



**GARANTIR LA PERSONNALISATION DES PARCOURS
SCOLAIRES PAR DES COOPÉRATIONS ENTRE IMPRO ET
MILIEU ORDINAIRE**

Philippe DAUBA

2010

cafdes



Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement :

Jean-Michel TIREFORT, directeur de mémoire, pour l'aide apportée dans la construction de ce travail, pour sa disponibilité,

Robert GROWAS, formateur, pour ses analyses et son conseil,

Ma famille, mes enfants Ludovic, Ugo et Agathe, ma femme, Cécile, pour leur soutien tout au long de cette formation

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
1. UNE EVOLUTION DES POLITIQUES SOCIALES A PRENDRE EN COMPTE DANS LA SCOLARISATION DES JEUNES DEFICIENTS INTELLECTUELS.....	3
1.1. Un repositionnement nécessaire pour le secteur médico-éducatif.....	3
1.1.1. L'évolution de la place des enfants handicapés à l'école.....	3
1.1.2. La loi du 11 Février 2005.....	5
1.1.3. Un nouveau rôle pour le médico-éducatif.....	8
1.2. Un projet IMPRO ancré sur des valeurs traditionnelles.....	10
1.2.1. Un attachement historique à la formation professionnelle.....	10
1.2.2. La population accueillie.....	12
1.2.3. Un dispositif prisonnier de sa culture.....	14
1.3. L'enseignement spécialisé au sein du Projet d'Établissement.....	17
1.3.1. La place du scolaire à Lamarck.....	17
1.3.2. Des enseignants isolés et un projet d'école à l'abandon.....	19
1.3.3. La relation ambiguë des jeunes accueillis avec l'école.....	21
Conclusion première partie.....	23
2. SCOLARISATION INTERNE ET MILIEU ORDINAIRE : UNE ARTICULATION DIFFICILE A METTRE EN ŒUVRE.....	24
2.1. Limites et enjeux d'une scolarisation en milieu ordinaire.....	24
2.1.1. Intégration, inclusion : des modes de scolarisation parmi d'autres.....	24
2.1.2. État actuel de la scolarité en milieu ordinaire : des insuffisances qui laissent une place au médico-éducatif.....	26
2.1.3. Des expériences qui montrent l'intérêt de l'intégration scolaire pour les déficients intellectuels.....	28

2.2. Une approche institutionnelle qui limite la personnalisation des projets.....	32
2.2.1. Des parcours institutionnels standardisés.....	32
2.2.2. Des équipes centrées sur le PE actuel.....	34
2.2.3. Un projet pédagogique exclusivement interne pauvre en objectifs.....	37
2.3. Le partenariat pour sortir d'un fonctionnement institutionnel autarcique.....	39
2.3.1. Des cultures différentes et des partenariats difficiles avec l'EN.....	39
2.3.2. Des zones potentielles d'articulation à investir.....	41
2.3.3. Des conditions favorables à un repositionnement stratégique.....	43
 Conclusion deuxième partie.....	 46

