance à la fois des problématiques et des territoires, et dénote peut-être un soupçon de légèreté.

Le constat initial du rapport rédigé en 2010 par le groupe d'audit sur les 4 EREA de l'académie de Grenoble comporte une remarque explicite : « *Au plan académique aucune enquête spécifique n'est disponible qui permette de caractériser précisément le public accueilli* » (p. 5).

- **c/ un travail plus ou moins continu** et d'ampleur variable, mené au niveau académique sur un thème structurel. Deux exemples principaux peuvent être présentés :
- **c-1 Lille** : Il s'agit d'abord de l'analyse et des propositions de la carte des formations des six EREA de l'académie de Lille ou de la thématique du remplacement. Menée par un IEN-ASH en 2005, donc « dans la foulée » de la toute récente loi sur le handicap, l'étude conduit à une note remise à l'autorité académique à qui est présenté l'ensemble de la situation. Plusieurs axes structurent ce travail, entre autres :
- la question des capacités d'accueil : « *Il me semble ici urgent de fixer les capacités d'accueil de ces établissements pour stabiliser l'encadrement pédagogique* » et l'auteur de la note préconise de « *standardiser* », mais surtout, sur un mode très intéressant, de répartir les filières de formations qualifiantes,

selon deux hypothèses : trois CAP ou quatre CAP par EREA. L'auteur de ce travail le mène jusqu'à un calcul des « dotations », dont certaines sont déclarées « *en excédent d'instituteurs spécialisés (IS)* », et ajoute (en caractère gras) « *les taux d'encadrement deviennent parfois trop importants pour un fonctionnement de qualité !* ».

- la question de l'internat : l'auteur suggère, à la fois, « *l'idée d'un second poste pour la contrainte de mixité* » (il s'agit d'un poste type « instituteur éducateur » s'ajoutant au poste d'« éducateur principal »), et une évolution forte (en gras) : « *À noter qu'à terme la notion de scolarisation adaptée en EREA sous-tendant l'internat, il doit être possible de doter selon le droit commun ces établissements en assistants d'éducation plutôt qu'en instituteurs-éducateurs pour la partie demi-pension* ».

C'est en 2008 que la « standardisation » a finalement eu lieu dans cette académie, sur l'hypothèse « 4 CAP », et avec précautions quant aux répartitions. L'évolution vers les AED n'a pas été systématiquement engagée. Mais, au moins, des décisions politiques ont été prises.

Il convient de noter que, dans la même académie, a circulé, en 2010, un compte-rendu d'une « *réunion ad hoc des directeurs d'EREA* ». Cette réunion, organisée **pour la première fois**, n'a pas été suivie – à cette date – d'une autre rencontre, et les éléments présentés par le compte-rendu (dont la diffusion est incertaine) n'ont pas fait l'objet de mesures.

Il n'en reste pas moins que des tentatives – sporadiques – ont eu lieu dans cette académie, tenant à l'intérêt d'un recteur.

- **c-2 Grenoble** : dans un sens voisin, mais porteur de continuité, on évoquera ci-dessous **le projet pour 2014 engagé** dans l'académie de Grenoble sur un point particulier des personnels en EREA, entreprise d'ampleur et d'ambition due à la qualité du dialogue instauré – il y a déjà quelques années – entre le « comité de liaison des directrices et directeurs d'EREA » et un secrétaire général à l'écoute. Dans la logique de cette interrelation, un travail, auquel il n'a pas été donné de statut administratif, a été réalisé par un groupe de cinq inspecteurs : DASEN adjointe, IEN-ET, IEN-ASH, IA-IPR EVS, CT ASH académique. Le document produit est un très utile tableau descriptif des 4 EREA de l'académie (non diffusé, il ne sera pas donné en annexe).

Les observations académiques sont parfois en contradiction avec la réalité des chiffres nationaux ; en particulier, le rapport affirme que « *les élèves en situation de handicap ne sont pas beaucoup plus nombreux (en EREA) que dans d'autres établissements [...] les élèves présentant des troubles importants de la conduite et du comportement, relevant d'ITEP, sont désormais exception* » (p. 15), ce qu'infirmement données de la DGESCO et chiffres observés ailleurs. Au-delà de cette question, des perspectives sont tracées, que le contexte d'enquête explique, par exemple la suggestion de transformer les EREA en « *lycée professionnel adapté* » (démarche abandonnée partout et que le présent rapport déconseille), « *avec un internat qui par certains aspects s'apparenterait à un internat d'excellence* », type d'internat

que la politique ministérielle actuelle ne souhaite ni maintenir ni développer sous ses formes antérieures.

Même si l'impression domine d'un « constat » surtout gestionnaire et comme construit « à charge » par les cinq rapporteurs, il n'en reste pas moins que la démarche d'ensemble et la recherche d'hypothèses d'évolution concertée voulues par l'autorité académique sont assez rares pour être soulignées. On lira ci-dessous les choix d'organisation finalement retenus pour la mise en œuvre, heureusement différentes des axes du document.

– **d/ une entreprise pédagogique de grande ampleur : Rennes :**

Cette académie, parmi celles visitées, est sans conteste celle dans laquelle une authentique politique concernant les EREA est en place, depuis peu. Certes, dans cette académie à quatre départements, l'intérêt pour les 5 EREA « complets » a antérieurement été porté par les corps d'inspection, et l'un des DSDEN puis DASEN est « coordonnateur », niveau de choix qui marque déjà un niveau d'importance. À noter que quatre EREA sur cinq comportent un binôme « PE adjoint au directeur » et CPE et que – constat très rare – dans deux d'entre eux (Dinan et Ploemeur), les DASEN ont choisi de faire assurer la fonction internat par deux ou trois « éducateurs spécialisés », personnel non enseignant à distinguer des « professeurs des écoles éducateurs », mais encore davantage des AED qui – par endroits – ont repris des missions jusque-là dévolues aux PE Éducateurs.

Surtout, la principale différence, fondamentale en termes de méthode, tient au fait que le recteur actuel a mis en œuvre une vaste, systématique et transparente opération de « *diagnostic-conseil* » qui fait des EREA l'un des centres de l'attention pédagogique dans l'académie. La « commande » est explicitée par un « diaporama » dont se sont servis tous les inspecteurs dans les 5 EREA :

- Objectifs :
 - disposer d'une vision académique du fonctionnement des 5 EREA ;
 - identifier les bonnes pratiques à mutualiser entre établissements ;
 - repérer les leviers et des pistes d'évolution (...)
- Modalités :
 - conduite d'une visite croisée par :
 - Mme X., IEN-ASH
 - Mme Y., IEN-IET
 - M. Z., CT ASH du recteur
 - Mme M., PVS (...)
- Déroulement de la visite croisée (2 jours) :
 - observation des différents documents et outils mis en œuvre ;
 - observation de 6 séances d'enseignement ;
 - entretien à partir d'un questionnaire avec :
 - 8 élèves répartis en 2 groupes ;
 - les 6 enseignants observés en cours ;
 - le CPE ;

- le chef de travaux ;
- le chef d'établissement.

Le diagnostic a été mené selon une problématique spécifique retenue pour chacun des départements : « *Le parcours de l'élève : en quoi l'action des différents acteurs contribue-t-elle à la mise en place de conditions propices à la construction des compétences chez les élèves ?* » en Côtes-d'Armor, par exemple.

S'ajoute, en « option », un « entretien à la demande de personnels ».

L'intérêt de cette démarche est immédiatement perceptible, au-delà des questions de méthode qu'on pourrait évoquer (en particulier la succession d'entretiens individuels). Il s'agit **d'une véritable approche pédagogique systématique et participative**, menée pas des pédagogues, dans une perspective d'évaluation formative et un souci premier non pas de contrôle (même si la « construction des compétences du socle » est centrale) mais d'analyses et conseils, lors des visites (qui ont eu lieu entre janvier et mars) ou – point méthodologique majeur – des **restitutions permettant de responsabiliser en évitant toute inutile opacité** (annexes 7 et 8).

Il faut noter le grand intérêt de la démarche qui, faisant sortir de l'ombre le réseau des EREA, mène une analyse sans concession d'abord tournée vers les *process* pédagogiques, dans l'objectif affirmé d'une mutualisation et d'une « utilisation » des bonnes pratiques en dehors des EREA, sur une priorité pédagogique et non gestionnaire.

Par son ampleur, comme par ses retombées (questionnaires préalables, communication des observations aux intéressés), l'opération ainsi conçue et conduite introduit les EREA dans le champ des préoccupations académiques, mais par le biais des réussites en termes d'apprentissages exactement à l'inverse de la « mainmise » strictement gestionnaire de Limoges en 2012.

Quelques-uns des constats – encore partiels – de ce long et solide travail seront cités dans les paragraphes de ce rapport correspondant aux sujets abordés. Dans une perspective globale, celle de ce rapport et de ses recommandations finales, qui considère les EREA comme des espaces de ressources inexploitées, **la méthode et l'ambition déployées dans l'académie de RENNES pourraient constituer sinon un modèle transposable, au moins un excellent exemple.**

2.2.2. Les DASEN : une présence pédagogique et gestionnaire

On pourrait se livrer à une statistique un peu « distanciée », s'agissant précisément de la distance à l'établissement : le taux de visite des DASEN successifs dans l'EREA du département, calculé sur dix ans, serait un indicateur de gestion significatif. Ce taux voisine quelquefois avec zéro. Il s'agit de cas exceptionnels. À l'inverse on note la présence « pédagogique » du DASEN ou d'un DAASEN en EREA, en dehors même des périodes – assez fréquentes – de « tension » qui exigent des interventions d'urgence, parfois également prises en charge par les IA IPR EVS. Pour nombre de DASEN, en particulier dans les moins lourds des départements, les EREA sont des espaces à la fois de prise en charge de la difficulté et d'innovation pédagogique.

Les DASEN voient souvent leur attention attirée par un ou des incidents, parfois lourds, qui prennent rapidement de l'ampleur en raison des effets d'écho de l'internat, comme de la singularité de l'EREA dans le département. Parfois, c'est ainsi qu'ils en apprennent l'existence, sauf s'ils portent eux-mêmes une attention directe aux « dialogues de gestion » qui leur sont délégués. Certains, les plus nombreux, font de l'EREA l'un de leurs points d'intérêt, ce qu'explique en général leur parcours antérieur soit d'IEN ex AIS, soit de PVS, soit d'IAA ayant eu à gérer – ailleurs – une crise en EREA.

Dans tous les cas – quasi découverte ou connaissance réelle et visites effectives – les DASEN rencontrés se sont saisis des problématiques ne fût-ce qu'en prévision de la visite d'inspection générale et ils mènent d'intéressantes analyses sur l'évolution possible des EREA, compte tenu des savoir-faire reconnus de ces établissements. On perçoit bien, ici, à nouveau, que l'EREA semble resté départemental.

S'agissant des rencontres avec « l'autorité académique » et des apports de l'entretien, la plus juste analyse des niveaux d'information – et donc de pilotage – revient sans doute à une DASEN (Val-d'Oise) qui, au cours de l'échange, reconnaît : *« Nous disposons de peu de données agrégées au plan départemental, tout est dans les bases académiques (APAE), mais celles-ci n'ont pas de dimension pédagogique, et la majeure partie des réponses détaillées ou qualitatives n'est à disposition que dans l'établissement même »*. Une autre précise (Finistère) *« Ma certitude est que les EREA assument une réelle fonction de soupape psychosociale mais nous ne disposons d'aucune donnée académique d'ensemble, et nous n'avons pas de possibilité technique d'en savoir davantage »*.

Il est à ce sujet intéressant de noter que, dans les départements visités, les informations factuelles (chiffres, données diachroniques, documents projets) remises lors des entretiens départementaux sont généralement les mêmes que celles fournies par les établissements, qui en sont souvent les auteurs. D'une certaine façon, il serait dès lors possible de penser que la « valeur ajoutée » au plan du département n'est pas immédiatement perceptible, même si – on doit ici l'affirmer de nouveau – c'est pourtant à ce niveau que des décisions « politiques » sont assumées par les DASEN (règlement du mouvement des enseignants, tableau d'inspection, plan d'animations).

De ce point de vue, là encore, selon une symétrie prévisible, l'IEN-ASH s'est montré un collaborateur irremplaçable surtout lorsque le DASEN prenait connaissance de l'EREA pour la visite. C'est lui, presque toujours, qui préside la commission départementale d'orientation pour les enseignements adaptés (CDOEA) dont le rôle est déterminant dans l'orientation des élèves en difficulté grave, mais non pris en charge par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Il contribue ainsi à la « répartition » entre les SEGPA, celle de l'EREA, et les autres, parfois plus proches du domicile de l'élève. C'est lui, toujours, qui inspecte – en général avec régularité – les PE en poste dans les EREA, y compris dans leur fonction d'« éducateur » et met en place les formations indispensables à l'accompagnement de nouveaux affectés, qui sont de moins en moins « spécialisés ». La remarque faite au sujet des CT ASH des recteurs s'applique encore plus nettement au niveau départemental : par sa compétence, jamais prise en défaut, l'IEN-ASH « maintient » (malgré lui) l'EREA dans le champ de l'ASH, effet un peu pervers qui prive le département et l'académie du pilotage d'un outil ouvert à des publics en fait diversifiés.

En quelques cas, pour des raisons très diverses, le « dossier EREA » est confié à un DASEN adjoint, qui peut apporter le regard généraliste et l'analyse politique utiles à une approche en termes plus systémiques. C'est une hypothèse à développer : elle montre son efficacité.

Il convient de relever ici des engagements locaux rares et d'autant plus intéressants. C'est ainsi que, en Finistère, sous l'impulsion du DASEN adjoint en particulier, un véritable « plan EREA » 2012-2013 a été construit (annexe 9). L'objectif est de renforcer la « visibilité » de l'EREA de QUIMPER, en multipliant les informations, réunions, entrées de nature à dissiper l'image « *trop négative* » portée par cet EREA, comme par beaucoup d'autres. L'action vise autant à produire une diminution des refus des familles à l'entrée en EREA qu'à permettre un plus grand nombre de vœux en affectation d'enseignants ou à constituer progressivement un « réseau » entre établissements (au moins SEGPA). Un « plan » de ce type, s'il était généralisé, validerait et amplifierait les efforts solitaires accomplis par beaucoup d'EREA dans leur volonté de « communication », c'est-à-dire d'amélioration de leur image. Il attesterait aussi de l'appui ferme apporté par le DASEN.

2.2.3. Le local : les directrices et directeurs d'EREA

On admet aujourd'hui qu'aucun système, serait-il « intrinsèquement bon », ne peut exister durablement, et encore moins se développer, sans un pilotage volontariste et lucide, bien différent d'une intuition et de la subjectivité. À défaut de pilotage académique, et très souvent même départemental, les EREA ont heureusement été pilotés, mais de façon individuelle, chacune des directions trouvant à sa mesure les orientations et le sens. Certains, heureusement très minoritaires, paraissent avoir été trop peu conduits. Pour chaque visite, les directions d'EREA, ayant préparé avec soin, ont été en mesure de fournir les données demandées. Même si elle ne prend pas la forme d'un « tableau de bord », la collecte régulière des chiffres et leur analyse font l'objet d'un réel souci, bien articulé avec la perspective lointaine du projet. Gestion quantitative et prospective socio-pédagogique s'allient dans l'exercice du pilotage. Les cas sont exceptionnels où l'établissement n'a pas été en mesure de répondre. On mesure mieux la qualité du travail fourni en examinant l'équipe de direction, **une équipe opérationnelle** : un relevé basé sur une enquête faite par un directeur d'EREA au sein des EREA relève les points suivants : au directeur, s'ajoutent :

- dans tous les cas, un gestionnaire ;
- dans 90 % des cas, un « chef de travaux » – au moins à mi-temps ;
- dans les trois quarts des cas, un professeur des écoles « spécialisé » (option F), éducateur principal, responsable du projet et du fonctionnement de l'internat ;
- dans un peu moins de la moitié des cas, un « professeur des écoles en fonction de directeur adjoint » ;
- dans les trois quarts des cas, un conseiller principal d'éducation, ou « faisant fonction de CPE ».

Si l'on considère qu'une équipe complète est formée d'un directeur, un directeur-adjoint, un PE éducateur principal, un CPE (ou faisant fonction) et un gestionnaire, seuls 10 % des EREA

correspondent à cette configuration, il est vrai maximaliste compte tenu du nombre d'élèves, qui dépasse rarement 120 à 150.

En réalité, outre le gestionnaire, adjoint à part entière et dont le rôle est sensiblement accru par l'internat et la présence d'ateliers, l'équipe de direction comporte deux personnes en plus du directeur dans presque les deux tiers des cas. Ce fonctionnement repose sur une équipe où (le plus souvent) la fonction CPE s'est substituée à celle de PE directeur adjoint. Cela marque ainsi, dans les faits, la nécessité grandissante de la fonction « vie scolaire ». C'est seulement pour un peu plus d'un quart des cas que le directeur est appuyé par un seul personnel d'encadrement, situation, cette fois, probablement peu favorable à la conduite simultanée et négociée de divers projets.

La véritable question n'est pas celle du nombre de personnels mais, de façon symétrique aux fonctionnements parallèles repérés pour les enseignants (voir *infra*), celle de la bonne et fréquente coordination des responsables. De ce point de vue, l'observation laisse à penser que dans la très grande majorité des EREA, en dépit de personnalités parfois très marquées de certains directrices ou directeurs, le fonctionnement collégial par réunion régulière d'équipes est désormais installé et qu'il intègre de façon opérationnelle les deux « nouveaux venus » que sont le CPE (ou faisant fonction) et le gestionnaire.

De plus, et c'est heureux, en de nombreux cas les réunions de l'« équipe de direction » intègrent infirmière et/ou personnel de service social (parfois alternativement).

Quant à la spécificité des fonctions, on peut donner ici en exemple la description de tâches (plutôt que définition de poste) proposée par le PE en fonction – parfois « floue » – de directeur adjoint d'un EREA actif (Sannois, Val-d'Oise) :

- « chef de service de l'enseignement général ;
- en fonction de CPE responsable de la vie scolaire (en partage avec le PE éducateur principal, et tous deux sont en poste dans cet EREA depuis près de 30 ans), mais pas de travail vers la MDL « qui ne tourne pas » ;
- lien avec le secteur médico-social, surtout l'assistante sociale ;
- la tenue des Equipes de Suivi de la Scolarité (ESS), nombreuses et régulières ;
- animation des « grandes synthèses », réunions d'ensemble des personnels ;
- relations extérieures, communication interne. »

On relève ici encore l'importance de la vie scolaire, évolution déjà évoquée : extension de la fonction de CPE, semblable à celle qui existe en lycées. On reviendra sur ce point crucial (voir *infra*). Sur la question de « l'environnement responsable et éducatif », il faut ne pas oublier que le directeur est soumis à une astreinte et dispose d'un logement de fonction dans ce but mais aussi que les EREA, pour la plupart, peuvent assurer une permanence infirmière de nuit : deux personnels en responsabilité la nuit pour, si besoin, pallier les insuffisances techniques d'un AED en cas de grave crise. On lira ci-dessous que cette hypothèse peut faire l'objet d'une recommandation.

Un dernier point requiert un éclaircissement : **les directeurs d'EREA**, sur le modèle ancien du premier degré, ne sont pas, au plan administratif, les supérieurs hiérarchiques des enseignants de leur établissement. Comme dans une école primaire, le supérieur est à l'extérieur ; c'est l'IEN-ASH (ou un inspecteur moins bien défini, voire pour le second degré une entité abstraite : « le rectorat »). Tous ceux qui essaient de mobiliser les enseignants sur des projets ou modèles nouveaux, en particulier à l'internat, se heurtent à cette difficulté que leur seule arme est la conviction. Celle-ci est toujours utile, elle n'est pas toujours suffisante. Il y a là une dimension plus que symbolique : fonctionnelle. Un directeur d'EREA n'a pas, réglementairement parlant, autorité sur les personnels de l'EREA. Il ne les reçoit pas pour leur notation. Il ne signe pas de document administratif. Depuis peu (2012), les directeurs d'EREA, sous certaines conditions, peuvent intégrer le corps des personnels de direction par liste d'aptitude. Mais, devenus « principaux », ils n'en obtiennent pas pour autant la liberté d'action et d'initiative caractérisant un petit collège, puisque même les professeurs des écoles échappent toujours à leur autorité.

Il y a là, sans conteste, une évolution indispensable : faire des directeurs d'EREA de véritables chefs d'établissement avec toutes les prérogatives (et contraintes) que le statut comporte.

▪ **Les projets et leur diversité**

La méthodologie de travail choisie (axée délibérément sur la priorité aux visites) n'a pas permis de recueillir les plus de soixante-dix projets d'EREA concernés, ni d'en pratiquer une analyse de contenus. Il faut donc lire ce qui suit avec précaution. Mais les collectes opérées dans vingt EREA marquent les tendances observées :

- projet d'établissement : dans tous les cas, on peut en prendre connaissance. Détaillé et précis, bien que pas toujours élaboré par une procédure de commissions, il est généralement l'objet d'une actualisation, plus ou moins régulière. Il concerne tous les aspects de la vie en EREA et prend appui, sauf cas exceptionnels, sur un diagnostic chiffré. Le projet qui fait l'objet de diffusion papier en interne, ou qui se décline en sous-rubriques diffusées aux équipes concernées, est très souvent présenté aux enseignants en début d'année, mais très rarement aux parents ;
- projet de vie scolaire, projets d'internat et documents d'évaluation : les EREA produisent, sur ces thèmes, de nombreux documents de qualité, en général moins régulièrement renouvelés. Les documents sont élaborés par « l'équipe », puis intégrés au projet global, mais cela ne signifie pas que leur usage est général. Le « livret de suivi » de Perpignan, par exemple, très intéressant document en cours de finalisation, n'est pas utilisé par les enseignants ;
- projet de prévention santé / formation citoyenneté : lors des visites, on a pu constater l'importance donnée au rôle de l'infirmier(e), en particulier pour les heures de « veillée » ou les mercredis, moments « d'entre deux » plus intimes. Le nombre de passages à l'infirmierie et le motif donné attestent de la position cardinale d'écoute et de conseil tenue par ces personnels qui sont souvent deux par EREA (éventuellement pour 1,5 ETP). La délivrance des médicaments sur

prescription est, en raison du public, beaucoup plus élevée que dans un collègue « banal », mais la force du service infirmier provient de sa capacité à se substituer à une famille absente, avec mesure et professionnalisme. Réunis avec leurs collègues lors des regroupements par bassins, les infirmier(e)s des EREA savent aussi apporter à tous, dans le « bassin », les explications indispensables à une meilleure compréhension des élèves. La fonction, comme celle du personnel de service social, consiste aussi en « orientation » vers les services « de ville », CMP ou planning familial. En de nombreux cas, les « projets infirmiers » sont construits, même si l'on perçoit bien que, en fonction des circonstances, l'action spontanée l'emporte sur la rédaction. Très souvent, l'infirmier(e) est le pivot et le pilote du CESC, très orienté vers la prévention. On peut regretter que les projets ne fassent pas la part assez belle, parfois, à des thèmes tel celui de l'alimentation, s'agissant d'élèves dont la présence à l'internat permet une action durable que n'entreprennent pas les familles. Il est intéressant de noter ici un projet qui associe l'adjoint à part entière, un jeune gestionnaire fraîchement sorti dans un bon rang d'un IRA et qui a choisi l'EREA de Châlons-en-Champagne. En association avec l'infirmière et l'internat, un « projet santé restauration » est mis en œuvre. Outre un affichage explicatif (sur le cheminement de la file de libre-service), des « logos » (« fait maison », « produit de l'EREA », « repas bio »), une organisation claire de la chaîne, l'utilisation des productions du CAP horticulture, un atelier pédagogique « cuisine et équilibre » forment les maillons d'une chaîne explicative à forte vocation de prévention et d'apprentissage ;

- presque tous les EREA disposent de « crédits de vacation » attribués à un(e) psychologue vacataire (3 à 9 heures hebdomadaires), dont l'action est appréciée, mais parfois dans une confusion dommageable, puisque ce vacataire intervient à la fois en « écoute » d'élèves et en « régulation » d'enseignants, sans projet, ni contrôle, ni évaluation ;
- enfin, on note la présence de « projets spécifiques », conçus (et rédigés) en commun, afin de faire face à un phénomène grandissant. Il en est ainsi, par exemple, du projet « *Le harcèlement, état des lieux à l'EREA de Mainvilliers, mars 2012* » document de presque 40 pages qui part d'un questionnaire soumis aux élèves, en propose l'analyse, indique des actions, etc. (*ce fascicule est trop « lourd » pour figurer en annexe*). Il en est ainsi de l'ouverture culturelle et du désenclavement, par la participation aux activités culturelles locales ou l'organisation de voyages, qui sont des thèmes récurrents de projets ne contredisant pas l'évidence avouée du repli sur soi – imposé par l'isolement ou la spécificité des élèves – mais qui tentent de combler les lacunes dues à l'inintérêt familial ou à la situation sociale très défavorisée.

On peut donc affirmer que les EREA, non seulement satisfont aux obligations réglementaires, mais ont mis en place, pour la plupart, une authentique démarche de projet bien conçue en fonction de leurs élèves.

▪ Les instances et leur réalité

Les EREA se remarquent par une autonomie affirmée, une culture de la différence et de la distance dont un directeur dit qu'elle est un « *ilot de pensée solide, mais figée, dans un flux de réformes vivantes, mais passagères* ».

L'autonomie – thème récurrent – s'observe en particulier pour la carte des formations : on rencontre des cartes gelées depuis 10 ans mais on relève des exemples d'évolution, soit concertée (développement de la formation « *Vigne et vin* », Beaune, en relation avec les professionnels), soit sauvage.

Parmi ces dernières situations, on peut citer l'EREA de Saint-Aubin-le-Cloud : on y constate la création « locale » d'un atelier (« Habitat Décor »), ou d'un atelier MDML (« couture ») : il s'agit d'introduire des champs professionnels qui permettent de « *sauver des postes de PLP métiers de la mode* », dit-on sur place. Mais ces champs en 4^{ème} et 3^{ème} ne correspondent pas à des CAP.

Un autre exemple peut être celui d'une double décision « autonome » : rendre obligatoire l'internat pour toute admission en EREA en SEGPA (lu à l'envers : n'accepter en CDO que les candidatures ayant a priori opté pour l'internat) et, en parallèle, fermer le recrutement de l'internat aux lycéennes. L'établissement devient un EREA où tous les collégiens (très majoritairement des garçons) sont internes, mais où il n'y a pas une seule lycéenne à l'internat (Liévin). On peut enfin citer le cas de l'EREA de Meymac qui, sur fonds propres, crée un « atelier culinaire » (voir *infra*).

De cette autonomie revendiquée résultent des fonctionnements divers, d'autant que le « contrôle » exercé par les tutelles est d'une intensité elle-même très variable.

- Conseil d'administration (et commission permanente, comptes rendus). Les documents consultés permettent d'apprécier la régularité des actes et la tenue des conseils. Avec toutes les réserves dues à une consultation très partielle, on peut estimer que les conseils sembleraient moins polémiques, plus pacifiés que dans de nombreux EPLE. Sans doute le petit nombre de personnels qui permet une relation plus directe, l'abondance de moyens qui permet une gestion moins serrée et la typologie des parents, sont-ils à l'origine de cette impression. L'aspect négatif d'une communication surtout interpersonnelle est la non-réunion préalable, parfois constatée, d'une commission permanente.
- Conseil pédagogique : même si beaucoup affirment qu'il existe, mais sans porter ce nom, ou sous d'autres formes, ou avec d'autres composantes, le « conseil » dans la moitié des cas n'est pas fonctionnel. Il est remplacé par des assemblées générales hebdomadaires, par des réunions de coordination, etc. On peut observer ici la difficulté à faire travailler en synergie des personnels qui – bien que, pour beaucoup, professeurs des écoles (PE) – ne se rencontrent pas (voir *infra*). Ainsi, très souvent, des « réunions de l'équipe internat » (en fait les réunions de synthèse prévues par le statut) ont lieu chaque semaine (l'auteur du rapport a pu assister à deux d'entre elles). Mais, si elles permettent un réel travail d'échange et de suivi, elles s'exonèrent de la dimension pédagogique pourtant revendiquée par une part des PE éducateurs.

- Commission éducative : selon les équipes, elle est « virtuellement constituée » dans tous les cas et très peu convoquée. Il est vrai que les pratiques en usage, là encore marquées par des « circuits courts », et la politique d'un recours très réduit à la sanction (exclusion interne ou mesures de responsabilisation peu opérantes pour des internes, surtout si l'équipe vie scolaire est réduite) se combinent avec les « projets éducatifs » qui, lorsqu'ils existent, sont délibérément axés sur la recherche d'effets positifs progressifs (voir *infra*) davantage que sur des sanctions immédiates.
 - CESC : en général de la responsabilité du service infirmier, il est majoritairement axé sur les problématiques de santé estimées prioritaires (addictions, vie affective et sexuelle), les questions d'hygiène de vie étant déléguées au règlement de l'internat. Là aussi, autant les actions sont réelles, autant les rédactions sont parfois rapides.
 - FSE (foyer socioéducatif) et MDL (maison des lycéens) : le plus souvent, existe un FSE « classique » et on note peu de MDL fonctionnant avec un bureau lycéen élu et des locaux propres. Le petit nombre d'élèves et leur hésitation à l'engagement d'une part, des locaux dont la conception ne comportait pas la MDL d'autre part sont les raisons invoquées. Ici et là, les directions signalent des travaux engagés par la région ou des démarches initiées en interne grâce aux travaux des lycéens eux-mêmes dans le cadre des CAP. Il s'agit d'un dossier encore peu exploré, mais pour lequel s'observe une bonne volonté grandissante afin d'associer les élèves.
- **L'interlocuteur et la tutelle**
- Les collectivités : on verra ci-dessous que les régions, autorité de tutelle, sont particulièrement attentives aux EREA, qui bénéficient d'investissements et de budgets de fonctionnement très confortables. Selon les dires des directeurs, la vigilance tient autant à un « soin » des services qu'à l'intervention des élus régionaux. Ces derniers se remarquent souvent par une présence quasi sans défaut à chacune des occasions, au premier rang desquelles les conseils d'administration, mais aussi des « portes ouvertes » (dont, exemple commun, les « ventes » des productions florales ou les déjeuners des cuisines d'application), les moments festifs, etc. Mais il faut également noter que, dans une minorité de cas, « *on n'a pas vu d'élus ici depuis des années* ». Les élus locaux sont, semble-t-il, davantage présents dans les plus petites villes où l'EREA est « le lycée ».
 - l'État : d'un département à l'autre, et parfois selon les EREA au sein d'un même département, les situations restent contrastées. La démarche de dialogue systématique et régulé avec une autorité de tutelle est installée dans quelques académies, en cours de mise en œuvre dans d'autres, en projet dans les dernières qui sont en petit nombre. L'impression domine d'une tendance lourde à faire entrer les EREA dans le lot commun de la gestion annuelle des établissements, même si le dialogue est assez théorique dans la mesure où les dotations sont reconduites et attribuées selon une structure invariable (voir *infra*, « Moyens »). Dans cette perspective, les directrices et directeurs sont associés aux réunions de bassin (quel que soit leur nom) sauf exception rare et ils reçoivent l'ensemble des circulaires ou informations destinées à leurs collègues des EPLE, « *ce qui n'était pas le cas il y a encore trois ou quatre ans* » dit une directrice. On observe bien encore des attitudes marquant un oubli de l'EREA, comme en atteste un directeur adjoint : « *pour le CFG (certificat de formation générale), nous n'avons reçu aucun document, et il a fallu*

aller réclamer au rectorat ». C'est aussi ce que dit un chef de travaux : « *sur les CCF (contrôles en cours de formation), le rectorat n'avait pas pensé à nous associer pour nos CAP* ». Ailleurs, bien que l'EREA ait contribué au financement partagé, il ne figure pas dans la liste ni ne présente aucun encart dans la plaquette éditée en commun – contrairement à tous les autres lycées professionnels du bassin.

L'enquête prouve qu'il s'agit à présent de scories alors que, au plan de la gestion ou de l'administration sinon de la politique ou de la pédagogie, les EREA entrent progressivement dans le champ de vision des académies.

La répartition au sein de « l'autorité académique » est à peu de choses près la même partout : contrats d'objectif au rectorat ; dialogue de gestion avec le DASEN ou adjoint ; lettres de mission vues avec le DASEN ou adjoint, et parfois dans l'ignorance de l'académie.

On ne peut terminer ce paragraphe sans noter qu'il n'a pas été possible de retrouver la trace d'une réunion *ad hoc* des EREA en préparation de rentrée, au niveau national ou, chaque année de façon particulière, au niveau académique, en dépit de leurs spécificités et de leurs points communs.

Au niveau académique, cette réunion serait-elle de la compétence du CT ASH ? Probablement pas, s'il s'agit d'examiner les sujets cardinaux que sont l'évolution volontaire des structures et capacités d'accueil, l'affectation, le parcours, la qualification des élèves, l'usage et le projet éducatif de l'internat, les affectations et formations d'enseignants dans une perspective de construction de réseau ou, au moins, d'optimisation de l'outil. Au niveau académique, ni connus, ni réunis, les EREA paraissent « vivre leur vie ». On ne peut, alors, s'étonner qu'ils choisissent parfois des voies peu orthodoxes. Les seuls acteurs réels – et actifs – d'un pilotage territorial ce sont, parfois sous l'impulsion du DASEN, les IEN-ASH des départements concernés. Cette délégation « politique », outre qu'elle leur fait assumer une responsabilité excessive s'agissant d'établissements de ce statut, ne débouche pas sur une articulation suffisante des acteurs (affectations élèves, professeurs, carte des formations etc.) et laisse le champ trop libre à l'autonomie des directeurs presque indépendants (quelle que soit leur compétence et leur « liaison » spontanée) et – il faut y revenir – « fossilise » les EREA dans le champ de l'ASH alors que ces établissements prennent bien davantage en charge, avec succès, la grande difficulté scolaire et comportementale hélas devenue « banale ». Mais on peut surtout relever que le sens du service public des équipes de direction, dans la majorité des cas, pratique une « autorégulation » de bon aloi.

- Autorégulation : remarquons à cet égard avec un peu d'étonnement que la seule instance nationale de travail partagé et de réflexion commune est le « comité de liaison des chefs d'établissement EREA-ERPD », regroupement de directeurs d'EREA, instance autonome, productrice de journées d'étude, structurée régionalement au point d'être à l'origine de réformes suggérées aux autorités académiques et aussi du seul annuaire disponible. Autant dire que l'information nationale et la régulation indispensables à tout système vivant – gestion comme prospective, analyse comme formation – sont laissées à l'initiative et aux orientations d'un « comité » indépendant qui se remarque heureusement par le sérieux et la qualité de ses entreprises. On n'imaginerait pas, pour autant, que les personnels de

direction, par exemple, ne se réunissent que sur l'invitation de leur organisation représentative, aussi puissante et honorable soit-elle.

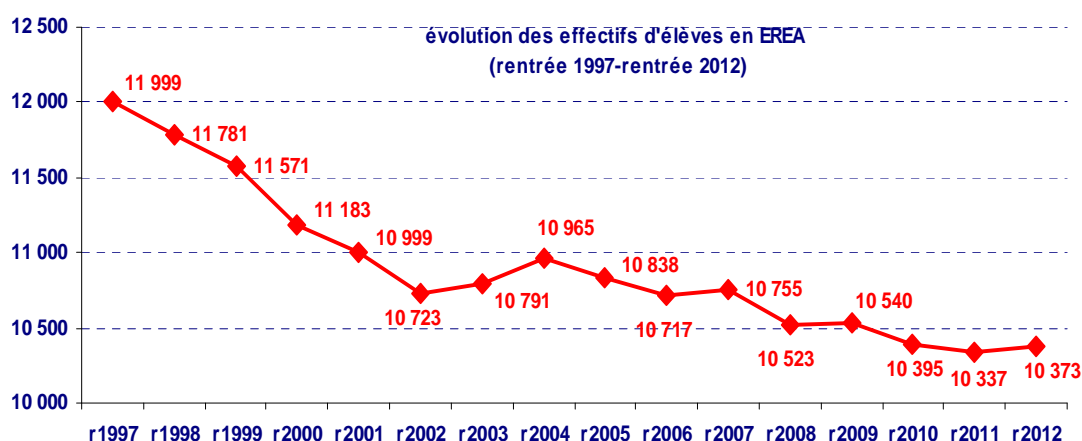
En conclusion : s'agissant d'un réseau national d'établissements régionaux, force est de constater que ne se repèrent nettement ni pilotage national ni pilotage académique d'ensemble.

Une proposition plus générale sur le pilotage académique sera formulée plus bas. Mais, en direction de l'administration centrale, une première recommandation peut être proposée :

Recommandation 1 : organiser, à l'intention des directeurs et adjoints, une journée d'étude ou un « séminaire » à double vocation : rappeler les règles communes de fonctionnement des EREA et surtout permettre des échanges de bonnes pratiques et une mutualisation des savoir-faire dans les domaines majeurs de la spécificité des EREA, au premier rang desquels la gestion des personnels et des projets.

3. Des élèves et des parcours

3.1. Une évolution déflationniste des publics scolarisés

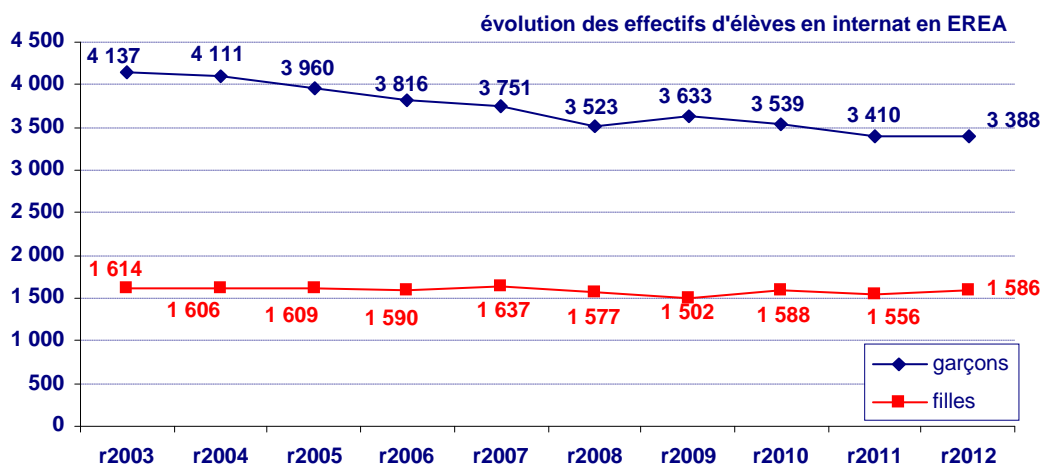


Les constats de la DGESCO sont les suivants : 11 999 élèves à la rentrée 1997 d'une part, 10 337 élèves en 2011-2012 et 10 373 en 2012-2013 d'autre part. Le solde est de *- 1 626 élèves* depuis la rentrée 1997, soit une *perte de 13,6 % des élèves*, pour une situation qui semble stabilisée depuis 2010 autour de 10 350 élèves. Tout laisse à penser que la pente négative principale observée entre 1997 et 2002 correspond aux transformations de certains EREA en « LEA ».

3.2. L'inégalité de répartition filles / garçons

La principale différence concerne, sans doute, la répartition filles / garçons. Même s'il subsiste très peu d'EREA non mixtes (la tendance est de regrouper ou de rendre mixte, tel qu'en attestent un ou deux exemples récents, comme Nogent et Bonneuil, Val-de-Marne), l'équilibre entre les sexes répond à des aléas locaux qu'expliquent, pour l'essentiel, les

formations dispensées « historiquement » dans tel EREA. Il répond aussi, ainsi que l'expliquent plusieurs interlocuteurs, à l'idée que l'internat attire moins les jeunes filles ou qu'elle s'y adapteraient plus difficilement. On peut enfin estimer que la représentation archaïque de l'internat comme « lieu de redressement » joue un rôle dans les accords donnés, ou refusés, par les parents. Dans des proportions très variables d'un EREA à l'autre, les filles représentent au total, en moyenne, un(e) élève sur trois (annexe 10). Cela est particulièrement remarquable pour l'internat :



3.3. Des parcours très divers : des parcours bien dirigés, mais des voyageurs sans bagages

Parmi les points d'observation, celui-ci a fait l'objet d'un questionnement systématique et approfondi. Les EREA permettent, en théorie, à un élève de rester au moins sur place six ans, parfois sept, voire exceptionnellement huit (un redoublement au collège, un en CAP), y compris dans la situation d'interne. Sur ce sujet, les équipes paraissent tout à fait sensibilisées mais portent des réflexions contradictoires. Selon les cultures et les perceptions, et avec toutes les nuances possibles, l'EREA se présente soit comme un cocon (plus on y reste, de préférence à l'internat, et mieux on en sort, mais tard) soit comme un tremplin (y rester après la 3^{ème} ne doit concerner qu'une faible minorité d'élèves, même parmi les internes).

L'une des problématiques centrales de l'enquête provient précisément de ce constat : l'EREA, c'est d'abord « l'internat » certes et donc, des internes, en nombre toujours élevé. Plus de 50 % des élèves sont internes, dans un grand nombre d'établissements, ce qui rapproche ces EREA de « grands lycées » à nombreuses CPGE ; dans certains EREA, à la suite de décisions politiques, ce chiffre atteint 80 voire 100 % (Liévin). De là émane la seconde question : interne, pour combien de temps ? En d'autres termes, outre l'appel dû à l'effet internat, observe-t-on un effet filière qui, par une espèce de rétroactivité, jouerait dès les choix d'entrée en sixième SEGPA de l'EREA. Il a donc paru nécessaire d'observer à la fois les flux en valeur absolue, les principales bifurcations (sortie ou pas de la SEGPA vers les formations qualifiantes, sorties qualifiées vers l'emploi ou pas ?) mais aussi de porter attention à la grande diversité des parcours particuliers des élèves affectés en EREA.

3.3.1. *Entrée en sixième : une origine réglementée...*

Sur ce point, s'agissant de l'entrée en EREA comportant une SEGPA, les données académiques sont parfois peu stabilisées voire inaccessibles. En effet, avant la généralisation d'AFFELNET 6^{ème} qui permettra des synthèses à ce niveau, le passage école / collège n'est observé qu'au plan départemental. La remarque précédente conduit à suivre de plus près les parcours des élèves à l'entrée à l'EREA, aux différents paliers : pour les élèves relevant des « enseignements adaptés », l'orientation relève de la CDOEA. La circulaire n° 2006-139 du 26 août 2006, complétée par la circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009, explicite la fonctionnement des « *procédures d'accès aux enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré, SEGPA ou EREA, à l'exclusion de ceux accueillant des élèves handicapés sensoriels ou moteurs* » (qui relèvent de la CDAPH). Le texte précise que « *l'orientation vers ces structures d'enseignements adaptés relève désormais de la compétence exclusive de l'inspecteur d'académie, DSDEN* », définissant ainsi les responsabilités.

La CDOEA, commission créée en application de la loi de 2005 relative aux personnes handicapées, **est en place dans tous les départements visités**, sans exception. Elle y est active, en ce sens que ses réunions sont, partout, régulières, programmées, composées des personnalités prévues par le texte même si, souvent pour des raisons de nombre, ses membres se réunissent en deux ou plusieurs commissions, afin de permettre une étude soignée des dossiers. Elle est ouverte : dans tous les cas observés, les directeurs d'EREA sont conviés à ces réunions, soit lors de la totalité d'entre elles, soit, au moins, lors d'une « CDO spéciale EREA » qui « sélectionne » les élèves ensuite réglementairement affectés par le DASEN. Leur participation est souhaitée, en tant qu'experts, à tel point qu'on a pu constater la présence systématique d'un directeur d'EREA dans la CDO alors même que l'EREA en question ne scolarise qu'à partir des formations qualifiantes (Sannois, Val-d'Oise). Parfois présidée par l'IEN-ASH ou un IEN « chargé de mission » (cas du Val-de-Marne, par exemple), la CDO fait l'objet de contacts nombreux avec les équipes des écoles et prend appui sur les travaux des « équipes techniques pluridisciplinaires » conduites en élémentaire, souvent dès le CM1. Les coordonnateurs, toujours consultés au cours de la présente mission, présentent des documents attestant majoritairement de **la très grande qualité du travail accompli**. L'attention portée au suivi des élèves, à la préparation de l'orientation en EGPA d'EREA explique le faible taux d'échec de scolarisation, pour l'arrivée en SEGPA au moins.

Les élèves sont donc bien « dirigés » vers l'établissement qui paraît le mieux adapté, y compris au plan social.

À l'entrée en 6^{ème}, les chiffres nationaux des affectations en SEGPA d'EREA indiquent les mêmes déflations et fluctuations que ceux relatifs aux SEGPA en général. On observe, aussi, les phénomènes souvent notés : après un refus à l'entrée en 6^{ème}, étape où des places restent vacantes, les familles, désormais comme convaincues de l'inévitable, acceptent une entrée en 5^{ème}, d'où la nécessité de « conserver des places vacantes pour un post-accueil ». De ce point de vue, les flux d'élèves vers l'EREA ne se différencient pas de façon sensible des autres flux.

Interrogés sur ce point, les responsables des CDO insistent en effet sur la composante sociale du dossier d'un élève orienté en EREA plutôt que dans la SEGPA du collège de secteur.

Parfois, mais ce n'est pas le cas général, l'EREA assure précisément la fonction de SEGPA de collège de secteur, même si le « collège » est limité à cette seule SEGPA.

Dans les autres cas, outre les élèves « orientés » en EREA dans l'EREA de « secteur », peu nombreux, **c'est au motif de l'internat que la répartition se fait entre les élèves** qui sont affectés dans la SEGPA du collège le plus proche de chez eux et ceux qui vont vers l'EREA. Pour ces derniers, après l'accord de parents souvent invités à une visite des locaux et à une rencontre des équipes, la dimension sociale, y compris au sens très large d'un besoin d'éloignement familial, représente le facteur discriminant. Une équipe d'EREA (Perpignan) affirme que la CDOEA « *pense en termes d'aide à la parentalité, pour se substituer aux parents mal suivants, peu porteurs. C'est la priorité au psychosocial* ».

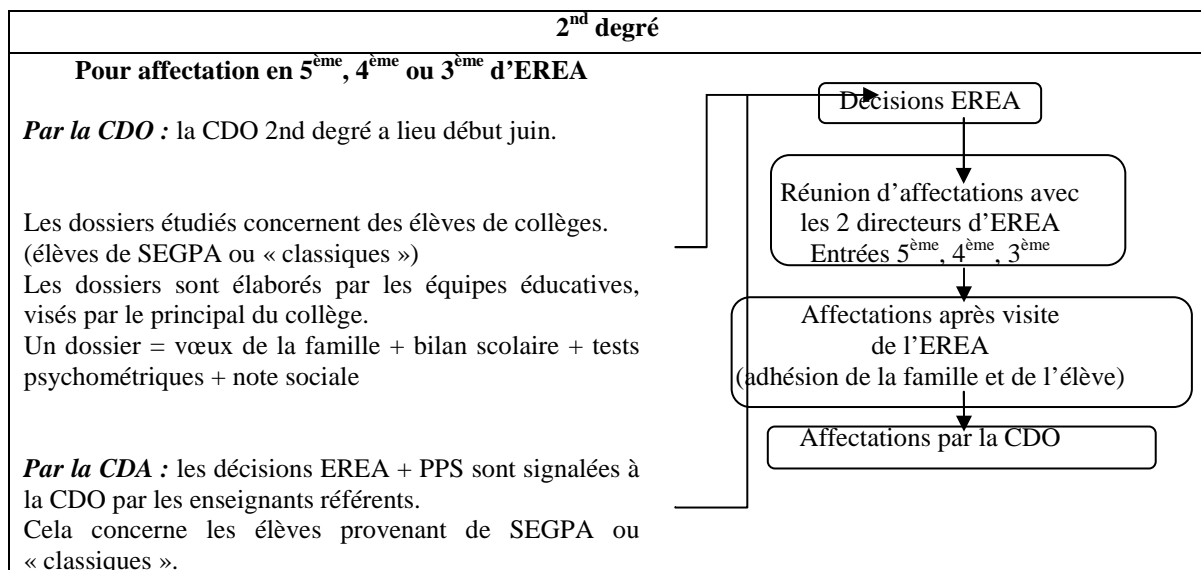
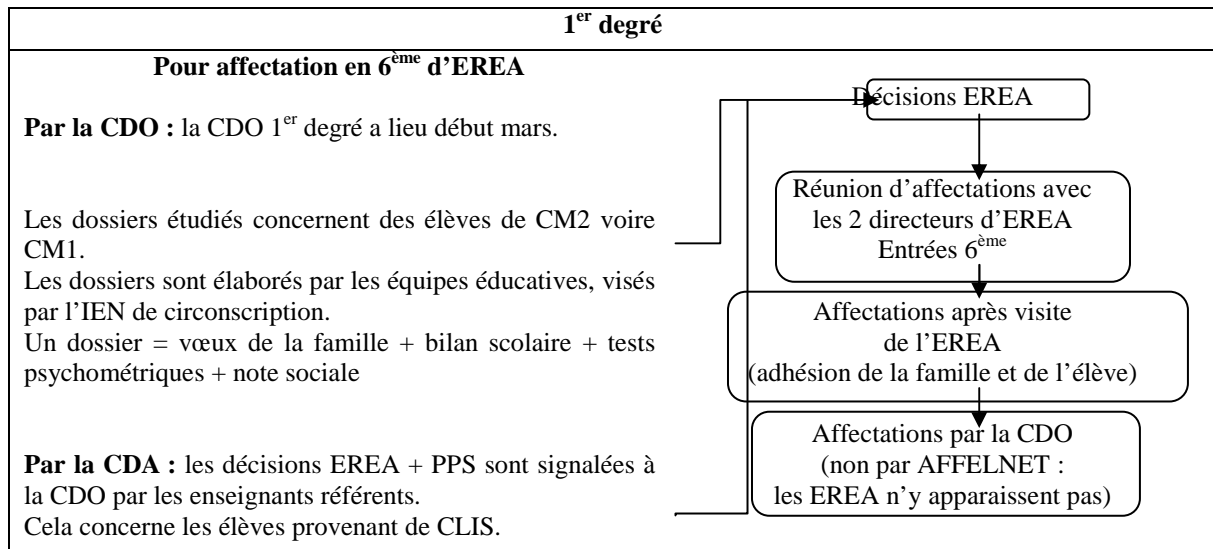
Dans une académie (Lille), la totalité des élèves admis en SEGPA d'EREA est systématiquement inscrite en internat, sauf refus des familles, auquel cas l'élève ne rejoint pas l'EREA. Plus souvent, des directions d'EREA disent préférer que l'internat soit prioritairement réservé aux élèves des formations qualifiantes, plus « gérables » car davantage autonomes.

Presque partout, le « dossier social » passe pour la pièce maîtresse du travail en CDO (le cas de l'IEN-ASH de la Vienne, qui rappelle une priorité nette pour les difficultés d'abord scolaires, est exceptionnel). La coordination avec la CDOEA « enfants », du reste, est à noter dans de nombreux cas, et les IEN-ASH et coordonnateurs de CDO ne manquent pas de le signaler lors de visites : après des débuts un peu chaotiques, les équipes travaillent désormais en interrelation, voire en synergie ; une commission *ad hoc*, que ne définit aucun texte, s'est même imposée. Elle ajoute l'IEN-ASH, le coordonnateur de la CDO, le directeur d'EREA, l'enseignant référent pour la scolarisation des enfants handicapés (ERSEH), parfois un ou des directeurs de SEGPA à l'équipe technique de la CDAPH, pour empêcher les doublons ou, plus délicat, les « affectations par défaut » (en particulier de places vacantes en établissements spécialisés, ITEP ou IME) dont chacun s'accorde à dire qu'elles sont à l'origine d'échecs peu évitables, pour les pédagogies non adéquates des enseignants comme pour les adaptations peu probables des élèves. L'exemple ci-dessous (académie de Lille) expose bien le soin apporté au cheminement et à la forte volonté de coordination, de cohérence, avec les « orientations » de la CDAPH. D'autant que, dans cette académie, qui comporte six EREA, des procédures, ou au moins des usages, sont installés afin de « *sécuriser les parcours* » : à l'invitation des équipes des premier et second degrés, les parents d'« *enfants susceptibles d'orientation* » sont invités à visiter les internats et locaux, à rencontrer au moins la direction de l'EREA.

C'est ensuite au sein de ce public, toujours plus nombreux que la capacité d'accueil, que les directions, en prenant par ailleurs appui sur les dossiers « techniques », choisissent elles-mêmes les élèves qui seront, à la rentrée suivante, scolarisés dans l'EREA, en internat.

À la question du critère discriminant, une directrice répond : « *Nous choisissons le public le mieux adaptable à l'adaptation* ».

**« Orientations – affectations pour EREA
circonscriptions (?) Lille 2 Roubaix Tourcoing ASH »**

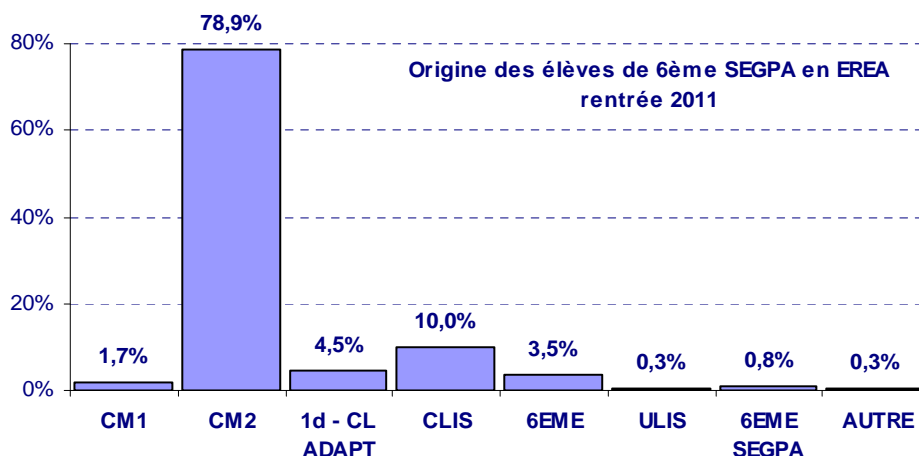


source : dossier préparatoire, académie de Lille

On signalera cependant que cette mécanique de commission risque de présenter un effet pervers, par l'intermédiation qu'elle suppose, à savoir la difficulté de « suivi », qui sera évoquée plus avant. Dans la note préparatoire à la visite de l'inspecteur général, une directrice d'EREA (Saint-Aubin-le-Cloud, Deux-Sèvres) observe : « La CDO gère les entrées en sixième ainsi que les entrées des autres niveaux SEGPA. Nous avons très peu de relations avec les écoles primaires puisque nous recevons des jeunes de tout le département. D'où la difficulté à récupérer les dossiers des élèves (5 dossiers pour 17 élèves de sixième pour 2012-2013 », à la date de la visite janvier 2013). C'est ici que s'impose le rôle d'un enseignant référent pour la scolarisation des enfants handicapés (ERSEH) actif et disponible, médiateur et informatif.

3.3.2. ... pour des parcours clairement balisés...

Les chiffres nationaux (rentrée 2011) permettent de vérifier que l'exigence des CDO conduit à éviter tout effet de « filière », qui serait très préjudiciable aux élèves : près de 80 % des élèves intégrant une SEGPA d'EREA sont originaires de CM2 « ordinaire ». C'est dire si le travail de repérage, d'analyse, de communication réalisé en équipes techniques dans les écoles veille à promouvoir des parcours « adaptés » pour l'ensemble des élèves qui en relèvent.



source DGESCO

Pour territorialiser les chiffres nationaux voici un exemple rapporté à un EREA, celui de Liévin (Nord) : (constat 2011, tel que présenté lors de la visite) :

- arrivant en SEGPA :
 - venant des classes ordinaires du cycle 3 de l'école élémentaire : 20 ;
 - venant de CLIS : 10 ;
 - venant de classe ordinaire de collège : 4 ;
 - venant de SEGPA : 22 ;
 - venant d'IME : 1.

On note ici l'évidence d'un phénomène analysé ci-dessous : les flux sont importants pour les arrivées en cours de scolarité secondaire (22 élèves arrivent en 5^{ème} et au-delà, d'où l'importance d'une « CDO second degré »).

3.3.3. ... quoi que géographiquement contraints...

Le *satisfecit* délivré ci-dessus ne doit toutefois pas masquer le problème que pose la dimension seulement départementale de la CDOEA, ce qui ne remet pas en cause la qualité des personnels. À cet égard, cinq situations permettent de bien cerner la difficulté :

- l'EREA de Meymac : l'EREA est unique dans l'académie de Limoges. Situé en Corrèze, loin de Tulle, peu facilement accessible, l'EREA scolarise en fait des élèves qui sont uniquement originaires de deux départements sur les trois de l'académie : Haute-Vienne et Corrèze, et aucun de la Creuse où se repèrent pourtant de vraies difficultés scolaires et

sociales dues à la « ruralité profonde ». Sa dimension « régionale » est donc à interroger. Les CDO des deux départements concernés fonctionnent en tenant compte de son existence, de façon pragmatique, mais pas la troisième. À l'arrivée en formations qualifiantes, c'est une commission « maison » : inspecteur de l'information et de l'orientation (IEN-IO) et médecin scolaire qui attribue les « bonus » AFFELNET au vu des dossiers, de sorte qu'il y a très peu d'élèves des autres départements que la Corrèze à bénéficier de l'internat « lycée ».

- Dans l'académie de Dijon, à l'inverse, seul un département ne comporte pas d'EREA, la Nièvre. Le DASEN, à qui la question d'un éventuel besoin sans réponse a été posée, explique fort bien que, d'une part, la capacité d'accueil en SEGPA est très suffisante et que, d'autre part, les places en internat des collèges nivernais permettent d'assurer la fonction sociale caractérisant les EREA, sans besoin d'un EREA. Dès lors, la question ne se pose pas non plus à la CDO du département. Il est intéressant de noter que, dans cette même académie, l'EREA de Joigny (Yonne) est « indispensable », selon la DASEN, car il est le seul établissement ayant un internat pour collégiens. On observe ici, une fois encore, à quel point la diversité des situations exige des analyses prudentes.
- l'EREA de Montpellier : bien desservi par le tramway en centre-ville, également accessible par le réseau ferré, proche d'autres établissements scolaires, jouissant d'une bonne réputation, ayant fait l'objet d'une restructuration de grande qualité, l'EREA est attractif. Il reçoit des élèves de l'Hérault mais aussi de ses deux départements limitrophes : le Gard et l'Aude (le deuxième EREA de l'académie, qui comporte cinq départements, est à Perpignan ; seule la Lozère, comme souvent, semble géographiquement et administrativement isolée malgré les efforts sensibles des autorités académiques). Les CDO concernées ne véhiculent pas des représentations identiques des élèves en EGPA d'EREA. Ainsi, selon les dires des interlocuteurs, la CDO de l'un (Hérault) valorise le rôle éducatif de l'internat dans la démarche d'orientation tandis que l'autre (Gard) valoriserait les orientations de type « ITEP par défaut ».
- l'EREA de Châlons-en-Champagne : les enjeux sont complexes, d'autant que, pour des raisons de transport ferroviaire, certains élèves viennent de Château-Thierry qui est sis dans l'académie voisine. Dans l'académie de Reims, les 4 CDOEA se réunissent et les dossiers des élèves orientés en EGPA et internat de l'Aube et des Ardennes sont transmis à la CDO de la Marne. Cette CDO, pour le sujet de l'EREA, ne se réunit pas en plénière, mais en formation restreinte que préside la DASEN, en présence de l'IEN-ASH, du directeur de l'EREA, de la secrétaire de CDO. Le critère de « filtre », qui tient compte des transports, est avant tout d'ordre social.
- l'EREA de Sotteville-Lès-Rouen : il existe deux EREA dans le seul département de la Seine-Maritime (dont un où l'internat n'admet que des garçons) et aucun dans le département voisin, très accessible, de l'Eure (l'académie de Rouen ne comporte que ces deux départements). Avec beaucoup de soin, la CDO examine les dossiers des deux départements « *sur le même plan et en même temps* » (elle est donc en quelque sorte académique *de facto*), et répartit les propositions d'affectation selon un critère d'abord social, mais combiné, le cas échéant, avec le « *besoin d'éloigner le jeune de sa famille* », tout en étant très attentive aux questions de transport.

Cette dernière situation est exceptionnelle. Mais partout, qu'il s'agisse de fonctionner « au local » en ne tenant pas compte des possibilités offertes par les EREA ou de concevoir les orientations sans des critères communs, la problématique est la même. Dans tous ces cas, le fonctionnement « départemental », celui voulu par les textes, risque de conduire à des solutions peu satisfaisantes, au plan de l'équité comme à celui de l'optimisation des ressources.

Le fonctionnement des CDOEA pour l'orientation en EREA est ainsi l'un des sujets dont doivent se préoccuper prioritairement les autorités académiques.

Recommandation n° 2 : l'autorité académique, quel que soit le nombre d'EREA, doit veiller à une harmonisation des critères entre les CDOEA et à une optimisation des possibilités de scolarisation en EREA. Par exemple, confiée à une commission composée entre autres des coordonnateurs de CDOEA et des directeurs d'EREA, la tâche de pilotage peut être déléguée à l'un des DASEN (ou DAASEN) dans le cadre de la gouvernance académique.

