

ECOLE NATIONALE DE LA SANTE PUBLIQUE

CAFDES – 2001

C.R.F.P.F.D. – TOULOUSE

**SYNERGIES A CREER ENTRE CIRCUIT SPECIALISE ET MILIEU
ORDINAIRE POUR LA FORMATION EN
ALTERNANCE DES DEFICIENTS AUDITIFS**

HUC Denise

SOMMAIRE

Liste des abréviations	
INTRODUCTION	1

PREMIERE PARTIE

LE CONTEXTE SPECIFIQUE D'UNE MISSION D'INTEGRATION

Chapitre 1 - La mission générale d'intégration – Ses assises légales	4
1.1 Pour répondre à l'obligation éducative	
1.1.1 Pour le secteur médico-social	4
1.1.2 Pour l'Éducation Nationale	6
1.2 Pour l'accès à une formation professionnelle	7
1.2.1 Pour tous les jeunes en difficulté	7
1.2.2 Pour les jeunes handicapés	9
1.3 Pour l'intégration professionnelle	10
1.3.1 Pour tous les jeunes en difficulté	10
1.3.2 Pour les jeunes handicapés	12
Chapitre 2 – La mission de l'institut d'éducation sensorielle : les Annexes XXIV quater	15
2.1 Le public accueilli	15
2.1.1 La déficience auditive : sa définition	15
2.1.2 L'incapacité	16
2.1.3 Le désavantage social	16
2.2 Le phénomène de la surdité	17
2.2.1 L'approche historique	17
2.2.2 L'approche sociologique	18
2.3 Un institut d'éducation sensorielle	21
2.3.1 L'établissement et sa mission	21
2.3.2 L'établissement et l'équipement régional	22
Conclusion partielle	24

DEUXIEME PARTIE

DES ECARTS ENTRE LA MISSION ET LE SERVICE RENDU AUX USAGERS

Chapitre 1 – Constats à l’interne	26
1.1. De nouveaux enjeux pour la formation professionnelle	26
1.1.1 L’évolution des besoins des usagers	26
1.1.2 Un décalage entre réussite professionnelle et insertion professionnelle	28
1.2 Le choix de la formation en alternance dans un I.E.S.	29
1.2.1 Des inadéquations entre le niveau de l’agrément et la mise en œuvre des objectifs	30
1.2.2 Des inadéquations entre l’objectif poursuivi et la prise en charge institutionnelle	31
1.2.3. Des inadéquations entre les exigences de l’accompagnement et les réalités du fonctionnement institutionnel	32
1.2.4. L’insécurité des équipes et les risques de dérive	35
Conclusion partielle	36
Chapitre 2 Constats à l’externe	38
.2.1 La réalité d’application des politiques sociales en faveur des personnes handicapées, des limites, des contraintes. Leurs effets dans les pratiques	38
2.1.1 Les carences de l’intégration	38
2.1.2 Les incidences de l’obligation d’emploi	39
2.1.3 Les limites de l’intégration scolaire	40
2.1.4 Les limites des formations professionnelles adaptées	43
2.2 Une actualité des politiques sociales incitant à de nouvelles approches intégratives	44
2.2.1 Une recherche de réponses dans le droit commun	44
2.2.2 Leurs implications – Une injonction de coordination des actions au bénéfice de la personne	46
Conclusion partielle	48

TROISIEME PARTIE

POUR UN PROJET INSTITUTIONNEL PLUS ADAPTE AUX BESOINS ET MIEUX INSCRIT DANS L'ENVIRONNEMENT

Chapitre 1 – A l’interne	51
1.1 Une réactualisation du projet d’établissement pour la formation professionnelle	51
1.1.1 Pour renforcer une prise en charge globale	51
1.1.2 Pour clarifier l’option de l’alternance	52
1.1.3 De la mission de formation à celle d’insertion	54
1.2 Une réorganisation du service de formation professionnelle	54
1.2.1 La section de première formation professionnelle	56
1.2.2 Un service d’accompagnement à la formation en alternance	56
1.2.3 Un outil technique pour remplir la mission d’insertion	56
1.2.4 La restructuration envisagée	57
1.3 La mise en œuvre de cette restructuration	58
1.3.1 L’étude du redéploiement	58
1.3.1.1 Concernant l’effectif des usagers	58
1.3.1.2 Concernant les propositions budgétaires	58
1.3.1.3 Concernant l’évolution des effectifs des personnels	59
1.3.2 La modification d’agrément	60
1.3.3 Le suivi : initier une démarche d’évaluation	62
1.4 Pour accompagner le changement au niveau des professionnels	64
1.4.1 Une stratégie d’information et de communication	64
1.4.2 Un échéancier – des étapes	65
1.4.3 Des priorités de formation	66
Chapitre 2 – A l’interface	70
2.1 Instauration de nouveaux rapports avec les partenaires	70
2.1.1 Améliorer les procédures de concertation	70
2.1.2 Formaliser les conventions	72
2.1.3 Une régulation autour des aides spécifiques	72
2.2 Impulser de nouvelles interactions entre les dispositifs – La logique d’un réseau	74
2.2.1 Une sensibilisation au handicap de la surdité pour les C.F.A., pour les employeurs	74
Conclusion partielle	76
CONCLUSION GENERALE	78
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

LISTE DES ABRÉVIATIONS

A.A.H. :	Allocation Adulte handicapé
A.F.P.A. :	Association pour la formation professionnelle des adultes
AGEFIPH :	Association pour la gestion des fonds pour l'insertion professionnelle des handicapés
A.I.S. :	Adaptation et intégration scolaire
A.N.P.E. :	Agence nationale pour l'emploi
B.E.P. :	Brevet d'étude professionnelle
C.A.P. :	Certificat d'aptitude professionnelle
C.A.P.S.A.I.S. :	Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire
C.D.E.S. :	Commission départementale de l'enseignement spécialisé
C.F.A. :	Centre de formation des apprentis
C.F.P. :	Certificat de formation professionnelle
C.I.E. :	Contrat initiative emploi
C.I.H. :	Classification internationale des handicaps
CLIPA :	Classe d'initiation pré-professionnelle par alternance
CLIS :	Classe d'intégration scolaire
COTOREP :	Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
CROSS :	Comité régional d'organisation sanitaire et sociale
D.D.A.S.S. :	Direction départementale de l'action sanitaire et sociale
D.D.T.E. :	Direction départementale du travail et de l'emploi
D.R.A.S.S. :	Direction régionale de l'action sanitaire et sociale
E.P.S.R. :	Équipe de placement et de suite au reclassement
I.E.S. :	Institut d'éducation sensorielle
I.G.A.S. :	Inspection générale des affaires sociales
I.G.E.N. :	Inspection générale de l'Éducation nationale
I.M.P.R.O. :	Institut médico-professionnel
L.S.F. :	Langue des signes française
P.A.U.F. :	Plan annuel d'utilisation des fonds
P.D.I.T.H. :	Programme départemental d'intégration des travailleurs handicapés
PLIE :	Programmes locaux d'insertion par l'économie
RASED :	Réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté
R.Q.T.H. :	Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé
SAFEP :	Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce
S.E.E.S. :	Section d'éducation et d'enseignement spécialisé
SSEFIS :	Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire
SEGPA :	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD :	Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile
S.E.S.S.D. :	Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile
S.P.F.P. :	Section de première formation professionnelle
U.P.I. :	Unité pédagogique d'intégration
URAPEDA :	Union régionale des associations de parents d'enfants déficients auditifs

INTRODUCTION

Depuis l'impulsion donnée par la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, n°75534, les politiques sociales n'ont pas cessé de réaffirmer l'objectif d'intégration. Les textes réglementaires en ont progressivement défini le cadre, les moyens et les conditions de sa réalisation. Ils rappellent le devoir d'intégration et engagent autant les hommes que les institutions dans sa mise en œuvre au quotidien.

Il revient donc au directeur d'établissement de faire vivre ce droit à l'intégration pour les jeunes accueillis, au niveau scolaire, professionnel et social.

Les contours de la notion de handicap n'ont cessé d'évoluer. Le regard porté sur l'altérité, une meilleure connaissance et acceptation de certaines différences, et l'insistance des familles, des associations pour maintenir la personne handicapée au plus près de son milieu naturel de vie, y ont largement contribué.

Les limites du champ du handicap sont aussi questionnées par la conjoncture socio-économique actuelle qui a suscité des débats autour de la notion de « handicap social ». La prise en compte des phénomènes d'exclusion prédomine dans l'orientation des politiques sociales.

Les cloisonnements jusqu'alors établis entre les divers champs d'intervention, entre le sanitaire et le social, entre secteur spécialisé et secteur ordinaire, sont mis en cause. Les réponses sectorisées, les logiques catégorielles, la répartition des compétences, des financements, des décideurs, sont aussi requestionnées.

Des actions coordonnées, planifiées, complémentaires sont à rechercher et recouvrent l'idée constante d'ouverture de partenariat, de transversalité au bénéfice d'une action sociale globale.

Tous les acteurs sociaux sont invités à créer les conditions nécessaires pour conduire à des parcours individuels d'insertion possible.

Il revient donc au directeur d'établissement de traduire concrètement cette évolution dans le secteur qui le concerne. Comment peut-il retraduire dans les faits les politiques sociales en faveur des personnes handicapées parmi les autres politiques publiques ? Comment peut-il s'engager dans une démarche active pour que l'intervention du médico-social soit mieux imbriquée dans celle d'autres dispositifs existants ?

La direction d'un Institut d'Éducation Sensorielle pour déficients auditifs est régulièrement confrontée aux difficultés liées aux exigences posées par sa mission première, à savoir l'intégration, tout en apportant éducation et soins spécialisés que nécessite cette déficience.

Ma démarche sera donc d'interroger les conditions de validité des dispositifs en place dans l'établissement, plus précisément celui de la formation professionnelle, au regard de cette mission, de son agrément, de l'évolution des besoins, et dans l'actualité des politiques sociales.

Il s'agira de vérifier comment le service répond à cet objectif d'intégration en appréciant son fonctionnement, son organisation, en mettant en évidence les écarts, les dysfonctionnements, pour en faire une analyse explicative.

Il importera de resituer ce service de formation professionnelle dans son environnement, de vérifier son articulation aux autres dispositifs existants.

A partir d'hypothèses explicatives, j'exposerai la mise en œuvre pour des changements à l'interne comme à l'externe, pour proposer de nouvelles stratégies entre l'établissement et le milieu ordinaire, pour soutenir les démarches intégratives de chaque usager.

PREMIERE PARTIE

LE CONTEXTE SPECIFIQUE D'UNE MISSION D'INTEGRATION

CHAPITRE 1 - LA MISSION GÉNÉRALE D'INTÉGRATION - SES ASSISES LEGALES

Pour cerner le contexte général de la mission d'intégration, il est nécessaire sans être exhaustif, de faire une relecture des textes fondamentaux et de leurs attendus.

En effet toute institution est un lieu de croisement entre les textes législatifs et la manière dont ils sont mis en œuvre. Le directeur doit en être le garant et rechercher comment faire vivre dans les pratiques institutionnelles, autant les droits particuliers que le droit commun.

1-1 Pour répondre à l'obligation éducative

1-1-1 Pour le secteur médico-social

1975 constitue une date clef dans l'évolution des politiques sociales pour la prise en charge des handicapés.

La loi d'orientation n°75534 du 30 juin 1975 résulte d'une recherche commune de l'Éducation Nationale, de la Santé et de l'Action Sociale, à laquelle il faut ajouter la contribution des mouvements associatifs.

Cette loi pose comme prioritaire la nécessité de recentrer l'action sur la personne handicapée, sujet en mesure de participer à son projet de vie, et citoyen à part entière.

Dans son esprit, elle énonce le principe que le particularisme de la personne ne peut l'exclure de la vie sociale, culturelle et professionnelle, ouvrant ainsi un processus intégratif irréversible.

Son article 1^{er} fait de l'intégration sociale, scolaire et professionnelle du mineur ou de l'adulte handicapé, une obligation nationale. Elle garantit l'inscription sociale de chacun d'eux par un statut protecteur et des allocations spécifiques.

Dans son article 4 « Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit à défaut une éducation spéciale déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux ».

Des aides spécifiques peuvent être accordées pour faciliter la fréquentation des établissements scolaires (transports, aides techniques, allocations...).

Le décret n° 89798 du 27 octobre 1989 (remplaçant les annexes XXIV, XXIV bis et XXIV ter du décret du 9 mars 1956) concernant la modification des annexes XXIV, donne un nouveau développement au concept d'intégration pour les enfants handicapés. La déficience, la maladie ne doivent pas seulement obliger à une éducation dans des lieux spécifiques mais permettre aussi de bénéficier de rythmes adaptés, d'actions complémentaires dans les écoles et les lieux de vie ordinaires.

Par leur contenu, ces textes confient aux établissements et services spécialisés une mission d'intégration scolaire nécessitant une aide adaptée à l'élève, et un soutien à l'enseignant. Des notions essentielles émergent : la participation importante des familles, l'élaboration d'un projet éducatif et thérapeutique individuel, l'ouverture au milieu ordinaire de vie, notamment à l'école. Chaque fois que cela est possible, l'enfant doit être hébergé en famille, et sera pris en charge à temps partiel ou à temps plein dans un établissement scolaire.

Avec la création des SESSAD¹, il faut désormais intervenir en liaison avec les structures d'accueil ordinaires, les modalités de coopération avec les établissements scolaires faisant l'objet de conventions ou de contrats.

Leur action est le soutien à l'intégration scolaire, ou à l'acquisition de l'autonomie comportant l'ensemble des moyens médicaux, psychosociaux, éducatifs et pédagogiques adaptés. L'intervention d'un enseignant spécialisé peut être sollicitée.

C'est bien une logique d'insertion qui préside aux fondements mêmes des SESSAD.

Les conséquences sont importantes pour les pratiques : l'établissement doit s'adapter aux besoins de l'enfant, et non l'inverse. Les réponses apportées doivent être les mieux adaptées, les plus diversifiées pour un accompagnement individualisé.

La refonte des Annexes XXIV a provoqué ainsi un questionnement général sur les moyens mis à disposition, les modalités d'accompagnement, sur les projets d'établissement du secteur médico-social.

En effet, elles font apparaître fortement la notion d'environnement « ordinaire » de l'enfant handicapé, tout en reconnaissant la nécessité d'une éducation spécialisée et adaptée.

¹ SESSAD service d'éducation et de soin spécialisé à domicile

1-1-2 Pour l'Éducation Nationale

Suite à la loi d'orientation n° 75534, deux circulaires, signées en commun par les deux ministères (Santé et Éducation Nationale), « relatives à la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et des adolescents handicapés », vont officialiser leur admission à l'école ordinaire.

Ce sont les circulaires du 28 janvier 1982 – n° 82048, et du 29 janvier 1983 – n°83082. Elles permettent des actions d'intégration aux formes variées :

- l'intégration individuelle avec ou sans soutien spécialisé,
- l'intégration collective totale ou partielle (classe partielle),
- l'intégration individuelle ou collective,

C'est la loi d'orientation pour l'éducation du 10 juillet 1989 – n° 89486, qui viendra, parallèlement à la refonte des annexes XXIV, confirmer l'objectif d'intégration scolaire pour tous.

« L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelque soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée ; les établissements et services de santé y participent ».

Dans cet article 1^{er}, le droit à l'éducation pour tous est réaffirmé ; il incombe à l'Éducation nationale de faire en sorte qu'aucun jeune ne puisse rester en marge d'une scolarisation.

Il s'agit de créer les conditions nécessaires à une meilleure égalité des chances, et pour cela d'attribuer les moyens qu'imposent des aides complémentaires, et des soutiens spécialisés.

Les circulaires qui suivront, concerneront la mise en œuvre de divers dispositifs :

- la circulaire n° 90082 du 9 avril 1990 a pour objet la mise en place et l'organisation des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté : les RASED,
- la circulaire n° 90034 du 18 novembre 1991 met en place les classes d'intégration scolaire : les CLIS.

Leur objectif est de permettre aux élèves de suivre partiellement ou totalement un cursus scolaire ordinaire, à l'école primaire.

Les circulaires n° 95124 et n°95125 du 17 mai 1995 visent l'intégration au collège et au lycée, et mettent en place les UPI : unités pédagogiques d'intégration, permettant des regroupements pédagogiques pour des adolescents présentant un handicap mental.

Une étape de plus est à franchir, l'intégration n'est plus limitée à un acte de scolarisation, mais elle doit permettre les apprentissages scolaires au niveau le plus avancé possible. L'intégration doit en outre faire l'objet d'une préparation aboutissant à un contrat associant l'établissement scolaire, la famille, l'élève, l'équipe éducative, pour élaborer un projet d'accueil individualisé : le PAI.

Cette législation fait passer d'une logique de séparation(classes spéciales-placement) à une logique de maintien des liens,(classe ordinaire, priorité à la famille)

Sur cette décennie (depuis les deux lois parallèles de 1989) sont posées les assises législatives et réglementaires pour une politique d'intégration scolaire. La reconnaissance d'une nécessaire coopération entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social est officiellement posée. L'intégration doit être conçue comme un projet d'ensemble fédérant l'action des différents partenaires.

Elle repose la question de l'unité d'intervention éducative autour de l'enfant, qui engage chaque directeur.

Concernant les adolescents handicapés dont je m'occupe il me semble nécessaire d'être attentif aux textes qui régissent le cadre de la formation professionnelle.

1-2 Pour l'accès à une formation professionnelle

1-2-1 Pour tous les jeunes en difficulté

Dans le cadre des dispositifs d'insertion de l'Éducation nationale, ont été créées les SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté), par le décret n° 96465 du 29 mai 1996. Elles sont une tentative pour répondre aux besoins de jeunes qui ont un faible niveau d'acquisitions scolaires, une inadaptation, voire un refus des exigences, que requiert l'enseignement. Elles font partie intégrante des collèges, et préparent à des parcours ouverts de formations qualifiantes.

L'article 55 de la loi quinquennale n° 93.1313 du 20 décembre 1993 relative à l'emploi et à la formation professionnelle prévoit la création de CLIPA² dans les lycées d'enseignement professionnel, dans les CFA³ ou dans les collèges.

Ces classes sont ouvertes aux jeunes dès l'âge de 14 ans, en difficulté scolaire ou en rupture de scolarité. Elles ont pour objectif d'aider les jeunes à élaborer un projet professionnel, et à acquérir les pré-requis nécessaires à une formation qualifiante.

Il s'agit d'une mesure préparatoire à une formation qualifiante, incluse dans les dispositifs de formation professionnelle. En effet, l'agrément conditionnant l'ouverture d'une CLIPA n'est délivré que si cette dernière répond à des besoins identifiés dans le plan régional de formation professionnelle des jeunes.

Diverses possibilités de formation en alternance peuvent faire suite à ces dispositifs de l'Éducation nationale ; elles s'appuient sur la législation du travail, et précisent la place et le rôle accordés au contrat d'apprentissage.

En effet, la loi n° 92675 du 17 juillet 1992, portant sur la réforme de l'apprentissage, lui confère le statut de filière de formation professionnelle à part entière, au même titre que les enseignements dispensés dans le cadre de l'Éducation nationale. « L'apprentissage doit concourir aux objectifs éducatifs de la Nation ».

Les modifications introduites par cette loi sont destinées à rendre ce dispositif plus attrayant, donc plus répandu. Ainsi, les apprentis voient leur rémunération augmentée, leur suivi en entreprise est confié à un « maître d'apprentissage » ; la procédure de délivrance de l'agrément nécessaire à l'embauche d'apprentis est modifiée et simplifiée.

Le secteur public peut, à titre expérimental, jusqu'au 30 décembre 1996, conclure des contrats d'apprentissage.

Le dispositif de l'apprentissage va bénéficier d'une implication plus importante des Régions ; elles peuvent conclure des contrats d'objectifs avec l'État, les branches professionnelles et les Chambres consulaires.

Les orientations de cette loi s'appuieront ensuite sur la loi n° 96.376 du 6 mai 1996, portant réforme du financement de l'apprentissage.

² CLIPA classe d'initiation pré-professionnelle par alternance

³ CFA centre de formation des apprentis

Le premier volet concerne la simplification du financement (notamment la taxe d'apprentissage).