3. DIVERSIFIER LES MODES D'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE

PAR LE DEVELOPPEMENT DE PARTENARIATS47

3.1. Créer un dispositif qui soutienne l'alternance de scolarité.....47

 3.1.1. Un projet de direction défini.....47

 3.1.2. Instaurer une alternance de scolarité pour briser le cadre
institutionnel.....49

 3.1.3. S'assurer de la cohérence des parcours.....52

3.2. Un complexe IMPRO/SESSAD pour se positionner au coeur d'un réseau.....55

 3.2.1. Adapter l'offre de service.....55

 3.2.2. Favoriser les coopérations et le travail en réseau.....58

 3.2.3. Adapter les moyens d'une organisation devenue plus complexe.....60

3.3. Incidences et évaluation du nouveau projet.....65

 3.3.1. Les conséquences en matière de ressources humaines.....65

 3.3.2. Incidences financières.....68

 3.3.3. Évaluation du dispositif.....71

Conclusion troisième partie.....74

CONCLUSION.....75

Liste des sigles utilisés

ANESM :	Agence Nationale de l'Evaluation et de la Qualité des Etablissements et Services Sociaux et Médico Sociaux
APAJH :	Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés
ARS :	Agence Régionale de Santé
AS :	Assistante Sociale
ASH :	Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés (ex AIS)
CAP :	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPA-SH :	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap, anciennement CAPSAIS
CDA :	Commission des Droits et de l'Autonomie
CDAPH :	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CASF :	Code de l'Action Sociale et Familiale
CDES :	Commission Départementale de l'Education Spécialisée
CDD :	Contrat à Durée Déterminée
CDI :	Contrat à Durée Indéterminée
CFA :	Centre de Formation des Apprentis
CFAS :	Centre de Formation des Apprentis Spécialisé
CLIS :	Classe d'Inclusion Scolaire
CNSA :	Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie
COTOREP :	Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel
CPOM :	Contrat Pluriannuel d'Objectifs et de Moyens
CROSMS :	Comité Régional d'Organisation Sociale et Médico-Sociale
CVS :	Conseil de la Vie Sociale
DDASS :	Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales
DRASS :	Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales
DREES :	Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques
DIF :	Droit Individuel à la Formation
EA :	Entreprise Adaptée
EREA :	Établissement Régional d'Enseignement Adapté
ESAT :	Établissement ou Service d'Aide par le Travail
ESMS :	Établissement Social et Médico-Social
ETS :	Educateur Technique Spécialisé
ETP :	Équivalent Temps Plein

GCSMS :	Groupement de Coopération Sociale et Médico-Sociale
GPEC :	Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
HANDISCOL :	Outil d'information sur les procédures et les aides possibles pour favoriser l'intégration scolaire des enfants et des adolescents en situation de handicap
HJ :	Hôpital de Jour
IA :	Inspection Académique
IEN :	Inspecteur de l'Éducation Nationale
IGAS :	Inspection Générale des Affaires Sociales
IME :	Institut Médico Educatif
IMP :	Institut Médico Pédagogique
IMPRO :	Institut Médico PROfessionnel
ITEP :	Institut Educatif, Thérapeutique et Pédagogique
IUFM :	Institut Universitaire des Formations des Maîtres
LEP :	Lycée d'Enseignement Professionnel
MDPH :	Maison Départementale des Personnes Handicapées
ME :	Moniteur Éducateur
PAUF :	Plan Annuel d'Utilisation des Fonds
PE :	Projet d'Établissement
PCH :	Prestation de Compensation du Handicap
PRS :	Plan Régional de Santé
PPA :	Projet Personnalisé pour l'Autonomie
PPS :	Projet Personnalisé de Scolarisation
PRIAC :	PRogramme Interdépartemental d'ACcompagnement des handicaps et de la perte d'autonomie
SEGPA :	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SES :	Section d'Education Spécialisée
SESSAD :	Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile
SROS :	Schéma Régional d'Organisation Sanitaire
UE :	Unité d'Enseignement
ULIS :	Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (ex UPI)
UNAPEI :	Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés
VAE :	Validation des Acquis de l'Expérience

INTRODUCTION

Quelques mois après ma prise de fonction en tant que directeur de l'IMPRO Lamarck, j'ai été sollicité par le Directeur Général de l'association pour réaliser un diagnostic de la structure et poser les objectifs de mon projet de direction.

L'objectif était de faire une proposition d'évolution qui puisse être compatible avec les nouvelles contraintes réglementaires et financières fixées par l'ARS Midi Pyrénées.

L'actualité juridique de la dernière décennie a renforcé le droit des personnes en situation de handicap et affirmé l'accès prioritaire à la scolarité en milieu ordinaire pour les enfants handicapés. En posant ce principe, la loi du 11 Février 2005 redéfinit indirectement de nouveaux champs d'action pour les acteurs de l'accompagnement spécialisé à la scolarisation. L'IMPRO Lamarck est particulièrement concerné par cette redistribution des rôles.

La relation difficile qu'entretiennent les enfants déficients intellectuels avec l'école l'a reléguée au fil du temps à un rôle secondaire dans le projet d'établissement, lui-même très dépendant de valeurs traditionnelles, comme la formation et la réussite professionnelles.