3.3.4. ... et devant tenir compte de la part croissante des élèves dits « MDPH »

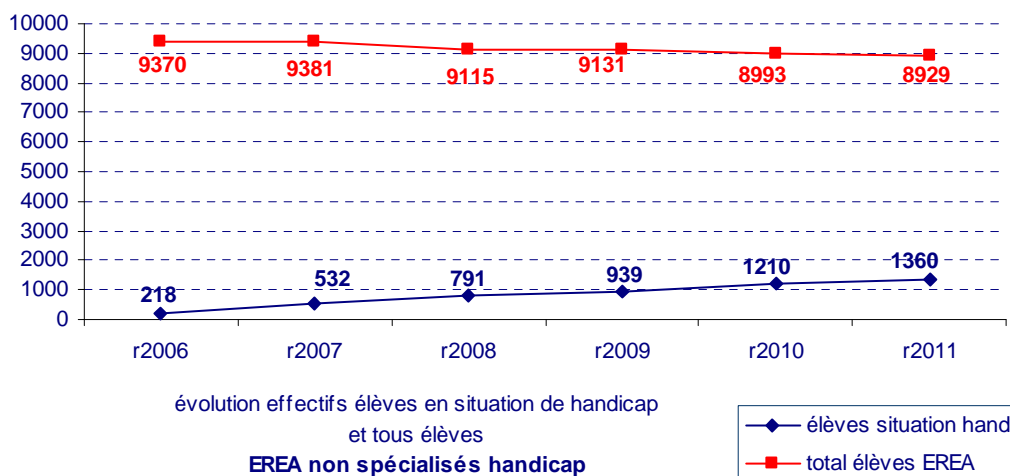
On appelle ainsi les élèves « orientés » par une décision de la CDAPH « enfants », et donc reconnus « en situation de handicap », ce qui ne correspond pas à la définition de l'« adaptation » : *difficultés graves et persistantes*.

Dans 90 % des dialogues menés lors des visites, les personnels ont tenu à relever « l'augmentation constante de la proportion de ces élèves ».

Les données nationales confirment cette observation : la pente est nette et, surtout, un véritable « décollage » a lieu après 2006 : les élèves en situation de handicap avec PPS décomptés en EREA sont :

- 564 en 2006 sur un effectif total de 10717, soit 5,3 % ;
- 1831 en 2009 sur 10540, soit 17,4 % ;
- 2337 en 2012 sur 10373, soit 22,5 %.

Ces données concernent l'ensemble des EREA (y compris les huit EREA spécialisées handicap). Pour les autres EREA, à la rentrée 2011, la proportion d'élèves en situation de handicap est de 15,2 % (2,3 % à la rentrée 2006). L'évolution des effectifs est donnée par le graphique ci-dessous :



On le constate, la perception par les équipes correspond à une réalité des évolutions. La « difficulté de scolarisation » décrite par le personnel des EREA est accrue du fait que celle-ci ne s'appuie pas sur des PPS (projets personnels de scolarisation) parfois mal identifiés (la MDPH est lente à les produire ou l'ESREH est peu actif pour les « porter », ce qui est rare). Chacun, ou presque, s'accorde aussi à dénoncer, parfois avec amertume, l'arrivée très tardive de ces documents (après plusieurs mois de présence de l'élève) et leur contenu « édulcoré », « trop léger », « sans utilisation possible », pour reprendre les termes de certains. « *Quand ils arrivent, nous avons déjà très largement commencé le travail d'inclusion scolaire et d'intégration à l'internat* », disent les enseignants lors d'un dialogue en EREA (Mignaloux-Beauvoir, Vienne).

Il s'agit ici de données nationales qu'il est utile de référer à des situations locales.

Par exemple, la note de préparation de visite d'une DASEN comporte cet éclairant passage :

« Les PPS : dans l'Yonne, tous les élèves porteurs de handicap ont un PPS, mis à disposition des enseignants par l'enseignant référent, rédigé en équipe technique par la MDPH 89.

11 élèves notifiés MDPH sont scolarisés à l'EREA, 9 en SEGPA, 2 en CAP.

Pour l'EREA, les PPS sont facilement utilisables, mais le suivi précis des préconisations est difficile dans sa mise en œuvre.

La MDPH de l'Yonne exige une ESS par an, d'autres sont possibles si l'élève pose ou rencontre une difficulté. La présence du bureau de l'ERSEH à proximité permet une fréquence d'ESS de 2/an à l'EREA ».

- Autre exemple contraire à Saint-Aubin-le-Cloud (Deux-Sèvres) : le taux de PPS est étale à 10 % depuis 2010, alors que, dans l'académie de Poitiers, le taux de PPS en EGPA (toutes structures confondues) est passé pour la même période de 12,7 % à 15 %.
- Exemple de volontarisme avec l'EREA de Sannois, (Val-d'Oise) : les élèves « MDPH » y représenteraient un tiers des affectations. Mais, dit la direction : « *nous avons réduit la voilure sur le nombre des PPS en début d'année, car nombre d'entre eux sont reconduits à l'identique, sans nouvelle investigation et sans projet d'accompagnement par un SESSAD, car les familles considèrent que l'EREA apporte une « offre totale » y compris*

de soins, et il y a peu de perspective de réunion régulière d'une ESS (équipe de suivi de scolarité) ».

- Exemple d'incertitude avec Bonneuil, (Val-de-Marne) : selon la fiche fournie par l'établissement, le taux a varié de la manière suivante :
 - 2009-2010 : 10 % ;
 - 2010-2011 : 19,5 % ;
 - 2011-2012 : 18 % ;
 - 2012-2013 : 33 %

Ainsi le taux semble nettement à la hausse (triplement en trois ans), mais l'IEN chargée de la CDO relève que *« les éclaircissements entre CDAPH et CDOEA conduisent à des parcours mieux identifiés, mais avec des élèves semblables ».*

- Enfin, voici un dernier exemple intéressant : la donnée suivante concerne les élèves qui sont volontaires (ou dont familles et enseignants jugent qu'ils ont dû être volontaires) pour venir effectuer un mini-stage dans un EREA afin de tester leur éventuel désir de formuler un vœu en affectation en formations qualifiantes dans l'établissement pour la rentrée suivante. Ces élèves et familles sont donc en contact avec des professionnels de l'orientation (COP, CIO, professeurs principaux de collège). Les chiffres indiquent donc non pas des affectations mais des *« porteurs de vœux »* éventuels. Ils parlent d'eux-mêmes quant à l'image *« externe »* des EREA marqués par le champ du handicap (au moins 60 %) :

« Sur 28 élèves ayant souhaité faire un « mini stage » pressing / maçon / peintre / travaux paysagers, à la date du mini stage (n - 1) :

16 sont inscrits en ULIS : 57,15 % ;

1 en IMPRO : 3,57 % ;

10 en SEGPA : 35,71 % ;

1 en 3^{ème} « banale » : 3,57 % ».

Il peut être également utile, pour contextualiser les données, de comparer aux SEGPA *« ordinaires »*, ce qui permet de confirmer que, dans la mécanique d'orientation, les EREA sont considérés comme *« espace du handicap »* ; l'exemple de Dijon n'appelle pas de commentaire :

« Dans l'académie de Dijon le taux d'élèves handicapés scolarisés en EREA est supérieur à celui des élèves handicapés en SEGPA :

- Côte-d'Or : respectivement 28,42 % et 23,6 % ;

- Yonne : respectivement 12,90 % et 5,8 % ;

- Saône-et-Loire : « les données de l'EREA de Charnay-Lès-Mâcon n'ont pas été renseignées dans l'application nationale des enquêtes 3 et 12 (enseignant référent pour la scolarisation des élèves handicapés (ERSEH), (en congé de maladie) (...). Les élèves orientés sont majoritairement des garçons. Tout comme les filles ils souffrent principalement de troubles des fonctions intellectuelles et cognitives » (source : note produite pour la visite).

On trouvera en annexe le détail de la répartition par type de troubles des élèves en situation de handicap (rentrée 2011), ainsi que trois graphiques permettant d'analyser plus précisément cette répartition (annexe 11).

Quoi qu'il en soit, le taux d'élèves en situation de handicap, en EREA « non uniquement handicaps » est passé de 2,3 % en 2006 à 15,2 % en 2012 : il a été **multiplié par presque 7**. De ce point de vue, si l'on ajoute que les élèves affectés en EREA souffrent parfois de troubles qui relèveraient d'un établissement médical, on constate **que les EREA prennent largement leur part de l'effort de scolarisation d'enfants en situation de handicap**, comme le font toutes les écoles et établissements depuis 2005. Cela exige, comme partout, des évolutions et des formations. Mais il faut alors se montrer très vigilant sur les autres affectations qui ne relèvent ni de l'adaptation ni du handicap : pluri-exclus, « indomptables » (selon le mot d'un CPE), élèves en instance d'accueil en IME ou ITEP, etc. La juxtaposition des deux sous-ensembles *Adaptation* et *Handicap*, et encore davantage dans un cadre d'internat, devrait interdire toute autre affectation.

3.3.5. Une image de la diversité des « origines »

La part grandissante des élèves en situation de handicap en EREA pose des problèmes d'inclusion pédagogique et de vie à l'internat. Il faut également noter, pour conclure sur ce thème, que les « publics » en « difficulté grave et persistante », appartiennent à des sous-catégories assez diverses. Le relevé produit à Rennes permet de l'apprécier.

Statistiques 2012- 2013 Rennes

	Services éducatifs et sociaux	Placement	Total	PJJ	Total Général
Collège	46,8 %	12,8 %	60 %	4,3 %	64,5 %
Lycée	32,8 %	14,8 %	48 %	3,3 %	51 %
Établissement total	38,9 %	13,9 %	53 %	3,8 %	57 %

Suivis médicaux/handicap	MDPH	Suivi médical important	TOTAL
Collège	8,5 %	27,7 %	36,2 %
Lycée	27,9 %	18,1 %	45,9 %
Établissement	19,5 %	22,3 %	41,7 %

Il résulte de cette analyse globale comme de ces approches fines sur le terrain qu'une action doit être conduite par l'échelon central, en matière de recrutement. Il conviendrait d'aller au bout de la logique institutionnelle en restaurant toute leur portée à la lettre A et à la lettre R du sigle EREA.

- « **A** » ce qui signifie une typologie à repreciser, en l'appuyant d'un suivi des dossiers à l'école primaire, et en limitant à deux sous-ensembles : grande difficulté scolaire, élèves MDPH en inclusion individuelle, sur projet, avec PPS (projet personnel de scolarisation).
- « **R** » : subordonner l'admission en 6ème à l'acceptation de l'internat et ne pas affecter de pluri-exclus, les « élèves par défaut d'ITEP », etc. en veillant, lorsque le territoire le permet, à un recrutement académique et non pas seulement départemental.

Il faut relever que ce point fait débat. D'une rencontre à l'autre, directeurs et personnels prônent tantôt la puissance accrue du projet d'internat quand il s'applique à la totalité des collégiens, tantôt la vertu du « brassage » avec les externes comme levier de dynamisation des projets éducatifs.

Recommandation n° 3 : il conviendrait de reposer autrement la définition des élèves orientés sur le plan académique en EREA, avant tout selon des besoins ÉDUCATIFS et SOCIAUX particuliers, et prioritairement sur le motif d'une inclusion en internat, qui sans être obligatoire doit être prioritaire.

3.4. Le devenir des élèves de 3^{ème} en EREA (rentrée 2011)

Si la vigilance et le rejet des filières paraissent assurées pour l'entrée en SEGPA d'EREA, la question est plus complexe lors de la sortie. C'est par le dialogue avec les élèves, quand il existe de façon continue, que se forme l'avis des familles et des élèves sur les choix de parcours qualifiants. On n'ignore pas que, souvent, par manque à la fois d'information et d'ambition, les familles optent pour l'établissement le plus proche. C'est évidemment encore plus net en ce qui concerne le passage 3^{ème} / lycée pour les élèves d'EREA. La tentation est forte, pour les plus fragiles ou ceux que leurs familles et enseignants considèrent comme tels, de privilégier l'affectation dans l'établissement qu'ils fréquentent déjà, où ils sont souvent internes. Parfois, mais il s'agit en général des élèves plus que de leurs familles, le désir d'éloignement et de rupture l'emporte : l'élève veut avant tout ne plus être interne, ou être séparé de l'EREA, et ses vœux se portent précisément sur des formations n'existant pas dans l'EREA fréquenté.

Quoi qu'il en soit, la question de la continuité à l'intérieur de l'EREA se pose.

De ce point de vue, on s'interroge sur la part très inégale prise par les services et personnels d'orientation. Pour certains CIO, l'EREA semblerait faire partie des « oubliés ». Parfois (Meymac), c'est un éducateur qui, avec véhicule de l'EREA, « mène les élèves par 3 ou 4 à la COP au CIO ». Dans d'autres cas, une réelle stratégie d'orientation en équipe peut être observée. C'est le cas de l'EREA de Liévin : un PE éducateur consacre (dans son service) 3 heures hebdomadaires à l'orientation, en relation très construite et documentée avec les enseignants, mais aussi la COP, présente un jour par quinzaine et en contact constant par internet : peu satisfait des dispositifs pourtant solides si on les utilise, tels le PDMF ou le PIF (projet individuel de formation), l'établissement a élaboré son propre outil, le PPO (projet personnel d'orientation). Il s'agit d'un produit local qui permet de travailler très progressivement, dès la sixième. Il anticipe ainsi les évolutions du PDMF (parcours de découverte des métiers et des formations) voulues par la loi. Dans cette perspective d'une

priorité authentique donnée à l'accompagnement des parcours, c'est le même PE éducateur qui assume le suivi des élèves post EREA (ce document de 48 pages est trop lourd pour être fourni en annexe).

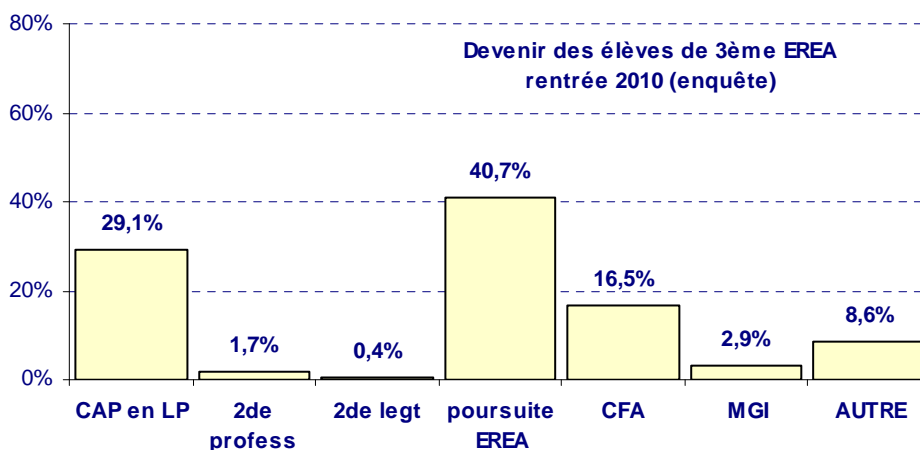
Mais, le plus souvent, la volonté de l'orientation ne se repère pas de façon décisive, malgré des efforts notés (intervention d'un COP plus d'un jour par semaine, cas encore très rare, en général de ½ jour par semaine à « quelquefois »), ainsi que la réalité de PDMF, « *très peu formalisés* » ou de « PIF » (Projet Individuel de Formation) évoqués mais « *qui existent surtout sur le papier* » selon des enseignants. En réalité, si les PIF sont repérables, c'est de façon minoritaire, et sur des modèles difficilement exploitables, en raison de l'indécision des formulations, ou d'un usage confidentiel. De tels constats attestent d'une pratique de l'orientation qui prend fort peu appui sur les services et les outils mis à disposition des élèves, et d'abord le *webclassseur*. Certes, on retrouve ici la tendance générale des équipes d'EREA, en raison de l'effet « *famille à faible effectif* », a très peu produire d'écrits professionnels en dehors des champs éducatifs : la culture orale de la communication « spontanée » l'emporte sur la formalisation écrite au risque d'une déperdition des informations à la sortie.

Il faut y voir aussi, probablement, la tendance forte des EREA, majoritairement constatée, à « *fonctionner en autarcie* », en raison de la « *caractérisation des élèves comme de la spécificité des équipes* », ainsi que le formule un directeur.

On pourrait cependant penser que la formalisation des PIF permettrait d'objectiver puis d'optimiser les procédures et dialogues de pré-choix et d'assurer une interaction objective plus fructueuse avec les environnements socioprofessionnels et les familles.

La mission, sur ce plan, a pu relever des exemples intéressants de documents aboutis (annexe 12).

Là encore, les données nationales sont claires (source DGESCO), lorsqu'il s'agit de moyennes : **c'est le plus souvent en lycée d'EREA que sont ensuite scolarisés les collégiens d'EREA**, selon leur choix de formation préparé à l'intérieur de l'EREA, même si près du tiers d'entre eux prend la distance et sollicite une affectation en CAP en LP. On notera l'importance, même relative, des choix de CFA – pour des raisons à la fois économiques et de proximité – mais également une proportion élevée d'élèves aux parcours un peu incertains (« autres »).



Enfin, bien entendu, une fois de plus l'extrême diversité des engagements des EREA (ou plus exactement l'extrême diversité des priorités dans un contexte global d'engagement) permet de relever des situations très préjudiciables comme cet EREA où, parmi les « obstacles et blocages » de l'année, la directrice relève « *l'absence de participation et d'implication de la COP dans la mise en œuvre de l'objectif* » majeur tel que le définit une autre directrice : autonomie et insertion.

Les moyennes nationales ne rendent pas compte de politiques académiques, lorsqu'elles s'esquissent. Voici quelques exemples :

- Lille (source : note du CSAIO pour la rencontre avec l'inspection générale) :

Les données fournies décrivent la rentrée 2010, dans une académie où la problématique de l'affectation est considérée comme majeure, en particulier en raison du très dense réseau d'établissements : les opérations d'affectation sont très centralisées, normées, mais c'est à partir des informations produites par les établissements que sont affectés les élèves des EREA. Selon une directrice, lors de la visite : « *Une même CDO étudie TOUS les dossiers demandant un CAP en EREA, et les directeurs d'EREA y participent, leur avis est très largement pris en compte* ».

– Suivis post EREA en EREA :

« *Effectifs dans les EREA de l'académie : « sur les 66 élèves de 3^{ème} issus d'EREA, 63,6 % ont été affectés dans une formation en EREA (42 élèves), les autres ont obtenu une affectation en LP (24 élèves). 30 ont obtenu une affectation prioritaire (commission ASH, liste d'admis par établissement, 36 une affectation « classique ». Le barème d'affectation des élèves de 3^{ème} EREA : Bonus de 400 points sur les formations de CAP 28 CAP concernés, coefficient de pondération de 0.9 comme les SEGPA, dans le cadre du barème AFFELNET ».*

– Affectation en EREA :

« *195 élèves ont été affectés en EREA, parmi eux, 44,1 % étaient issus d'EREA (3^{ème} ou réorientation d'élèves déjà en EREA soit 86 élèves : 42 en affectation prioritaire, 44 affectés par l'outil).*

« *Résultats : 102 élèves ont bénéficié d'une affectation prioritaire et les 93 autres élèves sont affectés par l'outil AFFELNET qui prend en compte le barème.* ».

- Bordeaux (source : entretien avec le CSAIO) :

La politique académique d'affectation est définie, sous l'autorité du recteur, par « *une circulaire spécifique tenant compte des modifications consécutives à la loi de février 2005* ». Cependant, aux dires du CSAIO, d'une part, « *l'entrée en 6^{ème} SEGPA des EREA est invisible, en raison d'une utilisation départementale d'AFFELNET 6^{ème}, sans remontée actuelle des données au niveau académique* » et, d'autre part, la forte « *départementalisation* » des procédures délègue les affectations post 3^{ème} aux départements, à 95 %.

Après remise au net des champs professionnels en SEGPA – effectuée autour de « *deux dominantes partout : ATMFC / MHL et travaux paysagers / productions horticoles* » – l'axe majeur est « *celui d'une continuité des parcours, considérée comme prioritaire* » : le champ professionnel semble donc davantage une préfiguration qu'une sensibilisation à des métiers ensuite divers. Les élèves provenant de SEGPA restent majoritaires en CAP (le choix d'un CAP par un élève en SEGPA conduit à l'obtention d'un « *bonus* » imparable de 9 999 points), mais on observe une augmentation des élèves « *en très grande difficulté* », originaires de 3^{ème} préprofessionnelle, de « *3^{ème} d'insertion* » (*sic*), etc. Les CAP en EREA sont traités par AFFELNET comme tous les autres CAP. L'attractivité des formations en EREA semble évoluer positivement. Là encore, la présence de l'internat et la possibilité d'un projet éducatif ne sont pas pris en compte mais les services académiques font état d'une série de « *conseils et analyses* » donnés par les COP à destination de publics repérés en amont. Aucune circulaire spécifique n'explicite cette consigne en ce qui concerne l'internat.

Enfin, comme le signalent souvent les directions des EREA, pour le lycée aussi, l'EREA joue un rôle d'accueil post-rentree ou post-echec. Selon les services, dans l'academie de Bordeaux, les affectations post AFFELNET, par defaut et hors des vœux, constituent encore une « *lourde realite* ».

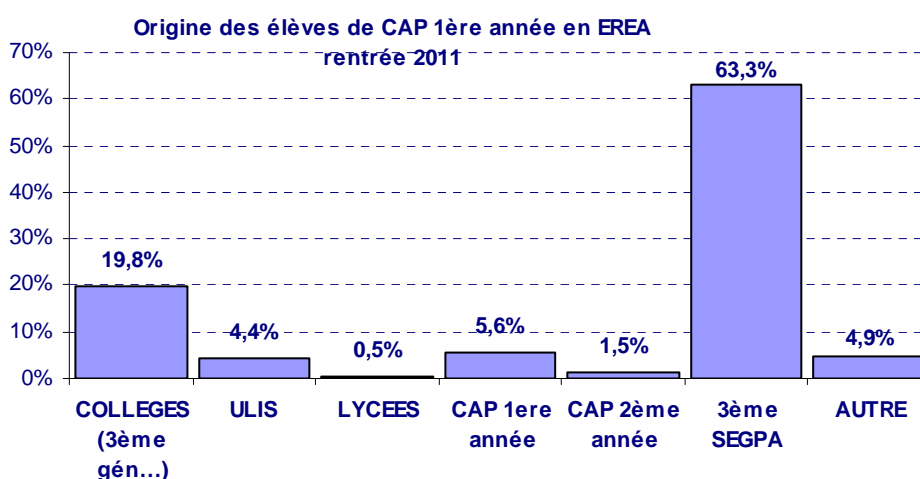
Voici, parmi beaucoup d'autres, quelques témoignages :

- Exemple de Saint-Aubin-le-Cloud (Deux-Sèvres) : une conseillère tutrice insertion (CTI) est présente une journée par semaine (dans un autre EREA de l'academie, on la signale présente « *à mi-temps* »). Véritable agent de l'insertion (information, recherche de stages, documentation, médiation), ce personnel est rémunéré par la région qui marque d'ailleurs une attention très vigilante pour l'ensemble des problématiques des enseignements professionnels et de l'insertion. D'une certaine manière, ce personnel de la collectivité assumant sa fonction au sein de l'EREA représente une version des évolutions attendues en matière de responsabilités respectives de l'État et des collectivités en matière d'orientation et d'insertion.
- Exemple de Pessac (Gironde) : un PE « *réfèrent insertion* » assume une permanence deux heures par jour dans le but de dialoguer avec les élèves sur leur « *projet individuel de formation* », et cette mission fait partie intégrante de la définition du poste (annexe 12).
- Exemple de Lomme (Nord) : un PE éducateur a réalisé et tient à jour un « *livret de suivi* » qui, entre autres, essaie de synthétiser les informations et les parcours, et de prolonger l'attention jusqu'à l'année post-EREA, non pas dans une optique « *sociologique* », mais par souci pragmatique de renforcer la fiabilité des données fournies aux élèves et à

l'EREA. Souvent, la fonction est beaucoup moins clairement définie, et comme partagée entre le « PE adjoint au directeur » (en charge du PIF) et le chef de travaux (nœud des relations avec les milieux professionnels et donc les éventuelles offres d'emploi). Il s'agit assez souvent aussi des PE « enseignants » ou « éducateurs » qui veulent accompagner leurs élèves au-delà des heures « statutaires », même si le temps ainsi consacré est généralement décompté dans leur service ou fait même l'objet d'heures supplémentaires rétribuées.

3.5. Entrée en formations qualifiantes : des parcours divers, une différence de méthodes, et une réelle confusion sur les politiques

Il s'agit ici d'examiner les parcours des élèves qui ne fréquentaient pas l'EREA, mais y sont affectés comme tout collégien arrivant dans un lycée.



Un peu de confusion est parfois perceptible dans les productions de données. À de nombreuses reprises, les directeurs d'EREA reconnaissent qu'ils ne disposent pas eux-mêmes de données d'ensemble sur ce sujet. Les échelons académiques se mettent en mesure de les produire, pour la présente enquête, par les requêtes appropriées, mais c'est souvent à la demande de l'inspection générale et non pas inscrit dans une culture académique. Les CIO disposent de chiffres mais les analyses sont rares (selon les directeurs, une fois encore) ; ces constats sont à corréliser avec le très faible effectif des élèves « arrivant » ou « sortant » des EREA. Ils ne représentent donc pas la moindre mise en cause des services en matière d'affectation post 3^{ème}, d'autant que les flux sont à la fois très faibles en nombre et très complexes en « croisements » : l'EREA est le seul établissement où un élève peut-être affecté en CAP1 sans quitter l'espace qui était celui de son collège, où il est et reste interne.

Les taux et formes du passage (arrivées/sorties) : l'internat est considéré comme point d'ancrage prédominant sur les choix de formation, pour la plupart des cas, quand familles, élèves, COP en parlent lors des entretiens avec l'inspecteur général. Cependant il ne semble pas être institutionnellement perçu comme un élément déterminant du choix d'affectation puisque les barèmes AFFELNET (affectation des élèves par le net), outil largement dominant, n'intègrent pas ce paramètre.

À cet égard, les pratiques sont presque aussi diverses que les départements, même si l'affectation en lycée ressort en général de choix et de procédures de niveau académique. Il faut entendre par là que, sur ce point, les services comme les recteurs s'en remettent le plus souvent, dans les faits, soit à un « barèmage » qui se borne à reprendre les pré-choix du département, soit à une délégation effective de la compétence aux politiques des départements.

- La situation peut-être la plus fréquente est celle d'un recours à la procédure « AFFELNET », enrichie par l'avis d'un « spécialiste », avis le plus généralement médical, formulé en commission par le médecin responsable départemental : les collégiens candidats à l'EREA bénéficient ainsi d'une « bonification », et sont traités dans le flot banal des élèves de SEGPA « ordinaires » accédant à des CAP dits « réservés » (Dijon, etc.). On note que cet avis médical renvoie les affectations en EREA au domaine du « soin », et non à celui de « l'adaptation », mais le raisonnement est, en ce cas, basé sur la nécessité d'un avis de « spécialiste ». Joue ensuite la mécanique des vœux, comme pour une affectation banale.
- En d'autres cas, plus rares, l'affectation est préparée en collège par un travail qui anticipe largement les opérations techniques de troisième trimestre. Se met ainsi en place dans quelques départements un « pré-repérage » par les directeurs adjoints de SEGPA, ce qui conduit à dresser des listes nominatives et partagées permettant d'intégrer les élèves « choisis » dans les « tours AFFELNET », par un barème élevé (variable d'une situation à l'autre), voire par une intégration « à la main » dans les listes d'AFFELNET.

C'est le cas, parmi d'autres exemples, de l'académie de Montpellier, qui pratique curieusement une double procédure : une affectation « AFFELNET » banale (barème sortie de SEGPA), mais également un « pré-tri » opéré sur listes papier par l'IEN-IO, en fonction d'une « pré-orientation » recommandée par les directeurs-adjoints de SEGPA. Dès lors, un élève peut se voir proposer deux affectations, celle que prépare AFFELNET, celle qui est vue en « pré AFFELNET » pour l'EREA par l'IIO. Prévenus au plus tard la veille, l'élève et la famille peuvent ainsi choisir l'affectation qui leur convient davantage. En cas de places vacantes, c'est l'IEN-IO qui procède « manuellement » aux ajustements utiles : la mécanique, pour complexe qu'elle semble, est intéressante dans la mesure où elle positionne dans sa responsabilité le fonctionnaire compétent pour l'orientation et l'affectation dans le département. Ainsi toutes les compétences sont-elles mobilisées au profit des élèves.

- Plus rarement, de véritables commissions pré-décisionnelles sont mises en place, sous la forme d'une « CDO post-3^{ème} » ; cette commission pratique un examen de tous les candidats de l'EREA et des SEGPA, et analyse les demandes en fonction de l'adéquation PIF / possibilités de l'élève / dossier, etc. Puis une liste est « pré-affectée » avant le tour 1 d'AFFELNET : l'affectation est ainsi garantie. Enfin, les éventuelles places vacantes résiduelles à leur tour font l'objet d'une affectation banale, de type « réservé SEGPA », donc avec un barème garantissant l'arrivée d'élèves de SEGPA. C'est ainsi le cas du Val d'Oise (qui comporte deux EREA, tous deux ne scolarisant que des élèves en CAP), département où la logique du « pré-choix » est poussée à son terme, au point d'ignorer totalement la procédure AFFELNET. Dans ce département, une « commission post 3^{ème} » se réunit pour examiner les cas / les dossiers de tous les candidats « pré-signalés » par les

directeurs adjoints de SEGPA. Elle est un « mixte » entre CDO et CDA, et fonctionne comme une « *sous-commission de la CDAPH, où sont majoritaires les représentants de l'éducation nationale* »: IEN-ASH, coordonnateur de la CDO, ERSEH, médecin. Ce regroupement informel d'experts, qui a lieu dans les locaux mêmes de la MDPH (au risque d'accréditer le versant « handicap » de l'EREA), dresse une liste des élèves en fonction de critères scolaires, d'adaptabilité, de profil (et peu de dossier social). Puis, sans autre forme de procédure, la liste est prise en charge par la division des élèves de la DSDEN qui procède à l'affectation. Cette pratique d'une « CDO post 3^{ème} » a le mérite, rare, de veiller à un regard très pluridisciplinaire et d'apporter un soin très vigilant aux probabilités d'insertion réussie des élèves candidats à l'EREA. À l'inverse, totalement autonome, elle conduit à écarter des EREA tous les élèves qui n'étaient pas déjà « signalés », et ne laisse aucune chance à un élève plus récemment en grande difficulté. Surtout, elle n'ouvre pas les formations les plus attractives (ici, « Cuisine ») à des élèves d'autres départements.

Un récapitulatif d'ensemble est donné par le tableau fourni lors de la visite par l'EREA de Montgeron, qu'on trouvera en annexe (annexe 13).

Une fois encore, on observe le repliement des EREA sur le territoire départemental dès lors qu'une mécanique académique (ici AFFELNET) n'impose pas un minimum d'ouverture et de mise en commun.

De tels exemples, s'agissant des élèves, mettent en évidence la nécessité d'une clarification rigoureuse des cadres, des procédures, des objectifs, des responsabilités.

À cet égard, un petit nombre d'évolutions pourrait permettre une optimisation des flux d'élèves.

- La première consisterait à s'efforcer d'accepter une souplesse de flux qui correspond sans doute encore peu à la culture des EREA (on y est souvent pour 6 ans), et sous réserve expresse **d'une admission dans TOUS les cas validée par la CDO**, et non pas décidée par l'IEN IIO, ou par les services de la DSDEN, pour « *recaser les élèves* » ou « *remplir les places vacantes* », et encore moins par « *petits arrangements entre collègues* » avec les proviseurs des lycées professionnels du bassin.
- La seconde conduirait à ouvrir à la proximité, en particulier aux départements voisins parfois plus proches que le domicile de certains élèves scolarisés à l'EREA, mais aussi parfois à **ouvrir l'internat aux autres publics de lycée** en manque de places d'hébergement. On peut donner exemple de l'EREA Miro à Perpignan, où trois élèves du lycée Blum sont très bien intégrés, occupant la même chambre, mais dans le continuum banal de l'internat lycée. On peut signaler l'EREA de Besançon où, il y a peu encore, des élèves de l'UFA voisine étaient hébergés, afin de remédier au déclin de l'internat (depuis, l'ouverture aux jeunes filles a constitué un autre système de réponse).

D'autres pistes sont possibles en fonction des situations locales, en particulier de la géographie. Elles requièrent un regard pédagogique et pas seulement médical. Quoi qu'il en soit, ces évolutions destinées à optimiser la fonction «scolarisation réussie» des EREA exigent une coordination académique, conduite par une réflexion menée par l'autorité académique,

même si on se dispense d'une nouvelle commission réglementairement créée : instituer un groupe de travail préparatoire est de la compétence du recteur.

Recommandation n° 4 : une CDO post 3^{ème} de synthèse pourrait être instituée au plan académique, en substitution des barèmes AFFELNET. Pluridisciplinaire, comportant le ou les directeurs d'EREA et des représentants des corps d'inspection, elle examinerait les candidatures d'entrée en formation qualifiante de tous les élèves proposés par les principaux des collèges, que ces élèves soient originaires de SEGPA ou non. L'axe d'analyse principal serait l'adéquation du projet individuel de formation aux diverses formations de chaque EREA, l'axe secondaire la prescription sociale de l'internat. Ses avis conduiraient à une affectation systématique.

3.6. Après le lycée : les disparus de l'EREA

La préparation à la sortie après qualification ne semble pas être une préoccupation de tous les EREA même si un très grand nombre exprime, sur ce sujet, le désir de savoir, souvent confronté à l'incapacité à faire. Dans ce domaine encore davantage, en raison de l'âge des élèves comme de leurs parcours antérieurs, les interventions des ERSEH et des COP restent discrètes. Ce sont les équipes des EREA, lorsqu'elles se mobilisent, qui assument la majeure partie du travail, en l'interne, au risque d'une professionnalité incertaine (malgré le dévouement), d'une information lacunaire (malgré la connaissance des réseaux de proximité), d'une pratique des fonctionnements institutionnels peu à jour (dans un système à évolutions rapides). En général, la mission « orientation / préparation de la sortie » échoit à l'un des membres de l'équipe d'encadrement : PE adjoint au directeur, chef de travaux, PE éducateur principal. Ils connaissent bien les entreprises partenaires, majoritairement PME-PMI, voire TPME, même si la grande distribution, en certains cas, est un employeur important. Ils entretiennent des relations efficaces avec les collectivités, également employeurs de proximité.

Des outils sont élaborés afin de permettre un suivi dès l'EREA: « cahier de tutorat », « dossier de suivi » et quelques situations observées font (sont ?) la preuve qu'une préparation active et un suivi sur deux ans (au moins) ne relèvent pas d'un défi impossible, malgré la mobilité des élèves.

Ailleurs la question semble secondaire ; ainsi à Sannois, le projet éducatif est-il incontestablement de grande qualité, un des points forts de l'EREA mais l'établissement s'avoue incapable de présenter une donnée stable et systématique sur le devenir des élèves, en dehors des visites que ceux-ci rendent à l'EREA au cours des mois suivant leur sortie. De même – et les sujets sont évidemment liés – dans cet établissement, la problématique de l'orientation et de l'insertion ne semble pas prioritaire. Chaque EREA, une fois encore, développe ses pôles de réussite.

Il reste donc très difficile d'obtenir des données précises et sur plusieurs années au sujet de l'insertion des élèves à la sortie, avec ou sans CAP, ou de leurs parcours de nouvelle qualification. Il n'y a pas sur ce sujet d'enquête nationale utilisable. Il faut noter que les suivis post-EREA sont rarement réalisés à l'intérieur du système éducatif et qu'il est difficile de « pister » les ex-élèves : beaucoup d'EREA ont recours à leurs relations fructueuses mais

incertaines dans le temps avec les entreprises, ou s'appuient sur ce que disent les élèves lorsqu'ils « reviennent dire bonjour ». Plusieurs équipes signalent que les élèves évitent soigneusement de rester en contact. Pour eux, le temps de l'EREA est un temps avec lequel ils veulent marquer une coupure. Enfin, les changements de domicile, au moment d'entrer dans la vie professionnelle, et les changements fréquents de téléphone portable sont des obstacles réels aux tentatives de suivi.

Quelques tentatives louables sont toutefois repérables telle celle, -parmi d'autres, de l'EREA de Mignaloux-Beauvoir (Vienne) qui parvient à une bonne connaissance des suivis. On observera encore, à l'occasion, que les sans-emploi-malgré la qualification sont en proportion forte. Mais on examinera surtout les chiffres relatifs à l'apprentissage, accompagnés de leur commentaire. Dans presque tous les EREA, la remarque a été faite d'une voie de requalification post-CAP ERE, par le biais de l'apprentissage. Cette voie, outre qu'elle paraît offrir une ressource immédiate, semble également attractive par une possibilité d'embauche immédiate, dans un contexte d'insertion difficile pour les élèves sortant d'EREA (annexe 14).

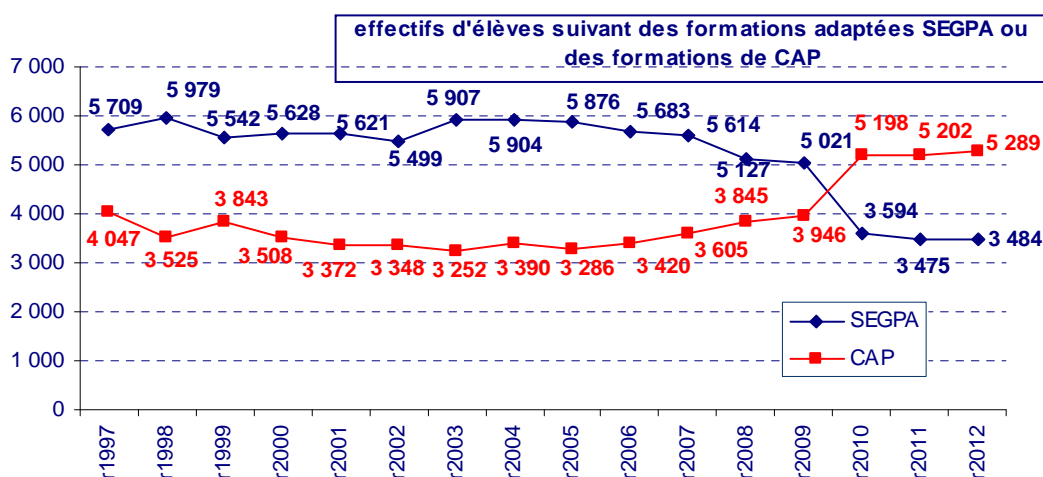
Sur le même sujet, pour l'EREA de Sannois par exemple, on trouvera en annexe (annexe 14) le document complet, qui reprend la situation des élèves au cas par cas, de façon très détaillée, et donc très utile pour un pilotage « rétroactif », par anticipation d'une évolution potentielle de la carte des formations, en tenant compte des réussites et échecs au CAP, un trimestre avant la sortie.

Un autre exemple est celui de l'académie de Lille, dans son intégralité. Il s'agit cette fois des « non-retrouvés », c'est-à-dire de l'autre versant de la question du suivi.

Après avoir tenté de suivre et comprendre les parcours des élèves vers et en EREA, jusqu'à leur sortie et après, il a semblé nécessaire d'examiner les formations auxquelles ces parcours les conduisent.

3.7. Un regard sur les données nationales : élèves, formations et résultats

3.7.1. Flux d'élèves



source : DGESCO

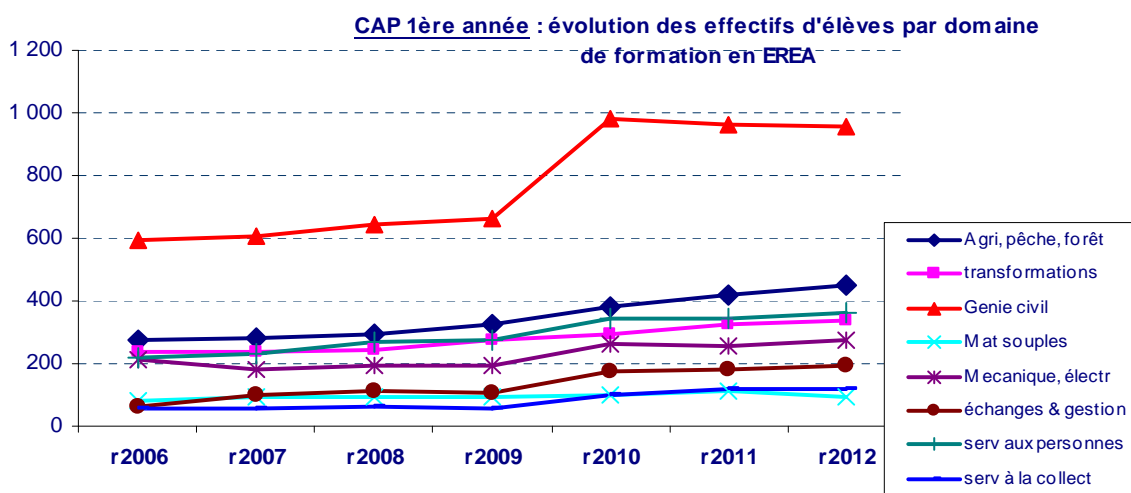
« Le nombre d'élèves suivant des formations de type 6^{ème} à 3^{ème} SEGPA a diminué à partir de la rentrée 2009, à l'inverse de celui des élèves suivant une formation de CAP : néanmoins aux deux dernières rentrées le nombre d'élèves scolarisés en formations adaptées SEGPA est resté stable » observe le rédacteur de la note de la DGESCO.

Le croisement des courbes est dû, semble-t-il au double effet de la réduction volontariste des effectifs globaux des SEGPA, qu'on a pu observer dans de nombreuses académies où la capacité d'accueil en SEGPA semblait « surcalibrée » selon les services, et à la modification de la perception du CAP en EREA comme outil de lutte ou de prévention contre le décrochage scolaire, en même temps que se mettait en place la rénovation des enseignements professionnels.

3.7.2. Domaines de spécialités des troisièmes et quatrièmes SEGPA, les champs professionnels

Selon le rédacteur de la DGESCO, « après 2009-2010, les élèves de 3^{ème} et 4^{ème} SEGPA sont tous répertoriés dans le domaine formation générale », ce qui ne permet pas d'apprécier les évolutions récentes. Le tableau fourni (annexe 15) donne un bon aperçu de la diversité, mais aussi des champs prioritairement représentés, le plus souvent pour des raisons qui tiennent aux équipements déjà présents, autant qu'aux « compétences » supposées développables chez les élèves, et parfois – aussi – aux « viviers » en ressources humaines d'enseignement : génie civil, construction, bois / agriculture, pêche, forêt / services aux personnes / transformations.

3.7.3. Types de formations qualifiantes : les CAP



Selon la DGESCO : « après la rentrée 2009 le nombre d'élèves en CAP 1^{ère} année s'accroît, et cet accroissement profite principalement au domaine « génie civil, construction, bois », et à tous les domaines (mécanique, agriculture, services aux personnes) où les effectifs de quatrième et troisième SEGPA étaient importants avant la rentrée 2010. »

On note donc, ici, (annexe 16) une sorte d'effet de filière, non pas au sens de « l'enfermement dans l'adaptation » mais au sens d'une continuité entre les champs professionnels de niveau

collège et les CAP de niveau lycée choisis par une part grandissante des élèves. Les « services à la personne » gagnent en importance entre 2006 et 2011 (de 216 élèves à 346), mais pas plus – en proportion – que « échanges et gestion » (de 62 à 179) ou « agriculture / pêche / forêt » (de 278 élèves en 2006 à 418 en 2011).

Cette question reste, au cours des entretiens en EREA, un objet de débat. Certaines directions d'EREA, en effet, souhaiteraient installer de façon plus nette la continuité, en raison de la permanence bénéfique de la scolarisation en internat. Dans ce cas, la formation qualifiante est en quelque sorte secondaire en regard du projet dominant, qui est celui du « projet éducatif » installé pendant le temps de l'internat et qui exigerait la durée la plus longue : si les CAP lycée s'articulent bien avec les champs professionnels du collège qui les précèdent, les élèves peuvent bénéficier de l'internat plus longtemps. D'autres équipes privilégient la rupture, parce qu'elle est porteuse d'accès plus rapide à l'autonomie.

Enfin, il va de soi que l'environnement économique en termes d'emplois de faible qualification à la sortie de l'EREA joue un rôle dans cette réflexion, au moins dans les situations où la préoccupation de la qualification insérante de l'élève l'emporte sur celle de l'éducation de l'adolescent. Il s'agit toujours d'équilibres complexes. Les choix d'évolution des champs professionnels et des formations – outre qu'ils sont liés aux engagements de la région – ne sont pas dans tous les cas l'objet de discussions bien argumentées, étayées par le savoir et la connaissance du réseau que pourraient mettre à disposition les IEN-ET (enseignement technologique).

3.7.4. EREA, carte des formations et réseaux professionnalisants

En effet, l'un des enjeux d'une optimisation des apports des EREA reste la carte des formations. Quel qu'en soit le motif, lors des échanges et discussions relatifs à son évolution, il est encore trop rare de constater la participation des directeurs des EREA bien que la situation semble s'améliorer. On observe encore plus rarement de véritables mises en réseau avec les établissements de proximité, réseau entre champs professionnels pour les SEGPA, réseau avec les lycées professionnels, voire les établissements agricoles. Même si des efforts sont sensibles par endroits (par exemple le travail sur la répartition des CAP entre les EREA de l'académie de Lille ou les cohérences cherchées dans celle de Bordeaux), il semble que peu de politique concertée conduise à peu d'évolution.

Pourtant les EREA doivent engager une délicate évolution : choix de formation, durée, champs professionnels, proximité des stages, bassin d'emploi, répartition filles-garçons, autant de sujets très complexes, et d'autant plus que les EREA forment un maillon encore trop méconnu du réseau des établissements.

Trois exemples permettent de comprendre la diversité des pratiques :

- le premier, marquant **une incompréhension des partenaires**, est celui de « l'autocréation » d'une formation à Meymac où il n'y a plus que trois CAP : menuisier fabricant, carreleur mosaïste, peintre applicateur de revêtement, dont aucun ne semble correspondre réellement à des choix de jeunes filles, bien que celles-ci soient au nombre de 24 à l'internat. Ce défaut de cohérence entre l'affectation prononcée et le suivi possible

en formation qualifiante conduit à la nécessité de quitter l'EREA, malgré les problèmes spécifiques de la Corrèze (dont les déplacements). Pour répondre à la question, en intégrant la donnée d'un fort isolement géographique et dans la continuité du champ professionnel de SEGPA hygiène alimentation services, un « atelier culinaire », a été créé de toutes pièces sur fonds propres par l'EREA, sans accord préalable ni de la région ni du rectorat, donc dans des conditions d'hygiène et sécurité qui pourraient faire l'objet de remarques, et sans harmonisation au sein du bassin de formation. Surtout, vers quel CAP ces jeunes filles sont-elles conduites ? La direction de l'EREA a demandé l'ouverture d'un CAP « cuisine » que le recteur n'a pas acceptée, logiquement (source : entretien avec le recteur). On imagine mal que chaque établissement installe ses propres formations, puis en demande la régularisation, au mépris à la fois des réglementations et des coordinations indispensables à une évolution équilibrée du réseau des établissements. Mais cet exemple marque bien que beaucoup d'EREA souffrent d'un isolement, renforcé par des cartes des formations figées, encore sexistes, mal conçues en réseau, sans ouvertures suffisantes vers l'emploi, surtout – pour résumer – sans gouvernance marquée ;

- le deuxième exemple, au contraire, témoigne d'une **possible bonne intelligence des partenaires**. C'est le cas de l'EREA de Besançon, où la partie SEGPA ne comporte qu'un champ professionnel (habitat), en même temps que le CAP menuiserie est menacé par son sous-effectif chronique (4 élèves présents), mais également par la proximité d'un LP conduisant au même CAP et – surtout – par un taux de réussite descendu, une année, à zéro et un taux d'insertion professionnelle extrêmement faible. Devant de telles considérations, le secrétaire général envisagea la fermeture du CAP, sans que la décision fût actée, en raison d'une juste prise de conscience de la grande difficulté scolaire des élèves. Mais, au lieu de s'en tenir à ce *statu quo* (annuellement révisable), une solution alternative a été recherchée. Propositions de l'établissement, expertise sur place de l'IEN-ET, soutien argumenté de la DASEN, écoute positive du rectorat, analyse du bassin d'emploi ont ainsi conduit à un projet beaucoup plus cohérent et bien articulé avec la présence de jeunes filles depuis que l'internat leur est ouvert (projet longtemps, dit-on, repoussé par un ancien DAET qui ne voulait pas « mettre des filles dans des formations pour hommes », on peine à l'entendre). La programmation est la suivante, double : enrichissement de la SEGPA grâce un second champ professionnel (« vente distribution magasinage ») et transformation du CAP menuiserie en CAP « vente multi-spécialités ». Une telle évolution coïncide avec un public désormais mixte, mais aussi avec les analyses en terme de niveau du bassin d'emploi ;
- le troisième exemple, très positif, permet d'observer l'une des **réelles mises en réseau**, dès la SEGPA. C'est le cas de Sotteville-lès-Rouen, EREA limitrophe de la capitale régionale, et dont la situation est favorisée par sa proximité avec quatre collègues ainsi que des transports urbains faciles au sein de l'agglomération. Mais le réseau existe aussi grâce à une véritable volonté politique d'optimiser les parcours proposés aux élèves en les diversifiant. Dans cet EREA, les élèves de 3^{ème} bénéficient de quatre séquences de quatre semaines pour de la mise en réseau dans les SEGPA de proximité, ce qui leur permet une remarquable ouverture et de véritables choix ultérieurs. De plus, un professionnel en « surnombre » (ex-personnel de direction, auparavant en fonction à la DAET) assume la fonction de « conseiller stage et insertion », et se sert de son réseau, de sorte que, pour les différentes étapes de l'orientation, les élèves bénéficient d'un suivi très attentif.

Dans leur recherche d'une meilleure adéquation à l'environnement économique, sans réduire pour autant l'ambition du projet éducatif, les EREA qui ne s'y sont pas déjà engagés vont devoir davantage « penser en réseau » (participation aux réunions de bassins, stages, PFMP, plateaux techniques) y compris en accueillant, pour des stages de durée significative, des élèves d'autres SEGPA ou d'autres collèges.

Recommandation n° 5 : optimiser le service rendu par les EREA exige de refonder les cartes de formation en vraie cohérence au sein du réseau de proximité et en dialogue avec un interlocuteur unique, l'autorité académique. En parallèle, il serait nécessaire de développer explicitement dans chaque EREA la fonction « conseiller insertion » et d'inscrire le projet d'insertion dans la lettre de mission du chef d'établissement.

3.7.5. Flux d'élèves et résultats aux examens

Réussites des élèves, pratiques pédagogiques, accompagnement des enseignants : des succès à consolider, des absences à rectifier.

Des enseignants qui font réussir leurs élèves ?

Les « bons » résultats des EREA font l'objet de remarques nombreuses lors des entretiens. Sans négliger ce qui constitue l'essentiel, à savoir la conduite des élèves en grande difficulté vers une réussite scolaire qui, avant l'entrée en EREA, leur échappe souvent, les observations sur les pratiques pédagogiques seront cependant plus limitées que celles concernant les pratiques éducatives (cf. ci-dessous « internat »). Les inspections des enseignants « en classe » sont régulières et la vigilance de l'institution est permanente. De plus les personnels enseignants du premier degré dans les classes du collège sont très largement spécialisés, et leur double compétence ainsi validée. Enfin, la limitation souvent drastique des effectifs par groupe permet une prise en charge plus personnalisée, surtout au niveau des formations qualifiantes. Ces simples observations pourraient être opposées, *a contrario*, aux EREA si les taux de réussite n'étaient pas globalement satisfaisants, ce qui n'est pas le cas.

Les chiffres communiqués par les établissements, comme ceux collectés auprès des services académiques, doivent être étudiés avec précaution. Ainsi, dans une formation CAP réunissant 8 élèves, une défection de l'un d'entre eux produit une dégradation forte du pourcentage de réussite. C'est la raison pour laquelle les suivis historiques des résultats ont peu de sens en EREA, sauf à noter une inversion durable et sensible de tendance.

Les deux niveaux pertinents d'analyse retenus sont le CFG (certificat de formation générale, diplôme auquel doivent parvenir les élèves de SEGPA) et le CAP, devenu rare en LP, mais qui marque systématiquement la fin de qualification de la totalité des élèves en EREA.

En EREA, les élèves, reconnus en grande difficulté, réussissent certes moins que la moyenne nationale et moins que les moyennes académiques, sauf exceptions (l'EREA de Châlons-en-Champagne ou celui de Besançon en sont deux parmi de rares autres). Mais, de l'avis général, les « progrès des élèves et leurs réussites sont très nettement supérieurs à ce que seraient leurs parcours en milieu ordinaire », pour citer un IEN. Les EREA font « bien réussir, en tout cas mieux que ce qui pouvait être redouté » une part généralement majoritaire de leurs élèves.

Il faut insister sur ce point : **la fonction d'accompagnement vers la réussite est assumée de façon très positive par les équipes d'enseignants**. L'individualisation des parcours, lorsque cela est possible, mais aussi le soin apporté à des évaluations « maison » permettant de fixer des objectifs pédagogiques pertinents et progressifs, adaptés aux élèves, contribuent à ce succès. Les enseignants des EREA, confrontés à un public bien identifié par sa difficulté, font preuve d'une réelle volonté d'adaptation, de différenciation et ne répugnent pas aux productions documentaires locales qui favorisent une progression pédagogique mieux articulée aux compétences des élèves et à leur acquisition progressive des compétences du palier II voire III du socle commun de connaissances et de compétences (et cela même si l'expression « livret de compétences » suscite encore par endroits des réticences vives).

Lors des échanges, les enseignants font souvent état de ce constat initial : « *nos élèves arrivent en échec mais nous le savons et nous nous y préparons* ». En synthèse, et sans forcer le trait, on peut dire que les personnels enseignant en EREA savent prendre momentanément une distance avec la norme qui, en réalité, permet des détours et des parcours profitables aux élèves. Justement parce qu'ils sont, comme dit l'une d'entre eux, « *sans illusion à l'entrée et sans découragement pour la sortie* », leur pratique adaptée peut assumer le risque d'un certain écart avec progressions attendues ou programmes officiels, tout en conduisant les élèves à un succès « selon les normes » au terme du parcours. Les enseignants de SEGPA en EREA produisent ainsi de véritables outils pédagogiques.

Ils observent cependant que deux écueils retardent leur progression :

- l'absence de matériel pédagogique adapté : « *naguère, on pouvait utiliser les manuels de SEGPA* », dit une enseignante, mais nous n'avons plus rien, et encore moins de sites ou logiciels spécifiquement conçus pour les classes de collège en EREA ;
- l'absence de documents ou de règles d'évaluation normée, précise, en ce qui concerne le contrôle continu du CFG.

Pour être complet, il convient de noter que certaines équipes d'enseignement professionnel, avec l'appui de la direction, choisissent le « redoublement adapté » pour garantir l'obtention du CAP à une petite fraction des élèves, en général les plus jeunes (au motif, souvent, de leur immaturité). Leur réussite, qui permet une insertion mais leur apporte aussi une réelle estime de soi, passe alors par cette concession d'un CAP en trois ans. Interrogés sur l'hypothèse d'une clarification de la durée (2 ans pour certains, 3 ans pour d'autres), les professeurs se disent en majorité favorables à l'idée d'une coexistence de deux parcours, définis dès le premier trimestre de formation qualifiante : un parcours très largement majoritaire en 2 ans ; un parcours dès l'origine (et non par redoublement) organisé pour une progression en 3 ans, pour les élèves les plus en difficulté, après un trimestre d'observation. Le nombre des élèves, le taux d'encadrement, l'utilisation aisée des plateaux techniques et la souplesse d'organisation des EREA permettraient sans doute cette conception, pour l'instant « clandestine » quand elle existe.

Toutefois elle ne devrait concerner qu'un très petit nombre d'élèves et sans doute serait-il prudent de valider les choix (2 ans / 3 ans) au moyen d'évaluations objectives, suivies de l'analyse par une commission qui ne serait pas uniquement composée d'enseignants de l'établissement. L'intervention d'un représentant des corps d'inspection, mais aussi d'un

proviseur de lycée professionnel, garantirait l'objectivité des décisions contextualisées par la comparaison avec d'autres élèves d'autres établissements, et les attendus de l'institution. Par ailleurs, si elle s'institutionnalisait, une telle pratique exigerait un travail en amont sur les référentiels adaptés (niveau national) et les projets particuliers de mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement (niveau local). Cette hypothèse ne devrait toutefois se concevoir que sous la forme « d'expérimentations » très contrôlées, relevant de l'application de l'article 34 de la loi d'avril 2005, et certainement pas en vue de généralisation : il n'est pas imaginable d'autoriser l'existence systématique de CAP en trois ans en EREA, malgré les demandes entendues.

Les EREA tentent d'accompagner des réussites, selon des politiques d'ailleurs diverses que traduisent les oppositions de flux données par les exemples ci-dessous :

- si l'on observe, pour commencer, les résultats au CFG (parfois le seul diplôme dont pourront se servir les élèves), les différences sont nettes :
 - exemple 1 : académie de Poitiers, selon les EREA : 2010 : réussites de 74 à 89,5 % ; 2012 : de 68 à 79,8 %,
 - exemple 2 : Liévin (académie de Lille) : de 50 % (2008) à 80 % (2012),
 - exemple 3 : Quimper (académie de Rennes) : 2010 : 95,45 % ; 2011 : 60,8 % ; 2012 : 94,4 %,
 - exemple 4 : Bonneuil (académie de Créteil) : 100 % en 2010 (effectif 15, 15 admis), 12,5 % en 2008 (effectif 16, 10 présents, 2 admis) 87,5 % en 2012 (effectif 8, présents 7, admis 7).

On peut citer ici la note préparatoire du Finistère : « *Il est fréquemment rappelé aux équipes, par l'IEN-ASH, que si le CFG valide les compétences du palier 2, la finalité des enseignements de l'EREA doit permettre de positionner les élèves par rapport au palier 3* ».

- Si l'on examine ensuite les « flux sortants » (passage en formation qualifiante depuis l'EREA-collège), on observe aussitôt le vif contraste des politiques :
 - exemples de type 1, Saint-Aubin-le-Cloud (Poitiers) : admission post-SEGPA: en EREA : 41 à 48 %, en LP 29 à 31 % ;(EREA « cocon ») (dans la même académie, par exemple, l'EREA de Charente garde 82 % de ses élèves en CAP),
 - exemples de type 2, Liévin (Lille) : admission post-SEGPA en EREA : 18,75 %, en LP 81,25 %, (EREA « tremplin »). Dans l'académie de Grenoble, l'EREA de Chambéry, en 2012, conduit 80 % de ses élèves de troisième en L.P.
- Si l'on observe les flux « entrants » (lycéens venant d'autres SEGPA ou établissements que l'EREA) : les données sont intéressantes à référer aux circulaires ou « consignes » données par les DASEN. Ainsi :
 - exemple 1, Joigny (Yonne) : la continuité SEGPA-EREA est incluse dans le contrat d'objectifs. La justification donnée (s'il en est besoin) est basée sur les difficultés de circulation, la paupérisation scolaire et sociale du département ;
 - exemple 2, Bonneuil (Val-de-Marne) : la rupture SEGPA-EREA est un choix systématique, selon la directrice, ce que confirme le DASEN. L'accent est d'autant

plus net que, à l'EREA de Bonneuil, la région n'a pas ouvert de places d'internat pour les lycéens, dans une académie (Créteil) où la « déshérence éducative » et le « besoin social » sont pourtant avérés.

- Si l'on examine les réussites aux CAP, la prudence doit être encore plus grande. En effet, très souvent, le nombre d'élèves présenté est de 4, de 8 au mieux, et toute défection conduit à une déflation très excessive de résultats cependant présentés en pourcentages ;
 - exemple 1 : Pessac (Gironde) :
 - 2007-2008 : 74 %,
 - 2008-2009 : 55 % (dont 33 % pour horticulture),
 - 2009-2010 : 71 %,
 - 2010-2011 : 76 %,
 - 2011-2012 : 73 % (moyenne de l'académie de Bordeaux : 86 %).
 - exemple 2 : Liévin (Pas-de-Calais) :
 - 2007-2008 : 66,67 %,
 - 2008-2009 : 66,67 %,
 - 2009-2010 : 77,27 %,
 - 2010-2011 : 76 %,
 - 2011-2012 : 66,67 % (moyenne de l'académie de Lille : 82,08 %).

Encore ces chiffres moyens doivent-ils être confrontés à de fortes différences entre les divers CAP puisque, d'un CAP à l'autre, pour des raisons très multiples, on note une importante diversité de réussites. Les exemples suivant le démontrent :

- **exemple 1** : Perpignan, réussites CAP 2011 :
 - maintenance des matériels, option matériels parcs et jardins : 44 %,
 - fleuriste : 90 %,
 - maintenance et hygiène des locaux : 66,6 %,
 - production horticole florale légumière : 100 %,
 - travaux paysagers : 100 %.
- **exemple 2** : Chambéry, réussites aux CAP 2012 :
 - agent polyvalent de restauration : 67 %,
 - entretien des articles et textiles pour entreprises industrielles (ex. « pressing ») : 86 %,
 - couture-flou : 63 %.
- **exemple 3** : académie de Rennes : on trouvera en annexe 17 le document produit par l'académie pour la visite, pour chacun des EREA de l'académie et pour chacun

des CAP. Il constitue un excellent exemple des disparités diachroniques et des diversités selon les spécialités. Il renforce aussi l'analyse présentée ici selon laquelle une détermination des réussites des EREA (par exemple par les contrats d'objectifs) ou leur évaluation quantitative ne peuvent pas être de même nature que pour les autres établissements. Ils n'en témoignent pas moins d'un engagement remarqué des enseignants « en classe ».

