

Ecole Nationale de la Santé Publique

**FAVORISER LA CONTINUITÉ D'UN PARCOURS EN SITUATION
D'INTÉGRATION D'ADOSLECENTS DÉFICIENTS LÉGERS**

**ANDRÉ Jean-Pierre
CAFDES 2000
IRTS Rennes**

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p. 1
---------------------	------

PREMIERE PARTIE

UN CONTEXTE GLOBAL PORTEUR D'INTEGRATION

<u>I - UN DISPOSITIF ADMINISTRATIF ET JURIDIQUE POUR FAVORISER L'INTEGRATION DE LA PERSONNE HANDICAPEE</u>	p. 5
---	------

I.1 - Le domaine de la scolarité	p. 5
----------------------------------	------

I.2 - Le domaine du travail	p. 9
-----------------------------	------

<u>II - LES IME BRESTOIS AU CARREFOUR DE DEUX TRADITIONS D'INTEGRATION</u>	p. 10
---	-------

II.1 - Des projets bien différenciés avant l'application des annexes XXIV	p. 11
---	-------

II.1.1 - Intégration scolaire pour les déficients moyens/profonds	p. 11
---	-------

II.1.2 - Déconditionnement scolaire et insertion professionnelle pour les déficients légers	p. 12
---	-------

II.2 - Un bilan mitigé d'une restructuration en 1993	p. 13
--	-------

II.3 - Deux projets, deux cultures qui ont à faire le lien	p. 14
--	-------

<u>III - DEUX CONCEPTS A RAPPROCHER : INTEGRATION ET INSERTION</u>	p. 15
---	-------

<u>IV - LA POPULATION ACCUEILLIE DANS CE DISPOSITIF</u>	p. 18
--	-------

IV.1 - Approche conceptuelle du handicap	p. 19
--	-------

IV.2 - La population de l'IME de l'Elorn	p. 21
--	-------

IV.3 - Une population de plus en plus nombreuse à ne pas connaître l'institution spécialisée	p. 24
--	-------

DEUXIEME PARTIE

UN CHAINON MANQUANT DANS LES PARCOURS PROPOSES AUX ADOLESCENTS DEFICIENTS LEGERS

I - <u>LES BESOINS DES ADOLESCENTS DEFICIENTS LEGERS</u>	p. 28
I.1 - Des besoins identifiés par l'institution	p. 28
I.2 - Bénéfices perceptibles de l'intégration en milieu scolaire	p. 30
I.3 - L'effet « stigmatisant » de l'institution spécialisée	p. 31
II - <u>LE PASSAGE OBLIGE PAR L'INSTITUTION</u>	p. 35
II.1 - Les cursus proposés par le dispositif « Papillons Blancs »	p. 35
II.2 - Le chaînon manquant dans les cursus proposés	p. 39
II.3 - Une section d'accueil « entonnoir » à l'IME de l'Elorn	p. 39
III - <u>UNE SUITE EXPERIMENTALE A L'UPI</u>	p. 43
III.1 - La pression du SESSAD	p. 44
III.2 - Un partenariat qui se fait prier	p. 45
III.3 - Une solution intermédiaire pour prendre date : le partenariat SESSAD/SIFPRO	p. 48
III.4 - Bilan de ce « provisoire »	p. 50

TROISIEME PARTIE

CONSTRUIRE UNE DISPOSITIF COHERENT, COMPLET ET BIEN IDENTIFIE POUR REpondre A L'ENSEMBLE DES BESOINS DES ADOLESCENTS DEFICIENTS LEGERS

I - <u>UNE SITUATION IDEALE PROJETEE REpondANT A UNE DIVERSITE DE BESOINS</u>	p. 53
I.1 - Une implantation d'une petite unité dans un collège auprès d'une SEGPA	p. 54
I.2 - Développer des possibilités de parcours individualisés	p. 55
I.2.1 - Suivi individuel de type SESSAD	p. 55
I.2.2 - L'apprentissage spécialisé	p. 56

I.3 - Un lien naturel à établir entre l'intégration en milieu scolaire et le service « Formation Alternée »	p. 59
I.4 - Souplesse dans les parcours et recours toujours possible à l'institution	p. 60
<u>II - UNE STRUCTURE BIEN IDENTIFIEE POUR OPERATIONNALISER CE PROJET</u>	p. 64
II.1 - Une dénomination	p. 64
II.1.1 - Les références administratives	p. 64
II.1.2 - Nommer le service	p. 65
II.2 - Des repères sur un organigramme	p. 66
II.3 - Une place à imposer dans le système éducatif et médico-éducatif	p. 67
II.4 - Les moyens de fonctionner	p. 68
<u>III - UNE MISE EN OEUVRE PROGRESSIVE</u>	p. 69
III.1 - Une mobilisation du personnel	p. 70
III.2 - Constitution d'un dossier impliquant l'association	p. 70
III.3 - Faire valoir le travail engagé	p. 71
III.3.1 - Auprès de nos partenaires potentiels	p. 72
III.3.2 - Auprès des instances décisionnelles	p. 72
III.4 - Constituer les dossiers administratifs	p. 75
CONCLUSION	p. 78
BIBLIOGRAPHIE	p. 84
SIGLES	p. 86

INTRODUCTION

Les institutions sociales et médico-sociales évoluent. De même que l'entreprise commerciale s'adapte à la loi du marché, l'entreprise sociale doit s'adapter à l'évolution de la société. Cette loi du marché, nous n'osons qu'avec réticence la transposer dans un secteur dont la vocation est d'apporter soin et aide à la personne.

Le projet de réforme de la loi d'orientation de 1975, à l'instar de la réforme hospitalière, recommande que l'utilisateur soit placé au coeur du dispositif. Est-ce à dire qu'il faille l'assimiler à un « client » du secteur commercial vers lequel est ciblée toute la démarche de l'entreprise ? Je nuancerai ce rapprochement en précisant que, certes, la demande et les besoins de l'utilisateur sont à considérer en priorité, mais qu'il n'en découle pas que ses attentes soient à prendre en compte systématiquement.

Les professionnels sont là pour entendre et analyser les besoins, pour élaborer les meilleures réponses à y apporter, et les pouvoirs publics pour décider des dispositifs qu'il y a lieu de faire vivre afin que les usagers y reçoivent une réponse adaptée. Les problématiques médico-sociales évoluent, les méthodes et moyens pour les traiter également, parfois très vite, notamment quand il s'agit de l'aide à apporter aux personnes en grande difficulté sociale. Nombre d'établissements se sont trouvés confrontés à des restructurations douloureuses, voire à des fermetures.

Directeur d'un Institut Médico-Educatif (IME) je peux faire figure de nain par rapport à d'autres responsables d'établissements médico-sociaux.

En effet, un IME n'est pas soumis à de grandes variations des flux de population. Les places y étant globalement insuffisantes, les sorties sont immédiatement compensées par de nouvelles admissions émanant de listes d'attente, classiques à l'entrée de ce type d'établissement.

Les budgets sont certes plus serrés qu'il y a quelques années, mais un bon gestionnaire peut sans difficultés majeures faire fonctionner son IME en assurant le maintien de la qualité tant au niveau de la qualification du personnel que de la maintenance de l'outil de travail (locaux et matériel).

Dans une équipe d'IME, des personnes qualifiées et bardées d'ancienneté ont participé avec enthousiasme il y a dix, quinze, voire vingt ans, à la mise en place de projets innovants. Ces personnes ont perdu quelque peu de leur enthousiasme sans doute et n'ont plus le recul nécessaire pour situer leur action dans la globalité d'un réseau tenant compte des partenaires que sont par exemple le secteur hospitalier ou l'éducation nationale. Elles ont des savoir-faire de qualité mais qui n'ont pas nécessairement suivi l'évolution des besoins des usagers et des méthodes de prise en charge.

Il n'est jamais exclu qu'un décalage puisse se creuser entre le fonctionnement d'une institution et la réponse attendue à leurs besoins par les usagers. Il est bien de la responsabilité d'un directeur d'être dans la prospective et d'éviter que cette situation ne se produise. Il doit avoir la connaissance de l'évolution de son secteur, le recul nécessaire pour anticiper les réformes et le charisme permettant d'y entraîner son équipe.

Mon propos, dans ce mémoire, aura comme fil conducteur la notion d'intégration, omniprésente depuis quelques années dans toutes les politiques sociales et porteuse de revendication de la part des porte-parole des usagers.

Je me situe dans le contexte d'un dispositif de deux IME gérés par la même association, sur le même territoire, la communauté urbaine de Brest. Ces deux IME se sont restructurés il y a quelques années afin de donner une meilleure cohérence aux parcours proposés à leurs élèves. Je constate cependant que demeure une faille dans la possibilité d'un cursus continu en situation d'intégration pour des adolescents déficients légers, pourtant susceptibles d'en bénéficier.

Ce sont les raisons de cette faille que je me propose de mettre en évidence, et les solutions que je souhaite mettre en place pour y remédier.

Dans une première partie, je me pencherai sur les contextes, général et local, afin de déterminer en quoi ils sont porteurs d'une philosophie d'intégration et d'insertion. J'aurai le souci d'approfondir ces concepts, intégration et insertion, et de définir la population concernée au niveau de mon établissement.

Dans une deuxième partie, j'analyserai les parcours de formation proposés par les IME brestois aux enfants déficients légers. Je mettrai en évidence les failles du dispositif et l'évolution que je souhaite impulser, en rapport avec les besoins identifiés de la population.

Dans une troisième partie enfin, j'élaborerai une situation idéale projetée, je ferai le choix de la structure susceptible d'opérationnaliser au mieux ce projet, et je définirai enfin les moyens à mettre en oeuvre pour y parvenir, tant au niveau de la mobilisation des personnels que de l'implication des partenaires potentiels et des instances décisionnelles.

PREMIERE PARTIE

UN CONTEXTE GLOBAL PORTEUR D'INTEGRATION

A une époque où il a été nécessaire de faire voter au Parlement une loi contre les exclusions, nous devons reconnaître que les politiques sociales ont le vent en poupe.

En effet, passée la période faste des « trente glorieuses », notre société a du prendre conscience de l'apparition d'une nouvelle grande pauvreté consécutive essentiellement au chômage et touchant plus particulièrement les populations issues de l'immigration. Les associations caritatives, telle ATD (Aide à Toute Détresse, Quart-Monde), nous ont, à travers les médias, habitués à l'usage de termes tels : exclusion, intégration, insertion. Les sociologues se sont emparés du phénomène et l'ont analysé. Des concepts plus savants sont apparus tels la « désaffiliation » définie par Robert CASTEL¹.

Face à cet éclairage nouveau sur le problème majeur de la précarité, la population des handicapés a pu craindre d'être laissée pour compte : en effet, dans le grand public les termes d'exclusion, de politique d'intégration, évoquent essentiellement les populations « désaffiliées » qui ont basculé dans « l'inexistence sociale » telles que les désigne Robert CASTEL.

Cependant, pour les personnes plus spécialement concernées par la situation des handicapés (handicapés eux-mêmes, familles, professionnels), ce sont des termes qui sont également très usités même si les raisons de l'exclusion dont souffrent les personnes handicapées ne sont pas les mêmes.

Nous ne voyons plus un projet d'établissement médico-social qui ne fasse une large part à *l'intégration* : intégration scolaire des enfants handicapés, intégration sociale et professionnelle des adultes handicapés.

¹ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, Fayard, 1998.

I - UN DISPOSITIF ADMINISTRATIF ET JURIDIQUE POUR FAVORISER L'INTEGRATION DE LA PERSONNE HANDICAPEE

C'est le plus souvent sous la pression des grandes organisations créées pour défendre les droits des handicapés (telles l'UNAPEI, l'APAJH ²) que se sont faites les avancées législatives et administratives concernant les personnes handicapées.

L'événement majeur en ce domaine est la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées : cette loi fait de l'éducation, de la formation et de l'orientation professionnelle des handicapés une obligation nationale qui vise à leur assurer toute l'autonomie dont ils sont capables.

Dans son ouvrage « Intégrer l'enfant handicapé à l'école »³, Jean-Marie GILLIG fait remarquer justement que cette loi « est le point de rencontre de deux mondes qui avaient fonctionné en parallèle, voire en rivalité, mais dont l'aboutissement est le fruit d'un travail de réflexion commun à l'Education Nationale, à la Santé et à l'Action Sociale, puisque les deux artisans de la mise au point du texte de la loi vont être, après consultation du mouvement parental et des représentations syndicales, Aimé LABREGERE, conseiller technique au ministère de l'Education Nationale, à la sous-direction de l'enfance inadaptée, d'un côté, et René LENOIR, directeur, puis secrétaire d'Etat à l'Action Sociale au moment du vote de la loi ».

I.1 - Le domaine de la scolarité

- La loi de 75 fait donc de l'éducation, de la formation et de l'orientation professionnelle des handicapés une obligation nationale et elle indique de plus dans son préambule que les personnes handicapées doivent avoir accès aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et être maintenues dans un cadre ordinaire de travail et de vie « chaque fois que leurs aptitudes et celles du milieu familial le permettent ». La loi affirme ainsi clairement qu'une priorité doit être donnée à l'intégration.

² UNAPEI : Union Nationale des Associations d'Amis et de Parents d'Enfants Inadaptés.
APAJH : Association pour Adultes et Jeunes Handicapés.

³ GILLIG Jean-Marie, Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Dunod, 1996.

- La circulaire du 28 janvier 1982⁴ réaffirme nettement les orientations de la loi de 75 en matière d'intégration scolaire, tout en précisant que l'objectif essentiel en est l'insertion sociale et l'acceptation de la différence : « l'intégration vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence ».

La circulaire affirme le choix des parents en matière d'éducation pour leur enfant handicapé. Elle préconise une complémentarité entre système scolaire ordinaire et institutions spécialisées, et ouvre largement les modalités de l'intégration : « l'intégration scolaire peut revêtir des formes multiples car il convient d'offrir des solutions adaptées non seulement à chaque type de handicap, mais aussi à la personnalité des enfants, aux différentes étapes de leur évolution, à leurs désirs et à ceux de leurs familles, et préparées avec le milieu d'accueil ».

- La circulaire du 29 janvier 1983⁵ est beaucoup plus technique et précise dans l'organisation des modalités du soutien et des soins spécialisés. Elle décrit les formes d'intégration individuelle ou collective et les moyens en personnel, matériels et transports. Le cadre conventionnel entre établissements ordinaires d'accueil et services spécialisés est posé, avec notamment la mise en avant du projet éducatif et thérapeutique. Le rattachement d'un Service de Soins et d'Education Spécialisée à Domicile (SSESD) habilité à intervenir dans l'établissement scolaire permettra aux établissements spécialisés de déplacer leurs interventions vers le milieu scolaire normal, et en même temps de préserver leurs activités.
- Le décret du 27 octobre 1989⁶ fixe les conditions techniques d'agrément des établissements privés accueillant des enfants et des adolescents inadaptés.

⁴ Circulaires n° 82-2 et 82-048 du 28.01.1982 du ministère de l'Education Nationale, relatives à la mise en oeuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés.

⁵ Circulaire n° 83-4 du 29.01.1983 du ministère de l'Education Nationale, relative à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficultés en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

⁶ Décret du 27 octobre 1989 n° 89-17 du ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection Sociale : « Annexe XXIV » remplaçant les annexes au décret du 9 mars 1956.

« Le titre VII de l'Annexe XXIV organise les Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) et leur confie explicitement une mission de soutien à l'intégration scolaire ».

- La circulaire du 30 octobre 1989⁷ complète l'annexe XXIV en confortant la mission d'intégration scolaire du SESSAD et en insistant sur la complémentarité des équipes : «... une coopération doit donc s'engager entre les enseignants et les personnels spécialisés, respectant les responsabilités, les compétences et l'indépendance technique de chacun... », et la complémentarité des lieux « tant pour la dispense des soins que pour les rencontres interdisciplinaires de synthèses... », ainsi que pour les rencontres avec les familles.
- La circulaire du 18 novembre 1991⁸ précise les objectifs, l'organisation et le fonctionnement des Classes de Liaison et d'Intégration Scolaire (CLIS) :
 - CLIS de type 1 pour les déficients intellectuels, les plus nombreuses, qui ont remplacé les classes de perfectionnement.
 - CLIS de type 2 pour les handicapés auditifs.
 - CLIS de type 3 pour les handicapés visuels.
 - CLIS de type 4 pour les handicapés moteurs.

Leur objectif est de permettre à des élèves handicapés de suivre totalement ou partiellement un cursus de scolarité ordinaire dans un établissement ordinaire. Les élèves y sont admis sur décision de la CCPE (Commission de Circonscription Pré-scolaire et Élémentaire) et de la CDES (Commission Départementale d'Education Spéciale) lorsqu'il y a lieu de mettre en place des moyens de soutien spécialisé.

- La circulaire du 17 mai 1995⁹ dite de « mise en place de dispositifs des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental » crée les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) qui sont la suite logique des CLIS 1 et permettent aux élèves déficients légers de poursuivre une scolarité en intégration dans le second degré, jusqu'à leur 16 ans.

⁷ Circulaire n° 89-17 du 30.10.1989 du ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection Sociale

⁸ Circulaire n° 91-302 du 18.11.1991 du ministère de l'Education Nationale. Bulletin Officiel de l'Education Nationale n° 3 du 16 janvier 1992 - page 195.202.

⁹ Circulaire n° 95-125 du 17.05.1995 - ministère de l'Education Nationale - Direction des lycées et collèges.

Cette dernière circulaire complète le dispositif initié par la loi de 75 : désormais, les structures administratives existent pour permettre aux enfants et adolescents déficients intellectuels légers de suivre leur scolarité en situation d'intégration telle que définie par les textes jusqu'à leur 16 ans, âge de fin de scolarité obligatoire.

C'est en même temps la démonstration qu'il existe une réelle volonté politique de prendre en compte l'enfance handicapée dans le système éducatif général. La pression est forte en ce sens de la part des associations qui se sont créées pour défendre la cause des handicapés.

Cependant, sur le terrain, les choses n'avancent pas aussi vite qu'on pourrait le souhaiter. La lenteur de la « machine Education Nationale » y est certainement pour quelque chose. L'organisation du secteur médico-social y a également sa grande part de responsabilité.

Comme le soulignent, dans leur ouvrage « Enfants handicapés et intégration scolaire », Philippe FUSTER et Philippe JEANNE¹⁰ : « De 1950 à 1970, dans un contexte économique et social favorable, les structures médico-éducatives se multiplient. Cela aboutit à une prise en charge objectivement ségrégative. Conçues pour être des détours momentanés, les institutions deviennent les éléments d'une filière qui va « du Berceau à la Tombe » (intitulé d'une association gestionnaire d'établissements) ».

Avant les années 70, le financement n'était guère un problème pour les établissements spécialisés et il s'en créait régulièrement, à l'initiative des associations regroupant les familles soucieuses d'assurer une bonne prise en charge de leurs enfants handicapés. Les professionnels étaient très moteurs dans ces projets, intéressés par le développement de leurs institutions.

L'efficacité de la loi de 75 en terme de scolarisation des enfants handicapés a été d'ouvrir, dans les établissements spécialisés, des écoles sous contrôle de l'Education Nationale, où enseignaient non plus des éducateurs scolaires sans formation pédagogique spécifique, mais des instituteurs spécialisés : ce qui a constitué un progrès indéniable au niveau de l'exploitation des capacités cognitives des enfants.