Le second volet présente des mesures concernant l'insertion des jeunes, le tutorat et le capital temps de formation. Des conventions sont désormais possibles avec l'A.F.P.A⁴, les C.F.A, le Conseil régional, et l'entreprise sur des objectifs de formation en alternance.

Suite à cette loi, l'État confie à la Région tout ce qui concerne la formation professionnelle des 16-25 ans.

Les diverses formules de contrats d'alternance sont aussi des filières de formation initiale, dispensée en alternance, dans le cadre d'un contrat de travail particulier. Ces contrats sont l'instrument principal de liaison entre l'emploi et la formation.

Ce sont des contrats qui ont une visée d'insertion ; en échange d'avantages financiers offerts à l'employeur, il y a obligation de formation. Ils ont des règles de fonctionnement, et de financement similaires, qu'il s'agisse des contrats de qualification, d'adaptation ou d'orientation.

1-2-2 Pour les jeunes handicapés

Une première formation professionnelle peut être tentée dans les établissements ou classes spécialisées de l'Éducation nationale (S.E.G.P.A⁵. – C.L.I.P.A. ...), ou bien dans les établissements d'éducation spéciale, et autres relevant du secteur médico-social.

Ensuite, le dispositif d'apprentissage mis en œuvre par le Code du travail est adapté en vue d'y accueillir des apprentis « handicapés ».

L'âge d'admission peut être reporté, sur décision de la C.O.T.O.R.E.P⁶, jusqu'à 26 ans.

Le Code du travail, dans son article R119-78, prévoit une possibilité de prorogation de la durée de l'apprentissage d'une année, si l'état du jeune handicapé l'exige.

De même, en cas d'échec à l'examen, une prolongation d'une année est admise par l'article R117-9.

⁴ AFPA association pour la formation professionnelle des adultes

⁵ SEGPA section d'enseignement général et professionnel adapté

⁶ COTOREP commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

Il convient de rappeler que la circulaire n° 85302 du 30 août 1985 prévoit que les jeunes handicapés bénéficient de droits, de mesures spécifiques pour le déroulement des examens, y compris ceux du C.A.P. Il s'agit de temps majoré, de matériel spécialisé, de participation d'enseignants spécialisés, de professionnels assurant une interface de communication familier au candidat, pour les jeunes sourds.

D'une manière générale, tout travailleur reconnu handicapé par la COTOREP peut bénéficier d'une formation professionnelle adaptée (Code du travail – article L 323-15). Celle-ci peut être dispensée dans des centres spécialisés publics ou privés, ou chez un employeur en milieu normal de travail.

Il est important de rappeler qu'aux aides financières de l'État, prévues dans le cadre des contrats d'apprentissage pour les employeurs, s'ajoutent des aides spécifiques conséquentes. Ce sont les aides de l'A.G.E.F.I.P.H⁷ organisme collecteur de fonds, créé suite à la loi n° 85517 du 10 juillet 1987, en faveur de l'emploi des personnes handicapés. Ce sont les subventions accordées au Maître d'apprentissage ; le jeune apprenti et les C.F.A. peuvent bénéficier d'aides spécifiques liées au handicap.

Ce cadre législatif met en évidence que la formation professionnelle des jeunes handicapés est bien inscrite dans le droit commun. C'est celui-ci qui doit être aménagé, pour la rendre plus accessible.

Il permet ainsi un processus intégratif essentiel, auquel le directeur ne peut que se référer comme fondement présidant au projet d'établissement.

L'actualité des problèmes d'exclusion, de chômage, de précarité, les difficultés à insérer, ont amené à repenser le dispositif d'insertion professionnelle en général.

1-3 Pour l'intégration professionnelle

1-3-1 Pour tous les jeunes en difficulté

La loi n° 93.1313 du 20 décembre 1993, dite loi quinquennale, est destinée à favoriser l'entrée des jeunes dans la vie active.

L'apprentissage est rénové ; l'information doit être améliorée, le droit à une première insertion professionnelle est affirmé. Dorénavant la formation et l'insertion professionnelle relèvent de la compétence des Régions. Des plans régionaux de formation professionnelle pour les jeunes sont mis en route, des guichets d'accueil et d'orientation multipartenariaux sont créés.

La loi n° 97740 du 16 octobre 1997, relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes, impulse une politique incitative à l'emploi des jeunes de 18 à 26 ans, dans le secteur non marchand, et pour des activités répondant à des besoins nouveaux ou non satisfaits, présentant une utilité sociale.

Pour cela, les aides de l'État (80% du SMIG, charges sociales comprises pendant cinq ans) sont conséquentes.

Des dispositions relatives à des objectifs de formation pour la qualification recherchée, et éventuellement un tutorat sont prévus dans le contrat Employeur – État.

Cette loi favorise l'accès à l'emploi dans le secteur public et associatif ; elle confirme la pérennisation des contrats d'apprentissage dans le secteur public.

Les emplois jeunes peuvent se substituer à des C.E.S., moins bien rémunérés, et ont vocation à remplacer les « emplois ville ».

La loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, n° 98657 du 29 juillet 1998, a pour objet, dans son chapitre premier, de répondre à des préoccupations d'insertion professionnelle. Elle prévoit des mesures pour favoriser l'accès à l'emploi des jeunes de 16 à 25 ans.

Le droit à un « nouveau départ » leur garantit la mise en œuvre des conditions préalables à une insertion, reposant sur une meilleure orientation professionnelle : appui individualisé, bilans de compétences, etc.

Le programme TRACE⁸ est un nouveau dispositif visant à organiser des actions d'accompagnement à l'emploi, pour des jeunes en danger d'exclusion professionnelle.

Sont concernés les jeunes sans qualification, de formation équivalente à l'obligation scolaire, ou de niveau de certificat de formation professionnelle (C.F.P.)

⁷ AGEFIPH : Association pour la gestion des fonds pour l'insertion professionnelle des handicapés

⁸ TRACE : Trajet d'Accès à l'Emploi

Il permet un suivi alternant mise en situation professionnelle, formation, soutien personnalisé et global, sur 18 mois.

De même, les contrats en alternance, à visée prioritaire d'insertion, sont renforcés, étendus à d'autres publics, et mieux coordonnés entre eux.

Le stage de qualification est expérimentalement ouvert aux adultes de plus de 26 ans. Un recentrage sur des publics en difficulté est effectué.

La notion de comités de liaison A.N.P.E – A.F.P.A, reprennent cette préoccupation de mieux relier formation et emploi. Des mesures en faveur de l'insertion par l'activité économique sont prévues. Les règles concernant ce secteur sont regroupées dans le Code du travail, dans les dispositions concernant l'emploi et, particulièrement, le fonds national de l'emploi.

Les activités de ce secteur seront inscrites et coordonnées par les P.L.I.E. (programmes locaux d'insertion par l'économique), qui sont dotés d'une assise législative.

Dans cette loi, les appuis proposés pour faciliter l'accès à l'emploi pour les jeunes reposent sur le renforcement des possibilités de contrats en alternance, impliquant de nouvelles coordinations entre emploi et formation (A.N.P.E et A.F.P.A), et une autre approche, plus globale, des « publics en grande difficulté » les plus éloignés de l'emploi.

Inscrire les actions d'insertion par l'économique, dans le droit du travail, signe fortement une volonté de coordonner toutes les actions favorisant l'emploi, dans des programmes locaux, de clarifier des contractualisations et des conventionnements, dont elles doivent faire l'objet

Parallèlement la date clef pour les personnes handicapées reste 1987

1-3-2 Pour les jeunes handicapés

L'assise législative incitant à l'intégration professionnelle des handicapés semble contenue dans la loi en faveur de l'emploi, du 10 juillet 1987, n° 85517. Elle institue pour tout employeur de droit privé ou public, employant plus de vingt salariés, une obligation

d'embauche, dans la limite de 6% de l'effectif global, au profit de travailleurs handicapés reconnus par la COTOREP.

Si l'employeur n'atteint pas le quota de bénéficiaires de la loi, il doit alors s'acquitter de son obligation :

- en versant une contribution à l'A.G.E.F.I.P.H,
- en concluant et en appliquant un accord de branche d'entreprise ou établissement, relatif à l'emploi des bénéficiaires de la loi,
- en sous traitant un certain volume d'activité à des établissements de travail protégé.

A partir de cette loi est créé l'A.G.E.F.I.P.H., organisme chargé de recueillir et de gérer directement les fonds des cotisations versées par les entreprises. C'est l'importance de ces contributions, qui va prendre une place majeure dans la politique d'insertion professionnelle des travailleurs handicapés.

Les aides financières spécifiques viseront à amoindrir les coûts supplémentaires, nécessités par des actions de formation, de recherche, d'innovation, d'insertion et même, de maintien d'emploi. Elles sont la traduction financière d'une discrimination positive.

Il faut néanmoins ajouter deux autres lois, qui ont une portée plus générale, avec une visée intégrative en matière de handicap.

La loi n° 90602 du 12 juillet 1990, relative à la protection de personnes contre les discriminations, introduit une prohibition supplémentaire à l'article 225-1 du Code pénal. Est désormais considérée comme discrimination toute disposition opérée entre les personnes physiques, en raison de leur état de santé, de leur handicap, notamment en matière d'embauche.

L'insertion de la notion d'état de santé et du handicap dans le Code pénal confirme la nécessité de l'intégration et de l'acceptation par le droit et la société qu'il régit, de la spécificité du handicap dans tous les milieux ordinaires.

La loi n° 91663 du 13 juillet 1991, portant sur diverses mesures destinées à favoriser l'accessibilité aux personnes handicapés, aux locaux d'habitation, à des lieux de travail, à des installations recevant du public, jouera un rôle facilitateur pour leur embauche.

A la fin de cette décennie apparaissent de nouvelles imbrications entre législations spécifiques et législation de droit commun. Cette évolution est à relier à une territorialisation

des politiques (à l'exemple des politiques de la Ville), mais elle marque aussi une volonté d'inscrire les différentes mesures pour l'emploi, dans une politique globale d'insertion.

La loi du 16 juillet 1997, n° 97.740, favorisant l'emploi des jeunes, constitue une innovation dans les politiques d'aides à l'emploi, jusqu'ici basées sur des exonérations des avantages fiscaux.

Les emplois à créer sont assujettis à la notion d'utilité collective, pour bénéficier des aides de l'État. Ce sont des emplois qui comportent comme mission principale, la facilitation des rapports sociaux ; il s'agit souvent de postes que l'on retrouve à l'intersection des institutions et de publics différents.

Tout en favorisant l'accès à l'emploi pour les jeunes en général, cette loi confère des moyens supplémentaires pour l'intégration des jeunes handicapés. C'est le cas manifeste des « aides éducateurs », largement sollicités par les établissements scolaires, pour leur contribution à cette mission dans les C.L.I.S. et les U.P.I. Ce sont aussi les auxiliaires d'intégration, pour les élèves handicapés qui ont besoin d'une assistance particulière. Cette aide prévue par la circulaire du 29 janvier 1983 se voit ainsi octroyer des moyens supplémentaires.

En pérennisant l'apprentissage dans le secteur public, cette loi profite aussi aux jeunes handicapés. Ce secteur représente des offres supplémentaires en nombre, et au niveau des qualifications plus accessibles, d'autant plus qu'il n'est pas assujetti à l'obligation d'emploi définie par la loi.

De même, puisque les travailleurs handicapés âgés de moins de trente ans peuvent y prétendre, la loi précise que ces « emplois-jeunes » feront partie de l'effectif servant de base au calcul des 6% obligatoires, en application de la loi en faveur de l'emploi des personnes handicapées (n° 87517 du 10 juillet 1987).

En conclusion nous pouvons remarquer que la loi a inscrit dans les faits une division entre les dispositifs spécifiques dont la réglementation et le financement relèvent d'un régime particulier, une distinction entre les institutions spécialisés relevant du régime de la discrimination compensatoire et l'ensemble relevant du droit commun institutions publiques comprises.

Le directeur d'un I.E.S. sera donc confronté dans son action à des logiques de droit ordinaire, et des logiques de protection, de spécialisation.

CHAPITRE 2 - LA MISSION D'UN INSTITUT D'ÉDUCATION SENSORIELLE : LES ANNEXES XXIV QUATER

Les nouvelles annexes ont entraîné une redéfinition des missions des structures des déficients sensoriels. Elles doivent mettre en œuvre des techniques beaucoup plus spécifiques que celles utilisées dans le passé.

Les annexes XXIV QUATER concernant les déficients auditifs mettent l'accent sur les techniques de communication.

La circulaire d'application n° 8809 du 22 avril 88 évoque des techniques éducatives spécialisées et stipule « de mobiliser les moyens qui assurent aux enfants ... des possibilités les plus complètes de dépasser leur handicap et ainsi de mieux réussir leur insertion sociale. »

A partir de l'énoncé de cette mission il semble nécessaire de faire une approche plus approfondie du public accueilli.

2-1 Le public accueilli

2-1-1 La déficience auditive : sa définition

Il s'agit de la perte totale ou partielle du sens de l'ouïe. Cette perte produit une altération de la fonction auditive qui prive, selon le degré de surdité, le sujet des informations sonores.

Le Bureau international d'audiophonologie (B.I.A.P) distingue ainsi les niveaux de surdité suivants :

- de 20 à 40 dB : déficience auditive légère,
- de 40 à 70 dB : déficience auditive moyenne,
- de 70 à 90 dB : déficience auditive sévère,
- à partir de 90 dB : déficience auditive profonde.

Pour le déficient auditif moyen, la compréhension est lacunaire, on note souvent un retard de langage, et des troubles de l'articulation, même si une compensation peut être efficace.

Entre 55 et 70 dB de perte, l'enfant perçoit la voix, mais ne comprend pas la parole.

Pour le déficient auditif sévère, la voix est entendue, à forte intensité, mais la parole n'est pas comprise.

Le langage n'est pas élaboré spontanément étant donné l'inintelligibilité du message oral. Il y a un déficit linguistique créant une immense gêne.

Pour le déficient auditif profond, il n'y a quasiment aucune perception de la voix, donc aucune idée de la parole, ni du langage oral, que ce soit au niveau sémantique, articulaire ou structurel.

2-1-2 L'incapacité

La déficience auditive entraîne donc une perte plus ou moins sévère des informations sonores, disponibles dans l'environnement de la personne sourde.

Si les surdités légères peuvent être compensées, les surdités sévères et profondes constituent un véritable isolement sensoriel et social de la personne, qui en est atteinte. Ces dernières ne parviendront pas à dominer le langage.

Une des conséquences majeures de la déficience est la mutité, à savoir l'incapacité de s'exprimer oralement. Or le langage joue un rôle primordial dans l'évolution de l'affectivité, dans la construction de la personnalité. Le sujet utilise le langage pour organiser ses propres conduites, et décrire son univers intérieur. Cette intériorisation contribue à fonder la conscience personnelle, et l'autonomie de la personne, son identité.

La mutité altère aussi profondément la communication, et contribue lourdement à une forme d'isolement social.

2-1-3 Le désavantage social

La surdité et la mutité constituent un désavantage majeur dans les relations, que la personne sourde entretient au monde et à autrui.

C'est avant tout un handicap de la communication. L'altération de l'acuité auditive, plus ou moins sévère, empêche la personne sourde d'accéder pleinement aux informations du monde extérieur. Cela contribue à un isolement culturel, social, médiatique de la personne, à la hauteur de sa déficience.

Les carences des moyens de communication, la mutité renforcent cet isolement.

C'est un handicap partagé. Ne pas pouvoir user du langage, qui permet chaque jour de vivre des relations sociales, de s'enrichir des expériences, de s'informer, de pouvoir entrer en contact, est insupportable pour l'entendant.

Dans la relation sourd entendant, le handicap est supporté par les deux interlocuteurs, au cours de la tentative de communication. Le poids de la difficulté communicationnelle s'installe, et apparaît difficile à surmonter ; souvent l'entendant préfère démissionner.

C'est une particularité de ce désavantage social qu'est la surdité. C'est en ce sens que l'on peut dire que la personne sourde est exclue de la société orale des entendants, dans la mesure où, pour la personne sourde, la communication orale, privilégiée dans tous les rapports humains en tant que mode d'information et de relation, est compromise. L'accès à une vie sociale sera toujours problématique, le risque d'exclusion permanent, et l'acquisition du langage restera le problème primordial des personnes sourdes, tout au long de leur vie.

2-2 Le phénomène de la surdité

2.2.1 L'approche historique

L'évolution de la prise en charge des sourds dans l'histoire montre comment la surdité a été perçue de manière fort différente, et qu'elle n'a jamais laissé indifférent. La période clé est la fin du XVIII^e siècle, grâce à l'action primordiale de l'Abbé de l'Épée. Celui-ci s'élève avec insistance contre l'assimilation faite entre le fou et le sourd. Il explique que le mutisme est une conséquence de la surdité, et généralise la formule « sourd-muet ».

Il va développer une langue spécifique aux sourds, à partir des gestes qu'ils utilisent spontanément. Il fondera à Paris, en 1760, la première véritable école pour sourds, qui sera élevée en 1791 au rang d'Institut national.

Il est le premier à proposer une éducation qui ne passe pas par la parole, voulant démontrer ainsi que les gestes aussi bien que la parole peuvent véhiculer la pensée humaine.

Par la suite, l'essor de l'éducation bilingue est donné par Bébien, filleul de l'Abbé de l'Épée. La langue des signes occupe une place irremplaçable dans le développement intellectuel de l'enfant. Ce défenseur de la langue des signes sera suivi par F. Berthier, professeur sourd, et créateur en 1858 de la Société centrale des sourds muets de Paris.

Malgré l'action de ces défenseurs de la langue des signes, l'évolution de l'éducation des sourds va passer par l'exclusivité de la langue orale.

Le congrès de Milan en 1880, congrès international où ne siège aucun sourd, décide de la supériorité de la parole sur les signes, et décrète la langue orale comme seule propice à une amélioration des sourds-muets. Tout est désormais pensé, organisé en vue du seul apprentissage de la parole.

Dès lors, des mesures éducatives sont prises avec brutalité ; en 1887, les derniers professeurs sourds quittent l'Institut national des sourds de Paris. Pendant près d'un siècle, la langue des signes n'est plus perçue comme support d'enseignement, et sera interdite.

La langue va perdurer, au prix d'une résistance plus ou moins ouverte, qui s'organisera.

Il faut attendre 1976, pour que cette interdiction soit levée dans les textes qui régissent la formation des maîtres spécialisés.

En 1989, dans les nouvelles annexes quater, il est clairement demandé aux établissements de « développer la communication entre le déficient auditif et son entourage, selon des stratégies individualisés, faisant appel à l'éducation auditive..., ainsi qu'éventuellement à la langue des signes. »

Parmi les professionnels qui peuvent être sollicités, on peut faire intervenir des interprètes en L.S.F (langue des signes française), ainsi que des personnes sourdes. Néanmoins, cette possibilité de choix sur les modes de communication, pour être réellement garantie, fera l'objet d'une loi, afin d'éviter toute discrimination. Il s'agit de la loi n° 91-73 du 18 janvier 1991, relative à la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et français, et une communication orale.

La circulaire (Éducation nationale) n° 93201 du 25 mars 1993 précise que « la communication bilingue se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes français ».

2.2.2 L'approche sociologique

La sociologie tend à définir le handicap en termes de rapport social, c'est à dire, à saisir les aspects par lesquels il fait lien, en même temps que ceux par lesquels il exclut.

Il reste à prendre en compte les contraintes posées par un fait physique, la déficience, sur l'existence pratique, sur toutes les autres dimensions de l'existence : la dépendance, la socialité, la communication.

L'approche sociale du handicap serait la position de dépendance qui résulte de la déficience ; la dépendance est une relation, s'il s'agit d'une dépendance à des personnes, il peut y avoir beaucoup de modalités.

Comme l'annonce Monsieur R. DULONG, la dépendance qui caractériserait les sourds pourrait être formulée ainsi : ils sont dépendants entre eux, et indépendants en tant que groupe ; ils semblent plus isolés, et plus dépendants de ceux qui entendent et parlent.

« Leur dépendance s'inscrit donc dans un système d'organisation de leurs relations sociales déterminé par la surdité et, sa suppléance par un moyen original de communication (...). Il y a là, la manière dont les individus seuls ou en communauté s'arrangent avec leurs problèmes... ».

« Parler de la "culture sourde", c'est souligner l'altérité qu'elle instaure avec le monde des entendants... »⁹.