3.7.6. *Des solutions imaginées localement pour pallier les difficultés*

À chaque rencontre, les professeurs, en particulier les PE « classe » dont la fonction s'apparente à celle d'un enseignant de SEGPA, insistent sur le très faible niveau scolaire de leurs élèves « *presque sortis d'un ITEP, dirait-on* », selon certains. L'un d'entre eux a cette intéressante formule : « *la première urgence est une urgence pré-didactique, il s'agit d'abord de savoir vivre ensemble et communiquer autrement que par le conflit ou le geste* ». Les compétences du palier 1 sont parfois en cours d'acquisition et les enseignants se donnent comme objectif de parvenir à une validation au moins partielle des compétences du palier 2, et l'obtention la plus généralisée possible du CFG. Le brevet des collèges n'est pas un horizon sauf, exceptionnellement, son option « professionnelle ». Le livret personnel de compétences fait l'objet, le plus souvent, d'une attention qui combine désillusion et devoir professionnel et les saisies sont effectuées comme pour le principe. En effet, en raison précisément de cette « urgence pré-didactique », dès l'arrivée au collège puis tout au long de la scolarité même si les modalités de l'enseignement en atelier « *revisitent les pratiques pédagogiques en direction de ces élèves très difficiles, parfois prostrés, souvent hyper agités* », les principales stratégies mises en œuvre sont d'ordre éducatif. **Les « projets d'internat » ou de « vie scolaire » prédominent sur les ambitions scolaires**, même si celles-ci restent présentes.

À cet égard, les stratégies didactiques sont diverses. Il convient, avant de les évoquer, de noter que l'analyse en a été menée à partir des documents produits ainsi que des informations et réflexions proposées par les enseignants au cours des entretiens menés lors de chacune des visites, mais que la méthode choisie n'a pas inclus des observations de classes :

- adaptation : évaluations « maison », « tests » locaux, etc. permettent aux enseignants, qui regrettent d'être peu informés de l'aval, une approche individualisée qui réfère au palier 1, à l'arrivée en EREA. Les progressions, par la suite, sont construites sur ces « évaluations ». Beaucoup d'équipes regrettent de ne pas disposer de « matériel » national, quitte à l'adapter, en affirmant qu'elles ont renoncé avec regret à l'usage d'évaluations prévues pour le CE2 (disparues), qui présentaient une bonne base, « *même s'il fallait éviter de montrer l'entête comportant la classe, pour ne pas humilier nos élèves* ». Il en va de même pour les élèves à l'entrée en formation qualifiante, dont les compétences sont « *accrochées au palier 3, mais atteignent difficilement le palier 2* » selon certains professeurs. Là aussi, des « évaluations maison » sont réalisées, très généralement de façon solitaire, mais en tenant compte des référentiels. On trouvera en annexe un exemple de l'EREA de Besançon (annexe 18) ;
- « allègements » : toujours avec une extrême prudence, des professeurs témoignent d'une série de « choix » faits dans les programmes : ou bien les notions sont abordées plus « légèrement », ou bien des parts de programme sont abandonnées, parfois les deux.

« Mais personne ne nous dit comment on pourrait faire autrement avec ces élèves, et il est préférable de bien asseoir certaines connaissances, plutôt que de rêver d'en faire des collégiens passant leur brevet » ;

- petits groupes, découloissements, trois professeurs pour deux classes, etc. : le principal argument pédagogique est organisationnel grâce à la réduction des effectifs, et au taux corrélativement élevé de l'encadrement ;
- étayage durable : l'aide aux devoirs et l'accompagnement individualisé sont assurés par les PE éducateurs pendant le temps de l'internat ; dans les entretiens, certains élèves externes se plaignent de vivre ainsi une forme d'inéquité dans l'accompagnement ;
- CAP 3 ans « clandestin » : évoqué ci-dessus comme une pratique visant parfois à organiser le redoublement ;
- expérimentations structurelles : il s'agit de mises en œuvre locales (c'est-à-dire en général sans protocole réglementaire d'expérimentation) d'une organisation de l'année qui introduit des rythmes de travail et des horaires différents. On pourra examiner en annexe trois exemples très intéressants et aboutis :
 - le projet d'organisation des horaires de 6^{ème} et 5^{ème} par « plages » d'une demi-journée et mises en commun des élèves avec co-animation, selon leurs niveaux de compétence à Rennes (annexe 19) ;
 - l'organisation par modules « indifférenciés » mais construits sur les compétences, pour des durées de 40 minutes ; cette réflexion a été conduite dans le cadre d'un « aménagement des rythmes scolaires » au niveau collège à Chambéry (annexe 19 bis) ;
 - la « classe alternance » à Sannois (annexe 20) : cette expérimentation consiste en la constitution d'un groupe classe de 10 à 12 élèves n'ayant pas obtenu le CAP et à leur prise en charge l'année suivante en situation d'alternance, pour 3 semaines en entreprise, en cinq séquences dans l'année. Un PE éducateur assume la fonction enseignement général et un accompagnement très actif des élèves dans la recherche de stage, le tutorat, la relation aux entreprises, etc. On est loin, ici, d'un « redoublement » ou d'un « CAP en 3 ans », dans la mesure où ce sont le lieu et la structuration des apprentissages qui sont radicalement renouvelés.

Il n'est pas possible de fournir le document « expérimentation 4^{ème} - 3^{ème} » de Quimper, trop long car très dense et détaillé. Mais le travail mis en place dans cet EREA vise à dépasser toutes les oppositions de groupes. Tous les professeurs de différents statuts travaillent ensemble, selon des modalités variables dans la journée ou la semaine et sous la « supervision » de la CPE, en associant COP et infirmiers. Des temps communs hebdomadaires sont systématiquement fixés. Chaque élève dispose d'un « référent » pour son projet individuel de formation. Les séquences partagées – sur thèmes communs et avec évaluations – sont combinées avec des transmissions régulières de documents à chaque cours et, chaque semaine, des entretiens ont lieu avec les parents (ou le foyer, la famille d'accueil, etc.). Ce dispositif complexe et « *dynamique* », qui « *exige un gros investissement en temps* », est l'une des mises en œuvre les plus intéressantes

d'une politique volontariste qui coordonne individualisation poussée avec travail très partagé des adultes de l'EREA ;

- réflexion sur les espaces partagés d'évaluation des compétences à Sotteville (annexe 21) : dans les cas où les divers sous-ensembles de professeurs peuvent travailler ensemble, un « partage » des compétences que chacun est chargé de faire acquérir, outre qu'il permet des effets d'écho et de renforcement, conduit à solidariser l'équipe et donc à donner une image de cohérence plus forte aux élèves qui en ont besoin, en EREA encore plus qu'ailleurs ;
- outil informatique : on relève par endroits l'emploi de ressources numériques du domaine commun. Mais les usages sont encore très limités, malgré la présence d'équipements, parfois nombreux, selon les régions (la région Champagne-Ardenne a conçu un plan d'équipement, mais le nombre d'ordinateurs est calculé sur l'effectif, sans modulation, de sorte que l'EREA de Châlons-en-Champagne, par exemple, est *sous-doté*). C'est une remarque souvent faite dans certaines régions : le faible effectif génère un équipement réduit. Cependant, de très intéressants usages de différenciation pédagogique grâce à une classe nomade ont pu être évoqués (en anglais à Besançon, par exemple) et, très exceptionnellement, un professeur documentaliste assume entièrement sa fonction d'aide dans le domaine des usages et ressources numériques (Chambéry).

Le très faible taux de professeurs spécialisés en enseignement professionnel et la proportion élevée de contractuels posent autrement la question de l'adaptation en formation qualifiante. Mais les petits effectifs en enseignement général et la pratique presque systématique de dédoublement (même lorsque l'effectif de base de la section est fixé à 8) sont sans conteste la forme la plus fréquente de « l'adaptation » en préparation aux CAP.

Quoi qu'il en soit, et sous réserve à la fois d'inventaire précis et de validation pédagogique, dans le domaine des apprentissages, les EREA paraissent, pour une part majoritaire d'entre eux, engagés dans des « adaptations » de types divers, utiles aux élèves, généralement conçues et réalisées dans le cadre d'une large autonomie. Nombreux sont les EREA où, rarement sur le mode « expérimentation article 34 », **de réelles innovations sont observables, bien que peu ou pas du tout évaluées.**

Plusieurs de ces expérimentations dites « sauvages » mériteraient d'être diffusées, d'autres exigeraient un retour à la règle. La présence des corps d'inspection non seulement pour l'inspection individuelle, mais pour l'expertise de projet, serait précieuse, par exemple en s'inspirant des « diagnostics » mis en place dans l'académie de Rennes.

Il serait inéquitable, et l'ensemble de ce rapport tend à la prouver, de considérer d'un même œil la totalité des EREA. Si l'on s'en rapporte à la conviction que le premier domaine de travail (et d'excellence), en quelque sorte focalisé par l'internat, est la fonction éducative, **l'auteur du rapport reste perplexe devant les « activités » proposées dans certains EREA.** Mais il reste également persuadé que, par endroits, des équipes mobilisées et cohérentes accomplissent un travail tout à fait remarquable de resocialisation, de retour à l'estime de soi, d'accompagnement vers le plus grand succès scolaire et d'insertion professionnelle possible pour des élèves en si évidente situation de difficulté. De plus, les parcours des élèves et la présence qu'on souhaite obligatoire en internat permettraient de très

intéressantes expérimentations de nature pédagogique. Ainsi, on s'étonne que les pratiques soient si peu formalisées, « subjectives et spontanées ». Un directeur, fin connaisseur du système dans son ensemble, décrit ainsi les EREA : « *une butte témoin de pédagogies engagées, militantes, d'une robustesse regrettée, mais aussi parfois d'une obsolescence marquée par l'enkystement* ».

Au-delà des indéniables apports en direction des élèves, il serait dommageable au système dans son ensemble que ces réussites ne fussent pas mises à disposition d'un plus grand nombre, et d'abord des enseignants en formation. Dans le cadre de nouvelles instructions éventuelles issues du présent rapport, les EREA – ceux dont les projets et fonctionnements auraient été spécifiquement revalidés par l'autorité académique – doivent devenir des centres d'innovation et de formation sur la mise en œuvre de projets éducatifs et la prise en charge d'élèves en grande difficulté. L'expertise des enseignants, dans les cas d'EREA « porteurs », ne doit pas rester limitée ni à un espace réduit, ni à un public restreint. On peut imaginer, pour ce faire, des solutions diverses dont aucune ne passe par un accroissement de moyens. Il semble raisonnable de penser que le meilleur niveau d'analyse de la proposition et des besoins est le département parce que l'EREA y est (un peu) connu parce qu'il est proche. C'est toutefois dans le cadre des formations mises en place par les PAF (plan académique de formation) que ces formations devraient s'organiser, s'agissant de transferts d'expérience et de savoir-faire qui concernent des élèves du second degré. C'est aussi dans le domaine – essentiel – de la formation initiale de tous les futurs enseignants que **certains EREA pourraient devenir l'un des maillons du processus formatif mis en place au sein des ESPE, en accueillant des enseignants ou en exportant leur savoir-faire. Le recours aux usages numériques est ici un complément indispensable.**

Les dispositions prises par la loi de 2013 s'agissant de « maîtres formateurs, conseillers pédagogiques » ou du fonctionnement des ESPE permettent de faire entrer le travail des enseignants d'EREA dans le cadre institutionnel de la formation. Il pourrait en être **de même pour la formation continue**. Sous réserve, on y insiste, d'une validation systématiquement organisée par les corps d'inspection dans le plus proche délai possible, le « noyau actif » des équipes éducatives peut être mobilisé au profit d'un transfert.

Quel que soit le modèle choisi, stages *in situ*, visites, conférences extériorisant l'EREA, intégration dans les formations du PDF (plan départemental de formation) et du PAF, animations départementales nécessairement différent selon que l'EREA est seul / isolé (académie de Limoges) ou en solide réseau bien piloté (académie de Lille), il convient de mandater l'autorité académique pour que :

- l'analyse des ressources en expertise des EREA soit menée rapidement, par les DASEN et les IEN-ASH (ou IEN-adjoints), indéniablement meilleurs connaisseurs de la proximité, en relation avec l'ensemble des corps d'inspection ;
- l'analyse des possibilités en formation soit conduite en coordination resserrée entre les DASEN et les services de l'académie (DAFPIC), incontestablement investis du pilotage de la formation de personnels du second degré ;

- la mission de formation initiale et continue et les formes localement choisies soient inscrites dans les documents contractuels signés entre l'autorité académique et l'EREA, en partenariat étroit, le cas échéant, avec l'ESPE ;
- les corps d'inspection, y compris les IA-IPR-EVS, veillent à valider, accompagner, évaluer les mises en œuvre de formations sous toutes leurs formes ;
- des méthodes d'échange et de mutualisation entre équipes d'EREA – dans leur fonction formative – soient élaborées au sein de l'académie, voire de regroupements interacadémiques.

L'ensemble de ces objectifs de travail peut être synthétisé dans une recommandation.

Recommandation n° 6 : mandatés par l'autorité académique, les corps d'inspection devraient procéder, en coopération avec les directeurs d'EREA, à une évaluation systématique des projets et des expérimentations mises en œuvre en EREA, pour en valider la régularité, mais surtout pour en permettre – le cas échéant – la diffusion dans les autres SEGPA ou formations qualifiantes de niveau CAP de l'académie, faisant ainsi des EREA des centres académiques (départementalisés) de recherche et de formation dans le domaine de la prise en charge éducative d'élèves en grande difficulté scolaire et sociale.

4. Des moyens parmi lesquels l'internat

4.1. Les moyens de l'État : des DHG confortables

Les données chiffrées collectées demandent une fois de plus à être utilisées avec prudence. En effet, si l'on référerait le nombre des élèves à celui des adultes de l'établissement, le P/E atteindrait des ratios qui peuvent surprendre : un adulte pour 3 élèves avec des variations faibles selon les EREA. Mais les limitations réglementaires de capacité d'accueil en SEGPA (16 élèves par division) ou en CAP (16 en classe, voire 8 en raison de « dédoublements » systématiques, voire 4 – donc – en atelier) faussent la donne dans un établissement exclusivement constitué de ces deux types de classes. Aucune comparaison viable n'est possible avec un collège « avec SEGPA » ou un LP « avec CAP ». Quoiqu'il en soit, désormais souvent intégrés dans les dialogues de gestion, de plus en plus encadrés par un contrat d'objectifs, les EREA font l'objet d'une attention très favorable de la part des décideurs, en matière de dotation. Fait remarquable : à aucun moment, au cours de très nombreux entretiens ou rencontres, une éventuelle insuffisance de moyens n'a été mentionnée par des professeurs enseignants. Au contraire, des expressions de satisfaction ont été fréquentes. Seules les diminutions de crédits pédagogiques ou fonds sociaux ont fait l'objet de quelques remarques négatives, justifiées en ce qui concerne les derniers qui sont utiles à des familles toujours en difficulté sociale. En ce qui concerne la fonction éducative, il est arrivé que les PE éducateurs expriment un regret du temps où le taux d'encadrement atteignait des pics : « nous étions 21 il y a dix ans, et nous sommes moins de 10 » dit un PE éducateur principal.

La vigilance positive des services académiques va jusqu'à envisager des « rattrapages », tel celui opéré dans une académie comportant plusieurs EREA : par souci d'équité, le secrétariat général a augmenté cette année la DHG de l'un des EREA afin de l'aligner par le haut sur les autres qui présentent une structure identique. Certes, pour la rentrée 2012, un recteur avait annoncé la fermeture de l'unique EREA de l'académie, qu'il considérait comme une « réserve de moyens non employés ». Mais la mesure, abruptement et solitairement décidée, avait dû être rapportée, tant elle ne correspond en rien aux usages des académies, ou aux attentes des régions, ou aux besoins des élèves et familles.

On peut donc affirmer que les EREA disposent pour l'essentiel des moyens très satisfaisants de nature à permettre un fonctionnement pédagogique optimum.

Il n'en reste pas moins que, par endroits ou par périodes des demandes soudaines apparaissent, en matière de vie scolaire, en général à la suite d'un incident dont la gravité est réelle (bousculade, atteinte à un enseignant, violences sexuelles hélas non rares, ou même tentative de suicide). Dans l'un de ces cas (Montgeron), une étude attentive permet d'observer que la DHG, très largement calculée, est « ventilée » selon une répartition qui vise à systématiser les dédoublements ou des aménagements : aucun « groupe » ne dépasse 8 élèves en enseignement général professionnel et les groupes de collégiens fonctionnent sur la base de 12 élèves (au lieu de 16). Dès lors, il ne reste plus d'heures pour assurer la synthèse hebdomadaire (évaluée à deux heures par la circulaire) de sorte que, soit la synthèse n'a pas lieu bien qu'il s'agisse du moment privilégié d'échanges sur les situations individuelles des élèves, soit elle est « gagée » par des heures supplémentaires, voire des allègements d'autres tâches, ce qui est une forme très excessive de reconnaissance du service rendu.

Les emplois du temps fournis à chaque visite laissent d'ailleurs apparaître des concepts qui, pour justifiés qu'ils semblent, ne sont pas acceptables dans un contexte de juste gestion des moyens : ainsi de la notion de « double nuit » (décomptée pour 4 heures au lieu de 3), ou des temps de « remplacement » prévus dans le service du professeur (en « tarif » enseignement) et qu'il accomplit « au FSE » en cas de non remplacement, mais avec la même pondération. L'impression domine, outre d'une discordance peu acceptable s'agissant de fonctionnaires, d'une série d'amendements et d'aménagements « maison », quelquefois visiblement inspirés par le souci d'un meilleur climat scolaire bénéficiant aux élèves, souvent explicables par la (bonne) volonté d'organiser des emplois du temps pratiques pour les PE éducateurs (voir *infra*).

Mais on aurait tort de se borner à cette catégorie d'enseignants, la seule où se repèrent, en EREA, des débordements. À défaut de définitions clarifiées comme de contrôles stricts, les EREA – pour certains, et peu à peu – ont dérivé vers des gestions au cas par cas dont l'axe central ne semble pas toujours être l'amélioration continue des réussites des élèves. La mise en œuvre de leur service pouvant rester l'objet d'interprétation, ce sont très majoritairement les groupes de PE éducateurs qui permettent ces approximations portées par la bonne volonté ou le sens de l'innovation, mais souvent peu respectueuses de la réglementation, de la rigueur comptable, et même de l'équité entre établissements.

La circulaire de 1974 introduit assez de libertés pour qu'il ne soit pas nécessaire d'en inventer de nouvelles, qui pèsent sur le budget horaire de l'établissement et le privent soit de fonctions

attendues, soit de marges pour son projet, soit de capacité de réactivité en cas de difficulté. Il en résulte une fragilisation sensible de certains établissements et, ce qui est un préjudice porté aux élèves, une dégradation d'image dans le regard des partenaires, des autres établissements, des autres personnels, alors que la majorité des enseignants des EREA remplissent leur tâche avec dévouement et compétence.

En parallèle, des professeurs principaux perçoivent une HSA lorsqu'ils interviennent en classe sur le thème de l'orientation ; des enseignants acceptant, au sein de leur service (comme en attestent les documents produits), de contribuer à l'ouverture du CDI privé de professeur documentaliste perçoivent des HSE.

Dans un cas, les professeurs éducateurs sont attributaires de 3 HSA en raison de leur participation aux enseignements en classe. Ailleurs encore – et ce serait une bonne pratique si elle était rigoureusement régulée et donnait lieu à « récupération » par l'établissement – des annualisations de service placent systématiquement en sous service hebdomadaire des PE éducateurs, afin de dégager un volant d'heures pour les remplacements, réglant en quelque sorte par anticipation les services virtuellement à venir, en opposition avec la règle fondamentale du « service fait » (des enseignants peuvent percevoir un salaire supérieur à leur service effectué, faute de remplacement effectif).

Ailleurs, le service est « globalisé » par périodes de six semaines, sur la base de 33 heures (et non 34) afin de permettre une « souplesse » bienvenue, mais là encore sujette à caution si elle n'est pas suivie d'un « rééquilibrage ». Un PE éducateur est, même, dans cet EREA, affecté sur un emploi de PE « classe », afin de pourvoir aux besoins de remplacement interne, difficulté signalée partout et qui fait l'objet de « menus arrangements » divers.

Encore ailleurs, dans un EREA remarqué pour la grande qualité des projets et de l'engagement, un système de « disponibilité » permet au directeur, en cas d'absence imprévue d'un PE éducateur pour la nuit d'internat, d'appeler un autre éducateur pour assurer le remplacement et chaque PE éducateur s'engage à répondre au moins deux fois par an. En ce cas, la nuit de « remplacement » est décomptée « heure à heure », c'est-à-dire pour 12 heures (et non pour 3 heures comme dans les autres nuits) : outre le dépassement de la durée réglementaire de travail en continu (11 heures), il s'agit là d'un comptage vraiment très favorable. En une nuit unique, qu'on suppose essentiellement consacrée au sommeil, le PE accomplit plus du tiers de son service hebdomadaire d'enseignement...

Une fois encore, le constat est clair : s'il est vrai que les services des autorités académiques ont souvent fait entrer les EREA dans le droit commun de la gestion en les faisant participer aux diverses étapes de préparation de rentrée comme aux réunions de bassins, leur attention ne s'est pas encore portée avec un soin suffisant sur l'utilisation détaillée des moyens. Il n'est pas envisageable que, dans des établissements très correctement dotés, des enseignants d'EREA ne parviennent à assurer leur service que par des HSA ou des calculs exorbitants du droit commun. Bien entendu, la juxtaposition de personnels de statuts et corps divers introduit une difficulté, voire une dose de « flou » relativement proportionnelle au nombre des heures comptées.

À cet égard, trois exemples peuvent contribuer à l'analyse. Rappelons que les dotations des EREA sont calculées sur les « structures », ce que justifie pour les responsables académiques le petit nombre d'élèves en établissement, excluant la dotation « au H/E » (heures par élève). En EREA, une structure collège égale 16 élèves, modèle SEGPA, même si l'on rencontre des « groupes » limités à 12 (Montgeron), et 8 en CAP.

- Premier exemple : dans l'académie de Lille, les 6 EREA ont été attributaires de 2 893 heures en 2009 et de 2 895 en 2013. On observe même une amélioration (légère certes) du ratio heures postes / heures supplémentaires - années (HP : 2 434 en 2009 et 2 448 en 2013), les heures supplémentaires année passant de 459 en 2009 à 447 en 2013. Rapportés à l'établissement, ces chiffres conduisent aux données suivantes : à Liévin, le H/E est de 3,54 (département : 2,03 ; France : 2,13), le E/D (élèves par division) de 7,4 (département : 23,8 ; France : 25,1), le E/S (élèves par structure, ce qui permet d'inclure les groupes) de 8,95 (rappel : département : 19,98, France 20,7). Cette dernière approche, par le E/S, conduit encore à une « amélioration » des moyens. En effet, dans de petites structures à petits groupes, la dotation à la division est enrichie par la différence fréquente entre structure prévisionnelle / effectifs constatés. Ainsi, dans la même académie, les 4 EREA « banales » offrent 528 places, dont 458 seulement sont occupées, de sorte que 12 % de places vacantes sont pourtant « payées » en dotation.
- Deuxième exemple : dans l'académie de Dijon : selon la note produite pour l'inspection, « les structures et moyens alloués à l'EREA de Beaune ont été progressivement alignés sur les deux autres établissements, mais les effectifs constatés en CAP ont conduit à une décision de fermeture à la rentrée 2013 (maçonnerie) ». Si la carte des formations évolue, en revanche, l'approche « par dotation globale » aligne bien les trois EREA vers le haut de la fourchette, à structures constantes : les 3 EREA reçoivent 435 heures tant que le CAP n'est pas fermé, alors que l'EREA de Beaune, en 2007, n'en recevait que 389. L'alignement « sur le plus élevé » a d'ailleurs été progressif : 407 h en 2008, 423 en 2009, pour atteindre le « forfait » de 435 en 2010.
- Troisième exemple : l'académie de Bordeaux offre une bonne synthèse que traduit le tableau suivant :

	Effectif élèves	Effectif enseignant	Rapport enseignant/élève
Trelissac	153	26	5.88
Eysines	139	37	3.75
Pessac	90	21	4.28
St Pierre du mont	112	22	5.09
Villeneuve/lot	103	42	2.45
total	597	148	4.03

source : document préparatoire à la visite

On pourrait multiplier les exemples en citant, par exemple, l'EREA de Quimper où le H/E en SEGPA atteint 3,96, ce qui constitue le sommet repéré à ce jour.

Certes, décompter les heures des PE enseignants (base 24 heures par semaine, mais sans les modifications appliquées aux autres PE), celles des PE éducateurs (base 34 heures, mais avec une grande capacité de modulations / pondérations), celles de PLP et/ou de contractuels, etc. peut conduire à des erreurs d'analyse ou des imprécisions de gestion au sein de l'EREA, où la notion de « BOP », par exemple, n'est pas familière. On ne peut en faire le reproche aux directions, parfois mal formées à la gestion des TRMD (tableaux de répartition des moyens par disciplines) qui ont d'ailleurs peu de sens avec des personnels globalement de statut premier degré.

Mais on ne peut donner quitus aux services académiques d'une vigilance pour le moins un peu distraite, voire quelquefois négligente, sauf exception. À cet égard, des remises au net seraient bienvenues, au nom de l'équité comme à celui de la bonne gestion. L'argument des « élèves en difficulté » ne doit pas remplacer le souci de rigueur de gestion. S'il entre en compte, c'est en amont, lors des décisions relatives à la dotation de l'établissement, globalement généreuse. Ensuite, dans l'enveloppe, même si les EREA de l'académie ne représentent qu'une infime part du budget académique, il convient de veiller à une utilisation à la fois réglementaire et, surtout, complètement vouée à l'amélioration du service d'enseignement réellement rendu aux élèves. Une vigilance gestionnaire, juste mais rigoureuse, est l'une des conditions de la crédibilité de l'action menée par les EREA qui font souvent l'objet de critiques de proximité quant à l'opulence (au moins apparente) de leurs moyens.

On ne peut promouvoir l'action des EREA en faveur des élèves que si, à l'interne et par des suivis externes, une réelle rigueur de gestion sous-tend les utilisations pédagogiques de « moyens » attribués sans parcimonie.

Recommandation n° 7 : au-delà des dialogues de gestion (de nature globale) et des contrats d'objectifs (de nature prospective), l'autorité académique se doit d'attacher annuellement, pour chaque EREA, une attention singulière basée sur une rigoureuse analyse des besoins (horaires) et un contrôle vigilant de l'utilisation réglementaire et pédagogique de l'ensemble des moyens délégués, en particulier à l'internat.

4.2. Les investissements des régions : l'EREA n'est pas oublié

L'État pourvoit bien. Les régions – collectivité de référence – le font aussi, mais pas partout.

Quelques EREA sont en deçà du niveau qu'on attendrait, en matière de dignité et de respect de la personne, surtout s'agissant d'élèves particulièrement démunis. C'est le cas, par exemple, à Meymac (Limoges) : douches en batterie avec vague rideau sans circulation protégée, dortoirs sous forme de boxes non séparés avec toilettes aussi « en batterie », pas d'intimité, proximité excessive des éducateurs. Le niveau d'équipement est très bas ; c'est aussi l'observation qu'on a pu faire à Lomme (Lille) : dortoirs pour 6 à 8 en forme d'alvéoles en rayons débouchant – sans cloison haute de plus d'un mètre – sur un espace public central, espace de passage commun, de sorte que tout déplacement exige des précautions lourdes ou des impudeurs relatives et surtout crée de véritables difficultés d'organisation, et surveillance par des personnels de l'autre sexe. C'est encore ce qu'on observe à Quimper : sanitaires et douches en « batterie », cabines à peine protégées par un rideau, même si les chambres de 4

disposent d'une porte ; espaces de vie absents ou exigus. À Besançon, les bâtiments originaux, hâtivement construits en 1970, exigeraient une remise à neuf radicale, pas seulement dans l'internat, vieillot.

Ces situations, heureusement minoritaires, constituent de véritables archaïsmes dans la non évolution des dortoirs vers une authentique prise en charge éducative qui s'appuie avant tout sur le respect de la dignité de la personne. Ils se combinent généralement avec une pauvreté d'équipement assez notable, davantage d'ailleurs au plan de l'absence d'imagination, qu'à celui strictement des budgets. « Les Choristes » ne sont pas si loin.

Dans leur majorité, au contraire, et l'on ne peut qu'en féliciter les régions, les équipes de direction présentent avec satisfaction les travaux récents : rénovation de bâtiments, restructuration de la restauration, réinstallation des ateliers, réaménagement des dortoirs (passage de 4 lits par chambre vers 3 à Perpignan, réorganisation à Pessac), salles dédiées à l'informatique, espaces de loisirs ou de vie lycéenne, appartements de fonction, etc. soit des projets de restructuration ou de construction neuve (en particulier l'augmentation de la capacité des internats comme à Beaune) qui témoignent d'une attention constante des responsables politiques et techniques de la collectivité régionale.

Une telle vigilance, dans ses formes les plus élaborées, tient aussi compte au plus près des besoins « immatériels » des élèves, au-delà d'intéressants équipements. Ainsi, plus d'une région, par exemple, « offre » les coûts du permis de conduire pour les élèves en formation qualifiante, au motif que leur insertion professionnelle exigera une mobilité, voire que pour certains recrutements (dont la maçonnerie) le permis de conduire est exigé par l'employeur. Les élus régionaux, dont la présence au sein des instances varie, sont très sensibilisés, pour la majeure partie des cas, quand ils participent, aux parcours spécifiques des élèves d'EREA. Ceux qu'on a pu rencontrer, à l'occasion par exemple d'un conseil d'administration auquel l'auteur du rapport a été « personnalité invitée » (Lomme, académie de Lille), témoignent d'un intérêt régulier pour ces établissements, au moins parce qu'ils sont « régionaux », au mieux parce que leur utilité sociale leur paraît importante.

Dès lors, on n'est pas surpris de constater que les dotations des EREA sont confortables, pour les budgets de fonctionnement alloués par la collectivité territoriale ou dans le domaine des investissements ; lors des visites, des adjoints-gestionnaires reconnaissent, à des degrés et avec une spontanéité variable, des « fonds de roulement » atteignant 20 voire 30 % du budget alors même que les « *besoins sont couverts et qu'il n'y a pas d'attente* ».

À Perpignan, par exemple, la « subvention région » (selon l'expression de la gestionnaire) connaît les évolutions suivantes alors même que les travaux de restructuration lourde, menés entre 2006 et 2009, et concernant l'internat, sont évalués à environ 6 M€ (observons au passage que la diminution du nombre d'élèves par chambre, et donc du nombre total d'internes, n'induit pas une diminution de la subvention).

2010	2011	2012	2013
172 967 euros	183 329 euros	192 229 euros	195 924 euros

Par ailleurs, en 2012, les subventions sur projets – dans le cadre des politiques de lycées auxquelles sont associés les EREA – permettent au même établissement d’être attributaire d’une moto, de 10 VTT, de 10 ordinateurs « pédagogiques » et de l’équipement du « cyber-café » destiné à une « utilisation responsable de l’internet ».

À Rennes, la dotation de fonctionnement de la région Bretagne évolue de la façon suivante :

2011	2012	2013
117 123,6 euros	122 606,4 euros	126 674,3 euros

S’y ajoute une série de subventions, dans le cadre du projet « KARTA », propre à la région, qui peut prendre en charge jusqu’à 80 % d’un projet. Pour l’EREA, en 2012, le total des « subventions KARTA » dépasse 13 000 €.

À Sannois (Val-d’Oise), la subvention « projets » atteint 4 200 €, pour l’installation d’une salle polyvalente destinées à une maison des lycéens, de l’équipement internat (mobilier, matériels), deux nouveaux « baby-foot ». Au fil des visites, les chiffres se recourent.

À Chambéry, la programmation pour travaux « en réponse à des projets de l’EREA » dépasse 53 000 € pour une DGF de 120 000 €.

Là encore, une vision d’ensemble, celle de la région Aquitaine, permet d’apprécier l’effort dans son ampleur.

Région aquitaine

Coût du fonctionnement des EREA sur 5 ans

hors spécificités liées au SRH des EREA (à savoir particularité sur le 22,5%)

	EREA Trélassac		EREA d'Eysines		EREA de Pessac		EREA St Pierre Mont		EREA Villeneuve/Lot	
	Dotation	Subv Compt	Dotation	Subv Compt	Dotation	Subv Compt	Dotation	Subv Compt	Dotation	Subv Compt
2009	183 898,22	13 357,00	150 055,57	12 839,00	118 337,70	10 649,56	176 073,77	35 639,62	144 949,08	3 774,54
2010	191 740,69	2 360,00	152 364,18	13 290,00	112 436,32	6 185,00	183 814,51	4 455,00	139 563,09	30 121,92
2011	194 408,58	13 295,00	148 917,74	17 738,87	111 292,39	25 673,56	182 767,61	5 118,61	139 669,45	8 334,36
2012	246 287,62	1 600,00	216 931,61	9 300,00	190 604,05	21 810,00	246 438,42	4 300,00	218 502,72	0,00
2013	250 824,98	0,00	217 915,62	0,00	193 293,68	1 740,00	246 267,20	0,00	218 816,53	0,00
TOTAL par établissement depuis 5 ans	1 067 160,09	30 612,00	886 184,72	53 167,87	725 964,14	66 058,12	1 035 361,51	49 513,23	861 500,87	42 230,82
	1 097 772,09		939 352,59		792 022,26		1 084 874,74		903 731,69	

Total Dot + subv compt sur 5 ans			4 817 753,37
----------------------------------	--	--	--------------

Subv complémentaire de fonctionnement + Aides au service de Restauration et d'Hébergement (base fiche lycée Progos)

On peut noter une augmentation non négligeable de la part DGF à partir de la mise en application des nouveaux critères de calcul de la Dotation 2012. Cette augmentation est liée à une volonté de la collectivité de mettre l'accent sur les spécificités de ces établissements, en abondant les moyens déployés à l'enseignement dans ces structures.

source : direction générale des services

Pour les collectivités, le « bon motif » des élèves en difficulté déclenche des efforts réels, même si leur adéquation aux besoins pédagogiques n'est pas toujours ni mesurée, en amont ni évaluée dans les résultats, quitte à équiper luxueusement des espaces rapidement abandonnés (voir « *activités éducatives* »).

En ce sens, on ne peut que s'interroger sur le constat fait dans un EREA où le « fond de roulement » est quasiment égal au budget. La direction répond : « *on ne va pas dépenser pour dépenser* », et la gestionnaire fait état de cette réponse de la Région : « *mais allez-y, dépensez avant qu'on s'en aperçoive trop* ».

Mais la collectivité n'a pas les moyens d'opérer une « sélection qualitative » des projets en fonction des retombées repérées en termes d'apprentissage et l'on notera seulement que, sur ce plan aussi, les EREA se sont habitués à des fonctionnements marqués par une indéniable aisance.

À ces quelques remarques près, il faut donc relever **l'effort véritable et constant des collectivités en faveur de l'ensemble des bâtiments** – pas seulement ateliers ou salles dédiées, ce qui est de leur compétence obligée – mais tout particulièrement dans le maintien à niveau ou la rénovation ambitieuse des espaces de l'internat, et dans **le soutien actif aux « activités » des internes**. C'est dire que, pour beaucoup, sinon pour toutes (telle d'entre elles diminue de 4,5 % la dotation chaque année depuis 2 ans) et quelles que soient les populations accueillies ou les formations dispensées, l'EREA se signale d'abord comme « l'internat », avec une majuscule.

4.3. Les internats

Il peut sembler surprenant d'inclure les internats dans la rubrique des « moyens ». Cependant, tout au long des enquêtes conduisant au présent rapport, il est apparu partout évident que **l'internat est le principal élément structurant des EREA**, et qu'il représente aux yeux de tous, y compris des élèves interrogés sur place, l'un de atouts majeurs de la réussite scolaire, sociale, puis professionnelle.

Une présentation simple et concrète dans un document destiné aux parents de l'EREA de Montpellier illustre bien, par ailleurs, l'effort de communication adaptée produit par les EREA (annexe 21).

Là encore, il convient de donner un avis net sur l'évolution d'ensemble, alors que – parfois – l'hypothèse a été formulée d'une « fermeture » des internats en EREA, pour faire évoluer ceux-ci en « *simples lycées professionnels dédiés à la grande difficulté scolaire* » selon la formule d'un DASEN.

Au terme de l'enquête, il apparaît que, sans réserve, le réseau des internats est à protéger : il faut stabiliser résolument l'existant en matière de structures : aucune des évolutions envisagées n'est l'objet d'une « demande sociale et aucune ne justifierait les chocs scolaires, sociaux, culturels d'une éventuelle transformation. Le « public » potentiel du niveau collège, surtout si l'on optimise les flux et qu'on gère l'internat avec souplesse, représente un vivier

suffisant, à en croire les difficultés scolaires et sociales repérées par les équipes de très nombreux collègues.

Le besoin est d'autant plus avéré si les composantes de « déshérence familiale » restent prioritairement prises en compte, comme c'est actuellement et heureusement le cas dans le fonctionnement de la plupart des CDOEA.

À l'inverse, la création de nouveaux EREA pour « systématiser » le fonctionnement de type « un EREA par département » (demande exprimée en comité technique académique par les représentants des personnels pour l'ouverture d'un EREA dans la Nièvre, académie de Dijon), ne peut être envisagée, alors que les besoins justifiant le recours à l'EREA sont déjà couverts par ailleurs, ainsi que l'explique le DASEN de la Nièvre (voir *supra*). L'optimisation de la ressource n'est pas à confondre avec un semblant de rééquilibrage, dogmatique.

4.3.1. L'internat et la fonction éducative

Il faut aborder la question de l'internat « éducatif » avec précision, exigence et une information assez diversifiée pour être solide. C'est la raison pour laquelle, à chacune des visites, cette question a fait l'objet d'une quadruple attention :

- point spécifiquement abordé avec l'équipe de direction, à partir de documents complets dont certains exemples sont analysés par ce rapport ou donnés en annexe : effectifs et répartition collège / lycée, filles / garçons ; projet d'internat ; règlement intérieur ; qualification et emplois du temps des élèves et des « professeurs des écoles-éducateurs » ; liste des « activités éducatives », des « ateliers pédagogiques » ;
- réunion des personnels concernés, en groupe homogène ou en groupe mixte des enseignants (selon les choix de la direction de l'EREA) ;
- rencontres avec élèves et/ou parents ;
- visite des lieux de vie et d'activités, observation de séquences en internat, à divers moments.

Cette organisation a conduit à inclure des horaires de nature à permettre une observation *in vivo* des activités « éducatives » proposées aux élèves, en dehors donc des horaires d'enseignement : mercredi après-midi, soirée, « veillée », et y compris – bien entendu – à l'extérieur des locaux mêmes de l'EREA.

Les questionnements ont toujours été reçus avec intérêt et les réponses données avec attention, tant chacun perçoit qu'il s'agit d'une des « forces » de l'EREA, dans la représentation qu'en ont les publics, au moins.

La relance de l'hypothèse internat, avec l'étape antérieure des « internats d'excellence », contribue d'ailleurs au sentiment de satisfaction pour service rendu qu'expriment les personnels, dans l'esprit desquels une certaine confusion a pu s'installer, par défaut d'information. Ainsi a-t-on pu entendre, à plusieurs reprises, des remarques du genre « *Nous avons raison avant les autres, et nous sommes les précurseurs des internats d'excellence* ». Pour sa part, et précisément dans une perspective nouvelle, la réflexion de la DGESCO prend

en charge de façon nettement plus globale et prospective le sujet des internats en France. Un texte remis aux recteurs, encore à l'état de projet lors de la présente enquête, définit clairement l'accent nouveau voulu pour les internats, l'excellence pour tous au sein des « internats-relais ». En ce sens, ce qui a pu être observé lors des visites comme les documents produits, doit laisser à penser que **les presque six mille places en internat que proposent les EREA auront un rôle à jouer**, de façon cardinale, dans la réorientation de cette politique, en faveur d'élèves dont les origines (sociales, scolaires) et les situations personnelles sont loin de « l'excellence » dans la mesure où le succès aux examens tels le CFG et le CAP représentent déjà des réussites incontestables, et incontestablement dues à la prise en charge au sein des EREA.

La prévention du décrochage y est une préoccupation structurelle et permanente, en lien direct avec la volonté de socialisation, qui prépare une insertion « adulte » parfois encore très compromise par la spécificité des savoirs et des savoir-être des élèves. Toutes deux constituent le fondement même de la pratique et des objectifs des EREA.

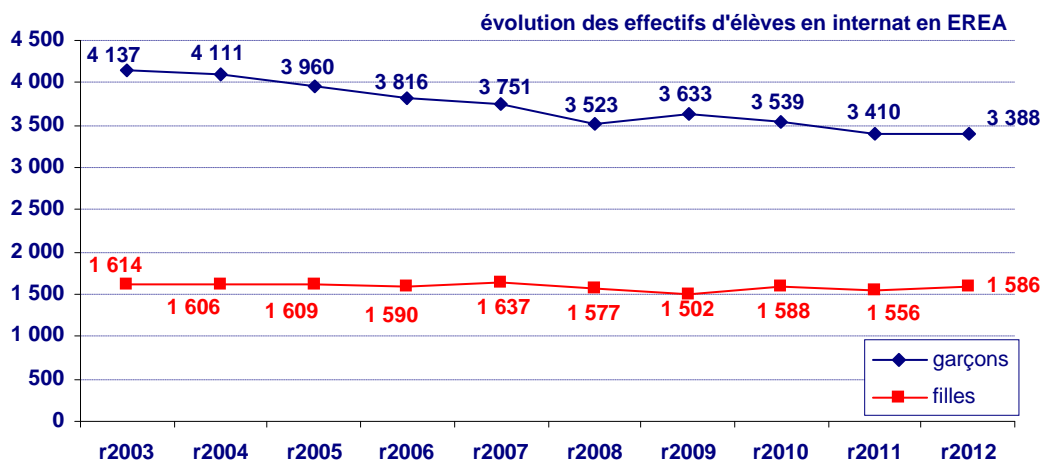
Sous réserve d'une série d'ajustements parfois très importants et qui exigeront une véritable volonté appliquée dans la durée, et pourvu qu'ils entrent dans le champ de vision des recteurs, les internats des EREA seraient une pièce majeure, dans certaines académies, du dispositif de la réussite pour tous.

On peut, à cet égard, rappeler ici le texte du « projet » remis aux recteurs en avril 2013 (source : DGESCO, document diffusé en « réunion de recteurs ») :

« La politique des internats, relancée au début des années 2000, a connu une étape avec la mise en place des internats d'excellence à partir de 2009. Toutefois, les quarante-quatre internats d'excellence dits de plein exercice qui fonctionnent aujourd'hui et les quelques milliers de places labellisées sont encore loin de répondre tant quantitativement que qualitativement aux besoins des familles et des élèves(...) les internats d'excellence ont constitué une réponse partielle et coûteuse à un besoin plus large. Tous les internats, dans leur diversité, doivent désormais proposer l'excellence scolaire et éducative aux élèves accueillis ».

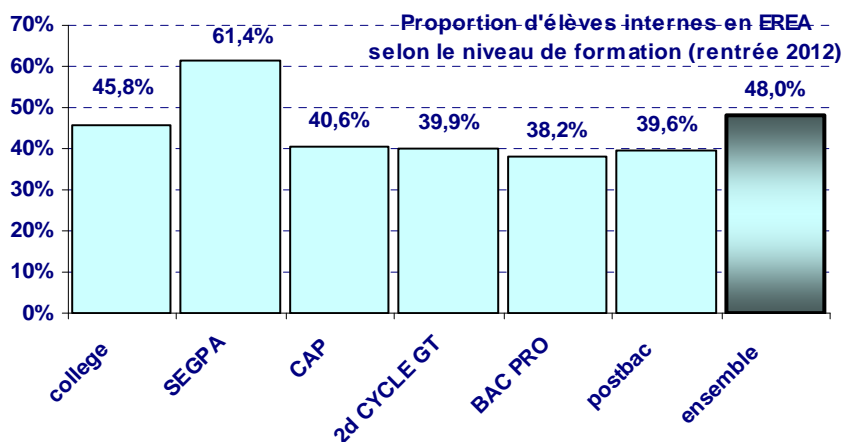
4.3.2. Les effectifs et la répartition

Quitte à laisser en le répétant, il faut relever la très grande diversité des situations. Mais, pour synthétiser, les chiffres font état d'internats qui scolarisent nettement plus de collégiens que de lycéens, et deux fois plus de garçons que de filles, dans une pente descendante globale depuis dix ans, période pendant laquelle la diminution des garçons explique – seule – la décroissance. Dans un contexte de « relance » des internats, la décroissance montre à nouveau, *a contrario*, que les EREA n'ont pas fait l'objet d'une attention particulière de la part des autorités académiques. Les chiffres ci-dessous (source : DGESCO) en attestent sans équivoque.



Le nombre d'élèves internes a diminué depuis la rentrée 2003 (- 777, - 13,5 %) : le nombre de garçons en internat diminue (- 749), tandis que le nombre de filles en internat reste stable. Globalement la proportion d'élèves internes diminue légèrement sur la même période : 53,3 % en 2003-2004, 48,0 % en 2012-2013.

La proportion d'élèves en internat est plus élevée (61,4 %) pour ceux qui suivent une formation adaptée SEGPA (6^{ème} à 3^{ème} SEGPA).



Nota Bene : le tableau ci-dessus intègre la totalité des internats, y compris ceux exclusivement dédiés aux élèves en situation de handicap, d'où la présence de populations post-CAP.

4.3.3. Typologie sociale

- **Composantes sociales : les boursiers**

On pourrait penser que les élèves des EREA sont aussi décrits par une appartenance sociale particulièrement dégradée. Bien entendu, la majorité des élèves de ces établissements cumule une réelle difficulté sociale et les difficultés scolaires qui les caractérisent. Mais quelques chiffres conduisent à moduler l'analyse.

À l'EREA de Rennes, ainsi, le nombre des boursiers est en décroissance : 2009 : 78 %, 2010 : 69 %, 2011 : 58,1 %. Dans ce même EREA, le nombre des familles concernées par les « fonds sociaux » est stable : 2009 : 50 ; 2010 : 35 ; 2011 : 48. L'aide au titre « fonds social cantine » touche 14 familles en 2009 (pour 1 381,20 €), 10 familles en 2010 (pour 1 307,50 €), 14 en 2011 (pour 1 032 €). Les chiffres pour 2012 ne sont pas pertinents, l'année scolaire n'étant pas terminée à la date de la visite. Mais ils sont du même ordre.

Les données par académie mettent également en évidence la stabilité et une très forte diversité, qui tient aux « environnements culturels » comme aux pratiques départementales dans le recours aux bourses. Ainsi, dans l'académie de Rennes, les « non-boursiers » (concept isolant mieux, *en creux* les élèves ne bénéficiant d'aucune aide) sont 27,7 % en 2011 (35 % en 2012) à Ploemeur, mais ils sont 73,8 % (73,9 % en 2012) à Taden. On pourra analyser plus finement ces données grâce au très utile et très riche récapitulatif produit par l'académie à l'occasion de la visite (annexe 22).

Les données de Poitiers, concernant une académie « rurale », sont éclairantes à cet égard (annexe 23) : elles confortent l'impression de disparités intra-académiques et une tendance baissière : à Saint-Aubin-le-Cloud, de 2010 à 2011 le taux de boursiers passe de 65,5 % à 60,7 %. À Mignaloux-Beauvoir, il décroît également de 58,7 % à 55,7 %. En synchronie, en 2011, le taux le plus élevé de l'académie est 73,5 % (Puymoden, EREA non visité), et plus faible celui de Mignaloux-Beauvoir (55,7 %), (source : académie de Poitiers, note préparatoire).

Dans l'académie de Montpellier, en revanche, les boursiers sont au même taux dans les deux EREA (Montpellier et Perpignan, respectivement 40 % et 39 % en 2012.).

Il a semblé pertinent d'analyser la différence entre les boursiers en SEGPA dans l'ensemble d'une académie ou d'un département, et les boursiers en EREA.

Ainsi, dans l'académie de Rennes, les « non-boursiers » sont 55,4 % en 2011 en EREA et 58,9 % en 2012, alors que, en SEGPA, les chiffres sont de 55,3 % et 61,3 %. Si l'on tient compte des approximations dues aux faibles effectifs en EREA, on observe *qu'il n'y a pas de différence sensible entre EREA et SEGPA pour ce qui concerne les élèves aidés.*

Le très intéressant tableau synthétique 2010-2012 pour l'académie de Rennes (annexe 22), approfondit et précise cette donnée. Si différence il y a, elle est dans l'usage local de l'aide et non dans une différence EREA / SEGPA.

▪ Composantes sociales : les PCS des parents

En ce qui concerne les PCS, trois exemples sont intéressants, même si tout a été écrit sur la précaution à prendre pour la lecture de données chiffrées, en particulier s'agissant de populations fragiles pour lesquelles l'aveu de la « défaveur » sociale n'est pas très aisé.

Pour l'académie de Lille : Liévin (Pas-de-Calais) : PCS ouvriers et inactifs : 82,3 % (département : 68,6 % ; académie 68,9 % ; France : 59 %.). Ce cas est caractéristique de l'académie de Lille qui met à profit son réseau d'EREA dans leur fonction « aide sociale à

l'hébergement ». Les « défavorisés », dans cet EREA, ont augmenté de 75,9 % en 2008 à 82,3 % en 2012.

À Lomme (Nord), la progression est encore plus nette : les « défavorisés » passent de 46,2 % en 2008 à 67,3 % en 2012. Ces écarts sont d'autant plus notables que, dans le même délai, les chiffres académiques connaissent une tendance inverse : légère pente décroissante de 57 à 54,7 %. Mais le point d'explication tient peut-être à une donnée importante : les « catégories non précisées » atteignent, à Lomme, un pic à 47,6 % en 2009 (en 2012, point plancher : 25,7 %, soit encore près du quart.). À Liévin : non précisées, pic en 2008 (18,8 %) et 06,2 % en 2012 (annexe 23).

Il en va autrement pour l'académie de Poitiers (annexe 24) ou Dijon, parmi d'autres : le pourcentage des élèves à PCS « défavorisées » dans l'académie de Poitiers est toujours inférieur en EREA à celui des SEGPA, par exemple : 64,7 % en EREA et 67,6 % en SEGPA, pour l'académie, en 2010. Le tableau suivant met cette donnée en évidence.

EREA de Charnay-Lès-Mâcon	Taux de boursiers en EREA	Taux de boursiers en SEGPA
Année 2010-2011	46 %	52 %
Année 2011-2012	62 %	60 %
Année 2012-2013	53 %	61 %

source : académie de Dijon

C'est également ce que montre le cas de Quimper :

- PCS ouvriers et inactifs (2012) :60 % ;
- département : 60 % ;
- académie : 58,7% ;
- France : 59%.

On peut certes rencontrer des situations inverses, comme celle de l'EREA de Joigny, bien qu'on y perçoive une réduction progressive de l'écart :

EREA de Joigny	Taux de boursiers en EREA	Taux de boursiers en SEGPA
Année 2010/2011	59 %	54 %
Année 2011/2012	60 %	51 %
Année 2012/2013	65 %	62 %

source : académie de Dijon

L'observation globale montre cependant que, sauf particularité annuelle, les chiffres des EREA sont proches de ceux des SEGPA : le choix de l'internat reste donc ici sans effet, ou plutôt, **l'appartenance à une catégorie « défavorisée » ne paraît pas être un élément déterminant dans le choix de l'internat, qui porte aussi sur les composantes effectives de l'environnement « familial ».**

▪ Approche « environnementale »

C'est ce que montre clairement, aussi, le très intéressant tableau réalisé à l'EREA de Montpellier, non pas en prenant appui sur les PCS, mais en considérant de façon opportune la situation familiale et sociale réellement vécue par les élèves. Le nombre de familles désunies atteint presque la moitié de l'effectif des élèves (annexe 25). Selon un angle un peu différent, mais là encore choisi en fonction des « situations réelles observées », l'EREA de Rennes permet d'apprécier à sa vraie valeur la notion de « déshérence éducative » : 60 % des élèves de l'âge collège sont soit en « placement », soit suivis par des services éducatifs ou sociaux (annexe 26).

Avec toutes les réserves qu'impose à la fois la méthode de saisie quand elle concerne de si faibles effectifs, et le « lissage » par des moyennes académiques, on peut estimer que, sauf particularités régionales, **l'EREA propose un internat de type « social » au sens « protection de l'enfance », réponse à la « déshérence familiale »,** plutôt qu'au sens plus étroit d'une réponse à des difficultés financières et d'hébergement.

4.3.4. *Places vacantes et internat*

C'est une constante que ce rapport développe à plus d'une occasion, tant cette donnée a souvent été répétée lors des entretiens : l'affectation en EREA est le plus souvent conduite par la possibilité de l'internat et des listes d'attente, quoique courtes, sont fréquemment évoquées par les équipes de direction. On s'étonne alors (et l'on entend les autorités académiques s'étonner quelquefois) de l'inadéquation entre offre et demande dans un système scolaire qui, depuis une petite décennie, semble avoir par ailleurs redécouvert les vertus de l'internat.

L'enquête « rapide » de rentrée de la DGESCO fournit les chiffres suivants, tout en observant qu'ils sont non stabilisés dans la mesure où l'académie de Lille, à la date de l'enquête, n'avait pas fourni de données sur les capacités ni sur les inscrits.

À cette réserve près les EREA proposent 5 826 places et 4 498 internes sont présents en septembre 2012. Le différentiel, on le constate, est considérable: 1 328 places sont sans occupant(e), soit près du quart (22,6 %).

L'explication, dit-on au cours des visites, est d'ordre technique et même architectural. L'on admet que, sauf dans de surprenants projets innovants non retenus, la nécessité d'hébergement séparé des filles et des garçons exige des organisations scrupuleuses de l'espace : un lit vide chez les filles le reste s'il n'y a qu'un candidat garçon. L'explication est aussi éducative : les évolutions respectives des maturités ou des activités entre grands et plus jeunes (et, selon les éducateurs, encore davantage entre grandes filles et « petites ») induit des occupations des dortoirs qui fonctionnent non pas sur la notion de place vacante et de remplissage mais sur celle de « groupes de vie » cohérents par dortoirs. Un lit vide chez « les grands » va le rester. Enfin, cette fois encore, et malgré les efforts de rééquilibrage observés ici ou là, la répartition par âges et sexe est lourdement conditionnée par les CAP proposés : si la politique de l'EREA est d'accueillir le maximum d'élèves au niveau CAP afin d'éviter un effet « filière » post-SEGPA, la probabilité d'une arrivée mal proportionnée est grande. Il y a peu de filles en maçonnerie, même s'il y a quelques garçons en maintenance et hygiène des locaux. Dès lors,

toutes ces contraintes ajoutées, la direction de l'EREA ne peut qu'admettre une relative vacance dans les dortoirs « filles / petites », alors même qu'une liste d'attente existe pour le dortoir « lycéens / garçons », par exemple. Il n'y a pas de perméabilité envisageable, sauf à inventer des locaux totalement modulables en fonction des cohortes annuelles (réduction des places « vacantes » chez les filles / petites et accueil d'un plus grand nombre de lycéens).

Il faut ici noter que le **suivi matériel de l'internat fait de toute évidence partie des préoccupations majeures du binôme direction / gestionnaire**, vigilance à laquelle adhèrent personnels et usagers. Ainsi, en particulier grâce à la présence fréquente de champs professionnels ou formations « bâtiment » dans l'EREA, de multiples travaux sont réalisés en interne, sous forme de chantier pédagogique, donc en respect de la réglementation, mais à faible coût. Cette méthode, outre qu'elle est sous-tendue par un modèle économique favorable, présente également l'intérêt souvent observé de susciter dans le comportement des élèves un respect du travail fait par leurs camarades, dans des locaux qu'ils s'approprient dès lors. Elle doit s'accompagner d'une grande vigilance quant au respect des personnes des élèves. Ainsi, lors d'une rencontre avec un groupe d'entre eux, on a pu entendre que les travaux avaient modifié les plans de circulation à l'étage occupé par les filles, de sorte que les assistants d'éducation venant chercher des élèves pour une activité devaient à présent passer un peu trop près des douches des filles (couloir-cabines en ligne, simple rideau) à l'heure de la toilette. Les chantiers « maison », fructueux, n'excluent pas une réflexion d'ensemble sur les usages. À cela près, si l'on ajoute une dotation en agents elle aussi en général peu marquée par la réduction des emplois, on détermine l'ensemble des raisons qui font de la plus grande part des EREA des « lieux de vie » propices à l'accompagnement positif d'adolescents en difficulté.

On en regrette d'autant plus que près de 22,6 % des places restent vacantes. Ainsi de ces appartements pédagogiques complètement équipés, du micro-ondes au coussin en passant par la décoration soignée, mais qui restent inoccupés. Leur location (« traditionnelle » selon une directrice) par un DASEN adjoint pour logement en concession précaire, bien qu'elle apporte une ressource, est une forme de sous-utilisation regrettable. Il en va de même pour des ex-chambres, parfois vastes, qui faute d'élèves internes sont recyclées à des fins d'atelier d'activités, voire de salle vidéo, alors qu'un réaménagement pensé différemment aurait préservé (et pourrait encore préserver) le maintien actif du potentiel d'hébergement. L'expérience prouve que les espaces détournés de leur affectation retrouvent difficilement leur destination d'origine. Combien de salles de classe de petites écoles, inutilisées pour les élèves après réduction du nombre d'emplois, et qu'il faut « reconquérir » si la démographie s'inverse.

À défaut d'un peu hélas probable projet architectural d'internat modulable, l'accumulation des lits sans emploi, bien qu'attendus, produit le différentiel. Le coût annuel du lit et la pression réelle vers certains EREA n'en laissent pas moins l'observateur troublé. Certains EREA tentent d'élaborer des réponses locales autonomes, tel celui de Sotteville-Lès-Rouen où, pour la rentrée, la direction a décidé de modifier l'équilibre atteint jusqu'à présent (50 % de chaque sexe) afin de permettre un accueil plus large des garçons (2/3 contre 1/3 de filles), au motif d'un taux de pression élevé (mais sans considérer semble-t-il que l'autre

EREA du département est, déjà, « réservé » aux garçons). En apparence axée sur l'analyse du réel, cette mesure montre à quel point un pilotage académique serait précieux.

On a repris l'exemple de l'académie de Lille parce que la forte « sensibilité » régionale au traitement de la difficulté sociale est un argument souvent rappelé par les responsables académiques et les élus régionaux mais aussi parce que la densité du réseau des EREA comme la grande facilité des transports permettent de penser que le taux d'accessibilité est très élevé.

Les six EREA de l'académie (dont un, à Calais, où l'internat n'accepte que des garçons) disposent de 469 places en internat. 415 d'entre elles sont occupées, les places vacantes (54, soit 11 %) restent en proportion très inférieure au taux national (rappel : plus de 22 %).

Quant à l'académie de Bordeaux, si la moitié environ des élèves y est interne (52,14 %), on peut observer que la répartition filles (45,74 %)/ garçons (54,26 %) est éloignée des chiffres nationaux et il faut noter une fois encore l'importance de l'écart : de 11,83 % (Les Eysines, Gironde, mais c'est un EREA « handicaps » et la plus grande partie des élèves est hébergée à l'IEM voisin) à 77,42 % (Lot-et-Garonne).

Il est ainsi possible de penser – et ce serait une toute première piste d'amélioration globale – que chaque opérateur de l'affectation devrait tenir compte de ce chiffre afin d'essayer de le réduire, par une analyse des flux davantage anticipatrice, et par une politique d'accueil en hébergement qui tenterait de résorber le différentiel. Cela signifie que, dans une coordination rigoureuse d'un travail sur les cohortes, CDO, direction d'EREA, opérateurs d'AFFELNET devraient veiller à optimiser le ratio capacité d'accueil/élèves internes. Cela passe, en amont, par la nécessaire réflexion sur les cartes des formations, incluant expressément le travail avec les collectivités sur les « champs professionnels », qui doivent impérativement évoluer vers des métiers « choisis » par les jeunes filles.

En EREA, si l'on observait que la démographie départementale (ou régionale) comme les candidatures d'élèves en difficulté représentaient un apport insuffisant, il faudrait se tourner résolument vers des solutions **d'ouverture de l'internat sur l'environnement scolaire**. En zone rurale, l'espace et donc les transports s'y opposent parfois. Mais de nombreux EREA sont en zone urbaine, bien desservis par les transports (y compris scolaires), quelquefois inclus dans une cité scolaire comportant plusieurs établissements très proches. Un effort, réduit, d'organisation doit permettre, à défaut de publics « de l'adaptation scolaire », **d'ouvrir les places vacantes à des collégien(ne)s ou lycéen(ne)s en difficulté sociale**, toujours scolarisé(e)s dans leurs établissements, mais auxquels l'internat de l'EREA apporterait une réponse utile et une meilleure chance de succès.

De ce point de vue, un véritable objectif serait de faire des EREA des internats mieux centrés, sans homogénéité mais sans grand écart, et en veillant à une politique dynamique de recrutement des élèves, ni « médical » ni « excellence » : **social**.

C'est le sens de la réalité actuelle, il faudrait l'amplifier, et pour cela il faut la dédramatiser, donc la banaliser. Un meilleur repérage « ante » fait par le biais des assistants sociaux mobilisés dès le niveau de CM1 est nécessaire afin de mieux observer les situations

rencontrées, si besoin convaincre, les enseignants des écoles et les familles de l'intérêt d'une candidature pour l'internat. Mais, par leur bonne connaissance des écoles, des établissements et de leurs enseignants, IEN-CCPD, IEN-ET, IA-IPR spécialisés, IA-IPR-EVS peuvent aussi être à l'origine de candidatures éclairées d'élèves signalés.