¹⁰ FUSTER Philippe et JEANNE Philippe - Enfants handicapés et intégration scolaire - Collection « Enseigner » - Armand COLIN

Par contre, cette loi a été très peu incitative pour favoriser le maintien dans le milieu scolaire ordinaire des enfants handicapés. Les écoles ont eu beau jeu de se décharger de ces éléments perturbateurs étant donné que parallèlement se montait un secteur médico-social moderne, riche en moyens et compétent car pourvu de personnel spécialisé, jeune et encore disposé à la recherche et à la remise en cause.

La création des IME a eu cet effet pervers, en organisant une prise en charge, globalement bonne certes, mais extérieure au milieu normal de vie des enfants, d'instituer par ce fait même l'exclusion d'enfants capables pourtant de développer des capacités sociales suffisantes pour leur permettre de vivre constamment en « milieu dit normal ».

Nous en sommes arrivés actuellement, professionnels de l'éducation spécialisée, à donner un caractère prioritaire à une politique d'intégration scolaire et sociale pour les enfants handicapés, alors que paradoxalement, nous avons auparavant contribué à leur créer des ghettos dorés.

I.2 - Le domaine du travail

La loi d'orientation de 1975 est également le pilier de la législation concernant la formation professionnelle et l'accès au travail des personnes handicapées.

Il faut citer auparavant la loi sur le reclassement des travailleurs handicapés du 23 novembre 1957 qui va plus loin que la loi Cordonier du 2 août 1949 en instaurant une reconnaissance officielle des handicapés, hors accident du travail, maladie ou guerre : « elle s'adresse à toute personne dont les possibilités d'acquies ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales, c'est-à-dire à l'ensemble des handicapés ¹¹ ».

La loi de 1975 fait une obligation nationale de la formation et de l'orientation professionnelle des handicapés. Elle crée notamment une Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel (COTOREP) dans chaque département, véritable clef de voûte pour tout ce qui concerne l'orientation des adultes handicapés.

¹¹ Arceau Anjou - Historique du handicap - reconnaissance lois - 25.03.1997 - page 4.

La loi du 10 juillet 1987 apporte des éléments fondamentaux pour favoriser l'insertion des handicapés dans le monde du travail :

- elle définit des contours et procédures nouvelles accordant aux handicapés des modalités plus sûres pour trouver un emploi,
- elle crée l'AGEFIPH (Association de Gestion du Fonds de Développement pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées),
- elle organise la participation des employeurs à une plus grande partie du coût de l'insertion professionnelle des handicapés en obligeant les entreprises occupant 20 salariés ou plus à embaucher des travailleurs handicapés dans une proportion de 6 % de l'effectif salarié,
- elle institue une commission départementale des travailleurs handicapés, mutilés de guerre et assimilés, qui donne son avis sur les projets d'accord de branches ou d'entreprises et sert de voie de recours aux décisions COTOREP.

La volonté politique de prendre en compte la situation des travailleurs handicapés se concrétisera par l'instauration en 1988 d'un Secrétariat d'Etat chargé des handicapés et accidentés de la vie et par la constitution, dans les années 90, des dispositifs d'insertion départementaux.

II - LES IME BRESTOIS AU CARREFOUR DE DEUX TRADITIONS D'INTEGRATION

Responsable de l'IME de l'Elorn, je tiens à situer cet établissement dans un ensemble que j'appellerai « IME brestois » regroupant un IME Enfants (IME de Lanvian) et un IME Adolescents (IME de l'Elorn), gérés par la même association « Les Papillons Blancs du Finistère », et seuls établissements de ce type dans l'agglomération brestoise.

L'IME de l'Elorn, situé dans la commune du Relecq-Kerhuon, dispose également d'antennes dans la communauté urbaine : Gouesnou et Brest. Cet IME est agréé pour accueillir 130

déficients intellectuels de 14 à 20 ans, et prend la suite du dispositif mis en place par la même association pour les enfants : l'IME de Lanvian agréé pour 50 enfants déficients intellectuels de 6 à 14 ans avec le SESSAD qui en dépend, agréé pour 60 enfants de 6 à 16 ans.

Cette organisation des IME brestois résulte d'une importante restructuration effectuée en 1993, dont les objectifs étaient de se mettre en conformité avec les annexes XXIV de 1989, tout en présentant un dispositif cohérent de prise en charge pour les jeunes déficients intellectuels (légers, moyens et sévères) de 6 à 20 ans. Avant 1993, fonctionnaient en parallèle deux IME spécialisés, l'un pour les déficients moyens/profonds (6 à 20 ans), l'autre pour les déficients légers (6 à 20 ans).

II.1 - Des projets bien différenciés avant l'application des annexes XXIV

II.1.1 - Intégration scolaire pour les déficients moyens/profonds

L'IME « déficients moyens/profonds » s'était mobilisé de longue date en faveur d'un projet d'intégration scolaire. L'initiative en est revenue à quelques parents d'enfants trisomiques, suivis dans le cadre du Centre d'Aide Médico-Social Précoce (CAMSP). Ces parents se sont mobilisés et ont suffisamment influé sur l'association afin que soit trouvée une solution alternative au placement en IME pour leurs enfants. Ce fut la création de deux « classes annexées » à des écoles primaires en 1981 et 1982. Les responsables de l'IMP (Institut Médico-Pédagogique) ont également choisi à l'époque d'implanter leur établissement dans un bâtiment disponible d'un groupe scolaire, afin de favoriser au maximum les actions d'intégration.

L'intégration scolaire reste alors l'apanage des enfants en âge primaire.

II.1.2 - Déconditionnement scolaire et insertion professionnelle pour les déficients légers

Paradoxalement, l'intégration scolaire était beaucoup moins présente dans les projets de l'IME « déficients légers », alors que les enfants accueillis y sont en principe bien plus aptes à se confronter à une scolarité normale.

En situation d'échec scolaire massif, ces enfants ne veulent plus de l'école qui les a rejetés. Les équipes pédagogiques et éducatives d'IME s'appuient volontiers sur cette donnée pour affirmer la nécessité d'un déconditionnement scolaire pour ces enfants.

L'échec scolaire est vecteur de troubles du comportement. Ces enfants qui ne peuvent s'imposer par leurs performances choisissent trop souvent des modes d'expression qui passent par le non respect des règles sociales et la présentation de comportements violents et agressifs : raison supplémentaire pour souhaiter leur éviction du système.

L'expérience nous montre d'ailleurs que l'entité sociale « école » accepte plus facilement l'intégration de groupes d'enfants dont le handicap est marqué, sans être trop agressif, que celle d'enfants déficients légers dont le handicap n'apparaît pas sur le visage. Ces derniers ne laissent pas entrevoir de façon manifeste pourquoi l'école n'a pas pu apporter de réponses à leurs besoins, ce qui est certainement plus inquiétant et culpabilisant.

L'IME « déficients légers » n'avait donc pas fait le choix de l'intégration, mais plutôt celui du déconditionnement scolaire. Par contre, il avait mobilisé son énergie pour amener le jeune déficient intellectuel à réintégrer le milieu de la normalité en fin de cursus de formation.

En effet, il avait fait de l'insertion professionnelle l'axe essentiel de son projet, au point de rebaptiser son IMPro (Institut Médico-Professionnel) en CIP (Centre d'Insertion Professionnelle) et les moyens ont été pris afin de rendre opérationnel ce projet :

- Le projet institutionnel du CIP est basé sur une formation professionnelle en atelier, en lien avec la poursuite d'une scolarité adaptée.
- Le CIP s'installe dans une zone industrielle afin d'être plus proche de l'entreprise.
- Un réseau de professionnels partenaires est créé afin de promouvoir les stages en entreprise.
- Une section « formation en alternance » permet aux jeunes en fin de cursus de formation d'être confrontés de façon intense au travail et à la vie en entreprise.

→ Un service de suite permet de s'assurer du bon fonctionnement du dispositif, service de suite dont le relais sera pris par l'association « An Treiz ».

Les six IME accueillant des déficients intellectuels légers dans le département s'associent afin de créer l'association « An Treiz » (le passage en breton), association dont la mission est d'apporter aide et soutien à l'insertion professionnelle des travailleurs handicapés intellectuels orientés par la COTOREP vers le milieu ordinaire du travail avec la reconnaissance du statut de travailleur handicapé.

II.2 - Un bilan mitigé de la restructuration de 1993

L'ambition de la restructuration des « IME brestois » en 1993 est d'ouvrir l'ensemble du dispositif mis en place à l'ensemble de la population déficiente intellectuelle accueillie.

Dans le secteur adolescents, cela ne créera pas de révolution. En effet, si l'organisation mise en place pour amener les jeunes vers une insertion professionnelle peut en théorie s'ouvrir largement, il n'empêche que les qualités requises pour qu'un jeune puisse bénéficier de stages dans le monde du travail ordinaire sont telles que seuls continueront à en bénéficier des déficients intellectuels légers qui auront fait preuve d'une adaptation sociale suffisante.

De plus, il faut reconnaître que les difficultés actuelles du marché de l'emploi ne facilitent pas la recherche de terrains de stages en raison notamment de la multiplication des formations de remotivation, de remise à niveau qui inondent les employeurs de demandes de stages de contact. L'accès au travail en entreprise est d'autant plus fermé et l'obtention d'un statut de travailleur handicapé devient un atout pour trouver un emploi !

Dans le secteur enfants, par contre, la restructuration de 1993 est l'occasion d'impulser un nouvel élan à la politique d'intégration scolaire.

En effet, les nouveaux agréments de l'IME de Lanvian arrêtés en date du 29.07.1993 autorisent l'ouverture d'un SESSAD habilité pour suivre 60 jeunes déficients intellectuels sur lieu de vie, 50 places étant conservées à l'interne à l'IME.

Ce nouvel équilibre au profit d'un SESSAD dominant met bien en évidence la volonté de promouvoir une ambitieuse politique d'intégration.

Les 60 places du SESSAD s'organisent comme suit :

- 4 CLIS agréée chacune pour 10 enfants,
- un service de suivi individuel agréé pour 10 enfants,
- une UPI créée dans un collège en 1996, conformément à la circulaire du ministère de l'Education Nationale du 17.05.1995.

Cette réorganisation aura permis de casser l'idée reçue qui avait cours essentiellement auprès des équipes de l'IME déficients légers ancienne formule, à savoir qu'il était nécessaire pour un enfant déficient intellectuel léger de pouvoir se ressourcer hors de l'institution scolaire afin de se réarmer avant de se confronter à un autre déficit : l'insertion professionnelle.

Désormais, l'idée est de plus en plus défendue que l'aide spécifique dont a besoin un enfant déficient intellectuel léger peut lui être apportée dans le cadre de l'école, et que cette aide peut lui permettre de conserver une place adaptée dans le système scolaire.

II.3 - Deux projets, deux cultures qui ont à faire le lien

Deux projets se suivent donc dans les IME brestois :

- intégration scolaire pour les enfants jusqu'à 14 ans,
- insertion professionnelle pour les adolescents à partir de 17/18 ans.

Ces deux projets correspondent toujours à deux cultures professionnelles différentes. Schématiquement, l'équipe (professionnels du terrain et responsables) qui travaillait à l'intégration scolaire des enfants a choisi de poursuivre son action dans ce domaine (en ouvrant toutefois le dispositif aux déficients légers) et l'équipe qui oeuvrait pour l'insertion professionnelle a également souhaité poursuivre son action dans ce domaine.

Nous sommes donc actuellement dans une situation où les deux IME brestois ne font pas spontanément le lien entre leurs projets d'intégration scolaire et d'insertion professionnelle.

« L'intégration précoce de l'enfant vise une intégration professionnelle et sociale de la personne adulte handicapée ». Cette intention, tirée du projet original du SESSAD, risque de rester un vœu pieux si la continuité de cette action n'est pas maintenue au delà des 14 ans pour les élèves susceptibles d'en profiter.

Le projet d'intégration scolaire est bien vivant au SESSAD et à l'IME Enfants, le projet d'insertion professionnelle également à l'IME Adolescents. Reste à démontrer qu'ils procèdent de la même dynamique et qu'une filiation s'impose entre les deux.

III - DEUX CONCEPTS A RAPPROCHER : INTEGRATION ET INSERTION

L'enfant orienté vers l'institution spécialisée est un exclu de l'école, lieu de socialisation par excellence où se retrouve la quasi totalité des enfants de son âge. Pour les auteurs du Dictionnaire Critique d'Action Sociale ¹² « l'exclusion est le produit ou le résultat d'un défaut d'insertion ou d'intégration. Il est alors possible de définir l'exclusion comme un ensemble de mécanismes de rupture tant sur le plan symbolique (stigmates ou attributs négatifs) que sur le plan des relations sociales (rupture des différents liens sociaux qui engagent les hommes entre eux) ». En l'occurrence, pour l'enfant exclu, cette rupture est vécue comme stigmatisante.

Ce concept négatif d'exclusion nous amène donc à positiver en terme d'intégration et d'insertion, deux concepts proches et mal différenciés, aussi bien dans la pratique que dans les textes.

Pourtant, me référant à un dictionnaire des synonymes (les Usuels du Robert). Pour « insérer » le synonyme proposé qui me paraît le plus significatif est « introduire » et pour « intégrer » c'est « assimiler ».

Dans le Dictionnaire Critique d'Action Sociale (*Op. Cit.*), insertion vient du latin « in sere » : « introduire dans, entrelacer » et désigne à la fois un processus et un état qui conduit un sujet à trouver un place reconnue dans un système. Elle peut prendre plusieurs figures : insertion

professionnelle, insertion sociale, insertion globale... ». Les auteurs rajoutent que « ... l'insertion n'est pas un concept reconnu. Le flou sémantique et la polysémie dont il est l'objet s'explique par le fait qu'il est de l'ordre de l'action et se réfère à la catégorie de la pratique ».

Dans le même dictionnaire, nous trouvons une définition de l'intégration issue du latin « integrare » « renouveler, rendre entier » (action de faire entrer une partie dans le tout), ce concept est employé dans les différentes disciplines comme les mathématiques, l'économie, les sciences politiques, les sciences sociales... Pour ces dernières, l'intégration peut désigner un état de forte cohérence entre des éléments, ou bien le processus qui conduit à cet état. L'intégration concerne soit un système social en tant que tel, soit le rapport individu-système social.

Je retiens essentiellement de ces deux définitions que ce qui différencie les deux concepts c'est qu'ils sont de l'ordre de l'action pour l'un (insérer) et de l'ordre de l'état pour l'autre (intégrer).

Revenant aux références que j'ai faites précédemment aux projets des IME brestois, j'ai constamment repris les termes couramment utilisés : « intégration scolaire » et « insertion professionnelle ». Ce qui me permet de dire que l'intégration à l'école devrait être de l'ordre d'un « état » et devrait donc « aller de soi » tandis que l'insertion professionnelle nécessite une action hautement volontariste car il serait difficile de soutenir que dans notre société actuelle l'intégration professionnelle « irait de soi ».

J'ose ajouter que l'intégration scolaire devrait être considérée comme une situation de droit depuis la loi d'orientation du 30 juin 1975, qui a préconisé de scolariser prioritairement dans le système éducatif normal les enfants handicapés en âge de scolarisation.

Pour préciser mon propos et éviter les malentendus, il serait souhaitable d'utiliser, plutôt que l'expression communément admise « d'intégration scolaire », celle « d'intégration en milieu scolaire », tant il est vrai que l'objectif premier se joue en terme de socialisation et non en terme d'apprentissage cognitif.

¹² Dictionnaire Critique d'Action Sociale sous la direction de Jean-Yves BARREYRE, Brigitte BOUQUET, André

L'intégration sociale en milieu scolaire n'est pas une fin en soi et vise, à moyen terme, une insertion professionnelle qui est elle-même un élément majeur d'intégration sociale. C'est un objectif essentiel du SESSAD que je me permets de répéter : « l'intégration précoce de l'enfant vise une intégration professionnelle et sociale de la personne adulte handicapée ».

Je relève que c'est là une des rares fois où, dans nos projets d'établissement du moins, le mot « intégration » est associé au qualificatif « professionnelle ». Cette association, nous la retrouvons également dans le « Dictionnaire des handicaps » de Gérard ZRIBI et Dominique POUPEE-FONTAINE. Pour ces auteurs, « le terme d'insertion est parfois préféré à celui d'intégration, le premier paraissant, pour certains, respecter davantage les caractéristiques personnelles et prévenir les excès normatifs, alors que pour d'autres, le second est plus affirmatif sur le droit des personnes handicapées à vivre comme tout un chacun ».

Le choix « d'intégration » traduit une évolution culturelle quant à l'appartenance des personnes handicapées à la communauté sociale, et peut se décliner en terme d'intégration scolaire, sociale, et professionnelle.

La définition de « l'intégration professionnelle » tirée du « Dictionnaire des handicaps » (*Op. Cit.*) est intéressante : « intégration professionnelle = exercice d'un emploi de droit commun en milieu ordinaire de travail (avec ou sans abattement de salaire). Cette notion n'inclut pas l'emploi en établissement de travail protégé ».

Dans cette définition, je retrouve la nuance entre « état » et « action » que nous avons distinguée avec le « Dictionnaire Critique d'Action Sociale ». Ce qui revient à dire que les ardents défenseurs de la place du handicapé dans la société et dans le monde du travail préfèrent sans doute le concept d'intégration qui insiste sur la situation de droit : l'adulte handicapé a le droit d'être intégré dans le milieu socio-professionnel comme tout un chacun.

Pour ma part, je retiendrai une dénomination simple et qui me semble procéder d'une dynamique cohérente :

Intégration . en milieu scolaire
⇐ . en milieu ordinaire

Insertion professionnelle

←

Intégration sociale

Ce schéma simpliste annonce clairement l'idée de parcours cohérent que je souhaite proposer aux jeunes déficients confiés à l'IME de l'Elorn, en fonction de leur handicap bien entendu.

IV - LA POPULATION ACCUEILLIE DANS CE DISPOSITIF

Tous les adolescents orientés par la CDES vers l'IME présentent un handicap mental.

Ils sont nombreux bien entendu à en avoir conscience et à souffrir d'être étiquetés handicapés et, a priori, plus leur handicap est léger, à le refuser complètement.

Nous-mêmes professionnels chargés de leur éducation et de leur formation, qui nous faisons fort de les insérer socialement et professionnellement, sommes confrontés à cette contradiction : nous cherchons à gommer au maximum le handicap et, parallèlement nous voulons les amener à l'admettre, quand il s'agit notamment d'accepter une orientation professionnelle en milieu protégé, ou de leur faciliter une insertion en milieu professionnel ordinaire avec le bénéfice du statut de travailleur handicapé.

Je me propose donc d'approfondir ce concept de handicap afin d'être mieux armé pour décrire la population que je veux cibler.

IV.1 - Approche conceptuelle du handicap

Il me semble intéressant de me référer dans un premier temps à l'étymologie du terme « handicap » afin de faire le lien avec le sens actuel de ce concept.

Dans la Grande-Bretagne du XVI^e siècle, « hand in (the) cap », textuellement « la main dans le chapeau » désigne un jeu de hasard se traduisant par un tirage de billets (ou un comptage de doigts) dans un chapeau, une personne, le « handicapé », étant chargée de veiller à ce que les lots aient une égale valeur.

Le terme de handicap réapparaît vers la moitié du XVIII^e siècle dans le domaine des courses de chevaux. Le rôle du « handicapé » est encore de veiller à égaliser les chances des parieurs en annulant les inégalités existantes entre les chevaux, et pour ce faire en leur soumettant des charges supplémentaires, des distances plus longues.