La reconnaissance de cette altérité revient à accepter de redécouvrir les choses sous un autre point de vue, à reconnaître une modalité différente dans son rapport aux autres et au monde. Il s'agit d'une autre façon de se situer, une autre façon de penser.

Il y a aussi une tentative pour s'opposer à l'approche médicale de la surdité. La découverte récente de la langue des signes française, résultant d'une action collective de la communauté des sourds, est une alternative à la médicalisation de la surdité. Cela s'est traduit par l'émergence, ces dernières années, d'une affirmation identitaire, sur le modèle du mouvement pour la reconnaissance de la langue des signes française.

D'autre part, la communauté sourde a été opprimée, comme d'autres minorités culturelles, puisque « leur » langue a été interdite pendant près d'un siècle. Ceci explique cette réaction pour affirmer sa singularité, et pour revendiquer une appartenance à un groupe social minoritaire.

Le risque serait alors de réduire la surdité à ce phénomène socioculturel, en reléguant la notion de déficience à un aspect secondaire, voire à sa dénégarion. Or la perte de l'acuité auditive, parfois la perte totale de l'ouïe, c'est à dire d'un sens, constitue une atteinte de la personne dans son intégrité ; il y a un manque, une « infirmité ». Les répercussions dans le développement psychoaffectif de la personne, et même dans la structuration de la personnalité, peuvent être très importantes.

⁹ Extrait d'une journée d'Étude, de Renaud Dulong, chercheur au C.E.M.S. (Centre d'études des mouvements sociaux), du 10 octobre 1997, in *Interrogations sociologiques sur la surdité*.

Ce contexte socio-historique a marqué l'évolution de la prise en charge des sourds, et les approches de la surdité. Si les positions sont moins passionnelles entre les tenants de l'oralisme, et ceux du bilinguisme (Langue des signes français et français), elles ont bouleversé, travers  l'organisation et les projets des établissements, et les questionnent encore aujourd'hui sur le choix des référentiels de communication qui vont distinguer les pratiques projetées initialement.

Une autre dialectique semble s'instaurer aujourd'hui dans les rapports sociaux entre sourds et entendants, puisqu'à l'heure actuelle, de nombreuses associations de sourds témoignent d'une volonté d'occuper une place sociale très active, pour impulser, et même proposer des réponses à leurs difficultés spécifiques.

Parallèlement, on note une plus grande sensibilisation au désavantage social de la surdité, de la part des pouvoirs publics, comme en témoigne le rapport de D. Gillot, intitulé « Le Droit des sourds », publié en juin 1998. Dans ses 115 propositions, le Secrétaire d'état à la santé et à l'action sociale a réaffirmé « la nécessité d'assurer la reconnaissance de la surdité comme un désavantage social que la société doit s'efforcer de compenser. » Les mesures annoncées visent l'amélioration de la vie des personnes sourdes, et préconisent :

- la création d'un réseau de centres d'information sur la surdité,
- l'amélioration des conditions d'accès aux moyens de compensation de la surdité,
- le développement d'un réseau d'accès aux soins médicaux,
- la promotion de l'accès des personnes sourdes aux programmes télévisés.

Il y a bien là une autre reconnaissance du phénomène de la surdité, de ses répercussions sociales, elle répond à une revendication des malentendants de pouvoir avoir accès à tous les biens, énonçant le fait que la société ne se soit pas suffisamment adaptée.

Le directeur devra prendre en compte les orientations  non es dans ce rapport, infléchissant les orientations de son action pour l'amélioration de l'environnement quotidien des malentendants.

2-3 Un institut d'éducation sensorielle

2.3.1 L'établissement et sa mission

L'établissement est un institut d'éducation sensorielle, agréé pour l'accueil d'enfants et d'adolescents des deux sexes, de 2 à 20 ans. Il s'agit de déficients auditifs monohandicapés, avec possibilité de troubles associés.

L'établissement comprend :

- une section d'éducation et d'enseignement spécialisés (S.E.E.S),
- une section de première formation professionnelle (S.P.F.P).

Il dispose par ailleurs :

- d'un service d'accompagnement familial et d'éducation précoce (S.A.F.E.P), pour les jeunes enfants de 0 à 3 ans,
- d'un service d'aide à l'intégration scolaire (S.A.I.S), pour les enfants de 3 à 10 ans.

La prise en charge peut se réaliser en internat, demi internat, ou placement familial spécialisé.

Il est agréé au titre de l'Annexe XXIV quater du décret 88243 du 22 avril 1988, remplaçant l'Annexe XXIV du décret du 9 mars 1956 modifié.

Il bénéficie d'un financement sécurité sociale, sous forme de prix de journée différent selon les sections ; il relève de la D.D.A.S.S.

L'organisme gestionnaire est une association privée (loi 1901), reconnue d'utilité publique. : L'ASEI (Association pour la Sauvegarde des Enfants Invalides) qui gère près de 40 établissements en Midi-Pyrénées

L'admission est prononcée par le Directeur d'établissement, après décision de placement prise par la C.D.E.S. compétente (Commission départementale d'éducation spéciale).

Le projet éducatif et pédagogique est construit autour des objectifs suivants :

- développer la communication, qu'elle soit orale, écrite, ou signée, le plus précocement possible,
- évaluer, appareiller, suivre médicalement la déficience auditive, assurer l'adaptation prothétique, et l'éducation auditive,
- organiser l'enseignement général en vue d'un niveau scolaire et culturel optimums,
- accompagner l'enfant sourd dans le processus de construction d'une identité propre,
- faciliter, à terme, son intégration sociale et professionnelle.

La première section de formation professionnelle se propose :

- de mettre progressivement en place un cursus de formation professionnelle,
- d'aboutir à une préparation au C.A.P., dans plusieurs métiers (horticulture, bâtiment, métiers de bouche, etc.) et de mettre en œuvre des projets d'intégration en C.F.A.

2.3.2 L'établissement et l'équipement régional

En Midi-Pyrénées, le taux d'équipement régional d'établissements pour sourds est deux fois plus élevé que celui de la France : 14 places pour 1000, au lieu de 8,2 places pour mille, au niveau national.

L'établissement fait partie des quatre structures principales existant en Haute-Garonne, il est l'une des deux institutions médico-sociales auquel il faut ajouter deux qui sont en cours d'agrément:

- l'ARTIES :: association de parents spécialisée dans le service d'aide et de soins à domicile, centrée sur l'insertion scolaire, et sur l'oralisme,
- les IRIS : association de représentants de la communauté des sourds et de ses amis, militant pour un bilinguisme organisé autour de la L.S.F. et du français écrit.

Une enquête sur l'existant (E.S. 95) portant sur les équipements des déficients sensoriels (les déficients auditifs représentent les deux tiers des déficients sensoriels), au niveau régional a été conduite en 1997 par la D.R.A.S.S. Elle a abouti sur certains constats que les autorités de contrôle ont repris en terme d'orientations. Il y a nécessité de favoriser le recrutement de proximité, c'est à dire régional. Le flux extra régional, important, représente 30 % des enfants. Une attention particulière sera accordée aux écarts entre les capacités agréées et la réalité de l'accueil, notamment au niveau de l'internat. Le rapport présents/places installées est de 92 % pour Midi-Pyrénées.

Les autorités de contrôle souhaitent que de réelles articulations aient lieu entre les établissements, voire que des relais s'organisent, et que le dispositif existant soit plus lisible pour les équipes qui orientent, et pour les familles.

Des manques sont relevés au niveau du soutien des jeunes de 19 ans et plus, qui n'ont pu être intégrés dans un circuit professionnel classique.

Un travail de repérage est à engager, pour une réelle complémentarité des services de formation professionnelle existants.

Des consultations et des rencontres ont eu lieu dans le cadre d'un C.T.R. (Comité technique régional), et avaient pour objet le recueil d'éléments pour l'évaluation des besoins, et une meilleure connaissance des dispositifs d'offre, en vue de l'élaboration d'un schéma régional. Suite à ces travaux, la redéfinition des moyens et des missions reste à faire.

Ce contexte régional de multiplicité des offres, comme les adhésions familiales à un référentiel de communication, entraîne pour l'établissement une variation constante des effectifs, et probablement une difficulté à terme, à atteindre sa capacité d'accueil maximale. L'éventualité de l'élaboration du schéma régional doit être appréhendée comme une opportunité. Il incite le directeur à rendre plus lisible le « service rendu », et à infléchir certaines orientations, et les clarifier pour négocier la place de son établissement. En effet, les éléments complémentaires de cette enquête traduisent des préoccupations communes au niveau régional.

La plupart des sorties des établissements ont lieu à l'âge de 18 ans et plus, pour 85 % des jeunes accueillis.

Les solutions à la sortie mettent en évidence le très faible niveau d'intégration socioprofessionnelle :

- 11 % des jeunes sont concernés par un emploi en milieu ordinaire,
- 18 % ont un logement personnel,
- 57,5 % effectuent un retour en famille.

La carence de dispositifs de soutiens, pour les jeunes de 19 ans et plus, vient appuyer ce constat, et pose de réelles difficultés sociales, après la sortie des établissements, sont à prendre en compte.

L'âge à la sortie (18-19 ans) fait ordinairement suite aux accompagnements proposés aux adolescents de 14 à 20 ans, dans le cadre d'un I.E.S :

- soit d'une section S.P.F.P, intra muros,
- soit d'une formation professionnelle en alternance,
- soit d'une section pré-orientation professionnelle, pour ceux présentant des troubles associés,
- soit d'une S.E.E.S.

Le directeur d'établissement doit donc relier ces conditions de sortie aux moyens de l'accompagnement proposés en amont, et aussi à ceux qu'il doit mettre en œuvre en aval, puisque de réelles difficultés d'intégration sont à traiter.

Ces éléments de l'enquête mettent en évidence des ruptures dans les trajectoires institutionnelles des jeunes, au moment de passages extrêmement délicats :

- entre une formation, une éducation spécialisée, et l'insertion professionnelle,
- entre les dispositifs pour enfants, et les dispositifs pour adultes,
- entre l'institution spécialisée, et le milieu ordinaire.

Ce sera donc pour moi une préoccupation majeure

CONCLUSION PARTIELLE

Ce contexte régional incite donc le directeur à une meilleure identification du service rendu, et à renforcer son action pour l'insertion des adolescents en difficulté. : Il sera question de rechercher comment l'accompagnement proposé dans l'établissement, à des adolescents déficients sensoriels, en formation professionnelle, peut modifier leur conditions de sortie, c'est à dire, leur intégration socioprofessionnelle.

Soutenir la mission d'intégration engagera mon action de directeur à tirer le meilleur parti du cadre législatif et réglementaire qui fonde la légitimité de l'intégration pour tous.

L'obligation éducative prévue dans les textes définit les conditions d'une insertion plutôt que celle d'une intégration scolaire ; une insertion au sens où l'on a organisé et distribué les places des uns et des autres.

Pour la formation professionnelle c'est la logique du droit commun qui prévaut tout en accordant des aménagements spécifiques aux jeunes handicapés. L'accompagnement à leur proposer sera aux prises avec des réponses institutionnelles, des dispositifs, des outils très différenciés.

Les nombreuses mesures pour favoriser l'emploi renforcent l'idée d'alternance et seront des éléments facilitateurs

DEUXIEME PARTIE

DES ECARTS ENTRE LA MISSION ET LE SERVICE RENDU AUX USAGERS

CHAPITRE 1 CONSTATS À L'INTERNE

Il s'agit donc d'effectuer un premier travail de diagnostic à l'interne permettant d'examiner plus objectivement les écarts entre les missions du service et la prestation rendue à l'utilisateur pour faire une analyse des enjeux qui en découlent.

1-1 De nouveaux enjeux pour la formation professionnelle

Le recueil d'éléments statistiques, l'étude des rapports d'activité, ont été analysés sur une période de six ans, de 1995 à 2000, pour faire une évaluation interne de l'évolution des besoins, et des conditions de sortie après l'obtention d'un diplôme.

1-1-1 L'évolution des besoins des usagers

Les situations familiales, et la trajectoire institutionnelle des jeunes ont été observées au niveau des admissions, pour mieux identifier de nouveaux besoins.

Les jeunes accueillis durant ces six dernières années présentent des problématiques de plus en plus lourdes. La plupart sont issus de la section S.E.E.S. de l'établissement, et n'ont bénéficié, à ce jour, que d'une scolarisation en classe intégrée. Concernant les autres candidatures, les jeunes ont fait l'objet d'une réorientation, suite à un cursus scolaire dans un autre établissement, Centre d'enseignement secondaire spécialisé de l'association. Leur admission fait suite à une tentative d'intégration dans un cursus scolaire du secondaire, qui s'est soldée par un échec (ils ont presque tous un très faible niveau scolaire). Aux effets de la surdité sur leurs apprentissages, et sur leurs possibilités communicationnelles, s'ajoutent des problèmes psychoaffectifs, et même des troubles du comportement.

Ils connaissent pour la plupart des situations familiales marquées par des difficultés sociales et psychologiques majeures. Cela a donc nécessité leur maintien en établissement spécialisé. Un tiers des familles sont d'origine étrangère : essentiellement des pays du Maghreb.. D'autre part au moment de l'adolescence le travail avec les familles est difficile ; en effet ils ont investi d'abord et complètement la scolarité. Pour eux l'échec est synonyme d'échec pédagogique souvent attribué à l'établissement qui ne correspond pas. Devant l'absence de résultat il y a beaucoup de réactions, de déception de remise en cause de la prise en charge.

Des relations potentiellement conflictuelles avec les familles hypothèquent les possibilités de travail en partenariat.

En majorité les jeunes ont un passé institutionnel important. Il en résulte une dépendance affective vis à vis de l'institution, et des professionnels qu'ils côtoient depuis longtemps, ainsi qu'une grande appréhension à se confronter au monde extérieur. L'âge à leur admission en section de formation professionnelle - 14, 15, 16 ans et plus - signe une période critique. Les aléas de la crise d'adolescence, au moment délicat d'une réorientation vers une formation professionnelle, vont être amplifiés pour ces jeunes adolescents sourds. Leur passé d'apprentissage scolaire, long et douloureux, reste peu gratifiant, et peut susciter un sentiment d'infériorité et d'isolement. Souvent, la langue française orale ou écrite est vécue comme quasi inaccessible. Leur langage est rarement partagé par leur famille ou par le monde extérieur. Ils sont donc face à l'interrogation que soulève leur déficience, et face à une certaine ségrégation qu'ils subissent.

Une prise de conscience plus objective de leurs difficultés pour parvenir à une intégration sociale et professionnelle crée un mal être important, provoquant des attitudes réactionnelles exacerbées, inadaptées, dans un environnement social ordinaire.

Les risques d'inadaptation sociale, de marginalisation se jouent à ce moment là. Il y a, dans cette période, un risque permanent de dérive antisociale, de passages à l'acte, ou bien d'états dépressifs.

Cet accroissement des problématiques complexifie l'accès de ces jeunes à une formation professionnelle en alternance ; la tentation serait de les limiter à une formation aménagée, intra muros, dans le cadre d'une prise en charge totale. Cette option les maintiendrait inévitablement dans la filière I.E.S. et secteur protégé.

Afin de pouvoir maintenir l'objectif de la formation en alternance, je devrai prendre en compte cette évolution des besoins, car elle met à l'épreuve les pratiques actuelles, et implique un renforcement du soutien à la personne.

1-1-2 Un décalage entre réussite scolaire, et insertion professionnelle

Le tableau suivant met en évidence le niveau d'insertion qui fait suite à un cursus de formation réussie et, dans certains cas, suite à un arrêt de formation. Les constats relevés permettront d'interroger les priorités définies par le projet d'établissement, pour le service de la formation professionnelle.

Année	Nbre de candidats	Ont obtenu Diplôme	Abandon de formation arrêt prise en charge	Ont obtenu CDD ou CDI	Hébergement autonome	Retour en famille
1995	6	3 (sur 4)	2	1	1	2
1996	8	4 (sur 7)	1	1	3	4
1997	6	4 (sur 4)	2	2	1	3
1998	10	7 (sur 7)	3	4	2	4
1999	12	7 (sur 9)	3	3	3	5
2000	6	3 (sur 4)	3	1	4	2

Les moyens mis en œuvre dans la pédagogie spécialisée montrent une certaine efficacité compte tenu du taux de réussite aux examens. Par contre, l'objectif associant diplôme ou qualification à l'obtention d'un emploi ne va pas de soi, la proportion est très faible.

À cet écart s'ajoutent les abandons en cours de formation, souvent synonymes de rupture totale de prise en charge. Ces ruptures ne sont pas à relier à des inaptitudes scolaires ou professionnelles, mettant en cause le niveau de formation engagée, mais bien plus à des difficultés psychoaffectives, provoquant des comportements sociaux inadaptés au monde du travail, à une réalité sociale en général. Elles concernent aussi des jeunes, qui ont choisi un hébergement autonome, sans préparation, refusant tout accompagnement éducatif.

Certains abandons correspondent à des retours en famille, assorties d'une demande d'A.A.H¹⁰., sans aucun projet professionnel, et parfois même d'autonomie. On note également des retours dans la famille, même pour ceux qui ont obtenu un diplôme.

¹⁰ AAH : Allocation adulte handicapé.

Ce qui est en jeu dans cette étude des conditions de sortie, est bien la réalité d'un travail de socialisation à l'interne, d'autonomisation qui a pu leur être proposé.

La formation en alternance est une première réponse intégrative, mais actuellement, elle ne peut plus garantir à elle seule la réalisation de l'objectif d'intégration.

S'insérer, c'est tout autant se former par rapport à un manque de qualification, que pouvoir s'adapter. Ceci pose la nécessité des moyens nécessaires à la réalisation du second objectif pour l'insertion : pouvoir s'adapter.

L'exigence d'accompagnement psycho-socio-éducatif à renforcer pour une prise en charge globale du jeune est clairement posée. Des logiques exclusives l'une de l'autre ne peuvent être maintenues : les logiques pédagogiques, les logiques éducatives, les logiques d'hébergement institutionnel, les logiques d'hébergement autonome, etc.

Ces premiers constats conduisent à une autre réflexion sur la formation en alternance ; son utilité, son efficacité sont aussi tributaires des choix institutionnels, ainsi que de la manière dont elle est mise en place et organisée.

Ce n'est pas la formation en alternance qui est en jeu, pas plus que l'accompagnement spécialisé qu'elle nécessite pour suppléer à la déficience, mais c'est la place qui a été faite à cette orientation, dans le cadre de l'établissement, que je dois analyser pour la clarifier ensuite.

1-2 Le choix de la formation en alternance dans un I.E.S.

Elle reste au niveau de l'agrément dans le cadre d'une section de première formation professionnelle (S.P.F.P.) telle que prévue dans les annexes XXIV quater. Or, les objectifs fixés par le choix d'une approche intégrative, à savoir l'alternance, se heurtent à l'organisation en place, aux contraintes liées aux logiques institutionnelles.

Évaluer cette organisation, ce fonctionnement, suppose faire « une évaluation de l'adéquation entre les objectifs fixés, et les moyens mis en place, et si nécessaire prévoir un traitement préventif des zones de fragilité. »¹¹

Des inadéquations sont en effet repérables à plusieurs niveaux :

- entre le niveau de l'agrément, et mes capacités à mettre en œuvre les objectifs,

- entre l'objectif poursuivi, et la prise en charge « institutionnelle »,
- entre les exigences de l'accompagnement, et les réalités de fonctionnement institutionnel.

1-2-1 Des inadéquations entre le niveau de l'agrément, et la mise en œuvre des objectifs

Les annexes XXIV quater prévoient des « sections de formation professionnelle théorique et pratique des adolescents déficients auditifs, selon les programmes de l'enseignement technique compte tenu de progressions, au besoin adaptées, en particulier pour les enseignements technologiques. »

L'établissement peut dispenser, organiser lui-même une formation professionnelle adaptée. Dans le cadre d'une formation en alternance, l'établissement ne dispense pas lui-même cette formation puisqu'elle est assurée par le dispositif ordinaire des C.F.A. Pour autant, l'établissement poursuit sa mission, dans sa logique de soins rééducatifs, de pédagogie, d'éducatifs spécialisés. Ce dispositif institutionnel se juxtapose aux actions de formation, à la situation d'apprentissage en entreprise. Dans la réalité l'action poursuivie est un accompagnement à une formation professionnelle à l'externe.