Cela exigerait **une campagne d'information active et claire axée sur la possibilité éducative de l'internat** ; ce que mettent en œuvre quelques EREA et un petit nombre de départements atteste de la faisabilité de l'opération. Il y a toutes les raisons de penser que le nombre des élèves en grande difficulté scolaire et sociale qui pourraient tirer un grand parti de l'entrée en SEGPA d'EREA est supérieur aux capacités d'accueil : ainsi, la CDO jouerait plus pleinement son rôle de « répartition » et de « choix », sur un versant positif. La commission, pilotée fermement par son président (le DASEN) devrait veiller, en particulier, à une admission équilibrée des adolescents deux sexes, en tenant compte des champs professionnels mais, quelle que soit la nature des formations qualifiantes post-3^{ème}, en n'oubliant pas que les élèves n'ont pas (ne doivent pas avoir) vocation à recevoir une affectation sur place lors du passage 3^{ème} / CAP : les formations souvent dites « masculines » de CAP ne doivent plus empêcher les admissions de jeunes filles, qui sont encore aujourd'hui deux fois moins nombreuses que les garçons.

Recommandation n° 8 : en raison de leur forte composante d'hébergement social, les presque 25 % de « places vacantes » en EREA, bien financées, devraient faire l'objet d'une réflexion dynamique visant à la remise à disposition de chaque place, au profit d'élèves qui en ont besoin, en premier lieu les jeunes filles, mais aussi le cas échéant d'élèves d'établissements proches, dans le cadre de la nouvelle réflexion académique sur les internats.

4.3.5. *Projet d'internat : les axes du travail en internat*

Dans un grand nombre de cas, à l'occasion de la visite, l'EREA peut présenter un projet construit, lisible, dont les professeurs affirment volontiers qu'il a été travaillé en équipe, mais dont « l'éducateur principal » revendique parfois la paternité. Presque toujours, le « projet » a été validé par un vote en CA., soit qu'il y a été présenté en tant que tel, soit parce qu'il constitue un « volet éducatif » du projet d'établissement, complété en de trop rares occasions par un « projet de vie scolaire ». On ne peut que se satisfaire de ce constat : **les professionnels de l'internat sont entrés dans la démarche de projet**, qui objective leur approche volontiers subjectiviste de la relation avec les pré-adolescents et adolescents de l'EREA.

Les projets d'internat, en eux-mêmes, sont parfois remarquables dans leur conception et leur réalisation dans la durée en ce qui concerne l'accompagnement progressif très réfléchi et – lui – fortement maîtrisé des élèves vers l'autonomie : ils témoignent d'une réflexion pertinente sur la séparation « lieux de vie / activités construites / activités autonomes / espaces libres / lieux de repos, etc. » et d'une recherche de réponses adaptées, par une proposition de choix cohérents, progressifs, évalués.

Ils font l'objet de création (ou appropriation) de documents visant à mettre en place les conditions réelles d'une évaluation éducative partagée. En général, les grilles proposées sont connues de tous les personnels (à l'internat et en dehors), souvent affichées, toujours objet

(c'est le principe) d'une discussion entre l'élève – auteur d'une autoévaluation – et le PE éducateur. De la confrontation émergent une idée juste du comportement et une perspective plus claire des attendus. Dans quelques cas, elles ne sont pas le produit d'un responsable, mais du « groupe de l'internat », validé par la direction.

- Exemple 1 : Lomme (Nord) entre autres, une réflexion très solide est menée sur l'investissement progressif de l'espace de l'internat. Les élèves sont conviés à passer des « ceintures de comportement », qui portent des couleurs comme des ceintures de judo (mais seuls les adultes peuvent porter une ceinture noire). Les progrès sont étroitement corrélés aux acquisitions de compétences en savoir-être individuels et collectifs, que traduisent des documents d'autoévaluation confrontés aux évaluations des éducateurs. Nécessairement inscrite dans le temps, cette progression est coordonnée à un parcours dans l'espace : plus les progrès sont nets – et stabilisés – plus l'élève est mis en **situation d'autonomie dans des espaces de vie de progressivement « libérés » des adultes**, qui restent toujours à proximité en recours, cependant. Tandis que mûrissent les compétences, la distance s'accroît. Le cheminement, lent et très régulier, se termine par l'accès au « club », chambre à 4 quasi-autonome, très convoitée. Des écarts (répétés) de comportement peuvent conduire à « sortir du club ». Les documents concernant le parcours sont publics, affichés (règlement, systèmes d'évaluations, etc.). Lors des séances hebdomadaires d'échange, les parcours vers le club peuvent être évoqués (annexe 27).
- Exemple 2, Sannois (Val-d'Oise) : là aussi en prenant appui sur des documents objectivant leurs progrès en matière de compétences, les élèves peuvent obtenir de vivre leur internat en studio ou en appartement pédagogique : leur responsabilité sur le temps collectif et la maîtrise commune de l'espace s'accroît d'autant, non pas sous l'action d'un éducateur omniprésent, mais dans la perception partagée d'un « bien commun » qui s'articule avec un « entre soi » de jeunes adultes : organisation et respect de l'espace, autorégulation à plusieurs, accords sur un fonctionnement global (hormis la fonction « cuisine » pour des raisons dites de sécurité) : pourvu que les règles générales de l'internat soient respectées et que la scolarité se déroule sans accrocs, les élèves « décident ».

Parmi bien d'autres, ces exemples traduisent une conception de l'espace comme outil d'autonomie régulée, et une conception du temps comme composante maîtrisée des évolutions vers la responsabilité, dans un cadre commun.

Cette évidence d'un « cœur central » suscite des volontés d'innovation pédagogique intéressantes mais aussi des expérimentations surprenantes : ainsi tel EREA s'est-il engagé dans le projet d'un « appartement autonome mixte » sur site, idée assez répandue, on vient de l'évoquer, mais qui serait « livré » à 4 garçons et 2 filles : espace dédié à l'acquisition « en grandeur nature » de l'autonomie, mais que l'autorité académique a su arrêter juste avant le vote positif du CA.

Enfin, même si le projet manque un peu d'ambition, de notables efforts sont réalisés, parfois avec d'intéressantes productions de documents, afin de permettre une évaluation objective et par compétences des progrès réalisés par les élèves, en matière de comportement, de respect de soi, de règles de vie commune. Les piliers 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences (les documents consultés n'ayant pas encore pu intégrer la dimension « culture »

voulue par le législateur) sont cités avec une haute fréquence et les items des évaluations « globales » y font clairement référence.

Un grand nombre d'équipes a beaucoup œuvré sur l'articulation projet collectif / grille d'évaluation / parcours individuel / positionnement personnel dans l'internat, afin d'éviter le risque de « vies parallèles ». C'est le cas dans de nombreux EREA. On lira en annexe les trois approches de l'EREA de Perpignan (annexe 28).

Majoritairement, les PE éducateurs ont su adapter leur conduite de l'internat – au moins une part des projets présentés et quelques évaluations – à une conception de la compétence qui n'a pas toujours su trouver autant sa place dans les enseignements. Du reste, quelques PE éducateurs ont exprimé leur satisfaction d'une approche qui leur permet de construire et d'évaluer sans aucune référence à une « note d'internat », jamais pratiquée et dénuée de sens aux yeux de tous. De ce point de vue, les « compétences » formalisées, sous-tendant des projets, ont permis au groupe des PE éducateurs, quand ils ont choisi cette analyse, d'approfondir ou de formaliser pour la première fois leur démarche. **Ils disposent à présent, disent-ils, d'outils de compréhension et d'objectifs d'action qui leur faisaient auparavant défaut.** On ne peut qu'en attendre de nouveaux progrès.

Certains cependant résistent ou refusent lorsqu'il s'agit d'assortir le projet (c'est-à-dire les objectifs) de sa symétrie, l'évaluation (c'est-à-dire des indicateurs). Le champ de l'internat éducatif, à ce jour, est l'un des espaces où les acteurs revendiquent « *l'appréciation subjective* », l'« *approche par le ressenti* », « *l'analyse délivrée de ses grilles* ». C'est également un « système » où, en d'autres endroits, les équipes d'éducateurs ont construit des grilles d'auto-évaluation et d'évaluation externe de grande qualité.

Il faut noter – mais c'est banal – qu'un tout petit nombre de projets reste encore à ce jour et longuement « en cours d'élaboration », depuis un temps qui estompe toute aspérité de discussion, comme toute possibilité d'action référencée au texte. Plus curieuse est la position d'un « PE éducateur principal » qui déclare clairement son refus « *absolu et définitif* » de toute élaboration d'un projet collectif, et encore plus de toute écriture, et encore davantage de l'idée même d'une évaluation – et surtout pas par des « grilles ». Selon lui, qui influence durablement les équipes d'autant qu'il est en poste depuis 30 ans, seule l'approche sensible interindividuelle non formatée est de nature à promouvoir un acte éducatif authentique et « *tous les projets que j'ai pu lire, dit-il, sont des réponses plutôt serviles à des commandes plutôt vaines, et sans aucune vraie pertinence, et surtout dénués d'effet dans le réel* ».

Il est vrai qu'à trop fondre le projet d'internat dans le projet d'établissement, et à ignorer en parallèle la présentation effective d'un projet éducatif « vie scolaire », on néglige à l'excès le fait que le plus grand nombre des heures vécues par un élève d'EREA se déroulent hors enseignement au sens strict.

Quant aux aspects qualitatifs des projets – et des éléments de règlements intérieurs qui en découlent – ils permettent d'identifier à coup sûr les EREA pour lesquels la dimension éducative de l'internat est structurante (Montpellier, Pessac, Mainvilliers, Chambéry, Sannois, Lomme, Rennes, Liévin, parmi bien des exemples), première, et dès lors conductrice par sa richesse de l'ensemble des démarches pédagogiques. L'EREA tient alors véritablement son

rôle d'acteur éducatif majeur, en substitution de familles qui ont renoncé ou qui n'ont plus la capacité d'assumer cette fonction. Les autres projets se bornent parfois à l'énumération d'« axes » généraux déclinés en « objectifs » flous peu assortis d'indicateurs fiables et partageables. Mais, on le sait, une telle observation pourrait s'appliquer à de nombreux projets d'établissement, en particulier de petits collèges. En ces cas, l'internat est comme « la part nécessaire mais secondaire » de l'établissement, et le rôle se limite à un hébergement attentif.

Enfin l'internat ne peut exister sans une « extériorisation » qui en fait, aux yeux de tous, un véritable outil pédagogique et social : éducatif. La qualité du projet comme l'évaluation des mises en œuvre passent par une meilleure « gouvernance », un pilotage mieux partagé.

Recommandation n° 9 : création d'un « conseil d'internat », consultatif, composé de la direction, du PE éducateur principal, du CPE, d'un PE éducateur, d'un enseignant classe et d'au moins un élève élu, par type de regroupement (dortoir ? classe ?), dans une proportion telle que la parité adultes / élèves soit respectée. Ce conseil serait chargé de proposer le règlement intérieur de l'internat, les aménagements du projet éducatif, de prendre en charge la réflexion et la proposition sur les activités éducatives, etc.

Mise en œuvre réelle de la procédure de projet pour une présentation coordonnée en CA, par leurs deux responsables, du projet éducatif d'internat (émanant du conseil) et du projet éducatif de vie scolaire, ainsi que des procédures d'évaluation, démarches concertées et complémentaires autour d'un même élève dans les moments de sa vie à l'EREA non pris en charge par les enseignants.

4.3.6. *Les activités éducatives : une réelle majorité d'EREA dont les activités éducatives sont insatisfaisantes*

La partie « activités éducatives » ne semble pas avoir fait l'objet de soins aussi vigilants, même dans les plus actifs des EREA, sans doute parce qu'elle paraît, à tort, seconde voire accessoire au projet global d'internat. Ainsi, sauf exception, le temps de l'élève n'est-il pas l'objet d'une analyse-proposition globale, et les activités malgré leur rotation rapide et les choix donnés aux élèves de façon régulière sont bâties sur le modèle des enseignements : par tronçonnage et juxtaposition, alors que le temps des élèves est large, durable, y compris le mercredi qui donne plus que tout autre jour l'impression d'être l'objet d'un remplissage où « l'occupationnel » l'emporte sur l'éducatif. On peut faire le constat, parfois, d'un groupe d'éducateurs qui a pour principale ambition d'« avoir les élèves sous la main et dans le regard » au nom d'un risque certes réel, mais majoré.

Voici quelques exemples de listes d'activités :

- Exemple 1 : Saint-Aubin-le-Cloud ; rappelons que cet EREA est très enclavé, isolé :
 - ateliers éducatifs du mardi soir : sport collectif / trucage photo / arts plastiques / piscine / danse contemporaine / petite cuisine / étude supplémentaire / TIG ;
 - ateliers éducatifs du jeudi soir : BD / maquette / jeux de société / journal / bi-cross / arts plastiques / tennis de table / karaoké / étude supplémentaire / TIG ;

- activités éducatives et sportives du mercredi après-midi : musique / menuiserie / piscine / patinoire / cuisine / nature / culture / UNSS / retenue / sortie libre Parthenay / sortie libre Saint-Aubin / MDL ou espace culturel.
- Exemple 2 : Pessac (Bordeaux) ; rappelons que cet EREA ne scolarise que des élèves de niveau lycée :
 - rubrique : éducation aux loisirs et développement des activités sportives :
 - activités sportives proposées dans le cadre des activités éducatives :
 - cyclotourisme
 - surf
 - canoë kayak
 - aviron voile
 - squash
 - pala
 - trinquet
 - roller
 - tennis de table
 - natation
 - VTT
 - activités de loisirs proposées dans le cadre des activités éducatives :
 - patinoire
 - bowling
 - pétanque
 - pêche en eau douce
 - mini-golf
 - jeux de société

Il faut noter que le programme se complète de « découverte d'activités culturelles et artistiques » (dont un « atelier de modelage terre » ou « participation à la fête de la musique » ou « initiation à la guitare »), ou de « l'accompagnement personnalisé au travail scolaire », ou de « gestion du projet individuel de formation », éléments d'une toute autre nature.

- Exemple 3 : Lomme (Nord) ; rappelons que l'équipe fait preuve d'un réel engagement dans le projet de l'internat au profit d'élèves très défavorisés :
 - ateliers de 17h à 19h (lundi, mardi, jeudi) :
 - formation scolaire et professionnelle
 - b2i
 - citoyenneté
 - culturel
 - théâtre
 - improvisation
 - potager
 - sorties
 - décoration des dortoirs
 - percussions
 - dance (*sic*)
 - step
 - arts visuels

- linogravure
 - mosaïque
 - sportif
 - découverte sportive
 - step
 - football
 - basket
 - pétanque
 - tennis de table
 - billard
 - musculation et relaxation
 - jeux de plein air
 - multisports
 - stratégique
 - poker
 - jeux de société
 - informatique
 - billard indien
 - jeux de logique
- Exemple 4 : Sannois (Val-d'Oise) ; rappelons que cet EREA se signale par ailleurs par la grande qualité du projet éducatif, porté par une équipe d'internat très « engagée » :
 - chantiers solidaires, chantiers extérieurs : lundi accrobranche / mardi court métrage, écriture, chant / mercredi chantier HLM, Kayak, décors comédie musicale / jeudi maison de retraite, vendredi, crèche à Paris ;
 - activités éducatives : mardi (17 h 30-19 h) : Jiu-Jitsu brésilien / club journal / sculpture sur bois / tennis de table / chant danse jeux / foot 5 ; mercredi (14 h-17 h) : UNSS escalade / VTT UNSS / chant jeux théâtralisés / comédie / musique / foyer internat / sortie culturelles / journal / HLM ; jeudi (17 h 30-19 h) : boxe éducative / échec / jeux de stratégie / chant danse jeux, théâtralisation comédie musicale / foot 5.
 - veillées d'internat : (21 h-21 h 45) : lundi : étude / club musculation /foyer sortie culturelle / café web ; mardi : étude / atelier d'écriture / foyer élèves sortie culturelle / cours de natation ; mercredi : étude / Jiu-Jitsu brésilien / ciné-club / foyer sortie / décors comédie musicale ; jeudi : étude, / sortie slam / foyer sortie culturelle / danse hip hop.

De visite en visite, l'écoute des projets d'une part (ou leur lecture avant visite) et les réalisations observées dans la réalité quotidienne des activités proposées aux élèves d'autre part (ou la lecture des « listes ») témoignent d'une véritable discordance, dommageable aux élèves.

Il est manifeste que l'approche par compétence et la démarche de projets, répétons-le, ont permis aux équipes de PE éducateurs de formaliser des analyses et des ambitions quant à la globalité de l'acte éducatif.

Mais il est encore plus manifeste que **la reconduction en général sans changement notable des activités parfois pluri-décennales conduit à une mise en œuvre très en dessous des attentes**. En ce domaine, la réflexion globale a progressé mais l'action locale (par activité, par atelier) s'est figée dans sa forme et ne correspond pas aux formulations du projet. Les élèves ne sont pas consultés, les besoins ne sont pas analysés. Trop souvent, les activités sont conçues sans rapport les unes avec les autres et l'on pratique judo et jeu d'échecs sans lien ni explicitation sur la notion éducative du défi, de la confrontation régulée, sous des modes extrêmement divers. On passe du kayak au vélo sans élucidation – autre que celle du geste – de la notion d'endurance liée à celle de risque individuel. On « *tripatouille* » (pour reprendre le mot d'une directrice) la terre ou la pâte à madeleines sans initiation – autre que le poids ou la quantité – à la valeur essentielle du geste dans la construction du temps.

Loin de l'ambition du rapporteur de mêler action et concept, cuisson et réflexion, mais les pures juxtapositions d'activités sans relation et sans élucidation, ni du choix, ni de l'objectif, ni du sens, posent de véritables questions. On se les poserait de la même manière en s'interrogeant sur l'imperméabilité des groupes (classe, âge, dortoirs, sexe) qui empêchent généralement, semble-t-il, de réunir les élèves par affinités d'objectifs, analyse des besoins, en somme autre chose que la seule définition extérieure de leur appartenance à une « section » telle que définie par les adultes. Enfin, on pourrait encore se poser la question de la progressivité qui existe au mieux dans le cadre de l'année, mais qui ne définit que très exceptionnellement les enchaînements d'activités (et non pas la progression technique dans une activité) en fonction d'une durée de quatre ans, au cours de laquelle à la juxtaposition de « faire » devrait se substituer la succession de « savoir être ».

L'analyse est sévère mais le constat ne l'est pas moins : pour ce qui concerne les « activités » la réflexion éducative globale est le plus souvent d'un niveau qui permet d'espérer de grands progrès.

Il en résulte parfois un véritable sentiment de malaise qu'induit la confrontation de tel passage brillant du projet à l'observation *in situ* d'une activité « modelage » que rien ne distingue d'une animation approximative par un artisan « intervenant extérieur » dans une MJC des années quatre-vingt.

On a ainsi pu observer, *in situ*, des activités « théâtre » de niveau insuffisant même pour un collègue dont les élèves ne présenteraient pas des difficultés fortes d'expression, de présentation de soi devant les autres, de mémorisation, etc. Devant un PE éducateur très en retrait, un intervenant extérieur (personnel souvent présent pour étayer les activités) n'apportait qu'une maigre technicité, peu adaptée, dès lors peu opérante. On ne peut que relever parfois une coloration « patronage laïque » trop souvent rencontrée, malgré les bonnes volontés évidentes.

En fait, la critique principale est que les activités – même si telle d'entre elle est riche et telle autre bien conduite – forment une liste globalement hétéroclite, où **les propositions paraissent sans liens pensés, sans transferts construits, sans que la juxtaposition fasse système**. Les activités ne sont pas, en général, produites en raison d'une analyse globale de besoins, qui conduirait à des activités déclinées selon les réponses conçues en fonction des analyses, et assorties – comme il conviendrait – d'indicateurs objectifs basés sur l'observation

des progrès d'ensemble. Au lieu de cela, l'inventaire « à la Prévert » qu'on en dresse donne une véritable impression d'occupations « en miettes », où n'apparaissent ni l'unité de conception ni les liens entre activités qui permettraient une progression, des reprises, des échos : un authentique travail éducatif en évolution maîtrisée. Il en résulte des moments que l'inspection ne peut approuver, telle la présence de « sixièmes » dans cette de salle vidéo introduisant des films porteurs de messages de forte violence ; tels les « jeux de stratégie » qui, à regarder de près les maquettes de personnages issus de l'« *Héroïc Fantasy* », sont plutôt des jeux de guerre et d'affrontement sans précaution, où celui qui paraît s'amuser le plus est – de loin – l'éducateur. Telle, exemple différent, cette « course d'orientation » d'un mercredi après-midi dans une toute petite ville : l'éducateur principal conduisant l'inspecteur d'une activité en extérieur à l'autre n'a jamais pu prendre contact avec éducateur et élèves, à quelques centaines de mètres de là pourtant, comme « en silence radio » bien que la ville comporte des berges, et il a fallu renoncer à l'observation programmée (depuis, la directrice a rassuré l'inspecteur : les élèves ont bien fini par rentrer).

On aimerait citer ici le dialogue, lors d'une réunion globale, entre l'inspecteur et un professeur très expérimenté, visiblement convaincu et qui ne ménage pas son temps, selon la direction. Il s'agit de l'activité « pêche » (pratiquée dans cette ville proche d'un littoral, la pêche est à la fois « au port » et « en eau douce »). Lors de la discussion sur les origines et objectifs des activités éducatives, le professeur demande la parole : « *Des élèves avaient envie de pêcher, ici c'est dans les pratiques familiales et sociales. J'ai donc déposé un projet, qui a pu être financé. Le plus coûteux n'est évidemment pas le matériel, puisque nous nous faisons prêter l'équipement, mais la rémunération du « moniteur de pêche ». En effet, c'est à lui que je confie la partie technique, pour laquelle je ne suis pas formé. Ainsi est-ce lui, le professionnel, qui présente le matériel (cannes, fils, hameçons), explique son utilisation, et choisit les lieux de pêche. Moi, je lui apporte mon assistance pédagogique au cours de la séquence. »*

Sans gloser sur les objectifs – incertains – ou l'évaluation – absente –, on ne peut s'interdire de remarquer à quel point la compétence du professeur éducateur (« *assistant pédagogique* ») est ici comme inutile, sauf à penser que la répétition du geste « montré par le professionnel » (rémunéré) constitue un apport éducatif décisif.

Un dernier exemple, celui de Montgeron (Essonne), qui suscite un vif étonnement : une salle de musculation, coûteuse, a été équipée à la demande d'un PE éducateur. Mais suite au départ de ce dernier par mutation, l'équipement a servi à peine un an. La direction et les autres éducateurs, interrogés séparément sur l'absence totale de fréquentation de la salle, se retranchent derrière la technicité des exercices, le danger d'une pratique sans éducateur formé, l'absence de maintenance des machines. On perçoit bien que l'activité a été décidée comme à l'envers : sans analyse initiale des besoins et encore moins des risques donc des contraintes durables, sans analyse de la pertinence de l'investissement (élevé) par rapport à d'autres attentes, sans analyse de l'insertion pérenne dans un projet commun et d'une dimension éducative collective avérée.

On note aussi, certes, avec intérêt, l'existence d'activités éducatives authentiquement formatives et conçues en fonction des apprentissages fondamentaux, constructrices et logiquement bâties sur l'adaptation : il en est ainsi, parmi d'autres, de « l'atelier Radio » de

Sannois par exemple, qui s'inscrit dans une perspective nette d'objectifs pédagogiques clairs. En regard d'autres ateliers ou studios radio qui ont pu être observés en collège ou lycée par l'inspecteur et qui sont généralement organisés sur un axe de découverte de la radio ou d'extériorisation de l'établissement, l'atelier de Sannois participe d'une véritable organisation méthodique de progrès dans les apprentissages fondamentaux, ceux en regard desquels les élèves « adaptés » sont les plus démunis à l'écrit comme à l'oral. Les grille d'autoévaluation et d'évaluation fournies en annexe attestent de l'ancrage dans les apprentissages fondamentaux, devoir fondateur de l'EREA pour ce public dont les réussites scolaires sont les plus incertaines. C'est aussi ce qu'entreprend, dans une moindre mesure et avec d'autres moyens, l'EREA de Rennes, par exemple.

Le constat mène à penser que, si le travail proprement éducatif dans l'internat même (à partir du dîner : la « veillée ») est parfois remarquable, les activités, elles, de soirée ou de mercredi, laissent beaucoup d'interrogations et de perplexité.

Elles sont trop souvent d'abord conduites par le « hobby » du PE éducateur qui les a initiées, parfois vingt ans plus tôt. Les exemples suffisent, on pourrait les multiplier, tant chaque visite donne à voir au moins une ou deux activités en déshérence, dont les traces sont à la fois un hommage à l'engagement passé d'un(e) éducateur(trice) et la dénonciation d'une incapacité de prise en charge commune. Il en résulte que l'atelier « vélo » porté par un éducateur passionné (pratique du vélo, courses d'orientation, découverte du patrimoine, atelier d'entretien, culture du sport et géographie culturelle du « tour de France » : ensemble cohérent et formateur), s'effondre sur lui-même avec le départ de l'intéressé. Au cours de la visite, documents abandonnés et vélos privés de roue forment comme **le témoignage d'une défaite, celle de l'élément cependant structurant de tout apprentissage et de toute éducation : la durée.**

Interrogées sur ces points, les directions évoquent la résistance au changement et le statut protecteur de PE éducateurs. Ces derniers, en réponse à l'observation, revendiquent un « *espace intime de la communication avec l'adolescent* », une « *relation duelle ou au petit groupe qui s'établit en dehors même des activités éducatives* », en général lors de « *discussions informelles* », de « *moments imprévus* », voire de « *communication sensible non-verbale* ». Tous ces moments seraient, au fond, ceux pendant lesquels se développent la réalité comme la profondeur de l'acte éducatif propre à l'internat et permettraient aux PE éducateurs de mener à bien l'accès des élèves à l'autonomie ou l'aide au mûrissement, d'abord par l'écoute.

Nul doute que ces instants privilégiés aient leur importance, même si enseigner n'est pas écouter, même si éduquer n'est pas une action conduite sur le divan d'un thérapeute. Notons qu'ils sont constitutifs de la relation pédagogique dans bien des cas, quels que soient les élèves. Les discussions de couloir après l'heure de vie de classe ou une séquence « orientation » d'un professeur principal, par exemple, appartiennent à cette série de « petits moments » qui fondent une part des grands mûrissements.

Dès lors, l'argument comporte des dangers. En effet, si la relation se construit dans l'indicible et l'indescriptible, si elle est par définition informelle et inévaluable, cela signifie que le temps (important) consacré aux « activités » éducatives n'a pas de fonctionnalité avérée en

regard du projet d'accompagnement. Si « *tout se dit dans l'entre-deux de l'activité* », on ne peut que s'interroger sur la validité de l'activité et encore davantage quand on en observe – avec regret – la pauvreté globale et le « décrochage » avec les attentes et évolutions des élèves. Cette question se pose à tout professionnel avant tout soucieux d'efficacité comme d'image, et comme l'avoue un directeur, « *voir des PE éducateurs jouant à la game boy ou préparant des cookies, comme dans une association de quartier, ce n'est pas un spectacle à offrir aux visiteurs* ».

Recommandation n° 10 : pour les activités et les ateliers éducatifs, avec l'aide du « conseil d'internat », les directions doivent revenir à l'analyse régulière des besoins comme point de départ d'un projet d'ensemble, évolutif. Elles doivent veiller à la cohérence entre actions, pour chacun(e) des internes et à l'intérieur d'un même groupe d'élèves, mais aussi à l'intérieur de la durée de la scolarité (pluri-annualité) et de l'espace de l'EREA (décloisonnement, au sens matériel). La flexibilité doit redevenir la base de l'adaptation.

4.3.7. Perception des activités et de l'internat par les internes

Lors des entretiens, on a pu recueillir la perception par les élèves, avec toutes les réserves d'usage. Les effets de groupe et la « majoration de la parole » par la simple présence de « l'inspecteur venu de Paris » conduisent à la prudence. Cependant, quelques points se recoupent avec une grande fréquence : **l'ennui, en général poli**, l'acceptation globale de la règle sans sa compréhension active et quelques dérives (produits interdits / violences souterraines / relations intimes). Mais la reconnaissance majoritaire tient en ces mots, à la fois satisfaisants et involontairement sévères : « *bah, c'est mieux qu'à la maison* », une fois les déchirements de « 6^{ème} » dépassés. C'est « *en tout cas moins pire que chez moi* » dit une élève de CAP1, récemment arrivée.

Les élèves précisent :

- un élève de 3^{ème} : « *on voit l'éducateur seulement nous regarder jouer au bowling et rien faire d'autre, ou nous dire comment faire des crêpes et ensuite les manger avec nous, on se demande pourquoi il est là* » ;
- un autre, le même jour « *oui, mais heureusement qu'ils sont là, sinon on n'aurait rien à faire, même pas la cuisine* » ;
- une élève de collègue : « *on fait des modèles, on les peint, mais c'est l'éducatrice qui s'amuse avec sa collection* » ;
- un autre (CAP) : « *Ah, bon, lundi c'est guitare, même si on a envie de faire autre chose, ou même de ne rien faire du tout* ».

Émerge un discours commun, qui suscite une approbation enthousiaste dès que l'un des participants le formule : « on est toujours obligé de demander tout à tout le monde et en même temps ils nous parlent d'autonomie, on est tout le temps obligé de faire des choses et on n'a pas de temps pour nous ».

Au-delà de ces remarques, cinq tendances s'affirment lors des échanges :

1 – « *On n'a jamais une minute à nous, mais on s'ennuie* » : l'empilement d'activités parfois un peu vides de sens ne produit pas un sentiment d'utilité éducative. Succession n'est pas raison. Proposer des activités est structurant, mais ne faut-il pas accepter le risque de la souplesse, dont l'autonomie est la récompense. Les éducateurs disent des élèves: « *s'ils ne font rien, ils font des bêtises* ». La réponse (inquiète) est une saturation du temps, mais qui manque de cohérence. Les élèves perçoivent la forme d'anxiété du vide que cette conception sous-tend. « *L'internat, c'est comme l'école, on n'est pas là pour ne rien apprendre* » réplique un PE éducateur principal, présent depuis presque 30 ans, mais toujours en renouvellement et toujours porteur de son « engagement militant ». Cela correspond aux projets authentiques et remarquables rencontrés à plus d'une reprise dans certains EREA.

2 – « *Au moins, on sait à quoi ça nous sert : on apprend à faire des choses* » : la valeur éducative du temps dépensé est cependant ainsi relevée par beaucoup, hélas parfois en opposition aux « *cours de maths, qui servent à rien* » – discours connu : beaucoup d'activités sont appréciées parce qu'elles « amusent » bien. Les élèves sont moins exigeants que les éducateurs (et bien moins que l'inspecteur) et le risque est permanent pour ceux-ci de « s'adapter aux adaptés » en baissant les bras, en prenant le parti de la ligne basse – à défaut de la « ligne claire ».

3 – « *L'internat c'est pas tranquille même si les adultes ne le voient pas* » : très souvent, les élèves racontent l'insécurité de leur vie quotidienne :

- vols de toutes sortes (cadenas brisés), un élève de CAP dit « *je cours à toute vitesse vers ma douche parce que j'ai peur qu'on me vole mon portable pendant ce temps-là* », une autre « *c'est idiot, on me vole même mes chaussettes* » ;
- violence : tel ce jeu du « *le premier jeté par terre en entrant dans la chambre* », ici de 6, action présentée en toute bonne foi et avec le sourire comme un jeu ;
- « moqueries » humiliantes à l'égard des filles, ou des « petits ». De lieu en lieu se révèle une véritable violence discrète, cachée, insidieuse, combattue et contenue autant que possible par les équipes mais réelle, et qui pèse sur beaucoup d'élèves en particulier les plus jeunes et les filles.

4 – Dans le discours explicite des infirmières et psychologues vacataires, qui exercent une fonction prévention et recours de première importance, la réalité de la sexualité trouve aussi sa place : « *moins de grossesses maintenant* », dit l'une d'elle, « *mais encore une ou deux IVG par an* », dit une autre. Dans les entretiens avec les élèves, compte-tenu de la composition des groupes et d'un temps trop court, l'inspecteur choisit de ne pas aborder ce problème et il n'émerge pas spontanément. Il n'en représente pas moins une donnée préoccupante, à l'origine de nombreux « incidents » qui requièrent, ensuite, l'intervention externe de l'IA-IPR EVS, du DASEN, voire des services de police et justice.

5 – Avant tout : chacun exprime à sa façon le désir de sortir, même s'il se combine au plaisir de revenir (au moins pour les retours des mercredis après-midi pour les lycéens). Un élève : « *à peine mercredi matin, ça me gave* ». Là réside toute l'ambiguïté du dedans / dehors.

L'internat, s'il est vivant et vraiment « éducatif », c'est apprendre à sortir en apprenant à rester : gagner l'autonomie, apprendre la responsabilité.

Recommandation n° 11 : les directions doivent parvenir à un cadrage plus net de ce que doit être la part éducative de l'internat, son projet global de vie scolaire et, en conséquence, des obligations et libertés des personnels qui prennent en charge de jour et de nuit l'éducation d'élèves souvent privés par ailleurs de réelle instance éducative. Il convient de réaffirmer le rôle central de la guidance et du conseil, en prenant appui sur les compétences de l'IA-IPR EVS, consulté au moins autant que de l'IEN-ASH, s'agissant de thèmes propres au « projet éducatif », qui inclut « vie scolaire » et « projet d'internat ».

5. La ressource humaine : les personnels, et le paradoxe des professionnels trop diversement spécialisés et affectés

5.1. Les données en « macro »

Postes enseignants spécialisés (public) en ETP, évolution rentrée 2007-entrée 2012

Types de poste spécialisé	r2007	r2008	r2009	r2010	r2011	r2012	évolution r 2007-r 2012	
							effectifs	%
Enseignants éducateurs	1 049	1 025,50	998,75	990,00	988,50	964	- 85	- 8,1 %
Enseignants	586	545,50	537,75	537,50	487,50	471	- 115	- 19,6 %
Directeurs	70	69,00	73,00	79,00	78,00	78	+ 8	+ 11,4 %
total	1 705	1 640	1 609,50	1 606,50	1 554	1513	- 192	- 11,3%

Source : DGESCO

5.1.1. La note de situation de la DGESCO

La note de situation de la DGESCO, exprimant donc l'interprétation de l'instance administrative, considère la question sous l'aspect suivant, qui forme une utile donnée de base :

Le personnel enseignant :

Enseignement général :

Il est assuré, dans des proportions qui varient selon les EREA, soit par des professeurs des écoles spécialisés, soit par des professeurs d'enseignement général de lycée professionnel (lettres-histoire, lettres-langues, mathématiques-physique), soit par des professeurs certifiés.

Depuis plusieurs années, on observe la part de plus en plus importante prise par les professeurs certifiés, notamment pour l'enseignement des langues vivantes ou l'éducation physique et sportive.

De même, une grande partie des EREA se dote pour le fonctionnement de leur centre de documentation et d'information, d'un poste de professeur documentaliste.

Enseignement professionnel :

Coordonné et organisé sous la responsabilité du chef de travaux, celui-ci est pris en charge par les professeurs de lycée professionnel des diverses spécialités professionnelles représentées dans l'établissement (sciences et techniques industrielles, économie et gestion, biotechnologie-environnement...).

415 professeurs des écoles dont 300 professeurs des écoles spécialisés, 204 enseignants de type certifié, souvent contractuels, dont 23 titulaires du 2CASH, et 879 de type PLP, souvent contractuels eux aussi, dont 45 seulement titulaires du 2CASH, ont été recensés en poste dans les EREA pour cette année scolaire.

À noter qu'une bonne partie de ces personnels, notamment les personnels relevant du second degré n'a pas reçu de formation spécialisée attestée par le 2CASH.

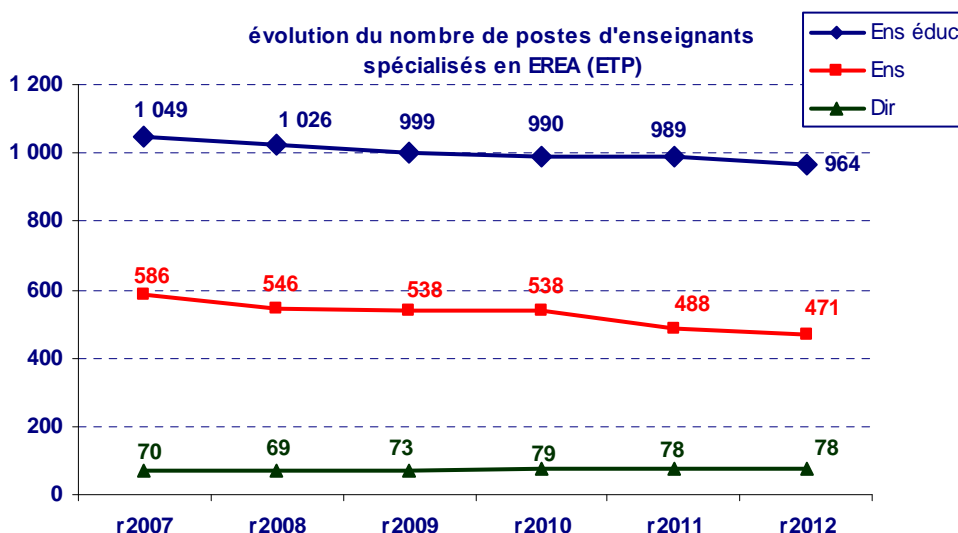
La généralisation de l'application à l'ensemble des EREA existantes du statut de LEA achèverait l'évolution des EREA vers leur secondarisation, tant au niveau de leur direction que dans celui de leur personnel enseignant, évolution perceptible depuis le dernier rapport des inspections générales sur ces établissements.

Cette mesure posera le problème du maintien des professeurs des écoles spécialisés assurant leur service dans les disciplines d'enseignement général qui, appartenant au premier degré, pour des raisons d'ordre réglementaire et statutaire ne sont pas autorisés à exercer dans le second cycle du second degré et pour lesquels il conviendrait d'étudier les modalités de leur intégration, par exemple, dans le corps des professeurs d'enseignement général de lycée professionnel.

Il s'y ajoute, comme dans les lycées professionnels et technologiques et avec les mêmes attributions, le chef de travaux : 64,5 (au moins 0,5 chef de travaux dans toutes les structures avec formation qualifiante).

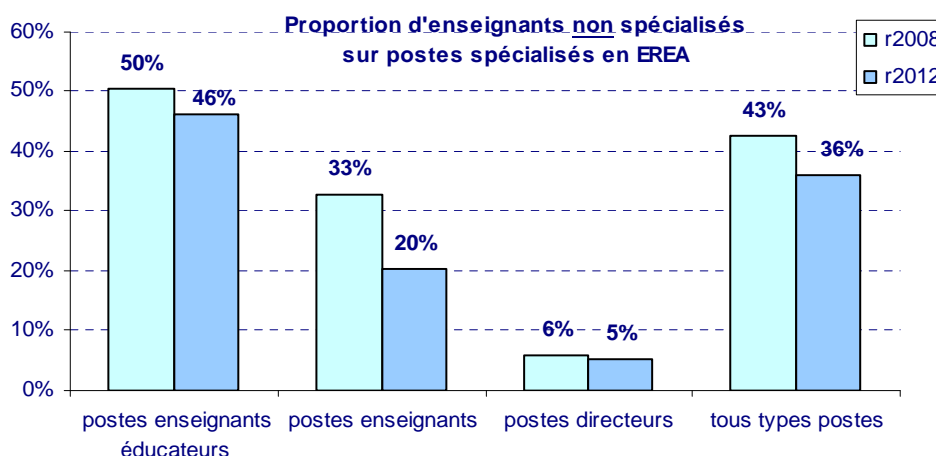
Sur la question centrale des enseignants « spécialisés » (c'est-à-dire détenteurs du CAPASH ou du 2CASH), un autre tableau, plus précis, permet d'observer la pente, ainsi que le note le rédacteur de la note :

« Le nombre de postes d'enseignants spécialisés (ETP) a diminué de 192 entre 2007-2008 et 2012-2013 (- 11,3 %) ».



Il faut moduler cette observation : le nombre des postes a diminué (surtout enseignants premier degré), en raison de « transformations » en « LEA » engagées dans plusieurs EREA, qui ont fait chuter le nombre total de professeurs par extinction des SEGPA, et particulièrement le nombre des professeurs des écoles. En conséquence, en proportion, le pourcentage des enseignants spécialisés a connu une diminution apparente, mais seulement apparente. C'est ce que permet d'observer le tableau suivant.

La proportion d'enseignants non spécialisés sur postes d'EREA diminue de 2006-2007 à 2012-2013 : elle passe de 43 % à 36 % (tous type de postes) de 2008-2009 à 2012-2013 :



À la rentrée 2012, 80 % des professeurs des écoles « enseignants » sont spécialisés, alors que c'est le cas de la moitié seulement, environ, des PE éducateurs et d'une petite minorité des PLP ou PLC.

On observera dès à présent (mais voir surtout ci-dessous) que ce sont donc les postes de professeurs des écoles « éducateurs » en charge en particulier de l'internat qui – pour encore près de la moitié d'entre eux – sont occupés par des personnels « non spécialisés », dans un domaine où précisément une formation adéquate semble indispensable.

5.1.2. *La réalité de la spécialisation*

On doit rappeler ici les chiffres de l'enquête nationale, sur la période de 5 ans coïncidant – sans qu'on y voie une corrélation nette – avec les effets réels de la loi de 2005 sur les personnes handicapées. L'incidence possible serait plus sensible sur le « redéploiement » des postes de professeurs des écoles spécialisés enseignants, qui ont participé – par leur compétence – au fort mouvement de création de CLIS et surtout d'UPI puis d'ULIS.

Types de poste spécialisé	r2007	r2008	r2009	r2010	r2011	r2012	évolution r 2007-r 2012	
							effectifs	%
Enseignants éducateurs	1 049,00	1 025,50	998,75	990,00	988,50	964,00	- 85,00	- 8,1 %

Si l'on remonte plus loin et qu'on établit le ratio entre diminution des élèves et diminution des postes, on mesure également la « protection » dont ont pu tirer parti les EREA. Un directeur, évoquant le « passage progressif de l'EREA vers le LEA par suppression des classes collègue », ajoute : « c'était absurde, on fermait les classes, mais parce que le DSDEN le voulait ainsi, je conservais les postes de PE, dont je ne savais pas trop que faire, même si j'ai trouvé des occupations utiles, comme le temps plein au CDI ». Cette évolution se fait par ailleurs dans un ensemble où près du quart des places en internat est vacante.

Dans ce contexte d'une relative stabilité du « corps », préservé d'un sentiment de « menace », il faut nécessairement s'interroger sur la principale caractéristique des affectations d'enseignants. Le constat est sans appel : **la moitié des postes – à forte exigence de compétences – est pourvue par des non spécialisés.**

Autrement formulé : la fonction dite « cardinale » de l'internat – et tout prouve qu'elle l'est – est assumée seulement par un PE spécialisé sur deux enseignants.

À nouveau, comme tout au long de l'enquête, un exemple pragmatique de terrain caractérise la limite du système. C'est le cas de Sannois : un seul PE éducateur est spécialisé sur 11 personnels constituant « l'équipe internat », 5 PE, 5 AED, 1 PE éducateur principal. Ce chiffre confirme les approches nationales, parfois un peu trop « macro » et présente un second intérêt : il donne un aperçu de la réalité de fonctionnement des EREA au quotidien. Là encore, les très fortes disparités entre internats d'EREA doivent être prises en compte. Ainsi, au cours des entretiens, de nombreux jeunes PE non spécialisés nommés en EREA affirment qu'ils ont choisi ce poste pour son implantation.

5.2. **Données en territoires**

Pour opérer une analyse pertinente, il convient d'observer aussi les données par sous-ensembles. En effet, les EREA constituent une mosaïque de personnels de statuts et de niveau de formation très différents, ce qui induit une séparation implicitement installée des activités dans un espace cependant bien clos, et pour des élèves toutefois en petit nombre, très rapprochés les uns des autres par les composantes scolaires et sociales de leurs dossiers et formant dès lors un public quasi homogène.

5.2.1. Affectations des enseignants : des images contrastées

Dans la même académie, selon les EREA, des situations radicalement différentes peuvent être observées pour ce qui concerne l'affectation de titulaires (spécialisés ou non).

Exemple de Bordeaux

	% non titulaires Éducateurs en internat	% non titulaires Enseignants 1 ^{er} degré	% non titulaires Enseignants 2 nd degré
Trélassac	43,75 %	16,6 %	40 %
Eysines	40 %	28,5 %	30 %
Pessac	88,8 %	0 %	42,1 %
St Pierre du Mont	0 %	33,3 %	31,5 %
Villeneuve/Lot	61,5 %	20 %	60 %
Total	43,8 %	21,7 %	38,8 %

Source : dossier préparatoire à la visite

On note que, ici encore, pour ce qui concerne les professeurs des écoles, ce sont les postes de PE éducateurs surtout sur lesquels sont affectés des personnels non-titulaires. Cette remarque est à mettre en relation avec une observation importante : dans cette académie, comme dans beaucoup d'autres, tous les emplois de second degré sont « sur profil » et l'affectation de non-titulaires marque encore davantage le faible taux de demandes en mutation. À Pessac, enfin, selon des modalités intéressantes, les postes de PE éducateurs ont été réduits au fil du temps, et la fonction « internat » est assurée en grande partie par des assistants d'éducation, ce qui explique le taux plus élevé de non titulaires. La proximité de la préfecture (en l'occurrence Bordeaux ou Mont-de-Marsan, limitrophes) explique les taux « 0 » : l'EREA présente en ces cas l'avantage d'une affectation dans l'agglomération principale du département et préserve de la « ruralité ». Lorsque l'EREA est éloigné d'un centre important, ce qui est souvent le cas, le *turn over* des jeunes enseignants y est élevé au risque de fragiliser tout projet durable. « *Souvent, dit une directrice, mes élèves passent davantage d'années à l'EREA que leurs professeurs des écoles* ».

▪ Pour le second degré

Très massivement, en EREA, la situation de « postes à profil » est la même pour le second degré, bien que les procédures de « choix » varient beaucoup d'un territoire à l'autre : c'est parfois l'IEN-ASH, parfois l'IEN-IET, parfois une « commission » qui déterminent les priorités de choix parmi les candidatures de PLP ou PLC vers l'EREA, en pratiquant eux-mêmes la désignation de personnels que « *le service affecte ensuite* ». On a pu observer des situations, logiques, où le directeur choisit les professeurs.

Mais si l'on insiste très peu sur cette donnée, c'est qu'il n'y a pas d'enjeu. En effet, en raison de la réputation (globalement non-fondée, en dépit d'incidents passagers pas plus nombreux qu'en lycée professionnel) des EREA comme « établissements avec grandes difficultés de violence », le taux de demande est le plus souvent inférieur à l'offre, de sorte que la question est bien davantage celle des postes vacants. À cela s'ajoute le fait que certaines formations « rares » exigent des enseignants pour lesquels le vivier de titulaires est insuffisant, de sorte

que le taux élevé de non-titulaires (surtout sur une base d'effectifs totaux si étroite) est une caractéristique des EREA. Là encore, les disparités entre académies sont très fortes. Elles s'expliquent avant tout par l'attractivité géographique de l'établissement : obtenir une mutation pour Pessac, c'est intégrer la communauté urbaine de Bordeaux. Recevoir une affectation pour Saint-Aubin-Le-Cloud, c'est se trouver confronté(e) à l'isolement ou aux transports loin d'une ville présentant activités culturelles ou possibilité de scolarisation en lycée pour les enfants d'enseignants, même si, après affectation, la décision de rester provient de la qualité des relations et du climat de travail découverts au sein de l'établissement.

À cet égard, sans que cette opération se limite aux EREA, on peut observer que la DRH de l'académie de Bordeaux met en place une très intéressante politique de gestion des contractuels en LP : tout contractuel en poste depuis un ou deux ans fait l'objet d'une rencontre avec un IEN-IET. De cet entretien découle la mise au point, si besoin, d'un protocole individualisé de suivi et formation. Puis, au terme d'une nouvelle année, un nouvel entretien avec un inspecteur permet de formuler un avis définitif sur un CDI.

Une telle démarche, s'agissant des EREA où se trouvent parfois en poste depuis longtemps des PLP contractuels dont les savoirs se sont construits « sur le tas », constituerait un exemple de « bonne pratique », sous réserve que la formation soit celle du 2CASH.

C'est, d'une certaine manière, ce qu'envisage sous une autre forme la même académie de Bordeaux : un « repérage » y est en cours, de façon à retrouver tous les enseignants spécialisés non affectés sur un poste spécialisé. Un « référent / personne ressource » serait désigné par ZAP (zone d'animation pédagogique, équivalent du « bassin » ailleurs), bénéficiant d'une décharge, et suivi par un IEN-ASH : dès lors, l'aide formative apportée aux enseignants non spécialisés deviendrait permanente, effective, contribuant dans un premier temps à leur efficacité et, dans un deuxième temps, pouvant les conduire à un volontariat pour le 2CASH, souvent « *inquiétant car coupant des collègues* », ainsi que l'affirme un PLP au cours d'une rencontre.

Une autre pratique, dans l'académie de Lille, interroge bien davantage même si l'on en perçoit l'objectif : les PLP affectés à l'EREA sont, théoriquement, volontaires sur des postes qui ne sont pas « spécifiques », mais tous signalés « à profil ». Mais le choix ne se fait pas en commission, il est opéré par l'IEN-ASH qui propose leur affectation au recteur, dans le cadre du mouvement : les « volontaires » bénéficient alors d'une « bonification » identique à celle qu'ils obtiendraient pour une SEGPA. Ici, on aurait pu supposer que la compétence « ASH » aurait été croisée avec le regard d'un IEN-IET compétent sur les champs professionnels. Cette mécanique subtile et compliquée n'empêche pas, compte tenu du petit nombre de candidats, un certain nombre de postes vacants. On observe par ailleurs que les PLP affectés selon cette procédure ne demandent pas, en général, à préparer le 2CASH.

C'est sensiblement la même méthode, et les mêmes déceptions, qu'on observe dans l'académie de Rennes. Même si, on l'a vu, l'académie se remarque par une élaboration progressive d'une politique portée par les corps d'inspection du second degré, sous la « coordination » d'un DSDEN (naguère celui des Côtes-d'Armor, à ce jour celui d'Ille-et-Vilaine), la mécanique d'affectation « sur profil » ne date que de trois ans. Depuis cette date, l'académie demande à tous les candidats d'être titulaires du 2CASH mais le taux de pression

fait dire à l'interlocuteur que « *ce n'est évidemment pas du tout rédhibitoire* ». Les dossiers de tous les postulants sont examinés par l'IEN IET de la spécialité, qui prend avis des IEN –ET référents, pour la spécialité, du secteur géographique d'exercice du candidat, lequel, si besoin, entre en relation avec le chef d'établissement. Cette procédure, lourde et peu « transparente » dans la mesure où elle n'est pas formalisée et contradictoire, n'est cependant à l'origine d'aucun contentieux, dans la mesure où, généralement, le nombre de candidats est inférieur à celui des postes vacants. Pour ces derniers, c'est finalement au barème que revient le rôle de critère.

Dans cette académie, après leur affectation, les professeurs du second degré sont invités à s'inscrire au 2CASH, mais « *il n'y a pas de contrôle, parce qu'il n'y a pas de moyen de pression, et qu'on a besoin d'eux sur le poste* ».

On ne peut s'empêcher de citer ici une déjà ancienne tentative de « bonne pratique », dans la mesure où elle correspond à l'une des recommandations de ce rapport. Il s'agissait de l'émergence d'une fonction « vie scolaire » en EREA.

Après avoir « gelé » en CTPD un emploi budgétaire de PE (programme 141), en accord avec le DSDEN, le recteur demande par lettre du 28 novembre 2007 la transformation de cet emploi en emploi de CPE (programme 230), pour la rentrée 2008, transformation donc à prévoir dès le « dialogue de gestion » national. Il faut observer que l'académie est dotée de 522 ETP de CPE. En prenant appui sur des contraintes techniques et « la situation de surnombre en emplois d'enseignants » le DGESCO répond négativement, par lettre du 12 février 2008 (annexe 35). Devenu à son tour recteur de l'académie de Bordeaux, il considère désormais cette mesure, quelques années plus tard, comme « allant de soi », dans une situation budgétaire il est vrai bien différente.

▪ **Pour le premier degré**

Les professeurs des écoles restent de gestion départementale. Leur affectation est massivement réglée par le « règlement départemental », souvent déjà ancien et toujours soumis à discussion puis vote dans les instances paritaires, lesquelles, on le sait, présentent assez régulièrement un front uni (ou au moins une majorité) contre l'évolution souhaitée vers des « postes à profil », pour des motifs divers. Il en résulte, dans la plupart des cas examinés avec les DASEN lors des visites, un mouvement qui conduit les plus jeunes des enseignants, les plus récemment recrutés, vers les EREA, à titre provisoire.

Ils y restent assez volontiers, parfois à titre provisoire pendant plusieurs années, si personne ne les concurrence sur le poste, et si l'établissement est proche de la ville-préfecture, échappant ainsi à une ruralité profonde ou à des banlieues où les conditions de travail (pensent-ils) seraient plus difficiles. Ces enseignants n'en demeurent pas moins non-spécialisés, même si certains d'entre eux disent que « *la spécialisation vient avec l'usage* » (sic). Ou bien ils essaient d'en sortir, créant ainsi un *turn-over* préjudiciable aux projets. Dans les deux cas, provisoires prolongés ou provisoires renouvelés, ces enseignants ne peuvent apporter la qualité des apprentissages caractérisant la spécialisation, l'adaptation.

Quelques départements ont essayé de modifier ce fonctionnement peu satisfaisant, soit lorsque le réseau des EREA (plus d'un dans le département) le justifie en atteignant une taille critique, soit en raison de leur parcours personnel, de leurs options de gestion.

Exemple 1 : un IEN-ASH résume la situation mais donne également une part de la solution : « un volontarisme et de la conviction » : « *le déficit de cap clair a longtemps fait percevoir l'EREA comme le pire établissement pour une affectation d'enseignant à la sortie de l'IUFM. Nous avons entrepris de recruter et stabiliser des personnels qualifiés et spécialisés, même sur des postes d'enseignants éducateurs. (...) Tous les PE sont spécialisés, sauf une qui est en cours (...) un régime spécial sur le genre des personnels pour que l'organisation filles / garçons puisse être respectée à l'internat* ».

L'objectif est, ici aussi, de « réveiller » les « *spécialisés dormants* » pour les mobiliser sur des emplois correspondant à leur certification.

Exemple 2 : dès l'année 2000, le DSDEN du Nord fait adopter un article « novateur » du règlement départemental du mouvement, en EREA et ERPD : « **À compter de la rentrée scolaire de septembre 2001, tous les personnels *nouvellement* affectés sur un poste en EREA-ERPD à titre provisoire devront s'engager à partir en stage de formation CAPSAIS option E ou F, mention éducateur en internat, dans les 5 années à venir. À défaut, ils devront obligatoirement participer au mouvement pour tout autre type de poste** ».

L'objectif est d'empêcher l'installation d'un « noyau permanent » de non-spécialisés.

Il en a été décidé de même pour tous les emplois du premier degré affectés en EREA en Dordogne, par exemple. En Seine-Maritime, les enseignants à titre provisoire non spécialisés doivent faire la preuve de leur inscription au CAPASH, mais 90 % des postes sont pourvus, à titre définitif, par des enseignants spécialisés.

Toutefois, ces tentatives restent rares, et, en terme réglementaire, peu « opposables » puisqu'elles reposent sur la conviction, ou sur des durées longues, voire sur la permanence de « crédits formation » destinés à des départs en stage en réduction.

Pour les enseignants du 1^{er} degré, le résumé suivant, produit pour la visite, éclaire l'analyse par une description locale :

« *Ancienneté* :

– *entre 1 an et 3 ans d'ancienneté* : 7 ;

– *tous ceux qui ont moins de 5 ans* : 12 (dont les 7 ci-dessus) ;

ceux arrivés en 2012 : 2 ;

– *ceux qui ont entre 5 et 10 ans d'ancienneté* : 4 ;

– *ceux qui ont plus de 10 ans d'ancienneté* : 8.

Soit plus de la moitié des enseignants de l'EREA est là depuis plus de 5 ans ; 30 % est à l'EREA depuis plus de 10 ans et seulement 11 % sont à l'EREA depuis 3 ans ou moins ».

5.2.2. Les caractéristiques de la population enseignante : données locales

On prendra l'exemple d'une académie « centrale » à réseau dense (on y compte un EREA par département) : ce document (annexe 29), produit par l'académie de Poitiers pour la visite, est éclairant à lui seul (NB « CTR » se lit « contractuel »). Le commentaire insiste à juste titre sur jeunesse (les affectations à titre provisoire y sont pour beaucoup) et absence de formation spécialisée. Cette situation est banale, représentative d'un bon nombre d'EREA.

Le détail fourni au plan local permet de compléter par un regard plus fin (*fiche d'avant visite produite par l'EREA, académie de Poitiers*), en incorporant les personnels non éducation nationale, soumis à des contraintes voisines. Surtout, une fois encore, la liste montre la très grande diversité des situations, au sein de la même académie ;Mignaloux-Beauvoir fait partie des EREA « attractifs » car en limite de préfecture, ici l'agglomération de Poitiers.

Les personnels de l'EREA Anne Frank de Mignaloux-Beauvoir (Vienne)

« Il y a 74 professionnels qui exercent à l'EREA. Il s'agit d'une part de personnels de l'éducation nationale, d'autre part de personnels de la Région. Des professionnels du secteur libéral interviennent ponctuellement.

1) Les personnels de l'éducation nationale

- 1 ETP de direction,
- 1 ETP de professeur des écoles adjoint au directeur,
- 1 ETP de chef des travaux,
- 1 ETP de gestionnaire,
- 1 ETP de secrétariat de direction,
- 0,5 ETP de secrétariat d'intendance,
- 7 ETP de professeurs des écoles qui exercent sur des missions d'enseignement tous spécialisés,
- 15 ETP de professeurs des écoles qui exercent sur des missions d'enseignants-éducateurs, dont 10 spécialisés,
- 3 ETP de professeurs de lycées professionnels qui exercent sur des missions d'enseignement général,
- 11 ETP de professeurs de lycées professionnels qui exercent sur des missions d'enseignement professionnel,
- 2 ETP de professeurs d'EPS,
- 1,5 ETP d'assistant d'éducation,
- 1 contrat d'avenir professeur (12 h/semaine),
- 0,5 ETP de documentaliste,
- 0,5 ETP d'assistante sociale,

- 1,6 ETP d'infirmière.

Des permanences de professionnels de l'éducation nationale

- 1 médecin éducation nationale,
- 1 conseiller d'orientation psychologue.

2) Les personnels de la Région

- 2 ETP d'assistants technico-pédagogique,
- 1 ETP d'animatrice culturelle,
- 10 agents de service,
- 1 ETP contrat d'avenir maintenance,
- 1 ETP contrat d'avenir aide aux élèves.

Des permanences de professionnels de la région

- 1 conseillère tutrice en insertion (0,5 ETP).

3) Interventions ponctuelles : des professionnels du secteur libéral

- 1 médecin libéral,
- 1 psychologue libéral.

4) Une équipe stable et dynamique

Les mouvements des enseignants du premier degré sur les trois dernières années sont, globalement, peu importants. En effet, on ne constate pas de mouvement de professeur des écoles qui sont sur des missions d'enseignement entre 2010-2011, 2011-2012. Un est remplacé par un autre en 2012-2013. D'autre part, on observe seulement deux mouvements de professeurs des écoles sur des missions d'enseignant-éducateur entre 2010-2011 et 2011-2012 ; et 6 mouvements entre 2011-2012 et 2012-2013. Le précédent directeur de l'EREA est resté dix ans sur le poste. Il a quitté ses fonctions en septembre 2012 en raison de son départ à la retraite. L'adjoint au directeur occupe cette fonction depuis 2004. »

On perçoit bien la nécessité d'optimiser les affectations et de **rendre lisible la qualité de la ressource humaine.**

À cet égard, on peut penser qu'il serait efficace de ne plus autoriser aucune affectation de PE débutant, de « malgré eux », en *turn-over* parfois rapide et surtout non spécialisés sur un secteur exigeant, en raison de sa spécificité d'intervention dans des heures délicates et intimes de l'internat, une spécialisation. La certification peut être considérée comme une condition ferme. L'attractivité des emplois (bonifications non indemnitaires) peut être renforcée dans ce but. Ces décisions seraient de la compétence de l'autorité académique et dépendent de l'état du réseau des EREA.

Recommandation n° 12 : l'affectation en EREA devrait se limiter avec rigueur à des personnels spécialisés, TOUS CHOISIS SUR PROFIL par une commission académique,

au fur et mesure des renouvellements par départ en retraite ou mutation, ou transformation de postes, ou remise en mouvement de postes « à titre provisoire » parfois occupés depuis 5 ou 7 ans .

5.3. Des équipes parallèles et la pratique de la séparation des activités

Les caractéristiques des personnels, rapidement esquissées ci-dessus, expliquent pour une part la diversité des engagements dans la durée comme la mobilisation variable des compétences obtenues par la certification.

Au-delà de ce constat, ainsi que des constats généraux de réussite des élèves (voir *supra*), les enquêtes et dialogues menés en EREA révèlent que, malgré de telles situations, les pratiques des enseignants pourraient encore être notablement améliorées.