C'est bien plus tardivement, au début du XX^e siècle que le terme de handicap apparaît dans son acception actuelle, et c'est à partir de la moitié de ce siècle qu'il est utilisé dans la législation.

Il devient alors le terme générique qui vient remplacer des mots à connotation négative : infirmité, inadaptation.

On le trouve utilisé dans la loi de 1957 concernant les travailleurs handicapés et il trouvera sa consécration avec la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Cette loi ne définit pas ce qu'est le handicap. Mme VEIL, alors ministre de la Santé, s'en explique « ... le texte ne donne pas de définition du handicap. Le gouvernement sur ce point a choisi une conception très simple et très empirique : sera désormais considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les commissions départementales. Mais la raison fondamentale de cette option est que la notion de « handicap » doit rester, si on veut précisément éviter les exclusions dans l'avenir, très évolutive et s'adapter aux situations qui pourront se présenter ultérieurement... »¹³

Au terme de cette « non définition » officielle, il est patent que la décision CDES donnant une première orientation vers un établissement spécialisé est signe du marquage du handicap.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a retenu pour définir le handicap la classification proposée par Philip WOOD, chercheur britannique, et publiée en 1980.

¹³ Propos recueillis dans « Gérontologie et Société ; vieillissement et handicap » de Bernard ENNUYER, n° 65, juin 1973.

Cette classification définit le handicap d'une façon intéressante sous trois dimensions : la déficience, l'incapacité et le désavantage :

- la déficience qui correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique ;
- l'incapacité qui correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans des limites considérées comme normales pour un être humain ;
- le désavantage social pour un individu donné qui résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels).

Cette approche tridimensionnelle permet de situer la déficience sous un aspect essentiellement médical, l'incapacité sous un aspect fonctionnel (comme conséquence de la déficience) et le désavantage ou handicap sous l'aspect social.

« Le handicap représente donc les conséquences personnelles, sociales, économiques de la déficience et de l'incapacité »¹⁴. « Ainsi le handicap dépend des obstacles que l'individu lui-même, avec ses déficiences et ses incapacités, rencontrera dans son milieu de vie »¹⁵. C'est donc essentiellement au niveau social que se situe le handicap et, à déficience ou incapacité identique, peut apparaître un niveau de handicap différent lié aux conditions sociales.

« A déficience équivalente, les incapacités et les désavantages des individus pourront être atténués par la mise en place de rééducations appropriées, d'aides techniques ou humaines adaptées, d'aménagements de l'environnement matériel ou de sensibilisation du milieu social ». Cette réflexion de Pascal ROUSSEL¹⁶ me conduit naturellement à faire le lien avec le rôle étymologique du « handicapé » dont j'ai parlé plus haut « l'égaliseur de chances », beau rôle à tenir pour un travailleur social !

IV.2 - La population de l'IME de l'Elorn

¹⁴ Dans « L'enfant handicapé et l'école » - DESCHAMPS, J.P., MANCIAUX H., SALBREUX R., ZUCMAN E. Flammarion - 1981.

¹⁵ Dans « Les personnes handicapées » - Claude HAMONE - Paris PUF - Que sais-je ? 1990.

L'IME de l'Elorn est agréé au titre des annexes XXIV pour recevoir 130 adolescents (14 à 20 ans) des deux sexes, présentant des déficiences intellectuelles, ou inadaptés.

En présentant le contexte des IME brestois, j'ai précisé que, depuis la restructuration de 1993, chacun des IME, Enfants et Adolescents, est agréé pour accueillir des déficients intellectuels quel que soit le niveau du handicap, hormis les polyhandicapés.

En nous référant à la « Nomenclature des déficiences, incapacités, désavantages » présentée par le ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi et le ministère de la Santé et de la Famille, nous avons les définitions retenues pour caractériser la déficience intellectuelle sous les termes de retard mental profond, sévère, moyen ou léger. Elles correspondent à celles proposées par l'OMS dans la Classification Internationale des Handicaps. L'échelle retenue est celle de Binet et Simon : quotient intellectuel :

- QI inférieur à 20 : retard mental profond. Personnes susceptibles d'un certain apprentissage en ce qui concerne les membres supérieurs, inférieurs et la mastication ;
- QI entre 20 et 34 : retard mental sévère. Personnes qui peuvent profiter d'un apprentissage systématique des gestes simples ;
- QI entre 35 et 49 : retard mental moyen. Personnes pouvant acquérir des notions simples de communication, des habitudes d'hygiène et de sécurité élémentaires et une habileté manuelle simple, mais qui semblent ne pouvoir acquérir aucune notion d'arithmétique ou de lecture.
- QI entre 50 et 70 : retard mental léger. Personnes pouvant acquérir des aptitudes pratiques et la lecture ainsi que des notions d'arithmétique grâce à une éducation spécialisée.

L'ensemble de la population accueillie actuellement à l'IME de l'Elorn se recoupe dans trois de ces catégories, selon le classement proposé par le médecin-psychiatre de l'établissement.

RETARD MENTAL	Léger	Moyen	Sévère	TOTAL
	80	51	7	138

¹⁶ Gérontologie et Société : Vieillesse et handicap n° 65 de juin 1993.

S'agissant de repérer dans l'ensemble de cette population les jeunes concernés par l'intégration scolaire et l'insertion professionnelle, je fais apparaître dans le tableau suivant les élèves qui ont bénéficié d'un parcours scolaire jusqu'à au moins leurs 12 ans, avec ou sans bénéfice d'une aide à l'intégration.

Déficience Age lors de l'admission	Légère	Moyenne	Sévère	TOTAL
12/13 ans	18	21	0	39
13/14 ans	14	2	0	16
15/16 ans	12	0	0	12
17/18 ans	4	0	0	4
TOTAL	49	23	0	72

Il s'avère que sur les 72 jeunes dont la première admission en IME a été prononcée après 12 ans, 23 présentent une déficience moyenne et 49 une déficience légère.

Sur les 23 déficients moyens, 21 ont été accueillis en CLIS avec suivi du SESSAD jusqu'à leur 12/13 ans, et 2 jeunes, affectées d'une trisomie 21, ont été suivies en collège jusqu'à 14 ans, l'une en UPI avec soutien du SESSAD, l'autre dans une classe spécialisée d'un collège privé.

Il est important de noter que sur l'ensemble de la population de l'IME de l'Elorn, 45 % des déficients moyens (23 sur 51) et 61 % des déficients légers (49 sur 80) ont été admis après leur 12 ans. Cette observation est à mettre en lien avec l'histoire des IME brestois : l'intégration scolaire des déficients légers n'est réellement travaillée que depuis 1993, date de création du SESSAD.

Sur l'ensemble de la population, seuls les déficients légers sont susceptibles d'être concernés par une orientation en milieu professionnel ordinaire.

Sur le tableau qui suit, je fais apparaître l'ensemble des déficients légers actuellement suivis par l'IME avec leur orientation, effective pour certains, ou simplement souhaitée dans leurs projets individuels pour les autres.

Orientation Age lors de l'admission	Milieu ordinaire		Atelier protégé	CAT	Autres : - structures occupation. - psychiatrie	TOTAL
Avant 12 ans pas d'intégration scolaire	10		5	15	1	31
12/13 ans	12	32	2	4		18
13/14 ans	10			5		15
15/16 ans	8		2	2		12
17/18 ans	2		1		1	4
TOTAL	42		10	26	2	80

Parmi les 42 jeunes susceptibles de bénéficier d'une orientation en milieu professionnel ordinaire, j'en relève :

- 10 sur les 31 qui n'ont pas bénéficié d'intégration scolaire, soit 32 %,
- 32 sur les 49 qui ont bénéficié d'intégration scolaire, soit 65 %.

Je ne souhaite pas tirer de conclusions péremptoires par rapport à ces chiffres avancés, et il convient d'émettre un certain nombre de réserves :

- les conditions de prise en charge ont considérablement évolué ces dernières années et les plus âgés de nos élèves (18/20 ans) n'ont pas bénéficié des services du SESSAD qui n'existait pas,
- les chiffres concernant les orientations en milieu ordinaire correspondent à des projets individuels qui valent d'être travaillés dans cette perspective, même si tous n'aboutissent pas,
- les jeunes qui ont bénéficié d'un parcours en milieu ordinaire sont, pour une part, des jeunes qui étaient mieux qualifiés pour le faire que quelques autres, souffrant par exemple de troubles importants de la personnalité.

Il n'en reste pas moins qu'en proportion (65 % contre 32 %), les jeunes qui ont bénéficié d'un parcours en intégration scolaire sont mieux armés pour préparer une orientation vers le milieu professionnel ordinaire :

- parce qu'ils ont un profil qui leur permet de s'intégrer au mieux socialement,
- parce que cette confrontation continue au milieu social ordinaire les aide à y trouver leurs repères.

IV.3 - Une population de plus en plus nombreuse à ne pas connaître l'institution spécialisée

Tous les ans, l'IME accueille quelques adolescents (de 3 à 5 généralement) pour qui c'est un premier contact avec l'institution spécialisée.

Ce sont généralement des jeunes qui ont eu un parcours scolaire cahotique qui les a menés en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) d'un collège où ils ne réussissent pas, pour des raisons spécifiques à chacun, à acquérir le minimum requis de connaissances pour suivre la progression demandée dans ce type de structure. Quelques autres nous viennent de lycée d'enseignement professionnel, de maison familiale, et ce sont souvent des troubles de la personnalité qui les mettent en échec. D'autres enfin ont connu les services psychiatriques et la stabilisation suffisante de leur état leur permet d'être orienté vers un centre de formation spécialisé. Pour plusieurs d'entre eux se pose un problème d'adaptation, voire d'acceptation de l'institution.

Fait nouveau pour la 2e année consécutive, nous accueillons également les premiers jeunes à avoir effectué un cursus complet en situation d'intégration dans le secteur enfants. Ce sont les premiers sortants de l'UPI créée en 1996.

Avant 1996, les enfants accueillis dans les CLIS avec suivi du SESSAD intègrent l'IME « intra-muro » à 12 ans, voire 13 ans au plus tard. En effet, pour donner du sens à l'intégration en milieu scolaire, il est important d'aligner l'âge des enfants en intégration sur celui du public scolaire accueillant. La prise en charge en CLIS à l'école primaire se termine donc à 12 ans, voire 13 par dérogation.

Il est dommage cependant de faire entrer dans l'institution spécialisée certains enfants suffisamment armés pour continuer un cursus en intégration dans un collège, comme le prévoit la circulaire du 17/05/1995, créant les UPI ¹⁷.

Cette circulaire définit les élèves susceptibles d'être orientés en UPI : « ce sont des pré-adolescents et adolescents âgés de 11 à 16 ans dont le handicap mental a été reconnu par la CDES ou la CCSD (Commission de Circonscription du Second Degré) ». L'intervention d'une décision CDES est réglementaire lorsque l'organisation d'un soutien et d'un suivi spécialisés par un SESSAD s'avère nécessaire.

Des contraintes sont posées en terme de capacités scolaires et sociales :

- « Les élèves doivent manifester des possibilités cognitives, même si elles peuvent apparaître dans l'instant limitées. Ils doivent pouvoir tirer profit de ce mode particulier de scolarisation sans que cela n'entraîne chez eux des souffrances telles que ces dernières poseraient naturellement les limites de l'action intégrative. L'élève inscrit dans une UPI doit se situer dans une dynamique de progrès lui permettant de poursuivre des apprentissages de nature scolaire ».
- « Par ailleurs, ils doivent être capables d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie au collège, et avoir acquis une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives ».

Pour la rentrée scolaire de septembre 1996, la direction du SESSAD, en collaboration avec l'inspecteur AIS (Inspecteur chargé de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire) décide de prospector les collèges de la Communauté Urbaine de Brest. Un partenariat est créé avec le collège de Plougastel-Daoulas afin d'y ouvrir une UPI.

Les critères d'admission dans cette UPI sont ainsi définis : jeunes de 12 à 14 ans ayant bénéficié d'un parcours intégratif et :

- capables de profiter du rythme d'un collège,

¹⁷ Circulaire du 17 mai 1995 signée du directeur des collèges et lycées Christian FORESTIER.

- capables de communiquer et de s'intégrer avec des jeunes de leur âge,
- faisant preuve de capacités d'apprentissage.

Les objectifs principaux pour ces jeunes sont alors :

- d'optimiser leurs capacités scolaires,
- de maintenir jusqu'à l'entrée en IME Adolescents les bénéfices de l'intégration,
- de préparer de façon concrète leur orientation en IME Adolescents.

La circulaire du 17/05/1995 prévoit l'accueil en UPI de jeunes de 11 à 16 ans (fin de l'obligation scolaire). Cependant, lors de la négociation, les responsables du collège concerné ont tenu à limiter l'âge à 14 ans, dans le souci d'éviter que cette classe ne soit doublée rapidement : 12 à 14 ans et 14 à 16 ans.

Pour les responsables de l'IME/SESSAD, le choix était posé clairement de permettre un cursus complet en intégration pour les jeunes pouvant en bénéficier tout au long de la prise en charge relevant de leur agrément.

En conséquence, à l'IME Adolescents, nous devons accueillir depuis la rentrée de septembre 1998 les premiers éléments ayant effectué ce cursus en intégration jusqu'à leur 14 ans. L'UPI étant agréée pour 10 jeunes, cela nous donne un arrivage théorique de 5 jeunes par an. Actuellement, nous devons donc être prêts à accueillir à chaque rentrée scolaire 8 à 10 jeunes effectuant leur première admission en institution spécialisée :

- 3 à 5 venant de SEGPA ou autre cursus de formation,
- 5 venant de l'UPI.

De plus, une attente spécifique nous est posée pour les jeunes déficients déjà répertoriés en tant que tels par la CDES, pour lesquels un travail important d'intégration a été mené jusque là associant les adolescents concernés et leurs familles aux professionnels du SESSAD.

Je vais, dans une deuxième partie, analyser les besoins de cette population d'adolescents déficients légers, je montrerai le cursus qui leur est proposé par le dispositif des IME brestois, je décrirai une première réponse apportée dans l'urgence et les leçons à en tirer.

UN CHAINON MANQUANT DANS LES PARCOURS PROPOSES AUX ADOLESCENTS DEFICIENTS LEGERES

La mission de l'IME de l'Elorn est de répondre aux besoins d'adolescents déficients intellectuels, aussi bien classés légers, moyens que sévères. Ce qui nous amène à diversifier les réponses en terme de projets individuels bien entendu, mais aussi en projets de services adaptés aux besoins de ces différentes catégories de handicaps.

I - LES BESOINS DES ADOLESCENTS DEFICIENTS LEGERES

I.1 - Des besoins identifiés par l'institution

Dans son projet, notre institution répertorie les besoins des adolescents déficients intellectuels légers sous quatre rubriques :

P En terme d'apprentissages cognitifs :

* Il leur fait bénéficier d'une scolarisation adaptée :

- en groupes restreints et relativement homogènes,
- avec un contenu simple et concret permettant de poursuivre les apprentissages fondamentaux en terme de lecture, d'écriture et de mathématiques,
- en lien avec le quotidien, la formation en atelier, les stages d'application en entreprise,
- ouverte sur la société et le monde,
- dispensée à un rythme individualisé et tenant compte des savoirs acquis,
- par des instituteurs spécialisés, titulaires si possible du CAPSAIS (Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire).

* et d'une formation professionnelle adaptée :

- en petit groupe d'atelier,
- dans des réalisations concrètes et dans la réalité professionnelle du métier préparé :
 - . utilisation de matériel professionnel,
 - . réalisations valorisées auprès du public (ex. : clientèle pour une blanchisserie, pour un restaurant d'application, ...),
- avec mise en situation en entreprises sous forme de chantiers collectifs encadrés et de stages individuels,
- avec un soutien individualisé en terme de psychomotricité ou d'ergothérapie,
- encadrée par un personnel spécialement formé (éducateurs techniques spécialisés).

Ⓓ En terme d'accompagnement éducatif : ils ont besoin d'une personne de référence qui les aidera :

- à acquérir les codes sociaux nécessaires à une bonne intégration sociale,
- à s'exercer aux démarches personnelles nécessaires pour bénéficier de sa propre autonomie,
- à se projeter dans une vie personnelle et professionnelle.

Ⓓ En terme de soins, en fonction des besoins bien spécifiques de chacun, liés au handicap et dans le but d'en atténuer les effets, il leur faut :

- un soutien psychologique plus ou moins continu, voire psychothérapeutique,
- de la rééducation orthophonique,
- de la rééducation psychomotrice, de la relaxation, voire de la kinésithérapie.

Ⓓ En terme de reconnaissance sociale :

- il leur faut s'intégrer dans un groupe social auquel ils peuvent s'identifier,
- il leur faut être reconnus pour leurs compétences,
- ils attendent de ce groupe social qu'il ait une image valorisante vis-à-vis de l'ensemble de la société,
- ils aspirent à obtenir une place à part entière dans la société.

A travers son projet d'établissement, l'IME s'efforce de répondre à l'ensemble des ces besoins. La prise en charge globale proposée apporte un plus par rapport à ce que peut proposer un simple établissement scolaire, en répondant aux problèmes liés au handicap, facteur d'exclusion de l'école.

I.2 - Bénéfices perceptibles de l'intégration en milieu scolaire

« Quels bénéfices les enfants déficients intellectuels retirent-ils de leur intégration à l'école ? » Cette question nous est maintes fois posée et souvent même par des professionnels de l'enfance inadaptée qui laissent entrevoir ainsi leurs doutes par rapport à ce type de prise en charge.

J'y vois un réflexe de repli sur soi, de défense par des professionnels de leur institution, de leur outil de travail.

Il est vrai qu'un enfant qui a eu un cursus en intégration ne se différenciera pas par ses performances scolaires de ses camarades qui n'en n'ont pas bénéficié. L'intégration en milieu scolaire, je le répète, est avant tout une intégration sociale, et les bénéfices qu'en tire un enfant peuvent se percevoir essentiellement au niveau de sa socialisation.

Nous repérons les adolescents qui nous arrivent directement du milieu scolaire normal à leur « comportement scolaire ». Ce comportement, dont tous les aspects ne sont pas nécessairement à positiver, se traduit nettement dans les relations aux autres enfants et aux adultes, et également par l'intégration de règles de fonctionnement d'un groupe important :

- ils ont généralement plus de retenue dans leurs relations avec les autres jeunes, tant au niveau de l'expression de leurs tendances agressives qu'affectives, par exemple,
- vis-à-vis des adultes, ils ont appris, dans la manière de les aborder, les formes du respect et de la distance à maintenir : vouvoiement, utilisation de « monsieur » « madame », etc,
- habitués à fonctionner dans le cadre scolaire, ils ont acquis un certain nombre de règles nécessaires au fonctionnement du grand groupe : respecter des horaires, respecter des moments de silence, éviter les bousculades, etc.

Sans nier tout le travail d'ouverture des établissements, de socialisation mis en oeuvre par les équipes d'IME ainsi que les bénéfices retirés pour les jeunes du travail de proximité qui leur est proposé dans les institutions, il faut instaurer une juste mesure entre la prise en charge globale et l'apprentissage d'une vie sociale en milieu normal.

J'illustre mon propos de l'exemple de situations auxquelles nous sommes régulièrement confrontés. A l'occasion de leur mise en stage en entreprise, nous sommes assez régulièrement interpellés par les maîtres de stage par rapport à des excès de familiarité présentés par nos adolescents dans leur relation aux autres : équipe de travail, hiérarchie, public, clients. Ces conduites inadaptées sont bien entendu à mettre en lien avec leurs difficultés personnelles, liées à la déficience, à ajuster leur comportement aux situations. Mais elles sont renforcées par le fait que nous habituons, dans le cadre de l'IME, nos jeunes à des relations plutôt conviviales mais trop éloignées de la réalité sociale, trop familières.