L'application stricte de l'agrément conduirait à développer des logiques exclusives et parallèles, concernant la formation professionnelle : soit elle est réalisée par, et dans l'institution, soit elle est totalement extérieure à l'institution.

On retrouve cette dichotomie au niveau des financements et du cadre administratif de référence.

À l'interne, elle relève d'une logique de soins spécialisés, le prescripteur est la C.D.E.S, le financeur, la Sécurité sociale, elle sous la tutelle de la D.D.A.S.S.

À l'externe, elle relève du droit commun, elle est financée par l'État, via la Région pour les C.F.A., comme pour les aides à l'apprentissage. Elle est sous la tutelle de la Région, de l'Inspection de l'apprentissage, et le Contrat d'apprentissage relève du droit du travail.

Le choix de la formation en alternance, pour des jeunes en établissements spécialisés, cumule ces deux logiques administratives parallèles, ces deux dispositifs différents. Cet état de fait suscite actuellement une attention particulière de la part du financeur des

¹¹ J.M MIRAMON : *Manager le changement dans l'action sociale*. Edition ENSP 1996

établissements spécialisés (I.E.S – I.M.P.R.O....), qui s'interroge sur la part qui lui incombe réellement, pour le financement de la formation professionnelle.

Ma préoccupation majeure sera de faciliter toutes les articulations possibles entre ces deux logiques, financière et administrative, qui interviennent dans la formation, pour qu'elles ne l'emportent pas sur l'intérêt éducatif du jeune. Les règles organisant les rapports entre elles ne sont pas suffisamment définies, pour créer actuellement une réelle collaboration. Or une action d'intégration doit être globale, puisqu'elle touche à tous les aspects de la vie sociale.

1-2-2 Des inadéquations entre l'objectif poursuivi et la prise en charge institutionnelle

- Au niveau de l'hébergement.

La moitié des jeunes apprentis sont en internat. Malgré les adaptations réalisées pour moduler l'intervention éducative, malgré une répartition des jeunes dans quatre appartements, il n'en demeure pas moins une hétérogénéité des niveaux entre les jeunes et des difficultés, qui n'est pas assez prise en compte.

Ces appartements sont situés dans le même immeuble, l'encadrement éducatif y est permanent, puisqu'il s'adresse aussi à des jeunes de 14 ans, en préformation professionnelle. Il en résulte un fonctionnement d'internat traditionnel. La protection, dont ils bénéficient, amoindrit et relativise une véritable confrontation aux exigences nouvelles de l'apprentissage, et d'une formation à l'extérieur.

Dans ce contexte « collectif », l'appui institutionnel tend à rester systématique, tant il est difficile de créer des brèches dans l'accompagnement, et de proposer des itinéraires individualisés et progressifs. Cette institutionnalisation trop prégnante peut remettre en cause le principe même de l'alternance, d'une formation, et d'une première expérience de travail en intégration.

- Au niveau des prestations

La prise en charge des frais de transport, des frais de repas contribuent à un confort supplémentaire, et ne leur facilitent pas une appréciation réaliste de leur rémunération. Pour ces adolescents, les aider à se projeter dans l'avenir, les inciter à une insertion par le travail devient plus que difficile. Ils vivent au présent, sont bien installés dans l'institution ; le gîte

et le couvert étant assurés, une augmentation substantielle de leur « argent de poche », pour leurs loisirs, leur voiture, leur permis de conduire, etc.... suffiraient à les satisfaire.

On observe ainsi des effets contraires à l'objectif énoncé, et une incohérence dans notre discours sur l'insertion.. La place du jeune apprenti en institution n'est pas suffisamment clarifiée, et conduit à une situation paradoxale. Or le nouveau « statut social » qui en découle, est une opportunité trop peu exploitée, pour instaurer de nouveaux rapports avec lui, pour s'engager dans une contractualisation de sa prise en charge, de ses prestations.

Ce statut ne doit pas le contraindre à une sortie systématique de l'internat ou de l'institution, mais cela m'oblige à réfléchir à un dispositif plus approprié, pour mieux gérer, voire lever ce paradoxe.

1-2-3 Des inadéquations entre les exigences de l'accompagnement et les réalités du fonctionnement institutionnel

➤ L'ORGANISATION DE L'ALTERNANCE

Pour les jeunes en contrat d'apprentissage :

- la première année (en attente d'une entrée en C.F.A.)
 - ⇒ Entreprise – 3 semaines par mois, dont un jour de retour hebdomadaire sur l'établissement
 - ⇒ Etablissement – 1 semaine par mois
- la deuxième et troisième année
 - ⇒ C.F.A. – 1 à 2 semaines par mois
 - ⇒ Entreprise – 2 à 3 semaines par mois dont un jour de retour hebdomadaire sur l'établissement

Pour les jeunes en contrat de qualification :

La périodicité de l'alternance entreprise-organisme de formation est variable.

Le principe d'un jour de retour hebdomadaire sur l'établissement est maintenu.

➤ LES MODALITES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Au C.F.A, l'accompagnement, quasi systématique dans les cours, est assuré soit par un enseignant spécialisé, l'éducateur technique, soit par un interprète.

Selon les capacités des jeunes, certains suivent tous les cours dispensés en C.F.A., pour d'autres, les cours d'enseignement général seront dispensés dans l'établissement.

Lors des retours hebdomadaires, le jeune bénéficie de soutien pédagogique pour la reprise des cours, de rééducations orthophoniques, ainsi que du soutien psycho-socio-éducatif nécessaire.

Il en découle une nécessaire adaptabilité du fonctionnement traditionnel d'une structure médico-sociale, à un taux d'encadrement, et de qualification de professionnels préétablis, une organisation du travail, régie par une répartition horaire hebdomadaire, ou par cycles, régulière.

Pour autant, il faut organiser une grande mobilité des professionnels, pour répondre à l'éclatement géographique des accompagnements dans quatre à cinq C.F.A. différents, et pour répondre à la diversité des niveaux d'accompagnements.

L'organisation du travail est extrêmement complexe pour concilier ces impératifs ; son équilibre est toujours précaire. La mise en place de l'ARTT imposant de nouvelles contraintes dans la législation du travail a renforcé ces difficultés.

La répartition du travail ne peut se faire que chaque semaine, car elle est tributaire des périodes de regroupement en C.F.A. La périodicité des regroupements, les regroupements ayant lieu sur la même période, exigent une souplesse, une adaptation permanente, tant au niveau du nombre des accompagnateurs qu'au niveau de la qualification.

Certaines adaptations se négocient par le biais d'heures complémentaires, ou de déplacements horaires, dans les limites imposées par le budget ou le droit du travail. Elles ne sont pas toujours satisfaisantes, au regard du besoin.

Des choix d'accompagnement sont déterminés par les limites de ce fonctionnement.

Le nombre des inscriptions en C.F.A. selon le métier choisi, varie constamment, ainsi que le nombre d'inscrits en première année ou en seconde année d'apprentissage. Cette fluctuation ne permet pas une organisation reproductible d'une année sur l'autre. Les accompagnements sont donc à organiser, et à réajuster chaque année.

Cette organisation mouvante, fluctuante des accompagnements, parfois en déséquilibre par rapport aux moyens existants, doit être cependant garantie, alors que ces mêmes

professionnels doivent arriver à une régularité de présence sur site, pour assurer la scolarisation et la prise en charge des jeunes de 14 à 16 ans et plus, qui suivent un cursus de détermination professionnelle. Cela requiert beaucoup de vigilance, pour qu'un cursus ne se fasse pas au détriment d'un autre.

Par ailleurs, sur l'année, on note un décalage entre les périodes de fermeture de l'établissement, pour tous les services, y compris pour les jeunes en S.P.F.P. sans apprentissage et les périodes de C.F.A, et surtout avec celles des entreprises.

Les possibilités de choix de formation en alternance sont aussi tributaires des qualifications des professionnels, prévues par l'organigramme de l'établissement pour la Section de première formation professionnelle (S.P.F.P.).

Elles sont liées à la compétence professionnelle des éducateurs techniques pour un métier en particulier, et qui peuvent assurer l'accompagnement pratique et technologique du métier en question.

Les reprises des cours, déterminés par les référentiels des C.A.P, sont effectués par les enseignants détachés de l'Éducation Nationale ; ce sont des enseignants du primaire, spécialisés, ayant eu le C.A.P.S.A.I.S¹². option A. Leur qualification initiale nécessite un constant réajustement de leur part, pour adapter leur pédagogie à l'apprentissage de ces connaissances ou matières, jusque là, non enseignées.

Les filières traditionnelles, cuisine, horticulture, métiers du bâtiment, correspondent bien aux limites posées par la déficience, et bénéficient d'un réel savoir-faire, et de l'expérience des professionnels, et ne sont pas à remettre en cause. Pour autant, elles connaissent actuellement une baisse de candidatures, alors que de nouvelles demandes de formation dans d'autres secteurs émergent (électrotechnique, dessin, informatique, etc.). L'évolution des emplois, les transformations des entreprises, les nouvelles technologies, la sélectivité du marché de l'emploi imposent parallèlement une évolution des formations professionnelles à proposer.

Je suis donc en difficulté, en l'état actuel du fonctionnement du service, des moyens en personnel, pour conduire cette nécessaire adaptation.

¹² Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire.- Option A déficience auditive

En effet, à cette complexité de fonctionnement s'ajoute une évolution, qui implique de nouvelles exigences, en termes de qualification professionnelle, pour faire évoluer la diversité des formations, alors qu'il n'y a pas les compétences requises en interne :

- d'organisation de travail pour maintenir la souplesse nécessaire.
- d'individualisation de l'accompagnement, compte tenu de la diversité des formations et des niveaux de soutien à proposer : des facteurs tels que la variabilité du déficit communicationnel, le degré d'autonomie jouent notablement sur le volume d'heures de soutien pédagogique), et sur le niveau d'intervention des interfaces de communication (L.S.F.)

Ces difficultés de fonctionnement et d'adaptation, influent actuellement sur le climat de travail dans les équipes.

1-2-3 L'insécurité des équipes et les risques de dérive

Ces constats sont autant de fragilités institutionnelles qui présentent des risques de dérive à cause du climat insécurisant qu'ils engendrent

Le fait de ne pas tenir suffisamment compte de l'environnement, ou de ne le considérer que sur l'aspect concurrentiel, ou sous l'aspect des incidences économiques, empêche de voir les possibilités existantes ou de nouvelles possibilités.

La logique de placement conduit à limiter la question des admissions à rechercher comment inscrire l'utilisateur dans le fonctionnement établi.. Le problème est supposé résolu lorsqu'une solution dans l'offre de formation du service lui a été trouvée

La difficulté à répondre à la multiplication des interventions à l'extérieur, compte tenu des problématiques des jeunes accueillis, amène souvent une revendication de moyens supplémentaires, répondant ainsi au souci de l'équipe de pérenniser le fonctionnement du service.

L'énergie à vouloir inscrire à tout prix une organisation de travail modulable et souple dans un fonctionnement institutionnel devient source de crispations, qui nécessite des arbitrages du chef de service .

C'est une tension que je dois analyser au regard de ses conséquences : un dysfonctionnement qu'il faut traiter.

Les équipes ont conscience de ces difficultés mais certains enjeux salariaux, les incertitudes sur l'avenir, freinent et empêchent parfois l'élaboration objective d'un diagnostic, d'une analyse du contexte environnemental

Certains membres de l'équipe renvoient des points de tensions, d'insatisfactions dans leur collaboration avec les partenaires extérieurs (CFA-Entreprises). Il y a là l'expression d'un malaise, de craintes pour l'avenir, créant des résistances au changement que je devrais clarifier pour mieux les traiter.

A défaut continueraient à se développer des explications rationnelles aux difficultés, y compris en ramenant la responsabilité de cet état de fait sur l'utilisateur qui ne correspondrait pas aux exigences du projet du service. De même les partenaires extérieurs ne seraient pas à même de comprendre la logique institutionnelle du dispositif ou de s'y ajuster.

L'évaluation d'un multi-partenariat n'est pas habituelle et difficilement quantifiable ; sans aucune tentative dans ce sens, trop de place est laissée aux représentations, aux projections imaginaires des équipes.

Je devrais donc essayer d'objectiver les niveaux d'interactivité des relations partenariales actuellement entretenues.

CONCLUSION PARTIELLE

Face à ces nouvelles exigences, la réponse ne saurait reposer sur des aménagements complémentaires, puisqu'il s'agit de pouvoir fournir des prestations adaptables et individualisées. La réponse que je dois mettre en œuvre, relève donc d'une logique de service. Pour cela, je devrai m'engager dans un renversement de logique : sortir de la notion d'établissement, pour passer à celle de service.

Au vu de l'expérience, il me paraît, dès lors que c'est en terme de spécificité et d'adaptabilité que l'accompagnement devrait être pensé :

Jusqu'à présent, des tentatives ont été faites, sans réelle formalisation ; il y a surtout dans ces expériences, matière à élaborer un protocole d'accompagnement transposable dans chaque site (C.F.A.), ou pour d'autres formules de formation en alternance.

L'organisation actuelle de la formation en alternance montre :

- Que cette option a été opérationnalisée avant d'être clarifiée,
- Que les effets d'une institutionnalisation sont contraires à son objectif,
- Un fonctionnement en butte à ses propres limites.
- Qu'elle se heurte aux résistances des professionnels

Ce sont, pour moi, des constats qui, sans être traités, hypothèquent et paralysent l'évolution du service, et m'engagent dans la mise en œuvre de changements organisationnels. Ceux-ci ne sauraient éviter la remise en cause de l'agrément actuel (section de première formation professionnelle) pour créer les réelles conditions de l'alternance.

CHAPITRE 2 CONSTATS À L'EXTERNE

Les difficultés rencontrées dans l'établissement pour remplir sa mission doivent être resituées dans un contexte socio-économique global. Il me semble important de vérifier comment ces constats peuvent être rattachés aux premiers bilans des politiques sociales en faveur des personnes handicapées, à leurs contraintes, à leurs limites.

2-1 La réalité d'application des politiques sociales en faveur des personnes handicapées, des limites, des contraintes – Leurs effets dans les pratiques.

Je m'appuierai pour cela sur « les éléments de bilan de la loi d'orientation 75534 du 30 juin 1975 » réalisés par Monsieur RISSELIN, chargé de mission DASS, mettant en évidence l'écart entre l'objectif d'intégration et les résultats obtenus.

Je ferai référence également au bilan dressé par le Conseil économique et social, dans son avis rendu le 13 septembre 2000, suite au rapport intitulé « Situations du handicap et cadre de vie ».

Une analyse du rapport I.G.A.S. – I.G.E.N. publié en avril 1999, intitulé « Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés », me permettra de traiter des limites de l'intégration scolaire, et des formations professionnelles adaptées.

2-1-1 Les carences de l'intégration

Si la loi d'orientation n° 75534 énonce le principe de l'intégration, la loi n° 75535, relative aux institutions sociales et médico-sociales, développe et organise l'accueil des jeunes handicapés dans les institutions spécialisées. Elle relativise aussi les effets du principe d'intégration.

Elle avait à répondre à d'immenses besoins en terme de prise en charge, et elle a conduit en priorité au développement de réponses généralisées, catégorielles, et institutionnalisées.

Ainsi, avec ces deux lois, « le handicap se constitue comme un champ homogène et autonome de la politique sociale ».¹³ Il y a là les bases juridiques institutionnelles et financières de l'intervention du secteur médico-social. Elles se situent dans le schéma « handicap réintégration », conduisant à des politiques de compensation, de rééducation définissant des principes réintégratifs. La société des années 70 a le devoir de réintégrer tout le monde, y compris les plus démunis.

La législation spécifique de la loi d'orientation n'a pas levé le paradoxe qu'elle contient ; elle a instauré un statut protecteur, générateur de droits particuliers, donc discriminatoires, alors qu'il s'agit d'intégrer ces personnes parmi les autres, et donc d'abolir cette spécificité. Les dispositions généreuses et protectrices viennent se surajouter aux principes déjà énoncés dans les différentes législations de droit commun, pour l'éducation, le logement, le travail, le transport, etc.

La politique du handicap garde sa légitimité puisqu'elle prend en compte la particularité de certaines situations, et amène des réponses spécifiques. Néanmoins elle n'est pas assez mise en perspective ou en complémentarité avec les autres politiques publiques.

Le Conseil économique et social évoque des « bilans décevants en matière d'intégration sociale », malgré des efforts financiers importants. Les principes de la loi d'orientation ne sont pas entrés dans la réalité.

Rejetant la politique du tout spécialisé, le C.E.S. préconise l'autonomie à tout âge, et souhaite que la société s'adapte aux personnes handicapées plutôt que de les assister. De même, il appelle au respect du quota des travailleurs handicapés dans les entreprises, et préconise un meilleur accès à la formation.

2-1-2 Les incidences de l'obligation d'emploi

L'obligation d'emploi définie par la loi n° 85517 du 10 juillet 1987 n'a jamais eu l'effet escompté. Ce traitement préférentiel, compensatoire sur le marché du travail, n'a pas amené les résultats attendus : 4 % en moyenne, au lieu de 6 % exigés. Le reversement de fonds reste interprété comme une possibilité de se soustraire à ce qui est exigé. Le dispositif, tel qu'il fonctionne actuellement plafonne. Il semble difficile de rendre effective l'obligation

¹³ P. RISSELIN *Vingt ans de politique sociale du handicap en France*, Edition ODAS

d'emploi inscrite dans la loi. D'autre part, l'amélioration de l'insertion professionnelle en milieu ordinaire, ne peut pas reposer sur la seule existence de l'obligation d'emploi.

Des carences en matière de formation professionnelle des personnes handicapées sont soulevées à plusieurs niveaux :

- au niveau d'offres de formation à développer,
- au niveau de dispositifs de soutien pour le reclassement professionnel.

Cette analyse rejoint les préoccupations rencontrées sur le terrain, et particulièrement sur les voies que je devrai emprunter, pour faciliter l'insertion professionnelle.

L'impact de la loi de 1987, pour les jeunes du service de formation professionnelle, est surtout liée aux aides financières de l'AG.E.F.I.P.H., et précisément leur rôle incitatif pour la signature d'un contrat en alternance.

Les constats faits ces dernières années montrent que ces avantages financiers, qui s'ajoutent aux aides de l'État, ne sont pas forcément décisifs, s'ils ne sont pas accompagnés d'autres garanties pour l'employeur ; ce dernier veut pouvoir s'appuyer sur un réel soutien de l'établissement, pendant la durée du contrat, en cas de difficultés liées au handicap, de situations d'échec ou de rupture. Le handicap communicationnel interfère sérieusement, et doit être compensé par des aptitudes professionnelles, et une certaine sociabilité du jeune, pour obtenir l'engagement d'un employeur.

L'insertion professionnelle est autant facilitée, si ce n'est plus, par les modalités, le principe de l'alternance, que par l'incitation financière. D'autre part, à la fin du contrat, ce sont aussi l'adaptabilité au travail ainsi démontrée, et la qualification professionnelle acquise, qui seront des éléments déterminants pour leur embauche.

2-1-3 Les limites de l'intégration scolaire

Dans la réalité, l'obligation éducative, telle que prévue dans les textes, n'a pas toujours pu être mise en œuvre. Elle s'est heurtée au manque de moyens d'accompagnement de l'intégration pour l'Éducation nationale : peu de C.L.I.S. ont été ouverts, et elles sont mal identifiées, il n'y a pas assez d'U.P.I., et les R.A.S.E.D. manquent de moyens.

Elle se confronte à une difficile organisation et coordination du dispositif d'intégration. Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de pilotage de ce dispositif pour mieux le coordonner. Le

cloisonnement des deux administrations concernées est « un obstacle à l'augmentation quantitative et qualitative de l'intégration scolaire (...). Les textes de lois ou circulaires signés en commun par les deux ministères ont eu un meilleur impact, et sont mieux appliqués que les autres » ont souligné les responsables administratifs et associatifs.

La C.D.E.S. doit pouvoir jouer pleinement son rôle d'orientation ; comment peut-elle donner actuellement les garanties d'un examen approfondi des besoins spécifiques de chaque jeune handicapé ? Cela pose l'exigence systématique de travail en réseau, entre les instances et les services concernés.