5.3.1. L'absence d'échanges formels

Ainsi, en particulier s'agissant d'établissements à effectifs faibles et ratios d'encadrement très favorables, la communication pédagogique semble trop réduite.

D'abord, les réunions d'équipes, ici comme ailleurs (mais on s'attendait à une prise en charge différente, ici) restent rares, spontanées, sans ordre du jour précis, sans compte rendu. Quelques EREA ont installé des « équipes de veille » qui, en interdisciplinarité, font un point régulier sur les situations les plus complexes d'élèves « signalés ». Mais il ne s'agit pas là de réunions d'ordre pédagogique destinées à échanger entre professionnels sur tous les cas de tous les élèves et sur le « groupe classe ». S'il va de soi, partout, que les conseils de classe se réunissent, on peut attendre un suivi et plus régulier et moins formel, au profit des élèves.

Surtout, il est très difficile de repérer des échanges entre équipes, en particulier entre les deux sous-ensembles de professeurs des écoles qui exercent en direction des mêmes collégiens. Les PE éducateurs et les PE enseignants ne se rencontrent pas, sauf de façon informelle ou très rapide. Ainsi, à Besançon, l'une dit : « *on ne se voit que très peu dans l'année* » ; à Bonneuil par exemple, les enseignants eux-mêmes estiment « *très dommageable qu'il y ait cette coupure entre le jour et la nuit* », l'information se réduisant à de « *l'informel oral* », d'autant que « *le réseau informatique est défaillant et que même le « cahier de texte en ligne » n'est pas mis en place* » et le choix d'une « *assemblée générale de tous les personnels* » le lundi matin, fait dans un EREA, s'il répond à cette préoccupation, ne représente pas une solution viable dans tous les établissements.

En quelques cas, on observe une tentative de systématisation : « *nous nous rencontrons en salle des professeurs pendant le goûter des élèves, de 17 h à 17 h 15* » ou bien : « *il y a un moment, chaque lundi, où nous échangeons sur les élèves entre PE classes et PE éducateurs* ». Ces échanges, peu différents en nature de ceux qu'on trouve dans toutes les salles de professeurs, se caractérisent par leur spontanéité : pas d'ordre du jour, pas de documents préparatoires, pas de compte rendu.

Un PE éducateur principal et un PE éducateur en fonction d'adjoint font de cette lacune un principe : *« Il faut, disent-ils, éviter que la perception de chacune des équipes contamine l'autre, et – surtout – il y a trop à faire par ailleurs pour consacrer du temps à ça ».*

Les éducateurs tiennent en général à jour un cahier d'internat, objet éducatif aux contours incertains, essentiellement dédié à une sorte de « main courante » des faits observés et dont la forme archaïque laisse perplexe. Au mieux destiné à l'équipe d'internat suivante, ce document, qui n'est pas toujours accessible (*« il existe, sous forme papier, mais ne quitte pas les locaux de l'internat »* regrette un directeur), ne permet pas une authentique communication, dans le domaine essentiel des apprentissages, entre les éducateurs et les enseignants. Ces derniers se plaignent d'ailleurs souvent de ne pas être informés d'évènements (sauf très graves) survenus entre la fin des cours la veille et leur reprise de classe le lendemain. Ils savent encore moins quelles activités pédagogiques, sur quels projets d'apprentissage, et avec quelle évaluation, ont été menées lors des heures d'études/devoirs ou d'accompagnement individualisé par les PE éducateurs.

Symétriquement, les consignes ou recommandations formulées par les enseignants à l'intention des éducateurs, quand elles existent (rarement) ne donnent pas davantage lieu à un échange systématique entre professionnels. C'est souvent **par l'élève lui-même que l'éducateur apprend ce que l'enseignant attend de lui**, et de l'élève, pour les « devoirs » du soir. À de nombreuses reprises, l'inspection permet d'observer que les deux sous-ensembles connaissent peu, voire pas du tout, les « projets » de l'autre, même lorsqu'ils sont formalisés et diffusés en début d'année par la direction, dans un livret d'accueil par exemple. À cet égard, la « curiosité professionnelle » semble réduite. Les efforts déployés, très souvent, par les équipes de direction, par exemple par des présentations en CA ou par la mise en commun de « bilans annuels » sur le site (ou l'intranet) font preuve d'un volontarisme positif, mais qui peine à faire évoluer les pratiques et mentalités d'enseignants peu habitués (et peu enclins ?) au travail en partage.

C'est ce constat que dresse, sans concession, l'un des audits commandés à la suite de l'un de ces « évènements graves » qui scandent encore les rythmes de vie des EREA, à la fois en raison des publics difficiles et de la continuité de proximité en espace contraint. Il s'agit du rapport réalisé en 2010 ; daté du 22-09-2010, il porte sur une *« suspicion de faits graves survenus pendant l'année scolaire 2009-2010 à Joigny »* par l'IPR-EVS et l'IEN-ASH académique. On ne peut que saluer, au passage, l'existence de ce binôme qui combine de façon nécessaire mais rare, le double regard de « l'adaptation » et du « climat scolaire » ou d'un « projet éducatif ».

Voici quelques lignes qui synthétisent parfaitement les observations faites au cours de la mission d'inspection :

« L'une des difficultés est le manque de coordination avec les enseignants éducateurs. Les échanges restent informels et un outil de liaison n'est, à ce jour, pas mis en place. [...] Messieurs X et Y, enseignants éducateurs, respectivement en poste depuis 1997 et 2005 n'ont pas ou peu de lien avec les enseignants même s'ils en reconnaissent la nécessité. [...] le classeur d'internat n'est pas transmis au CPE ce qui est regrettable. [...] les enseignants éducateurs ont une méconnaissance de documents ou de dispositifs, livret de procédures

disciplinaires, parcours de découverte des métiers (PDMF) par exemple [...]. Il ressort de ces entretiens un manque manifeste de coordination et de concertation entre tous les personnels travaillant auprès de jeunes orientés à l'EREA, une méconnaissance de dispositifs institutionnels : CESC, conseil pédagogique, PDMF, registre des sanctions, procédures disciplinaires ».

Le suivi, lorsqu'il est inscrit dans l'emploi du temps de l'éducateur, se réalise pourtant sur un mode très individualisé qui permettrait d'optimiser les interventions complémentaires : ainsi, dans plusieurs EREA, les divers éducateurs veillent à « épauler » successivement chacun des internes au moment des devoirs, dans une approche au cas par cas qui serait vraiment fructueuse si elle était informée. Mais, à la question de l'inspecteur général: « *Quels sont les éléments d'information, ou de professionnalité qui différencient votre intervention de celle d'un parent d'élève soucieux de suivi et cultivé ?* », à plusieurs reprises la réponse des éducateurs est – honnêtement – : « *rien* ».

Composées de professionnels du même corps et en théorie spécialisés, les deux équipes (de jour / de soir et nuit) ne mettent donc généralement pas en commun de façon construite leurs observations lors de moments réguliers d'échange.

Il en résulte confusions et approximations, mais surtout une forte « perte en ligne » des apports respectifs des professionnels agissant pour le même élève.

Ce constat est à mettre en rapport avec celui déjà formulé d'une très vive réticence à la production de « traces ». Les « écrits professionnels » des professeurs n'incluent pas cette dimension du suivi individuel.

Or, outre les conditions structurelles réellement favorables de l'internat, **le recours à l'outil informatique serait ici d'un usage facile** et d'un avantage déterminant. Même dans les régions où un ENT est opérationnel, les enseignants d'EREA évitent encore d'avoir recours à l'outil « cahier de texte en ligne », et davantage de travailler ensemble sur l'intranet de l'EREA qui permettrait, en toute sécurité, de produire des informations fiables, communicables à tous sans autre effort que la connexion et constituant progressivement, pour chaque élève et chaque classe, une mémoire pédagogique à forte valeur ajoutée.

Encore faudrait-il que l'outil informatique ait trouvé sa place dans les usages. D'autres rapports de l'IGEN (sur les ordinateurs en collège en Corrèze ou dans les Landes) ont fait état des avancées, lentes ici, réelles ailleurs et l'on sait que la dimension de l'accompagnement par la formation et la mise à disposition de ressources sont des nécessités encore mal assumées, malgré de récents efforts, et l'impulsion forte donnée, dans l'ampleur et la durée, par la nouvelle politique de l'école numérique. Mais les EREA font d'ores et déjà l'objet d'une véritable attention de la part des régions et le parc informatique y est, en général, plus développé et plus récent que dans la moyenne des collèges : les équipements cumulés (CDI, ordinateurs en classe, classes nomades, salles informatique, espaces de l'internat etc.) de certains établissements conduisent dans certaines académies, sinon dans toutes, à un taux très élevé d'ordinateur par élève. Il en va de même pour les équipements plus collectifs, comme les tableaux numériques interactifs ou les vidéoprojecteurs.

Le questionnement sur les usages de ces matériels, mené de façon systématique lors des visites, conduit à un constat de sous-utilisation massiv, même si, par endroits, des enseignants se sont investis avec succès dans un travail de différenciation grâce à l’outil, surtout au niveau du lycée, et en particulier en mathématiques et en anglais, en ayant d’ailleurs davantage recours à des sites collaboratifs qu’à des ressources en ligne encore mal connues.

Alors que les enseignants des EREA développent des pratiques visant à la prise en charge la plus individualisée possible, ils semblent majoritairement ignorants (ou peu informés et réticents) quant aux remarquables possibilités de diversification didactique permises par l’outil, et d’abord par les usages d’internet dont leurs élèves sont pourtant familiers. On ne peut que le regretter très vivement parce que les investissements réalisés sont infructueux, et surtout parce que la professionnalité des enseignants en EREA reste en-dessous de l’efficacité que promet un enseignement orienté par les usages de tels équipements, déjà présents.

Recommandation n° 13 : constituant un réseau « fini » et scolarisant des adolescents similaires, dans le cadre de la politique de l’« École numérique », les EREA pourraient faire de la part des délégués académiques au numérique (DAN) l’objet d’une approche spécifique en matière de généralisation des usages (ressources et formation). Les pédagogies en œuvre seraient ainsi optimisées par l’outil et les EREA contribueraient à un progrès de l’individualisation des parcours des élèves en difficulté. Par leur taux d’encadrement, ils pourraient ainsi devenir des lieux d’expérimentation ou des espaces-ressources.

5.3.2. *Quelques évolutions notables*

Sur ce sujet, celui de l’expérimentation interne, lors des visites, des tentatives de réel intérêt ont toutefois été repérées.

La première consiste, pour la direction (mais cela exige conviction durable et acceptation sans inertie), à construire des emplois du temps qui interpénètrent les deux fonctions enseignement et éducation que de nombreux PE souhaitent voir encore très distinguées. Il s’agit, le plus souvent, d’intégrer des heures d’enseignement « classe » dans les emplois du temps des éducateurs.

En effet, l’aide aux devoirs et l’accompagnement individualisé en étude font déjà théoriquement partie des obligations de service des éducateurs, mais au sein de l’espace-temps parallèle de l’internat. Des directions signalent un refus définitif des PE éducateurs en ce sens « *surtout les plus anciens, en poste depuis 20 ans, et qui pensent qu’ils ont perdu leur compétence strictement d’enseignants, en développant des qualités d’éducateur* ».

Parmi les exemples, on peut citer ce passage de la « note » préparant la visite d’inspection générale, à Liévin, où est : « *mis en place un co-enseignement, associant éducateurs d’internat et professeurs, inscrit dans les projets explicites et repérés dans le temps hebdomadaire ; en outre, ces projets sont, aujourd’hui, conçus en fonction de l’appartenance de l’élève à une classe et un groupe d’internat, et non plus en fonction des affinités électives des personnels. Ils permettent une continuité dans le suivi du travail personnel de l’élève*

(...) ». En outre « *les enseignants-éducateurs participent aux réunions de synthèse ainsi qu'aux conseils de classe. Lorsque leurs élèves partent en stage en entreprise, ils réalisent des visites en commun avec les PLP. De même l'un d'eux participe à la réunion classe-atelier du mardi midi.* ».

Un autre exemple est tout autant digne d'intérêt, celui de Sotteville-lès-Rouen. Comme à Mainvilliers (Eure-et-Loir), par exemple, TOUS les personnels sont réunis le lundi matin, pour un échange global. Mais, à cette réunion, s'ajoute une « séquence » de 1h30 pendant laquelle les professeurs de toutes les catégories du niveau collège participent au « *projet de soutien et de remédiation d'aide et de découverte (PSRAD)* » pour une remise à niveau et des approfondissements (ou des « étayages » pluridisciplinaires, variables selon les besoins des élèves). Quinze « ateliers projets » existent (par exemple : arts martiaux et arts plastiques) et les élèves sont réunis par « groupes de besoin », quelle que soit leur classe de référence, au collège. Dès leur arrivée, les élèves de sixième sont l'objet d'un test-maison, qu'ils passent à nouveau en fin d'année, ainsi qu'en mi-année de 5^{ème}. Les ateliers sont constitués de deux à trois enseignants, et le maximum est de quatre élèves par enseignant. Il s'agit donc d'un réel projet objectif, transversal et transdisciplinaire, très riche. Son organisation, lourde, a conduit à l'élaboration « maison » d'un logiciel de gestion des groupes et répartitions des professeurs. Dans le même EREA les enseignants acceptent une réunion institutionnelle tous les soirs (17h). Tous participent aux synthèses et conseils de leurs classes. L'équipe réduite de direction (directrice, adjoint, PE principal) fait une « *tournée pédagogique systématique à l'internat chaque soir* ». Les PE « jour » et les PE « nuit », enfin, se rencontrent chaque matin de 8h à 8h30, pour « passer le témoin », par classes ou groupes. Toutes ces observations, complétées par les données relatives au « livret personnel de compétences, local » permettent de renseigner régulièrement le PIF dont chaque élève bénéficie.

Dans cet EREA, une autre tentative mérite en effet d'être saluée, en cohérence parfaite avec ce qui précède : les compétences du socle ont été analysées en fonction des réalités des élèves, mais aussi des « compétences » d'intervention des différents types de professeurs. Surtout axé sur les compétences 1, 2, 3, 4, 6, ce « livret » approprié répartit les interventions en trois sous-ensembles : classe / atelier / internat. Le code couleur et l'énoncé clarifié des items permettent de donner facilement à lire (et à évaluer) les objectifs pédagogiques ou éducatifs de chacun. Même si le tableau actuel (voir annexe 20) pourrait encore être amélioré pour mieux provoquer des interventions croisées, il faut tout de même relever le très grand intérêt de la démarche, qui traduit la volonté d'un travail partagé des divers enseignants au profit des mêmes élèves. Le niveau d'engagement et de synthèse obtenu ici est assez rare pour qu'on insiste sur le fait.

Enfin, par endroits, on entend des professeurs évoquer leur « alternance professionnelle interne » : après avoir été PE éducatrice deux ou trois ans, telle enseignante a repris des fonctions « classe » dans le souci de « *rester en contact et opérationnelle sur ce qui est le cœur de mon métier : les apprentissages* ». Ce cas, rare et nécessairement basé sur le volontariat du professeur comme sur l'accord de la direction (voire sur un avis favorable d'une inspection), représente incontestablement une très intéressante hypothèse qui permet à des enseignants de ne pas se « figer » dans une posture, de ne pas perdre leur compétence de professeurs ayant à « faire classe ».

Recommandation n° 14 : en fonction des projets, pourrait s'instituer une pratique systématique « d'alternance de fonctions » au sein du même EREA, ou par mutation, complétant les « interventions croisées » des enseignants au sein de la même classe, modalités de travail qu'il faut veiller à instituer ou développer. Une hypothèse visant à ne plus distinguer, pour l'affectation, les postes « classe » des postes « éducateurs » serait encore plus favorable, laissant aux directions, éclairées par les corps d'inspection, la possibilité de construire des services mixtes.

5.3.3. *L'inspection et l'accompagnement professionnel*

- **Enseignants du premier degré : les enseignants en classe sont inspectés autant que les autres**

Le questionnement en département a fait la preuve que les EREA sont un sujet de préoccupation régulier dans les pratiques des inspecteurs territoriaux.

Les tableaux d'inspection collectés par l'inspection générale, qui ont parfois été reconstitués en fonction de cette demande par l'autorité départementale, montrent ainsi que les PE enseignant en EREA sont inspectés (au moins) aussi souvent que leurs collègues des écoles, sauf très rare exception. On trouvera en annexe des exemples de tableau d'inspection (annexe 30). L'inspecteur qui vient à l'EREA n'est quasiment jamais l'IEN de la circonscription, quand bien même une majorité des enseignants en poste (voir *supra*) serait formée de débutants non spécialisés à l'accompagnement desquels les IEN-CCPD apportent pourtant dans les écoles un soin vigilant et positif. Les postes sont « fléchés » « enseignement spécialisé », c'est donc la logique du poste qui l'emporte sur la logique de la personne, et c'est l'IEN-ASH qui assure inspections et suivi. On pourrait imaginer d'évoluer sur ce point, en direction d'une coordination IEN-ASH / IEN-CCPD.

Dans la logique évoquée ci-dessus, c'est l'IEN-ASH qui assure, quand elles existent, les heures d'animation, de regroupement pédagogique, la formation continue de « ses » enseignants. Sur ce point, il a été difficile de dresser un constat d'ensemble rigoureux et précis tant les usages locaux divergent. Mais le tout petit nombre de professeurs des écoles en EREA et l'existence d'un établissement unique dans le département conduisent quelquefois à des interventions formatives « sur site », « en équipe ». Plus généralement, ces conditions auxquelles s'ajoute un prétendu « flou » sur les heures dues par les PE spécialisés, conduisent à ne pas organiser de formation spécifique. Quant aux « animations de circonscription », le statut quasiment extra territorial des EREA conduit à n'en généralement pas y convoquer les PE.

Les PE des EREA, dès lors, sont, comme leurs collègues, candidats aux actions proposées par le « plan départemental de formation », actions en diminution constante pour des raisons budgétaires. Il n'a pas été envisagé de repérer les formations demandées par les PE des EREA, ni le taux de satisfaction de la demande, ce qui pourrait former une utile étude départementale.

▪ Enseignants du premier degré

Les enseignants « éducateurs » échappent sans doute davantage à la méthodologie ordinaire de l'inspection.

La nature même du service interroge sur la possibilité d'une inspection. S'il s'agit d'observer, pour l'accompagner, la pratique d'un PE éducateur lors des heures de suivi des devoirs, d'aide individualisée, etc., les IEN-ASH interrogés s'avouent peu préparés, même si leur mission les conduit à inspecter les personnels du RASED, eux aussi en situation pédagogique hors « cours ». S'il s'agit d'« inspecter » les activités éducatives, les IEN reconnaissent qu'il est difficile d'en apprécier la valeur comme la portée, d'autant que les documents usuels complétant l'observation (préparation, cahier-journal, cahiers d'élèves, etc.) font massivement défaut : les PE éducateurs ne formalisent quasiment jamais leur action éducative en atelier par des fiches spécifiques d'objectifs ou d'évaluation, en dehors des projets éducatifs d'ensemble, qui (pour remarquables qu'ils soient parfois) ne permettent pas une évaluation individuelle. De rares IEN s'y essaient toutefois avec talent, autant dans une perspective de gestion de carrière (avancement, promotion) que dans une logique d'évaluation des contenus. Enfin, si l'auteur de ce rapport s'est astreint à plusieurs reprises à observer des activités tardives, cela ne peut pas être fréquemment le cas des IEN-ASH, en raison de leurs charges. On le comprend, et d'autant plus que les méthodes et outils d'évaluation des PE éducateurs en internat font totalement défaut.

On pourra cependant consulter en annexe une « grille » d'observation du Pas-de-Calais (annexe 31) et des exemples de rapports (annexe 32) provenant de deux départements très différents. Nul doute que, sur ce sujet, l'inspection générale, et en particulier le groupe « enseignement primaire », pourrait apporter de nouveaux outils et proposer des formations.

On ne saurait, en effet, et ce rapport le démontre, s'en tenir aux propos peu nuancés du document produit par les « rapporteurs » de l'académie de Besançon (voir *supra*), qui dénoncent : « *la conception de la vie de l'internat, figée dans le temps, tant au niveau du vocabulaire que des pratiques, ne permet pas au jeune adolescent, futur adulte, de (re)construire des compétences d'autonomie sociale et cognitive, pourtant décrites en creux par les équipes d'EREA* » (p. 12).

▪ Enseignants du second degré

Des situations très contrastées, un isolement réel, de grandes disparités, et globalement des « retards d'inspection », expliqués en partie par les statuts de contractuels, ou la rareté des disciplines enseignées.

On relève ainsi un taux d'inspection nettement plus bas pour les enseignements généraux en CAP. Évoquant une inspection en EPS dans un EREA, la direction affirme : « *l'IPR était si peu informé des spécificités des enseignements adaptés, comme des caractéristiques des élèves dès leur affectation, dont il ne connaissait pas les modalités, que son inspection a été totalement « décalée », sans effet comme sans portée* ».

Ici, les données collectées sont à corrélérer avec les observations déjà formulées : souvent isolés, parfois marginalisés par un regard absent de l'autorité rectorale, les EREA souffrent (et non pas « bénéficient » comme l'affirment quelques enseignants) d'une présence moindre des corps d'inspection du second degré. Si, dans la plupart des cas, les IEN-IET des champs professionnels concernés se risquent à inspecter, voire à visiter pour valider un projet, c'est sur un rythme très différent de celui assumé par leurs collègues du premier degré, et de façon très diversifiée selon les académies. Le taux élevé de contractuels est un facteur explicatif, dans un système où l'inspection est commandée par des thématiques de gestion de carrière mais il reste insuffisant. La « spécialisation » d'une part des enseignants est un autre facteur, plus marquant. À la question de l'intervalle entre deux inspections, la réponse, souvent désabusée, donne des chiffres élevés. On entend « huit ou neuf ans ».

Quant aux personnels de vie scolaire ou de documentation, aucun d'entre eux, dans les EREA visités, n'a pu faire état d'une visite d'un IA-IPR EVS, malgré l'intérêt particulier présenté par l'internat dans la « vie scolaire ». Il faut saisir l'occasion pour exprimer ici un regret : lors des incidents divers, assez nombreux, signalés dans presque tous les EREA (ce qu'explique le recrutement), les IA-IPR EVS sont sollicités quasiment partout, soit pour contribuer à la résolution de crise, soit pour apporter leur expertise en audit. Leur compétence de médiateur et d'analyste est ainsi reconnue. Il est dommage que le plan de travail académique ne comporte pas explicitement les EREA, non seulement pour des inspections, mais pour un suivi de climat scolaire. Le plus souvent, leur présence permettrait d'identifier les risques à temps, par un regard extérieur.

Les enseignants du second degré en EREA témoignent ainsi d'un fort sentiment de délaissement de la part de « leurs » inspecteurs.

En matière de formation continue, selon les données produites par les services rectoraux, et avec les inévitables différences locales (on ne considère pas de la même façon le public d'un seul EREA dans l'académie ou les publics de huit EREA), on peut estimer que les enseignants ne bénéficient « ni plus ni moins » des actions de formation mises en œuvre au sein des plans académiques de formation (PAF). Souvent, des propositions du type « *enseigner à des élèves en situation de handicap* » ou « *pédagogie des élèves en grande difficulté* », qui se généralisent, pourraient apporter d'utiles formations aux enseignants en EREA, mais leur « généralité » repousse parfois la candidature. En d'autres cas, par exemple pour une formation de 2 jours « *enseigner en EREA* », c'est la qualité des intervenants (« *ils n'avaient pas mis les pieds en EREA* ») qui a mal porté le projet, au moins si l'on en croit les enseignants de l'EREA qui s'y étaient inscrits. La formule adéquate de constat serait alors : « *pas plus pas moins, mais pas mieux* ».

Enfin, de nombreux enseignants du niveau « lycée professionnel » en EREA se disent prêts à suivre une formation les conduisant au 2CASH que possèdent très peu d'entre eux. Sans altérer le service dû aux élèves, et grâce à un taux d'encadrement favorable, on pourrait concevoir des stratégies d'accompagnement pour ces enseignants, y compris en utilisant toutes les ressources de l'enseignement à distance, comme les ressorts de la mutualisation des compétences des inspecteurs.

Lors d'une visite, l'équipe de direction a formulé le souhait légitime que les personnels de la collectivité soient eux aussi sinon formés, au moins sensibilisés et éclairés quant aux comportements de certains élèves, qu'ils fréquentent en situation de travail, et aux yeux desquels ils participent au groupe des « adultes » donc des porteurs de la règle. Cette demande paraît fondée.

Sur tous ces thèmes, on le constate, se pose la question de l'interlocuteur : académie ou département ? PNF / PAF / PDF ou formations spécifiques sur site, construites pour l'ensemble des enseignants ? On peut penser qu'une clarification sur les missions respectives des IEN-ET et des IEN-ASH, mais aussi peut-être des IEN-CCPD, pour ce qui concerne les EREA, est devenue indispensable. Elle ne peut résulter que d'un arbitrage rectoral, au sein du collège des inspecteurs. S'agissant d'enseignants à certains niveaux pour la moitié voire la quasi-totalité non spécialisés, elle doit intégrer la dimension de la formation continue comme une priorité et la préparation du 2CASH comme une exigence première.

Recommandation n° 15 : des personnels tous suivis et formés en continu. En relation avec les DASEN et le collège des inspecteurs, pourrait s'élaborer un plan spécifique d'inspection, d'accompagnement et de formation – le cas échéant qualifiante – dont l'objectif serait d'assurer l'optimisation du suivi qualitatif des enseignants d'EREA par l'autorité académique. Ce plan devrait inclure, selon des modalités nouvelles, une « inspection transversale », c'est-à-dire une évaluation croisée et un accompagnement commun des diverses catégories d'enseignants, faisant ainsi de la prise en charge continuée des élèves un objet d'inspection et donc d'avis formatifs.

5.3.4. *La situation particulière des professeurs des écoles éducateurs*

On ne saurait proposer un constat, une analyse et des perspectives pour les EREA à l'horizon 2020, sans consacrer un travail particulier à l'un des sous-ensembles les plus caractéristiques : les PE éducateurs.

▪ Le regard de l'institution

Il paraît utile de citer, à nouveau, ici, la vision lucide de l'administration centrale sur les services de ces personnels (source « *note de situation DGESCO* » réalisée en octobre 2012.)

« La situation des éducateurs en internat :

L'éducateur principal

Choisi par le directeur de l'EREA parmi les éducateurs en internat titulaires de l'option « F » du CAPSAIS, l'existence de cette fonction ne repose sur aucun support d'ordre réglementaire.

Par ailleurs, l'éducateur principal peut aussi se voir confier la fonction de conseiller principal d'éducation quand l'EREA ne dispose pas de ce type de poste.

Dans les faits, cette fonction est de plus en plus assurée par des conseillers principaux d'éducation en titre (...).

Les professeurs éducateurs

Situation actuelle

Ce personnel, au nombre de 839,5 n'est régi actuellement, quant à ses obligations de service, par aucun texte, suite à l'annulation par le Conseil d'État (arrêt du 25 mars 2002) de la circulaire 74-148 du 19 avril 1974 et la non reconduction de l'option de l'ancien CAPSAIS qui correspondait à sa spécialisation qui n'a pas été reprise lors de la mise en place du CAPA-HS et de la prise en charge de sa préparation par les IUFM.

Son recrutement n'a pas été rouvert.

Ces éducateurs, appartenant au corps des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés, représentent un symbole fort de la singularité des EREA et de la fonction éducative particulière dévolue à l'internat dont sont pourvus l'ensemble de ces établissements, à l'exception des EREA de Paris.

La circulaire de 1974 fixait leurs obligations de service ainsi :

- le service des éducateurs en internat était fixé à 34 heures selon les modalités suivantes :*
 - un service de nuit est décompté pour 3 heures de service ;*
 - une heure de conduite d'un atelier éducatif est considérée comme une heure trente de service ;*
 - le temps consacré aux synthèses de groupes dont ces enseignants spécialisés ont la charge est pris en compte pour une durée de 2 heures.*

Outre la redéfinition pour ces personnels, de leurs obligations de service, les syndicats formulent la demande de l'ouverture au CAPA-HS d'une option F pour cette fonction d'éducateur en internat. »

Les divergences de chiffres entre les émetteurs de divers lieux de l'administration centrale (839 pour les uns, 964 pour les autres), s'expliquent par la soustraction des « éducateurs principaux » de l'ensemble des PE éducateurs.

Il serait peu honnête de cacher que, dans de nombreux cas, et surtout s'agissant d'incidents divers ou de mouvements sociaux parfois tendus, ces personnels sont situés au premier plan, si l'on s'en rapporte avec objectivité aux histoires des départements. Soucieux, parfois, de préserver « les acquis » à l'arrivée d'un nouveau directeur, inquiets, souvent, des évolutions positives engagées par la création d'un service vie scolaire, ils s'expriment avec vigueur et n'hésitent pas à saisir les tribunaux.

Il faut dire que, depuis 1974, aucun texte national n'a tenté de préciser les modalités de la fonction, malgré l'annulation de cette circulaire de 1974 par le Conseil d'État en 2002, et en dépit de plusieurs lois d'orientation ayant vocation à modifier le fonctionnement du système, ou en dépit des évolutions les plus récentes et les plus lourdes concernant les définitions successives des services des enseignants du premier degré. Ainsi, et c'est un point central, le

texte, annulé mais point de référence unique, ne définit pas avec une précision suffisante la « pondération » qui correspond à la prise en charge d'enseignement, serait-ce sous forme de soutien / approfondissement, d'aide individualisée, d'accompagnement personnalisé, autant d'étapes de l'individualisation progressive des parcours dont les EREA n'ont pu ignorer la mise en place.

Aussi, par simple symétrie pragmatique avec la pondération « activité éducative », nombreux sont les directeurs qui pondèrent en 1h30 toute activité référant à la fonction d'enseignement, dont la prise en charge d'élèves en petit groupe tandis que la « classe » (huit à douze élèves) fonctionne en parallèle : le professeur des écoles éducateur tutorant trois ou quatre élèves voit alors son heure être « pondérée ». Ainsi, également, l'aide aux devoirs du soir, individualisée, fait-elle généralement partie des heures pondérées.

Faute d'une définition renouvelée, clarifiée, qui prendrait appui sur les tâches réellement attendues d'un PE éducateur aujourd'hui, chaque direction, en bonne foi, mais parfois sous l'influence d'un groupe puissant et peu progressiste, réécrit son interprétation ou établit des règles implicites que les usages paraissent fixer à jamais, malgré les changements de l'environnement institutionnel.

▪ **L'enquête de Ch. Defrance**

Enfin, avec toutes les précautions nécessaires, il est intéressant de citer ici l'enquête d'un directeur d'EREA. L'anonymat des prises de position a été garanti à chacun des interlocuteurs, comme d'usage, dans la rédaction de ce rapport. Ici, toutefois, M. Defrance est cité dans sa fonction de formateur, et en prenant appui sur un document public diffusé auprès de stagiaires « *EREA et internat éducatif en établissement* », document multigraphié, 38 p. quadrichromie, s.l.n.d., remis par l'auteur.

M. Defrance, pour les besoins de la formation qu'il assure, a conduit une enquête par questionnaire. La validité scientifique n'en est pas absolue, au motif du petit nombre d'interrogés, sur un « panel » non représentatif d'EREA. Selon l'enquête Defrance, par exemple, 44,5 % des enseignants éducateurs se disent « spécialisés ou en cours de spécialisation », c'est-à-dire 5,5 % de moins que la donnée nationale. Cela n'invalide pas l'analyse d'un groupe de professeurs répondants.

Justement parce qu'il ne s'agit pas d'une enquête institutionnelle, les réponses méritent attention. On en a sélectionné deux :

- depuis combien de temps exercez-vous la fonction d'éducateur en internat ?
 - de 0 à 3 ans : 40 % ;
 - de 4 à 7 ans : 28 % ;
 - de 8 à 12 ans : 11 % ;
 - de 13 à 15 ans : 10 % ;
 - de 16 à 25 ans : 11 %.

Les chiffres se passent de commentaire et corrént les données académiques sur l'absence de durée du passage en internat, hormis pour le « noyau dur » des anciens (après 8 ans, un tiers, et ce sont ceux qui vont rester en EREA jusqu'à leur départ à la retraite).

- pourquoi êtes-vous éducateur ?
 - organisation familiale : 25 % ;
 - compatibilité avec une activité extérieure : 33 % ;
 - emploi du temps : 56 % ;
 - contraintes différentes de celle d'un enseignant : 58 %.

Une question sur le désir de « rester sur ce type de poste » (oui à 92 %), même s'il entre en contradiction avec le *turn-over* complète ce regard de formateur-directeur.

▪ **Des constats aux explications**

Il ne s'agit certainement pas de remettre en cause à aucun moment la compétence des professeurs spécialisés. Elle est attestée par leur certification et démontrée par les rapports d'inspection. La problématique n'est pas celle des personnels en eux-mêmes, généralement dévoués. Elle est celle de l'institution qui ne tire que mal parti de leur engagement ou ne les met pas assez en situation de compétence, par exemple pour ce qui concerne les « activités éducatives » déjà analysées.

Afin de ne pas créer de confusion, il a été préférable de dissocier analyse des statuts / emplois / horaires des enseignants, en particulier éducateurs, et analyse des activités proposées aux élèves (voir *supra*). En effet, a priori, rien n'excluait que la forte densité de mise en œuvre des activités ou la complexité de leurs préparation/exploitation justifiaient une organisation de service sur 3 jours, le reste du temps se consacrant à anticiper ou exploiter ou documenter ou évaluer les « activités éducatives », ou à un travail consistant à les renouveler, les adapter. Mais la réalité trop souvent décevante de celles-ci et leur reproduction presque systématique ne permettent pas de fonder ce raisonnement.

Force est alors de constater que l'absence de règle rénovée et l'action d'une autorité locale portée par la volonté de bien faire ou par le souci de la paix sociale conduisent souvent au risque de contradictions majeures ou de compromis douteux ou en limite du légal, quelle que soit l'indéniable volonté des directions d'œuvrer d'abord au profit des élèves.

Ainsi, les emplois du temps, pensés dans le cadre de la circulaire obsolète de 1974, font-ils l'objet d'une conception où l'on voit bien que beaucoup de PE éducateurs peuvent mener une « activité extérieure », en certains cas rémunérée, ou au moins en rapport avec leur « hobby » ou leur engagement local : leur service, habilement construit sur des continuités de journées avec nuit finissant à 8 heures (parfois prolongée d'une « heure de CDI »), par le biais de pondérations complexes, permet encore à nombre d'entre eux de réaliser la totalité de leur service sur au maximum trois jours, sans préparation à domicile (quand ils n'enseignent pas) ni correction chez soi, ni remises à niveau, ni adaptation à de nouveaux programmes, toutes actions professionnelles consommatrices de temps.

La question est encore plus troublante lorsque le service du mercredi commence à midi (par mobilisation logique des éducateurs pour l'après-midi sans enseignements).

Le temps de travail est alors, strictement, bâti sur 2,5 jours : une demi-semaine.

Certes, dans une lecture « réglementariste » (mais privée de sens réglementaire) de la circulaire, souvent en dialogue « serré » avec un groupe d'éducateurs anciens mais prompts à convaincre les nouveaux arrivés, les directions concernées estiment devoir accepter un dialogue social apaisé, évitant la « remise à plat » des horaires.

On ne peut tout de même que rester perplexe à l'égard de ces choix qui ne semblent pas avant tout guidés par l'intérêt des apprentissages ni de l'accompagnement permanent des élèves et qui ne permettent en aucune manière d'envisager un travail en équipe, ou même de simples « passages de relais », si ce n'est sous la forme d'un *échange spontané informel* en salle de professeurs (moment il est vrai fructueux, mais tout de même limité, et privé de traces utilisables).

De même, des fonctions de simple surveillance (serait-ce dans les locaux du CDI ou de la MDL, voire de la « permanence » !) ne sauraient se confondre avec les fonctions hautement spécialisées d'un PE éducateur.

Du reste, inclure des heures de CDI dans un emploi du temps, même en absence de professeur documentaliste, c'est faire fi de la professionnalité du documentaliste (validée par un concours difficile) et, en effet-miroir, interroger gravement la professionnalité de l'éducateur.

À défaut de professeur assumant la mise en œuvre d'une compétence validée, pourquoi ne pas avoir recours à l'aide d'un ASSED ? Quitte à devoir prendre en charge des trous d'emploi du temps, ne s'agit-il pas du rôle du CPE et de la vie scolaire (dont la mission éducative déborde très largement cette fonction, mais l'inclut tout de même).

On lira le paradoxe, et les contradictions, en analysant l'emploi du temps ci-dessous, banal. Sa conception ressemble, à quelques variations près, aux plus de cent emplois du temps étudiés au cours de la mission.

Année Scolaire 2012-2013

Emploi du temps : Mlle Z.

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
7h – 8h	accueil	surveillance dortoir			
8h – 9h	dortoir filles				
9h – 10h					
10h – 11h					
11h – 12h					
12h – 13h30	surveillance cour et rest. scolaire			surveillance cour et rest. scolaire	surveillance cour et rest. scolaire
13h30 – 14h30			activité		
14h30 – 15h30	Réunion : Coordination				
15h30 – 16h30	Réunion : équipe internat		éducative		
16h30 – 17h	goûter		goûter	goûter	
17h – 18h30	dortoir et accomp. scolaire		dortoir et accomp. scolaire	activité éducative	
18h30 – 19h30	surveillance cour et rest. scolaire		surveillance cour et rest. scolaire		
19h30 – 20h30	dortoir		dortoir		
20h30 – 22h	soirée		soirée		
22h – 7h	surveillance dortoir nuit				
TOTAL	14h30	1h	10h30	4h30	1h30
	32h +2h de tutorat				
Particularités					

Quelques constats, sans longs commentaires :

- cet enseignant assure du « tutorat » qui est décompté dans son « service » sous la forme d'un forfait ;
- une de ses « journées de travail » comporte 14h30, on imagine une visite de l'inspection du travail ;
- présent dès 7h lundi (pour un « accueil » non strictement pédagogique de 2h : surveillance d'arrivée des bus, dépôt des sacs voire des téléphones portables, etc.), il consacre une part de la journée à de la « surveillance cour ou restaurant

scolaire », ou du « goûter ». En réunion de coordination (2h) il fait la tournée du dortoir pour de l'aide individualisée (1h30), mais ce sont les seuls moments authentiquement « professionnels » en termes de pédagogie. Enfin, par l'usage des heures « nuit », 1h30 active en « soirée », c'est-à-dire veillée avec activités éducatives (dont la pertinence est là aussi à interroger) le reste en surveillance, il parvient à réaliser la totalité de son service en 3 journées (si l'on met à part une surveillance cour et restaurant scolaire du vendredi, qui inclut son déjeuner).

Une telle organisation ne peut que conduire à provoquer l'éparpillement des temps, à relever la quasi impossibilité de travaux partagés en équipe et à fonder une interrogation critique sur la nécessité d'une « spécialisation ».

Un second exemple, de présentation encore plus nette, met en évidence cette composante majeure de la conception du rôle des PE éducateurs en EREA : le temps très réduit de présence, dont des journées commençant à midi, même si, dans cet EREA où une réflexion de fond est engagée sur ce point, on note une co-intervention en classe de 4^{ème} et des suivis aides aux devoirs réguliers (annexe 34).

Nul besoin d'analyser plus longuement les conséquences de ces « aménagements », hélas encore fréquemment rencontrés, même si, dans les mêmes EREA, des majorités d'emplois du temps paraissent être construits sur 4 jours, voire davantage. S'ils sont pris au pied de la lettre, ils décentrent l'enseignant de l'essentiel : son métier (comment considérer comme point de centration un « travail » qui tient du mardi matin au jeudi soir ?). Ils laissent désarmée la direction qui tenterait de multiplier les projets, nécessairement produits grâce à la présence des enseignants. Ils cautionnent tous les discours sur l'impossibilité matérielle de faire coïncider les temps de divers sous-ensembles d'enseignants, etc.

Sur ce sujet, faute de texte et en l'absence de pilotage extérieur qui appuierait leur volonté, les directions d'EREA ne peuvent qu'utiliser le recours de la conviction qui se disperse encore souvent sur la réactivité de PE éducateurs revendiquant leurs « droits ». La parole des PE éducateurs eux-mêmes représente, en effet, dans le débat, une part importante de la décision à laquelle peuvent parvenir les directions.

▪ **L'avis partagé des intéressés : quelques divergences, d'estimables volontés d'avancer, mais aussi une forte opposition au mouvement**

Lors de nombreux entretiens et réunions spécifiques sur le thème de l'internat, la position la plus nette a été assumée par un « ancien de 30 ans », en poste depuis cette durée en EREA. Exerçant une très forte influence sur tous les autres PE éducateurs, ce PE « principal », donc ici adjoint de la directrice, écarte aussi d'un geste large toute notion de projet éducatif et davantage encore d'évaluation. Pour lui, et la plupart de ceux qui l'entouraient lors de la réunion, hors de question de changer quoi que ce soit : le PE éducateur ne doit intervenir, selon lui, que dans les heures hors enseignement, surtout pas en prenant une charge d'enseignement de classe (« *ce n'est pas mon métier* »), et certainement pas en fonction de « projets » contraignants et « *de pure forme pour faire plaisir à l'inspecteur* ». L'unique façon de construire la relation avec les élèves est « sensible », basée sur l'intuition et l'expérience, sur l'interindividuel intime des heures fragiles. De même toute trace, en dehors du cahier de

liaison manuscrit laissé à disposition, et tout particulièrement le recours à un dépôt sur un site intranet, facilement et confidentiellement consultable par d'autres membres de l'équipe, représente une « *ingérence* », un « *système de surveillance inadmissible* », « *une tentative de flicage* ».

Un tel refus de bouger les lignes et de partager, s'il est caricatural dans son expression, représente toutefois toute une partie, en certains EREA majoritaire, des PE éducateurs. L'une d'entre eux dit également : « *Je ne veux surtout pas retomber en classe.* ». Un autre : « *Je ne vois pas pourquoi je devrais faire deux choses en même temps, enseigner et éduquer* ».

La radicalité des positions, qui marque assez bien les « colorations » respectives des EREA, est fortement corrélée avec la structure de l'équipe de direction. Lorsque le poste de directeur-adjoint est pris en charge par l'éducateur principal, généralement un ancien PE en poste depuis de très nombreuses années, c'est à lui (ancien donc expérimenté et délégataire donc autorisé) que, le plus souvent, la direction délègue la gestion du groupe des éducateurs, y compris la confection de l'emploi du temps ou le choix des activités éducatives et leur répartition. En ces cas, sauf remarquables exceptions, la pente est nettement conservatrice.

Des directions novatrices, ailleurs, peuvent prendre appui sur une structuration duelle : un CPE titulaire, professionnel donc incontesté, apporte un regard et une conscience nouvelle sur un « projet de vie scolaire », qui permet un retour global à une réflexion renouvelée, ne serait-ce que par juxtaposition (donc articulation) des services. Les assistants d'éducation peuvent assumer comme partout des surveillances (récréation, restauration, permanence), repositionnant ainsi le PE éducateur sur la fonction majeure, la valeur éducative du métier.

En parallèle, on ne saurait ici oublier les nombreux PE éducateurs qui, lors des visites, ont exprimé leur satisfaction de conserver des tâches d'enseignement en classe. Dans plusieurs des EREA visités, tous les PE éducateurs ont un service incluant systématiquement des heures d'enseignement en classe (jusqu'à 4 ou 5h effectives, pondérées donc à 6 ou 6h1/2), ce qui présente l'avantage de mobiliser leur compétence d'enseignant, de permettre une fusion au sein de l'équipe de la classe, de mieux percevoir les élèves sous leurs divers aspects.

D'autres tentatives existent, heureusement nombreuses dont une répartition des heures dues sur cinq jours, ce qui permet une communication très améliorée entre les professeurs (enseignants de divers statuts / éducateurs) et les équipes, dont celle de direction.

En quelques endroits, rares, les postes de PE éducateurs ont été, systématiquement, « transformés » (ou *gagés*) afin de permettre le recrutement d'ASSED et, aussi, la « création maison » d'un poste de faisant fonction de CPE. Souvent discutées, parfois contestées, toujours issues d'une ferme volonté, ces « innovations » forment d'incontestables axes de progrès. Certes, on s'interroge sur le regard que porterait l'inspection du travail sur des semaines de plus de 40 heures, ou des journées dépassant 11 heures, seraient elles constituées de partie de pondérations ou de récupérations. À vouloir bien faire, mais par défaut de connaissances (ce qu'on ne leur reproche pas : l'institution n'a pas assuré de formation continue explicite), les directions se mettent parfois dans l'illégalité.

De surcroît, envisageant la disparition peut-être un peu rapide de tout poste de PE éducateur, ce qui n'est pas le cas dans son département, un IEN-ASH, acteur territorial remarquablement vigilant et engagé au profit des élèves, tient à noter (courriel envoyé à l'inspecteur général après la visite commune) :

« Vous avez vu le couplage "étrange" des fonctions d'éducateur en internat assurées par des personnes ayant un statut de professeur des écoles : je vois un triple intérêt à cette "étrangeté" :

1 - l'aide aux devoirs fait partie des actions éducatives : qui mieux qu'un PE spécialisé serait capable d'assurer cet accompagnement ?

2 - beaucoup d'activités éducatives peuvent/doivent avoir des liens avec les temps de classe : qui mieux qu'un PE spécialisé pourrait assurer cette liaison, souvent renforcée grâce à des temps d'enseignement assurés par ces PE-éducateurs ?

3 - pour être efficace, une activité éducative doit être bâtie et conduite avec rigueur : les enseignants en général, et les PE en particulier, ont en général cette posture de rigueur, beaucoup plus que des éducateurs tels qu'on peut en rencontrer en IME par exemple [il ne s'agit pas là d'un jugement de valeur : les éducateurs spécialisés ont d'autres qualités professionnelles précieuses...]. »

Il revient en effet à l'institution, si elle souhaite promouvoir ces innovations, en l'attente d'une hypothétique nouvelle circulaire, d'accompagner solidement ces tentatives, pour en assurer la fiabilité règlementaire, mais aussi la pertinence pédagogique.

On ne saurait en terminer avec ce point sans, par souci de pleine information, donner ci-dessous le « tableau d'emploi » hebdomadaire des activités des PE éducateurs dans l'un des EREA cités, celui de Joigny. Les séquences pour lesquelles la professionnalité d'un PE éducateur est requise voisinent avec celles qui sont de l'ordre de la simple présence-surveillance. On y ajoute le descriptif de la « réunion du lundi », document interne qui vise à objectiver les fonctions mais, au fond, décrit simplement la tâche naturelle attendue d'une équipe de professeurs de écoles éducateurs soucieuse d'accomplir sa mission.

EREA de Joigny : les réunions du lundi de l'internat

14h30 - 15h30 : réunion de toute l'équipe éducative de l'internat, élargie en fonction des besoins à d'autres membres de la communauté (CPE,...) :

- point sur les absences ;
- mise en place du planning de la semaine ;
- informations générales de l'établissement ;
- échange sur la gestion des conflits éventuels.

15h30 – 16h30 : réunion par dortoir

Les éducateurs organisent leur semaine, font des aménagements au niveau de l'occupation des chambres, préparent les séquences de soutien scolaire, les conseils de classe, les synthèses, et toutes les réunions. Cette coordination permet davantage de cohérence dans la prise en charge des élèves.

17h – 17h30 : réunion de dortoir

Les quatre éducateurs font part de l'organisation de la semaine aux élèves, il y est aussi question de la vie du groupe.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
6h30-7h20		Réveil + salle de bain + chambre	Réveil + salle de bain + chambre	Réveil + salle de bain + chambre	Réveil + salle de bain + chambre
7h20-8h	Accueil dans internat jusqu'à 9 h	Petit déjeuner	Petit déjeuner	Petit déjeuner	Petit déjeuner
8h-12h	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours
12h-13h30	Déjeuner	Déjeuner	Déjeuner	Déjeuner	Déjeuner
13h30-16h30	Réunion d'éducateurs	Cours	Activités éducatives	Cours	Cours/ Activités à l'internat dès 15 h 30
16h30-17h	Goûter et réunion	Goûter	Goûter	Goûter	Goûter et sortie
17h-18h30	Études dirigées	Activités éducatives	Études dirigées	Activités éducatives	
18h30-19h30	Récréation et dîner	Récréation et dîner	Récréation et dîner	Récréation et dîner	
19h30-20h30	Détente+ douche	Études dirigées	Détente+ douche	Études dirigées	
20h30-21h30	Détente	Détente+ douche	Détente	Détente+ douche	
21h30	Coucher ou soirée exceptionnelle				

source EREA de Joigny, documents pour la visite

▪ L'évolution dans le bon sens : une approche par la fonction et le besoin, non par le statut

À cet égard, l'exemple de l'**académie de Grenoble** (connu à travers la visite isolée de l'EREA de Chambéry) est une source d'inspiration éventuelle. Prenant appui sur le document réalisé en 2012 (semble-t-il sans statut, car sans titre, mais signé de « rapporteurs »), le secrétariat général tire bien les leçons des hypothèses d'évolution dans un champ particulièrement sensible. Évitant, on s'en réjouit, une disparition des internats collégiens que proposaient les rapporteurs (alors que l'âge du collège est présenté par tous comme le plus accessible aux vertus éducatives de l'internat), l'autorité académique traduit ses orientations dans un courrier du 14 mai 2013, très opportunément diffusé aux directeurs et aux personnels des EREA(annexe 35) : il s'agit de « **repositionner** » les **PE éducateurs sur le cœur de leur métier : les apprentissages et l'apport éducatif**. C'est à des AED que seront, donc, confiées les tâches de surveillance des repas et de la nuit. Par souci d'organisation comme de continuité, les repas du soir restent sous l'autorité de PE éducateurs. Très difficilement

conduite (mais réussie malgré les « résistances ») dans l'un des EREA, la transformation, prévue pour être achevée en 2014, vise à **égaliser les situations des quatre EREA** de l'académie ; selon l'état du projet, il s'agirait de parvenir à une répartition proche de la suivante : sept à huit postes de PE éducateurs et cinq à six AED. Cet exemple marque les possibilités d'action ouvertes par la réalité d'une « politique académique » courageuse exprimée sur un sujet clairement défini. Rien ne permet de penser que la solution choisie dans l'académie de Grenoble conviendrait à d'autres, telle quelle, mais elle conduit à penser que des évolutions sont possibles, pourvu qu'elles soient clairement annoncées et qu'on prenne appui, comme ce fut le cas, sur les analyses et le sens des responsabilités des directeurs d'EREA.

L'émergence d'une fonction « vie scolaire » et d'un projet éducatif « de jour » conduisent du reste à **penser autrement les divers temps de l'élève**, en particulier des internes, sans doute les plus fragiles.

Les quelques lieux en évolution laissent entrevoir des solutions de bonne qualité. Ils ne se caractérisent par aucune difficulté supplémentaire en termes de « vie à l'internat » : l'évolution devrait conduire à une approche par fonctions et non par statuts. Il va de soi qu'on peut laisser aux PE éducateurs, comme on l'envisage à Grenoble, la part essentielle de leur métier, où ils mettent en œuvre la compétence professionnelle qui est la leur dans la conception et la conduite de projets éducatifs, pourvu que ceux-ci aient été construits et soient réalisés après validation des instances et avec évaluation régulière (bilan annuel spécifique, dans la mesure où l'internat est cardinal). Leur valeur ajoutée, en revanche, n'est pas perceptible dans la surveillance de cour ou de permanence, par exemple.

Le rôle de la direction est majeur, mais la part prise par l'éducateur principal est aussi très importante. De même qu'on a lu ci-dessus la description de son poste par « adjoint au directeur », voici la description de la fonction par un « PE éducateur principal », dans une autre région :

« Il m'incombe de donner aux PE les moyens de réussir.

– axes de travail

A/ à l'insertion ;

– déplacements,

– alimentation,

– santé,

– bricolage,

– papiers administratifs,

Pour chacun de ces thèmes il s'agit de coordonner les temps, voire les lieux de travail, d'amener es idées et connaissances pouvant enrichir le thème ;

Un « livret de compétences » est établi pour chacun des élèves (donné à la famille à la fin de la scolarité) et servant à remplir le livret de compétences du socle commun ;

B/ le comportement (70 critères établis) ;

C/ le travail scolaire ;

J'aide à son organisation, en liaison avec les enseignants des différentes classes, en collectant les emplois du temps, (à la disposition des PE internat) (en relayant certaines informations (organisation spécifique de la journée, absence de professeurs)

D/ les loisirs

Les mercredis après-midis, voire les mardis soirs, sont consacrés à un grand nombre d'activités. Chaque mercredi et pour chaque groupe. Mon rôle est de coordonner ces différentes destinations et vérifier si celles-ci entrent bien dans le cadre de notre projet, de manière équilibrée. Je récupère les « bons de commande » qui permettent le paiement des activités lorsque celles –ci sont payantes.

E/ la surveillance

Je reste tous les mercredis après-midis et récupère les élèves qui arrivent en classe et ceux qui sont punis. Je coordonne tous les départs et reste en contact téléphonique avec les PE partis à l'extérieur. J'assure évidemment la présence et la surveillance de l'internat lors de mes trois astreintes de nuit (la 4ème se partageant avec le directeur adjoint ou a directrice).

Parmi les évolutions notables, et très diverses, on peut également citer :

- l'exemple de Pessac : un PE assure 2h de permanence chaque jour, et une permanence de 5h est assurée, par un PE, le mercredi après-midi, en parallèle aux « activités éducatives ». La définition donnée par le document interne décrit des accueils de type « vie scolaire », « étude ».

Cette observation conduit à **une interrogation d'ensemble sur les rôles respectifs des personnels**, mais au moins l'organisation arrêtée a-t-elle le mérite de « réintégrer » les PE éducateurs dans une équipe « vie scolaire » et un continuum de vie dans l'établissement. Dans l'académie de Poitiers, sur un mode différent, mais dans la logique de définition des missions par la circulaire de 1974, un PE assure de façon explicite le rôle de « référent insertion » au profit des élèves avant et après la réussite au CAP : suivi actif des élèves dans la recherche de stages, suivi de l'insertion, suivi « IVA », etc.

- le cas de Liévin, intéressant : les emplois du temps des PE, depuis une remise au net effectuée par la nouvelle directrice, entrent dans trois catégories, selon le nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire : 1/2h ; 2,5h ; 3h. Les enseignants reconnaissent que les emplois du temps « favorables » sont pris par les plus anciens. Malgré ce réflexe hélas classique, le « tour de table » lors de la visite révèle que, en réalité, une authentique interchangeabilité existe, qui pourrait sembler confuse mais qui traduit une volonté politique pédagogique de ne permettre à aucun enseignant de rester « enfermé » dans l'un des trois corps : ainsi,
 - M. A. PE « classes » enseigne maths et sciences en CAP,
 - M. B. assure une heure de géométrie en classe entière en 4^{ème},
 - Mme C. PE « classe » enseigne français, histoire-géo, en CAP,
 - M. D. n'enseigne que l'anglais, à tous les niveaux de 6^{ème} à Ter CAP.

Dans ce projet, complexe et riche, tous les PE éducateurs qui assurent des fonctions d'enseignement le font avec des élèves dont ils ont par ailleurs la responsabilité en internat, en raison d'un choix politique opposé à la théorie de la nécessaire imperméabilité des deux fonctions, au nom de la clarté des « références » pour l'élève. Dans ce même EREA, s'il est vrai que l'intervention des PE éducateurs se fait toujours sous la forme coûteuse de la co-intervention, il faut également noter que ces co-interventions, par décision de la direction, sont fixées de 14h30 à 16h pour tous les cas les jours où elles ont lieu. Il en résulte une continuité extrêmement positive entre les tâches scolaires diurnes et les devoirs du soir ou les accompagnements divers qui sont à la charge des PE éducateurs, aux heures d'internat. Comme, d'autre part, les PE éducateurs font systématiquement le tour des classes, lorsqu'il n'y a pas co-intervention, pour prendre connaissance des travaux du soir, on perçoit une politique très volontariste d'échange et de liaison, que traduit la circulation réelle d'un cahier de liaison, hélas encore sous forme manuscrite.

- l'exemple de Châlons-en-Champagne, l'un des plus complexes et riches. L'une des premières observations est que, de façon assez inaccoutumée en EREA pour les PE éducateurs, les emplois du temps sont révisables annuellement même si les personnels restent les mêmes. Surtout,
 - il existe jusqu'à 5 types d'emplois du temps différents pour les PE éducateurs, l'un d'entre eux ne comportant même aucune nuit. Les services comprennent 2 nuits, 1,5 nuit, 1 nuit ;
 - les services comportent de plus une part en heures-classes qui correspondent à d'habituelles situations pédagogiques : un enseignant / une classe, ou trois enseignants / deux classes pour des groupes de besoin évolutifs et modulables ;
 - enfin, les heures de surveillance de cour, de restauration scolaire, etc. sont identifiées à part et désignées sous l'expression « vie scolaire ».

Ainsi, un PE affecté sur un emploi « éducateur » peut-il préférer assurer des enseignements et des fonctions « vie scolaire », mais pas de nuit.

Le système est souple et vise à l'équité des charges ainsi qu'à une optimisation du service rendu aux élèves. Il fonctionne depuis 3 ou 4 ans sans accroc, d'autant que la « répartition » entre les services proposés par la direction (et construits à partir d'un sondage des intentions de professeurs) se fait par le groupe lui-même dans une « régulation interne » n'ayant pas, à ce jour, exigé d'arbitrage de la hiérarchie. L'intérêt, ici, réside dans la volonté d'effacement des barrières entre statuts, au profit d'une clarification des fonctions.

- la situation de Sannois, remarquable : même si ce n'était naturellement pas l'objectif, en ouvrant la réunion hebdomadaire de synthèse à l'inspecteur général positionné en simple observateur muet (avant d'entamer le dialogue, la réunion achevée), l'équipe éducative de cet EREA très mobilisé a fait involontairement la preuve qu'une évolution lourde est possible. En effet, cela a déjà été signalé, le projet éducatif de cet EREA est de grande qualité (quelles que soient par ailleurs les réserves sur les « activités éducatives »).

Or, cela aussi a été signalé, ce projet est porté par une équipe constituée de 11 personnes, dont une seule est « spécialisée » et dont la moitié est constituée de personnels contractuels : 11 personnes, un PE éducateur principal spécialisé, cinq PE dont aucun spécialisé, cinq AED.

La très bonne tenue de l'équipe met en évidence que le travail intégratif et formatif de l'EREA s'applique aussi aux personnels. Les AED observés puis rencontrés en ce cas font l'objet d'un professionnalisme et d'un engagement à distinguer, grâce à la capacité de conviction et de formation du chef de service, qui pratique délibérément le brassage (aucun « nouveau » n'est jamais en solitaire pour une nuitée).

Un des AED exprime ainsi son analyse, très simple et pertinente : « *En internat, la différence c'est l'ancienneté de l'expérience et pas la nature de la formation* ». Un assistant d'éducation bien recruté, appuyé par le PE éducateur principal, acquiert des compétences dont ne disposent pas les jeunes PE nommés « malgré eux » lors de la fin du mouvement annuel, faute de mieux. « *Les anciens capitalisent les connaissances et savoir-faire et acquièrent ainsi, à la fois, une capacité critique et une force de proposition, ce n'est pas une question de statut* » dit un PE, lors de la même réunion. La polyvalence est de règle et cette équipe d'âges divers réintroduit une dynamique et une plasticité qu'ont parfois perdues les équipes vieillissantes de PE éducateurs restés trop longtemps sur place. Enfin, les AED, avec des parcours très différents, sont porteurs d'expériences et de savoirs qui peuvent enrichir les pratiques professionnelles des équipes. Ainsi à Sannois, l'activité « comédie musicale » doit beaucoup au savoir-faire et aux contacts d'un assistant d'éducation auparavant dirigeant d'une petite entreprise de montage de spectacles.

De ces tentatives contrastées, comme de diverses observations au long de l'enquête et au cours de ce rapport, peuvent provenir diverses hypothèses visant à une meilleure prise en charge éducative, **sous réserve d'un authentique projet validé**. Il s'agit d'abord, dans tous les cas, de professionnaliser le pôle « vie scolaire / projet éducatif » c'est-à-dire de créer une double prise en charge symétrique par des personnels recrutés ou affectés selon la fonction à assumer, chaque pôle étant constitué d'un professionnel qualifié responsable et de son équipe, sous l'autorité de la direction. Il s'agit, ensuite, de veiller à un renouvellement des pratiques des professeurs éducateurs, par la rédaction d'un nouveau texte de référence qui tiendra compte des réalités réglementaires, scolaires, sociales des EREA ou, à défaut et en l'attente, de soutenir activement les autorités académiques et les directions d'EREA qui envisageront, par le dialogue, des modifications du temps de présence et de travail des PE éducateurs.

Cela revient, d'abord, pour la « vie scolaire temps de classe » à implanter dans chaque EREA un emploi de CPE et de le pourvoir (sur profil) par un titulaire. En ce cas, il semble aller de soi que le support budgétaire de PE directeur adjoint serait la source de la transformation.

Cela revient, pour la « vie scolaire temps d'internat », à envisager deux hypothèses, le choix ayant lieu en fonction des situations locales en termes de postes vacants ou pas :

- hypothèse 1 : maintenir un PE éducateur responsable internat (cas de Sannois) et son équipe d'éducateurs, centrée sur la fonction internat éducatif, appuyée sur l'indispensable « projet éducatif » présenté en CA : l'équipe peut être composée de

PE spécialisés titulaires de l'emploi « internat » et d'AED, ces derniers visant à remplacer les PE au fur et à mesure des mutations ou des départs à la retraite ;

- hypothèse 2 : créer un CPE chef de service « internat » et son équipe d'éducateurs, centrée sur la fonction internat éducatif, appuyée sur l'indispensable « projet éducatif » présenté en CA : l'équipe peut être composée de PE spécialisés titulaires de l'emploi « internat » et d'AED, ces derniers visant à remplacer les PE au fur et à mesure des mutations ou des départs à la retraite.