Si bien qu'aujourd'hui, les propositions d'accompagnement se limitent à des parcours internes dont il est difficile de sortir et inadaptés au regard du droit des usagers.

A partir de ce constat de carence et fort de ma volonté de « Garantir la personnalisation des parcours de scolarité par des coopérations avec le milieu ordinaire », j'envisage une restructuration.

Le premier point consistera à remanier le projet pour le rendre efficient au regard des attentes des usagers, de leurs familles et des missions dévolues à l'établissement. La coopération avec de nombreux partenaires est déterminante, en particulier avec l'Éducation Nationale puisqu'une convention d'Unité d'Enseignement doit prochainement lier l'association et l'Inspection Académique.

Dans le même temps, je sou mets au Directeur Général une proposition de modification d'agrément pour répondre au nouveau projet d'établissement. En créant un complexe IMPRO/SESSAD, la capacité d'accueil pourrait être augmentée de 100 à 115 places. Cette extension-création entre dans les priorités du PRIAC Midi Pyrénées et une mise en œuvre rapide assure d'éviter les contraintes récentes d'un passage par la procédure d'appels à projets.

Projeter un tel changement d'orientation pour une structure aussi solidement attachée à son histoire et ses valeurs relève d'une véritable exigence d'évolution culturelle. Dans le même temps, il est légitime de réagir rapidement et de rétablir le droit des usagers d'accéder à une scolarité personnalisée.

Ma démarche managériale vise donc à conduire ce changement en recherchant la participation et l'adhésion de tous les salariés mais aussi avec la volonté d'impulser une modification réelle de l'accompagnement. Pour cela, je m'appuie sur une politique de communication et un schéma d'élaboration collective favorisant l'implication de l'ensemble du personnel.

Ce travail présente d'abord comment la place de l'enfant déficient intellectuel a évolué, tant à l'école que dans l'espace institutionnel. Je décrirai l'accompagnement actuellement proposé par l'IMPRO et sa volonté constante d'améliorer les conditions d'éducation, avec ses excès et ses carences.

Par l'analyse de la situation actuelle de la scolarisation des enfants en situation de handicap, je montrerai ensuite l'utilité d'articuler les compétences de l'Éducation Nationale et celles de l'IMPRO. Les lacunes identifiées de part et d'autre peuvent se compléter efficacement par le développement de coopérations.

Enfin, je ferai une proposition d'évolution de la structure fondée sur le principe d'une diversification des modes d'accompagnement à la scolarité. Il impose une ouverture à un environnement plus large et au développement de compétences partenariales. Il nécessite une demande de modification de l'autorisation actuelle, d'un agrément unique à l'agrément d'un complexe IMPRO/SESSAD.

1. UNE EVOLUTION DES POLITIQUES SOCIALES A PRENDRE EN COMPTE DANS LA SCOLARISATION DES JEUNES DEFICIENTS INTELLECTUELS

1.1. La définition d'une nouvelle place pour le secteur médico-éducatif

La scolarisation et l'aide à la scolarisation des enfants handicapés ont vu leur cadre juridique récemment évoluer. Les dispositifs anciens comme celui des IMPROs sont particulièrement touchés par la loi du 11 Février 2005¹ et doivent modifier leur fonctionnement. L'approche de la scolarité est au centre de ces évolutions.

1.1.1. L'évolution de la place des enfants handicapés à l'école

Naissance de l'enseignement spécialisé et du médico-éducatif

Au début du XXème siècle, l'instruction obligatoire² pour tous les enfants de 6 à 14 ans fait émerger la question de la place des élèves en difficultés d'apprentissage. La loi de 1909³ va créer des classes spécifiques pour accueillir ces « arriérés mentaux », selon l'appellation de l'époque. Cette loi constitue l'origine de « l'enseignement spécialisé » et le texte fondateur de l'ASH⁴ à l'Éducation Nationale.

L'obligation de scolarité entraîne la mise à l'écart du milieu ordinaire des populations déficitaires. De plus, en écartant ces élèves, l'école publique se dépossède d'une responsabilité qui aurait dû lui revenir et contribue à la création d'un champ parallèle, celui de « l'éducation spéciale ».