La confrontation au milieu scolaire est également bénéfique pour les encadrants.

En effet, dans nos institutions, confrontés quotidiennement à la déficience, nous finissons par perdre nos repères par rapport à la réalité des jeunes du même âge, que ce soit sur le plan de leurs acquisitions, faute de référentiels de comparaison, de leurs capacités sociales ou de leurs aspirations. De plus, le risque est grand d'une perte de rigueur et de stimulation, qualités qui seront par contre aiguisées par la confrontation régulière à d'autres catégories professionnelles et au regard extérieur à l'institution.

I.3 - L'effet « stigmatisant » de l'institution spécialisée

« La stigmatisation est un processus de marquage social négatif (Dictionnaire Critique d'Action Sociale) » (*Op Cit.*).

Le « stigmaté » désignait chez les grecs anciens le signe corporel distinctif qui servait à marquer les personnes au statut social réprouvé et, par analogie, ce terme désignera toutes marques physiques rendant visible l'appartenance sociale. On peut citer par exemple les stigmatés de l'esclavage.

L'interprétation positive du « don de Dieu », représentée pour les chrétiens par l'apparition des stigmates de la passion du Christ, reste tout à fait spécifique et, de nos jours, le sens commun de stigmatisme reste l'idée de marquage entraînant l'exclusion.

Erwing GOFFMAN¹⁸, dans son ouvrage « Stigmates, les usages sociaux des handicaps », propose une théorie sociologique de la stigmatisation. Il définit les stigmates comme des attributs qui jettent un discrédit profond et en distingue trois types :

- les anomalies du corps, telles que les monstruosité, les traits physiques apparents qui attirent l'attention,
- les « tares de caractère » telles, selon lui, celles que présentent les délinquants, les drogués, les homosexuels,
- les stigmates tribaux ou attributs collectifs tels que la race, la religion, la nationalité.

« Ces individus ont tous quelque chose en commun, ne serait-ce que par ce qui les différencie des « normaux » et par la place particulière qui leur est assignée »¹⁹.

E. GOFFMAN analyse les interactions entre personnes stigmatisées et personnes normales, les « contacts mixtes » comme il les appelle, et il met en évidence les sentiments de honte, de « victimisation » dont souffre la personne stigmatisée. E. GOFFMAN montre alors comment la personne stigmatisée cherche dans un premier temps à dissimuler les signes distinctifs et éventuellement dans un deuxième temps à accepter sa situation et à la gérer au mieux.

Je retrouve très fort ce sentiment de stigmatisation chez les adolescents déficients légers à leur admission à l'IME. Pour nombre d'entre eux, l'IME est décrit comme une école de fous, une école de « gogols », et ils usent de stratagèmes parfois très élaborés pour ne pas être assimilés à cette population étiquetée « Papillons Blancs » et donc handicapée.

Il leur faut dans leurs relations, et c'est souvent un gros problème pour eux, s'inventer un lieu de scolarisation qui n'existe pas, ou alors déclarer fréquenter tel collège ou lycée au risque de se faire démasquer.

¹⁸ Erwing GOFFMAN, Asiles, Edition de Minuit, 1968.

Stigmates, Edition de Minuit, 1976 (les usages sociaux des handicaps).

¹⁹ Dictionnaire d'Action Sociale.

Ils craignent d'être reconnus en situation où ils seraient désignés comme élèves de l'IME. Par exemple, il leur arrive de tirer les rideaux du bus de l'établissement ou de se baisser afin de ne pas être vus dans un véhicule réputé transportant des handicapés mentaux.

Ils ont honte de porter des papiers à en-tête de l'IME chez eux et décollent les auto-collants représentant le logo des « Papillons Blancs ». J'ai vu un jeune homme refuser de signer sa convention de stage en entreprise car les références de l'IME y apparaissaient, puis, face à la nécessité de signer une convention, il s'est débrouillé pour en photocopier une en y faisant disparaître toute référence à l'IME.

Au-delà de ces gestes défensifs, certains arrivent à exprimer très fort leur douleur, le mot n'est pas trop fort, d'être ainsi marqués, stigmatisés, et je crois plutôt sain leur refus de s'identifier à cet établissement qui est, il est vrai, habilité à recevoir des handicapés lourds qu'ils sont inévitablement amenés à croiser, même si les projets proposés sont bien différenciés.

Je pense particulièrement à un jeune homme, âgé de 17 ans actuellement, et qui est admis au SIFPRO depuis 3 ans après un échec en SEGPA. Ce garçon sait qu'il a besoin de l'aide spécialisée proposée à l'IME, mais il est en même temps tellement en refus du placement, en raison de l'étiquette que cela lui donne, qu'il ne peut réellement bénéficier de l'aide qui lui est apportée. Maintenu dans le milieu scolaire normal, il aurait sans doute été plus disponible pour bénéficier des actions spécifiques dont il a besoin, à condition bien sûr qu'elles aient pu lui y être apportées. Je suis persuadé qu'avec ce garçon, nous avons perdu énormément de temps et que nous en perdons toujours car il est dans un tel refus de l'institution qu'il ne peut en tirer que très peu de bénéfices. Une équipe de SESSAD, le soutenant dans le cadre d'un petit groupe implanté dans un collège, telle une UPI, aurait certes eu à lui faire accepter ses difficultés, mais il aurait sans doute accepté cette aide dont il est tout à fait conscient d'avoir besoin.

L'image du groupe social IME est très lourde à porter. C'est vraiment un groupe hors normes, rassemblant des jeunes ayant tous d'importantes difficultés, présentant des pathologies diverses, parfois très lourdes.

Sur le site de Gouesnou, sont regroupés une cinquantaine de jeunes, âgés de 14 à 20 ans, tous déficients légers et plusieurs présentant des troubles du comportement et de la personnalité.

Cet ensemble constitue indéniablement un groupe pathogène, et il suffit que certains jeunes traversent une période difficile pour que l'ensemble du groupe en soit désorganisé et l'énergie des éducateurs sera alors entièrement mobilisée par la gestion de phénomènes de groupes.

Les jeunes gens qui font leur entrée à l'IME sont rarement aidés par leur famille dans l'acceptation de ce placement. Pour des parents, l'orientation de leur enfant vers une institution spécialisée est vécue tellement douloureusement qu'il ne leur est pas possible de positiver le fait en tentant de le persuader qu'ils ont enfin trouvé la bonne école qui lui conviendra. La représentation qu'ont les IME auprès du grand public est telle que l'acceptation ne peut être facilitée. Lors des entretiens d'admission, nous reviennent fréquemment des questions sur le type d'enfant fréquentant l'établissement : « Est-ce qu'il y a des mongoliens ? Mon enfant n'est pas comme ça ». Nos réponses à ce type de questions se veulent rassurantes bien entendu, mais il n'est pas non plus question de masquer la réalité.

L'intégration d'un enfant déficient intellectuel en milieu scolaire normal est certes plus réconfortant pour une famille que son placement en institution. Cependant, il ne faut surtout pas placer cette famille dans l'illusion que, parce que l'enfant peut être maintenu dans un établissement scolaire normal, son handicap sera gommé. C'est d'ailleurs une réserve importante qui est encore fréquemment posée, notamment par des professionnels des IME, par rapport aux projets d'intégration scolaire soupçonnés d'être pourvoyeurs d'illusions pour des familles qui pensent qu'ainsi leurs enfants apprendront à lire et à écrire et seront donc comme tout le monde. Une des tâches essentielles du SESSAD auprès des familles est de travailler cette prise de conscience du handicap et de les aider à mettre en place les moyens de le compenser au mieux.

II - LE PASSAGE OBLIGE PAR L'INSTITUTION

II.1 - Les cursus proposés par le dispositif « Papillons Blancs »

Afin de mettre en évidence les cursus proposés pour les jeunes déficients intellectuels sur la région brestoise par les Papillons Blancs du Finistère, je regroupe sur le même tableau l'ensemble du dispositif concernant la tranche d'âge de 0 à 20 ans.

J'y fais apparaître parallèlement les services spécifiques « Papillons Blancs » et les services intégrés dans le milieu ordinaire, rapprochés des structures éducation nationale correspondantes.

PARCOURS PROPOSES PAR LES IME BRESTOIS

Milieu ordinaire		Milieu Institutionnel
	Intégration en milieu ordinaire	
2 ans	Crèche Ecole maternelle	Interventions du CAMSP : - dans les familles, - les crèches, - l'école maternelle. CAMSP (0 à 6 ans)
6 ans	Ecole Primaire	SESSAD : - suivi individuel, - CLIS. IME Enfants (Lanvian) (6 à 14 ans)
12 ans	Collège	UPI
14 ans	SEGPA	Zone sans intégration
16 ans	LEP Apprentissage Maisons Familiales	Formation Alternée IMPro/Entreprise 16/18 ans à 20 ans
20 ans	SORTIE	
	Milieu professionnel ordinaire sans statut de travailleur handicapé.	Milieu adulte handicapé du plus au moins protégé : - MAS, - Foyer de Vie, - CAT, - Atelier Protégé.

Sigles :

- CAMSP : Centre d'Aide Médico-Sociale Précoce.
- SESSAD : Service d'Education et de Soins Spécialisés à Domicile.
- CLIS : Classe de Liaison et d'Intégration Scolaire.
- UPI : Unité Pédagogique d'Intégration.
- SEGPA : Section d'Enseignement Général et Préprofessionnel adapté.
- LEP : Lycée d'Enseignement Professionnel.
- MAS : Maison d'Accueil Spécialisée.
- CAT : Centre d'Aide par le Travail.

- Le Centre d'Aide Médico-Social Précoce (CAMSP) : Le CAMSP accueille des enfants de moins de 6 ans chez qui un handicap (moteur, sensoriel, mental) est décelé par un médecin traitant ou par un service de Protection Maternelle et Infantile (PMI). Une équipe pluridisciplinaire y procède à des soins et des rééducations spécialisés, tant dans ses propres locaux qu'au domicile des parents que dans les différentes structures d'accueil de la petite enfance (halte-garderie, crèches parentales). C'est donc une pratique instaurée dès le départ d'un suivi de l'enfant dans le milieu ordinaire, sur son lieu de vie. Le CAMSP fait d'ailleurs fonctionner en partenariat avec l'Education Nationale une CLIS dans une école maternelle.

- L'IME/SESSAD de Lanvian prend en charge les enfants de 6 à 14 ans.
 - * **Intra-muros** dans ses Sections d'Education et de Soins (SES) et Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé (SEES).
 - * **En intégration** en milieu scolaire :
 - écoles primaires, en suivi individuel ou en Classe de Liaison et d'Intégration Scolaire (CLIS) jusqu'à 12/13 ans,
 - collège, en suivi individuel ou en Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) de 13 à 14 ans.

- L'IME de l'Elorn accueille les adolescents de 14 à 20 ans :
 - * **A l'interne** : dans ses sections d'Education et d'Enseignement Spécialisé (SEES), pour handicaps associés (SHA) et d'Initiation et de Première Formation Professionnelle (SIFPRO).
 - * **Dans le service « Formation Alternée »** basé à l'extérieur de l'institution et dont le projet est la préparation à l'entrée dans le monde du travail ordinaire par « immersion » dans l'entreprise. Ce service n'est pas intégré dans un centre de formation où les jeunes déficients intellectuels côtoieront d'autres jeunes de leur âge également impliqués dans une formation professionnelle. Cependant, ce service fonctionne bien en intégration dans

le milieu social et le milieu professionnel ordinaire et l'objectif est bien de parvenir à une insertion complète dans le milieu ordinaire des jeunes qui en bénéficient.

Le projet d'intégration de la Formation Alternée est axé vers l'entreprise et ne peut donc convenir qu'à des jeunes suffisamment matures pour y accéder. Ce sont des jeunes, âgés de 17/18 à 20 ans, qui ont bien progressé en atelier au niveau de l'acquisition des gestes professionnels et de leurs attitudes au travail (stabilité, constance), et qui ont montré leur capacité à se confronter au milieu ordinaire au cours de stages individuels en entreprise.

- L'Association An Treiz : cette association que j'ai déjà présenté brièvement, a été créée en 1991 à l'initiative de 6 IME finistériens qui faisaient ainsi le pari de réussir dans la durée l'insertion de personnes déficientes intellectuelles.

Le Plan Départemental d'Insertion (PDI), signé en 1996, définit les missions d'An Treiz auprès d'une population en situation particulière de handicap : déficients intellectuels légers et moyens avec troubles associés, troubles psychosociaux, handicap et maladie mentale.

Ces populations se caractérisent par un manque d'autonomie, une difficulté d'expression et souvent de relation, la longueur du temps d'apprentissage, un besoin de tutorat et de suivi dans l'action d'insertion.

La volonté d'An Treiz est d'éviter le passage en structures de travail protégé pour ceux qui le peuvent, sous condition d'un accompagnement adapté. Pour ce faire, An Treiz propose à la personne un parcours vers l'emploi qui tient compte de son évolution, de son projet, de sa propre histoire.

Au-delà de l'aide à la recherche d'emploi, An Treiz assure un suivi professionnel individualisé. An Treiz s'engage durant deux ans minimum auprès de l'entreprise, prête à répondre sous 24 h à toute demande (un contact par semaine en moyenne a lieu entre l'entreprise et le chargé d'insertion). Un suivi social est également mené sur deux ans, accompagnement de la personne pour favoriser son insertion sociale, par la prise en compte des actes de la vie quotidienne : déplacements, hygiène, relations, gestion des loisirs, du budget...

II.2 - Le chaînon manquant dans les cursus proposés

L'IME de l'Elorn ne propose donc aucune solution d'intégration pour les jeunes déficients légers qu'il accueille à partir de 14 ans et ce jusqu'à 17/18 ans.

C'est la zone « sans intégration » que je fais apparaître en grisé sur le tableau.

Cette zone, constituant un passage obligé par l'institution, me pose d'autant plus problème qu'elle est relativement brève dans le parcours de certains jeunes. Ils arrivent à la SIFPRO pour 2 à 3 ans et voient venir avec grand soulagement le passage en Formation Alternée car cela leur permet enfin de sortir de cette « école de fous », comme ils l'appellent trop souvent.

Le passage en Formation Alternée est effectivement une bonne voie vers une sortie. Le projet en est solide et le taux de réussite conséquent. Sur un effectif moyen de 12 jeunes suivis sur deux années consécutives, 6 à 8 réussissent chaque année leur sortie dans le milieu ordinaire. Ils s'y créeront une situation sociale et professionnelle plus ou moins solide selon le soutien dont ils bénéficieront de leur entourage et l'acceptation ou non d'une reconnaissance de travailleur handicapé par la COTOREP et le suivi d'An Treiz que cette orientation permet.

Tout au long de la lecture du tableau apparaît bien la cohérence particulière de chacun des projets : intégration scolaire pour les enfants, insertion professionnelle pour les adolescents.

Si tant est « qu'intégration scolaire » et « insertion professionnelle » relèvent du même processus, du même dynamisme, il est tout à fait dommageable que le lien ne soit pas plus étroitement fait entre les deux projets et que l'on interrompe brutalement le maintien en situation d'intégration pour reprendre doucement ce travail quelques années plus tard.

II.3 - Une section d'accueil « entonnoir » à l'IME de l'Elorn

Etant donné la diversité des déficiences et pathologies représentées dans sa population, l'IME de l'Elorn est amené à organiser à l'interne des parcours diversifiés tenant compte des problématiques différentes.

Les contraintes géographiques et architecturales des équipements pèsent nécessairement sur cette organisation.

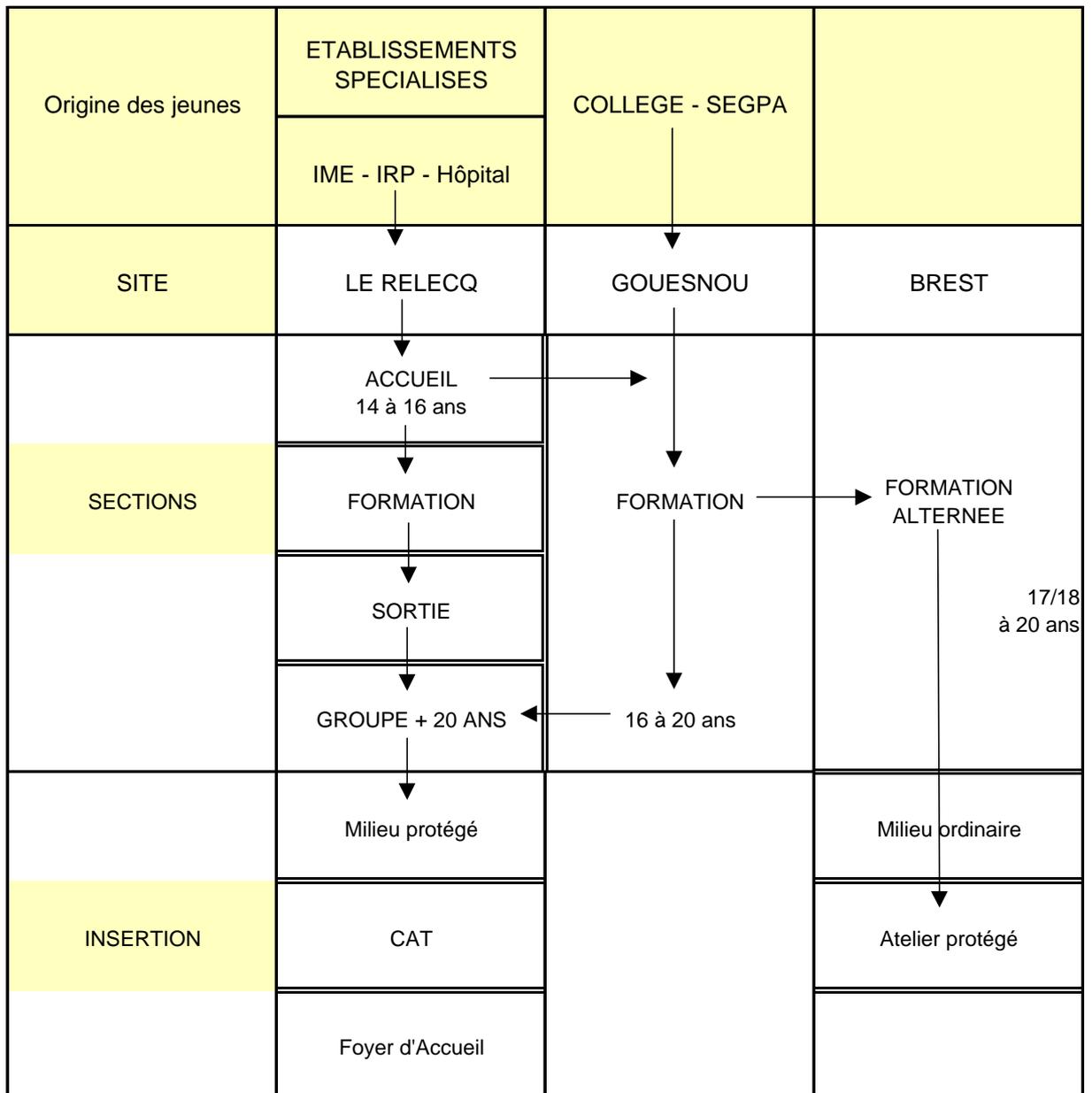
L'IME dispose de trois sites géographiques :

- un site principal au Relecq-Kerhuon, « IME type », construit sur mesure dans les années 80,
- un site secondaire à Gouesnou : bâtiment industriel, propriété de l'association, situé dans une zone industrielle et aménagé en centre de formation,
- une annexe de ce centre de formation, la « Formation Alternée », installée dans un appartement en location à Brest.