Si la décision est de progresser en ce sens, elle devra s'accompagner d'une prise en compte de l'expérience des AED, déjà en fonction ou à recruter, dans le cadre d'une VAE. On peut aussi envisager, et ce serait une bonne pratique nouvelle, d'inclure les EREA dans les terrains de stage, y compris pour des contrats avenir professeur.

Ces évolutions conduisent à structurer clairement le « pilotage éducatif et pédagogique » de l'EREA, en définissant les responsabilités de chacun des membres de l'équipe de direction autour du futur principal, en cinq pôles :

- enseignement général (prise en charge directe par l'adjoint – un PE enseignant – contrairement à ce qui se passe aujourd'hui où c'est un PE éducateur),
- enseignement professionnel (chef de travaux),
- projet éducatif vie scolaire (CPE),
- projet éducatif d'internat (PE éducateur ou CPE),
- gestion et pédagogie (en EREA, le gestionnaire – dont la charge est lourde – est associé aux orientations pédagogiques).

En application des remarques précédentes un petit nombre de recommandations peut être formulé :

Recommandation n° 16 : créer dans chaque EREA, par transformation, un emploi de CPE vie scolaire et, en certains cas, un emploi de CPE internat.

Redéfinir – par circulaire et dans le dialogue – les modalités de travail des PE éducateurs, et dans tous les cas, veiller avec vigilance à la création de « services » mixtes...

OU

... engager délibérément la transformation des emplois de PE éducateurs en moyens d'assistants d'éducation, au fil des départs à la retraite ou selon un plan annoncé. Apporter aux équipes de direction, dans ces évolutions, un soutien permanent de l'autorité académique, d'abord par la formation.

Conclusion

Pour les EREA, après le regain d'intérêt en faveur des internats marquant le début des années 2000 et quelle que soit la réflexion en cours sur l'évolution nécessaire des « internats d'excellence », le moment est peut-être propice pour redessiner un paysage et réaffirmer un horizon qui feraient des EREA « secondarisés », ou de la plupart d'entre eux, à la fois un centre de ressources et d'innovations sur la différenciation pédagogique (apports et parcours), et un espace de ré-acculturation ou d'accompagnement à vocation d'abord sociale, pour les plus démunis ou fragilisés de nos élèves en difficulté scolaire persistante.

Les EREA parviennent à faire réussir mieux que l'attendu et sont des espaces de prévention du décrochage.

La ressource humaine, évoluant vers une répartition des emplois par fonction, et pour peu qu'on y attache intérêt et qu'on formule des exigences claires (d'abord en matière de formation continue, en particulier pour ce qui concerne les usages du numérique) est le plus souvent disponible, compétente, volontaire ; le développement désormais indispensable d'une authentique fonction « vie scolaire » enseignement/internat devrait y concourir de façon dynamique. Le regard très attentif des régions, s'il est conforté par le pilotage mieux informé et plus dynamique des autorités académiques, peut conduire une transformation fructueuse des cartes des formations qualifiantes, là où cela garantira mieux l'insertion sociale durable d'élèves trop souvent oubliés, car peu porteurs de parole.

Les nombreux dialogues menés en territoire permettent sur ces différents points, grâce à l'engagement et à la qualité des interlocuteurs, au premier rang desquels les équipes d'encadrement, d'exprimer la conviction que cette évolution globale rapide et tout entière tournée vers l'intérêt des élèves, est réellement envisageable, à court terme, sous réserve d'y apporter, de façon forte et durable, le poids d'une volonté politique affirmée.

Dans les EREA, presque partout, après que l'échelon central, politique, administratif, aura pu assumer le poids des indispensables nouvelles orientations, il y aura les personnes et les outils, les moyens et les leviers ; ce sera à l'autorité académique d'en optimiser l'emploi.

Récapitulatif des 16 recommandations

Recommandation 1 : organiser, à l'intention des directeurs et adjoints, une journée d'étude ou un « séminaire » à double vocation : rappeler les règles communes de fonctionnement des EREA, et surtout permettre des échanges de bonnes pratiques et une mutualisation des savoir-faire dans les domaines majeurs de la spécificité des EREA, au premier rang desquels la gestion des personnels et des projets.

Recommandation 2 : l'autorité académique, quel que soit le nombre d'EREA, doit veiller à une harmonisation des critères entre les CDOEA, et à une optimisation des possibilités de scolarisation en EREA. Par exemple confiée à une commission composée entre autres des coordonnateurs de CDO et des directeurs d'EREA, la tâche de pilotage peut être déléguée à l'un des DASEN (ou DAASEN) dans le cadre de la gouvernance académique.

Recommandation 3 : il conviendrait de reposer autrement la définition des élèves orientés sur le plan académique en EREA, avant tout selon des besoins ÉDUCATIFS et SOCIAUX particuliers, et prioritairement sur le motif d'une inclusion en internat, qui sans être obligatoire doit être prioritaire.

Recommandation 4 : une CDO post 3^{ème} de synthèse pourrait être instituée au plan académique, en substitution des « barèmes » AFFELNET. Pluridisciplinaire, comportant le ou les directeurs d'EREA et des représentants des corps d'inspection, elle examinerait les candidatures d'entrée en formation qualifiante de tous les élèves proposés par les principaux des collèges, que ces élèves soient originaires de SEGPA ou non. L'axe d'analyse principal serait l'adéquation du projet individuel de formation aux diverses formations de chaque EREA, l'axe secondaire la prescription sociale de l'internat. Ses avis conduiraient à une affectation systématique.

Recommandation 5 : optimiser le service rendu par les EREA exige de refonder les cartes de formation en vraie cohérence au sein du réseau de proximité, et en dialogue avec un interlocuteur unique, l'autorité académique. En parallèle, il serait nécessaire de développer explicitement dans chaque EREA la fonction « conseiller insertion » et d'inscrire le projet d'insertion dans la lettre de mission du chef d'établissement.

Recommandation 6 : mandatés par l'autorité académique, les corps d'inspection devraient procéder, en coopération avec les directeurs d'EREA, à une évaluation systématique des projets et des expérimentations mises en œuvre en EREA, pour en valider la régularité, mais surtout pour en permettre, le cas échéant, la diffusion dans les autres SEGPA ou formations qualifiantes de niveau CAP de l'académie, faisant ainsi des EREA des centres académiques (départementalisés) de recherche et de formation dans le domaine de la prise en charge éducative d'élèves en grande difficulté-scolaire et sociale.

Recommandation 7 : au-delà des dialogues de gestion (de nature globale) et des contrats d'objectifs (de nature prospective), l'autorité académique se doit d'attacher annuellement, pour chaque EREA, une attention singulière basée sur une rigoureuse analyse des besoins (horaires) et un contrôle vigilant de l'utilisation réglementaire et pédagogique de l'ensemble des moyens délégués, en particulier à l'internat.

Recommandation 8 : en raison de leur forte composante d'hébergement social, les presque 25 % de « places vacantes » en EREA, bien financées, devraient faire l'objet d'une réflexion dynamique visant à la remise à disposition de chaque place, au profit d'élèves qui en ont besoin, en premier lieu les jeunes filles, mais aussi le cas échéant d'élèves d'établissements proches, dans le cadre de la nouvelle réflexion académique sur les internats.

Recommandation 9 : création d'un « conseil d'internat », consultatif, composé de la direction, du PE éducateur principal, du CPE, d'un PE éducateur, d'un enseignant classe et d'au moins un élève élu, par type de regroupement (dortoir ? classe ?), dans une proportion telle que la parité adultes / élèves soit respectée. Ce « conseil » serait chargé de proposer le règlement intérieur de l'internat, les aménagements du projet éducatif, de prendre en charge la réflexion et la proposition sur les « activités éducatives », etc., mise en œuvre réelle de la procédure de projet pour une présentation coordonnée en CA, par leurs deux responsables, du

projet éducatif d'internat (émanant du conseil) et du projet éducatif de vie scolaire, ainsi que des procédures d'évaluation, démarches concertées et complémentaires autour d'un même élève dans les moments de sa vie à l'EREA non pris en charge par les enseignants.

Recommandation 10 : pour les activités et les ateliers éducatifs, avec l'aide du « conseil d'internat », les directions doivent revenir à l'analyse régulière des besoins comme point de départ d'un projet d'ensemble, évolutif. Elles doivent veiller à la cohérence entre actions, pour chacun(e) des internes et à l'intérieur d'un même groupe d'élèves, mais aussi à l'intérieur de la durée de la scolarité (pluri-annualité) et de l'espace de l'EREA (décloisonnement, au sens matériel). La flexibilité doit redevenir la base de l'adaptation.

Recommandation 11 : les directions doivent parvenir à un cadrage plus net de ce que doit être la part éducative de l'internat, son projet global de vie scolaire, et en conséquence, des obligations et libertés des personnels qui prennent en charge de jour et de nuit l'éducation d'élèves souvent privés par ailleurs de réelle instance éducative. Il convient de réaffirmer le rôle central de la guidance et du conseil, en prenant appui sur les compétences de l'IA IPR EVS, consulté au moins autant que de l'IEN-ASH, s'agissant de thèmes propres au « projet éducatif », qui inclut « vie scolaire » et « projet d'internat ».

Recommandation 12 : l'affectation en EREA devrait se limiter avec rigueur à des personnels spécialisés, TOUS CHOISIS SUR PROFIL par une commission académique, au fur et mesure des renouvellements par départ en retraite ou mutation, ou transformation de postes, ou remise en mouvement de postes « à titre provisoire » parfois occupés depuis 5 ou 7 ans.

Recommandation 13 : constituant un réseau « fini » et scolarisant des adolescents similaires, dans le cadre de la politique de l'« École Numérique », les EREA pourraient faire de la part des délégués académiques au numérique l'objet d'une approche spécifique en matière de généralisation des usages (ressources et formation). Les pédagogies en œuvre seraient ainsi optimisées par l'outil, et les EREA contribueraient à un progrès de l'individualisation des parcours des élèves en difficulté. Par leur taux d'encadrement, ils pourraient ainsi devenir des lieux d'expérimentation, ou des espaces-ressources.

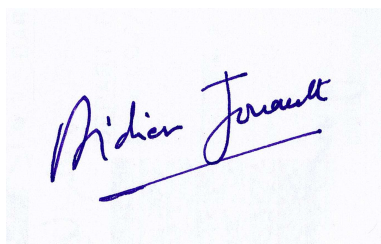
Recommandation 14 : en fonction des projets, pourrait s'instituer une pratique systématique « d'alternance de fonctions » au sein du même EREA, ou par mutation, complétant les « interventions croisées » des enseignants au sein de la même classe, modalités de travail qu'il faut veiller à instituer ou développer. Une hypothèse visant à ne plus distinguer, pour l'affectation, les postes « classe » des postes « éducateurs » serait encore plus favorable, laissant aux directions, éclairées par les corps d'inspection, la possibilité de construire des services mixtes.

Recommandation 15 : des personnels tous suivis et formés en continu. En relation avec les DASEN et le collège des inspecteurs, pourrait s'élaborer un plan spécifique d'inspection, d'accompagnement et de formation, le cas échéant qualifiante, dont l'objectif serait d'assurer l'optimisation du suivi qualitatif des enseignants d'EREA par l'autorité académique. Ce plan devrait inclure, selon des modalités nouvelles, une « inspection transversale », c'est-à-dire une évaluation croisée et un accompagnement commun des diverses catégories d'enseignants,

faisant ainsi de la prise en charge continuée des élèves un objet d'inspection et donc d'avis formatifs.

Recommandation 16 : créer dans chaque EREA, par transformations, un emploi de CPE vie scolaire et, en certains cas, un emploi de CPE internat.

Redéfinir, par circulaire et dans le dialogue, les modalités de travail des PE éducateurs, et dans tous les cas, veiller avec vigilance à la création de « services » mixtes OU engager délibérément la transformation des emplois de PE éducateurs en moyens d'assistants d'éducation, au fil des départs à la retraite ou selon un plan annoncé. Apporter aux équipes de direction, dans ces évolutions, un soutien permanent de l'autorité académique, d'abord par la formation.



Didier Jouault

Annexes

Annexe 1 : Lettre de mission.....	131
Annexe 2 : Carte des EREA France et Île-de-France.....	132
Annexe 3 : Problématiques.....	134
Annexe 4 : Visites et entretiens.....	136
Annexe 5 : Plannings de rencontres rectorales : Lille, Rennes	138
Annexe 6 : Enquête-type de la DGESCO	140
Annexe 7 : Protocole d’audit mis en place par l’académie de Rennes.....	143
Annexe 8 : Récapitulatif de constat d’audit (Rennes).....	145
Annexe 9 : « Plan pour l’EREA », Finistère	147
Annexe 10 : Répartition filles/garçons à l’internat (DGESCO), liste des EREA filles/garçons	149
Annexe 11 : Répartition des élèves par type de situation de handicap (DGESCO)....	155
Annexe 12 : Projet individuel de formation, Deux-Sèvres, livret de suivi Pessac.....	157
Annexe 13 : Origine scolaire des élèves, Montgeron.....	163
Annexe 14 : Suivi post EREA, détails Mignaloux-Beauvoir, suivi post EREA Sannois.....	164
Annexe 15 : Domaines de spécialités, DGESCO.....	172
Annexe 16 : Formations qualifiantes, DGESCO.....	173
Annexe 17 : CAP tous EREA, académie de Rennes	176
Annexe 18 : Tests de 6 ^{ème} , Meymac I, tests de 6 ^{ème} , Meymac II, tests de CAP, Besançon.....	178
Annexe 19 : Classe alternance, Sannois, modules « rythmes scolaires » Chambéry..	182
Annexe 20 : Blocs emplois du temps 6 ^{ème} , 5 ^{ème} Rennes	186

Annexe 21 : Livret de compétences répartition apprentissages/éducatifs, Sotteville-Lès-Rouen, présentation internat Montpellier.....	188
Annexe 22 : Boursiers et internes, académie de Rennes.....	195
Annexe 23 : Académie de Lille : PCS.....	199
Annexe 24 : Académie de Poitiers, boursiers.....	202
Annexe 25 : EREA de Montpellier, profil de familles.....	203
Annexe 26 : Origine sociale et suivi médical EREA de Rennes.....	204
Annexe 27 : Projet « ceintures de comportement », « le Club » Lomme	205
Annexe 28 : Perpignan, grille internat, A : avec soi-même ; B : avec les autres ; C : avec les consignes	209
Annexe 29 : Ancienneté des personnels, académie de Poitiers.....	212
Annexe 30 : Tableau des inspections : EREA de Quimper, Meymac.....	215
Annexe 31 : Grille d'inspection, Pas-de-Calais ASH	219
Annexe 32 : Rapports d'inspection, Beaune (31A à 31D).....	220
Annexe 33 : Lettre du DGESCO au Recteur, Bordeaux	234
Annexe 34 : Emplois du temps professeurs des écoles éducateurs : Montgeron	236
Annexe 35 : Projet de transformation de postes, Chambéry	237

Lettre de mission



Paris le 16 octobre 2012

**Inspection générale
de l'éducation
nationale**

Le Doyen

IGEN/DOYEN/KS
n° 2012-0121
Affaire suivie par
Secrétariat Particulier
Téléphone
01 55 55 31 70
Fax
01 55 55 23 11
Courriel
doyen.igen
@education.gouv.fr

110 rue Grenelle
75007 Paris 07 SP

Lettre de mission

Monsieur l'inspecteur, cher collègue

Dans le cadre du thème général du « traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire », il apparaît nécessaire de porter une attention particulière aux établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA). Par ailleurs, ces établissements, qui n'ont pas fait l'objet de rapport récent de l'inspection générale, conservent des spécificités qui conduisent à s'interroger sur leur place dans le système scolaire actuel et sur les évolutions souhaitables. La présence d'internats, leur rôle dans la scolarisation des élèves handicapés, le développement en leur sein d'une offre de formation professionnelle ou le statut de leurs personnels en font des structures singulières avec des situations très diverses.

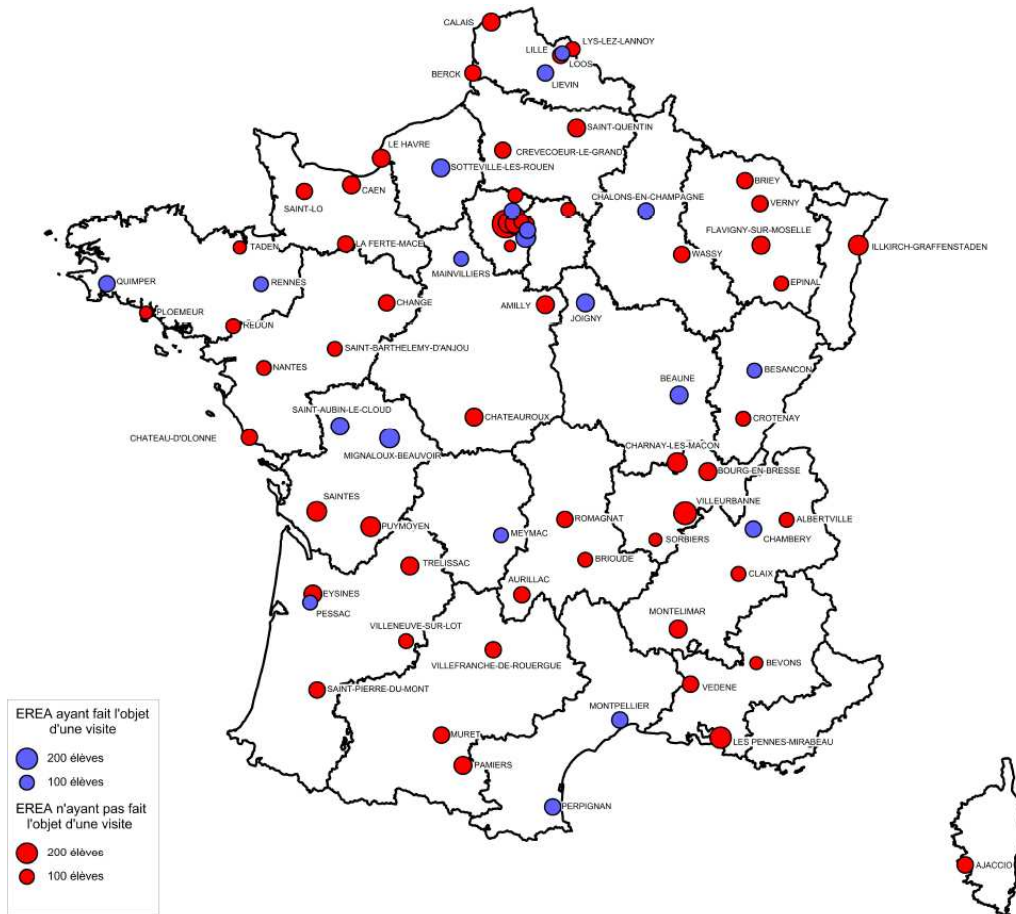
Je vous demande de conduire, au cours de la présente année scolaire, l'étude de ce dispositif avec la double objectif de nourrir de vos observations l'équipe chargée du thème de la grande difficulté et de réaliser un rapport qui pourrait être transmis au ministre au cours du mois de juin.

Le Doyen de l'inspection générale
de l'éducation nationale

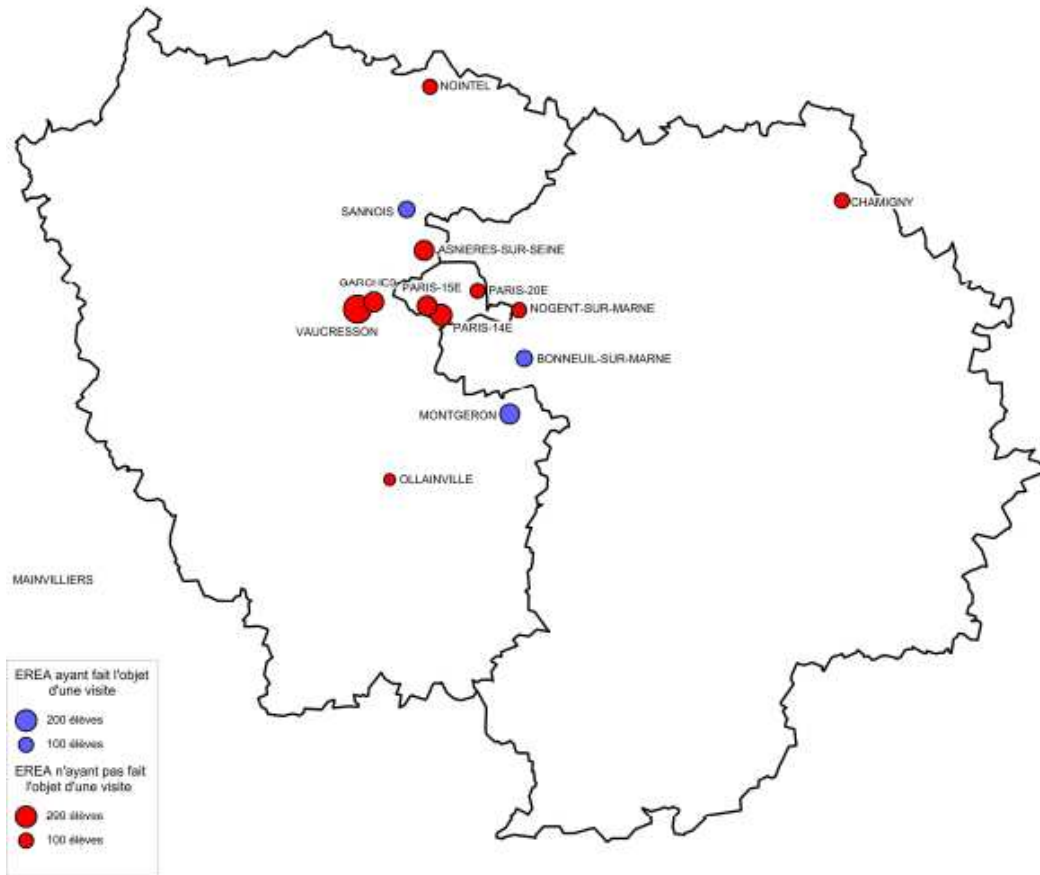

Erick ROSER

Monsieur Didier JOUAULT
Inspecteur général
de l'éducation nationale

Carte des EREA en France



Carte des EREA en Île-de-France



Problématiques

1 -problématiques (document diffusé aux SG et DASEN avant visite)

1.Problématiques politiques de management par l'autorité académique : Dans la pratique des académies, les EREA sont-ils considérés comme des parties intégrantes du réseau des établissements de l'académie? (liste de diffusion des circulaires, réunions de directeurs ou d'équipes, participation aux réunions de bassin, carte des formations, dialogues de gestion, contrats d'objectifs?). Une lettre de mission est-elle remise au directeur ?

2. Problématiques des structures et des moyens : l'évolution «implicite» vers les LEA (types de structures, effectifs...) a-t-elle été initiée, est-elle interrompue ? Repère-t-on une attention spécifique? A quel niveau ? En partenariat avec la Région? Qui est réellement pilote ? A défaut de pilotage, chaque système local a-t-il choisi son évolution singulière, dans quelle mesure, sur quels critères ? Avec quels partenaires, et selon quelles négociations ? Comment se pose la question des moyens (dotation H/E collègue ? DHG autonome lycée ? Moyens hors enseignement ?). Quels effets de ces décisions (E/D, etc.)

3 Problématiques d'affectation et d'orientation des élèves : affectation sur proposition par CDAPH / CDOEA (et taux d'appels) pour la SEGPA ? (en comparaison des SEGPA des collèges voisins «de proximité» ou «du secteur» : sur quels critères fixés par qui ?), affectation «banalisée» pour le LEA ?(traitement AFFELNET avec majoration de barème) ? Typologie des élèves réellement affectés (niveau de difficulté scolaire/type de handicap, âge moyen, sexe, suivis de cohortes)? Niveau de la classe d'affectation. Intervention en suivi de parcours (COP ? CIO ? PDMF ?)

4 Problématique des formations et qualifications pour les élèves : état précis des structures et formations du ou des EREA de l'académie : mise en œuvre (ou pas) de la circulaire 2009 sur les champs professionnels : évolution des plateaux-techniques ? Existe-t-il des projets pilotés d'évolution des formations en EREA, inscrits dans la durée, avec quel partenariat ? (Région). Mises en réseau avec SEGPA de collèges (champs professionnels), LP (AP), LE Agricole ?

5 Problématique des suivis des élèves, d'orientation et certification : existence de PPS/ De projets professionnels/de PIF ? Interventions (pour les PPS) des ERSEH ? Mise en place des ESS ? Durées et aléas de parcours (présence de CAP en 3 ans) ? Qualification à la sortie (dont CFG et LPC, typologie des CAP, comparatif champs professionnels de la SEGPA et de l'EREA) ? Insertion professionnelle à 1 an? Evolutions décidées ? (par qui ?). Intervention des niveaux académiques et des professionnels ? Répartition des rôles Académie/Département/Etablissement et pilotage pédagogique ?

6 Problématique de la gestion des personnels: Faisant fonction de direction? postes et personnes (CPE/CDI/PLP/PE) ? Taux de spécialisation des personnels, et mobilité ? Incidence sur les personnels type LP (évolution quantitative des titulaires/contractuels/spécialisés 2CASH?) Sur les autres personnels ? Contractuels/Spécialisés ? Accompagnement ? Formation continue ? Présence IEN-ASH (et tableau d'inspection des personnels ?), des autres inspecteurs ?

7 Problématique de l'action éducative : Projet de vie scolaire ? Projet éducatif ? Projet d'internat ? Suivi par les IPR EVS ? Documents et partenariats associatif ou collectivités territoriales ? Répartition des rôles, et pilotage éducatif de l'établissement (CPE /Educateur Principal ?) Place centrale de l'Internat, cœur et justification « externe » de l'EREA : évolution des types d'élèves ? Modalités et critères d'accès ? Fonction éducative ou fonction de mise en marge ? caractérisation sociale des internes ? Personnels concernés ? Articulation des temps PE enseignants/PE éducateurs dans la prise en charge des apprentissages ? Taux Evolution des missions, des statuts (Assistants d'Education ?). Interventions des personnels sociaux et de santé ? CESC ?

Visites et entretiens pour le rapport EREA en 2012

L'auteur du rapport tient à remercier les personnels de la DGESCO pour leur aide précieuse et à dire tout l'intérêt pris aux échanges avec les représentants du Comité de liaison des Chefs d'établissement EREA-ERPD qui ont fructueusement fait part de leurs analyses et propositions de praticiens de terrain .

Enquête en territoires :

BORDEAUX

- recteur +services (dont SG SG-DRH CSAIO IPR EVS , CT ASH)
- EREA de Pessac, Gironde

CRETEIL

- EREA de Bonneuil + DASEN Val-de-Marne et services
- 2=Nogent (données)

DIJON

- recteur +SG et services (idem)
- DASEN (Yonne)et IEN ASH IIO
- DASEN (côte d'or)+ idem
- EREA de Joigny , visite
- EREA de Beaune ,visite

LILLE

- recteur, DaseN et services (idem)
- DASEN (Nord) IEN ASH IIO
- EREA de LOMME (Nord)
- EREA de LIEVIN (Pas-de-Calais)

LIMOGES

- Recteur et services (idem)
- EREA de MEYMAC (Corrèze) DASEN

MONTPELLIER

- Recteur, Rectorat, idem
- DAASEN Hérault et services (idem)
- EREA de Montpellier (Hérault) et services
- DASEN (Pyrénées Orientales) et services
- EREA de Perpignan

POITIERS

- Secrétaire Général, rectorat, idem
- DASEN VIENNE et services (idem)
- DASEN DEUX-SEVRES et services (idem)
- EREA de MIGNALOUX-BEAUVOIR (VIENNE)
- EREA de SAINT-AUBIN le CLOUD (DEUX-SEVRES)

RENNES

- Recteur, 4 DASEN, Rectorat, (idem)
- DASEN FINISTERE et services
- EREA de RENNES (ILLE et VILAINE)
- EREA de Quimper (FINISTERE)

VERSAILLES

- DASEN VAL d'OISE et services
- EREA de SANNOIS (VAL d'OISE) visite
- DASEN ESSONNE et services

- EREA de Montgeron (ESSONNE)

Situations isolées :

EREA de Besançon et DASEN DOUBS

EREA de Chalons en Champagne, (échanges DASEN MARNE)

EREA de Chambéry et DASEN SAVOIE

EREA de Mainvilliers , et DASEN EURE et LOIRE et services

EREA de Sotteville-les Rouen , et DAASEN SEINE-MARITIME et services

Echanges à distance avec DASEN Nièvre SGA Grenoble

Planning rectorat académie de LILLE

Visite IGEN- EREA

Mardi 30 Avril 2013 matin

Proposition de planning d'entretiens

Problématiques	Participants	horaire
Place des EREA dans le réseau académique des EPLE Problématiques politiques et structurelles Gestion des moyens et des personnels	DASEN du Nord : Christian Wassenberg SGA : Valérie Rainaud SGA-DRH : Antoine Kakousky Division des moyens : Anne Laure Héroguel, chef de DOS CT ASH : Joël Sansen	8 heures 30 à 9 heures 30
Place des EREA dans la carte des formations Place des EREA dans les réseaux SEGPA-LP Modalités de certification	DAFPIC : Myriam Maserak SGA : Valérie Rainaud IA-IPR : Marie-Christine Groslière CT ASH : Joël Sansen 1 représentant de la Région IEN ASH du Nord : Christine Maiffret Responsable du Pôle académique des statistiques (PASEPA) : Patrick Delassus	9 heures 30 à 10 heures 30
Orientation- affectation Parcours de scolarisation Prise en compte des élèves en SH Internat éducatif, vie scolaire et enseignements Insertion sociale et professionnelle	CSAIO Jean-Luc Jénicot DAFPIC Myriam Maserak IA-IPR – EVS : Françoise Terryn CT-ASH : Joël Sansen IIO : Patrick Schoonheere COPsy Marine Lecointe IEN ASH du Nord : Christine Maiffret Secrétaire de CDO (à déterminer si vous le jugez utile) enseignant référent- handicap (à déterminer si vous le jugez utile)	10 heures 30 à 11 heures 30
Rencontre conclusive	Monsieur le Recteur Jean-Jacques Pollet	11 heures 30

Mission dans l'académie de Rennes, version finale

Mission IG-EREA

Programme des visites

Jours	Plage horaire	Activité
Lundi 27 mai 2013	9h30-12h00	Niveau académique Rencontre équipe suivi des EREA : Maryse Tessier : PVS Lionel VARICON : IEN-EG, conseiller technique du DASEN du 35 Ali MAMDOUH : IEN ET- Doyen des IEN 2d Sylvie Meunier : IEN-ET, conseiller technique du DASEN du 22
	12h-13h30	Repas au Rectorat : Monsieur le Recteur de l'académie de Rennes Mesdames et Messieurs les DASEN des 4 départements
	14h00-20h00 Dont 18h30-19h15	Niveau local Visite EREA de Rennes ; selon planning adressé par monsieur Ciret, directeur de l'EREA IEN ASH du 35, rencontre à l'EREA de Rennes
Mardi 28 mai 2013	11h00-20h00	(Transport Rennes/Quimper, départ : 8h30) Niveau local Visite EREA de Quimper, selon planning adressé par Madame Broutin, directrice de l'EREA.
Mercredi 29 mai 2013	8h30-9h00	Entretien avec Madame Brigitte Kieffer, DASEN du 29 et Monsieur Desouches DASEN adjoint
	9h00-11h30	niveau départemental Monsieur Cyril Desouches DASEN adjoint Madame Michèle Letanneux, IEN ASH 29 Monsieur Christian Diquelou IEN-ET, conseiller technique du DASEN du 29 Madame Claire Engrand, IEN-IO Françoise Renault, coordonatrice CDOEA Madame Broutin, directrice de l'EREA, membre de la CDOEA

Enquête-type de la DGESCO

Schéma d'enquête sur les capacités d'accueil des EREA (cf. « projet d'ERS à vocation professionnalisante » p.4)

Rapport EREA 2013

L'établissement

Le profil de l'établissement

EREA « enseignement adapté » [OUI / NON]

OU

EREA « spécialisé handicap » [OUI / NON]

La structure

L'établissement accueille des classes de SEGPA

[OUI / NON]

OU

L'établissement n'accueille que des classes de CAP

[OUI / NON]

L'internat éducatif

Niveaux représentés à l'internat :

6^{ème} SEGPA 5^{ème} SEGPA 4^{ème} SEGPA 3^{ème} SEGPA

Formation qualifiante 1^{ère} année

Formation qualifiante 2^{ème} année

L'internat accueille-t-il des garçons et des filles ? [OUI / NON]

Capacités d'accueil de l'internat :

- . Niveau SEGPA :
- . Niveau FQ :

Internes inscrits à la rentrée 2011 :

- . Niveau SEGPA :
- . Niveau FQ :

Les formations

Les champs professionnels proposés dans l'établissement aux élèves de 4ème-3ème ?

-
-
-

Autres champs professionnels accessibles par convention avec d'autres établissements (réseau) ?

-
-
-

Le cycle professionnel (FQ1-FQ2)

- CAP préparés par l'établissement (mentions complémentaires éventuelles)
- CAP préparés par convention avec LP ou CFA
- FCIL

Les personnels

Equipe de direction

Le chef d'établissement est-il assisté de :

- Un éducateur principal ou un CPE [OUI / NON]
- Un chef de travaux [OUI / NON]

L'équipe pédagogique et éducative

- Nombre de PE assurant des fonctions d'enseignement: (dont titulaires CAPSAIS ou CAPASH :)
- Nombre de PLP : (dont titulaires 2CASH :)
- Nombre de PLC : (dont titulaires 2CASH :)
- Nombre de PE assurant des fonctions d'éducateurs en internat :
- Autres statuts (ex : assistants d'éducation...).

Les élèves

Nombre d'élèves bénéficiant d'un P.P.S. (constats de rentrée 2011)

Origine des élèves (constats de rentrée 2011)

Devenir des élèves (décisions à l'issue de l'année scolaire 2010-2011)

Enquête sur le devenir des élèves de 3^{ème} d'EREA à l'issue de l'année 2010-2011

	Nombre d'élèves	%
Admission en LP (CAP)		
Admission en seconde professionnelle (BAC PRO)		
Admission en seconde de LEGT		
Poursuite de la scolarité en EREA		
Admission en CFA		
Prise en charge par la Mission générale d'insertion (MGI)		
Autres situations (préciser)		
Total		

Rapport EREA 2013

Réunion académique EREA – Jeudi 22 novembre 2012

Harmonisation d'une stratégie académique :

DOCUMENT A USAGE INTERNE

Méthodologie :

Faire émerger ce qui fonctionne dans chaque établissement en associant les acteurs impliqués à la démarche (choix de la focale d'observation, indicateurs, organisation des visites) et en fonction de besoins repérés :

✓ pour :

- impulser une dynamique académique positive d'accompagnement des EREA (aide au pilotage, formation...);
- proposer des évolutions, si nécessaire, aux niveaux académique et local ;
- restituer globalement aux niveaux de l'académie et des établissements les points saillants repérés et les propositions d'évolution possibles (mutualisation de bonnes pratiques).

✓ par :

- observation → des temps : en classe, extra scolaires, à l'internat ;
→ des articulations entre les temps : liaison entre les acteurs.
- entretien avec les acteurs du système.

Protocole commun :

Problématique académique : *En quoi l'action des différents acteurs contribue-t-elle à la mise en place de conditions propices à la construction des compétences chez les élèves ?*

Cette problématique académique sera mise en contexte, avec sa méthodologie, dans chaque EREA.

Un guide de questionnement sera établi par département et/ou EREA au regard de la problématique affinée et des hypothèses de travail définies.

➤ *Exemples de pistes à questionner (en gras = piste commune) :*

- **Mise en place des compétences du S3C, en particulier les compétences 6 et 7 : Quels acteurs ? Quels rôles ?**
- *L'accueil et l'intégration des élèves et des professionnels dans l'EREA*
- *Les projets*
- *Les partenariats internes et externes*
- *Le travail en équipe au service des élèves*
- *La gestion des incidents élèves*
- ...

Le CT-ASH contactera d'ici fin novembre la cellule établissements et vie scolaire (CEVS) - en la personne de D. Quef, IA-IPR EVS - pour lui demander une contribution à la réalisation du guide de questionnement en termes de politique éducative d'établissement.

Retour des propositions du guide de questionnement par les départements au CT-ASH le **15 janvier 2013 au plus tard**.

Le CT-ASH réalise une synthèse académique qui sera retournée à chacun le **18 janvier au plus tard**.

Echéancier et communication :

Temps 0 : Envoi du courrier du recteur aux EREA S/C des DASEN et des IEN ASH (novembre 2012)

Temps 1 : chaque département contacte l'équipe de direction pour présenter le projet et faire émerger les besoins ou proposer des pistes pour choisir les indicateurs et pour organiser les visites croisées (décembre 2012).

Temps 2 : visites croisées : rencontre avec les acteurs par observation in situ et entretiens (janvier, février, mars 2013) – jours à définir selon les observables. Observation à 3 ou 4 selon les modalités pressenties (IEN ASH, IEN ET, CT-ASH, CEVS...) – Organisation des journées de visite en concertation avec l'établissement.

Temps 3 : Synthèse des éléments de chaque département (fin mars 2013) sous forme de tableaux synthétiques (points observés / évoqués – pistes proposées ou existantes - propositions possibles) + restitution départementale à(aux) établissement(s) (fin mars début avril 2013).

Préparation de la synthèse académique (11 avril 2013) au cours d'une réunion académique à Pontivy.

Temps 4 : Restitution académique (préconisations, perspectives) avant la fin de l'année scolaire (courant mai 2013) aux délégations de chaque EREA (directeur et personnels impliqués).

RAPPORT EREA Groupe de travail académique EREA – 2012-13
Synthèse des protocoles d'observation croisée en EREA (**documents départementaux joints**)

	EREA 22 Taden	EREA 29 Quimper	EREA 35 Redon / Rennes	EREA 56 Ploemeur
Problématique académique	Le parcours de l'élève : en quoi l'action des différents acteurs contribue-t-elle à la mise en place de conditions propices à la construction des compétences chez les élèves ?			
Problématique locale et focale d'observation	Quelle contribution des différents acteurs de l'établissement à la construction et à l'évaluation des compétences du socle commun ?	Quel suivi et cohérence de la vie de l'élève interne de 4ème et 3ème du lever au coucher ?	Quelle continuité de l'action éducative et pédagogique du point de vue des personnels et des élèves ?	Quelle personnalisation des parcours pour les élèves en EREA ?
<p>Protocole :</p> <p>Travail préparatoire de rencontre avec le CE et organisation des visites.</p> <p>Observables et entretiens proposés</p>	<p>Mise à disposition des outils de l'établissement lors d'une journée préalable : projet d'établissement, fiche établissement, diagnostic, organigramme et plannings des personnels, projets mis en place, outils de liaison, cahiers de texte, LPC et paliers 2 et 3, procédures de validation du socle, de rédaction des projets individuels, d'exclusions, d'absences, livret de stage, CR des réunions, statistiques de validation CFG, DNB</p> <p>4 guides de questionnement prévus (avec CE, enseignants, personnels non enseignants, élèves) ; pour tous, il est question de l'organisation et de la mobilisation autour du socle seul ou en équipe, des outils utilisés, de l'information aux personnes concernées et aux nouveaux arrivants, aux familles, aux élèves, des modalités de validation en équipe et d'information de la validation aux élèves (associés ou non) et aux familles</p>	<p>Rencontre avec la direction de l'établissement le 10 décembre et présentation le 7 janvier des modalités des visites aux personnels.</p> <p>Questionnaire mis en ligne le 10 janvier à l'attention des personnels pour une synthèse par l'établissement. Ce questionnaire se propose d'établir le déroulé, pour chaque professionnel et en fonction des plages horaires de l'EREA, des interventions de chacun auprès des élèves sur 24h</p> <p>Les indicateurs sont les suivants : action menée auprès des élèves, niveau des élèves, points forts ou positifs déclarés et points faibles ou difficultés perçues déclarées.</p> <p>Ils seront confrontés à la réalité observée sur place avec le filtre de l'entrée élèves par les observateurs</p>	<p>Mise à disposition des outils de l'établissement : outil de suivi des élèves, PIF, outil de suivi de parcours, documents de liaison pédagogique, charte de vie scolaire, organisation des stages, outils de concertation, EDT élèves / professeurs, bulletins scolaires, etc.</p> <p>Entretiens avec : professeurs visités en classe de collège et avec ceux qui pilotent les heures de vie de classe, le CDI, CPE, éducateur principal, élèves 3ème et internes en 6ème, 4ème et CAP 1 et 2, personnels de santé, chef de travaux</p>	<p>Recueil de documents préalables : Trame du PIF : outils d'analyse des besoins, objectifs et moyens mis en œuvre ; Vie scolaire : modalités d'évaluation et de gestion des attitudes des élèves</p> <p>Observables : pédagogie de projet et lien entre secteurs, différenciation, prise en considération des attitudes des élèves</p> <p>Entretiens avec : CE, professeurs EG, EP, éducateurs.</p> <p>Questionnement autour de fiches contrat, de programme personnalisé planifié, du PIF, du S3C, du référentiel de CAP, des attitudes élèves et lien avec la vie scolaire</p>

<p>Mise en œuvre des visites et déroulé possible</p> <p>1 à 2 journées avec 3 à 4 personnes : IEN ASH, IEN ET-EG, CT-ASH et/ou IA-IPR EVS ou PVS</p> <p>Observations de différents temps et entretiens avec différentes catégories de personnels</p>	<p>1 journée de prise de connaissance des documents de l'établissement</p> <p>1 journée de visite croisée</p> <p>Échanges avec CE et observation des dossiers et documents mis à disposition + lieux de vie hors la classe</p> <p>Observation d'EG (2 classes) et EP (HAS et Habitat)</p> <p>Entretiens avec : éducateurs (PE internat + ES), éducateur principal, élèves de chaque niveau, CPE – ASEN, chef de travaux, CE.</p> <p>Echanges avec les enseignants observés</p> <p>Entretiens à la demande (individuel / groupe)</p> <p>Réunion plénière des personnels</p>	<p>Deux ½ journées : du lundi AM au mardi matin de 13h à 13h</p> <p>Les visites permettront, outre la confrontation du déclaratif à la réalité observée in situ, de s'entretenir avec les acteurs à partir du diagnostic établi au cours de rencontres : enseignants, éducateurs, personnels de santé, agents de services, CPE, équipe de direction, élèves</p>	<p>1 journée ½ :</p> <p>Fil conducteur : élèves de 3ème + observation de toutes les divisions et différents temps</p> <p>Observation des temps de récréation</p> <p>Observation des activités éducatives en CAP1 et des activités professionnelles en CAP1 et 2</p> <p>Réunion de synthèse des enseignants éducateurs</p> <p>Entretiens avec les personnels listés dans la ligne ci-dessus</p>	<p>2 journées :</p> <p>J1 : entretiens des acteurs</p> <p>J2 : Observations + entretiens</p> <p>Entretien avec la direction puis observations en classe d'EG (3è et CAP2) avec entretiens des professeurs</p> <p>Observation des temps hors classe (pause méridienne)</p> <p>Observation d'EP (4è et CAP1) + entretiens avec les professeurs</p> <p>Observation ED 6è / 5è , temps éducatif + entretien avec les éducateurs</p>
<p>Dates des visites</p>	<p>18 janvier : journée préalable</p> <p>21 février : visite croisée</p>	<p>Lundi 18 mars AM à partir de 13h</p> <p>Mardi 19 mars matin à partir de 7h</p>	<p>7 AM et 8 février : Redon</p> <p>28 AM et 29 mars : Rennes</p>	<p>J1 = 22 octobre</p> <p>J2 = 14 mars</p>

RAPPORT EREA 9 FINISTERE

Plan EREA pour la rentrée scolaire 2013-2014

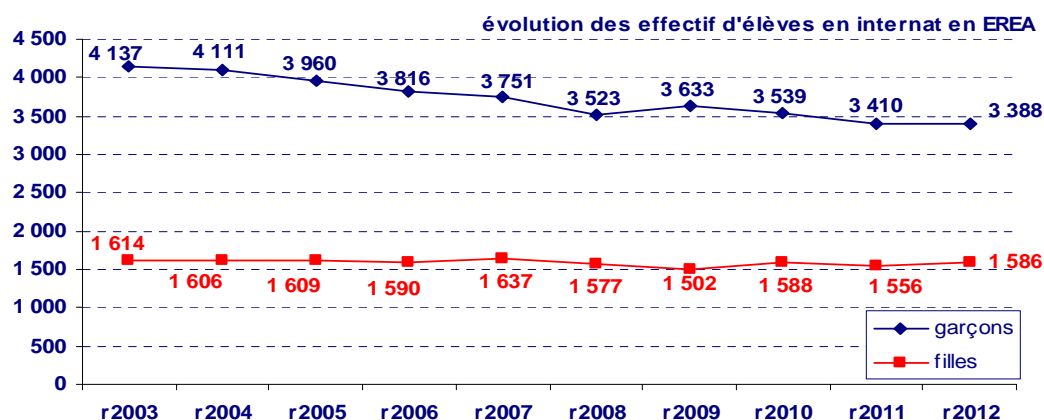
Diagnostic de la situation	Objectifs	Actions	Mise en œuvre	Effets attendus (Indicateurs à intégrer dans le tableau de bord de l'EREA)
<p>. Des élèves perturbateurs, orientés parfois par défaut, en voie de décrochage et imperméables aux règles de vie en collectivité empêchent le groupe de fonctionner,</p> <p>. Des enseignants en souffrance, victimes d'agressions verbales voire physiques sont démunis face aux comportements des élèves</p> <p>. Difficultés pour trouver un établissement d'accueil pour les élèves exclus de l'EREA</p> <p>. Un management du chef d'établissement à accompagner</p> <p>. Des dossiers d'admission incomplets ou réticence d'informations</p>	<p>Évaluer une unité d'enseignement/EREA par la mise en place de visites croisées permettant de dégager des leviers à mutualiser entre établissements de l'Académie (Demande d'audit du Recteur)</p>	<p>. Entrée thématique : suivi de la vie d'un élève interne de 3^{ème} sur 24h</p>	<p>. Visite de l'EREA par l'IA-IPR Vie scolaire, l'IEN-ET et l'IEN ASH Adaptation les 18 et 19 mars, toute la journée.</p> <p>. Un questionnaire est adressé au préalable à chaque personnel</p> <p>. Des observations de séances et des entretiens avec tous les acteurs intervenant auprès des élèves de 3^{ème} sont effectués</p> <p>. Un bilan et une synthèse seront réalisés.</p>	
	<p>. Réaffirmer les modalités de remplacement en EREA</p> <p>. Déconstruire les représentations des enseignants susceptibles d'effectuer des remplacements à l'EREA</p> <p>. Définir les modalités de remplacements</p>	<p>. Une ½ journée d'information auprès des remplaçants pour présenter l'EREA</p> <p>. Deux sessions de formation en 2013-2014 : une en début d'année, une seconde en cours d'année – fiche de liaison pour assurer la continuité des apprentissages, présentation d'outils (CD ROM socle commun)</p>	<p>. Réunion faite le 13 mars matin (13 enseignants de Quimper Sud + l'IEN, 7 enseignants de Quimper Nord, 6 enseignants de Quimper Cornouaille, 2 enseignants de Quimper Ouest, 2 de Quimper Est et 2 enseignants ASH)</p> <p>. Un dossier de présentation de l'EREA est remis (« aide pour l'enseignant remplaçant ou nouvellement nommé à l'EREA »).</p>	<p>. Diminuer le nombre de non remplacements effectués à l'EREA</p>
	<p>. Informer les différents acteurs intervenant dans les procédures d'orientation</p>	<p>. Réunion COP et psychologues scolaires</p> <p>. Réunion des assistantes sociales et assistantes sociales de secteur</p>		<p>. Bilans psychologiques mieux renseignés</p>
	<p>. Mettre en adéquation les profils d'élèves proposés par les établissements et les apports proposés par l'EREA de sorte à favoriser l'engagement des</p>	<p>. Réunion d'information intercatégorielle auprès des IEN, des conseillers techniques et des coordinateurs des bassins : process pour compléter un dossier d'EGPA, exigences des</p>	<p>. Jeudi 28 mars de 14 à 17h à l'EREA</p> <p>. Deux diaporamas support ont été proposés.</p>	<p>. Meilleure constitution des dossiers d'orientation</p> <p>. Moins d'orientations par défaut</p> <p>. Tout élève à qui une</p>

	<p>élèves dans un parcours de réussite adapté : qu'est-ce qu'un EREA ?, qu'est-ce qu'un profil d'élève d'EGPA ?...</p>	<p>personnels d'encadrement (IEN et chefs d'établissement) attendues par l'institution et rôles des sous-commissions et de la commission plénière de la CDOEA</p>		<p>orientation en EREA sera proposée devra être vu par le médecin scolaire</p>
	<p>. Accompagner les enseignants dans la prise en charge des élèves perturbateurs</p>	<p>. Création d'un poste d'ASEN à la rentrée scolaire 2013 . Affectation d'une AVS en soutien auprès des élèves pour lesquels un dossier MDPH a été constitué . Ecoute particulière et bienveillante auprès du chef d'établissement et de l'équipe pédagogique afin de définir une stratégie opérationnelle partagée de gestion de l'organisation</p>	<p>. Recrutement de Mme Corlay à compter du 11 mars prochain . Suivi de la structure EREA : - réunion bilan du DAASEN avec la chef d'établissement en début d'année scolaire sur les projets spécifiques de prise en charge des élèves - déplacement du DAASEN à la demande du chef d'établissement auprès de l'équipe enseignante en cas de tensions - conseils de prises en charge des élèves à besoins particuliers par l'IEN-ASH permettant un suivi des projets spécifiques élaborés en début d'année scolaire</p>	<p>. Moins d'élèves exclus et moins d'incivilités . Meilleure prise en charge des élèves en situation de handicap et suppression des moyens de compensation</p>
	<p>. Sensibiliser les différents partenaires</p>	<p>. Réunion d'information avec CMPI, CMPP, Police, pompiers, Conseil général, MDPH . Prise de contact avec le point d'accueil et écoute jeunes</p>		

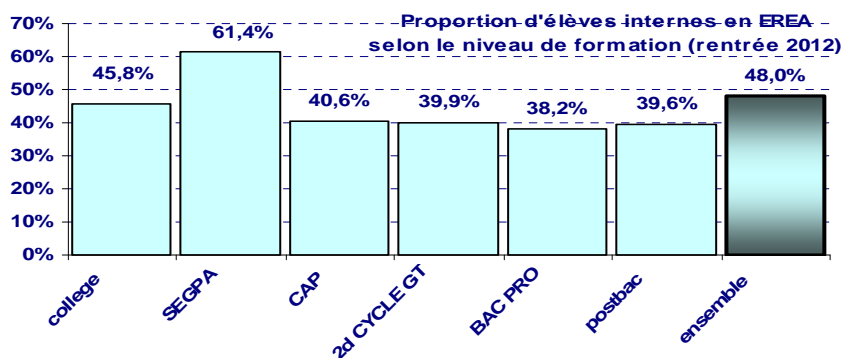
Répartition filles garçons en internat

internes	r2003	r2004	r2005	r2006	r2007	r2008	r2009	r2010	r2011	r2012	évolution r2003 à r2012	
											eff	%
garçons	4 137	4 111	3 960	3 816	3 751	3 523	3 633	3 539	3 410	3 388	-749	-18,1%
filles	1 614	1 606	1 609	1 590	1 637	1 577	1 502	1 588	1 556	1 586	-28	-1,7%
total	5 751	5 717	5 569	5 406	5 388	5 100	5 135	5 127	4 966	4 974	-777	-13,5%
% élèves internes (G+F)	53,3%	52,1%	51,4%	50,4%	50,1%	48,5%	48,7%	49,3%	48,0%	48,0%		

Le nombre d'élèves internes a diminué depuis la rentrée 2003 (-777, -13,5%) : Le nombre de garçons en internat diminue (-749), tandis que le nombre de filles en internat reste stable. Globalement la proportion d'élèves internes diminue légèrement sur la même période : 53,3% en 2003-2004, 48,0% en 2012-2013.



La proportion d'élèves en internat est plus élevée (61,4%) pour ceux qui suivent une formation adaptée SEGPA (6^{ème} à 3^{ème} SEGPA)



LISTE DES EREA (2012-2013) – externat-internat garçons-filles

Num etab	nom	commune	EXTERNE			INTERNE			EXTERNE + INTERNE		
			G	F	G + F	G	F	G + F	G	F	G + F
0010966V	PHILIBERT COMMERSON	BOURG EN BRESSE	40	20	60	56	30	86	96	50	146
0021478W	-	ST QUENTIN	23	27	50	50	44	94	73	71	144
0040378P	CASTEL-BEVONS	BEVONS	19	7	26	46	9	55	65	16	81
0090481Z	-	PAMIRS	75	41	116	37	13	50	112	54	166
0121178R	-	VILLEFRANCHE DE ROUERGUE	27	17	44	60	22	82	87	39	126
0132343B	LOUIS ARAGON	LES PENNES MIRABEAU	110	50	160	32	14	46	142	64	206
0141420T	YVONNE GUEGAN	HEROUILLE ST CLAIR	44	36	80	43	26	69	87	62	149
0150613K	ALBERT MONIER	AURILLAC	34	26	60	43	14	57	77	40	117
0160968R	EREA	PUYMOYEN	42	26	68	59	43	102	101	69	170
0170392J	THEODORE MONOD	SAINTE	44	23	67	69	29	98	113	52	165
0190089U	-	MEYMAC	21	2	23	60	11	71	81	13	94
0211428N	-	BEAUNE	53	27	80	37	26	63	90	53	143
0221569L	BEAUREGARD	TADEN	24	12	36	26	14	40	50	26	76
0240112S	-	TRELISSAC	33	17	50	61	48	109	94	65	159
0251371E	ALAIN FOURNIER	BESANCON	30	12	42	45	6	51	75	18	93
0261034H	PORTES DU SOLEIL	MONTELMAR	40	22	62	50	35	85	90	57	147
0280659P	FRANCOIS TRUFFAUT	MAINVILLIERS	71	0	71	39	0	39	110	0	110
0290347V	LOUISE MICHEL	QUIMPER	13	28	41	37	35	72	50	63	113
0311240E	-	MURET	44	26	70	39	16	55	83	42	125
0331739L	DE LA PLAINE	EYSINES	88	41	129	14	7	21	102	48	150

Num etab	nom	commune	EXTERNE			INTERNE			EXTERNE + INTERNE		
			G	F	G + F	G	F	G + F	G	F	G + F
0332198K	LE CORBUSIER	PESSAC	29	12	41	28	19	47	57	31	88
0340833W	JEAN-JACQUES ROUSSEAU	MONTPELLIER	48	15	63	43	20	63	91	35	126
0350732F	JEAN BART	REDON	22	7	29	46	28	74	68	35	103
0350747X	PUBLIC	RENNES	28	7	35	55	21	76	83	28	111
0360050J	ERIC TABARLY	CHATEAUROUX	56	12	68	59	18	77	115	30	145
0382107J	LA BATIE	CLAIX	43	4	47	34	16	50	77	20	97
0390055Y	LA MORAINES	CROTENAY	11	3	14	72	18	90	83	21	104
0400094K	NICOLAS BREMONTIER	ST PIERRE DU MONT	19	13	32	48	36	84	67	49	116
0421608V	MONCHOVET	SORBIERS	23	24	47	27	15	42	50	39	89
0430109K	ALEXANDRE VIALATTE	BRIOUDE	38	10	48	50	13	63	88	23	111
0440329U	-	NANTES	20	10	30	34	24	58	54	34	88
0451104F	SIMONE VEIL	AMILLY	50	28	78	36	27	63	86	55	141
0470753N	MARIE CLAUDE LERICHE	VILLENEUVE SUR LOT	19	11	30	35	36	71	54	47	101
0490925P	LES TERRES ROUGES	ST BARTHELEMY D ANJOU	41	1	42	48	6	54	89	7	96
0501232T	ROBERT DOISNEAU	ST LO	23	9	32	58	31	89	81	40	121
0511106A	BOURNEVILLE	CHALONS EN CHAMPAGNE	28	10	38	53	26	79	81	36	117
0520709N	PRE AUX SAULES	WASSY	50	12	62	34	12	46	84	24	108
0541268K	ETAB REGIONAL ENSEIGN ADAPTE	FLAVIGNY SUR MOSELLE	32	21	53	50	31	81	82	52	134
0541338L	HUBERT MARTIN	BRIEY	60	14	74	31	8	39	91	22	113

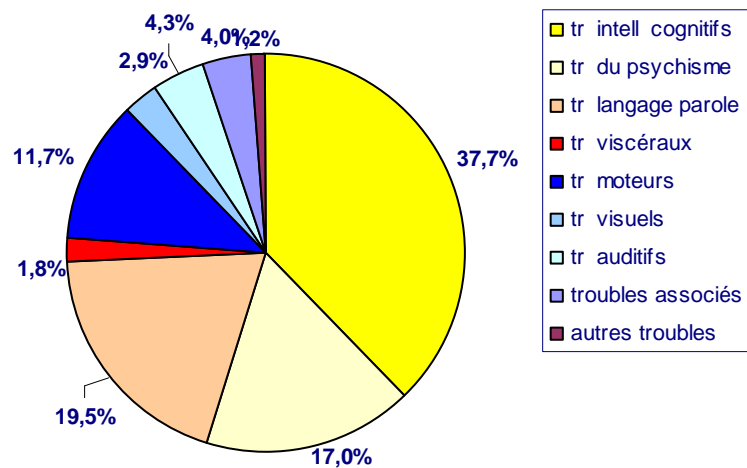
Num etab	nom	commune	EXTERNE			INTERNE			EXTERNE + INTERNE		
			G	F	G + F	G	F	G + F	G	F	G + F
0560217G	LES PINS	PLOEMEUR	35	3	38	43	15	58	78	18	96
0570582Y	ETAB REGIONAL ENSEIGN ADAPTE	VERNY	27	4	31	89	11	100	116	15	131
0594380R	COLETTE MAGNY	LYS LEZ LANNOY	29	10	39	42	17	59	71	27	98
0594541R	ECOLE RGLE DEFICIENTS VISUELS	LOOS	34	38	72	20	12	32	54	50	104
0595483P	DEF. INT. MOYENS HAND. SOCIAUX	LOMME	24	5	29	50	22	72	74	27	101
0600070A	-	CREVECOEUR LE GRAND	38	5	43	78	16	94	116	21	137
0610996B	PIERRE MENDES-FRANCE	LA FERTE MACE	41	12	53	50	25	75	91	37	128
0620229M	ANTOINE DE SAINT EXUPERY	BERCK	15	10	25	67	43	110	82	53	135
0622099V	COTE D'OPALE	CALAIS	65	21	86	49	0	49	114	21	135
0622302R	MICHEL COLUCCI	LIEVIN	26	21	47	63	6	69	89	27	116
0630665F	DE LATTRE DE TASSIGNY	ROMAGNAT	51	0	51	48	0	48	99	0	99
0660078B	JOAN MIRO	PERPIGNAN	46	36	82	27	14	41	73	50	123
0671455T	EREA HENRI EBEL	ILLKIRCH GRAFFENSTADEN	68	27	95	64	20	84	132	47	179
0692390Y	CITE SCOLAIRE RENE PELLET	VILLEURBANNE	75	70	145	40	15	55	115	85	200
0711050F	CLAUDE BROUSSE	CHARNAY LES MACON	34	16	50	79	32	111	113	48	161
0720920J	RAPHAEL ELIZE	CHANGE	35	11	46	69	16	85	104	27	131
0730811K	AMELIE GEX	CHAMBERY	27	26	53	24	43	67	51	69	120
0731045P	LE MIRANTIN	ALBERTVILLE	33	15	48	54	19	73	87	34	121
0750828T	EDITH PIAF	PARIS	107	0	107	0	0	0	107	0	107

Num etab	nom	commune	EXTERNE			INTERNE			EXTERNE + INTERNE		
			G	F	G + F	G	F	G + F	G	F	G + F
0752799K	-	PARIS	122	92	214	0	0	0	122	92	214
0753256G	ALEXANDRE DUMAS	PARIS	109	51	160	0	0	0	109	51	160
0762081Z	MAURICE GENEVOIX	LE HAVRE	54	26	80	59	0	59	113	26	139
0762211R	FRANCOISE DOLTO	SOTTEVILLE LES ROUEN	40	15	55	46	37	83	86	52	138
0770342D	LEOPOLD BELLAN	CHAMIGNY	23	10	33	62	0	62	85	10	95
0790979K	FRANCOISE DOLTO	ST AUBIN LE CLOUD	36	21	57	69	51	120	105	72	177
0840096Y	PAUL VINCENSINI	VEDENE	61	9	70	41	10	51	102	19	121
0850047P	-	CHATEAU D OLNNE	9	4	13	60	37	97	69	41	110
0860793V	ANNE FRANK	MIGNALOUX BEAUVOIR	55	32	87	55	53	108	110	85	195
0881119N	FRANCOIS GEORGIN	EPINAL	38	12	50	43	3	46	81	15	96
0891016W	JULES VERNE	JOIGNY	53	28	81	44	21	65	97	49	146
0910429X	-	OLLAINVILLE	33	3	36	41	0	41	74	3	77
0911353B	JEAN ISOARD	MONTGERON	82	52	134	23	15	38	105	67	172
0920429S	MARTIN LUTHER KING	ASNIERES SUR SEINE	114	58	172	0	0	0	114	58	172
0920810F	JEAN MONNET	GARCHES	52	38	90	47	48	95	99	86	185
0921935D	TOULOUSE LAUTREC	VAUCRESSON	148	99	247	40	41	81	188	140	328
0940171A	STENDHAL	BONNEUIL SUR MARNE	69	16	85	23	9	32	92	25	117
0940319L	FRANCOIS CAVANNA	NOGENT SUR MARNE	39	50	89	0	0	0	39	50	89

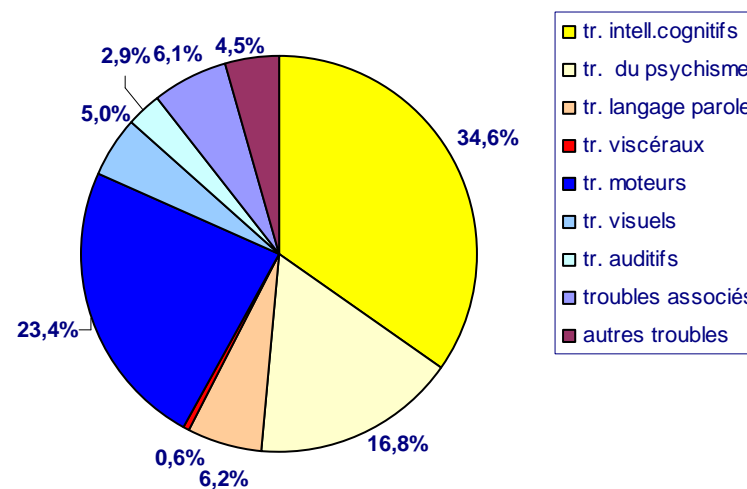
Num etab	nom	commune	EXTERNE			INTERNE			EXTERNE + INTERNE		
			G	F	G + F	G	F	G + F	G	F	G + F
0950164M	FRANCOISE DOLTO	BEAUMONT SUR OISE	31	38	69	0	47	47	31	85	116
0950983C	LA TOUR DU MAIL	SANNOIS	44	19	63	51	0	51	95	19	114
6200636X	SANGUINAIRES	AJACCIO	48	35	83	6	11	17	54	46	100
9760357J	ESPERANCE	MAMOUDZOU	24	41	65	0	0	0	24	41	65
tous EREA			3 609	1 762	5 371	3 410	1 556	4 966	7 019	3 318	10 337

Répartition par type de troubles des élèves en situation de handicap (rentrée 2011) (DGESCO)

types de troubles	Total second degré (collèges, lycées, lp)		Tous EREA		EREA non spécialisés handicap		EREA spécialisés handicap	
	effectifs élèves en situation de handicap	%	effectifs élèves en situation de handicap	%	effectifs élèves en situation de handicap	%	effectifs élèves en situation de handicap	%
tr intell cognitifs	30 145	37,7%	782	34,6%	750	55,1%	32	3,6%
tr du psychisme	13 580	17,0%	380	16,8%	366	26,9%	14	1,6%
tr langage parole	15 543	19,5%	140	6,2%	56	4,1%	84	9,3%
tr viscéraux	1 438	1,8%	13	0,6%	9	0,7%	4	0,4%
tr moteurs	9 335	11,7%	529	23,4%	29	2,1%	500	55,5%
tr visuels	2 277	2,9%	113	5,0%	6	0,4%	107	11,9%
tr auditifs	3 465	4,3%	66	2,9%	17	1,3%	49	5,4%
troubles associés	3 156	4,0%	137	6,1%	49	3,6%	88	9,8%
autres troubles	939	1,2%	101	4,5%	78	5,7%	23	2,6%
total	79 878	100,0%	2 261	100,0%	1360	100,0%	901	100,0%



% élèves handicapés par types de troubles
total 2d degré (collèges, lycées, lp)
 2011-2012



% élèves en situation de handicap par types de troubles
tous types EREA
 2011-2012

Projet individuel de formation, Deux-Sèvres

EREA de MEYMAC

PROJET INDIVIDUEL DE FORMATION - EREA -

L'ELEVE	
NOM :	PRENOM :
Date de naissance :	Lieu de naissance:
Nationalité :	
Adresse :	
Téléphone(s) :	

LA FAMILLE - LES REPRESENTANTS LEGAUX	
Père ou tuteur :	Mère ou tutrice :
Adresse :	Adresse :
Téléphone(s) :	Téléphone(s) :

SITUATION PARTICULIERE	
L'élève vit dans un foyer : oui non	L'élève vit en famille d'accueil : oui non
Autre situation :	
NOM du contact:	
Adresse :	
Téléphone(s) :	
Remarque(s) :	

ORIGINE SCOLAIRE	
L'établissement possède un dossier du primaire de l'élève : oui non	
Année d'entrée de l'élève en EREA :	
Résultats des évaluations passées précédemment:	
Français :	Mathématiques :

SUIVI DE L'ELEVE	
L'élève est-il suivi ou bénéficie d'un intervenant extérieur? oui non	
Type de suivi :	

l'élève? oui non Pourquoi ?