La politique régionale à mettre en œuvre reprend, tout particulièrement, les préoccupations auxquelles je dois tenter d'amener des réponses. Il faut promouvoir des actions d'intégration dans le second degré, les coordonner avec les dispositifs de formation professionnelle, et d'accès au premier emploi. L'objectif poursuivi est bien de pouvoir mettre en réseau les dispositifs existants.

Le rapport reprend en terme de bilan de politique conduite, des constats faits dans l'établissement, concernant le profil des jeunes accueillis sur le service de formation professionnelle, en échec d'intégration dans le secondaire. Il n'y a pas de politique d'intégration véritable et continue entre le primaire et le secondaire. Les passages du primaire au secondaire deviennent donc des moments de fragilisation, puisque l'orientation en secteur spécialisé ou en secteur ordinaire est fortement reposée.

Pour les jeunes en difficulté, peu de dispositifs existent pour assurer des parcours cohérents, si ce n'est les S.E.G.P.A. ou les C.L.I.P.A. pour accéder aux formations professionnelles en alternance.

Si à l'école primaire, on peut encore procéder aux ajustements nécessaires, à partir du collège, seuls les élèves ayant les possibilités intellectuelles suffisantes pour suivre les programmes, en bénéficiant d'une aide appropriée, peuvent tenter une intégration. La formation des enseignants dans le second degré est quasi inexistante.

Ce rapport pose les conditions minimales garantissant une réussite, qu'il me sera nécessaire de reprendre sur le terrain en terme d'exigences.

L'intégration nécessite un accompagnement et un partenariat renforcés, avec des personnes ressources, des personnels des services spécialisés, et grâce à une collaboration étroite entre les deux établissements.

« Les services permettant une prise en charge transversale que sont les S.E.S.S.D. sont des instruments privilégiés de l'intégration scolaire », mais ils ne sont pas suffisamment développés. Ce véritable partenariat qu'ils établissent, améliore fortement les conditions de l'enseignement, même si on relève une formation insuffisante pour les enseignants.

Ces constats attestant de la réalité de l'intégration scolaire, s'appliquent aussi aux jeunes déficients auditifs ; les chiffres recensés au niveau régional par l'enquête Éducation spécialisée 95, en témoignent.

- Le dépistage amène à des entrées précoces dans le dispositif : 1/3 des jeunes sont entrés avant l'âge de 6 ans
- Très peu d'enfants ne sont pas scolarisés (moins de 6 %)
- Plus de 40 % sont dans des dispositifs d'intégration.
 - De 1991 à 1995, on note une diminution de l'intégration (32 %) pour une augmentation de la scolarisation en milieu spécialisé (25 %).
 - La répartition selon les cycles montre une forte proportion en primaire, contre seulement :
 - 16,7 % au collège,
 - 12 % en formation professionnelle
 - 7,8 % en lycée,
 - 1,75 % dans l'enseignement supérieur

Ces chiffres appuient les constats faits au niveau national et repris dans le rapport I.G.A.S. – I.G.E.N., d'une intégration qui diminue au fur et à mesure de la progression dans les cycles, d'une césure importante entre le primaire et le secondaire

Une enquête réalisée par l'URAPEDA¹⁴ dans le cadre d'une réunion de la commission départementale HANDISCOL¹⁵ en juillet 2000 confirme ces chiffres et amènent des éléments complémentaires.

¹⁴ Union régionale des associations de parents d'enfants déficients auditifs

¹⁵ plan d'action engagé par S. Royal ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire pour améliorer la scolarisation des jeunes handicapés.

Les établissements du secteur médico-social ont développé des intégrations collectives, sous la dénomination de classes « annexées ou intégrées » et des intégrations individuelles à temps partiel avec des soutiens plus ou moins conséquents

Les modes d'intégration développés par les établissements spécialisés, les associations de sourds sont à mettre en relation avec le niveau de surdité.

Les surdités moyennes sont compatibles avec une scolarité en milieu ordinaire, si elles sont détectées, appareillées et dûment accompagnées.

Les surdités sévères et profondes représentent 95% des enfants qui ont une orientation CDES. Dans les établissements spécialisés seraient accueillis 60% à 65% de surdité profonde, 25% à 30% de surdité sévère et 10% à 5% de surdité moyenne.

L'intégration individuelle n'est jouable que si l'oralisation a commencé très tôt avec une famille motivée et des accompagnements très satisfaisants.

2-1-4 Les limites des formations professionnelles adaptées

Ce même rapport fait des constats très critiques sur la formation professionnelle dans les établissements spécialisés. Il note une « relative indigence » et un « manque d'ambition » pour la formation professionnelle ; celle-ci est liée à :

- un niveau de qualification insuffisant pour les éducateurs techniques spécialisés,
- la place réservée à l'enseignement face au médical,
- une offre de formations qui a peu évolué, pas forcément en lien avec les besoins actuels, ni en phase avec l'environnement,
- l'effet de filière, notamment I.M.P. et secteur protégé, est manifeste,
- les espoirs déçus face aux attentes des S.E.G.P.A.

Il pose le problème de l'expertise des niveaux d'enseignement et de la formation professionnelles. L'inspecteur I.E.N – A.I.S.¹⁶ est chargé de le faire pour le primaire, mais dans le second degré, ce n'est pas réalisé, et il n'a aucun impact sur la formation professionnelle.

Les qualifications professionnelles doivent répondre à l'exigence de « mettre en cohérence les différentes formations, et adapter l'exercice de différentes professions aux exigences actuelles en matière de formation générale et professionnelle ».

¹⁶ IEN inspection de l'éducation nationale AIS adaptation et intégration scolaire

Il dénonce le cloisonnement entre les instances qui s'occupent de scolarisation, et celles qui s'occupent d'emploi.

La conclusion est une injonction qui s'adresse à chaque directeur d'établissement spécialisé : « Il convient de réviser de manière substantielle les conditions de l'enseignement professionnel pour les jeunes handicapés, d'assurer son suivi et son évaluation. »

Ce sera donc ma préoccupation qui pose plusieurs exigences en termes :

- de professionnalisation des enseignants et des accompagnateurs, qui conduisent à une mise en question des qualifications existantes,
- de partenariat à renforcer : l'organisation actuelle du service est-elle bien un outil privilégiant l'intégration, l'alternance ?
- de stratégie politique : visant à mieux coordonner les deux dispositifs en jeu, à réduire les cloisonnements.

2-2 Une actualité des politiques sociales incitant à de nouvelles approches intégratives

Il m'a paru important de mettre en évidence, dans l'impulsion politique actuelle, des axes qui me serviront de levier pour orienter ma stratégie de direction. Les dernières lois font émerger en effet, des thèmes récurrents et communs à toutes, pour inciter à de nouvelles approches intégratives

2-2-1 Une recherche de réponses dans le droit commun

- dans la nouvelle impulsion pour l'intégration des personnes adultes handicapées.

L'inflexion politique pour une recherche de réponses dans le droit commun plutôt que dans les dispositifs spécifiques crée une nouvelle dynamique entre les différents acteurs sociaux de l'intégration.

Devant le Conseil supérieur pour le reclassement professionnel et social, en novembre 1998, Madame Aubry, Ministre de la solidarité, énonce l'orientation à suivre : « Une politique globale et cohérente en faveur des personnes adultes handicapées, fidèle aux objectifs fixés par la loi d'orientation de 1975, favorise prioritairement l'intégration de ces personnes dans

les dispositifs de droit commun, mais ne récuse pas pour autant l'utilité et la complémentarité des dispositifs spécifiques quand ils sont nécessaires. »

A cette fin, l'État réaffirme son rôle de régulateur entre les différents partenaires. Il établit une convention avec l'AG.E.F.I.P.H. pour optimiser ses actions, l'engage dans une certaine convention d'objectifs pour cinq ans, et un programme exceptionnel de trois ans. Il généralise les P.D.I.T.H¹⁷, et renforce leur rôle de coordination. L'A.F.P.A., comme l'A.N.P.E. sont dotés de moyens supplémentaires pour intégrer les jeunes handicapés dans leur actions d'insertion, de formation, d'emploi.

L'État veut « soutenir la mission de préparation au travail en milieu ordinaire, impartie en dispositif de formation initiale... », et pour cela favoriser l'apprentissage et l'alternance. Il y a donc une volonté de mobiliser de façon partenariale tous les dispositifs et moyens d'accompagnement existants. Les dispositifs de droit commun seront plus sollicités.

➤ Dans la philosophie de la loi de lutte contre les exclusions

La philosophie de la loi de lutte contre les exclusions, n° 98657 du 29 juillet 1998, prend en compte que la pauvreté réduit la capacité des individus à faire valoir leur droit, les atteint dans l'exercice de leur citoyenneté. Ses orientations fondamentales visent à sortir les personnes de la logique d'assistance, à garantir leur accès aux droits fondamentaux (emploi, logement, soins etc.). Un équilibre doit être trouvé entre des solutions spécifiques, et des formes de discrimination positive d'une part, et l'inscription dans les actions de droit commun d'autre part, afin d'éviter un droit des exclus. L'intention de fond est de permettre le retour le plus rapide possible au droit commun, donc d'y recourir chaque fois que c'est possible, pour éviter les dispositifs spécifiques.

Il y a donc une politique intégrative, reposant sur la prise en compte par toutes les politiques de droit commun (éducation, emploi, logement, santé, loisirs, etc.), des sujétions particulières imposées par une situation de handicap, ou une situation de précarité ou d'exclusion sociale.

Cette orientation questionne la place du médico-social dans une stratégie de politique globale et cohérente d'intégration, c'est un acteur qui doit se coordonner aux autres. Le déclouisonnement des dispositifs, et des politiques, doit être conçu comme un outil de

gestion, pour dépasser les contraintes des institutions. Il y a une incitation au partenariat construit, par la recherche de coordination, d'articulation avec des programmes et des dispositifs existants.

Tous les acteurs sociaux doivent contribuer à créer les conditions nécessaires, pour conduire à des processus individualisés d'intégration.

Il s'agit du programme TRACE, dans la loi de lutte contre les exclusions, qui oblige à traiter les situations individuelles en amont, et en aval, dans les réseaux et les programmes.

2-2-2 Leurs implications – Une injonction de coordination des actions au bénéfice de la personne

La réforme de la loi du 30 juin 1975 oblige à déterminer un projet individualisé, contractualisé avec le bénéficiaire ; elle insiste sur l'attention à porter plus à la demande qu'à l'offre, et pour cela préconise le développement de formules souples, adaptées, évolutives.

La reconnaissance des droits des usagers, des personnes vient appuyer cette orientation ; la notion de responsabilisation est particulièrement présente. Les personnes démunies, concernées par des mesures de protection sociale, ou relevant d'actions du médico-social, doivent être considérées comme des partenaires à part entière.

➤ Une approche plus sociale du handicap

Ces nouvelles approches intégratives m'amènent à reconsidérer certains concepts, qui orientent l'action dans ma pratique de direction, et lui donnent sens.

Elles conduisent à une approche plus sociale du handicap.

La définition du désavantage dans la C.I.H.¹⁸ a constitué une première avancée sociale dans la représentation du handicap. Elle restait cependant empreinte de la représentation réadaptative, centrée sur les capacités de la personne à participer aux relations sociales habituelles ; elle était liée à la classification internationale des maladies.

Dans la proposition d'une classification C.I.H , à la notion de désavantages serait substituée la notion de « participation sociale » entendue comme « (...)la perte ou restriction des

¹⁷ Programme départemental d'intégration des travailleurs handicapés

¹⁸ CIH *Classification internationale des handicaps*.

possibilités à participer à la vie collective à égalité avec les autres.»¹⁹ Le handicap serait aussi une résultante de l'inadaptation de l'environnement.

Avec cette nouvelle représentation, est introduite la question des droits de la personne, des conditions de sa participation dans tous les domaines de la vie sociale, de la discrimination qu'elle subit, et de la responsabilité de la société face à cette discrimination. En ce sens, cette nouvelle classification a des répercussions en termes sociologiques ; il y a un nouveau mode de traitement social du handicap, de l'altérité. Elle rétablit en outre un nouvel équilibre entre deux logiques (logique médicale, logique sociale), plus complémentaires qu'antagonistes.

Il s'agit de personnes atteintes dans leur intégrité bio-psychique, et auxquelles la société ne fait peut-être pas assez de place, elles sont en difficulté de « participation sociale ».

➤ Un autre objectif à assigner à la discrimination positive

La notion de discrimination positive comme fondement à une politique volontariste pour l'intégration « consiste à rétablir une égalité des chances rompues par les aléas de la vie, en créant des droits différenciés, est conforme à la conception équitable de l'égalité qui pourrait être mise en œuvre par la loi »²⁰. Elle vise donc à rétablir une égalité de chances plutôt qu'une égalité de situations.

Elle sort de la dimension compensatoire « assurancielle », qui indemnise par rapport à un risque, un handicap, liée au processus de normalisation, de réadaptation, de réinsertion.

Elle suggère l'idée d'aides différenciées, voire momentanées, fondées sur le principe d'équité, et adaptées à chaque situation, permettant aux individus de se refaire une place, de renouer une relation sociale correcte.

Il n'est pas question de remettre en cause le système de protection des personnes handicapées, ni leurs ressources, ni leurs droits spécifiques, mais peut-être de chercher une autre façon de les honorer.

¹⁹ Marc Maudinet – Directeur du CTNERHI, *Handicap*, revue des sciences humaines et sociales n°81

²⁰ Selon les récents travaux du Conseil d'État – Rapport public 1996, *Sur le principe d'égalité* – Études et documents n°48, La documentation Française, p.91

CONCLUSION PARTIELLE

Il m'incombe donc de définir une stratégie de changement à mettre en œuvre pour fonder de nouvelles approches intégratives.

Je dois répondre à la nécessaire prise en charge globale de la personne, donc adapter la mission de l'établissement à chaque bénéficiaire. Ce n'est plus la capacité d'accueil de l'établissement qui doit être sollicitée, mais sa capacité à répondre à des problématiques diverses, à personnaliser la prestation, pour faciliter toutes les inscriptions possibles dans le milieu ordinaire.

Je devrai donc créer et organiser les moyens d'un accompagnement d'un parcours individualisé de formation d'intégration, pour le mettre en œuvre. Pour cela, je devrai instaurer et consolider la dialectique nécessaire entre institution spécialisée et milieu ordinaire, chercher de nouvelles coopérations, pour plus de complémentarité.

Pour développer ces logiques, je devrai engager des négociations avec les autorités de tutelle, ainsi qu'avec les partenaires locaux.

Cette stratégie m'amène à formuler cette hypothèse générale :

« Il s'agit de faire passer d'une logique d'établissement spécialisé, à une logique de service, permettant une personnalisation des prestations, en s'appuyant sur de nouvelles démarches partenariales. »

TROISIEME PARTIE

POUR UN PROJET INSTITUTIONNEL PLUS ADAPTE AUX BESOINS ET MIEUX INSCRIT DANS L'ENVIRONNEMENT

Ma stratégie de changement reprend clairement l'idée de synergie²¹ qui implique de devoir travailler ensemble autrement. Le champ de compétences des uns est visité, interrogé par ceux des autres, et par là même transformé et réciproquement.

Ce qui est décisif, ce n'est pas seulement l'impact de l'environnement, de l'institution, mais aussi la manière dont elle deviendra active dans l'environnement.

J'orienterai mon action en sollicitant de façon conjointe les ressources du service dans son organisation interne, et en « interface », pour une meilleure interaction entre l'environnement ordinaire.

La pratique de l'alternance est donc prise dans un faisceau de contraintes, qui mettent de plus en plus à l'épreuve sa pertinence et son efficacité.

Plusieurs réajustements sont donc à mettre en œuvre pour créer de nouvelles conditions de sa réalisation.

Pour cela, je reconsidérerai le projet d'établissement concernant la formation professionnelle, à partir de l'analyse diagnostique, en différenciant les actions à conduire et leur cadre.

Je proposerai ensuite les réorganisations internes qui en découlent, et conduisant à une restructuration de la section de première formation professionnelle, je développerai les stratégies à conduire pour accompagner ces changements auprès des professionnels.

Les services ainsi créés seront de nouveaux outils organisationnels créant plus de lisibilité et plus de perméabilité du service dans son environnement. Je montrerai donc, comment dynamiser et renforcer les interactions entre les différents partenaires.

²¹ Synergie (du grec synergia : coopération) : est définie comme l'action conjointe d'éléments qui forment un tout organisé concourant au même résultat, et dont l'interaction augmente le potentiel. *Dictionnaire Universel francophone*. 1997 – HACHETTE.

CHAPITRE 1 A L'INTERNE

La première étape pour mettre en œuvre le changement sera de mettre les équipes au travail en conduisant et en animant une démarche de projet.

1.1 Une réactualisation du projet d'établissement pour la formation professionnelle.

L'identification des nouveaux besoins des usagers m'impose de reconsidérer la période préparant à une formation en alternance, pour en redéfinir les objectifs et les moyens pour les atteindre, c'est à dire le projet d'établissement.

1.1.1 Pour renforcer une prise en charge globale

Pendant cette période de préformation professionnelle, je dois proposer de nouveaux moyens pour améliorer les conditions d'accessibilité à une formation en alternance.

Les jeunes actuellement accueillis présentent un profil différent : ils ont des difficultés d'apprentissage importantes, un faible niveau scolaire, ils éprouvent une saturation du scolaire, et ne peuvent accepter qu'une scolarité en temps réduit, et aménagée.

Je devrai donc travailler avec l'équipe, en vue d'offrir aux jeunes une approche pédagogique différente.

La démarche classique d'apprentissage sera inversée ; il faut partir de la pratique pour aborder ensuite la théorie.

Le travail scolaire, le suivi orthophonique seront basés sur des activités menées en atelier avec les éducateurs techniques, et sur celles organisées par les éducateurs spécialisés, afin de permettre une pluralité d'approches pour la même notion.

La construction des savoirs s'appuiera sur la pratique en atelier, sur des stages en entreprises, c'est à dire sur la nécessaire dialectique entre le monde du travail et le monde scolaire, initiant ainsi le principe de l'alternance

Cette approche pédagogique sera constamment étayée par un accompagnement plus soutenu du jeune, pour un « savoir être ».

Les axes essentiels de cet accompagnement s'articuleront autour :

- d'un travail sur l'identité de sourd, associé au développement des potentialités communicationnelles,
- d'un travail de socialisation, associé à un soutien psychologique plus conséquent, et à un soutien éducatif renforcé,
- d'un travail de soutien des familles pour un meilleur partenariat avec elles.

L'accompagnement éducatif dont bénéficient les jeunes accueillis en internat sera intégré à ce projet global de prise en charge. L'internat représente ici un outil supplémentaire participant à cet objectif de socialisation, de travail sur la communication, de structuration de l'identité ; il ne saurait être réduit à une simple possibilité d'hébergement.

Les moyens de cet accompagnement reposent sur une pluridisciplinarité des interventions concourant à un objectif commun, et visant à des actions transversales. Ce projet de prise en charge globale nécessite donc toutes les interventions d'une équipe pluridisciplinaire, inscrites dans la mission d'une S.P .F.P. telle que prévue dans les annexes XXIV quater.

L'issue de cette étape préparatoire doit permettre une inscription dans une formation en alternance, par le biais d'un contrat d'apprentissage, avec formation en C.F.A. pour obtenir un C.A.P. ou un B.E.P, par le biais d'autres contrats d'alternance, contrat de qualification permettant une formation dans divers organismes, pour l'obtention d'une qualification professionnelle.

La formation en alternance doit être accessible à des niveaux et des problématiques hétérogènes ; l'objectif d'une formation diplômante ne peut être exclusif. Une meilleure place doit être faite aux formations qualifiantes, mais elles doivent remplir les exigences d'une formation en alternance à part entière.

1-1-2 Pour clarifier l'option de l'alternance

Les finalités de l'option en alternance sont à redéfinir pour clarifier ce choix dans le projet d'établissement. Elle ne prendra réellement sens que par les modalités d'accompagnement qui s'y articulent.

En effet, la formation en alternance pose l'insertion dans le droit commun, dans une réalité sociale ordinaire (entreprise, centre de formation, etc.), comme l'élément premier et organisateur, sur lequel se fonde cette approche intégrative, « Nous ne sommes pas dans une pédagogie de l'objectif, fixant des buts, qui grosso modo, renvoie toujours à une finalité normative, mais dans une pédagogie de la mise en situation accompagnée de la personne ».²² Les dispositifs spécifiques, spécialisés doivent donc y tenir une autre place, plus en retrait, pour ne proposer que les appuis nécessaires pour soutenir cette démarche intégrative.