Le secteur médico-éducatif se développe dans les années 40-50 sous l'impulsion d'associations de type loi 1901 auxquelles la puissance publique laisse l'initiative. L'État accompagne ce mouvement national par l'octroi de moyens aux établissements privés et par le décret du 9 Mars 1956. Ce texte précise les conditions d'autorisation pour les établissements à recevoir des publics handicapés et leur financement. La multiplication du nombre de structures va suivre, initiant une forte tradition institutionnelle qui marque encore aujourd'hui le secteur médico-éducatif.

¹ Loi n°2005-102 du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

² Loi n°11696 du 28 mars 1882 portant sur l'enseignement primaire obligatoire

³ Loi du 15 Avril 1909 relative à la création des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés

⁴ Adaptation et Intégration Scolaire devenue Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) par l'Arrêté du 17 Mai 2006

De l'exclusion et l'institutionnalisation...

Peu à peu, la dominante médicale qui caractérise alors les enfants déficients mentaux les éloigne de leur famille et du milieu ordinaire. La prise en charge devient plus ségrégative et dominée par un processus d'exclusion. Ils sont orientés vers des lieux spécialisés où ils suivent des parcours spéciaux dans une logique de filière.

Ajoutons à cela que ce « tout institutionnel » assigne la personne handicapée à un statut d'incapable. Comme le souligne Jean-René LOUBAT, « l'institutionnalisation massive a généré une infantilisation condescendante, un recul vis-à-vis de la citoyenneté et du statut d'adulte par un refus de la responsabilité, de l'autodétermination, par une coupure avec l'environnement, un enfermement dans le pathos, une mise en tutelle économique : le statut d'handicapé s'est affirmé comme celui d'un mineur à vie⁵ ».

... À l'intégration et la désinstitutionnalisation

Les années 70 marquent une inversion de logique. Alors que l'on a jusque là séparé l'enfant handicapé de sa famille et privilégié son éducation dans un milieu protégé, l'essentiel devient la mise en œuvre de son intégration.

Cette volonté politique d'intégration est affirmée par la loi du 30 juin 1975⁶ dans son quatrième article : « 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. ». Cette loi sera au centre des logiques qui suivront concernant l'éducation et la politique en faveur des enfants handicapés et, même si le terme d'intégration n'apparaît pas, la priorité donnée au milieu ordinaire est clairement indiquée en matière de scolarité.

Considérant que les écoles se sont désinvesties de la scolarisation des enfants handicapés, la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation revient sur les modalités de prise en charge à mettre en œuvre. Elle oblige les responsables de l'Éducation Nationale et de l'Action Sanitaire et Sociale à une concertation et à une coordination. Les secteurs de l'Éducation Nationale et du médico-social ne doivent plus être hermétiques et les circulaires vont s'enchaîner⁷, déclinant sur tous les tons le

⁵ LOUBAT J.R., 1997, « Élaborer son projet d'établissement social et médico-social » p 47

⁶ Loi n° 75-534 du 30 Juin 1975 dite loi d'orientation en faveur des personnes handicapées

⁷ Circulaires n°82/2 et n°82-048 du 29/01/82 relative à la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés, circulaire n°83-4 du 29/01/83 relative à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisées en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et des adolescents handicapés ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement, circulaire n°89-17 du 30 octobre 1989 relative à la modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale, circulaire du 18/11/91 relative aux conditions pour

principe du maintien des jeunes handicapés à l'école ordinaire. Malgré cette profusion de textes, les statistiques « montrent que l'appareil scolaire, non seulement ne parvient pas à faire décoller sa politique d'intégration mais voit son rôle décroître en matière d'enseignement spécialisé au profit du secteur médico-social⁸ ». Cette progression génère une évolution du nombre de structures qui ne cessent de croître.

L'entrée dans le XXIème siècle est marquée par la volonté de la puissance publique de reprendre le contrôle du développement et de l'organisation du secteur médico-social.