REALISATION DE STAGE EN 4^{ème}			
	Stage n° 1	Stage n° 2	Stage n° 3
Lieu			
Bilan			
Conclusion			

REALISATION DE STAGE EN 3^{ème}			
	Stage n° 1	Stage n° 2	Stage n° 3
Lieu			
Bilan			
Conclusion			

SYNTHESE ELEVE
Comportement de l'élève en cours :
Comportement de l'élève en activités :
Comportement de l'élève à l'internat :
Conclusions données :
Compte-rendu à l'élève fait par :
Suivi prévu :

Saint Aubin Le Cloud

PROJET INDIVIDUEL DE FORMATION EGPA – Département des Deux-Sèvres



CACHET DE L'ETABLISSEMENT

ELEVE

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Classe

6ème Professeur référent :

5ème Professeur référent :

4ème Professeur référent :

3ème Professeur référent :

Dispositifs particuliers dont l'élève a pu bénéficier dans sa scolarité antérieure

PARTENAIRES EXTERIEURS

ANALYSE DE LA SITUATION SCOLAIRE DE

.....

Classe	6	5	4	3
--------	---	---	---	---

Les compétences seront nommées en référence aux paliers 1 et 2 du socle commun de connaissances et de compétences.

Pilier 1 : la maîtrise de la langue française -

Pilier 3 : les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

Pilier 6 : les compétences sociales et civiques

Pilier 7 : l'autonomie et l'initiative

ACQUISITIONS et POINTS FORTS	Connaissances, compétences	
	Attitudes, comportement	
PRINCIPALES DIFFICULTES	Compétences prioritaires (piliers 1 et 3 du socle commun)	
	Compétences prioritaires (piliers 6 et 7 du socle commun)	

Projet personnel de l'élève

Bilan rédigé le :

Nom de l'élève : PROGRAMME D'ACTION(S) Année scolaire :

Programme d'action(s) établi le :

Classe	6	5	4	3
--------	---	---	---	---

P I L I E R	Compétence(s) visée(s)	Nature et modalités de la prise en charge	Évaluation	Conclusion

Livret de suivi éducatif

Compétences A = acquis ; CA = en cours d'acquisition ; NA = non acquis	A	CA	NA	Compétences	A	CA	NA
I/ LA VIE SCOLAIRE				- Effectue une toilette quotidienne sous la douche			
- Maîtrise la ponctualité liée à son emploi du temps				- Adapte sa tenue selon le temps, ses activités et de manière à avoir une apparence correcte			
- Respecte l'obligation d'assiduité scolaire				- Se montre responsable quant à la prise de médicaments lorsque cela est nécessaire			
- Prévient en cas d'absence				- Possède des notions d'équilibre alimentaire et mange correctement lors des trois repas journaliers			
- Justifie ses absences				3/ Préparer ses affaires			
- Respecte le régime des sorties				- Sait préparer son sac de cours pour le lendemain			
- Connaît et respecte le protocole pour se rendre à l'infirmerie / aux toilettes / auprès de la psy / auprès de l'AS / auprès de la COP				- Sait préparer son sac pour la semaine			
- Respecte les locaux				- Sait prévoir ses affaires pour les activités sportives et éducatives			
- Respecte les règles liées au téléphone portable				- Sait prévoir sa tenue d'atelier en fonction de son éd.			
- Sait s'exprimer avec courtoisie auprès du personnel de la vie scolaire.				III/ LA VIE CULTURELLE ET LA VIE CITOYENNE			
- Connaît le régime des sanctions et des punitions				- Connaît le rôle du délégué			
- Connaît le fonctionnement du carnet de liaison et l'utilise correctement				- Connaît les diverses instances où siège un délégué			
- Identifie les principaux personnels de l'établissement et connaît leur rôle				- Connaît les règles de la MDL			
II/ LA VIE A L'INTERNAT				- Connaît le rôle du FSE (l'association)			
1/ Respect des règles				- S'est engagé dans une activité culturelle de l'établissement			
- Respecte les horaires de l'internat				- Sait initier / réclamer une activité culturelle			
- Respecte les règles de vie à l'internat				- Connaît son éducateur référent			
- Respecte les règles de prise de parole et écoute les autres, lors des temps de réunion				IV/ PERIODES DE FORMATION EN ENTREPRISE			
- Possède un comportement adapté à la vie en collectivité				- S'investit dans la recherche de stages			
- Sait trouver une personne ressource adulte en cas de difficulté personnelle				- Sait se présenter au téléphone pour contacter une entreprise			
- Range quotidiennement sa chambre et son lit				- Sait prévoir et préparer les conditions de transports pour se rendre en entreprise			
- Laisse les sanitaires propres dans un souci de respect des autres				- Sait prévoir et s'organiser pour prendre ses repas durant le stage			
- Se montre responsable quant au mobilier et à la clef qui lui sont prêtés				- Sait adapter sa tenue professionnelle en fonction de l'entreprise			
2/ Hygiène et santé				- Sait trouver le bon interlocuteur en cas de dysfonctionnement sur son lieu de PFMP			
- Effectue un renouvellement régulier de son linge de literie				- Exigence liée aux PFMP : ponctualité			
- Étend son linge mouillé et renouvelle ses serviettes de bain et de toilette				- Exigence liée aux PFMP : Registre de vocabulaire			
- Change quotidiennement de sous-vêtements				- Exigence liée aux PFMP : relations professionnelles			
- Effectue un brossage des dents matin et soir (2 fois par jour)				- Exigence liée aux PFMP : respect des règles spécifiques de l'entreprise			

Origine scolaire des élèves de MONTGERON (académie de Versailles)

ORIGINE DES ELEVES					
1ère année de CAP					
2011 – 2012			2012-2013		
Type	Nombre d'élèves		Type	Nombre d'élèves	
EREA	5	14.28 %	EREA	5	11.90 %
SEGPA	27	77.14 %	SEGPA	27	64.28 %
3ème	3	8.57 %	3ème	2	4.76 %
			3ème d'accueil	2	4.76 %
			1ère de CAP	2	2.76 %
			IME	1	2.38 %
			ULIS	3	7.14 %
Total : 35			Total : 42		

Sixième					
2011-2012			2012-2013		
Type	Nombre d'élèves		Type	Nombre d'élèves	
CM2	16	66.66 %	CM2	15	62.50%
CM2 (privé)	2	8.33 %	Ecole Intégrée J.C. GATINOT Montgeron	1	4.16%
Ecole Intégrée J.C. GATINOT Montgeron	3	12.50 %	UPI CM2	1	4.16%
I.M.E Franchemont Champigny Sur Marne	3	12.50 %	UPI CE2	6	25%
			I.M.E Franchemont Champigny Sur Marne	1	4.16%
			E.R.E.A. de Garches	1	4.16%
Total 24 Information : 22 élèves relèvent de la M.D.P.H., soit 58,33 %			Total 24 Information : 15 élèves relèvent de la M.D.P.H. soit 62.50%		

Bilan Insertion des élèves de CAP ATMFC et MBC
 EREA de MIGNALOUX – BEAUVOIR (Deux-Sèvres)

- Orientation des élèves Assistant Techniques en Milieu Familial et Collectif après le CAP
 ⇒ **Sur 16 élèves, 3 élèves n'ont pas obtenu le CAP**

ORIENTATION	SITUATION DES ÉLÈVES APRÈS LA SORTIE
APPRENTISSAGE	<p>3 élèves sont en apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ service hôtelier (Monts-sur Guesnes) ▪ mention complémentaire restauration collective (dans un lycée Aliénor à Poitiers) ▪ service bar-brasserie à St-Savin
EMPLOI	<p>4 élèves sont actuellement en emploi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 élèves travaillent dans un hôtel à temps partiel
LYCÉE PROFESSIONNEL	<p>3 élèves sont sur 1 démarche de poursuite d'étude</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 élève effectue un BAC pro SAPAT en MFR ▪ 1 élève S'est inscrite au CNED pour suivre la mention complémentaire et suit la préparation au concours auxiliaire de puéricultrice avec les APP ▪ 1 élève effectue une mention complémentaire d'aide à domicile
SANS SOLUTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 élève est la recherche d'un emploi ▪ 1 élève en attente d'un emploi dans une autre région pour travailler dans un hôtel. ▪ 1 élève en solution inconnue
REDOUBLEMENT ÉREA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 élève a fait une demande de redoublement en 2^{ème} année de CAP ATMFC.
Autre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 élève est au PAQI (mise en place d'un PAI sur l'année avec objectif d'une reconnaissance handicap) ▪ rentrée pour 1 élève au CART à Poitiers à la rentrée de 2012

Insertion des élèves depuis 2010 sortants du CAP ATMFC (classes de 16 élèves)			
ORIENTATION	Année 2009/2010	Année 2010/2011	Année 2011/2012
APPRENTISSAGE	1	2	3
EMPLOI	5	4	4
LYCÉE PROFESSIONNEL	0	2	3
SANS SOLUTION	9	7	3
REDOUBLEMENT ÉREA	0	1	1
AUTRE	1	0	2

En comparaison des années précédentes, le nombre d'élèves se retrouvant sans solution a diminué.

Le travail sur l'orientation s'est davantage axé sur la possibilité d'une poursuite d'étude adaptée, ainsi que favoriser l'accès à l'apprentissage.

L'apprentissage est une voie d'orientation qui depuis deux ans se développe après le CAP au sein de la section : l'apprentissage s'effectue dans la continuité des champs professionnelles de la formation la plupart du temps en 1 an, les élèves ayant acquis des compétences professionnelles durant leur CAP. Cette orientation leur permet alors de se spécialiser, d'acquérir une certaine maturité et une réelle expérience du monde du travail. Les objectifs pour l'année 2012-2013 est de poursuivre dans cette dynamique.

Il a été également développé le travail d'information sur les poursuites d'études après un CAP ATMFC en incitant les élèves qui le souhaitent à continuer de se former soit sur des niveaux supérieur ou sur des formations complémentaires en relation avec leur formation initiale, notamment dans le service d'aide à la personne.

**Actions destinées aux élèves de deuxième année de CAP ATMEFC
durant l'année 2011-2012**

Tous les parents ont été rencontré individuellement dans l'objectif d'expliquer les possibilités d'orientation.

- Visite du campus des métiers - Journée portes ouvertes (CAP Agent Polyvalent de Restauration / CAP services hôteliers)
- Visite de la Maison de la Formation (cuisine+service)
- Forum service à la personne
- Intervention sur les formations service à la personne
- Participation au forum job d'été
- Travail sur Qualités/défauts
- Travail sur le savoir-être
- Intervention MFR sur les CAP/BAC pro proposés en service à la personne
- Visite de Pôle Emploi : Simulation d'inscription
- Visite de la Mission Locale d'Insertion (MLI)
- Intervention de l'Agence intérim ADECCO
- Simulations d'entretiens d'embauche à l'ÉREA par les DRH responsables du recrutement des agents en cuisine et agents d'entretiens à la région Poitou-Charentes,).
- Création CV + lettres de motivations : fait par différents enseignants en collaboration avec la CTI.
- Informations en groupe-classe avec une enseignante et la CTI sur les différents sites utiles à la recherche d'emplois.

Les actions proposées durant l'année 2011-2012 sont reconduites pour l'année 2012-2013.

⇒ Sur 17 élèves, 3 élèves n'ont pas obtenu le CAP.

Situation des élèves de CAP MBC en 2011-2012 en formation initiale à la sortie de l'ÉREA

ORIENTATION	SITUATION DES ÉLÈVES APRÈS LA SORTIE
APPRENTISSAGE	7 élèves sont en apprentissage
EMPLOI	2 élèves sont actuellement en emploi : 1 élève en contrat CDD en Maintenance des Bâtiments 1 élève en CDD en entreprise en maintenance
LYCÉE PROFESSIONNEL	3 élèves sont sur 1 démarche de poursuite d'étude 1 élève effectue un BAC pro en électricité

	1 élève en BAC pro maçonnerie 1 élève effectue un CAP de routier
SANS SOLUTION	5 élèves sont à la recherche d'un emploi 1 a rompu son contrat d'apprentissage en période d'essai à la rentrée 1 élève recalé aux tests de l'armée est en recherche d'apprentissage 3 élèves sont en recherche d'emploi dont 1 apprenti qui a échoué à l'examen
REDOUBLEMENT ÉREA	
Autre	1 élève est rentré à l'IME de Sèvres Anxaumont 1 élève a rompu son contrat d'apprentissage pour suivre 1 démarche de soins

Insertion des élèves depuis 2010 sortants du CAP MBC			
ORIENTATION	Année 2009/2010	Année 2010/2011	Année 2011/2012
APPRENTISSAGE	5	6	5
EMPLOI	4	1	2
LYCÉE PROFESSIONNEL	0	1	3
SANS SOLUTION	4	4	3
Apprentis en formation à l'ÉREA suite à échec à examen	1	2	2
AUTRE	2	0	2

L'apprentissage reste une des orientations privilégiées après l'obtention du CAP MBC. Ce CAP généraliste, permet aux élèves de découvrir le secteur du bâtiment, d'acquérir des compétences professionnelles et de se positionner sur un domaine vers lequel ils vont pouvoir se spécialiser en apprentissage.

Également tout comme dans la section ATMFC, le travail d'orientation va être de proposer différentes pistes notamment vers une poursuite en lycée professionnel lorsque l'élève se projette plus dans une dynamique et un encadrement scolaire.

Actions collectives proposées et effectuées durant l'année 2011-2012

⇒ **Actions destinées aux élèves de deuxième année de CAP MBC :**

Tous les parents avec les élèves ont été rencontré individuellement dans l'objectif d'expliquer les possibilités d'orientation.

- Participation aux Challenges des métiers au CFA du Bâtiment
- Intervention de l'Armée de terre
- Rencontre avec responsable Agence Intérim Manpower
- Forum alternance
- Rencontres professionnelles sur les métiers : Chapiteau sur l'apprentissage Place du marché à Poitiers
- Visite ECF
- Info sur l'apprentissage
- Intervention du GEIQ BTP
- Visite de la Mission Locale d'Insertion de Poitiers
- Visite de l'AFPA
- Création CV + lettres de motivations

Ces actions seront renouvelées cette année en incluant également des visites de chantiers pour découvrir des métiers peu connus dans le secteur du bâtiment par nos élèves (métier de serrurier métallier, charpente, chaudronnerie, coffreur-bancheur).

Suivi et insertion post EREA, SANNOIS

INSERTION PROFESSIONNELLE et POURSUITE D'ETUDES

CAP	• Nb d'élèves ayant quitté l'établissement au 30/06/12		• Réussite CAP Situation au 01/01/2013					• Sans réussite CAP Situation au 01/01/2013				
	Réussite CAP	Sans réussite CAP	Poursuite d'étude	Emploi	Chômage	Autre à préciser	Perdu de vue	Poursuite d'étude	Emploi	Chômage	Autre à préciser	Perdu de vue
ATMFC Assistant Technique en Milieux Familial et Collectif	5	0	1/LP.Pissaro + 3 /EREA	2	1			0				
APR Agent Polyvalent de Restauration	1 candidat libre				1							
Métiers du Pressing												
Couture Floue												

INSERTION PROFESSIONNELLE et POURSUITE D'ETUDES

CAP	Nb d'élèves ayant quitté l'établissement au 30/06/12		Réussite CAP Situation au 01/01/2013					Sans réussite CAP Situation au 01/01/2013				
	Réussite CAP	Sans réussite CAP	Poursuite d'étude	Emploi	Chômage	Autre à préciser	Perdu de vue	Poursuite d'étude	Emploi	Chômage	Autre à préciser	Perdu de vue
EVS B Employé de Vente Spécialisé												
Cuisine	6	0	1 « ALT » + 1 EREA	5				1	1			
Restauration												
Menuiserie	4	0	2 « ALT » + 2 EREA									

INSERTION PROFESSIONNELLE et POURSUITE D'ETUDES

CAP	Nb d'élèves ayant quitté l'établissement au 30/06/12		Réussite CAP Situation au 01/01/2013					Sans réussite CAP Situation au 01/01/2013				
	Réussite CAP	Sans réussite CAP	Poursuite d'étude	Emploi	Chômage	Autre à préciser	Perdu de vue	Poursuite d'étude	Emploi	Chômage	Autre à préciser	Perdu de vue
Travaux Paysagers	6	0	1 /PH EREA	4	1	1 Déménagement	0					
Production Horticole	3	1		1«ALT» +1 TP +1 CFA			2	1 « ALT »				1
MMPJ Maintenance des Matériels Parcs & Jardins	6	0	1 CAP AUTO	1	2	1 / agent reprog.	1					

Domaines de spécialités (DGESCO)

- troisièmes et quatrièmes SEGPA

Après 2009-2010, les élèves de 3^{ème} et 4^{ème} SEGPA sont tous répertoriés dans le domaine « formation générale »

DOMAINE SPECIALITES	r2006	r2007	r2008	r2009	r2010	r2011	r2012
formations générales	1 115	1 105	1 054	1 019	2 073	2 010	2 002
spec. pluri-techno de la production	34	36	28	26	0	0	0
agriculture, pêche, forêt	126	132	126	153	0	0	0
transformations	99	116	82	74	0	0	0
génie civil, construction, bois	494	489	460	448	0	0	0
matériaux souples	57	56	56	57	0	0	0
mécanique, électricité, électronique	153	136	137	105	0	0	0
spec. plurivalentes des services	16	15	16	11	0	0	0
échanges et gestion	34	38	33	31	0	0	0
communication et information		17	22	11	0	0	0
services aux personnes	191	150	128	115	0	0	0
services à la collectivité	78	104	77	79	0	0	0
tous domaines	2 397	2 394	2 219	2 129	2 073	2 010	2 002

- CAP 1^{ère} année

Après la rentrée 2009 le nombre d'élèves en CAP 1^{ère} année s'accroît, et cet accroissement profite principalement au domaine « génie civil, construction, bois », et à tous les domaines (mécanique..., agriculture..., services aux personnes) où les effectifs de quatrième et troisième SEGPA étaient importants avant la rentrée 2010. Les effectifs d'élèves (192 en 2012-2013) augmentent en « échanges et gestion », alors qu'une trentaine d'élèves seulement sont comptabilisés avant 2010 en 4^{ème} et 3^{ème} SEGPA.

DOMAINE SPECIALITES	r2006	r2007	r2008	r2009	r2010	r2011	r2012
spec. pluri-techno de la production	16	24	21	13	14	20	18
agriculture, pêche, forêt	278	283	294	327	383	418	451
transformations	238	235	245	272	292	325	336
génie civil, construction, bois	596	605	643	663	984	963	957
matériaux souples	80	92	93	92	101	111	96
mécanique, électricité, électronique	212	182	196	191	263	258	274
échanges et gestion	62	103	111	108	173	179	192
services aux personnes	216	233	269	273	342	346	365
services à la collectivité	58	54	63	56	103	116	117
tous domaines	1 756	1 811	1 935	1 995	2 655	2 736	2 806

LISTE DES EREA (2012-2013) – élèves et types de formations

TYPE	Num etab	NOM	commune	SEGPA			CAP			collège, lycée, lp					TOTAL
				6 ^{ème} -5 ^{ème} S	3 ^{ème} -4 ^{ème} S	tot	CAP 1 ^e a	CAP 2 ^e a	CAP tot	BPRO	coll	lyc gt	ULIS	BTS	
S + C	0010966V	PHILIBERT COMMERSON	BOURG EN BRESSE	28	32	60	43	36	79	0	0	0	3	0	142
S + C	0021478W	-	ST QUENTIN	30	46	76	32	27	59	0	0	0	0	0	135
S + C	0040378P	CASTEL-BEVONS	BEVONS	29	28	57	13	15	28	0	0	0	0	0	85
S + C	0090481Z	-	PAMIERS	37	56	93	30	31	61	0	0	0	0	0	154
S + C	0121178R	-	VILLEFRANCHE DE ROUERGUE	31	39	70	28	21	49	0	0	0	0	0	119
S + C	0150613K	ALBERT MONIER	AURILLAC	29	37	66	21	31	52	0	0	0	0	0	118
S + C	0160968R	EREA	PUYMOYEN	57	59	116	31	28	59	0	0	0	0	0	175
S + C	0170392J	THEODORE MONOD	SAINTE	46	56	102	32	32	64	0	0	0	12	0	178
S + C	0211428N	-	BEAUNE	47	47	94	25	25	50	0	0	0	0	0	144
S + C	0221569L	BEAUREGARD	TADEN	21	25	46	20	19	39	0	0	0	0	0	85
S + C	0240112S	JOËL JEANNOT	TRELISSAC	29	30	59	42	45	87	0	0	0	7	0	153
S + C	0251371 ^E	ALAIN FOURNIER	BESANCON	29	34	63	18	14	32	0	0	0	0	0	95
S + C	0261034H	PORTES DU SOLEIL	MONTILMAR	29	40	69	38	30	68	0	0	0	0	0	137
S + C	0280659P	FRANCOIS TRUFFAUT	MAINVILLIERS	27	31	58	28	20	48	0	0	0	0	0	106
S + C	0290347V	LOUISE MICHEL	QUIMPER	21	41	62	25	28	53	0	0	0	0	0	115
S + C	0311240 ^E	-	MURET	24	46	70	34	25	59	0	0	0	0	0	129
S + C	0340833W	JEAN-JACQUES ROUSSEAU	MONTPELLIER	22	30	52	33	35	68	0	0	0	0	0	120
S + C	0350732F	JEAN BART	REDON	22	27	49	30	24	54	0	0	0	0	0	103
S + C	0350747X	PUBLIC	RENNES	22	22	44	33	31	64	0	0	0	0	0	108
S + C	0360050J	ERIC TABARLY	CHATEAUROUX	29	34	63	48	42	90	0	0	0	0	0	153
S + C	0382107J	LA BATIE	CLAIX	20	19	39	29	25	54	0	0	0	0	0	93
S + C	0390055Y	LA MORAIN	CROTENAY	19	46	65	19	10	29	0	0	0	0	0	94
S + C	0421608V	MONCHOVET	SORBIERS	13	24	37	20	16	36	0	0	0	0	0	73
S + C	0430109K	ALEXANDRE VIALATTE	BRIOUDE	31	46	77	20	7	27	0	0	0	0	0	104
S + C	0451104F	SIMONE VEIL	AMILLY	32	33	65	43	37	80	0	0	0	0	0	145
S + C	0470753N	MARIE CLAUDE LERICHE	VILLENEUVE SUR LOT	21	29	50	30	23	53	0	0	0	0	0	103
S + C	0490925P	LES TERRES ROUGES	ST BARTHELEMY ANJOU	21	21	42	32	27	59	0	0	0	0	0	101
S + C	0511106A	BOURNEVILLE	CHALONS EN CHAMPAGNE	24	41	65	31	27	58	0	0	0	0	0	123

S + C	0520709N	PRE AUX SAULES	WASSY	26	49	75	25	20	45	0	0	0	0	0	120
S + C	0541338L	HUBERT MARTIN	BRIEY	14	45	59	28	33	61	0	0	0	0	0	120
S + C	0560217G	LES PINS	PLOEMEUR	15	25	40	22	23	45	0	0	0	0	0	85
S + C	0570582Y	ETAB REGIONAL ENSEIGN ADAPTE	VERNY	35	36	71	30	21	51	0	0	0	0	0	122
S + C	0600070A	-	CREVECOEUR LE GRAND	20	41	61	31	29	60	0	0	0	0	0	121
S + C	0610996B	PIERRE MENDES-FRANCE	LA FERTE MACE	28	38	66	25	26	51	0	0	0	0	0	117
S + C	0630665F	DE LATTRE DE TASSIGNY	ROMAGNAT	0	31	31	38	28	66	0	16	0	0	0	113
S + C	0660078B	JOAN MIRO	PERPIGNAN	19	25	44	48	34	82	0	0	0	0	0	126
S + C	0671455T	EREA HENRI EBEL	ILLKIRCH GRAFFENSTADEN	35	40	75	60	50	110	0	0	0	0	0	185
S + C	0711050F	CLAUDE BROUSSE	CHARNAY LES MACON	45	58	103	40	30	70	0	0	0	0	0	173
S + C	0720920J	RAPHAEL ELIZE	CHANGE	27	43	70	31	29	60	0	0	0	0	0	130
S + C	0730811K	AMELIE GEX	CHAMBERY	37	36	73	24	20	44	0	0	0	0	0	117
S + C	0731045P	LE MIRANTIN	ALBERTVILLE	30	35	65	21	23	44	0	0	0	0	0	109
S + C	0750828T	EDITH PIAF	PARIS	0	8	8	48	40	88	0	0	0	0	0	96
S + C	0762081Z	MAURICE GENEVOIX	LE HAVRE	28	31	59	43	33	76	0	0	0	0	0	135
S + C	0762211R	FRANCOISE DOLTO	SOTTEVILLE LES ROUEN	52	55	107	21	12	33	0	0	0	0	0	140
S + C	0770342D	LEOPOLD BELLAN	CHAMIGNY	0	18	18	44	36	80	0	0	0	0	0	98
S + C	0790979K	FRANCOISE DOLTO	ST AUBIN LE CLOUD	45	54	99	30	28	58	0	0	0	0	0	157
S + C	0850047P	-	CHATEAU D OLLONNE	22	26	48	33	30	63	0	0	0	0	0	111
S + C	0860793V	ANNE FRANK	MIGNALOUX BEAUVOIR	60	66	126	31	28	59	0	0	0	0	0	185
S + C	0881119N	FRANCOIS GEORGIN	EPINAL	26	31	57	26	18	44	0	0	0	0	0	101
S + C	0891016W	JULES VERNE	JOIGNY	41	49	90	32	33	65	0	0	0	0	0	155
S + C	0940171A	STENDHAL	BONNEUIL SUR MARNE	24	33	57	41	34	75	0	0	0	0	0	132
S + C	6200636X	SANGUINAIRES	AJACCIO 4	0	32	32	35	28	63	0	0	0	21	0	116
S + C	9760357J	ESPERANCE	MAMOUDZOU	48	32	80	28	16	44	0	0	0	0	0	124
C	0132343B	LOUIS ARAGON	LES PENNES MIRABEAU	0	0	0	104	109	213	0	0	0	0	0	213
C	0141420T	YVONNE GUEGAN	HEROUVILLE ST CLAIR	0	0	0	70	72	142	0	0	0	0	0	142
C	0400094K	NICOLAS BREMONTIER	ST PIERRE DU MONT	0	0	0	64	48	112	0	0	0	0	0	112
C	0440329U	-	NANTES	0	0	0	50	47	97	0	0	0	11	0	108
C	0501232T	ROBERT DOISNEAU	ST LO	0	0	0	62	57	119	0	0	0	0	0	119
C	0840096Y	PAUL VINCENSINI	VEDENE	0	0	0	69	55	124	0	0	0	0	0	124
C	0920429S	MARTIN LUTHER KING	ASNIERES SUR SEINE	0	0	0	75	96	171	0	0	0	0	0	171
C	0940319L	EREA NOGENT	NOGENT SUR MARNE	0	0	0	60	48	108	0	0	0	0	0	108
C	0950164M	FRANCOISE DOLTO	BEAUMONT SUR OISE	0	0	0	37	55	92	0	0	0	0	0	92
C	0950983C	LA TOUR DU MAIL	SANNOIS	0	0	0	70	41	111	0	0	0	0	0	111
C	0332198K	LE CORBUSIER	PESSAC	0	0	0	37	41	78	0	8	0	4	0	90

TYPE	Num etab	NOM	commune	SEGPA			CAP			collège, lycée, lp					TOTAL
				6 ^{ème} -5 ^{ème} S	3 ^{ème} -4 ^{ème} S	tot	CAP 1 ^e a	CAP 2 ^e a	CAP tot	BPRO	coll	lyc gt	ULIS	BTS	
G + C	0190089U	-	MEYMAC	0	0	0	24	19	43	0	53	0	0	0	96
G + C	0594380R	COLETTE MAGNY	LYS LEZ LANNOY	0	0	0	26	26	52	0	47	0	0	0	99
G + C	0595483P	DEF. INT. MOYENS HAND. SOCIAUX	LOMME	0	0	0	28	17	45	0	56	0	0	0	101
G + C	0622099V	COTE D'OPALE	CALAIS	0	0	0	43	39	82	0	58	0	0	0	140
G + C	0622302R	MICHEL COLUCCI	LIEVIN	0	0	0	33	26	59	0	54	0	0	0	113
G + C	0752799K	-	PARIS	0	0	0	64	55	119	53	28	0	10	0	210
G + C	0753256G	ALEXANDRE DUMAS	PARIS	0	0	0	64	61	125	0	43	0	0	0	168
G + C	0910429X	LE CHATEAU DU LAC	OLLAINVILLE	0	0	0	32	20	52	0	14	0	0	0	66
Hvis	0594541R	ECOLE RGLE DEFICIENTS VISUELS	LOOS	0	0	0	33	20	53	22	40	0	0	0	115
Hvis	0692390Y	CITE SCOLAIRE RENE PELLET	VILLEURBANNE	0	0	0	33	38	71	79	48	0	20	0	218
Hvis	0911353B	JEAN ISOARD	MONTGERON	0	0	0	41	34	75	0	94	0	0	0	169
Hmot	0331739L	DE LA PLAINE	EYSINES	15	17	32	10	7	17	53	37	0	0	0	139
Hmot	0541268K	ETAB REGIONAL ENSEIGN ADAPTE	FLAVIGNY SUR MOSELLE	0	0	0	12	0	12	27	38	19	40	0	136
Hmot	0620229M	ANTOINE DE SAINT EXUPERY	BERCK	0	0	0	0	0	0	68	42	22	0	0	132
Hmot	0920810F	JEAN MONNET	GARCHES	0	29	29	12	9	21	104	20	0	0	0	174
Hmot	0921935D	TOULOUSE LAUTREC	VAUCRESSON	0	0	0	0	0	0	0	174	107	0	48	329
TOTAL				1 482	2 002	3 484	2 816	2 473	5 289	406	870	148	128	48	10 373

Typologie des EREA

S + C	Formations adaptées SEGPA + CAP
C	CAP uniquement
G + C	Formations générales (collèges) + CAP
Hvis	EREA dédiées handicap visuel
Hmot	EREA dédiées handicap moteur

Détails des résultats aux CAP en EREA – Académie de Rennes

Établissements	Diplôme spécialité présenté Lib L	session 2010			session 2011			session 2012		
		Nombre d'admis	Nombre présents	Taux de réussite	Nombre d'admis	Nombre de présents	Taux de réussite	Nombre d'admis	Nombre de présents	Taux de réussite
TADEN	CAP 23217 MACON	4	4	100,00%	3	3	100,00%	2	2	100,00%
	CAP 23317 INSTALLATEUR SANITAIRE	6	6	100,00%	5	7	71,43%	4	5	80,00%
	CAP 33408 SERVICES HÔTELIERS	3	3	100,00%	3	3	100,00%	4	5	80,00%
	TOTAL	13	13	100,00%	11	13	84,62%	10	12	83,33%
QUIMPER	CAP 22129 AGENT POLYVALENT DE RESTAURATI	6	6	100,00%	3	8	37,50%	7	8	87,50%
	CAP 22131 CUISINE	7	8	87,50%	7	7	100,00%	5	7	71,43%
	CAP 24005 METIER DU PRESSING	3	5	60,00%	1	5	20,00%	6	7	85,71%
	CAP 33409 RESTAURANT	4	4	100,00%	5	6	83,33%	6	7	85,71%
	TOTAL	20	23	86,96%	16	26	61,54%	24	29	82,76%
REDON	CAP 22131 CUISINE	7	8	87,50%	2	6	33,33%	6	6	100,00%
	CAP 25433 PEINTURE EN CARROSSERIE	4	8	50,00%	3	7	42,86%	3	4	75,00%
	CAP 25434 REPARATION DES CARROSSERIES	7	7	100,00%	3	3	100,00%	5	7	71,43%
	CAP 33409 RESTAURANT	6	6	100,00%	2	3	66,67%	5	5	100,00%
	TOTAL	24	29	82,76%	10	19	52,63%	19	22	86,36%

Établissements	Diplôme spécialité présenté Lib L	session 2010			session 2011			session 2012		
		Nombre d'admis	Nombre présents	Taux de réussite	Nombre d'admis	Nombre de présents	Taux de réussite	Nombre d'admis	Nombre de présents	Taux de réussite
RENNES	CAP 22129 AGENT POLYVALENT DE RESTAURATI	7	7	100,00%	8	8	100,00%	6	8	75,00%
	CAP 23217 MACON	4	4	100,00%	4	5	80,00%	5	6	83,33%
	CAP 23318 CARRELEUR MOSAISTE	3	7	42,86%	6	7	85,71%	4	5	80,00%
	CAP 23319 PEINTRE-APPLICATEUR DE REVETEMEN	5	7	71,43%	7	7	100,00%	6	8	75,00%
	TOTAL	19	25	76,00%	25	27	92,59%	21	27	77,78%
PLOEMEUR	CAP 23217 MACON	3	3	100,00%	4	4	100,00%	4	4	100,00%
	CAP 23317 INSTALLATEUR SANITAIRE	5	5	100,00%	3	4	75,00%	5	6	83,33%
	CAP 23319 PEINTRE-APPLICATEUR DE REVETEMEN	3	5	60,00%	3	3	100,00%	4	5	80,00%
	CAP 23442 MENUISIER INSTALLATEUR	2	3	66,67%	3	4	75,00%	5	7	71,43%
	TOTAL	13	16	81,25%	13	15	86,67%	18	22	81,82%
	TOTAL TOUS EREA	89	106	83,96%	75	100	75,00%	92	112	82,14%

MEYMAC

Évaluations de début d'année pour les 6e-5e en classe de Français (E.R.E.A.)

	Note obtenue en 6e	Note obtenue en 5e	Note maximum
Recherche rapide			/10
Compréhension-Anticipation			/8
Différenciation d'écrits			/10
Travail sur catalogue			/9
Lecture silencieuse (Les clowns) : partie compréhension			/10
Reconstitution d'une histoire : partie compréhension			/14
Total Lecture			/61
Les contraires			/5
Les synonymes			/5
Ordre alphabétique			/8
Lecture silencieuse : partie sur la composition des mots			/8
Reconstitution d'une histoire : partie vocabulaire			/5
Total Vocabulaire			/31
Repérer les phrases			/4
Identifier la nature des mots			/6
Passé-Présent-Futur			/6
Relation Pronom-Verbe			/5
Trouver les Pronoms			/5
Encadrement Sujet-Verbe			/10
Total Grammaire			/36
Modification phonétique			/10
Distinction orale et écrite des phonèmes			/10
Relation Phonèmes-Graphèmes			/6
Accord Sujet-verbe			/7
Accord Masculin-Féminin			/7
Accord Singulier-Pluriel			/7
Dictée de mots sur une échelle de fréquence			/25
Total Orthographe			/72
TOTAL FRANCAIS			/200

MEYMAC

Compétences évaluées en début d'année pour les 6e-5e : classe de Français (E.R.E.A.)

	<i>Compétences correspondante s au Palier 1 :</i>	<i>Vers les Compétences du Palier 2 :</i>	<i>Note maximum</i>
Recherche rapide	MDL 13	ML 13	/10
Compréhension-Anticipation	MDL 14	ML 14 et 15	/8
Différenciation d'écrits	MDL 14	ML 19	/10
Travail sur catalogue	MDL 14	ML 19	/9
Lecture silencieuse (Les clowns) : partie compréhension	MDL 15	ML 18	/10
Reconstitution d'une histoire : partie compréhension	MDL 15	ML 15 et 16	/14
<i>Total Lecture</i>			/61
Les contraires	MDL v3	ML v1 et v2	/5
Les synonymes	MDL v2	ML v2	/5
Ordre alphabétique	MDL v5	ML v4	/8
Lecture silencieuse : partie sur la composition des mots	MDL v4	ML v3	/8
Reconstitution d'une histoire : partie vocabulaire	MDL v1	ML v2	/5
<i>Total Vocabulaire</i>			/31
Repérer les phrases	MDL g1	ML g1	/4
Identifier la nature des mots	MDL g1	ML g1	/6
Passé-Présent-Futur	MDL g4	ML g3	/6
Relation Pronom-Verbe	MDL g3	ML g3	/5
Trouver les Pronoms	MDL g3	ML g3	/5
Encadrement Sujet-Verbe	MDL g2	ML g2	/10
<i>Total Grammaire</i>			/36
Modification phonétique	MDL o1	ML o2	/10
Distinction orale et écrite des phonèmes	MDL o1	ML o2	/10
Relation Phonèmes-Graphèmes	MDL o1	ML o2	/6
Accord Sujet-verbe	MDL o3	ML o1	/7
Accord Masculin-Féminin	MDL o3	ML o1	/7
Accord Singulier-Pluriel	MDL o3	ML o1	/7
Dictée de mots sur une échelle de fréquence	MDL o2	ML o2	/25
<i>Total Orthographe</i>			/72
• TOTAL FRANCAIS	•	•	• /200

Évaluation de départ CAP Maths
INDICATEURS DE POSITIONNEMENT MATHÉMATIQUES

Nom :

Prénom :

1. Les entiers naturels.

A-NA

- a) Écrire en toutes lettres un entier écrit en chiffres.
b) Écrire en chiffres un entier écrit en lettres.
 c) Écrire en chiffres un entier positif et un entier négatif :

2. Les nombres décimaux.

- a) Écrire en lettres un décimal écrit en chiffres.
b) Écrire en chiffres un décimal écrit en lettres.
 c) Écrire en chiffres un décimal positif et un décimal négatif :

3. Ordonner.

- a) Classer une liste de nombres entiers par ordre croissant.
b) Classer une liste de nombres décimaux par ordre croissant.
 c) Classer une liste de nombres entiers en utilisant le signe « < ».
d) Classer une liste de nombres décimaux en utilisant le signe « > ».
 e) Comparer les nombres en utilisant les signes « < ou > ».

4. L'addition.

- a) Addition de deux nombres entiers.
b) Addition de deux nombres décimaux.
 c) Addition de nombres entiers et de nombres décimaux.

5. La soustraction.

- a) Soustraction de deux nombres entiers.
b) Soustraction de deux nombres décimaux.
 c) Soustraction de nombres entiers et de nombres décimaux.

6. La multiplication.

- a) Multiplication de deux nombres entiers.
b) Multiplication de deux nombres décimaux.
 c) Multiplication de nombres entiers et de nombres décimaux.
 d) Multiplication dans laquelle le multiplicateur comporte un zéro.

7. La division.

- a) Division de deux nombres entiers.
b) Division avec un nombre décimal au diviseur.

8. Priorité des opérations.

- a) Sans puissance
b) avec puissance(s)
 c) Avec parenthèses

9. Problèmes.

- a) Addition
- b) Soustraction
- c) Multiplication
- d) Division

10. Puissances

- a) Le carré d'un entier positif
- b) Le carré d'un décimal positif
- c) Le cube d'un entier positif

11. Fractions

- a) Connaître la notion de fraction.
- b) Donner la valeur numérique d'une fraction.
- c) Effectuer des calculs simples sur les fractions
- d) Simplifier des fractions.

12. Calcul littéral

- a) Calculer la valeur numérique d'une expression littérale comportant une seule opération.
- b) Calculer la valeur numérique d'une expression littérale comportant plusieurs opérations.

13. Repérage

- a) Placer un point connaissant son abscisse.
- b) Un point étant placé, donné son abscisse.
- c) Repérer les coordonnées d'un point.

14. Tableau numérique.

- a) Lire un tableau numérique.

15. Exploitation de courbe.

- a) Placer des points dans un repère orthonormé.
- b) Passer du graphique au tableau.
- c) Lire un graphique.

16. Géométrie.

- a) Reconnaître un carré.
- b) Reconnaître un rectangle.
- c) Reconnaître un losange.
- d) Reconnaître un triangle.
- e) Réaliser une construction géométrique en suivant des instructions.

17. Mesures.

- a) Convertir des mesures.
- b) Effectuer des opérations sur des mesures.

18. Vocabulaire.

- a) Connaître le vocabulaire mathématique de base.

LA CLASSE ALTERNANCE à l'E.R.E.A de SANNOIS

Objectifs

Obtention du C.A.P ou d'un autre CAP

Obtention de la mention complémentaire

Possibilité de signer un Contrat à Durée Déterminée

Sortie du L.E.A. en ayant un contrat d'apprentissage ou de qualification, un employeur et une école pour l'année suivante (C.F.A. ou GRETA)

(...) **Les élèves concernés par la formation professionnelle par alternance**

Certains élèves en 2^{ème} année de formation qualifiante montrent un désir de travailler en entreprise immédiatement par refus du système scolaire. (...) Cette année de formation professionnelle par alternance propose à cette population particulière un enseignement général et professionnel différents où le temps de mise en situation professionnelle semble plus adéquat par rapport à leurs aspirations et à leur projet de formation et d'insertion.

Recrutement

La classe d'alternance sera composée de 12 élèves maximum issus de l'E.R.E.A de Sannois.

L'élève n'étant plus sous obligation scolaire, il semble indispensable d'établir un contrat entre le jeune et sa famille, le chef d'établissement, l'entreprise. Une convention de jeune majeur est signée à la date anniversaire des 18 ans par l'élève.

Ils sont accueillis après une entrevue avec les professeurs référents et professeurs techniques de chaque formation professionnelle et un entretien avec les jeunes, **des élèves impliqués dans leur projet professionnel de formation et d'insertion**

Une réunion d'information sur le fonctionnement et les attentes de la classe d'alternance est organisée en milieu d'année scolaire. A cette réunion, participent les élèves « sortants » (2^{ème} année formation qualifiante) inscrits au C.A.P., les parents, l'assistante sociale, l'équipe de direction (chef d'établissement et chef des travaux), les professeurs référents respectifs selon les formations professionnelles et l'enseignante spécialisée chargée de la classe d'alternance.

(...) C'est une année où ils doivent prendre certaines responsabilités, assumer tous leurs transports, se rapprocher le plus possible de la vie active.

L'internat à l'E.R.E.A. n'est pas souhaité pendant et ce afin d'atteindre l'objectif principal qu'est l'autonomie (gestion du temps de transport, des moyens de déplacements et organisation personnelle).

Fonctionnement

(...) L'organisation, le suivi, l'enseignement général sont assurés par une enseignante spécialisée.

(...) L'**alternance** se déroule par 5 périodes de 3 semaines entre la scolarité à l'E.R.E.A et les périodes de formation en entreprise. Pour le bon suivi de cette formation, il est indispensable que les élèves concernés par ce dispositif soient obligatoirement présents à l'E.R.E.A. 1 semaine avant la date des vacances pour dresser le bilan de ce qui s'est passé en entreprise et 1 semaine au retour des vacances pour envisager des changements de lieu de formation en entreprise en cas de besoin.

Le calendrier est réalisé en coordination avec le Chef des Travaux et l'enseignante spécialisée.

Une journée par semaine, les élèves sont en entreprise.

Un **dossier de liaison** Enseignante spécialisée/ Tuteur en entreprise est un outil qui s'avère indispensable. (...)

Une évaluation a lieu à chaque fin de chaque période en entreprise.

L'enseignante spécialisée organise l'**accompagnement** de la formation. Elle assure la liaison entre l'établissement et l'entreprise soit par des visites, soit par des appels téléphoniques. (...) Il s'agit donc de se déplacer dans l'entreprise, d'y rencontrer des partenaires nouveaux.

(...). Une évaluation conjointe est mise en place entre l'équipe éducative de l'E.R.E.A et le tuteur formateur en entreprise.

La scolarité

En classe, un travail individualisé et personnalisé est mis en place. Il doit répondre au plus près du projet professionnel personnel de l'apprenant (nouvelle préparation du C.A.P en totalité ou en partie, préparation à une

mention complémentaire ou préparation de concours, ..). C'est à l'enseignante spécialisée de se mettre en contact avec les collègues de l'année précédente pour déterminer les acquis et manques de l'élève. Un bilan des compétences est fait dès la rentrée de septembre à partir d'épreuves de niveau V (...). Les élèves réalisent tout au long de l'année leur **journal de bord pour le présenter le cas échéant à l'oral du C.A.P. (Section Petite Enfance notamment)**

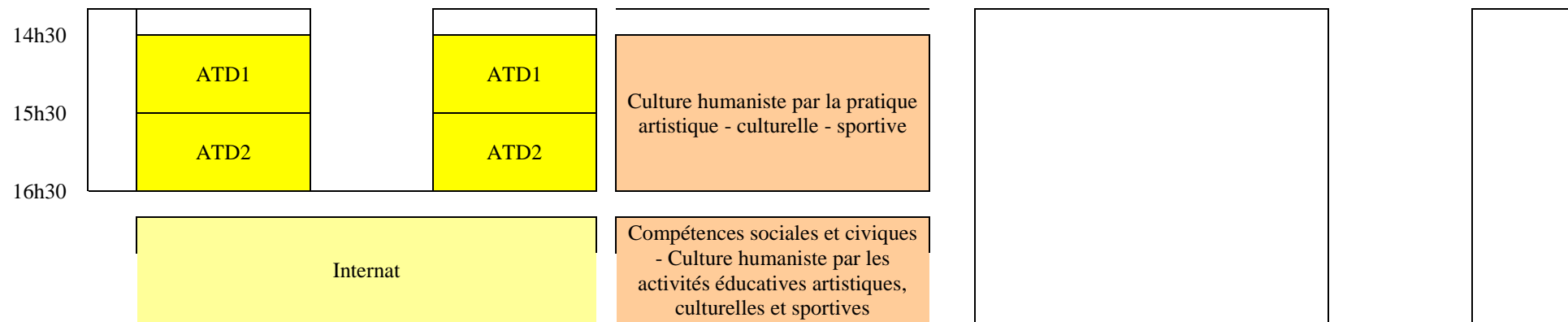
Les périodes de formation en entreprise

L'enseignante référente de la classe d'alternance crée les conditions de recherche de formation en entreprise pour le jeune adulte : des visites à l'A.N.P.E., à la mission locale, aux services de placement, une consultation des journaux, Internet, une mise en place d'un cahier de recherches, la constitution d'un guide « mémo-droits », l'accompagnement sur les lieux des premiers rendez-vous en entreprise et le suivi par des visites régulières pour entretiens avec le jeune et son employeur sont prévus.

Elle assurera conjointement avec l'assistante sociale et pour ces élèves un suivi d'un an après leur sortie de l'établissement.

Evaluation et suivi des élèves

		Portfolio d'Evaluation				
Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi		Compétences du socle commun (Tâches Complexes)				
Organisation edt des élèves sur la semaine	8h10	Accueil	<p>Maîtrise de la langue française</p> <p>Maîtrise de la langue française, pratique d'une langue vivante étrangère, principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, culture humaniste</p> <p>Maîtrise de la langue française, pratique d'une langue vivante étrangère, principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, culture humaniste</p> <p>Apprendre à se connaître - Réflexion sur ses apprentissages - Estime de soi - Entretien individualisé</p> <p>Compétences sociales et civiques - Education au choix</p> <p>Groupe de besoin - Aides spécifiques - suivi d'élèves</p>	<p>Autonomie et initiative</p> <p>Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication</p>	<p>Contrôle de performance : Notes inscrites au bulletin (Contrôles d'une technique)</p>	<p>Accompagnement personnalisé (Portfolio d'Apprentissage)</p>
	8h30					
	9h15	M2				
	10h00	Récréation				
	10h15	M3				
	11h00	M4				
	11h45	Portfolio d'apprentissage - Accomp				
	12h10	Pause repas				
	13h15	Vie collégienne				
	13h30	M5				
14h15	Récréation					



Annexe 20

horaires	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi		
8h00	Temps éducatifs à l'internat						
8h30						Accueil des élèves	
8h45	Classe 5/6 2 enseignants Référents	Classe 5/6 2 enseignants Référents	Classe 5/6 2 enseignants Référents	Classe 5/6 2 enseignants Référents	Classe 5/6 2 enseignants Référents		
9h00							
9h30							
10h							
10h30	Classe 5/6 2 enseignants Référents	anglais décloisonné 6 ^{ème}	Module d'aide Spécifique 5 ^{ème}	anglais décloisonné 6 ^{ème}	Module d'aide Spécifique 5 ^{ème}	EPS 6 ^{ème}	anglais décloisonné 5 ^{ème} 1h30
11h							
11h30							
12h00							

12h30								
13h00	technologie 6 ^{ème} 1h30	anglais décloisonné 5 ^{ème} 1h30	EPS 6 ^{ème}	Décloisonnement 5Ème 2 enseignants Référents		Décloisonnement 6Ème 2 Enseignants Référents	EPS 5 ^{ème}	Bilan semaine Élèves Éducateurs Enseignants
13h30								
14h								
14h30	anglais décloisonné 6 ^{ème} 1h30	technologie 5 ^{ème} 1h30	Module d'aide Spécifique 6 ^{ème}			Module d'aide Spécifique 6 ^{ème}		
15h								
15h30								
16h								
16h30								
17h								

Partage des compétences Sotteville-Lès-Rouen

Le livret personnel de compétences

Palier 2 - Compétence 1 - La maîtrise de la langue française◆ **Dire**

	S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis
	Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté
	Répondre à une question par une phrase complète à l'oral
	Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue
	Dire de mémoire, de façon expressive, une dizaine de poèmes et de textes en prose

◆ **Lire**

	Lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte
	Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge
	Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne
	Dégager le thème d'un texte
	Repérer dans un texte des informations explicites
	Inférer des informations nouvelles (implicites)
	Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue)
	Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre
	Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia)
	Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque

◆ **Écrire**

	Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée
	Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire
	Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit
	Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire

◆ **Étude de la langue : vocabulaire**

	Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient
	Maîtriser quelques relations de sens entre les mots
	Maîtriser quelques relations concernant la forme et le sens des mots
	Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique

◆ **Étude de la langue : grammaire**

	Distinguer les mots selon leur nature
	Identifier les fonctions des mots dans la phrase
	Conjuguer les verbes, utiliser les temps à bon escient

◆ **Étude de la langue : orthographe**

	Maîtriser l'orthographe grammaticale
	Maîtriser l'orthographe lexicale
	Orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire

Palier 2 - Compétence 2 - La pratique d'une langue vivante étrangère

Le niveau requis au palier 2 pour la pratique d'une langue étrangère est celui du niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues

◆ Réagir et dialoguer

Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots
Se présenter ; présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé
Répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats)
Épeler des mots familiers

◆ Comprendre à l'oral

Comprendre les consignes de classe
Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes
Suivre des instructions courtes et simples

◆ Parler en continu

Reproduire un modèle oral
Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages
Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition

◆ Lire

Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations)
Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel

◆ Écrire

Copier des mots isolés et des textes courts
Écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles
Renseigner un questionnaire
Produire de manière autonome quelques phrases
Écrire sous la dictée des expressions connues

Palier 2 - Compétence 3 - Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

● Les principaux éléments de mathématiques

◆ Nombres et calcul

Écrire, nommer, comparer et utiliser les nombres entiers, les nombres décimaux (jusqu'au centième) et quelques fractions simples
Restituer les tables d'addition et de multiplication de 2 à 9
Utiliser les techniques opératoires des quatre opérations sur les nombres entiers et décimaux (pour la division, le diviseur est un nombre entier)
Ajouter deux fractions décimales ou deux fractions simples de même dénominateur
Calculer mentalement en utilisant les quatre opérations

	Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat
	Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations
	Utiliser une calculatrice

◆ **Géométrie**

	Reconnaître, décrire et nommer les figures et solides usuels
	Utiliser la règle, l'équerre et le compas pour vérifier la nature de figures planes usuelles et les construire avec soin et précision
	Percevoir et reconnaître parallèles et perpendiculaires
	Résoudre des problèmes de reproduction, de construction

◆ **Grandeurs et mesures**

	Utiliser des instruments de mesure
	Connaître et utiliser les formules du périmètre et de l'aire d'un carré, d'un rectangle et d'un triangle
	Utiliser les unités de mesures usuelles
	Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions

◆ **Organisation et gestion de données**

	Lire, interpréter et construire quelques représentations simples : tableaux, graphiques
	Savoir organiser des informations numériques ou géométriques, justifier et apprécier la vraisemblance d'un résultat
	Résoudre un problème mettant en jeu une situation de proportionnalité

● **La culture scientifique et technologique**

◆ **Pratiquer une démarche scientifique ou technologique**

	Pratiquer une démarche d'investigation : savoir observer, questionner
	Manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter, mettre à l'essai plusieurs pistes de solutions
	Exprimer et exploiter les résultats d'une mesure et d'une recherche en utilisant un vocabulaire scientifique à l'écrit ou à l'oral

◆ **Maîtriser des connaissances dans divers domaines scientifiques et les mobiliser dans des contextes scientifiques différents et dans des activités de la vie courante**

	Le ciel et la Terre
	La matière
	L'énergie
	L'unité et la diversité du vivant
	Le fonctionnement du vivant
	Le fonctionnement du corps humain et la santé
	Les êtres vivants dans leur environnement
	Les objets techniques

◆ **Environnement et développement durable**

Mobiliser ses connaissances pour comprendre quelques questions liées à l'environnement et au développement durable et agir en conséquence

Palier 2 - Compétence 4 - La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

Le niveau requis au palier 2 pour la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication est celui du brevet informatique et internet niveau école.

◆ **S'approprier un environnement informatique de travail**

Connaître et maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur et de ses périphériques
--

◆ **Adopter une attitude responsable**

Prendre conscience des enjeux citoyens de l'usage de l'informatique et de l'internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus
--

◆ **Créer, produire, traiter, exploiter des données**

Produire un document numérique : texte, image, son
--

Utiliser l'outil informatique pour présenter un travail

◆ **S'informer, se documenter**

Lire un document numérique

Chercher des informations par voie électronique

Découvrir les richesses et les limites des ressources de l'internet

◆ **Communiquer, échanger**

Échanger avec les technologies de l'information et de la communication
--

Palier 2 - Compétence 5 - La culture humaniste

◆ **Avoir des repères relevant du temps et de l'espace**

Identifier les périodes de l'histoire au programme
--

Connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques (événements et personnages)
--

Connaître les principaux caractères géographiques physiques et humains de la région où vit l'élève, de la France et de l'Union européenne, les repérer sur des cartes à différentes échelles
--

Comprendre une ou deux questions liées au développement durable et agir en conséquence (l'eau dans la commune, la réduction et le recyclage des déchets)
--

◆ **Avoir des repères littéraires**

Lire des œuvres majeures du patrimoine et de la littérature pour la jeunesse
--

Établir des liens entre les textes lus
--

◆ Lire et pratiquer différents langages

	Lire et utiliser textes, cartes, croquis, graphiques
--	--

◆ Pratiquer les arts et avoir des repères en histoire des arts

	Distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture)
	Reconnaître et décrire des œuvres préalablement étudiées
	Pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques
	Interpréter de mémoire une chanson, participer à un jeu rythmique ; repérer des éléments musicaux caractéristiques simples
	Inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive

Palier 2 - Compétence 6 - Les compétences sociales et civiques

◆ Connaître les principes et fondements de la vie civique et sociale

	Reconnaître les symboles de la République et de l'Union européenne
	Comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application
	Avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien

◆ Avoir un comportement responsable

	Respecter les règles de la vie collective	
	Respecter tous les autres, et notamment appliquer	les principes de l'égalité des filles et des garçons

Palier 2 - Compétence 7 - L'autonomie et l'initiative

◆ S'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome

	Respecter des consignes simples, en autonomie
	Être persévérant dans toutes les activités
	Commencer à savoir s'autoévaluer dans des situations simples
	Soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.)

◆ Faire preuve d'initiative

	S'impliquer dans un projet individuel ou collectif
--	--

◆ Avoir une bonne maîtrise de son corps et une pratique physique (sportive ou artistique)

	Se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie ; accomplir les gestes quotidiens sans risquer de se faire mal
	Réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation
	Se déplacer en s'adaptant à l'environnement

L'INTERNAT ÉDUCATIF

Accompagnement scolaire et éducatif

EREA-LEA Jean-Jacques ROUSSEAU - MONTPELLIER

L'EREA accueille des garçons et des filles internes. Les jeunes scolarisés dans l'établissement sont âgés de 12 à 18 ans.

Les élèves peuvent suivant l'éloignement et la situation familiale bénéficier d'un accueil en internat. Chaque élève se retrouve, dès le début de l'année, dans un groupe d'activité de 6 à 8 jeunes avec un Professeur éducateur qui devient leur référent.



Coût et aides

Des aides possibles existent comme la part de bourse et la part d'exonération spécifique aux EREA. Le montant maximum des aides peut atteindre, selon les conditions de ressources la totalité du montant de la pension à verser.



L'encadrement

En dehors des heures de cours, les élèves internes sont pris en charge par des professeurs des écoles en charge de l'encadrement. Leur mission consiste à encadrer des activités mais aussi à assurer chaque soir une aide personnalisée aux devoirs et à accompagner le jeune dans son projet personnel.