L'accompagnement à proposer relève d'une logique de service de soutien à l'intégration, de type S.E.S.S.D., et doit s'extraire des logiques d'assistance institutionnelle, d'une section de l'établissement.

L'orientation pour un S.E.S.S.D. me semble bien correspondre à l'objectif d'une prise en charge à visée globale, singulière, intégrative et temporaire qu'il s'agit de construire à partir de besoins identifiés.

Je propose une nouvelle démarche ; à partir d'un bilan initial individuel, il faut définir et mettre en œuvre des moyens qui ne requièrent plus que le jeune rentre dans un cadre préétabli de prise en charge, mais des actions adaptées à sa problématique, à ses difficultés et aux limites du milieu environnant ordinaire.

Cela sollicite la capacité du jeune à participer à l'élaboration de son projet de soutien ; cela renvoie à une situation potentiellement évolutive.

Un S.E.S.S.D. permet aussi de prendre en charge le jeune en intervenant dans son lieu de vie, qui peut être son domicile familial, son appartement, son Foyer de jeunes travailleurs, etc.

Cette situation empêche une transposition des modes de faire en établissement ; il ne peut y avoir qu'une aide partielle, ponctuelle, et les professionnels doivent s'inscrire dans l'environnement des jeunes.

Confirmer l'option de l'alternance c'est aussi clarifier la place de l'utilisateur apprenant basé sur une reconnaissance de son nouveau statut social.

Ce statut d'apprenant doit pouvoir jouer un rôle moteur dans la démarche de socialisation ; son enjeu est de pouvoir créer une nouvelle dynamique de structuration de l'identité pour

²² J. Danancier, *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif*, Dunod 2000, p.10

une intégration dans le tissu socio-économique.

La formule SESSD sortira l'apprenti de l'assistance institutionnelle, l'aidera à mieux cerner les droits et les devoirs qui découlent de ce statut. C'est une personne en situation de formation individuelle avec ressource. Celles-ci complétées par une allocation logement parfois même l'AAH après 20 ans lui permettent de financer un logement.

Les formations en alternance s'appuient ainsi sur un dispositif d'accompagnement plus adéquat, mais elles ne doivent pas être pour autant la seule voie possible pour un parcours d'insertion.

1.1.3 De la mission de formation à celle d'insertion

En effet, nous devons prendre en compte les parcours aléatoires, qui ne trouvent pas d'issue dans un cursus linéaire et unique de formation, et proposer une solution alternative. L'objectif premier ne serait plus la formation, mais l'accompagnement des tentatives d'insertion socioprofessionnelle.

Nous sommes confrontés à des ruptures de contrat de formation, à des désirs de changement de formation, à des nécessités de réorientation.

Même si ces situations représentent un faible pourcentage, face à l'évolution des besoins, je dois anticiper le risque d'un accroissement de ces situations. A défaut nous avons pu constater que les échecs, les ruptures, les situations de crise sont suivis d'une longue interruption de prise en charge qui peut annihiler tout le travail fait auparavant.

1.2 Une réorganisation du service de formation professionnelle

La différenciation des projets à mettre en œuvre me conduit à proposer une restructuration de la S.P.F.P, pour les soutenir par des dispositifs plus adéquats.

Il faut en effet organiser des étapes différentes, pour tenter de délimiter un parcours de formation professionnelle, qui exige de :

- garantir en premier lieu les conditions d'une réelle préformation professionnelle, et soutenir un réel processus de détermination pour chaque jeune,
- proposer un nouveau cadre d'intervention pour l'accompagnement à la formation en alternance,

- pouvoir soutenir des tentatives d'insertion socioprofessionnelle pour les jeunes en grande difficulté.

Ces étapes déterminent une division en trois départements distincts :

- La section de première formation professionnelle.
- Un service pour accompagner l'alternance.
- Un service pour l'insertion.:

Cette division me permettra de mettre ces objectifs en conformité avec le cadre administratif et réglementaire de l'établissement, de mettre en évidence la faisabilité de sa réalisation, tributaire d'une redéfinition des moyens humains, financiers et matériels qui en découlera.

Les tableaux suivants mettent en évidence :

- pour le premier la répartition des effectifs pour chaque département.
- Pour le second les nouvelles possibilités de cursus et de modalité de prise en charge

1.2.1 La section de première formation professionnelle

Le département	Capacité d'accueil	Parcours antérieur	Modalités d'accueil	Classe d'âge
Section de première formation professionnelle	18 jeunes	<ul style="list-style-type: none"> - classe intégrée au collège - établissements extérieurs, - classes du secondaire avec suivi S.E.S.S.D. - classes du secondaire spécialisées 	<ul style="list-style-type: none"> - semi-internat - internat 	14 à 20 ans

1.2.2. Un service d'accompagnement à la formation en alternance

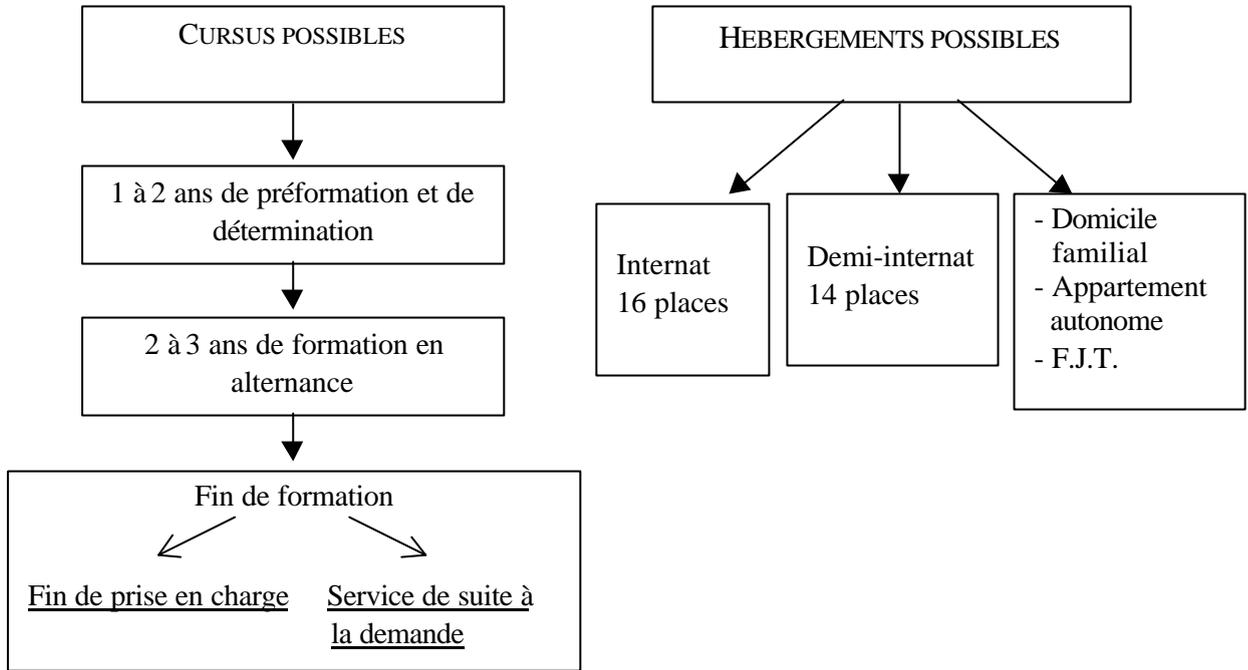
Le département	Capacité d'accueil	Parcours antérieur	Classe d'âge	Soutien proposé
Service d'accompagnement à la formation en alternance	12 places de S.E.S.S.D.	<ul style="list-style-type: none"> - S.P.F.P - classes de SEGPA avec suivi S.E.S.S.D. - autres établissements 	17 à 20 ans	<ul style="list-style-type: none"> - formation en alternance (de 2 à 3 ans) - contrats d'apprentissage et inscription en CFA en vue de l'obtention du C.A.P. ou du B.E.P. - contrats de qualification avec formation dans d'autres organismes de formation

1.2.3 Un outil technique pour S.P.F.P. et S.E.S.S.D. pour remplir la mission d'insertion

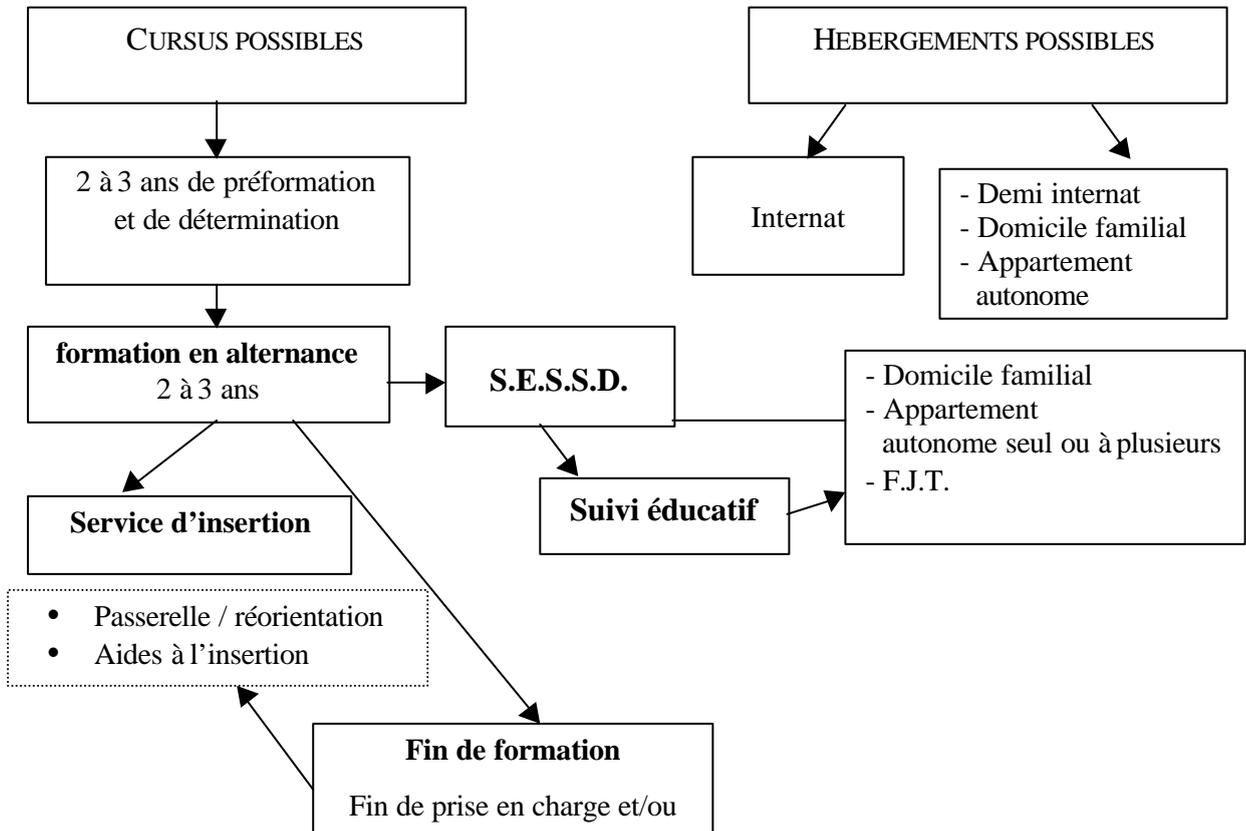
Le département	Capacité d'accueil	Parcours antérieur	Soutien proposé
Service d'insertion	4 à 6 jeunes (et plus)	<ul style="list-style-type: none"> - jeunes en échec, ou en rupture de contrat de formation, - jeunes en fin de formation en alternance 	<ul style="list-style-type: none"> - préparation en vue d'une réorientation - démarches d'insertion socioprofessionnelles - aide à la recherche d'emploi - soutien dans le cas de difficultés d'insertion sociale

1.2.4 La restructuration envisagée

LA SITUATION ACTUELLE : CAPACITE D'ACCUEIL 30 JEUNES



AVEC LA RESTRUCTURATION : CAPACITE D'ACCUEIL 30 JEUNES



1.3 La mise en oeuvre de cette restructuration

1.3.1 L'étude du redéploiement

1.3.1.1 Concernant l'effectif des usagers

Ce projet a été fait à effectif constant. L'analyse des admissions internes et externes, sur les cinq dernières années, me permet d'envisager le maintien de cet effectif de 30 places.

Suite à l'évolution des profils des jeunes accueillis, des classes d'âges, il m'apparaît possible de faire la répartition énoncée :

- 18 places pour la S.P.F.P.
- 12 places pour les S.E.S.S.D.

Il est difficile de déterminer à priori le nombre de jeunes qui devraient bénéficier d'un service d'insertion.

1.3.1.2 Concernant les propositions budgétaires

Le tableau comparatif ci-dessous met en évidence les éléments essentiels des financements prévisionnels de cette restructuration.

D'autres tableaux explicatifs, joints en annexe, concernant l'évolution des effectifs, le calcul des masses salariales et le mode de calcul des journées, pour le SESSD fournissent les éléments complémentaires pour éclairer la stratégie financière.

	Situation actuelle		Proposition		
	S.P.F.P (30 usagers)		S.P.F.F (18 usagers)		S.E.S.S.D. (12 usagers)
	Demi internat (14 usagers)	Internat (16 usagers)	Demi internat (6 usagers)	Internat (12 usagers) ^o	
Activité	2.730 j.	3.120 j.	3.510 j.		1.884 j.
Total	5.850 j.		5.394 j.		
Prix à la journée	898,78	1.503,42	1.355,04		1.211,30
Budget total	7.625.450		4.756.204		2.282.102
TOTAL	7.625.450		7.038.306		

La réduction des coûts au niveau des masses salariales permet une diminution du prix de journée. Le S.E.S.S.D. conduit à une réduction des journées à financer.

Dans un second temps, après en avoir fait l'étude, je négocierai avec l'organisme de contrôle, la possibilité de recourir à un forfait hebdomadaire, qui donnerait plus de souplesse dans l'organisation de travail des personnels, et dans les suivis.

Compte tenu du faible écart entre les usagers accueillis en internat (12) et ceux accueillis en externat (6), sur la S.P.F.P., je propose dans un premier temps un prix de journée moyen pour les deux sections.

1.3.1.3 Au niveau de l'évolution des effectifs du personnel

La faisabilité de cette restructuration s'appuie sur une réduction des effectifs à hauteur de 3 E.T.P.²³ par rapport à l'effectif actuel.

Je n'ai envisagé cette réduction d'effectif, qu'après avoir étudié les possibilités de redéploiement dans l'établissement même, et dans les établissements de l'association, en cas de nécessité, et dans un contexte actuellement favorable pour amener des solutions.

Je saisis en premier lieu l'opportunité d'un départ à la retraite prévu en 2001, d'un Éducateur technique spécialisé.

Concernant les services généraux ; et suite à la mise en place de l'A.R.T.T., une étude est faite pour mutualiser les moyens jusqu'alors répartis sur les différentes sections de l'établissement. Une solution pourrait être trouvée pour permettre le redéploiement du mi-temps d'un ouvrier d'entretien, et du mi-temps d'agent hospitalier. Le mi-temps d'éducateur spécialisé pourra être affecté à d'autres sections de l'établissement, au bénéfice de départs prochains.

Des démarches seront entreprises auprès de l'établissement de l'association (Centre d'enseignement secondaire spécialisé), dans lequel le Rédacteur répétiteur est employé à mi-temps, pour qu'il puisse être intégré progressivement à hauteur d'un temps plein.

²³ E.T.P. Equivalent temps plein

1.3.2 La modification d'agrément

Mon engagement dans la réactualisation du projet d'établissement répond aux sollicitations de l'association pour élaborer des propositions, pour les orientations à prendre concernant les différents dispositifs de formation professionnelle adaptée.

Je soumettrai donc à l'association l'argumentaire technique, l'étude de la faisabilité de la réorganisation envisagée. Avant qu'elle puisse faire l'objet d'une délibération du Conseil d'Administration, d'autres consultations auront lieu dans le cadre des réflexions engagées avec les établissements concernés par les questions de formation et d'insertion professionnelle d'adolescents déficients sensoriels, et de jeunes atteints de déficiences motrices.

L'association recherche actuellement une meilleure complémentarité, et une meilleure cohérence des formules existantes ou à créer.

Parallèlement, je prévois une autre rencontre avec l'organisme de contrôle (D.D.A.S.S.), poursuivant ainsi une concertation déjà engagée sur les adaptations à conduire pour l'établissement, pour lui soumettre cette réorganisation entraînant une modification d'agrément.

J'ai retenu la formule S.E.S.S.D. comme étant la meilleure réponse administrative, tout en respectant la spécificité des Annexes XXIV quater.

Il existe deux types de S.E.S.S.D. spécifiques aux déficients auditifs :

- les S.A.F.E.P.²⁴,
- les S.S.E.F.I.S.²⁵

remplissent une mission/soutien à l'intégration scolaire, et aux familles qui ne me paraît pas suffisante.

L'environnement citadin de l'Établissement, la proximité des divers centres de formation, des hébergements des jeunes, permettent un travail de proximité que requiert un suivi ambulatoire.

²⁴ *Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce.*

²⁵ *Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire*

A l'interne, sa faisabilité s'appuie sur un redéploiement des moyens, et sur le rattachement de ce service à l'établissement.

A l'externe, c'est une proposition singulière, à l'échelon départemental et régional, de réponse à des besoins mieux identifiés. Il s'agit d'une offre des services intermédiaire entre :

- des intégrations quasi individuelles, et ne nécessitant que des soutiens communicationnels (L.S.F. ou interface),
- et des formations « intra muros » proposées par d'autres établissements régionaux, et où l'alternance n'est pas l'orientation première.

Le public accueilli relève bien d'une action médico-sociale, et ne peut prétendre à une intégration en C.F.A., en entreprise, avec le seul appui communicationnel.

L'alternance est une forme d'intégration en milieu ordinaire, qui ne peut être poursuivie qu'en l'étayant par des actions spécifiques, spécialisées, qu'exigent la déficience et la problématique du jeune sourd. Néanmoins, le cadre de ces actions sera circonscrit dans un dispositif plus léger et plus souple, celui d'un S.E.S.S.D.

L'association gestionnaire soumettra donc cette proposition de transformation de 12 places de la section de la S.F.P.F.P, pour 12 places S.E.S.S.D., pour avis au CROSS, respectant ainsi le décret n° 95185 du 10 janvier 1995, « relatif à la procédure de création, de transformation et d'extension des établissements et services sociaux et médico-sociaux. »

Cet avis du CROSS se prononçant sur l'opportunité de la création de places de S.E.S.S.D. au regard des besoins quantitatifs et qualitatifs de la population sur l'implantation d'une zone géographique d'intervention, sur la capacité et la qualité des services existants clarifiera la place de ce dispositif au niveau départemental et régional.

Les conditions d'un service d'insertion intégré à l'Établissement, sont à distinguer des services de suite tels que prévus dans les Annexes XXIV, à savoir : un suivi ponctuel à moyens constants, s'adressant à des jeunes après leur sortie de l'Établissement.

Le service d'insertion que je propose, ne peut pas être pour autant une entité administrative : je sollicite donc de pouvoir détacher un mi-temps d'éducateur spécialisé dans le cadre du redéploiement de moyens, préconisé, pour la restructuration du service. Son financement pourra être imparti à la fois à la S.P.F.P. et au S.E.S.S.D.

Ainsi, l'établissement sera doté d'un « outil technique » pour conduire de véritables actions d'insertion, offrant de nouvelles modalités de prise en charge en réponse aux besoins émergents.

1.3.3 Le suivi : initier une démarche d'évaluation

Le S.E.S.S.D., outil de contractualisation

La politique de la D.D.A.S.S. de la Haute-Garonne a instauré un cahier des charges concernant les S.E.S.S.D., définissant leur rôle et leur fonctionnement. C'est donc un outil de contractualisation entre le promoteur et l'administration. Il affiche les objectifs à atteindre (le maintien en milieu ordinaire est premier), les référentiels théoriques fondant la prise en charge, la population accueillie y est décrite, et les zones géographiques d'intervention sont délimitées.