La loi du 2 Janvier 2002⁹ est significative de l'obligation faite aux dispositifs médico-sociaux de passer d'une culture de murs institutionnels à celle de service aux usagers. La disparition du terme « institution » dans ce texte illustre le déplacement du pouvoir, exercé jusque là par les établissements, vers les personnes en situation de handicap. Titulaires de droits affirmés, ils occupent désormais une place centrale négociée et contractualisée au cœur des structures. Cela induit un changement de posture professionnelle où les besoins individuels sont premiers. Cette entreprise de désinstitutionnalisation du secteur fait évoluer la question de l'intégration, qu'elle soit sociale ou scolaire.

1.1.2. La loi du 11 Février 2005

Principes généraux

La loi n°2005-102 du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées modifie profondément l'approche de la scolarisation des enfants porteurs de handicap. Elle engage le secteur médico-social dans une mutation plus décisive encore que la loi 2002-2.

Elle apporte deux innovations majeures, la définition du handicap et la mise en œuvre pour la première fois en France d'une politique de « mainstreaming », c'est-à-dire une politique appliquant les principes de non discrimination et de compensation. La logique d'inclusion dans les dispositifs de droit commun pour toute personne en situation de handicap devient la référence. La compensation du handicap est reconnue comme un droit, elle intervient dans un second temps par des mesures spécifiques.

La personne en situation de handicap a le libre choix de la construction de son projet de vie. « Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulés par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par

l'intégration dans le 1^{er} degré, circulaire du 17/05/95 relative aux conditions pour l'intégration en collège, circulaire n°99-187 du 19 Novembre 1999

⁸ DUBREUIL B., 2007, « Accompagner les jeunes handicapés ou en difficultés », Dunod, p12

son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis¹⁰ ». Le projet de vie affirme cette dynamique de choix dans le même temps qu'il conditionne un besoin en compensation.

L'obligation éducative devient l'obligation scolaire

Concernant l'enfance handicapée, l'incidence sur la scolarisation est sans précédent : tout enfant ou adolescent porteur d'un handicap doit être obligatoirement scolarisé dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche de son domicile. Il devient l'établissement de référence. L'obligation éducative présente dans la loi 75-534 est devenue obligation scolaire, comme pour n'importe quel enfant.

L'intégration scolaire individuelle en milieu ordinaire est la priorité et c'est uniquement si l'élève a besoin d'un dispositif qui n'existe pas dans l'établissement de référence qu'il peut être inscrit dans un autre établissement, en milieu ordinaire ou adapté. Il ne s'agit plus de préconiser une politique d'intégration mais de l'instaurer. L'impact de cette décision législative a été immédiat puisqu'en 2006-2007, 160 000 élèves handicapés ont été scolarisés dans l'école ou le collège de leur quartier contre 151 000 pour l'année précédente.

De nouveaux dispositifs institutionnels et opérationnels

A la différence des textes qui l'ont précédée, l'État se dote de nouvelles instances pour organiser cette politique. Les MDPH sont mises en place pour réformer le dispositif d'accueil, d'évaluation et d'orientation. La Commission des Droits et de l'Autonomie qui y siège se substitue à la CDES et à la COTOREP de chaque département pour devenir l'unique interlocuteur en matière de droits et de prestations. La loi définit des missions à la CNSA qu'elle charge d'organiser, en particulier, la répartition des crédits entre départements mais aussi l'équité de traitement des demandes sur l'ensemble du territoire. Les cadres traditionnels de répartition des pouvoirs sont bouleversés et significatifs de la reprise en main par l'État. Le département est responsable de la compensation par le biais d'enveloppes attribuées par la CNSA, cette dernière étant chargée à l'équilibre de l'équipement social et médico-social au niveau du territoire, en s'appuyant notamment sur les PRIAC, enfin, l'État régule l'ensemble.

Décidé à ne rien laisser à l'initiative privée, le législateur crée l'outil de suivi du parcours scolaire des enfants en situation de handicap, le PPS¹¹. Il devient la référence commune et incontournable de l'accompagnement à la scolarité de l'enfant handicapé.