Pour comprendre l'utilisation de ces sites dans le cursus des adolescents à l'IME de l'Elorn, il est utile de se référer au schéma proposé en annexe du projet institutionnel et que je fais figurer page suivante.

PROJET INSTITUTIONNEL (cursus)

L'IME propose une organisation pour favoriser le parcours personnalisé le mieux adapté à chaque jeune.



Le schéma met en évidence une section accueil « tronc commun » situé au Relecq-Kerhuon, où se retrouvent tous les jeunes entre 14 et 16 ans, qu'ils viennent d'établissements spécialisés (IME, IR, psychiatrie) ou d'établissements scolaires avec ou sans soutien spécialisé (UPI, collège, SEGPA).

Ensuite, à 16 ans, les parcours se dissocient en fonction des capacités des jeunes vers deux sections « formation » différenciées :

- « formation Le Relecq » pour les jeunes qui présentent une autonomie personnelle limitée, et dont les capacités mobilisables pour l'apprentissage professionnel sont faibles,
- « formation Gouesnou » pour les jeunes qui sont capables de se rendre sur le site par leurs propres moyens et dont les capacités et l'intérêt pour s'investir dans des ateliers sont vérifiés.

A la sortie de la « formation Le Relecq », les jeunes sont très généralement orientés en milieu très protégé : CAT, Foyer d'Accueil...

Le projet « formation Gouesnou » prévoit, de manière simplifiée, deux sorties :

- un passage vers la section du Relecq préparant au CAT pour les jeunes qui bénéficient de cette orientation et dont la prise en charge sera poursuivie dans le cadre de l'amendement CRETON²⁰,
- un passage au service « Formation Alternée » (site de Brest) pour les jeunes pour lesquels est envisagée une sortie en milieu ordinaire ou en Atelier Protégé.

Cette organisation met bien en évidence cette période 14/16 ans où les adolescents, confrontés pour la première fois à l'institution spécialisée, se voient projeter l'image du handicap lourd à laquelle ils refusent bien entendu de s'identifier.

Il nous a été nécessaire à plusieurs reprises d'adapter l'accueil de jeunes venant de SEGPA ou autre service du milieu ordinaire, en les orientant directement vers la section de Gouesnou, bien qu'ils n'aient pas atteint les 16 ans requis. En effet, il n'aurait pas été acceptable pour eux, sortant d'un collège, de devoir cotoyer dans la même « école » des handicapés sévères présentant parfois des troubles associés graves dont par exemple des psychoses très invalidantes. Des pathologies lourdes existent également sur le site de Gouesnou mais sur un fond de déficience légère.

²⁰ L'amendement CRETON issu de la loi n° 89-18 du 13.01.1989, modifie la loi n° 75-534 du 30.06.1975, en permettant la poursuite de l'accueil des handicapés dans les IME au delà de leur 20 ans et sans limite d'âge, dans l'attente de places adaptées dans le secteur adulte.

Le bilan de ces adaptations n'a jamais été très positif. A cet âge, les jeunes gens manquent de maturité pour se confronter en permanence à un groupe de 16 à 18 ans et plus. Ils sont souvent influençables et se laissent entraîner par des leaders négatifs, ou par contre ont tendance à se replier dans une attitude d'auto-protection. De plus, le projet de la section formation de Gouesnou est de former les jeunes à des habitudes et une gestuelle de travail en atelier, pendant deux à trois années (16-18 ans), de leur donner des premières occasions de contact avec le monde des entreprises avant de les orienter vers la section Formation Alternée. Quand ils entrent dans le cycle formation de Gouesnou à 14 ans, l'attente du passage en Formation Alternée est trop long et l'on sent chez ces jeunes une lassitude et une démobilité.

En outre, les locaux de Gouesnou sont bien trop étroits pour qu'il soit possible d'y placer une nouvelle section pour des plus jeunes.

Nous n'avons donc pas, à l'interne, dans notre organisation IME, de facilités pour adapter une solution qui rende acceptable le placement pour ces jeunes qui nous viennent des structures Education Nationale.

De plus, je suis persuadé que, pour la plupart d'entre eux, ils sauraient mieux tirer parti de notre savoir-faire en matière d'éducation et de formation spécialisée si ce savoir-faire leur était apporté dans leur milieu normal.

III - UNE SUITE EXPERIMENTALE A L'UPI

A chaque nouvelle rentrée scolaire, nous avons donc à prendre en compte 8 à 10 adolescents pour lesquels c'est la première admission dans une institution spécialisée.

Ces jeunes en souffrent, et l'expérience positive des actions menées par le SESSAD de Lanvian m'a convaincu que ce travail d'intégration mérite d'être poursuivi à l'adolescence.

III.1 - La pression du SESSAD

L'équipe du SESSAD est naturellement concernée par l'idée d'intégration : c'est là l'essence même du projet de ce service. C'est donc tout naturellement qu'une équipe qui a oeuvré pour ce projet s'intéresse au devenir des jeunes qui en ont bénéficié. Il est aussi tout à fait légitime que cette équipe émette des souhaits concernant la poursuite de l'action qu'elle a menée auprès de ces jeunes.

Pour autant, l'équipe du SESSAD n'est pas dans sa totalité convaincue du bien-fondé d'une poursuite d'un projet d'intégration dans le second degré car le décalage entre l'enfant déficient et l'enfant normal a tendance à s'accroître avec l'âge. Cela est bien sûr assez facilement vérifiable pour des déficients moyens, les facultés d'apprentissage étant bien moindres, il est tout à fait logique que le retard d'acquisition s'accumulant, le décalage s'accroisse d'autant.

Par contre, pour des déficients légers, bien adaptés socialement, ce décalage ne s'accroît pas de la même manière par rapport à la norme car ils grandissent en portant les aspirations des adolescents de leur âge.

Le souhait de poursuivre, pour les jeunes les mieux adaptés socialement, une scolarité en intégration dans le second degré est porté essentiellement par les responsables du SESSAD (directrice et chef de service) et les professionnels qui interviennent auprès des déficients légers dans le cadre particulièrement du suivi individuel et de l'UPI.

C'est ainsi qu'au cours de l'année scolaire 97/98, les responsables du SESSAD ont interpellé l'équipe de direction de l'IME de l'Elorn par rapport au devenir des premiers sortants de l'UPI et une réflexion commune est menée sur ce sujet.

Décision est prise de poursuivre le projet d'intégration de l'UPI, du moins pour les adolescents qui continuent à en tirer parti. Pourraient également bénéficier de ce projet des élèves de SEGPA ou autres classes de l'Education Nationale, orientés par la CDES vers l'IME.

III.2 - Un partenariat qui se fait prier

Ces adolescents peuvent trouver réponses à leurs besoins dans le cadre de l'IME dont c'est le projet. Mais, afin de leur éviter l'aspect ségrégatif et stigmatisant de l'IME, nous souhaitons les faire bénéficier des aides spécifiques dont ils ont besoin dans un lieu de formation où ils cotoieront des jeunes de leur âge. Ces lieux de formation peuvent être :

- les collèges avec leurs Sections d'Enseignement Général et Pré-professionnel Adaptées (SEGPA),
- les centres de formation des apprentis (CFA),
- les maisons familiales rurales.

Ce sont les structures que nous décidons d'approcher avec les responsables du SESSAD, pour proposer un partenariat.

- Les collèges

Les collèges sont bien entendu les lieux de formation et de socialisation par excellence pour tous les jeunes de 12 à 16 ans.

Avec l'instauration de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, ils ont dû s'adapter pour poursuivre l'accueil des élèves en grande difficulté. C'est ainsi qu'on a été créées en 1967 les Sections d'Enseignement Spécialisé (SES) qui sont devenues par la suite SEGPA.

Les UPI, créées par l'ordonnance de 1995, sont selon ce texte implantées dans certains collèges, auprès d'une SEGPA, afin qu'une collaboration puisse se faire, notamment avec les professeurs des ateliers de la SEGPA (ateliers qui n'existent pas dans les collèges ordinaires).

A l'occasion de la mise en place de l'UPI qui nous concerne, les responsables de l'IME/SESSAD ont recherché, avec la collaboration de l'inspecteur un collège qui accepte ce partenariat.

Dans cette recherche, ils ont priorisé les collèges disposant d'une SEGPA et, dans tous les cas, ils se sont vu opposer des refus. Les principaux de collèges et leurs équipes ont essentiellement motivé leurs refus en argumentant que disposant déjà à travers leur SEGPA, d'une section d'enseignement spécialisé pour élèves en grande difficulté, ils ne tenaient pas à stigmatiser plus lourdement leur collège et leurs élèves en y rajoutant une autre section spécialisée.

De plus, le collège de Plougastel-Daoulas qui a bien voulu l'ouverture de l'UPI, l'a accueillie avec beaucoup de précautions, en posant comme limites l'ouverture d'une seule classe de 10 élèves et le plafonnement de l'âge à 14 ans. C'était une manière de se protéger en évitant que cette section ne se pérennise ou qu'elle ne prenne trop d'envergure dans l'établissement.

L'ensemble des collèges de Brest et de sa périphérie ont donc été prospectés récemment et, le moins que l'on puisse dire est qu'il est difficile d'y introduire des structures d'intégration pour enfants déficients intellectuels.

- Les maisons familiales rurales

Les maisons familiales rurales sont des établissements d'enseignement professionnel agricole et para-agricole, bien implantés en milieu rural dans notre région. Ces établissements sont fédérés au niveau national et rattachés au ministère de l'Agriculture.

Les élèves y préparent brevets d'enseignement professionnel et baccalauréats professionnels, dans le cadre d'une formation en alternance.

Ces maisons ont un fonctionnement particulier qui justifie bien le qualificatif de « familiales ». En effet, l'internat est la règle pendant les périodes de regroupements pédagogiques, et professeurs et élèves doivent s'impliquer dans la prise en charge quotidienne et l'animation de cette vie collective.

Ce fonctionnement n'est pas très éloigné, à certains égards, de ce qui nous pratiquons dans nos IME : socialisation, apprentissage de la vie collective, développement de l'autonomie dans la vie quotidienne et l'organisation des loisirs...

Nous avons donc pris contact avec le réseau des Maisons Familiales, ainsi qu'avec certains directeurs. Derrière un accueil plutôt bienveillant, la réponse de ces responsables d'établissements rejoint celle des principaux des collèges disposant de SEGPA. Eux-mêmes et leurs équipes craignent qu'une collaboration trop étroite avec une population d'IME jette un discrédit sur leurs élèves qui ont eu eux-mêmes, pour la plupart, un parcours scolaire difficile.

- Les centres de formation des apprentis

Les jeunes apprentis y sont formés en alternance à raison de trois semaines dans l'entreprise où ils sont en contrat et d'une semaine de regroupement pédagogique où sont dispensés enseignements théoriques en classes et techniques en ateliers.

Un partenariat y est donc envisageable pour y intégrer de jeunes déficients aspirant également à entrer dans un cycle de formation professionnelle en alternance, voire en apprentissage spécialisé.

A Brest, le CFA dispose d'une grande surface d'ateliers divers et de locaux pour l'enseignement général.

Notre demande en leur direction était de pouvoir implanter une section de notre SIFPRO sur leur site, section pouvant disposer de leur infrastructure mais munie de sa propre logistique en personnel, avec l'objectif de mettre en place progressivement des actions communes.

Dans un premier temps, l'intérêt aurait été essentiellement de pouvoir utiliser de bonnes infrastructures pour une formation technique adaptée, tout en permettant à nos élèves de bénéficier d'une vie sociale dans un établissement de formation recevant une population de

jeunes de leur âge, cette vie sociale se basant sur l'utilisation des équipements collectifs : restaurant, centre de documentation, foyer...

L'accueil de la direction du CFA fut très encourageant dans un premier temps. Puis, les mois passant, nous avons senti se mettre une distance pour arriver à un refus définitif motivé de manière assez floue. Une forte opposition à ce projet s'était vraisemblablement constituée au sein de l'équipe du CFA.

III.3 - Une solution intermédiaire pour prendre date : le partenariat SESSAD/SIFPRO

Face à ces échecs dans la recherche de partenariat, nous nous retrouvons en septembre 98 confrontés à l'accueil des quatre premiers adolescents ayant effectué le cursus complet en situation d'intégration proposé par l'IME Enfants et le SESSAD.

J'ai présenté l'IME de l'Elorn avec sa section d'accueil pour les 14-16 ans sur le site du Relecq-Kerhuon. Nous faisons le choix d'éviter le passage par ce « tronc commun » pour ces nouvelles admissions qui n'ont pas jusqu'alors connu l'institution spécialisée et qui n'ont pas été confrontées au handicap sévère.

Une intégration anticipée dans la « section formation » de Gouesnou ne nous paraît pas non plus souhaitable pour ces enfants encore jeunes.

Sur ce petit groupe de 4 « sortants d'UPI », une jeune trisomique de 14 ans, bien que très sociable et d'un bon niveau scolaire, commence à se sentir en difficulté au niveau des échanges qu'elle peut avoir, aussi bien avec les élèves de l'ensemble du collège que ceux de l'UPI. Une intégration à la section « accueil » du Relecq-Kerhuon s'impose pour elle.

Les trois autres sortants d'UPI ont montré, dans le cadre du collège, leurs capacités à adhérer au fonctionnement et au respect des règles d'une collectivité. Ils ont montré également leurs capacités à échanger positivement avec les jeunes de leur âge. Se joignent à eux trois élèves issus de SEGPA, dont un bénéficiant d'un suivi individuel du SESSAD. Pour ces trois élèves

issus de SEGPA, nous retrouvons le même tableau d'échec scolaire massif associé à une importante inhibition manifestement liée à leur sentiment de dévalorisation.

Nous constituons donc sur la base de ces six élèves un « groupe expérimental » en collaboration avec le SESSAD. Le projet est de maintenir l'effet dynamique de l'UPI dans l'attente de pouvoir officialiser administrativement l'expérience, soit par la création d'une autre UPI venant à la suite de la première, soit par la conclusion d'un partenariat étroit avec un centre de formation.

L'ordonnance de 1995 créant les UPI recommande qu'elles fonctionnent en partenariat avec une unité de formation professionnelle : SEGPA ou SIFPRO d'un IME. A défaut de partenariat avec une SEGPA, la formation professionnelle se fera dans les ateliers de la SIFPRO à Gouesnou sous la responsabilité des éducateurs techniques. A défaut de partenariat avec un collège, une éducatrice spécialisée et une institutrice du SESSAD accueilleront le groupe dans un lieu de socialisation largement ouvert au public, un centre social de quartier en l'occurrence.

Les six élèves font partie de l'effectif de l'IME. La formation professionnelle, les soins ainsi que la partie administrative sont assurés par l'IME. L'enseignement spécialisé et le soutien éducatif sont assurés par le SESSAD pour une durée limitée à une année, période assurant la continuité d'un projet et la transmission du savoir.

Une telle expérimentation ne peut se faire sans que soient prises suffisamment de précautions, afin notamment que les jeunes concernés, ainsi que leurs familles, ne se sentent pas utilisés comme cobayes.

Nous sommes donc très attentifs au profil des jeunes concernés.

Leurs familles peuvent légitimement nous faire part de leurs inquiétudes : nous leur proposons d'accueillir leurs enfants, réputés fragiles, dans deux lieux différents, avec des déplacements à effectuer en cours de journée, en utilisant de manière autonome les transports urbains. De plus, ils ne seront même pas scolarisés dans une école, mais dans un centre social !

Toutes précautions sont donc prises afin d'informer largement, de manière individuelle et collective, les parents concernés.

Ils accueillent d'ailleurs le projet de manière plutôt positive, avec prudence, dirais-je, et sans trop de questionnement, comme s'ils craignaient de perdre quelque chose. L'orientation de leurs enfants vers une institution spécialisée est vécue si douloureusement, qu'ils sont, je crois, prêts à accepter des risques afin d'éviter leur placement pur et simple en IME.

III.4 - Bilan de ce « provisoire »

A l'issue de l'année scolaire 1998/1999, nous pouvons tirer un premier bilan de cette expérience.

- Les élèves : Sur les six élèves concernés, cinq ont exprimé très clairement leur souhait de poursuivre le même projet à la rentrée scolaire suivante.

L'un a exprimé, sans une conviction absolue d'ailleurs, vouloir intégrer l'IME à temps plein afin d'être dans un grand groupe et d'y retrouver certains copains. C'est un adolescent qui préfère éviter le regard de l'adulte, trop présent à son goût dans la petite unité, et les copains recherchés sont des « leaders négatifs » qui n'ont pas une bonne influence sur lui.

Ces six adolescents ont, à notre sens, bien tiré parti de leur situation :

- ils ont apprécié la formation proposée dans les ateliers et ont eu des relations correctes, parfois très amicales, avec les autres jeunes qu'ils y rencontraient,
- ils ont également apprécié de pouvoir se démarquer de l'institution, de ne pas être assimilés à la population d'un IME,
- hormis les apprentissages classiques proposés par l'établissement, ils ont été de bons élèves de « l'école de l'autonomie » et se sont parfaitement adaptés au rythme proposé

avec changement de lieux quotidiens (repérage dans le temps et dans les lieux, autonomie parfaite dans les transports collectifs et dans la ville).

- Le personnel : L'institutrice et l'éducatrice partagent les aspects positifs présentés par leurs élèves. Elles regrettent par contre deux choses :
 - de n'avoir pas eu à proposer à leurs élèves un lieu qu'ils aient pu suffisamment investir,
 - de n'avoir eu à leur proposer que très ponctuellement des activités communes avec d'autres jeunes que ceux de l'IME (quelques sorties découvertes avec des élèves de SEGPA et l'inscription dans des activités de centre social pendant les vacances scolaires).

Les éducateurs techniques de la SIFPRO ont bien compris et accepté le fonctionnement spécifique de ce groupe. Ils souhaitent simplement, si le projet est reconduit, la présence de ces jeunes qui leur sont confiés à la réunion d'atelier du début de semaine afin qu'ils y soient mieux intégrés.

- Le choix de l'institution : L'expérience mérite d'être poursuivie et c'est le choix que nous posons :
 - ce groupe expérimental sera reconduit en y intégrant deux nouveaux sortants de l'UPI de Plougastel-Daoulas,
 - à défaut d'implantation dans un collège ou centre de formation (la conjoncture n'y étant pas plus favorable), l'IME louera des locaux adaptés pour accueillir ce groupe,
 - le SESSAD se désengagera progressivement en terme de personnel, le relai étant passé et les besoins en suivi individuel du SESSAD s'amplifiant,
 - l'horaire des élèves sera aménagé, de telle sorte qu'ils puissent participer aux réunions d'ateliers le lundi matin.

Ce choix s'affirme dans la perspective de maintenir le cap d'une recherche de partenariat étroit avec SEGPA et divers centres de formation.

- Un renforcement inattendu de ce projet : La rentrée pour l'année scolaire 1999/2000 dans les établissements spécialisés du Finistère s'annonce sous le signe de l'engorgement et chaque établissement constitue sa liste d'attente.