L'intérêt majeur du cahier des charges est de clairement stipuler la nécessité de l'évaluation des actions par rapport aux objectifs posés. Je pourrai donc initier, par ce biais, cette démarche dans l'établissement, et mobiliser l'équipe à cette fin.

La tenue de tableaux de bord, mentionnant par semaine le nombre d'interventions directes et indirectes doit être faite avec rigueur. L'analyse des données, des écarts éventuels entre l'activité projetée et l'activité réelle, permettra d'envisager les améliorations à introduire pour réduire ces écarts.

Cet effort d'évaluation doit, à moyen terme, amener le service à développer sa propre méthodologie pour mesurer le niveau d'atteinte des objectifs d'un accompagnement individualisé, pour une intégration, et pour mieux communiquer à l'extérieur (organismes de contrôle, organisme financier) une analyse précise et commentée de l'activité du service.

Le développement d'une évaluation

Parallèlement, j'impulserai à l'interne le nécessaire développement d'une évaluation, pour un meilleur suivi de l'analyse portant sur l'évolution des besoins et des parcours des usagers d'une section à l'autre de l'établissement. Pour cela, j'accorderai une meilleure place au

recueil des éléments statistiques des rapports d'activité, qui devront être complétés à cette fin.

D'autres indicateurs sont en effet indispensables, en ce qui concerne notamment le profil des jeunes accueillis : surdité et troubles associés, aptitude communicationnelle, réalité des niveaux d'apprentissage, situations familiales... et devront être croisés avec le niveau de formation professionnelle engagée, les situations de rupture et d'échec, la réalité des conditions de sortie de l'établissement, du service.

C'est à partir d'une analyse de ces données que pourrait se fonder les nouveaux ajustements nécessaires au projet d'établissement dans son ensemble.

La mise en place de projet individualisé me semble aussi participer, à un autre niveau certes, à une démarche d'évaluation. Les réunions de projet individualisé constituent des instances de régulation, voire d'évaluation, qui doivent aider à mesurer les écarts entre ce qui était prévu, et ce qui a été réalisé, avec les résultats obtenus. Elles visent à proposer un réajustement relativement rapide en terme d'objectifs, et des modalités pour les atteindre. Elles offrent la possibilité de bilans plus réguliers avec les parents, qui répondent non seulement à l'obligation de les informer, mais aussi à la nécessité de les associer au projet et de mesurer leur satisfaction par rapport au service rendu.

1.4 Pour accompagner le changement au niveau des professionnels

La réussite de cette réorganisation à l'interne s'appuie sur une modification des pratiques, et sur l'adhésion des personnels. Pour mener à bien cette nécessaire évolution, je dois donc orienter mes efforts à l'accompagnement des changements auprès des personnels.

Des habitudes de travail, elles mêmes instituées par des fonctionnements institutionnels, ont été prises depuis la mise en place de la S.P.F.P., et avec les premières formations en alternance.

Dans les pratiques actuelles, malgré la technicité et les compétences, la prise de conscience de certaines inadéquations, de difficultés, reste parcellaire, et sujette à des représentations subjectives, et n'a pas permis de réelle mobilisation des personnels sur les réajustements nécessaires.

Mon rôle sera donc de guider, de soutenir cette mutation pour que chaque professionnel se sente impliqué, et se responsabilise dans son travail à l'interne, comme à l'externe. C'est une dimension de management, telle que la définit P. Lefèvre : « Il s'agit de permettre des transitions, des sauts qualitatifs, (...) d'engager parfois des ruptures dans les mentalités, les comportements, et de rompre avec les habitudes. Cela ne va pas de soi dans la mesure où les institutions tendent plus naturellement à leur conservation, à la simplification, qu'à l'affrontement de l'incertitude et de la complexité. »²⁶

C'est donc en impulsant un management participatif, pour soutenir une dynamique d'équipe, que je conduirai ma stratégie auprès des personnels ; tout en restant vigilante et en gardant le pouvoir de décision finale.

1.4.1 Une stratégie d'information et de communication

Je devrai en premier lieu, sécuriser les équipes. Face aux incertitudes, et pour tenter de vaincre la résistance, la communication est un atout majeur dans la gestion des ressources humaines. La transparence doit être privilégiée, en développant une politique d'information continue et régulière. Plus l'environnement est incertain et mouvant, et plus l'acte

d'information devient indispensable. Je m'attacherai donc à vérifier l'efficacité des réseaux de communication existant dans l'établissement :

- au niveau des rencontres avec les instances représentatives,
- en provoquant les réunions du Conseil d'établissement,
- en proposant des réunions générales d'information à tous les personnels.

Cela passe aussi par une restructuration des réunions ; ce sont en effet des moments de rencontre interprofessionnelle structurant les échanges. Restructurer les réunions en précisant leur contenu et l'objet de l'échange, participe selon moi, à rétablir un cadre de travail, à une clarification, donc à une meilleure communication et circulation de l'information.

Compte tenu des orientations prises dans le projet d'établissement, trois types de réunions émergent :

- la réunion de synthèse, animée par le médecin psychiatre,
- la réunion d'élaboration du projet individualisé, animée par le chef de service,
- la réunion de coordination pédagogique, animée par le chef de service.

Dans ce contexte de changement, j'accorderai une meilleure place aux réunions de fonctionnement ; celles-ci peuvent aider à mieux maîtriser la définition des finalités, et des modalités d'actions à développer. Elles permettent que les objectifs puissent être interrogés, explicités à nouveau, et soumis à la critique. Je participerai à ces réunions, que j'animerai conjointement avec le chef de service.

1.4.2 Un échéancier – Des étapes

De même, il est important pour les personnels de pouvoir se référer à un échéancier déterminant les diverses étapes nécessaires au déroulement de cette réorganisation avec les personnels.

L'aboutissement des diverses démarches engagées (Avis du C.R.O.S.S. – modification effective de l'agrément, nouveau budget, ...) offrira une période transitoire d'au moins 18 mois. J'ouvrirai toutes les concertations auprès des instances représentatives C. E. et D. P., pour les mutations à envisager. La plupart devrait être simplement des changements à l'interne au bénéfice de départs prochains. Dans l'hypothèse d'une impossibilité, des procédures associatives, déjà mises en place, prévoient d'accorder prioritairement un emploi

²⁶ P. LEFEVRE : *Guide de la fonction du directeur d'établissement social et médico-social*. Dunod 1999.

vacant pour répondre à une demande de mutation d'un établissement à un autre, par nécessité, en respectant au mieux les choix énoncés par le salarié.

Cette évolution du service obtiendra des niveaux d'adhésion différents selon les intérêts professionnels et personnels de chacun. Certains voudront se saisir de perspectives nouvelles dans leur pratique, alors que d'autres exprimeront une volonté de continuité dans l'établissement. J'organiserai une large consultation au niveau de l'établissement pour faciliter les changements souhaités, d'une section à l'autre. Il s'agira d'en définir les modalités après avoir consulté les représentants du personnel. Je dois saisir cette opportunité pour créer plus de mobilité à l'interne.

Cette période transitoire permettra de pouvoir initier pour les nouveaux cycles de formation, de nouvelles modalités d'accompagnement, voire de constituer de nouvelles équipes de soutien.

Le nouveau contexte de travail exige une adaptation des professionnels en terme de réajustement de pratiques. La formation sera donc un outil important.

1.4.3 Des priorités de formation

L'établissement s'est engagé dans un processus de formation continue, pour le perfectionnement en L.S.F, et en informatique (outil pédagogique largement utilisé auprès des déficients auditifs par tous les enseignants, éducateurs et rééducateurs).

Il sera poursuivi, dans le cadre du P.A.U.F²⁷, et parallèlement, je prévois d'orienter les priorités de formation sur les deux années à venir, pour obtenir les perfectionnements nécessaires.

Pour les professionnels intervenant en interface, afin qu'ils puissent trouver des outils, des supports facilitant leur communication et leur relation à l'environnement.

En effet, l'ouverture sur l'extérieur passe par une reconnaissance des interlocuteurs, de leur place, fonction et responsabilité, lorsqu'il s'agit de l'administration, de leur compétence, lorsqu'il s'agit de partenaires techniques.

²⁷ P.A.U.F : *Plan annuel d'utilisation des fonds*

Les éducateurs faisant fonction d'accompagnateur de stage, de tuteur, de prospecteur, et dans tous les cas engagés dans des démarches multiples auprès des entreprises et des administrations, ont besoin de mieux connaître le cadre réglementaire des contrats d'alternance, des mesures d'aide à l'emploi spécifiques ou non spécifiques. Des formations individuelles leur seront soumises, afin qu'ils puissent parfaire leur connaissance dans ce domaine où les mesures se sont multipliées et n'ont cessé d'évoluer, et par la même qu'ils améliorent leur pratique dans leur travail de « chargé d'insertion ».

Un perfectionnement à la conduite d'entretien me semble également incontournable. En effet, le travail « ambulatoire » dans le cadre d'un S.E.S.S.D. suppose la maîtrise de techniques de base telles que l'entretien et l'analyse de l'évaluation globale d'une situation. Il oblige à un travail plus individuel, dont la contrepartie est une capacité à formaliser, à présenter, à expliciter son intervention avec différents interlocuteurs.

La conduite d'entretien avec des déficients auditifs est souvent pénalisée par les difficultés de communication qui altèrent le contenu et la cohérence des échanges. Le professionnel tirera profit d'une meilleure maîtrise de la technique d'entretien, dans sa forme et dans ses attendus, pour que les limites et les difficultés inhérentes aux capacités communicationnelles n'influent pas autant sur le déroulement de la rencontre.

La présence d'un interprète ne peut y être systématique, et ne représente pas de garantie en soi, quant à la qualité ni à l'objet de l'échange.

Pour une meilleure appréhension des enjeux stratégiques et politiques de ce changement, il me paraît important de sensibiliser et d'informer les personnels sur les nouvelles politiques sociales.

Il faut qu'ils puissent dépasser la dimension « rééducative », spécifique de leur travail, et très prégnante dans l'établissement, pour mieux saisir le changement de logique qui préside à l'ouverture sur l'environnement. Ils sont imprégnés de réflexes qui procèdent d'une logique institutionnelle, centrée sur une pérennisation de la structure au regard de ses compétences, de son expérience acquise, plus que sur une logique de service.

J'envisage un cycle de formation interne visant à mieux appréhender dans quels processus s'inscrivent actuellement les nouvelles modalités d'intervention, et leur nécessaire évaluation. Mieux situer la mission des établissements dans l'actualité des politiques sociales, des orientations actuelles de l'action sociale, aura pour effet de permettre aux personnels de s'approprier le sens de la mission du service, qui suppose ainsi une meilleure

compréhension des institutions, des dispositifs, de leur spécificité, donc de leur complémentarité.

Le changement doit être accompagné et nourri par le partage d'expériences, et la réflexion de spécialistes extérieurs.

Des échanges, actuellement balbutiants, et relégués à une importance secondaire, seront à développer avec les professionnels qui interviennent :

- dans les dispositifs d'insertion professionnelle pour les adultes handicapés, comme les E.P.S.R..
- dans les associations qui œuvrent pour l'insertion socioprofessionnelle des sourds, telle que l'URAPEDA.

Ces échanges, autour de préoccupations communes pourraient aider d'une part, à mieux orienter les démarches d'insertion, et d'autre part, devraient améliorer la connaissance mutuelle des dispositifs, de leurs spécificités, pour mieux les utiliser ensuite.

De même des rencontres de travail avec les professionnels chargés de l'apprentissage adapté, comme c'est le cas pour le C.F.A.S. de Midi-Pyrénées. devront être renforcées. Il est en effet très enrichissant de confronter les réflexions et les pratiques sur les pédagogies de l'alternance ; l'équipe chargée de la S.P.F.P pourrait échanger avec l'équipe pédagogique chargée de la CLIPA, pour laquelle le C.F.A.S. a un agrément régional. Cette classe propose une approche pédagogique adaptée à des publics en échec, et en difficulté ; pour les intervenants, des choix de qualification professionnelle très différents y ont été faits (formateurs ayant une spécialisation, F.L.E²⁸, méthodes Fürstein, P.E.I²⁹, etc.)

Les perspectives d'évaluation du service me conduisent à reconsidérer certaines qualifications, en particulier celle des éducateurs techniques, dont la fiche de poste doit être reconsidérée.

La suppression d'un poste d'éducateur technique spécialisé, au bénéfice d'un départ à la retraite, est l'amorce d'une remise en question de cette qualification pour participer à l'accompagnement des formations en alternance, dans la partie « pratique et technologique ».

²⁸ FLE : *Français langue étrangère*

²⁹ PEI : *Programme d'enrichissement instrumental*

La fiche de poste d'un éducateur technique spécialisé. me paraît plus adéquate, et mieux s'intégrer dans le projet de la S.P.F.P., et je renforcerai donc leur participation puisqu'ils apportent une contribution majeure à la préparation d'une formation professionnelle. La dimension d'enseignement et éducative, rattachée à cette fonction, s'inscrit bien dans le développement d'aptitude professionnelle, pour créer les conditions d'une appétence à certains métiers.

Dans ce but, ils doivent effectuer la recherche de stages en entreprises, et assurer, avec l'équipe, le suivi et l'évaluation des stages, y compris dans des secteurs ne correspondant pas à leur qualification professionnelle d'origine.

Ils devront gérer des ateliers correspondant à leurs compétences.

Les constats énoncés plus haut, montrent comment la participation des éducateurs techniques peut soutenir les formations en alternance montrant de plus en plus leurs limites, notamment en matière d'adaptation à l'ouverture de nouvelles formations.

Même si les accompagnements dans les filières traditionnelles telles que cuisine ou horticulture, bâtiment, se poursuivront, ce sera avec l'objectif d'ouvrir des brèches dans cet accompagnement trop systématique.

Des solutions sont à rechercher dans de nouvelles modalités d'accompagnement, avec des soutiens extérieurs, pour la partie pratique et technologique, des formations, pour la préparation aux épreuves pratiques.

C'est ce que j'évoquerai dans les nouveaux partenariats à mettre en œuvre.

CHAPITRE 2 A L'INTERFACE

Il s'agit de passer d'un service juxtaposé à d'autres, à un service parmi d'autres, c'est à dire, en interdépendance avec d'autres dans un système ouvert.

Cela m'engage dans une démarche de réorganisation des modalités et des procédures de partenariat, de conventionnement

2.1 Instaurer de nouveaux rapports avec les partenaires

Pour sortir d'une logique de juxtaposition des interventions je devrai rechercher comment elles peuvent concourir à un projet global commun d'intégration. Il me faut donc instaurer de nouveaux rapport avec les partenaires.

2.1.1 Améliorer les procédures de concertation

Je devrai accorder une attention particulière au niveau de concertation possible. En effet, il y a encore trop de contractualisations informelles, officieuses et au coup par coup. Les échanges informels qu'entretiennent les différents partenaires doivent être complétés par des réunions de travail.

Le contenu des conventions avec les C.F.A. s'élabore parfois de manière empirique, aléatoire et selon les disponibilités des équipes, sans que les partenaires se soient suffisamment rencontrés. Elle remplit la fonction minimale de procédure administrative, pour régulariser la situation.

Dans le cas d'une convention rédigée et cosignée après coup, il manque une étape préalable pour aborder la pertinence, la faisabilité, les conditions de l'intégration, qui permettrait de faire un projet d'accompagnement commun.

Dès lors, l'intégration peut être vécue comme une contrainte de la part de l'établissement d'accueil, et l'équipe pédagogique peut ne pas se sentir partie prenante du projet. On peut entrevoir un dysfonctionnement dans la procédure de contractualisation puisqu'est posé que l'intégration est entérinée avant d'être négociée, que l'on impose un insertion de fait.

Ces réunions auront aussi pour fonction la reconnaissance mutuelle de chacun ; chaque acteur n'a pas forcément une connaissance suffisante des objectifs, des modalités d'action de chaque partenaire pour comprendre leur logique propre, leurs intérêts et leurs attentes.

L'erreur est de penser que l'identification va de soi, ce que dément la pratique au quotidien ; Des malentendus, la méconnaissance et de fausses représentations sont à la base d'une logique de retrait. Chacun se contente alors de relations officielles, fonctionnelles, sans implication ni réelle solidarité.

L'expérience a fait apparaître des discordances de stratégie potentiellement conflictuelles, pour lesquelles ces réunions proposeront des possibilités de régulation, de médiation.

Il y a parfois une appréciation différente des aptitudes du jeune sourd à pouvoir accéder à certains métiers, certaines fonctions, de la part des deux équipes, qui renforcent cet état de fait.

Ce sont des situations récurrentes pour les métiers qui requièrent un minimum de contacts avec un public, une clientèle (métiers de cuisine, employé de bureau, etc.) ou un minimum de production écrite (travaux informatiques par exemple). Les modalités d'une évaluation des aptitudes, avant d'engager le jeune dans un contrat d'apprentissage, donc dans une intégration en C.F.A., représentent une difficulté qui conditionne parfois le niveau d'adhésion collective des partenaires, nécessaire à l'élaboration d'un projet commun d'accompagnement.

Je dois donc garantir des modalités de concertation pour sortir des relations mêlées d'obligation, de concessions où se jouent la méfiance, la rivalité des compétences. Une réelle concertation doit faire l'objet de réunions formelles suivies de compte rendus écrits. Je devrai développer :

- les réunions préparatoires à leur admission en C.F.A.,
- les réunions de bilan, et définir leur périodicité (trimestrielle ou semestrielle, selon les possibilités de C.F.A.).

Ces dernières garantiront le suivi et la qualité du contenu de la convention ; pour les questionner, réajuster les soutiens pédagogiques proposés.

2.1.2 Formaliser les conventions

Les conventions d'intégration, de formation ne doivent pas rester une procédure administrative ; je devrai leur donner une dimension de collaboration pédagogique.

Pour cela elles doivent être codifiées, les actions de chacun, et les objectifs pédagogiques doivent être répertoriés en termes d'exigences. Pour le service, il s'agira de préciser les fonctions de chaque accompagnateur :

- l'interprète, qui ne propose qu'un support communicationnel,
- l'enseignant spécialisé, qui propose un réel soutien pédagogique,
- l'éducateur technique, qui propose un soutien pédagogique devant être délimité aux « ateliers ».

Ceci me paraît d'autant plus important qu'elles sollicitent un travail transversal d'acteurs de culture différente, issus de champs professionnels différents. Et ce, d'autant qu'il est plus facile d'exercer ses compétences, voire son pouvoir, sur un territoire bien identifié, que de travailler dans une logique de projet au service de la personne.

Cette redéfinition des fonctions de chaque intervenant de l'équipe pluridisciplinaire me paraît favoriser une reconnaissance valorisante de l'action de chacun, un respect du territoire de chaque technicien, et participe à créer plus de complémentarité «pédagogique ». Les partenaires peuvent ainsi interroger leurs interlocuteurs en se représentant bien leurs sphères de compétences ; chaque intervenant connaîtra bien les limites et les exigences de sa fonction.

En formalisant la nature et l'étendue d'une collaboration contractualisée, d'autres protocoles de soutien, transposables à d'autres jeunes, à d'autres C.F.A., d'autres organismes de formation s'élaboreront ensuite plus facilement.

2.1.3 Une régulation autour des aides spécifiques

La clarification des missions, des interventions de chacun, suppose aussi de créer les conditions pour une meilleure coordination des aides financières spécifiques.

Ce sont essentiellement les aides de l'AG.E.F.I.P.H. que chaque établissement ou dispositif sollicite indépendamment des autres partenaires (c'est dans la majorité des cas pour l'interprétariat).

L'octroi de ces aides repose ainsi sur l'arbitrage de l'A.G.E.F.I.P.H. se prononçant sur la légitimité de la demande. Il y aurait une sorte de statut quo dans les relations partenariales

sur les financements complémentaires ainsi obtenus, pour que chacun puisse développer sa propre logique. Cette réalité de terrain, ainsi que les nombreuses sollicitations de l'A.G.E.F.I.P.H. mettent à dure épreuve une cohérence de financement et d'actions, entretiennent des confusions dans les missions des uns et des autres, et conduisent parfois à des chevauchements d'actions.

Il me semble plus judicieux d'essayer d'aboutir à plus de transparence pour obtenir la complémentarité nécessaire, et de dégager ainsi des marges de manœuvre supplémentaires.