Les locaux

L'internat comprend 3 étages de 8 chambres. Le troisième étage est réservé à l'internat des filles. Chaque chambre est équipée de trois lits, trois placards et d'un bloc sanitaire (douches et WC). Toutes les chambres possèdent deux lavabos. De nombreuses salles sont à la disposition des internes : salon télévision, salle d'activité, cuisine pédagogique, bibliothèque, ordinateurs.



Service lingerie

Il faut également souligner l'importance du service lingerie qui fournit draps, couvertures, couettes, vêtements de travail et chaussures de travail. L'ensemble est pris en charge par l'EREA.



LA JOURNÉE TYPE

- Le réveil se fait à 7 h.
- Après sa toilette, le jeune descend à 7 h 30 au réfectoire pour y prendre le petit-déjeuner.
- Ensuite, vers 7 h 50, il remonte dans les chambres pour se brosser les dents, faire son lit et ranger sa chambre.
- Il redescend dans la cour vers 8 h 25. Les cours (classe et atelier) commencent à 8 h 30.
- Le déjeuner est pris à 12 h 30 dans le self-service ; les élèves s'installent à des tables de quatre.



- Les cours reprennent à 13 h 30 pour s'achever à 16 h 30 ou 17 h 30, suivant l'emploi du temps.
- A partir de ce moment, sous la conduite de professeurs chargés de l'internat, les internes peuvent bénéficier, par petits groupes :
 - soit de l'étude surveillée, d'un accompagnement scolaire,
 - soit d'activités sportives, manuelles ou artistiques.
- 18 h est le moment de la douche et d'un temps calme dans les chambres de l'internat.
- Le repas du soir est servi à 19 h.
- A l'issue de ce repas, on reprend ses activités. S'y ajoutent des soirées télévision et des activités exceptionnelles comme des veillées à thème...
- Vers 21 h ou vers 22 h pour les plus grands, intervient le coucher.

Le mercredi après-midi est un moment important dans la vie d'un interne. Sont proposées, au choix :

- des activités sportives (cyclotourisme, piscine).
- des sorties «nature» (pêche, randonnée).
- des activités culturelles (visites de villes, d'expositions...)



TROUSSEAU POUR LES INTERNES

- 5 tee-shirts ou maillots de corps
 - 5 paires de chaussettes
 - 5 slips
 - 1 pyjama
 - 1 vêtement de pluie (type K-WAY)
 - 1 pull-over avec manches en laine ou polaire
 - 1 survêtement et 2 pantalons (jeans)
 - 1 maillot de bain
 - 1 bonnet de bain + une paire de lunettes de natation
 - 2 chemises ou 2 sweat-shirts
 - 1 grande serviette de bain + serviette pour la piscine
 - 1 petite serviette de toilette et 1 gant de toilette
 - 1 paire de chaussures de ville et 1 paire de chaussures de sport
 - 1 paire de pantoufles, ou tongs ou claquettes
 - 1 trousse de toilette complète : brosse à dents, dentifrice, savon, peigne, cotons-tiges, coupe-ongles, eau de toilette, déodorant (stick ou bille, spray ou aérosol interdits incompatibles avec les détecteurs d'incendits), 1 gobelet plastique pour les dents, serviettes hygiéniques et tampons périodiques pour les filles.
 - 2 sacs en tissu ou en plastique pour transporter et séparer le linge sale.
- Le **NOM DE L'ÉLÈVE** doit être inscrit sur chaque pièce.
- Rappel :** Afin d'éviter de nombreux problèmes, il est vivement conseillé aux élèves de ne pas s'échanger les vêtements, les chaussures,...ou toute pièce de ce trousseau.



boursiers en SEGPA d'EREA et hors EREA - Public - R2012

SEGPA en EREA				BOURSE NATIONALE	EXONERATION DEMI-PENSIONNAIRE	EXONERATION INTERNE	NON BOURSIER	Somme :
0221569L	EREA	BEAUREGARD	TADEN	3	7	2	34	46
			%	6,5 %	15,2 %	4,3 %	73,9 %	100,0 %
0290347V	EREA	LOUISE MICHEL	QUIMPER	19			43	62
			%	30,6 %			69,4 %	100,0 %
0350732F	EREA	JEAN BART	REDON	17		1	31	49
			%	34,7 %		2,0 %	63,3 %	100,0 %
0350747X	EREA	PUBLIC	RENNES	1	2	21	20	44
			%	2,3 %	4,5 %	47,7 %	45,5 %	100,0 %
0560217G	EREA	LES PINS	PLOEMEUR	17	1	8	14	40
			%	42,5 %	2,5 %	20,0 %	35,0 %	100,0 %
			Somme :	57	10	32	142	241
			%	23,65 %	4,15 %	13,28 %	58,92 %	

SEGPA hors EREA				BOURSE DES COLLEGES	BOURSE NATIONALE	EXONERATION INTERNE	NON BOURSIER	
PU				1273	1	2	2021	3297
			%	38,6 %	0,0 %	0,1 %	61,3 %	100,0 %

boursiers en SEGPA d'EREA et hors EREA - Public - R2011

SEGPA en EREA				BOURSE NATIONALE	EXONERATI ON DEMI-PENSI ONNAIRE	EXONERATI ON INTERNE	NON BOURSIER	Somme :
0221569L	EREA	BEAUREGARD	TADEN	8	3	2	31	42
			%	14,3 %	7,1 %	4,8 %	73,8 %	100,0 %
0290347V	EREA	LOUISE MICHEL	QUIMPER	19	1	1	31	52
			%	36,5 %	1,9 %	1,9 %	59,6 %	100,0 %
0350732F	EREA	JEAN BART	REDON	24		2	26	52
			%	46,2 %		3,8 %	50,0 %	100,0 %
0350747X	EREA	PUBLIC	RENNES	2		14	33	49
			%	4,1 %		28,6 %	67,3 %	100,0 %
0560217G	EREA	LES PINS	PLOEMEUR	19	3	11	12	45
			%	42,2 %	6,7 %	24,4 %	26,7 %	100,0 %
			Somme :	70	7	30	133	240
			%	29,2 %	2,9 %	12,5 %	55,4 %	

SEGPA hors EREA		BOURSE DES COLLEGES	EXONERATI ON INTERNE	NON BOURSIER	
PU		1436	1	1777	3214
	%	44,7 %	0,0 %	55,3 %	100,0 %

Effectifs par régime d'hébergement et sexe - EREA - public - R2012

				Filles	Garçons	Somme :
0221569L	EREA	BEAUREGAI TADEN	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	15	25	40
			%	37,5 %	62,5 %	100,0 %
	EREA	BEAUREGAI TADEN	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	15	30	45
			%	33,3 %	66,7 %	100,0 %
			Somme :	30	55	85
			%	35,3 %	64,7 %	100,0 %
0290347L	EREA	LOUISE MIC QUIMPER	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	21	13	34
			%	61,8 %	38,2 %	100,0 %
	EREA	LOUISE MIC QUIMPER	EXTERNE LIBRE	2		2
			%	100,0 %		100,0 %
	EREA	LOUISE MIC QUIMPER	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	33	46	79
			%	41,8 %	58,2 %	100,0 %
			Somme :	56	59	115
			%	48,7 %	51,3 %	100,0 %
0350732F	EREA	JEAN BART REDON	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	5	14	19
			%	26,3 %	73,7 %	100,0 %
	EREA	JEAN BART REDON	EXTERNE LIBRE		6	6
			%		100,0 %	100,0 %
	EREA	JEAN BART REDON	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	33	45	78
			%	42,3 %	57,7 %	100,0 %
			Somme :	38	65	103
			%	36,9 %	63,1 %	100,0 %
0350747L	EREA	PUBLIC RENNES	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	2	18	20
			%	10,0 %	90,0 %	100,0 %
	EREA	PUBLIC RENNES	EXTERNE LIBRE		5	5
			%		100,0 %	100,0 %
	EREA	PUBLIC RENNES	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	21	62	83
			%	25,3 %	74,7 %	100,0 %
			Somme :	23	85	108
			%	21,3 %	78,7 %	100,0 %
0560217L	EREA	LES PINS PLOEMEUR	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	2	27	29
			%	6,9 %	93,1 %	100,0 %
	EREA	LES PINS PLOEMEUR	EXTERNE LIBRE		2	2
			%		100,0 %	100,0 %
	EREA	LES PINS PLOEMEUR	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	11	43	54
			%	20,4 %	79,6 %	100,0 %
			Somme :	13	72	85
			%	15,3 %	84,7 %	100,0 %

total EREA	Filles	Garçons	Somme :
DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	45	97	142
%	31,7 %	68,3 %	100,0 %
EXTERNE LIBRE	2	13	15
%	13,3 %	86,7 %	100,0 %
INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	113	226	339
%	33,3 %	66,7 %	100,0 %
Somme :	160	336	496
%	32,3 %	67,7 %	

Effectifs par régime d'hébergement et sexe - EREA - public - R2011

				Filles	Garçons	Somme :
0221569L	EREA	BEAUREGAI TADEN	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	12	24	36
			%	33,3 %	66,7 %	100,0 %
	EREA	BEAUREGAI TADEN	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	14	26	40
			%	35,0 %	65,0 %	100,0 %
			Somme :	26	50	76
			%	34,2 %	65,8 %	100,0 %
0290347L	EREA	LOUISE MIC QUIMPER	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	28	12	40
			%	70,0 %	30,0 %	100,0 %
	EREA	LOUISE MIC QUIMPER	EXTERNE LIBRE		1	1
			%		100,0 %	100,0 %
	EREA	LOUISE MIC QUIMPER	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	35	37	72
			%	48,8 %	51,4 %	100,0 %
			Somme :	63	50	113
			%	55,8 %	44,2 %	100,0 %
0350732F	EREA	JEAN BART REDON	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	7	19	26
			%	26,9 %	73,1 %	100,0 %
	EREA	JEAN BART REDON	EXTERNE LIBRE		3	3
			%		100,0 %	100,0 %
	EREA	JEAN BART REDON	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	28	46	74
			%	37,8 %	62,2 %	100,0 %
			Somme :	35	68	103
			%	34,0 %	66,0 %	100,0 %
0350747L	EREA	PUBLIC RENNES	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	5	19	24
			%	20,8 %	79,2 %	100,0 %
	EREA	PUBLIC RENNES	EXTERNE LIBRE	2	9	11
			%	18,2 %	81,8 %	100,0 %
	EREA	PUBLIC RENNES	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	21	55	76
			%	27,6 %	72,4 %	100,0 %
			Somme :	28	83	111
			%	25,2 %	74,8 %	100,0 %
0560217L	EREA	LES PINS PLOEMEUR	DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	3	32	35
			%	8,6 %	91,4 %	100,0 %
	EREA	LES PINS PLOEMEUR	EXTERNE LIBRE		3	3
			%		100,0 %	100,0 %
	EREA	LES PINS PLOEMEUR	INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	15	43	58
			%	25,9 %	74,1 %	100,0 %
			Somme :	18	78	96
			%	18,8 %	81,3 %	100,0 %

total EREA	Filles	Garçons	Somme :
DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEME	55	106	161
%	34,2 %	65,8 %	100,0 %
EXTERNE LIBRE	2	16	18
%	11,1 %	88,9 %	100,0 %
INTERNE DANS L'ETABLISSEMENT	113	207	320
%	35,3 %	64,7 %	100,0 %
Somme :	170	329	499
%	34,1 %	65,9 %	100,0 %

0594380R - Établissement régional d'enseignement adapté déficients intellectuels légers handicapés sociaux - LYS LEZ LANNOY CEDEX

Répartition des PCS de l'établissement :

Source scolarité. Le taux académique correspond au taux des collèges publics de l'académie.

	CATEGORIE DEFAVORISEE			CATEGORIE FAVORISEE			CATEGORIE MOYENNE			CATEGORIE TRES FAVORISEE			NON PRECISE			Effectif étab.
	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	
2008	40	42,1%	57,0%	3	3,2%	11,3%	5	5,3%	17,7%	2	2,1%	11,1%	45	47,4%	2,9%	95
2009	51	56,7%	56,5%	3	3,3%	11,0%	3	3,3%	18,1%	2	2,2%	11,3%	31	34,4%	3,1%	90
2010	63	69,2%	55,8%			10,8%	6	6,6%	18,6%			11,4%	22	24,2%	3,3%	91
2011	76	77,6%	55,4%			10,8%	3	3,1%	18,7%	1	1,0%	11,6%	18	18,4%	3,5%	98
2012	76	76,8%	54,7%			10,9%	4	4,0%	19,0%	2	2,0%	11,6%	17	17,2%	3,8%	99

0594541R - Etablissement régional d'enseignement adapté Déficients visuels - LOOS CEDEX

Répartition des PCS de l'établissement :

Source scolarité. Le taux académique correspond au taux des collèges publics de l'académie.

	CATEGORIE DEFAVORISEE			CATEGORIE FAVORISEE			CATEGORIE MOYENNE			CATEGORIE TRES FAVORISEE			NON PRECISE			Effectif étab.
	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	
2008	80	59,7%	57,0%	21	15,7%	11,3%	11	8,2%	17,7%	10	7,5%	11,1%	12	9,0%	2,9%	134
2009	74	60,7%	56,5%	15	12,3%	11,0%	15	12,3%	18,1%	12	9,8%	11,3%	6	4,9%	3,1%	122
2010	76	62,3%	55,8%	16	13,1%	10,8%	13	10,7%	18,6%	11	9,0%	11,4%	6	4,9%	3,3%	122
2011	78	57,4%	55,4%	18	13,2%	10,8%	25	18,4%	18,7%	12	8,8%	11,6%	3	2,2%	3,5%	136
2012	92	66,2%	54,7%	20	14,4%	10,9%	17	12,2%	19,0%	7	5,0%	11,6%	3	2,2%	3,8%	139

0595483P - Etablissement régional d'enseignement adapté Déficiants intellectuels moyens Handicapés sociaux - LOMME CEDEX

Répartition des PCS de l'établissement :

Source scolarité. Le taux académique correspond au taux des collèges publics de l'académie.

	CATEGORIE DEFAVORISEE			CATEGORIE FAVORISEE			CATEGORIE MOYENNE			CATEGORIE TRES FAVORISEE			NON PRECISE			Effectif étab.
	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	
2008	43	46,2%	57,0%	3	3,2%	11,3%	11	11,8%	17,7%	1	1,1%	11,1%	35	37,6%	2,9%	93
2009	46	43,8%	56,5%	1	1,0%	11,0%	8	7,6%	18,1%			11,3%	50	47,6%	3,1%	105
2010	51	53,1%	55,8%			10,8%	7	7,3%	18,6%			11,4%	38	39,6%	3,3%	96
2011	61	60,4%	55,4%	2	2,0%	10,8%	8	7,9%	18,7%			11,6%	30	29,7%	3,5%	101
2012	68	67,3%	54,7%	2	2,0%	10,9%	5	5,0%	19,0%			11,6%	26	25,7%	3,8%	101

0620229M - Etablissement régional d'enseignement adapté Antoine de Saint-Exupéry - BERCK CEDEX

Répartition des PCS de l'établissement :

Source scolarité. Le taux académique correspond au taux des collèges publics de l'académie.

	CATEGORIE DEFAVORISEE			CATEGORIE FAVORISEE			CATEGORIE MOYENNE			CATEGORIE TRES FAVORISEE			NON PRECISE			Effectif étab.
	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	
2008	79	62,2%	57,0%	11	8,7%	11,3%	25	19,7%	17,7%	10	7,9%	11,1%	2	1,6%	2,9%	127
2009	76	61,3%	56,5%	11	8,9%	11,0%	23	18,5%	18,1%	11	8,9%	11,3%	3	2,4%	3,1%	124
2010	71	58,7%	55,8%	13	10,7%	10,8%	19	15,7%	18,6%	11	9,1%	11,4%	7	5,8%	3,3%	121
2011	70	51,9%	55,4%	16	11,9%	10,8%	27	20,0%	18,7%	11	8,1%	11,6%	11	8,1%	3,5%	135
2012	67	50,8%	54,7%	15	11,4%	10,9%	31	23,5%	19,0%	9	6,8%	11,6%	10	7,6%	3,8%	132

Répartition des PCS de l'établissement :

Source scolarité. Le taux académique correspond au taux des collèges publics de l'académie.

	CATEGORIE DEFAVORISEE			CATEGORIE FAVORISEE			CATEGORIE MOYENNE			CATEGORIE TRES FAVORISEE			NON PRECISE			Effectif étab.
	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	
2008	117	71,8%	57,0%	5	3,1%	11,3%	3	1,8%	17,7%	1	0,6%	11,1%	37	22,7%	2,9%	163
2009	115	74,2%	56,5%	3	1,9%	11,0%	8	5,2%	18,1%	3	1,9%	11,3%	26	16,8%	3,1%	155
2010	106	73,6%	55,8%	2	1,4%	10,8%	11	7,6%	18,6%	1	0,7%	11,4%	24	16,7%	3,3%	144
2011	98	72,6%	55,4%			10,8%	14	10,4%	18,7%	3	2,2%	11,6%	20	14,8%	3,5%	135
2012	104	74,3%	54,7%	2	1,4%	10,9%	10	7,1%	19,0%	3	2,1%	11,6%	21	15,0%	3,8%	140

Répartition des PCS de l'établissement :

Source scolarité. Le taux académique correspond au taux des collèges publics de l'académie.

	CATEGORIE DEFAVORISEE			CATEGORIE FAVORISEE			CATEGORIE MOYENNE			CATEGORIE TRES FAVORISEE			NON PRECISE			Effectif étab.
	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	Effectif étab.	% Etab.	% Acad.	
2008	85	75,9%	57,0%	2	1,8%	11,3%	3	2,7%	17,7%	1	0,9%	11,1%	21	18,8%	2,9%	112
2009	95	83,3%	56,5%	2	1,8%	11,0%	2	1,8%	18,1%			11,3%	15	13,2%	3,1%	114
2010	102	87,2%	55,8%			10,8%	6	5,1%	18,6%	1	0,9%	11,4%	8	6,8%	3,3%	117
2011	97	83,6%	55,4%			10,8%	9	7,8%	18,7%	1	0,9%	11,6%	9	7,8%	3,5%	116
2012	93	82,3%	54,7%	2	1,8%	10,9%	11	9,7%	19,0%			11,6%	7	6,2%	3,8%	113

Académie de Poitiers, boursiers

Part des boursiers -6ème à 3ème dans les EREA

Source : SSA - BEA situation en Novembre N/N+1

		2010/2011		2011/2012		2012/2013	
		Effectif total	%Boursiers	Effectif total	%Boursiers	Effectif total	%Boursiers
0160968R	EREA PUYMOYEN	116	56,9	113	73,5	115	73,9
0170392J	EREA THEODORE MONOD SAINTES	91	63,7	94	69,1	102	71,6
0790979K	EREA FRANCOISE DOLTO ST AUBIN LE CLOUD	114	65,8	117	60,7	100	60,0
0860793V	EREA ANNE FRANK MIGNALOUX BEAUVOIR	126	58,7	131	55,7	126	50,0

EREA de MONTPELLIER PROFIL des élèves EREA 2012/2013

CLASSE	Effectif	Sans emploi	Familles désunies	Maladie		Décès		Cultures étrangères
				Mère	Père	Mère	Père	
6 ^{ème}	10	4	8	1	1	0	0	3
5 ^{ème}	13	2	6	1	1	0	0	3
4 ^{ème}	16	3	8	2	1	1	1	4
3 ^{ème}	15	8	7	0	0	0	2	9
1 atmfc	8	3	2	0	0	0	0	3
1 menuiserie	8	3	4	0	0	0	1	3
1peinture	8	4	5	1	0	0	0	7
1 maçonnerie	5	2	1	1	1	0	1	3
1 horticulture	8	1	2	0	0	0	0	0
2 atmfc	8	5	5	1	1	0	0	3
2 menuiserie	6	4	2	1	1	0	0	4
2peinture	7	3	1	1	1	0	1	3
2 maçonnerie	7	5	3	1	1	0	2	4
2 horticulture	7	4	3	2	1	1	1	1
• Total année 2012/2013	• 126	• 51	• 57	• 12	• 9	• 2	• 9	• 50
• MOYENNE 2012 2013	•	• 40.47%	• 45.23%	• 9.52%	• 7.14%	• 1.58%	• 7.14%	• 39.68%
• MOYENNE 2011 2012	•	• 34.71%	• 40.49%	• 8.26%	• 8.26%	• 4.13%	• 4.13%	• 38.84%
• MOYENNE 2008/2009	•	• 44.86%	• 43.38%	• 13.57%	• 16.93%	• 5.91%	• 5.71%	• 46.57%

Origine et suivi social ou médical des élèves - 2012 2013
 EREA de RENNES

	Services éducatifs et sociaux	Placement	Total	PJJ	TOTAL Général
Collège	46,8 %	12,8 %	60 %	4,3 %	64,5 %
Lycée	32,8 %	14,8 %	48 %	3,3 %	51 %
Établissement total	38,9 %	13,9 %	53 %	3,8 %	57 %

Suivis médicaux/handicap	MDPH	Suivi Médical important	TOTAL
collège	8,5 %	27,7 %	36,2 %
lycée	27,9 %	18,1 %	45,9 %
Établissement	19,5 %	22,3 %	41,7 %

Acquisition de compétences et projet d'autonomie LOMME

Projet « ceintures de comportement » : Internats 1 et 2

La création d'un outil, associant pleinement l'élève à son fonctionnement dans un groupe, est essentielle à la mise en place de son projet individuel de formation. Il s'agit pour lui de se construire en tant qu'individu social (évaluation prise en charge sur l'internat). Chacun des items définissant les droits et devoirs de l'élève sont autant de paliers permettant l'accession à une certaine citoyenneté. L'appropriation de cet outil par l'élève lui permettra de mesurer ses progrès dans le temps ainsi que le chemin déjà parcouru.

Objectif :

- **créer un outil différencié pour chaque élève permettant de se construire à son rythme.**

Principe d'utilisation :

- Grille d'items répertoriés par couleur : elle regroupe les droits et devoirs que devra accomplir l'élève interne.
- La ceinture blanche est attribuée à tout interne arrivant.
- Les passages de ceinture se feront de façon institutionnelle à chaque trimestre.
- Une grille d'items (feuille de suivi quotidien) est à valider chaque jour par l'équipe éducative et un bilan trimestriel plus précis sera fait pour permettre le passage des ceintures.
- Tous les élèves seront évalués chaque trimestre et passeront une ceinture quelque elle soit.
- Pour les élèves arrivant en cours d'année, il n'y aura pas de session extraordinaire.
- Si un élève ayant obtenu une ceinture ne respecte plus les items de celle-ci, il ne peut pas passer la ceinture supérieure (cela implique une réévaluation des items de la ceinture précédente).
- Dans le cas où l'adulte estime que l'élève progresse plus rapidement que les items, il peut être décidé de faire passer deux ceintures en un seul passage.

Présentation :

- Dans un lutin individuel, sont rassemblées les grilles d'items à remplir quotidiennement, la ou les grilles de ceintures avec les items validés, ainsi que les grilles des ceintures suivantes restant à valider.
L'équipe éducative dispose d'un exemplaire de cet outil en chambre d'éducateur et le tient à la disposition des élèves.
- Le passage des ceintures s'effectuera selon trois étapes :
 - **première étape** : évaluation sur une période par l'équipe éducative ;

- **deuxième étape** : le conseil, composé d'un éducateur et de deux internes, tous extérieurs au groupe de vie (ceci pour conserver toute objectivité et interaction des internats), statue sur le passage de ceinture ;

A noter que cette étape s'effectue de façon anonyme.

- **troisième étape** : la semaine suivante une cérémonie est organisée pour la remise de la ceinture obtenue (sous forme de diplôme).

Lors de cette cérémonie, un diplôme de couleur correspondant à la ceinture est remis à l'élève dans un des bureaux de la direction, en présence du chef d'établissement et de son adjoint, ainsi que de tout personne de l'équipe éducative désirant y participer.

Présentation matérielle :

- Afficher les items des ceintures dans l'internat et les diplômes correspondants

Prolongements du projet :

- Très rapidement, à la fin du premier trimestre par exemple, en plus d'un socle commun à tous pour chaque grille d'items de ceinture de couleur, il faudra penser à y rajouter des **items individualisés**.

Ainsi, il s'agira de **prendre en compte les différences entre chaque élève** : différences en fonction du vécu social, scolaire et éducatif et en fonction des compétences acquises, en cours d'acquisition ou restant à acquérir, par l'élève à un moment donné.

Il s'agira aussi de proposer une action ciblée sur les particularités de l'élève.

Ces items différenciés seront à rajouter parmi les items des ceintures à venir et seront choisis lors de concertations de l'équipe pédagogique.

PROJET « LE CLUB » - Septembre 2010

Présentation/Origine du Club

Suite à une demande de prises de responsabilités de la part d'un certain nombre de filles du dortoir, nous avons proposé la création d'un "CLUB", comprenant des filles volontaires et motivées, mais aussi ayant déjà acquis un certain nombre de compétences liées à l'autonomie, la prise de responsabilités et le savoir vivre ensemble. Nous pouvons profiter de la deuxième partie du dortoir fille cette année, pour attirer des locaux au Club.

Objectifs du Club

Compétences extraites du livret de compétences SEGPA :

Apprentissage de la citoyenneté :

- Oser s'exprimer
- Prendre la parole à bon escient
- Respecter les règles de vie
- Affirmer ses choix, les expliquer et les faire partager
- Chercher le contact
- Se maîtriser

Comportement face au travail :

- Participer activement
- Prendre des initiatives
- Réfléchir avant d'agir
- Présenter son travail avec rigueur, clarté et précision
- Travailler sans aide
- Mener un travail à son terme

Connaissance de soi :

- Savoir ce dont on est capable
- Avoir confiance en ce que l'on fait
- Elaborer son projet personnel

Outils mis en place :

- Conseil du Club : A chaque début de période, le Club se réunit de façon à définir les activités, projets ou actions à réaliser durant la période. A chaque fin de période, un second conseil permettra de faire le bilan des activités menées et de voir les améliorations à apporter à l'avenir.

- Les locaux : Le Club se loge dans les salles de la deuxième partie du dortoir. Les filles ont une salle TV, qui sert aussi de salle de conseil, d'une salle vidéo. Ces salles ne sont accessibles qu'aux filles du Club, sauf sur autorisations exceptionnelles.

- Réaménagement des locaux, devenus un peu délabré depuis quelques années: possibilité de retapisser, repeindre, rachat de matériel tel que TV, Fauteuils, cadres, ordinateur et imprimante, miroirs, tapis, lampes de chevets...de façon à donner un renouveau au dortoir servant pour le Club. (L'investissement permettra de responsabiliser au maximum les filles du Club.)

- L'autonomie : Les filles du club peuvent manger en autonomie (matin et soir). Des règles non négociables ont été établies pour le bon fonctionnement du repas.

Les filles du club peuvent être en autonomie lors de la veillée, si elles le souhaitent, ou participer aux activités de veillée avec les autres filles.

– 3 filles, pour des raisons de place, dorment dans la partie Club. A l'avenir, la possibilité de faire dormir 6 filles du club n'est pas exclue, de façon à augmenter le degré d'autonomie et de responsabilité.

– Les contrats : Les filles du Club sont Hors-Contrat : c'est à dire qu'elles accèdent à l'ensemble des étapes du dortoir. Elles ne suivent plus le même système d'évaluation que le reste du dortoir. Les membres du Club ont le devoir de respecter l'ensemble des règles de l'internat, sans besoin de rappel de la part d'adultes. En cas de non-respect, on ne peut plus faire parti du Club.

– Les activités :

- Organisation de veillées à thèmes
- Organisation de la fête de Noël
- Organisation de sorties exceptionnelles
- Autofinancement (lavage de voiture)

-- Les projets :

• 3 jours nature : Le Club souhaiterait organiser un mini-séjour de 3 jours, en Flandres, sur le site du Mont-noir et du parc Marguerite Yourcenar.

La possibilité d'avoir les locaux de la ville de Lomme, situés face au parc Marguerite Yourcenar est à envisager (salle de vie, cuisine, sanitaires....+ un parc naturel de plusieurs hectares).

Objectifs : Découverte du parc Marguerite Yourcenar

VTT

Visite de la ferme pédagogique

Vivre en groupe : Organisation de la vie collective

Ecriture d'un carnet relatant les jours

Nous nous donnons une période de 3 ans pour évaluer le Projet Club, afin de réhabiliter les locaux, mettre en place le fonctionnement et les différents projets Club.

PERPIGNAN

GRILLE D'EVALUATION INTERNAT

Année 2012-2013

		Elève :				Educateur :				
		Je ne sais pas le faire	Je sais le faire mais je ne le fais pas	Je sais le faire et je le fais quand on me le demande	Je le fais de manière autonome	Il ne sait pas le faire	Il sait le faire mais il ne le fait pas	Il sait le faire et le fait quand on le lui demande	Il le fait de manière autonome	
Vivre avec soi-même	Se laver / S'habiller	Compétences								
		Avoir sa trousse de toilette complète								
		Se doucher efficacement								
		Se brosser les dents								
		Avoir une valise complète chaque semaine								
		Changer de sous vêtement tous les jours								
		Changer les vêtements sales								
	Choisir une tenue adaptée									
	Ranger	Ranger sa chambre (armoire, lit, SdB...)								
		Trier ses vêtements								
		Gérer ses affaires de cours								
	Manger	Manger un peu de tout à la cantine								
		Ne pas grignoter en dehors des repas								
	Santé	Ne pas fumer								
		Prendre son traitement								

		Elève :				Educateur :				
		Je ne sais pas le faire	Je sais le faire mais je ne le fais pas	Je sais le faire et je le fais quand on me le demande	Je le fais de manière autonome	Il ne sait pas le faire	Il sait le faire mais il ne le fait pas	Il sait le faire et le fait quand on le lui demande	Il le fait de manière autonome	
Vivre avec les autres	Compétences	Utiliser les formules de politesse								
		Ne pas dire de grossièretés								
		Respecter la parole de l'autre								
		Se faire comprendre								
		Ne pas mentir								
		Expliquer ce qui ne va pas calmement								
	Communiquer	S'impliquer dans les activités								
		Créer et entretenir une bonne ambiance								
	S'impliquer	Utiliser proprement les WC								
		Respecter les lieux de vie commune								
	Vivre Ensemble	Adapter son comportement à la situation : - aux lieux (dortoir, salle télé, chambres...) - aux personnes (camarades, adultes ...) - au moment (repas, coucher ...)								
		Savoir se contrôler								
	Comportement	Respecter les horaires								

		Elève :				Educateur :			
		Je ne sais pas le faire	Je sais le faire mais je ne le fais pas	Je sais le faire et je le fais quand on me le demande	Je le fais de manière autonome	Il ne sait pas le faire	Il sait le faire mais il ne le fait pas	Il sait le faire et le fait quand on le lui demande	Il le fait de manière autonome
Vivre avec les consignes	Compétences								
	Respecter les règles de vie commune								
	Respecter les consignes des adultes								
	Adapter son discours aux adultes								
	Accepter les sanctions (consigné, confisqué ...)								
	Reconnaître ses erreurs								
	Réparer ses erreurs lorsque c'est possible								
	Participer à l'évolution des règles et de la vie commune								
	Je gère l'utilisation de mon téléphone								

Ancienneté des personnels - académie de Poitiers

fonction	date-début-affectation	Ancienneté d'affectation au 01/09/2013	EREA ANNE FRANK MIGNALOUX BEAUVOIR	EREA PUYMOYEN	EREA FRANCOISE DOLTO ST AUBIN LE CLOUD	EREA THEODORE MONOD SAINTES	Total
AED	01/09/2012	Recrutement annuel	2	5	1	2	10
	01/10/2012				1		1
	01/12/2012		1				1
• Total AED	•	•	• 3	• 5	• 2	• 2	• 12
CTR	01/09/2003	10 ans			1		1
	01/09/2007	6 ans	1			1	2
• Total CTR	•	•	• 1	•	• 1	• 1	• 3
DIR	01/09/2005	8 ans				1	1
	01/09/2008	5 ans		1			1
	01/09/2010	3 ans			1		1
	01/09/2012	1 an	1				1
• Total DIR	•	•	• 1	• 1	• 1	• 1	• 4
DOC	01/09/2012	1 an	1			1	2
	21/09/2012	11mois 10 jours		1			1
• Total DOC	•	•	• 1	• 1	•	• 1	• 3

EEI	01/09/2008	5 ans	9	1	1		11
	01/09/2009	4 ans			1		1
	01/09/2010	3 ans	1				1
	01/09/2012	1 an	4	2	6	5	17
• Total EEI	•	•	• 14	• 3	• 8	• 5	• 30
ENS	01/09/1977	36 ans		1			1
	01/09/1982	31 ans			1		1
	01/09/1985	28 ans	1				1
	01/09/1991	22 ans	1				1
	01/09/1998	15 ans		1			1
	01/09/1999	14 ans		1			1
	01/09/2000	13 ans	2				2
	01/09/2001	12 ans			1		1
	01/09/2002	11 ans	3		1	1	5
	01/09/2003	10 ans	1				1
	01/09/2004	9 ans	2				2
	01/09/2005	8 ans			1	1	2
	01/09/2006	7 ans		1	2	1	4
	01/09/2007	6 ans	2	2	3	2	9
	01/09/2008	5 ans	2	8	6	2	18
	01/09/2009	4 ans	5	2	1	2	10
	01/09/2010	3 ans	2	2	1	4	9
	01/09/2011	2 ans		1	2	4	7

	01/09/2012	1 an	7	24	18	23	72
	01/10/2012	11 mois	1				1
	16/11/2012	9 mois 15 jours				1	1
• Total ENS	•	•	• 29	• 43	• 37	• 41	• 150
FCA	01/09/2012	1 an			1		1
• Total FCA	•	•	•	•	• 1	•	• 1
• Total	•	•	• 49	• 53	• 50	• 51	• 203
			68,90%	90,70%	83,80%	92,70%	84,70%

Au niveau académique, 84,7 % des enseignants exerçant en EREA ont moins de 6 ans d'ancienneté d'affectation.

Toutefois, la ligne 1 an d'ancienneté compte à la fois des enseignants nouvellement nommés et des enseignants nommés à titre provisoire chaque année. Cette ligne traduit tout à la fois la jeunesse des enseignants et l'absence de formation spécialisée notamment sur les postes d'enseignants-éducateurs.

Rapport EREA
Tableau d'inspections premier degré Quimpre

INSPECTIONS 2011/2012

Note	Date note	Libellé poste	Lieu d'inspection	Commune	Inspecté le
12.50	17/02/2011	P E INTERNAT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	
19.00	02/12/2005	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	28/11/2011
14.00	06/12/2005	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	08/12/2011
18.00	08/12/2005	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	28/02/2012
17.00	09/01/2006	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	09/01/2012
16.00	19/01/2006	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	15/05/2012
15.00	19/12/2007	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	06/03/2012
17.00	07/03/2008	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	10/01/2012
15.00	15/03/2004	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	30/05/2012
19.00	11/01/2010	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	
17.50	28/09/2010	P E INT	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	
16.00	17/03/2009	PE SEGPA	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	
18.00	10/04/2009	PE SEGPA	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	
16.00	05/10/2010	PE SEGPA	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	
16.00	09/01/2006	PE SEGPA	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	31/01/2012
13.00	14/02/2008	PE SEGPA	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	10/01/2012
16.00	12/03/2009	PE SEGPA	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	
X	X	PE SEGPA T2DEP.	LOUISE MICHEL	QUIMPER CEDEX	10/04/2012

Tableau des inspections EREA de Meymac, académie de limoges
Tableau récapitulatif des inspections conduites à l'EREA de Meymac

Date	Noms	fonction	Situation actuelle
Janvier 2010	A.T2	Enseignant éducateur	Poste classe département
Janvier 2011	B.T2	Enseignant classe	EREA
Janvier 2011	C.BFC	Enseignant classe	BFC
Mars 2011	D. T2	Enseignant éducateur	EREA
Mars 2011	E. T2	Enseignant éducateur	Poste classe département
Janvier 2012	F	Enseignant classe	Congé longue maladie
Janvier 2012	G	Enseignant classe	EREA
Février 2012	H	Enseignant classe	EREA
Février 2012	I	Enseignant classe	EREA
Février 2012	J	Enseignant classe	Equipe EDEIS
Février 2012	K	Enseignant classe	EREA
Février 2012	L	Educateur chef	EREA
Mars 2012	M	Enseignant éducateur	EREA
Mars 2012	N	Enseignant éducateur	EREA
Novembre 2012	O	Enseignant éducateur	EREA
Novembre 2012	P	Directrice	EREA

Liste des personnels 2012-2013

Enseignants classe	Nom	Certification	Date d'inspection
C	A.	Non spécialisé	Janvier 2011
	B.	spécialisé	Février 2012
	C.	spécialisée	Février 2012
	D.	spécialisé	Janvier 2012
	E.	spécialisé	Février 2012
	F.	Contractuelle en remplacement de M. Avelino	Octobre 2012
Enseignants éducateurs	G.	spécialisé	Février 2012
	H.	spécialisé	Mars 2012
	I.	spécialisé	Mars 2012
	J.	Non spécialisée	Mars 2011
	K.	spécialisée	Nommée cette année. Inspection Mai 2011 en IME
	L.	spécialisé	Nommé cette année. Arrive de Polynésie ; Dernière inspection juin 2010
	M.	Non spécialisée	Novembre 2012
Nombre	13	9 spécialisés	1 non inspecté dans le délai légal
Equipe de direction	Nom	Certification	Date d'inspection
Directrice	N	DDEAS	Novembre 2012
Educatrice chef	O	spécialisée	Janvier 2011 en tant que directrice de SESSAD

CAPA SH

Nom	fonction	Certification	Date
A	Enseignant classe	CAPSAIS F	juin 1991
B	Enseignant classe	CAPA SH F	Mai 2006
C	Enseignant classe	CAPA SH F	Juin 2011
D	Enseignant classe	CAPSAIS F	Janvier 2005
E	Enseignant éducateur	CAPA SH F	Juin 2011
F	Enseignant éducateur	CAPA SH F	Juin 2011
G	Enseignant éducateur	Abandon de formation	

H	Enseignant éducateur	CAPSAIS F	Mars 1998
I	Enseignant éducateur	CAPSAIS F	Décembre 2001
J	Enseignant éducateur	Non validé	
K	directrice	CAEI DDEAS	Juin 1986 2008
L	Educatrice chef	CAEI	Novembre 1986

Grille d'inspection – Pas-de-Calais ASH

E. Qualité des démarches d'apprentissage dans lesquelles sont engagés les adolescents [efficacité]		Le projet d'établissement et l'action de l'enseignant-éducateur dans ce projet :
Éléments maîtrisés	Points posant question et propositions en vue de réguler et/ou d'optimiser	
Pédagogie de l'activité et de la méta-cognition		
Pédagogie des interactions et du conflit socio-cognitif		
Pédagogie de l'appropriation (dont élaboration du projet personnel)		
Prise en compte des représentations et des enjeux des apprenants		
F. Une relation pédagogique ajustée et médiatisée		Séquences observées :
Avancement de la relation - empathie		
Médiateurs projets réussis évaluations		
Conclusion au regard de l'indispensable dynamique d'intégration et d'adaptation		

I:\RAPPORTS EN CC - 82013-068 Les ERSA 2012\documents ANNEXES rapport ERSA - en cours\31 grille d'observation Educateurs IEN ASH Pas de Calais.doc



Année scolaire 2012/2013

RAPPORT D'INSPECTION

Référence : 14

Circonscription du premier degré

DIJON ASH – 11 B boulevard Rembrandt – 21000 DIJON

NOM	X	DATE DE NAISSANCE	22 mars 1972
PRENOM	x		

DONNEES ADMINISTRATIVES	SERVICE EFFECTUE
-------------------------	------------------

Grade	PROFESSEUR DES ECOLES	Etablissement	EREA BEAUNE
Spécialité	EDUCATEUR INTERNAT	Modalités de nomination (TD, TP)	TP
Échelon	9	Depuis le	30-12-2011
		Niveaux	

Inspections et notes antérieures			Effectifs	
	Date	Note	Inscrits	
Avant dernière	07-04-2006	16	Présents	7
dernière	04-09-2009	17	Fréquentation	GROUPES DU MERCREDI

INSPECTION DU 13 FEVRIER 2013

CONCLUSION DU RAPPORT

M. XXXXXXXXXXXX dispose maintenant d'une bonne expérience de ce type de public adolescent en difficulté scolaire et souvent sociale. Les activités proposées sont intéressantes et préparées avec sérieux, comme pour les autres éducateurs. Il est important qu'elles s'inscrivent dans le suivi et la validation des compétences en articulation avec le scolaire. Ce travail est engagé et c'est positif.

François Claustre, Inspecteur de l'éducation nationale

APPRECIATION GENERALE

Evelyne Greusard, Directrice académique des services de l'Education nationale

NOTE :

OBSERVATIONS DE L'INTERESSE(E)

Vu et pris connaissance le _____

Signature

CONTEXTE DE L'EXERCICE

La séance de travail de cet après-midi a lieu en salle TICE, chaque élève dispose d'un poste de travail et du logiciel considéré. 7 élèves sont présents dont 2 filles, avec des âges variables de 6^{ème} à CAP.

M. XXXXXXXX est par ailleurs le référent éducatif de 7 adolescents de 3^{ème}. C'est un groupe assez difficile avec de gros problèmes de comportement et qui a déjà fait l'objet de mesures disciplinaires. Cette charge est donc lourde.

ORGANISATION PEDAGOGIQUE

Le travail de préparation est solide et important. Il s'appuie sur une bonne expérience de ce type de travail (4 ans) et les fiches de séquences sont détaillées et ont des objectifs précis.

Du côté des dossiers individuels, là aussi les dossiers semblent complets et précis, les synthèses rédigées sont claires.

CONDUITE DE LA CLASSE

La conduite du groupe est bien sur en lien avec la disposition d'une salle TICE (élèves tournés vers les postes et les murs et donc tournant le dos aux pairs et à l'éducateur) et l'activité sur un logiciel. Peu d'échanges oraux, peu d'ouverture. C'est un peu dommage. Un temps de synthèse en forme de regroupement aurait permis d'enrichir ces échanges entre pairs.

SEANCES OBSERVEES

Mise en place d'une séance Google sketchup : utilisation d'un logiciel de simulation 3D pour créer des visites virtuelles (objectif portes ouvertes de l'école régionale d'enseignement adapté) :

- exploration d'abord de la barre d'outils, rappel des processus (Ctrl + Z) en cas d'erreur,
- rappel des touches de création et de visionnement (zoom, position de l'observateur, panoramique).

Des vidéos sont ensuite visionnées pour mieux comprendre les potentialités du logiciel. Une première expérience d'extension, extrusion est faite avec les élèves et bien comprise. De fait, à partir de là, ils s'engagent assez résolument dans l'activité de façon plus autonome. Ils construisent certes, mais aussi effacent selon un rythme rapide (comment garder des traces de ces étapes intermédiaires parfois intéressantes ?).

ENTRETIEN

L'entretien a porté pour l'essentiel sur les points suivants :

- l'exploration : laisser des temps d'exploration un peu libre des potentiels du logiciel avant d'engager la séance. De toute façon les plus curieux y consacreront du temps mais plus « clandestinement »,

- la conservation de données intermédiaires : c'est une difficulté avec les élèves de l'enseignement spécialisé qui, moins que les autres encore, n'aiment pas laisser des traces. Ces traces témoignent pourtant souvent d'erreurs, de réussites, d'essais et il serait intéressant de les garder : est-ce possible ? Cela mérite au moins réflexion.
- les échanges possibles entre pairs au cours de temps intermédiaires et en fin de séance.

**RAPPORT
D'INSPECTION**

Référence : 12

Circonscription du premier degré
DIJON ASH – 11 B boulevard Rembrandt – 21000 DIJON

NOM	X	DATE DE NAISSANCE
PRENOM	X	

DONNEES ADMINISTRATIVES	SERVICE EFFECTUE
-------------------------	------------------

Grade	PROFESSEUR DES ECOLES	Etablissement	ECOLE REGIONALE D'ENSEIGNEMENT ADAPTE BEAUNE
Spécialité	EDUCATEUR EN INTERNAT	Modalités de nomination (TD, TP)	TP
Échelon	6	Depuis le	01-11-2011
		Niveaux	

Inspections et notes antérieures			Effectifs	
	Date	Note	Inscrits	7
Avant dernière	--	--	Présents	7
dernière	28-01-2008	13.5	Fréquentation	GROUPES SELON LES BESOINS INTERNAT

INSPECTION DU 30 JANVIER 2013

CONCLUSION DU RAPPORT

M. XXXXXXXXXXXX exerce en tant que professeur des écoles éducateur en internat en EREA. Il s'y est investi, comme auparavant dans une classe plus classique de SEGPA, avec sérieux et propose des activités intéressantes et bien préparées. Il intègre aussi la place de l'évaluation et du LPC dans ses pratiques. C'est un travail tout à fait positif que cette visite met en lumière.

François Claustre, Inspecteur de l'Education nationale

APPRECIATION GENERALE

Evelyne Greusard, Directrice académique des services de l'Education nationale

NOTE :

OBSERVATIONS DE L'INTERESSE(E)

Vu et pris connaissance le _____

Signature

CONTEXTE DE L'EXERCICE

Le groupe observé cet après-midi est un groupe de 5 filles et 2 garçons. C'est un effectif assez réduit en raison d'une classe découverte à la neige de cet établissement cette semaine. M. Berthier est éducateur en internat, référent d'un groupe de 7 élèves de 6^{ème}. A ce titre, il participe pour eux aux équipes de suivi de la scolarisation, aux synthèses dans et hors établissement, aux suivis plus scolaires.

Il participe à des accompagnements en activités éducatives comme ce jour, des accompagnements scolaires deux fois par semaine, des accompagnements dans la vie sociale de l'internat : repas, lever, veillée...

Dans le cadre du projet d'établissement en cours, il est associé à la validation des compétences transversales aux enseignants du secteur plus scolaire. Cette validation passe aussi bien dans les activités en lien avec le scolaire que les activités sociales, culturelles, sportives...

ORGANISATION PEDAGOGIQUE

Les travaux de préparation témoignent d'une réflexion pédagogique plus poussée souvent dans les activités éducation physique et sportive ; pour les autres activités, il y a une recherche documentaire permettant de trouver des documents clairs et précis.

Les éléments de suivi des élèves sont complets et vont de fiches de synthèses aux bulletins liés à la vie de l'internat.

CONDUITE DE LA CLASSE

La gestion en éducation physique et sportive de ce petit groupe n'appelle pas de remarque particulière, la relation est bonne et agréable sans pour autant engendrer la familiarité. Dans ce groupe hétérogène sur le plan physique (tailles variées, surpoids), des propositions alternatives sont toujours faites.

SEANCES OBSERVEES

Il s'agit d'un temps de travail de groupe d'internat sur la lutte :

- présentation de l'activité / règles (pas de tenue vêtements),
- échauffement : course ; pas chassés ; poursuite ; renforcement musculaire,
- essai de prise : tracter un camarade / échange de rôle,
- jeu à deux : toucher le dos de l'adversaire,
- lutte en mettant les épaules au sol. Analyse des techniques mises en œuvre,
- reprise du temps de lutte.

ENTRETIEN

L'entretien a porté pour l'essentiel sur les points suivants :

- la place du scolaire et du non scolaire dans la vie de l'internat,
- dans les activités de l'internat, place de la différenciation et de l'aide → place de l'enseignant spécialisé.

Année scolaire **2012/2013**

**RAPPORT
D'INSPECTION**

Référence :

Circonscription du premier degré

CIRCONSCRIPTION ASH –

NOM	X	DATE DE NAISSANCE
PRENOM	X	

DONNEES ADMINISTRATIVES	SERVICE EFFECTUE
-------------------------	------------------

Grade	PROFESSEUR DES ECOLES	Etablissement	ECOLE REGIONALE D'ENSEIGNEMENT ADAPTE
Spécialité	F EDUCATEUR EN INTERNAT	Modalités de nomination (TD, TP)	PRO
Échelon	Depuis le	Niveaux	

Inspections et notes antérieures			Effectifs	
	Date	Note	Inscrits	11
Avant dernière			Présents	9
dernière			Fréquentation	GROUPE DANSE

INSPECTION DU

20.03.2013

CONCLUSION DU RAPPORT

Mme XXXXXXXXX se sent manifestement bien dans ce rôle d'éducatrice en internat, et en même temps de professeur des écoles dans une structure spécialisée.

Elle y met en œuvre un travail réfléchi, important, précis de préparation qui permet de faire le lien avec le scolaire et les exigences de la validation de compétences. Elle y ajoute de solides qualités de gestion de groupes et relationnelles. Je l'invite dans les années qui viennent à s'investir dans une spécialisation où elle me semble tout à fait avoir sa place.

XXXXX, Inspecteur de l'Education nationale

APPRECIATION GENERALE

Directeur académique des services de l'Education nationale

NOTE :

OBSERVATIONS DE L'INTERESSE(E)

Vu et pris connaissance le _____

Signature

Contexte de l'exercice

Mme XXXXX est professeur des écoles éducatrice en internat avec maintenant une bonne expérience de 5 années scolaires coupées par une année d'interruption en tant que remplaçante.

Elle a en charge des ateliers variés : jeux de société, veillées à l'internat des filles, des temps (2H) d'accompagnement scolaire, et d'ateliers danse dans le cadre du volet culturel et artistique de l'établissement.

L'observation de ce jour s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un spectacle avec ce groupe : quelques élèves sont absents en raison de stages, il en demeure 9 : 5 Garçons et 4 filles.

Organisation pédagogique

Le travail de préparation est très important et réfléchi, en lien avec les activités de vie de l'internat, mais aussi en lien avec la validation nécessaire de compétences transversales pour le livret personnel de compétences et le certificat de formation générale.

Mme XXXXX est aussi référent de l'internat pour 6 adolescents de CAP .

Dans ce cadre sont réalisés des projets individualisés

Gestion et conduite du groupe :

Tout au long de la séance le groupe est géré avec attention pour éviter la dispersion, les problèmes relationnels possibles entre adolescents.

Les passations de consignes, les analyses et les conseils, sont clairs et précis, l'attitude est ferme et en même temps bienveillante, permettant une relation en confiance..

Séances observées

– l'après-midi est consacré à un travail en danse en partenariat avec une de ses collègues de l'internat.

– Danse hip hop

– échauffement ou mise en danse

– Travail plus chorégraphique sur une première chorégraphie connue (Boom)

– Travail de recherche sur une seconde chorégraphie (groupes G/F séparés, conseils donnés aux deux groupes par les deux enseignantes)

– Les élèves présentent leur propositions : un échange a lieu dans la foulée avec les enseignantes avant une reprise avec prise en compte des remarques

– Une troisième chorégraphie a lieu avec un travail rythmé par des djembé (musique africaine en lien avec un autre atelier).

– La séance se termine avec un temps de travail sur une musique indienne.

Un bilan de la séance est dressé in fine avec les élèves

Entretien

L'entretien a porté pour l'essentiel sur les points suivants :

– Le lien nécessaire et prévu par le projet de l'école entre scolaire et internat

– Projets de carrière (engagements divers, formation, exeat vers les DOM, etc...)

**RAPPORT
D'INSPECTION**

Référence : 11

DIJON ASH – 41 rue d'York – 21000 DIJON

NOM	X	DATE DE NAISSANCE
PRENOM	X	

DONNEES ADMINISTRATIVES	SERVICE EFFECTUE
-------------------------	------------------

Grade	PROFESSEUR DES ECOLES		Etablissement	EREA BEAUNE
Spécialité			Modalités de nomination (TD, TP)	TP
Échelon	6	Depuis le	01-02-2009	Fonction
				ENSEIGNANTE EDUCATRICE

Inspections et notes antérieures			Effectifs	
	Date	Note	Groupe d'internat	10
Avant dernière	--	--		
dernière	14-10-2003	12		

INSPECTION DU **6 DECEMBRE 2011**

CONCLUSION DU RAPPORT

Mme XXXXXXXXX est arrivée comme souvent un peu par hasard sur ce poste d'éducatrice en internat. Elle y est restée par intérêt professionnel et s'y est investie avec efficacité. Ses actions d'animations, de projets pédagogiques, de lien avec les partenaires et de tutorat sont tout à fait positives, valorisantes pour ces élèves qui sortent de la grande difficulté scolaire pour construire à l'adolescence leur projet d'adulte. C'est du bon travail que nous pouvons souligner ce jour.

FRANÇOIS CLAUSTRE, INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE

APPRECIATION GENERALE

ANNAÏCK LOISEL, INSPECTRICE D'ACADEMIE

NOTE :

OBSERVATIONS DE L'INTERESSE(E)

VU ET PRIS CONNAISSANCE LE _____

SIGNATURE

CONTEXTE DE L'EXERCICE

Le travail d'éducateur en internat et professeur des écoles dans le cadre de l'école régionale d'enseignement adapté de Beaune est un travail à la fois différent de celui d'un éducateur spécialisé en EMS et d'un enseignant en classe. Si les activités sont celles rencontrées en général dans tous les établissements spécialisés, elles font aussi l'objet de projets pédagogiques qui vont s'articuler avec ceux des classes. Plus que dans un EMS, la précision des objectifs, le suivi des élèves, la participation à toutes les instances de concertation sont ici des points forts. Ils correspondent aux besoins de ce public d'école régionale d'enseignement adapté, où cette articulation avec des projets scolaires n'est pas ou peu faite au niveau de l'entourage familial. La place des devoirs, de la lecture libre et documentaire, de lien avec le projet scolaire et de l'orientation des élèves, est aussi ici primordiale. Nous les retrouvons dans le projet d'internat (joint).

De ce point de vue, les documents observés ce jour sont tout à fait riches et permettent de constater que chaque projet est pensé, construit autour d'objectifs précis, que l'enseignante se donne des outils de suivi et d'évaluation adaptés, que la partie valorisation et présentation éventuelle aux autres groupes comme pour ces projets artistiques sont bien présents.

Un autre aspect des activités éducatives est le tutorat de 7 élèves sur plusieurs années, le lien avec les familles, le projet d'orientation professionnelle. Le dossier présenté permet de prendre connaissance d'écrits professionnels précis, de bilans réguliers, de moment de conciliation. Ce travail complète bien le travail plus pédagogique et s'inscrit plus sur le volet éducateur.

SEANCES OBSERVEES

Il s'agit d'un temps d'atelier éducatif dit "du soir" consacré à la danse :

- Echauffement : haut du corps, puis élargissement. Ce moment permet à la fois un travail d'échauffement proprement dit, mais aussi en terme d'apprentissage, le développement de compétences psychomotrices (coordination, connaissance de son corps) importantes en général, mais sans doute plus encore pour certains adolescent(e)s peu sûrs d'eux et de leur image corporelle.
- Danse de l'ours : folklore Nord France et Belgique :
 - Rappel des mouvements.
 - Essai de réalisation et observations.
- Danse contemporaine.
- Temps de repos (permettant des remarques sur la présentation du spectacle à venir : costumes).
- Travail d'un pas (Jig - Irlande). Le pas est présenté, analysé, puis exécuté sur la musique.
- Travail du spectacle : révision de la chorégraphie (danse africaine).

ENTRETIEN

L'entretien a porté pour l'essentiel sur les points suivants :

- Les liens avec le scolaire, les partenaires ...

- Les choix d'un travail culturel : quelles pistes pour élargir : danse contemporaine, films (je pense à Pina Bausch et au film " rêves dansants"), spectacles. Pour ce domaine par exemple ce type de sorties à l'extérieur est bien pris en compte ici.
- La spécificité des élèves de l'école régionale d'enseignement adapté.



Bordeaux, le 28 NOV. 2007

Le recteur de l'académie de Bordeaux
Chancelier des universités

à

Monsieur le ministre de l'éducation nationale
Service de l'action administrative et de la modernisation
Sous direction du pilotage et du dialogue de gestion
A l'attention de Mme PilletMINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHEPôle de l'organisation
scolaire et universitaireDirection des structures
et des moyensAffaire suivie par
Geneviève DUMAS
Stéphane GASNIERTéléphone
05 57 57 38 41Fax
05 57 57 35 14
Mél :
genevieve.dumas@
ac-bordeaux.fr5, rue Joseph
de Carayon-Latour
BP 935
33060 Bordeaux CedexCpi
DAF C3 Mr PeyreCopie
DESUP
DEPAT 2
DSM 1
DSM 2**Objet :** Transformation d'emploi entre programmesJ'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir effectuer la transformation
d'un support d'éducateur en internet (programme 0141) en support de CPE
(programme 0230) à compter du 1^{er} septembre 2008.**PROGRAMME 0141 :**

FONCTION	AU 01/09/07	DEMANDE ACTUELLE	APRES VALIDATIONS DES DEMANDES EN COURS
EI	63	-1	62

PROGRAMME 0230 :

FONCTION	AU 01/09/07	DEMANDE ACTUELLE	APRES VALIDATIONS DES DEMANDES EN COURS
CPE	521	1	522



Str + G) + UR + ...

↓ CNE doc + PPGRH.



Direction générale de l'enseignement scolaire

Service du budget et de l'égalité des chances

Sous-direction des moyens, des études et du contrôle de gestion

Bureau du programme du second degré

DGESCO - B1-2 n°2008-0032 bordeaux_trans PPAGRH Affaire suivie par Nicole Pigeon Téléphone 01 55 55 16 56 Télécopie 01 55 55 30 53 Courriel nicole.pigeon@education.gouv.fr

Bureau du programme « vie de l'élève » affaire suivie par : Sonja Doléman 01 55 55 38 40

110 rue de Grenelle 75357 Paris 07 SP

001049

Paris le 12 FEV. 2008

Le ministre de l'Éducation nationale

à Monsieur le recteur de l'académie de Bordeaux



Objet : Transformation d'emplois entre programmes.

Réf. : votre lettre en date du 28 novembre 2007.

Par courrier cité en référence, vous demandez la transformation d'un emploi d'éducateur en internat (programme 0141) en emploi de conseiller principal d'éducation (programme 0230) à compter du 1er septembre 2008.

Les marges de manœuvre des recteurs devant rester compatibles avec les orientations nationales et les moyens ouverts en loi de finances, les demandes de transfert entre programmes sont examinées globalement dans le cadre du programme prévisionnel académique de gestion des ressources humaines (P.P.A.G.R.H).

Même si le cadre du PPAGRH a vocation à être assoupli pour permettre plus de marges de manœuvre pour les académies, la situation du ministère au regard de son plafond d'emplois justifie le maintien de certaines contraintes.

Ainsi, le budget opérationnel de programme académique initial pour 2008 du programme vie de l'élève intègre la création de cinq emplois de conseiller principal d'éducation au titre du P.P.A.G.R.H rentrée 2008, par transformation d'emplois d'enseignants. A ce stade de préparation de la rentrée 2008, il n'est pas envisagé d'aller au-delà de cette mesure notamment compte tenu de la situation de surnombre en emplois d'enseignants.

POUR LE MINISTRE ET PAR DELEGATI LE DIRECTEUR GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

Jean-Louis Nembrini

TITRE

Emploi du temps académie de VERSAILLES, EREA- - Mme Z

EMPLOI DU TEMPS 2012-2013

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
23h - 6h30		nuit			
6h30-7h		lever			
7h-8h		lever			
8h-9h					
9h-10h					
10h-11h					
11h-12h					
12h-12h30					
12h30-13h30					
13h30-14h 30				CDI	
14h-15h				CDI	
15h-16h				CDI	
16h-16h30		activités		CDI	
16h 30- 17h	gouter	gouter		gouter	
17h - 18h	activités	activités		activités	
18 h - 19 h	activités	activités		activités	
19h -20 h	repas	repas		repas	
20h - 21 h	activités	activités		activités	
21h - 22h30	activités/coucher	activités/coucher		activités/coucher	
22h30 - 23h	coucher				

nombre d'heures					
par jour	6,5	11	0	9,5	0
pondérations			3		
synthèses (hors réunion du lundi)			1		
remplacements			1		
Réunion du lundi			2		
		TOTAL	7		
			TOTAL	34	heures

Projet de transformation de postes - Chambéry



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Rectorat
Secrétariat
Général

Affaire suivie par :
Marie-Laure JEANNIN
Secrétaire générale
adjointe

Téléphone :
04 76 74 70 28

Télécopie :
04 76 74 75 00

Mil :
ce.sga@ac-grenoble.fr

7, place Bir-Hakeim
CS 61065 - 38021
Grenoble cedex 1



Grenoble, le 14 mai 2013

Le recteur de l'académie de Grenoble
Chancelier des universités

A

Mesdames et messieurs les directeurs d'ÉREA
Mesdames et messieurs les personnels des
ÉREA

Objet : carte des emplois des ÉREA

L'académie a engagé une politique de transformation des emplois dans les ÉREA afin de permettre une organisation de la vie scolaire plus en phase avec les besoins particuliers des élèves de ces établissements.

A cet effet, les directeurs de ces établissements sont désormais secondés par des directeurs adjoints et des CPE. Par ailleurs, les emplois d'éducateurs en internat sont transformés en assistant d'éducation afin de supprimer leur service de surveillance la nuit et permettre à ces professeurs des écoles spécialisés de se consacrer pleinement à leurs missions d'accompagnement périscolaire et éducatif au service d'élèves pour lequel cette prise en charge est indispensable pour leur réussite scolaire et sociale.

Je souhaite vous informer que cette politique de transformation, totalement réalisée à l'ÉREA de Claix, se poursuivra dans les autres établissements pour être opérationnelle à la rentrée 2014. C'est pourquoi tous les postes d'éducateurs vacants ne seront pourvus qu'à titre provisoire à la rentrée 2013. Cela permettra aux équipes d'organiser cette évolution au sein des établissements.

Pour le recteur et par délégation,
Le secrétaire général de l'académie,

Dominique MARTINY

Copie : DASEN
conseiller technique ASH
doyens IA IPR / IEN ET/EG/IO
IEN ASH