En ce qui concerne l'IME de l'Elorn, nous avons un effectif prévu de 147, y compris 24 « plus de 20 ans » maintenus dans le cadre de l'amendement CRETON. L'association nous autorise à dépasser notre agrément de 17 (147 au lieu de 130) afin de pouvoir intégrer les enfants qui nous sont orientés du secteur IME de Lanvian et SESSAD, et nous demande de surseoir à toute admission extérieure d'adolescents non suivis jusqu'à présent par les services de l'association.

Fin juin, l'inspecteur DASS chargé des établissements spécialisés, nous contacte afin que nous fassions un effort pour résorber notre liste d'attente. Pour ce faire, il nous accorde un poste éducatif en contrat à durée déterminée pour un an, sous condition que nous procédions à huit admissions supplémentaires à hauteur de notre agrément de 130, ce poste étant justifié par la nécessité d'accueillir les plus de 20 ans.

Notre liste d'attente étant constituée essentiellement de jeunes déficients légers issus de SEGPA ou d'enseignement spécialisé pour déficients légers, nous décidons de les adjoindre au projet existant du groupe extérieur, quitte à réajuster les orientations après un temps d'observation à la rentrée.

Ainsi notre groupe extérieur de huit élèves se transforme-t-il soudainement en une petite section de seize élèves.

J'en prends acte avec satisfaction et avec l'arrière pensée que ce renforcement du groupe ne pourra que donner du poids à l'expérience menée l'année écoulée.

**CONSTRUIRE UN DISPOSITIF COHERENT, COMPLET ET BIEN IDENTIFIE
POUR REpondre A L'ENSEMBLE DES BESOINS DES ADOLESCENTS
DEFICIENTS LEgers**

Une expérience, aussi intéressante soit-elle, ne peut vivre dans la durée sous ce statut d'expérimental sous peine d'être vouée à disparition ou alors d'être digérée dans un existant qui n'aura pas su tirer parti des leçons issues de l'expérimentation.

A l'issue d'une deuxième année expérimentale, il sera fondamental de présenter un projet qui soit opérationnel. C'est ce projet que je me propose de construire dans cette troisième partie.

Dans un premier temps, je présenterai la situation projetée, idéale à mes yeux pour répondre à l'ensemble des besoins de la population accueillie, j'en dessinerai ensuite les contours administratifs et je décrirai enfin les moyens que je souhaite mettre en oeuvre pour y parvenir.

**I - UNE SITUATION IDEALE PROJETEE REpondANT A UNE DIVERSITE DE
BESOINS**

Actuellement, l'IME de l'Elorn ne propose pas aux adolescents qu'il accueille de possibilité de parcours complet individualisé ou collectif, hors les murs de l'institution. J'en ai souligné les inconvénients, notamment pour les adolescents qui vivent une première orientation en institution spécialisée. Reste à définir les parcours souhaités susceptibles de pallier ces inconvénients pour les jeunes concernés, dans la tranche d'âge allant de 14 à 17/18 ans.

I.1 - Une implantation d'une petite unité dans un collège auprès d'une SEGPA

Les élèves que nous accueillons, venant de SEGPA, s'y trouvaient toujours en grande difficulté. Cela ne revient pas à dire que leur maintien au sein du collège n'est pas possible. C'est d'ailleurs ce qui se passe bien souvent, faute de place dans les institutions spécialisées : nous avons régulièrement sur nos listes d'attente des jeunes maintenus en SEGPA pour cette raison, après une orientation CDES datant de une à deux années.

Les équipes de SEGPA s'interrogent et nous font part de leur questionnement sur le moment ou l'âge opportun pour demander l'orientation des élèves en échec vers les institutions spécialisées. Quand l'occasion m'est donnée de répondre à de telles interrogations, je tente de faire passer le message que le moment opportun pour une orientation vers un IME n'est pas nécessairement concomitant au moment où il devient nécessaire d'apporter à l'élève une aide spécialisée. En clair, l'aide spécialisée devrait être demandée dès que la nécessité en apparaît aux yeux des enseignants, sans pour autant que soit pensée automatiquement l'orientation vers une institution spécialisée, ce qui revient à dire l'exclusion du collège.

Les difficultés rencontrées par un élève en échec massif dans sa classe ne seront généralement pas résorbées par un simple soutien ponctuel sur le plan éducatif, rééducatif ou psychologique. Sa place dans le collège lui conviendra s'il n'est pas mis en échec constamment. Pour ce faire, il lui faut se reconnaître dans un groupe d'appartenance avec d'autres élèves confrontés à des difficultés de même type, et ayant les mêmes besoins en soutien spécialisé. Nous retrouvons l'image des CLIS, pour enfants déficients intellectuels en école primaire, et de l'UPI, pour les élèves de 12 à 14 ans, du collège de Plougastel, bénéficiant de l'apport spécialisé du SESSAD.

La réponse aux besoins spécifiques de ces élèves déficients légers se déclinera ainsi :

- une reconnaissance sociale passant par le maintien d'une place à part entière dans une structure éducation nationale ouverte à toute la population scolarisable,
- des relations sociales basées sur l'utilisation des équipements communs d'un établissement scolaire et la participation aux activités communes possibles dans une communauté scolaire,

- un programme adapté, tant au niveau des apprentissages scolaires que professionnels, et dispensé par des personnels de l'Education Nationale au fait des référentiels de progression en usage en SEGPA et capables de les transposer au rythme et aux difficultés particulières d'élèves déficients intellectuels,
- un soutien médico-social adapté aux difficultés particulières de chaque élève et dispensé par une équipe spécialisée (éducatif et soins) d'un établissement spécialisé désigné par la CDES.

I.2 - Développer les possibilités de parcours individualisés

Au-delà de cette intégration collective en petites unités, il convient de bien prendre en compte les élèves pour lesquels un soutien personnalisé suffira à permettre leur maintien individuellement dans un parcours normalisé. Ce parcours individualisé pourra se concrétiser par un soutien personnalisé dans les dispositifs scolaires existants ou par la mise en place d'un apprentissage spécialisé.

I.2.1 - Suivi individuel de type SESSAD

Nous accueillons en IME quelques enfants et adolescents dont la problématique essentielle n'est pas tant un déficit de l'intelligence que des troubles importants de la personnalité qui gênent le processus d'apprentissage. Leurs troubles de la personnalité ne sont pas nécessairement si lourds qu'ils justifient une orientation vers un service psychiatrique ou un IR (Institut de Rééducation). Ce peut être aussi des jeunes qui ont eu un parcours les menant par ce type d'établissements de soins et dont la stabilisation de leur état permet une réintégration dans le milieu ordinaire, ou dans un IME si les capacités cognitives ont trop souffert.

Quand l'intégration se fait en IME, et c'est la situation qui m'est la plus familière, l'adaptation est souvent difficile. Le placement est mal accepté car ces jeunes ne se reconnaissent pas dans la population qu'ils sont amenés à côtoyer.

Nous en avons ainsi accueillis, venant de collège, de SEGPA, de LEP (Lycée d'Enseignement Professionnel), de maison familiale. Pour certains d'entre-eux, la continuation d'un parcours dans la structure d'origine aurait été possible avec une aide solide, et sans doute plus profitable pour leur évolution personnelle. Je pense très précisément à deux jeunes gens qui ont fait le choix de quitter la SIFPRO au cours de l'année 98/99 et qui sont actuellement dans leur famille, sans aucune solution de scolarité ou de formation professionnelle. Ces deux jeunes avaient été maintenus pendant très longtemps dans les dispositifs normaux de l'éducation nationale, avec des soins extérieurs certes, mais sans aucun soutien à l'intégration.

I.2.2 - L'apprentissage spécialisé

Dans notre culture, la formation par apprentissage ne suscite pas un tel intérêt que celui qui lui est porté dans d'autres pays comme l'Allemagne. Cependant, ce processus de formation se voit redorer son blason depuis quelques années, n'étant plus réservé à des métiers peu qualifiés : certaines grandes écoles forment leurs ingénieurs de cette manière et les écoles d'infirmières et d'éducateurs spécialisés, par exemple, ouvrent à leurs élèves ce type de contrats qui a le grand mérite de rapprocher les élèves de la réalité professionnelle.

Particulièrement adapté au cas des jeunes gens fâchés avec la formation trop abstraite des lycées professionnels, l'apprentissage a de plus été aménagé de telle manière à être accessible à des personnes handicapées. Ainsi, certaines régions ont-elles mis en place, pour compléter le réseau des CFA (Centre de Formation des Apprentis), des CFAS (Centre de Formation des Apprentis Spécialisés) chargés d'assurer la formation théorique générale et technique aux apprentis handicapés.

La région Bretagne, à l'instar d'autres conseils régionaux, a fait le choix de permettre aux apprentis handicapés de suivre leur formation dans les CFA ouverts à tous, tout en finançant, avec le concours de l'AGEFIPH et de la CRAM, un organisme chargé de leur apporter le soutien particulier dont ils ont besoin : GRAFIC Bretagne (Groupement Régional pour l'Accompagnement, la Formation et l'Insertion Concertée) créé en 1992.

« Les conditions de réussite de l'insertion des handicapés dans le champ professionnel par la formation dans le contrat d'apprentissage repose sur un étroit partenariat qui rassemblera :

- le maître d'apprentissage pour la formation concrète,
- le CFA pour la mise en oeuvre de la théorisation de la pratique par le biais de la technologie et d'une partie de l'enseignement général,
- GRAFIC avec la diversité des établissements spécialisés qui le composent pour :
 - . l'adaptation des situations,
 - . l'accompagnement spécialisé et adapté, notamment dans le cadre de l'enseignement général,
 - . la coordination des actions entre les différents partenaires. »²¹

Cet étroit partenariat proposé dans le projet GRAFIC repose sur la collaboration des différents établissements spécialisés. Hors historiquement, les établissements spécialisés du Finistère se sont engagés sur la pointe des pieds dans ce dispositif, donnant la priorité à leurs propres outils d'insertion professionnelle et faisant mandater l'association An Treiz pour aider à la mise en apprentissage et assurer le suivi spécialisé des apprentis déficients intellectuels, au même titre que cette association est mandatée pour assurer globalement une mission d'insertion professionnelle en milieu ordinaire des personnes déficientes intellectuelles.

Est-ce une conséquence de la globalité de la mission d'An Treiz ? En tout cas, les chiffres concernant le public concerné sont révélateurs : pour l'année 97/98, 60 personnes bénéficient de la formule apprentissage spécialisé en Ile et Vilaine, 16 personnes seulement en Finistère, ce département étant pourtant légèrement plus peuplé que le premier.

Sachant que sur ce public, 53 % ont obtenu le CAP complet (pratique + théorique) et 7,6 % le CAP pratique en 1998, il convient de remettre en question le faible recours à la formule de l'apprentissage spécialisé pour nos jeunes déficients intellectuels.

Cette formule présente pourtant les avantages :

- de dispenser une formation pratique en situation de réalité professionnelle, accompagnée par un professionnel de terrain, le maître de stage,
- de socialiser l'apprenti dans un monde d'adultes en situation professionnelle,

²¹ Projet pour la mise en oeuvre de l'insertion professionnelle des personnes handicapées par le contrat d'apprentissage. Un partenariat : entreprise - CFA - GRAFIC Bretagne - 10/93, page 5.

- d'intégrer l'apprenti handicapé à un dispositif de droit commun, lui dispensant une formation qualifiante, lui donnant de bonnes chances d'obtenir un diplôme et donc de sérieux atouts pour s'insérer dans le monde du travail,
- de permettre globalement à la personne handicapée de valoriser son image et de se mobiliser sur un projet.

GRAFIC et ses partenaires finistériens sont d'ailleurs conscients qu'il est temps de promouvoir l'apprentissage spécialisé dans le département, et une première étape vient d'être franchie par la création d'un poste permanent pour un correspondant GRAFIC dans le Finistère.

Dans sa mission générale, GRAFIC est chargé d'assurer ou de faire assurer l'accompagnement éducatif et médico-social du jeune apprenti handicapé. Cette tâche est définie dans le projet de GRAFIC Bretagne, déjà cité : « l'accompagnement assuré par *l'éducateur référent de l'établissement spécialisé* d'origine aura donc pour objectif :

- de garder le jeune apprenti mobilisé sur son projet personnel, sur l'accès au métier à l'issue d'un processus de formation en alternance, par des échanges réguliers avec le jeune apprenti, en maintenant des contacts réguliers avec le formateur GRAFIC, voire avec le maître d'apprentissage et avec le CFA ;
- de l'aider à s'organiser pour établir et maintenir l'équilibre des différents rythmes de vie professionnelle, sociale, de formation, pour la gestion des temps libres, pour le travail personnel, l'hébergement, les déplacements, pour la gestion des actes du citoyen, des actes de la vie quotidienne, des ressources personnelles ;
- de l'aider à comprendre les différentes situations sociales, tant dans le milieu professionnel que social, de le soutenir lors de périodes d'échec ou de tensions ;
- de l'accompagner dans son processus de maturation affective ;
- d'amener le jeune à solliciter les soutiens thérapeutiques (somatique ou psychologique) qu'un état passager pourrait nécessiter ».

Je vois dans ce projet d'accompagnement, le rôle dévolu à un éducateur dans le cadre du suivi individuel d'un SESSAD, suivi individuel qui permettrait également la mise en place de soins spécialisés pour le jeune apprenti handicapé, selon indications médicales.

I.3 - Un lien naturel à établir entre l'intégration en milieu scolaire et le service « Formation Alternée »

Notre service « Formation Alternée », partie intégrante du dispositif actuel de l'IME de l'Elorn, fonctionne avec satisfaction en ouvrant de bonne manière la porte vers le milieu professionnel ordinaire pour notre population de 18/20 ans.

Cette formule, favorisant l'immersion dans l'entreprise, est notre outil par excellence d'insertion sociale et professionnelle, et notre ambition est de faire le lien entre l'intégration pratiquée par le SESSAD de Lanvian, jusqu'à 14 ans, et la Formation Alternée. Notre ambition est également d'éviter aux élèves, en échec massif dans les structures éducation nationale, telles les SEPGA, d'être contraints à un passage de deux à trois années dans une institution stigmatisante avant un passage à la section Formation Alternée, structure légère, ouverte sur l'entreprise et la société, non marquée par le handicap lourd.

Il faut donc la mise en place de structures de soutien individuel ou collectif, permettant aux adolescents déficients légers de mener les premiers apprentissages techniques qui leur sont proposés à la SIFPRO, dans un cadre ordinaire d'enseignement, c'est à dire essentiellement en collège disposant d'une SEGPA, car cet établissement est pourvu d'ateliers et d'enseignants techniques.

J'ai insisté sur la nécessité de développer l'apprentissage spécialisé. Cependant, un maintien dans une section pré-professionnelle de l'éducation nationale ne suffit pas à donner accès à tout coup à une formation qualifiante (apprentissage, lycée professionnel). La formation en apprentissage ouvre plus sur des métiers masculins (bâtiment essentiellement) et délaisse les professions plus féminisées.

La souplesse et l'adaptation constante à chaque personnalité de la Formation Alternée conviendra mieux à bien des jeunes qui n'auront pas suffisamment investi un projet professionnel leur permettant d'opter pour l'apprentissage de tel métier. L'intérêt de la Formation Alternée est qu'elle se donne les moyens d'aider chaque jeune à s'orienter vers un métier par diverses expérimentations dans différents milieux professionnels, et par une évaluation fine et très personnalisée consécutive à chaque expérience.

Le parcours intégré et accompagné en milieu scolaire ordinaire doit être un atout supplémentaire pour un passage en Formation Alternée. L'objectif de ce service est bien de travailler l'insertion sociale et professionnelle. Une très bonne méthode pour travailler l'insertion sociale d'une personne est de lui permettre d'être en situation dans le milieu social normal correspondant à son âge. J'en déduis qu'un adolescent déficient léger, bien soutenu dans une situation d'intégration, sera mieux armé pour s'adapter au fonctionnement type Formation Alternée, qui fait appel à des notions d'autonomie, de capacité à faire des démarches sociales, de prise d'initiative, d'adaptation sociale des comportements.

Il nous est arrivé récemment de faire passer en Formation Alternée un jeune homme dès ses 16 ans parce qu'il avait un projet professionnel très affirmé et qu'il ne supportait pas l'institution spécialisée. C'était là le seul moyen que nous avions de poursuivre avec lui une recherche d'apprentissage.

Dans bien des cas, l'âge de passage en Formation Alternée pourra être abaissé à 16/17 ans, un travail préparatoire ayant été naturellement mené auparavant.

I.4 - Souplesse dans les parcours et recours toujours possible à l'institution

Intégration ne veut pas dire disparition de l'institution.

J'ai présenté l'institution spécialisée comme stigmatisante pour les adolescents déficients légers et j'ai régulièrement l'occasion de le vérifier, surtout à l'occasion de premières admissions. Je considère cette situation comme inacceptable dans la mesure où elle est la seule solution proposée à un instant de leur vie.

L'institution spécialisée restera cependant une bonne solution dans bien des cas, même pour des déficients légers. Certains troubles associés font que l'intégration en milieu ordinaire n'est pas possible, du moins dans l'immédiat :

- troubles du comportement suffisamment graves pour que le jeune ne puisse être toléré en permanence dans un grand groupe social : hyper-instabilité, agressivité,

- troubles de la personnalité mettant en difficulté le jeune lui-même face au regard des autres : hyper-anxiété, sentiment de dévalorisation.

Il existe en conséquence le risque d'alourdir la population de l'institution, où ne se retrouveront que des jeunes présentant d'importants problèmes de comportement.

Cet aspect peut se positiver auprès de certains jeunes en réfléchissant avec eux sur leur place dans l'institution et en leur faisant entrevoir qu'ils peuvent infléchir leurs parcours par une amélioration de leur comportement, perspective qui n'existe pas actuellement, sinon à l'âge d'entrer en Formation Alternée.

Nous voyons régulièrement des problèmes de comportement se résoudre ou s'atténuer lors du passage dans une section plus ouverte comme la Formation Alternée.

Offrant des perspectives à l'extérieur pour ses ressortissants, il faut également que l'IME soit ouvert et sache rendre service à des personnes de l'extérieur. Actuellement, nos « groupes expérimentaux », scolarisés à l'extérieur de la SIFPRO, nous apportent une bouffée d'air frais par leur présence dans nos ateliers. Ces jeunes ne s'identifient pas complètement à l'institution, surtout dans les aspects qui les gênaient. Cependant, ils investissent bien les ateliers et acceptent bien les camarades qu'ils y cotoient. Ce brassage donne une sensation d'ouverture et gomme l'image de « reclus » tels que sont désignés ainsi par E. GOFFMAN (*Op. Cit.*), les ressortissants d'institutions refermées sur elles-mêmes.

C'est le même type d'ouverture qu'a pratiqué, à une certaine époque, l'IME de Kerlaz dans le Sud-Finistère, en organisant dans ses ateliers des formations ouvertes à des jeunes adultes en difficulté sociale, avec ou sans reconnaissance du statut de travailleur handicapé. Cette pratique qui a permis la création, sans beaucoup de moyens, du CPP Championnet²² a été remise en cause par un fonctionnaire zélé de l'Action Sanitaire et Sociale qui n'acceptait pas que soient formés, dans les ateliers d'un IME, des personnes non orientés par la CDES ou la COTOREP.

Il est important que la SIFPRO soit ainsi ouverte et travaille en partenariat avec d'autres structures. Imaginons une UPI située près d'une SEGPA, ne disposant pas d'ateliers d'entretien d'espaces verts par exemple. Il est intéressant de pouvoir aménager un projet personnalisé pour un jeune attiré par ce métier avec formation professionnelle dans le cadre de la SIFPRO et formation générale au collège, à l'image de ce que nous pratiquons actuellement avec nos groupes expérimentaux.