Pour tenter de clarifier une situation complexe de superposition d'actions, et faisant l'objet de financements multiples, des rencontres tripartites entre l'A.G.E.F.I.P.H., le C.F.A. et l'Établissement ont été nécessaires. Il y avait là, à propos d'une situation critique, les prémices d'une instance de régulation, de concertation, qui reste à instituer entre les différents partenaires.

Avec l'appui de l'A.G.E.F.I.P.H., je compte donc développer le principe de réunions annuelles tripartites, en précisant leur objectif, et les modalités. Il s'agira de se coordonner autour d'un projet individualisé d'intégration, formalisé entre le C.F.A. et le service. L'enjeu de cette coordination est de participer à une clarification :

- des missions imparties au service situé dans le champ du médico-social, et pour lesquelles il n'a pas à faire appel à un tiers,
- des missions d'un dispositif de formation de droit commun, comme le C.F.A., lorsqu'il s'engage dans une intégration d'un jeune handicapé, et qui occasionne des surcoûts pédagogiques.

Le service doit s'engager dans la mise à disposition des moyens dont il dispose, pour fournir le soutien pédagogique « spécialisé » nécessaire, y compris l'interprétariat.

En contrepartie, le C.F.A. pourra solliciter une aide financière pour les soutiens individualisés complémentaires, réalisés par des enseignants chargés de technologie, dans les secteurs pour lesquels le service ne possède pas les compétences requises.

Il existe une réponse possible pour pallier aux limites des qualifications des éducateurs techniques, déjà évoquées précédemment.

2.2 Impulser de nouvelles interactions entre les dispositifs – La logique d’un réseau.

2.2.1 Une sensibilisation au handicap de la surdité :

➤ pour les C.F.A

Les effets de la surdité sur les apprentissages scolaires provoquent des craintes, des réticences de la part des enseignants de C.F.A. ou d’autres organismes de formation.

De manière récurrente, ils déplorent une absence d’informations, et de formation sur le handicap ; ils s’interrogent sur les attitudes à adopter face à des situations particulières, et sur les méthodes pédagogiques les mieux adaptées.

Il nous revient donc de pouvoir leur proposer des actions de sensibilisation, d’information sur la surdité et ses effets, pour répondre à cette demande.

Des premiers contacts dans ce sens ont remporté une adhésion de principe de la plupart des directions des C.F.A. Ces interventions pourront s’inscrire dans le cursus de formation continue proposée aux enseignants.

➤ pour les employeurs

La culture de l’entreprise, l’expérience accumulée par le Maître d’apprentissage sont des éléments primordiaux dans la formation professionnelle. Pour autant l’entreprise et le tuteur ne réunissent pas tous les moyens nécessaires pour réussir seuls cette formation, et surtout au niveau pédagogique. C’est dans le cadre d’une action conjointe de l’acte de formation entre l’équipe du service et l’entreprise, en mutualisant leurs compétences, que peut se développer la qualité de l’alternance.

Nous devons soutenir le réseau d’employeurs pour remplir ce double objectif ; obtenir une meilleure implication dans la formation du jeune, et modifier les représentations qu’ont les entreprises sur la déficience.

Un travail de sensibilisation sur les conséquences de la surdité au quotidien sera primordial pour faciliter une adaptation réciproque de l'employeur, des collègues de travail, avec le jeune apprenti sourd. Pour cela j'envisage de mettre à disposition de l'entreprise, sur plusieurs demi-journées, des professionnels du service (orthophonistes et/ou interprète – éducateur technique), pour traiter des difficultés communicationnelles posées par le contexte, afin de rechercher ensemble les adaptations possibles.

L'enjeu de ces premières rencontres constitue une étape à franchir pour les uns et pour les autres, pour dépasser le problème communicationnel ; cette étape est déterminante pour l'engagement de l'entreprise.

Par la suite, l'entreprise doit pouvoir être assurée de trouver les points d'appui nécessaires, puisque les C.F.A. n'assurent qu'un suivi minimum, nous devons garantir au Maître d'apprentissage des rencontres régulières.

CONCLUSION PARTIELLE

S'appuyant sur des constats réalisés en première et seconde partie, ainsi que sur de nouvelles orientations de l'action sociale, la prise en charge globale et individualisée devient le fil conducteur des actions.

La mise en œuvre du changement s'opère d'abord au travers d'orientations stratégiques dans les objectifs et les méthodes d'accompagnement des usagers.

Elles conduisent à une restructuration partielle mais inéluctable de l'établissement par un redéploiement de ses moyens ; celle-ci participe à la nécessaire lisibilité du service rendu pour les autorités de contrôle comme pour les partenaires locaux.

Elle s'appuie sur une gestion des ressources humaines visant une modification des pratiques et accompagnant les changements culturels que suppose l'ouverture de l'établissement.

La réorganisation préconisée, est selon moi une première adaptation ponctuelle de l'établissement qui m'amène à infléchir une réflexion interne pour clarifier les objectifs de chaque section pour leur mise en cohérence au bénéfice d'un parcours possible pour chaque usager.

Ceci m'impose de renforcer et d'améliorer le travail sur les orientations des usagers d'un service à l'autre par une plus grande concertation des équipes, pour éviter qu'elles ne se fassent par défaut et pour créer à l'interne plus de passerelles et de fluidité.

La conduite du changement s'appuie sur un action en interface qui suppose un investissement majeur du directeur dans sa fonction stratégique et politique, pour une réelle inscription dans les réseaux de formation et d'insertion professionnelle existants. Ceci est particulièrement important pour soutenir et faire évoluer le service d'insertion amené à se développer.

L'étape transitoire engagée m'oblige à rester vigilant et entreprenant pour maintenir et créer les liens nécessaires entre l'établissement et son environnement partenarial.

C'est un exercice difficile.

En effet même si l'injonction de coordination des actions est une orientation politique majeure, même si sur le terrain les différents acteurs sociaux initient des démarches, des expériences, force est de constater, qu'en matière de politique globale, d'intégration scolaire, de formation professionnelle, l'absence de réel pilotage et d'instances coordinatrices, complexifie la tâche du directeur.

D'autre part cette nécessaire coordination appelle aussi une plus grande mutualisation des moyens, pour l'offre des accompagnements spécialisés des actions de formation des jeunes sourds. Il y a un consensus de fond sur cette idée ; dans la réalité il se confronte aux règles du jeu institutionnel peu clair, lié au partage du pouvoir, à une absence de débat sur la part incombant au médico-social, et celle que revendique les associations de sourds.

Beaucoup d'attentes sont formulées, pour la réalisation du schéma régional pour les déficients sensoriels ; actuellement en suspens, sa réalisation devrait clarifier cette situation.

De même le centre d'information sur la surdité, préconisé par le rapport de D. Gillot fait l'objet d'échanges entre les différents partenaires, sans qu'ils aient encore abouti., pour savoir qui aurait la légitimité et l'autorité pour recenser et diffuser les informations nécessaires.

CONCLUSION

La reconnaissance de la place centrale de l'utilisateur, est un impératif, qui risque souvent de perdre de son sens, s'il n'est pas traduit en terme d'opérationnalité. Dans ma fonction de direction il s'agit donc de promouvoir les démarches d'une personne atteinte d'une déficience et sujet de droits particuliers, pour l'aider à bénéficier de l'espace commun.

Le postulat orientant ma démarche pose qu'en instaurant les passerelles nécessaires entre les circuits spécialisés et ordinaires, peuvent être trouvées de nouvelles réponses intégratives.

La préoccupation permanente sera toujours d'éviter ce que les cloisonnements produisent de pire, des orientations définitives là où elles doivent être transitoires, et des stigmatisations aggravant les difficultés là où on est censé intégrer.

Pour l'adolescent déficient auditif accueilli dans un I.E.S , nous avons pu poser que l'objectif d'intégration ne voulait pas dire exclure les étapes nécessaires, ni les accompagnements spécifiques ou protecteurs pour affronter la réalité sociale ordinaire, et qu'il impliquait d'organiser une meilleure préparation en amont.

Pour que l'utilisateur puisse bénéficier de l'espace commun pour sa scolarisation, sa formation, nous avons mesuré que ce dernier doit pouvoir bénéficier des apports et des aides spécialisées du médico-social

Tenter d'impulser une démarche dans ce sens fait l'objet d'une prise de conscience grandissante de la part des différents acteurs sociaux concernés, elle même inscrite dans les nouvelles directives des politiques sociales.

Toutes ces tentatives définissent une fonction de direction complexe, puisque changements internes et externes s'interfèrent, comme le précise P. Lefèvre³⁰ : « La stratégie des organisations sociales et médico-sociales consiste désormais à se situer tant à un niveau du macro-environnement qu'au niveau le plus proche des besoins sur le terrain. »

L'exercice quotidien de cette fonction rappelle que l'intégration ne se décrète pas, mais qu'elle se négocie sans cesse avec tous les individus qui interagissent dans l'espace social.

³⁰ P Lefèvre : *Guide de la fonction de directeur d'établissement social et médico-social* Dunod 1999

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Patrick LEFEVRE, Guide de la fonction de directeur d'établissement social et médico-social, Editions DUNOD, 1999

J. Marie MIRAMON, Manager le changement dans l'action sociale, Editions E.N.S.P. , 1996

J. DANANCIER, Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif, Contexte, méthode-outils, Editions DUNOD, 1999

D. BOUVET, La parole de l'enfant - Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd- Editions P.U.F. 1989

Pierre ROSANVALLON, La nouvelle question sociale, Editions du SEUIL, 1995

Christian VOGT, Grammaire des Institutions, Editions E.N.S.P, 1992

POUPEE – FONTAINE – ZRIBI, Le dictionnaire du handicap, Editions E.N.S.P., 1996

André MEYNARD , Quand les mains prennent la parole, Editions ERES, 1995

J. ION, Le travail social à l'épreuve du territoire, Editions DUNOD, 1996

Dossiers, Études, Articles

Enquête E.S. 95 – Ministère de l'emploi et de la solidarité D.R.A.S.S. Midi-Pyrénées – Novembre 1997. Tome 1

Les enjeux de la classification internationale des handicaps, HANDICAP, Revue de sciences humaines et sociales, n°81, janvier-mars 1999 – Cahier du C.T.N.E.R.H.I.

Quelle place pour les personnes handicapés ? Revue ESPRIT, décembre 1999

A quoi sert le travail social ? Revue ESPRIT, mars avril 1998

J.M. STIKER, Pour le débat démocratique : la question du handicap, Revue ESSAIS, Edition du C.T.N.E.R.H.I., février 2000

S. EBERSOLD, L'invention du handicap, FLASH Informations Edition du C.T.N.E.R.H.I, n°26 du 3 mars 1997.

Dossier documentaire les S.E.S.S.A.D., C.R.E.A.I. Midi-Pyrénées, ANCE Midi-Pyrénées.

Rapports

I.G.A.S. et I.G.E.N, L'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés, Rapport sur l'intégration scolaire des jeunes handicapés. Présenté au C.N.C.P.H. le 20/04/99

D. GILLOT, Secrétaire d'état à la santé et l'action sociale, 115 propositions pour le droit des sourds, remis au 1^{er} Ministre le 30 juin 1998.

Déclaration : Discours de Mme AUBRY, Ministre de l'emploi et de la solidarité, devant le Conseil supérieur pour le reclassement professionnel et social des travailleurs handicapés, le 26 novembre 1998.

L'intégration des personnes handicapées : quelques éléments de bilan, Revue Française des Affaires sociales , Ministère de l'emploi et de la solidarité , La Documentation française, mars 1998

Conseil Economique et social, rapport du 13 septembre 2000.

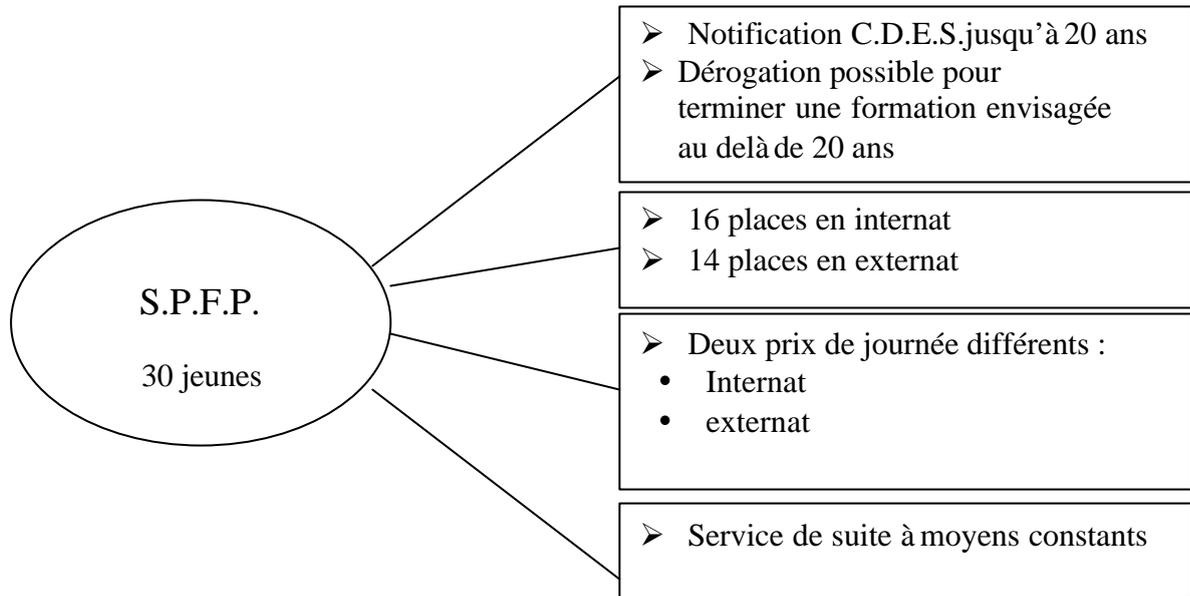
P. SEGAL, Rapport du Groupe de travail sur l'intégration scolaire, Février 1997, dans le cadre du C.N.C.P.H.

P. RISSELIN, Vingt ans de politiques sociales du handicap en France ; bilan et perspectives. Extrait de l'ouvrage Handicaps et citoyenneté au seuil de l'an 2000. Editions ODAS, 1999

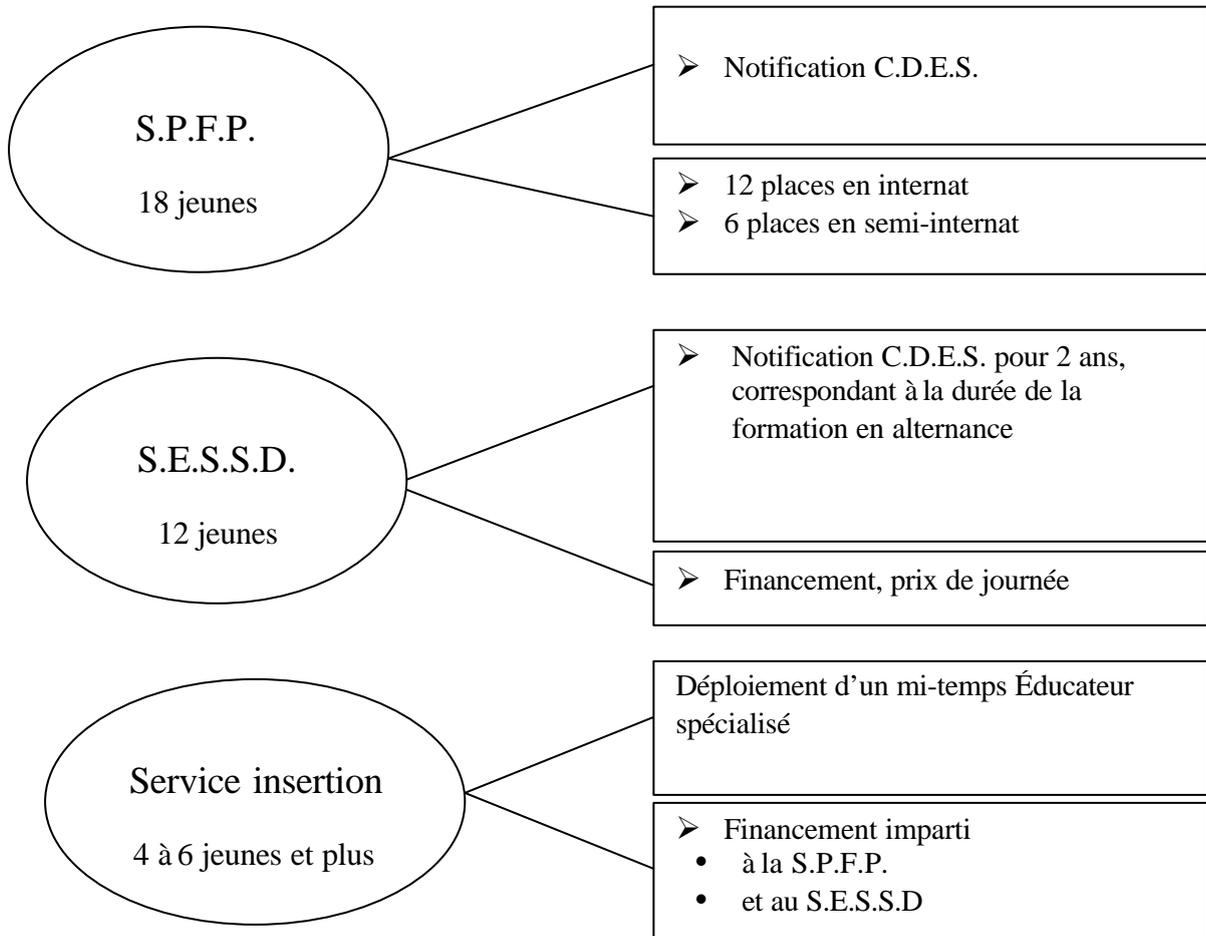
ANNEXES

- 1) Tableau récapitulatif de la restructuration
- 2) Evolution de la grille du personnel
- 3) Calcul des journées SSED et prix de journée

LA SITUATION ACTUELLE



PROPOSITION



EVOLUTION DE LA GRILLE DU PERSONNEL

PROFESSION	Situation actuelle	Avec la proposition	
		S.P.F.P.	S.E.S.S.D.
DIRECTION D'ENCADREMENT • Adjoint de direction	1,00	0,50	0,50
ADMINISTRATION GESTION • Rédacteur • Assistante sociale	1,00 0,50	0,50 0,25	0,50 0,25
SERVICES GÉNÉRAUX • A.H.S. • C.T.C./Ouvrier d'entretien	1,00 1,00	0,50 0,50	
ÉDUCATION ANIMATION • Édicateur spécialisé • Interprète • Moniteur Édicateur	6,00 1,00 1,00	3,50 0,50 1,00	1,50 0,50
ENSEIGNEMENT TRAVAIL • Rédacteur Répétiteur • E.T.S. • Instituteur E.N.	0,50 3,00 5,00	1,00 2,50	1,00 2,50
MÉDECINS • O.R.L. • Psychiatre	0,16 0,15	0,10 0,15	0,06
SOINS RÉÉDUCTIONS • Psychologue • Orthophoniste • Garde malade de nuit	0,50 2,50 1,75	0,25 1,50 1,75	0,25 1,00
SOUS TOTAL	26,06	14,50	8,06
Pour le service d'insertion • Educateur spécialisé		0,25	0,25
TOTAL	26,06	23,06	

CALCUL DES JOURNEES S.S.E.S.D

SOUTIEN PEDAGOGIQUE

- Regroupement / CFA (12 semaines par année scolaire)
12 jeunes x 12 semaines x 4j/semaine = 576
- 1 jour par semaine (prise en charge dans l'établissement)
12 jeunes x 25 semaines x 1 jour 300

SOUTIEN EDUCATIF ET SOCIAL

- 47 semaines x 12 jeunes x 1 jour par semaine 564

SOUTIEN ORTHOPHONIQUE OU AUTRE

- 37 semaines x 12 jeunes x 1 jour par semaine 444

1884

REPARTITION DU BUDGET SSES D

Personnel	1 782 102 F
Autres dépenses	500 000 F
	<hr/>
TOTAL	2 282 102 F

Nombre de journées 1884

Prix de journée 1 211.30 F

BUDGET DE LA SECTION DE LA PREMIERE FORMATION PROFESSIONNELLE

Personnel	3 476 204 F
Autres dépenses	1 280 000 F
	<hr/>
Total	4 756 204 F

Nombre de journées 3510

Prix de journée moyen 1 355,04 F