⁹ Loi 2002-2 du 2 Janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

¹⁰ Article L114.1 du CASF, loi 2005-102

Une équipe pluridisciplinaire de la MDPH détermine les modalités de déroulement du PPS pour chaque élève handicapé et permet de coordonner l'ensemble des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales. Des équipes de suivi de scolarisation sont mises en place et assurent le suivi des décisions de la CDA et du PPS. Un référent de scolarité est chargé de réunir cette équipe pour chacun des enfants dont il suit le parcours. Il assure la permanence des relations entre les personnes et les services intervenant dans le parcours de scolarité. Il a également un rôle d'accueil, de relais et d'évaluation.

Des dispositifs déjà existants sont mis en avant pour être développés et renforcés. C'est le cas des Services d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile, des Classes d'Inclusion Scolaire¹² et des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire¹³

Les CLIS et les ULIS sont des classes spécifiques installées au sein de l'école et du collège. Leur but est d'assurer le maintien des élèves en situation de handicap dans un cadre scolaire ordinaire et d'éviter leur orientation vers un institut médico-éducatif. En même temps qu'il déclarait « je rendrai opposable le droit de tout enfant d'être scolarisé dans l'école de son quartier¹⁴ », le Chef de l'État fixait à l'EN des objectifs d'augmentation de ses structures. Il y avait 1 548 ULIS à la rentrée 2008, soit 300 de plus que l'année précédente et « l'augmentation constante du nombre d'ULIS permet d'affirmer que l'objectif de 2 000 ULIS à l'horizon 2010 est en bonne voie d'être atteint¹⁵ ».

Pour les SESSAD, la circulaire n° 89-22 du 30 Octobre 1989 indique « le caractère tout à fait primordial du développement des SESSAD pour la réorientation de l'appareil d'éducation spéciale vers le soutien en milieu ordinaire ». Leur nombre va passer de 6 577 en 1987 à 22 835 en 2001.

¹¹ Projet Personnalisé de Scolarisation, Circulaire n°2006-126 du 17 Août 2006

¹² Auparavant appelées Classes d'Intégration Scolaire (CLIS), modifiées par la Circulaire n°2009-087 du 17 Juillet 2009, Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire : Actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) », Bulletin Officiel EN n°31 du 27 Août

¹³ Auparavant appelées Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI), modifiées par la Circulaire n°2010-088 du 18 Juillet 2010, Scolarisation des élèves handicapés : Dispositif collectif sein d'un établissement du second degré, BO n°28 du 15 Juillet 2010

¹⁴ Congrès de l'UNAPEI, Tours, le 9 Juin 2007

¹⁵ Réponse interministérielle du 20 Avril 2010

1.1.3. Un nouveau rôle pour le médico-éducatif

Bouleversement culturel pour les ESMS et les associations

Dans ce paysage médico-social en évolution, la loi « Hôpital, Patients, Santé et Territoires¹⁶ » du 21 Juillet 2009 est venue parachever le recadrage global de l'État amorcé avec les lois 2002-2 et 2005-102. « Son titre IV constitue une véritable révolution avec la mise en place d'une gestion transversale du sanitaire et du médico-social par un acteur unique, l'Agence Régionale de Santé¹⁷ ».

Avec pour objectifs de réguler l'offre et de veiller à l'équilibre financier du système de santé, elle fait des ARS l'autorité compétente en matière d'autorisation, d'évaluation et de contrôle des ESMS, de planification territoriale, y compris sur les PRIAC. La contractualisation par les CPOM et la coopération par les GCSMS sont renforcées et les CROSMS sont remplacés par une procédure « d'appel à projets ». Cet ensemble de facteurs est révélateur du bouleversement institutionnel et culturel auquel les associations et les ESMS sont confrontés aujourd'hui.

D'un rôle de prescripteurs et de maîtres d'ouvrage de l'action sociale, les ESMS passent au rang de simples maîtres d'œuvre. La détermination des besoins, la réponse à apporter et l'attribution des moyens ne leur appartiennent plus mais relèvent désormais entièrement de l'autorité de la puissance publique. L'élaboration du projet de vie et du PCH est déplacée à la MDPH. Ces éléments sont représentatifs de la perte de pouvoir des ESMS.