Il est important également de valoriser la formation dispensée à la SIFPRO et de la faire reconnaître officiellement si possible. Je prendrai de nouveau l'exemple de l'IME de Kerlaz. Agréé pour accueillir des déficients légers et moyens, cet IME a axé, depuis son origine, son projet autour de l'insertion professionnelle en milieu ordinaire. Son atout essentiel a été de faire agréer sa formation technique par l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) et chaque année, quelques jeunes se présentent à l'examen AFPA et peuvent prétendre à un diplôme reconnu par le ministère du Travail.

Cet agrément AFPA a également l'effet positif d'obliger les éducateurs techniques à tenir compte de référentiels construits et précis, démarche à laquelle ils ont été très peu formés. Au cours de leur formation d'éducateur technique spécialisé, ils ont été plus préparés à aborder le handicap (ce qui est bien nécessaire et pas remis en cause) qu'à dispenser une formation technique avec progression à l'appui.

Il ne s'agit pas de leurrer les personnes handicapées, mais trop souvent nous passons à côté de démarches qualifiantes par simple manque de rigueur dans nos dispositifs de formation. C'est le constat que pose un rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés réalisé par l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) et l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) publié en mars 1999 : « la plupart du temps, les établissements disposent d'ateliers dans lesquels une formation professionnelle est dispensée par des éducateurs techniques spécialisés. Des observations effectuées, il ressort que cette formation est globalement d'un niveau relativement modeste. Les visites réalisées dans les ateliers ont enregistré une impression décevante d'activités occupationnelles, conduites de manière empirique, sans progression ni objectif véritable, sinon celui de produire des objets fabriqués ou des prestations de service pour l'établissement. L'absence de lien avec les activités de classe a été constatée et déplorée ».

²² Centre Pédagogique et Professionnel, créé en 1990 par l'association Championnet pour favoriser l'insertion

Ce jugement sévère ne reflète heureusement pas complètement la réalité de notre SIFPRO de Gouesnou. Là où nous péchons, c'est surtout par manque d'outils fiables pour organiser et évaluer la progression des jeunes en atelier. Un travail en réseau peut amener les éducateurs techniques à aller voir ce que font les enseignants techniques en SEGPA, les formateurs à l'AFPA. C'est ce que nous commençons à pratiquer avec l'aide financière du Fonds Social Européen pour l'insertion des personnes handicapées en milieu ordinaire, en organisant des stages pour nos élèves, encadrés par des organismes de formation tels l'AFPA, l'IBEP (Institut Breton d'Education Populaire).

Intégrer en petite unité à l'Education Nationale, favoriser l'intégration individuelle sur des parcours personnalisés, développer l'apprentissage spécialisé, tenter l'insertion directe en entreprise, garder le recours toujours possible à une institution structurante et ouverte : voilà autant de parcours qu'il convient de rendre possibles, d'aménager avec souplesse afin d'éviter que les jeunes concernés soient pris dans un effet de filière.

Une telle multiplicité de réponses risque de rendre illisible notre organisation pour les usagers comme pour nos partenaires. il convient donc de prendre des moyens afin qu'elle puisse être repérée et reconnue.

II - UNE STRUCTURE BIEN IDENTIFIEE POUR OPERATIONNALISER UN PROJET

Pour marquer son existence, une organisation doit pouvoir être nommée, être repérée dans sa structuration interne ainsi que dans le réseau où l'inscrit sa mission, être dotée de moyens pour fonctionner.

II.1 - Une dénomination

I.1.1 - Les références administratives

L'organisation que je souhaite mettre en place n'a rien de révolutionnaire et les ministères de tutelle ont créé un dispositif administratif suffisamment ouvert, avec des structures dont les missions sont définies et couvrent bien les différentes possibilités de parcours à proposer aux adolescents déficients intellectuels.

La volonté d'intégrer une petite structure auprès d'une SEGPA se concrétisera par la mise en place d'une UPI pour les jeunes de 14 à 16 ans, voire plus par dérogation. Les Unités Pédagogiques d'Intégration ont été mises en place par une circulaire du ministère de l'Education nationale en date du 17.05.1995, déjà citée.

Structure de l'Education Nationale, cette UPI s'alliera la collaboration d'un SESSAD pour assurer le soutien médico-éducatif des jeunes qui y sont orientés par la CDES. Les SESSAD ont été mis en place par l'annexe XXIV du 27.10.1989.

Faire appel au SESSAD de Lanvian, agréé pour suivre des jeunes jusqu'à leur 16 ans, eut été possible pour assurer cette mission. Plutôt que de demander pour le SESSAD du secteur enfants une extension d'agrément, je préfère la création d'un SESSAD spécifique pour le secteur adolescents, rattaché à l'IME de l'Elorn, et ayant une mission globale de suivi des jeunes en parcours d'intégration, collective ou individuelle.

Une attente particulière existe de la part de GRAFIC Bretagne d'un partenariat avec une organisation de type SESSAD pour assurer le soutien médico-social des apprentis déficients intellectuels, bénéficiant d'une reconnaissance CDES ou COTOREP, qu'ils soient issus d'établissements spécialisés, de SEGPA ou autres.

I.1.2 - Nommer le service

Depuis la restructuration des IME brestois en 1993, l'ancien Centre d'Insertion Professionnelle (CIP) n'a pas retrouvé une dénomination reconnue de tous. A l'époque, le choix avait été fait d'abandonner ce nom au profit des dénominations officiellement reconnues : IME et SIFPRO. Le CIP est devenu la « section de Gouesnou de l'IME de l'Elorn », dénomination tout à fait impersonnelle et qui n'évoque en aucune manière la spécificité du projet.

Cette dénomination officielle n'a jamais été investie par le personnel ni vraiment reconnue par nos partenaires. Le sigle CIP est encore fréquemment utilisé à l'interne comme à l'externe. Sinon, la désignation IMPro est la plus couramment donnée bien que n'ayant plus cours officiellement.

Le souhait légitime des jeunes déficients légers est de pouvoir différencier leur école, leur organisme de formation de structures vécues comme stigmatisantes : IME, IMPro, surtout quand référence est faite à l'association des Papillons Blancs, réputée pour prendre en charge des handicapés lourds.

Le recours à un sigle personnalisé a cet avantage d'éviter une connotation péjorative tout en déclinant les lignes essentielles d'un projet.

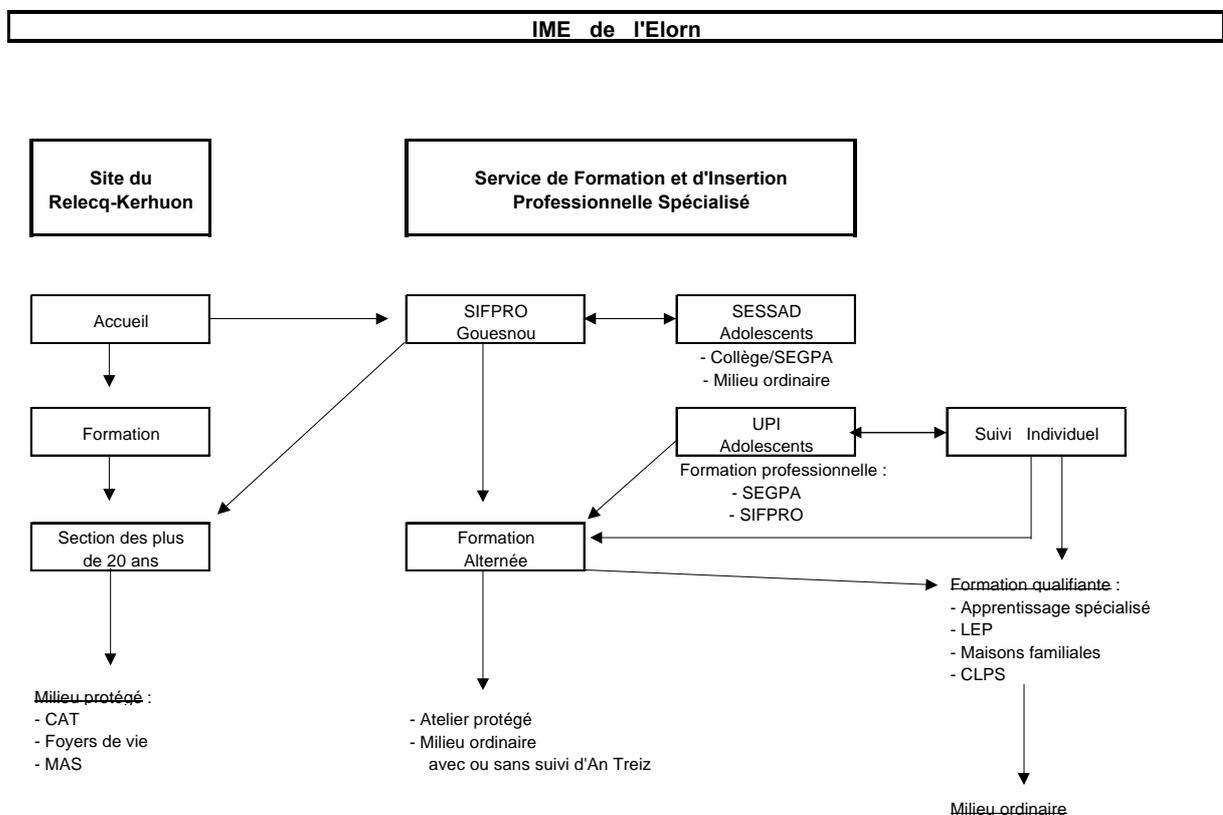
J'ai retenu, dans la lecture de l'ouvrage de Jean-Marie GILLIG « Intégrer l'enfant handicapé à l'école » l'exemple du SIFAS de Strasbourg (Service d'Insertion, de Formation et d'Apprentissage Spécialisé). Ce sigle décline bien les grandes lignes d'un projet dynamique d'intégration scolaire, sociale et professionnelle mis en place par l'AAPEI (Association des Amis et Parents de personnes handicapées mentales) de Strasbourg et environs à l'intention d'adolescents handicapés mentaux légers ou moyens, de 14 à 20 ans.

Le message à faire passer dans la dénomination du service projeté est quasiment identique. Une première proposition pourrait être : Service de Formation et d'Insertion Professionnelle Spécialisé, ce qui donne le sigle SFIPS, qui est un peu compliqué à dire. Une autre proposition pourrait être de reprendre simplement le sigle CIP en y ajoutant le S de Spécialisé, pour rappeler que nous oeuvrons auprès d'une population handicapée sans pour autant donner une connotation stigmatisante.

Cette démarche d'identification du service sera à reprendre avec l'ensemble de l'équipe des professionnels concernés afin qu'ils puissent se l'approprier.

II.2 - Des repères sur un organigramme

Afin de rendre plus repérable l'organisation projetée, j'en place les éléments dans un organigramme sur lequel je fais apparaître les mouvements possibles d'une unité à l'autre.



II.3 - Une place à imposer dans le système éducatif et médico-éducatif

Dans l'organigramme ci-dessus, je fais apparaître un service dans son environnement institutionnel constitué par l'IME, ce qui donne une vision tronquée de son implication dans l'environnement global : système scolaire et formation professionnelle.

Il faut bien se rendre compte que le SESSAD intervient, individuellement ou collectivement dans l'UPI, auprès d'élèves de l'Education Nationale, inscrits à part entière au collège, à la SEGPA ou au LEP. Ces structures concernées de l'Education Nationale deviennent donc nos partenaires incontournables et quotidiens.

Ce partenariat est un moyen tout à faire intéressant pour nous faire connaître et reconnaître. Nous souffrons d'un déficit de communication. Nous nous en rendons compte quand nous sommes contactés par les enseignants ou responsables de SEGPA à l'occasion d'une réorientation de l'un de leurs élèves. La création d'un SESSAD nous permettra d'être identifiés d'une manière positive : il jouera certainement le rôle d'une vitrine de notre savoir-faire.

En matière d'insertion professionnelle, notre démarche actuelle est un travail d'insertion directe dans l'entreprise par le biais de notre « Formation Alternée » et quand nous réussissons la sortie d'un jeune vers une formation qualifiante, nous passons le relais à An Treiz, tout comme s'il arrivait en fin de prise en charge à 20 ans. Ce n'est peut être pas le meilleur moment pour transmettre le dossier d'un jeune, que l'on place dans une situation nouvelle et difficile, à une association qui ne le connaît pas encore.

De plus, en assurant un accompagnement plus proche que peut se permettre An Treiz, je pense que nous pourrions oser une politique plus hardie d'orientation vers des formations qualifiantes telles les apprentissages spécialisés.

Nous avons donc vocation en créant un SESSAD à nous intégrer dans un réseau d'organismes de formation susceptibles de répondre aux besoins de certains de nos élèves. Je pense tout spécialement aux Centres de Formation des Apprentis en collaboration avec GRAFIC Bretagne, au réseau des Maisons Familiales préparant notamment à des métiers de l'agro-alimentaire, accessibles à certains de nos élèves, dans un secteur économique porteur dans notre région.

II.4 - Les moyens de fonctionner

L'organisation que je propose ne passe pas par une extension de notre activité, du moins dans l'immédiat, ni par une mise en oeuvre coûteuse d'investissements en locaux par exemple.

Principale innovation du système, le SESSAD a l'avantage d'être une structure légère qui n'a pas besoin de faire appel à une logistique lourde, son mode de fonctionnement étant ambulatoire.

Les élèves étant inscrits et suivis dans les structures de l'Education Nationale, ou autres centres de formation, la question des locaux ne se pose pas de la même manière. Elle est quasi inexistante pour le suivi individuel, mise à disposition ponctuelle d'un local pour entretiens, activités de soutien, prises en charge de soins. Elle se traduit par mise à disposition de locaux pour l'UPI, dans le collège d'implantation : dans l'idéal une salle de classe plus une salle annexe, et utilisation des ateliers avec les enseignants spécialisés. Je pense que nous pourrions ainsi éviter la location de locaux comme nous le faisons actuellement pour notre « groupe expérimental » de seize jeunes.

En terme de personnel, la logique de l'intégration veut que toute la partie pédagogique (enseignement général et professionnel) soit assurée par des enseignants de l'Education Nationale, le SESSAD apportant le soutien spécialisé, éducatif, social et psychologique. L'effectif global des jeunes n'augmentant pas, nous pourrions faire fonctionner l'ensemble avec le personnel existant (éducatif, soins, service social) à condition de pouvoir pérenniser le

poste éducatif dont la DASS nous a accordé le financement pour l'année 1999/2000, sous réserve d'avoir résorbé notre liste d'attente.

Il conviendra de réévaluer, à moyen terme, les besoins en personnel en fonction de l'évolution de la partie « suivi-individuel », coûteuse en terme de déplacements. La logistique continuera à être assurée comme actuellement par un chef de service aidé d'un mi-temps de secrétariat, tout l'aspect comptabilité étant traité au siège de l'IME.

Le financement sera différencié pour toute la partie SESSAD et donnera lieu à un coût de journée particulier, réduit sur différents postes :

- la part « personnel » pourra être réduite dans la mesure où l'enseignement professionnel sera assuré par l'Education Nationale,
- les locaux utilisés ne donneront pas lieu à dépenses d'investissement, d'entretien ni de location,
- les repas des jeunes seront à la charge des familles, ainsi que leurs déplacements entre leur établissement scolaire et leur domicile, contrairement à la règle qui veut que ces coûts soient inclus dans le prix de journée d'un IME (les familles pourront éventuellement faire appel à l'Aide Sociale du département dans le cadre du transport scolaire des élèves handicapés).

A titre indicatif, le coût de journée SESSAD représente actuellement un peu plus du tiers du coût de journée IME dans le « secteur Enfants » des IME brestois. En conséquence, nous ne devrions pas rencontrer d'obstacles au niveau du financement de ce projet.

Il reste à le présenter et à l'argumenter auprès de toutes les instances concernées, à l'intérieur comme à l'extérieur : partenaires et organismes de tutelle.

III - UNE MISE EN OEUVRE PROGRESSIVE

Notre « groupe expérimental », accueillant seize jeunes de 14 à 17 ans à l'extérieur de l'établissement et ayant pris un certain essor à la rentrée scolaire de septembre 1999, je considère que nous avons là une première base tangible de notre projet.

Reste à prouver son intérêt et sa viabilité.

III.1 - Un mobilisation du personnel

L'idée de mettre en place un mode de suivi en intégration pour les adolescents déficients légers capables d'en bénéficier, suit son chemin à l'IME de l'Elorn depuis bientôt deux ans.

La mise en place en septembre 1998 d'un dispositif particulier pour accueillir les premiers sortants d'UPI a joué un rôle déclencheur pour le personnel de la SIFPRO de Gouesnou et leur a donné du temps pour percevoir l'intérêt de faire évoluer les prises en charge.

Désormais, les interrogations sont toujours présentes, mais plusieurs membres de l'équipe se sont mobilisés pour participer à une commission de réflexion autour de ce projet. S'y retrouvent autour du directeur et du chef de service, psychologue, éducateurs spécialisés et techniques, instituteurs, impliqués ou non dans la prise en charge des groupes extérieurs.

La réflexion y est d'autant plus intéressante qu'y sont associées des personnes ayant une grande expérience d'intégration en milieu scolaire, individuelle ou collective, et des personnes pratiquant depuis longtemps l'insertion professionnelle en milieu ordinaire, dans le cadre de la Formation Alternée.

Cette commission s'est donnée comme objectif de rédiger un écrit, communicable à l'interne, avant le fin de l'année 1999. Les membres pourront bien entendu être associés à certaines démarches extérieures sous la responsabilité du directeur.

III.2 - Constitution d'un dossier impliquant l'association

Au directeur revient de constituer un dossier le plus complet possible, s'appuyant sur la réflexion d'équipe, sur l'expérience en cours et recueillant l'ensemble des données administratives, politiques et conjoncturelles susceptibles d'étayer le projet.

Ce dossier sera le support dans un premier temps d'une communication interne à l'association.

Responsables de l'association et conseil d'administration sont actuellement interpellés sur la nécessité de financer du personnel et de la location de locaux pour accueillir des jeunes au-delà de notre agrément, compte tenu du maintien d'une population de plus de 20 ans dans le cadre de l'amendement CRETON. Il importe de les mobiliser rapidement sur un projet qui va bien au-delà de la nécessité d'accueil de ces plus de 20 ans, et que nous entendons pérenniser même si une hypothétique ouverture de places en secteur adulte permettrait soudainement de libérer de l'espace à l'interne de l'IME.

Ce dossier sera également le support d'une communication pour information aux instances du personnel, délégués du personnel au niveau de l'IME et comité d'entreprise au niveau de l'association.

Fort de l'aval du conseil d'administration, ce dossier deviendra un outil de communication majeur en direction de nos partenaires potentiels et des organismes de tutelle.

III.3 - Faire valoir le travail engagé

Dans les rencontres avec les équipes de SEGPA, j'entends leurs interrogations, leurs états d'âme dirais-je, par rapport aux bénéfices à retirer ou aux risques encourus pour un élève orienté vers une institution spécialisée. Les enseignants pensent aux bienfaits qu'une prise en charge globale de type IME pourra apporter aux jeunes en difficulté mais craignent également de les priver d'une progression encore possible dans les apprentissages qu'ils proposent.

Par mon expérience personnelle autour de tels échanges, j'ai le sentiment que les enseignants de SEGPA n'entendent pas mon argumentation selon laquelle il conviendrait mieux pour certains jeunes d'allier nos savoir-faire respectifs afin de leur donner tous les atouts pour

évoluer. J'ai relaté également en première partie les échecs qui nous ont été signifiés dans nos recherches de partenariat : Centre de Formation des Apprentis, SEGPA, maisons familiales.

Cependant, j'ai bon espoir actuellement que ce projet puisse aboutir dans un avenir relativement proche, et cela parce que les choses évoluent doucement auprès de nos partenaires potentiels et également auprès des instances décisionnelles.

III.3.1 - Auprès de nos partenaires potentiels

Au-delà des rencontres occasionnées par l'admission de jeunes venant de telle ou telle structure, nous organisons pour la deuxième année consécutive une réunion d'information à l'intention des collègues, SEGPA, LEP, maisons familiales, CFA, afin de présenter l'IME de l'Elorn et ses projets. C'est là l'occasion de faire état des difficultés que nous rencontrons à l'occasion d'une première admission d'adolescents venant de ces structures, et des aménagements que nous avons déjà mis en place afin de répondre au mieux à leurs besoins tout en essayant d'atténuer l'effet stigmatisant de l'institution spécialisée. C'est aussi l'opportunité de leur présenter, ou de leur représenter, la direction dans laquelle nous nous projetons pour ces jeunes, et de leur faire entendre que des adolescents scolarisés dans un appartement situé dans un immeuble à usage d'habitation au centre ville, sont certainement suffisamment socialisés pour suivre un enseignement adapté dans un établissement scolaire, sans en perturber le bon fonctionnement.

Un premier contact est pris également avec GRAFIC Bretagne afin d'étudier un soutien plus intensif aux apprentis déficients intellectuels, par l'intermédiaire d'un SESSAD, pour permettre un démarrage plus précoce d'apprentissages spécialisés.

Il ne faut surtout pas négliger les contacts réguliers entre professionnels de l'enseignement normal et de l'enseignement spécialisé, entretenus notamment par le biais du suivi individuel du SESSAD de Lanvian, et par les contacts pris par les encadrants de notre groupe expérimental afin de mettre en place rencontres et activités communes pour leurs élèves avec d'autres jeunes de leur âge. C'est là sans doute la meilleure façon de se faire connaître et accepter sur le terrain.

III.3.2 - Auprès des instances décisionnelles

A l'heure actuelle, un nouveau schéma départemental des établissements et services médico-sociaux en faveur de l'enfance handicapée et inadaptée dans le Finistère, pour la période 2000 à 2005, se trouve en cours d'élaboration et devrait être terminé pour la fin de l'année 1999.

Dans le document faisant état de la phase diagnostique, datant de juillet 1999, je relève dans le chapitre consacré à l'orientation deux passages qui m'intéressent particulièrement :

- Concernant les orientations des jeunes sortant d'institut de rééducation, il est dit : « La limite d'âge fixée à 16 ans ne facilite pas l'élaboration d'un projet de passage vers le secteur pour adultes. Le partenariat avec les maisons familiales, qui a tendance à s'essouffler, et avec les SEGPA pourrait être relayé par un recours plus fréquent aux services de l'association GRAFIC qui accompagne des jeunes ayant le statut de handicapé dans leur formation au CAP, avec des résultats très satisfaisants ²³ »

Il s'agit là de sortants d'IR mais je transpose sans état d'âme à une partie de notre population de déficients légers, dont les caractéristiques sont souvent très proches. Le même rapport souligne d'ailleurs que 27 % de la population des IR sont orientés en IME à 16 ans.

Je suis convaincu qu'une formule « SESSAD pour adolescents » assurerait un bon travail de collaboration avec GRAFIC et permettrait de maintenir des partenariats qui ont tendance à s'essouffler, comme celui cité ci-dessus, des IR avec les maisons familiales.

- Concernant les jeunes issus des UPI, il est dit à la suite : « La plupart de ces jeunes intègrent les sections d'initiation et de première formation professionnelle à l'issue de leur séjour au collège. Pour certains d'entre eux, dont les capacités d'apprentissage et les aptitudes sociales sont manifestes, un projet spécifique pourrait être élaboré qui permettrait une formation professionnelle en milieu ordinaire ²⁴ ».

²³ Schéma départemental des établissements et services médico-sociaux en faveur de l'enfance handicapée et inadaptée 2000-2005 - Phase diagnostique - DASS du Finistère p. 47.

²⁴ Idem.

Je me sens conforté en constatant que ce diagnostic rejoint tout à fait mes préoccupations. Il m'importe donc de faire rapidement une communication au comité de pilotage du schéma départemental, avant qu'il ne passe à la phase opérationnelle.

Ce communiqué fera état de mes préoccupations concernant l'orientation des jeunes issus notamment de l'UPI de Plougastel et de SEGPA, notre souci de leur permettre une poursuite de formation générale et technique en situation d'intégration.

Il fera état également de l'expérimentation que nous menons actuellement en accueillant ces jeunes dans un lieu extérieur à la SIFPRO pour leurs activités scolaires et éducatives, de la satisfaction qu'ils en retirent eux-mêmes et leurs encadrants.

Enfin, ce communiqué fera surtout part au comité de pilotage de notre ambition d'aller plus loin en mettant en place un dispositif permettant à ces jeunes « dont les capacités d'apprentissage et les aptitudes sociales sont manifestes », telles qu'elles ont été décrites plus haut, de poursuivre une formation en réelle situation d'intégration. Ce dispositif reviendra dans un premier temps à transformer une vingtaine de nos places d'IME en place de SESSAD, création d'une UPI pour dix jeunes de 14 à 16 ans, suivi individuel pour dix jeunes, en intégration en SEGPA ou en différents centres de formation, avec le projet de favoriser l'apprentissage spécialisé en collaboration avec GRAFIC.

Je présenterai ce dispositif comme ayant vocation à étendre son activité, en fonction de ses résultats à l'interne qui pourraient démontrer qu'une plus large part de la population que nous accueillons peut en bénéficier, et également en fonction de besoins recensés auprès de nos partenaires : autres IME, IR, SEGPA.

Il est particulièrement intéressant de pouvoir s'adresser au comité de pilotage chargé de l'élaboration du schéma départemental car, par ce biais, sont contactées toutes les instances responsables dans le secteur médico-social. En effet, y sont représentés la CRAM (Caisse Régionale d'Assurance Maladie), la DRASS et la DASS (Direction Régionale et Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales), l'Education Nationale, la CDES, le

secteur de pédo-psychiatrie, les différents types d'établissements spécialisés (CMPP, IME, IR), le collectif des associations de personnes handicapées du Finistère.

Ce contact global peut aboutir, je l'espère, à une validation de ce projet dans le cadre du prochain schéma départemental et, dans l'immédiat, à une base d'échanges plus précis et de négociations avec l'Education Nationale et la DDASS notamment.

III.4 - Constituer les dossiers administratifs

Ouvrir une Unité Pédagogique d'Intégration, créer un SESSAD, nécessitent des démarches auprès des administrations concernées.

Au-delà des démarches menées sur le terrain pour faire valoir la nécessité d'un partenariat, il est nécessaire de demander aux décideurs de prendre en compte nos projets.

En 1998, lors de nos premiers contacts pour mettre en place une structure prenant la suite de l'UPI de Plougastel, l'inspecteur de l'Education Nationale, chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire, nous faisait savoir que l'ouverture d'une seconde UPI dans le secteur brestois n'était pas envisagée dans l'immédiat, l'accent étant mis sur le suivi individuel des enfants. Il admettait cependant qu'une telle structure serait nécessaire dans les années à venir pour répondre aux besoins des 14-16 ans. Le moment est venu, après la déclaration d'intention portée au comité de pilotage pour le schéma départemental, de reprendre un contact direct avec l'inspection d'académie.

Parallèlement, je me propose de solliciter la DDASS afin d'obtenir sa collaboration pour préparer et présenter un dossier demandant la modification de notre agrément avec création d'un SESSAD devant le CROSS (Comité Régional de l'Organisation Sanitaire et Sociale), habilité à donner son avis sur ce type de dossier avant décision du préfet de région d'en donner l'autorisation.

Si ces procédures n'aboutissent pas, il nous restera la solution de pérenniser notre organisation expérimentale en en dessinant bien les contours et les objectifs, en la faisant fonctionner avec nos propres moyens.

Mais j'y crois fort car nous avons de bons atouts pour être entendus :

- les besoins en formules d'intégration et de formation qualifiante, de type apprentissage, existent pour les adolescents déficients et sont recensés dans le projet de schéma départemental,
- nous sommes dans un contexte porteur au niveau départemental, avec notamment le souhait de GRAFIC de développer son action,
- localement, nous travaillons dans la suite du SESSAD de Lanvian, ce qui induit une logique de parcours et permet une transmission de savoir-faire,
- nous avons une équipe de professionnels qui a compris la cohérence d'un parcours allant de l'intégration en milieu scolaire vers une intégration sociale et professionnelle,
- rappelons enfin que les dispositifs techniques tels UPI, SESSAD, apprentissages spécialisés, ont une existence administrative et sont là pour être utilisés, d'autant que les politiques nous y incitent à tous niveaux :
 - . européen, avec, par exemple, le Fonds Social débloqué pour financer des actions d'insertion dans le milieu ordinaire du travail en faveur des personnes handicapées,
 - . national, avec les mesures prises en 1998 par Ségolène ROYAL²⁵, ministre délégué à l'enseignement scolaire : information des parents et enseignants, formation spécialisée à destination des enseignants des écoles, collèges et lycées, des directeurs d'école et des inspecteurs d'académie ; recours aux emplois-jeunes comme auxiliaires d'intégration ; création d'un conseil départemental de l'intégration scolaire, d'une commission régionale de suivi de la politique d'intégration, d'une cellule Education Nationale/Affaires Sociales assurant le pilotage national et l'expertise en matière de handicap.

²⁵ Mesures présentées par Ségolène ROYAL le 03.12.1998 à la cité scolaire Daumier à Marseille - Sources : Actualité Sociale Hebdomaire (ASH) n° 2097 du 11.12.1998 p. 9.

Citons encore Ségolène ROYAL qui affirme « l'accueil d'un enfant handicapé par une école ne doit plus être une exception mais devenir une évidence », lors du conseil des ministres du 3 février 1999 en présentant un plan d'encouragement à la scolarisation des enfants et des adolescents handicapés. L'objectif annoncé est d'inverser la tendance actuelle selon laquelle seul un enfant ou un adolescent handicapé sur trois est scolarisé tandis que la majorité est accueillie dans le secteur médico-social et hospitalier²⁶

Cette tendance, le secteur enfants des IME brestois, l'a inversée depuis la restructuration de 1993 : sur les 110 places agréées, 50 le sont en IME et 60 en SESSAD.

A l'IME de l'Elorn, secteur adolescents, d'inverser également la tendance à son tour.

²⁶ Sources : ASH n° 2105 du 05.02.1999 p. 13.

CONCLUSION

Tout au long de cette réflexion, je me suis préoccupé d'une partie de la population accueillie à l'IME de l'Elorn : les déficients légers susceptibles de bénéficier d'un cursus hors les murs de l'institution.

Soucieux de préserver ces jeunes gens de l'effet stigmatisant de l'institution spécialisée, je prends le risque d'en renforcer pour les autres l'aspect ségréatif. En effet, ne resteront dans l'institution que ceux dont le handicap est trop voyant ou trop lourd pour qu'ils puissent participer à la vie des institutions de droit commun ou dont les problèmes de comportement sont tels qu'ils perturberont trop les groupes sociaux dans lesquels ils auraient dû s'inscrire en raison de leur âge. Ainsi, l'IME se connote-t-il d'autant plus du caractère d'institution pour handicap lourd.

Je considère que ce n'est pas à ces jeunes déficients légers, qui ont eux-mêmes subi l'intolérance et l'exclusion, d'être des modèles de tolérance en direction de leurs camarades plus infortunés par leur handicap. La leçon de tolérance doit être dirigée en amont vers les instances excluantes.

Je suis persuadé par contre que l'institution spécialisée qui fait l'effort d'aller porter son aide spécifique au jeune en difficulté dans son lieu de vie ordinaire chaque fois que cela est possible, saura également s'ouvrir en faisant en sorte que l'ensemble de ses usagers participent à la vie sociale et soient acceptés par tous.

Je citerai simplement pour illustrer ce propos l'exemple d'une action mise en place à l'IME de l'Elorn. Depuis de longues années, des stages individuels en entreprise sont proposés aux jeunes déficients légers susceptibles de bénéficier d'une orientation en milieu professionnel ordinaire. Des déficients moyens, présentant pourtant des dispositions et motivés pour le travail, se trouveraient en difficulté en situation de stage individuel. Aussi, avons-nous mis en place pour eux des chantiers en entreprise, encadrés par un éducateur. Ils s'y exercent à des tâches qu'ils seront par la suite amenés à exécuter dans le cadre d'ateliers de CAT (restauration collective, conditionnement, ...).

Ce type d'intégration, individuelle ou collective d'ailleurs, existe dans le secteur du travail protégé. Les équipes d'ateliers protégés fonctionnent généralement comme une quelconque entreprise du même secteur d'activité, intervenant par exemple en prestation de service de nettoyage.

Les équipes des CAT s'intègrent également dans le monde du travail et se montrent dans leurs prestations d'entretien d'espaces verts par exemple. Le CAT de l'Iroise, géré par les Papillons Blancs du Finistère, a intégré depuis dix ans une équipe de quinze travailleurs handicapés dans une usine de construction de matériel de porcherie où ils sont particulièrement bien reconnus.

Ces travailleurs handicapés en CAT, intégrés dans le monde ordinaire de la production, seront de plus en plus des personnes qui auront bénéficié d'intégration scolaire dans leur enfance. Ils y auront acquis une bonne sociabilité et le public qu'ils y auront cotoyé aura également modifié sa perception du handicap.

Est-ce à dire qu'il y ait lieu également de se préoccuper de leur cursus institutionnel ?

Ce n'était pas ici mon propos, mais je n'élué pas la question. Nous serons certainement amenés à nous en préoccuper dans de prochaines années, et si l'intégration d'adolescents déficients moyens ou sévères ne peut être organisée de la même manière que celle de déficients légers, il y a certainement bien des façons de la penser. Il ne peut plus être question en tout cas d'implanter des IME en pleine campagne, loin de toute vie sociale, comme cela s'est produit trop souvent.

BIBLIOGRAPHIE

BARREYU Jean-Yves, BOUQUET Brigitte, CHANTEREAU André, LASSUR Pierre, Dictionnaire Critique d'Action Sociale, Bayard Editions, Collection Travail Social, 1997.

CASTEL Robert, Les métamorphoses de la question sociale, Fayard, 1998.

DESCHAMPS J.P., MANCIAUX H., SALBREUX R., ZUCMAN E., L'enfant handicapé et l'école, Flammarion, 1981.

EDONEL Josette, Entre statut mineur et citoyenneté, Ed. CREA Nord/Pas-de-Calais.

ENNUYER Bernard, Gérontologie et société : vieillissement et handicap, n° 65, juin 1993.

FUSTER Philippe et JEANNE Philippe, Enfants handicapés et intégration scolaire, Armand Colin, Collection Enseigner.

GILLIG Jean-Marie, Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Dunod, 1996.

GOFFMAN Erwing, Asiles, Etudes sur la condition sociale des malades mentaux, Les Editions de Minuit, 1968.

GOFFMAN Erwing, Stigmate, Les usages sociaux des handicaps, Les Editions de Minuit, 1975.

HAMONET Claude, Les personnes handicapées, Paris PUF, Que sais-je ? 1990.

LABREGERE A., L'insertion des personnes handicapées, Paris, Documentation française, 1989.

LAFAY H., L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, La documentation française, 1re édition 1986, 2e édition 1990.

MORVAN J.S., PAICHELER H., Représentations et handicaps : vers une classification des concepts et des méthodes, CTNERHI, 1990.

ROCA J., De la ségrégation à l'intégration, l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, CTNERHI, 1992.

ROUSSEL Pascal, Gérontologie et société : vieillissement et handicap, n° 65, juin 1993.

SAUVETRE M., GRECO J., avec le concours de MERLEY C., Du médico-éducatif aux situations de travail - Etude des parcours de qualification adaptés, CREA Rhône-Alpes/AGEFIPH, Médiasocial 1997.

SIMON J., L'intégration scolaire des enfants handicapés, PUF, 1988.

ZRIBI Gérard, POUPEE-FONTAINE Dominique, Dictionnaire des handicaps.

20 mesures pour améliorer la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées (CNCPH), 20 avril 1999.

L'apprentissage : un parcours d'excellence, Bilan 1997/1998, GRAFIC Bretagne.

Projet pour la mise en oeuvre de l'insertion professionnelle des personnes handicapées par le contrat d'apprentissage - Un partenariat : entreprise - CFA - GRAFIC Bretagne - 10/93.

Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés, Inspection Générale des Affaires Sociales, mars 1999.

Périodiques consultés :

- Actualité Sociale Hebdomadaire.
- Lien Social.
- Les Cahiers du CTNERHI.
- Cahiers de l'UNAPEI.

LISTE DES SIGLES UTILISES

- **AGEFIPH** : Association de Gestion du Fonds de Développement pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées.
- **AIS** : Adaption et Intégration Scolaire.
- **APAJH** : Association pour Adultes et Jeunes Handicapés.
- **CAMSP** : Centre d'Action Médico-Social Précoce.
- **CAP** : Certificat d'Aptitude Professionnelle.
- **CAPSAIS** : Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires.
- **CAT** : Centre d'Aide par le Travail.
- **CCPE** : Commission de Circonscription Préscolaire et Élémentaire.
- **CCSD** : Commission de Circonscription du Second Degré.
- **CDES** : Commission Départementale d'Education Spéciale.
- **CFA** : Centre de Formation des Apprentis.
- **CFAS** : Centre de Formation des Apprentis Spécialisés.
- **CIP** : Centre d'Insertion Professionnelle.
- **CLIS** : Classe d'Intégration Scolaire.
- **CLPS** : Comité de Liaison pour la Promotion Sociale.
- **COTOREP** : Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel.
- **CRAM** : Caisse Régionale d'Assurance Maladie.
- **CTNERHI** : Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations.
- **DDASS** : Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale.

- **DRASS** : Direction Régionale de l'Action Sanitaire et Sociale.
- **GRAFIC** : Groupement Régional pour l'Accompagnement, la Formation et l'Insertion Concertée.
- **IME** : Institut Médico-Educatif.
- **IMP** : Institut Médico-Pédagogique.
- **IMPro** : Institut Médico-Professionnel.
- **IR** : Institut de Rééducation.
- **LEP** : Lycée d'Enseignement Professionnel.
- **OMS** : Organisation Mondiale de la Santé.
- **QI** : Quotient Intellectuel.
- **RASED** : Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficultés.
- **SEES** : Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé.
- **SEGPA** : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.
- **SES** : Section d'Education Spécialisée.
- **SESSAD** : Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile.
- **SHA** : Service pour Handicaps Associés.
- **SIFAS** : Service d'Insertion, de Formation et d'Apprentissage Spécialisé.
- **SIFPRO** : Section d'Initiation et de Formation Professionnelle.
- **SSESD** : Service de Soins et d'Education Spécialisée à Domicile.
- **UNAPEI** : Union Nationale des Associations d'Amis et de Parents d'Enfants Inadaptés.
- **UPI** : Unité Pédagogique d'Intégration.