L'EN redevient l'organisateur central de la scolarité

Ce sentiment est également présent dans le secteur médico-éducatif. « On a balayé d'un revers de manche cent ans de travail et de recherches. L'éducation n'est plus que l'affaire de l'Éducation Nationale¹⁸ ». Avec la loi 2005-102, certains directeurs et personnels se sont sentis dépossédés. Ils s'interrogent sur le devenir des moyens de scolarisation au sein des ESMS et manifestent la crainte d'une débauche par l'Éducation Nationale des instituteurs.

L'arrêté du 2 Avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation des unités d'enseignement dans les ESMS n'est pas venu les rassurer. Si la convention établie entre l'organisme gestionnaire et l'EN confirme le maintien de la structure scolaire au sein de l'IME, un contrôle renforcé et une rationalisation des moyens sont à craindre. Le rapport

¹⁶ Loi n° 2009-879 du 21 Juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires, Journal Officiel du 22 Juillet 2009

¹⁷ LAGA Lydia, « La loi HPST », ASH n° 2629, p.47

¹⁸ BONTE M-E in DUCORS P., février 2007, « L'amertume des instituts spécialisés », Le Monde de l'Éducation, p. 48.

IGAS¹⁹ faisait état de l'absence de maîtrise de l'EN sur les enseignements dispensés en IME et du constat de dysfonctionnements graves. Une articulation plus encadrée des apprentissages pédagogiques au sein des ESMS est donc à prévoir à travers la notion d' « unité d'enseignement ».

Dans ce contexte, que l'enfant en situation de handicap soit scolarisé en ESMS ou en milieu ordinaire, l'EN devient l'organisateur central de l'ensemble de la question scolaire. Le terme d' « éducation spéciale » est d'ailleurs supprimé dans la loi du 11 Février 2005.

Un nouveau rôle pour les établissements médico-éducatifs

Un nouveau rôle se dessine pour les établissements médico-éducatifs. Ils deviennent des dispositifs complémentaires de l'EN. Ils doivent reconsidérer leur rôle de prise en charge institutionnelle et accepter d'être un outil d'accompagnement, sollicités « par défaut » en matière de scolarisation. Il devient nécessaire d'adapter l'offre actuelle à l'intégration et au soutien de l'intégration des enfants handicapés en milieu ordinaire. Cette ouverture est censée se traduire par le développement de collaborations et d'échanges plus étroits avec l'Éducation Nationale.

Il faut rappeler que le système français n'a pas souhaité s'engager dans un processus total de désinstitutionnalisation et la loi de 2005-102 ne s'attaque pas aux institutions spécialisées comme certains pays européens « à option unique²⁰ » engagés pour l'intégration de tous les élèves en milieu ordinaire. Même si la priorité est donnée à la scolarisation en milieu ordinaire, la CDA peut toujours, en fonction des besoins et des capacités de l'élève, l'orienter dans un établissement spécialisé délivrant un enseignement adapté, comme les IME.

Les orientations en établissement ou service spécialisés ont, dès lors, deux raisons d'être : soit le handicap présenté est trop lourd ou incompatible avec une scolarité ordinaire, soit il existe un besoin de soin et d'action éducative qui doit être compensé parallèlement à la scolarité. Le rôle des établissements se trouve renforcé dans leurs dimensions éducatives et thérapeutiques.

¹⁹ GOSSOT B., « Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés », Mars 1999, IGAS / EN

²⁰ Suède, Norvège, Espagne, Grèce, Italie, Portugal in « Scolarisation des enfants et adolescents handicapés », Note d'information 07.23, Mai 2007, p.5, site : <http://www.education.gouv.fr>

1.2. Un projet IMPRO ancré sur des valeurs traditionnelles

L'Institut Médico Professionnel Lamarck est géré par l'APAJH-31, association dépendante d'une fédération nationale créée il y a 50 ans par des enseignants et des militants de l'EN. Active, laïque, attachée aux valeurs de la République et reconnue d'utilité publique depuis 1962, l'association départementale regroupe plus de 25 établissements et services, emploie 700 salariés et accueille environ 2 000 personnes en difficultés sur le département de la Haute-Garonne. L'APAJH-31 applique la Convention Collective 1951.

1.2.1. Un attachement historique à la formation professionnelle

L'histoire des IMPROs

Les IMPROs se sont développés à partir du décret de 1956 et de ses Annexes XXIV qui ont défini leurs conditions d'ouverture et d'organisation. Les Annexes XXIV ont été renouvelées en 1989, les IMPROs y sont considérés et décrits sous l'appellation généraliste d'IME. Les lois 2002-2 et 2005-102 complètent le cadre législatif de l'action de ces établissements.

La particularité est d'appuyer leur projet sur la formation et les apprentissages professionnels en intégrant les aspects psychologiques et psychopathologiques des adolescents déficients intellectuels qu'ils accueillent. Cela se traduit par un enseignement général et professionnel adaptés, accompagnés, selon les besoins de chacun, de soins et de rééducations.

La forte expansion économique des « 30 glorieuses » et le contexte de l'emploi des années 60 ont largement favorisé leur émergence. L'appareil de production industrielle, organisé sur le modèle taylorien, est favorable à l'emploi des handicapés déficients : travail routinier, reproduction de gestes, niveau de qualification peu important. Le besoin constant de main d'œuvre de cette période de plein emploi permettra à la grande majorité des jeunes adultes handicapés sortant d'IMPRO de trouver une embauche en milieu ordinaire. Le modèle de l'IMPRO s'est structuré sur cette identité.

La crise économique de la fin du XXème siècle complexifie l'insertion professionnelle de ce public handicapé. Montée du chômage, automatisation des usines, délocalisation, tertiarisation de l'emploi réduisent peu à peu le monde ouvrier et excluent le personnel non qualifié des entreprises. Les ESAT, anciennement CAT, deviennent progressivement les principaux partenaires des IMPROs en matière d'insertion professionnelle, même s'ils connaissent aujourd'hui une période d'ajustement due aux logiques socio-économiques.

Ce détour historique explique l'attachement des IMPROs à la valeur « travail », à la formation et à l'insertion professionnelles, mises particulièrement en avant dans le projet d'établissement de Lamarck.

La réussite professionnelle comme objectif de la prise en charge

En interaction permanente avec le monde du travail, la formation professionnelle permet d'acquérir des gestes professionnels, la capacité à tenir un poste de travail et à fonctionner en équipe. Grâce aux mises en situations pratiques et aux stages, chaque jeune développe des compétences personnelles qui lui permettent de s'intégrer en un milieu socio-professionnel ordinaire ou adapté, à l'âge adulte en général. Les formations professionnelles s'appuient sur des métiers qui favorisent l'expression et la réussite des jeunes. Elles ont été déterminées au départ par le marché de l'emploi en milieu ordinaire, comme la formation « Couture » par exemple, développée sur 3 ateliers de production à l'ouverture de l'IMPRO. Avec l'évolution du projet d'accueil et de l'agrément, l'arrivée de la mixité en 1984 entre autres, de nouvelles formations « Espaces Verts » et « Mécanique » sont apparues. Les diverses formations professionnelles sont toutes dispensées en interne et encadrées par des ETS.

Inscrite dans le projet d'établissement, la notion de réussite professionnelle constitue la référence centrale et fédératrice des équipes. L'accompagnement de l'IMPRO se construit sur la base du cursus professionnel, l'embauche ou l'orientation en ESAT en sont l'aboutissement. L'insertion professionnelle représente la sortie majoritaire comme le montre le tableau.

Évolutions des sorties

		2007	2008	2009
SCOLARITE FORMATION	Collège ou Lycée public	1		2
	Collège ou Lycée privé	2	1	2
	ITEP / IME		1	
TRAVAIL	Ordinaire CFA	1	1	2
	Ordinaire entreprise		2	1
	Protégé EA	1		1
	Protégé ESAT	14	12	16
AUTRES	Sans emploi	1		
	Arrêt scolarisation	2	1	3
	ESMS adulte	2		3
TOTAL		24	18	30

Le groupe comme référence de l'organisation

L'IMPRO est organisé en plusieurs groupes dépendant des âges des adolescents et de leur projet professionnel. Une équipe pluridisciplinaire, composée d'environ 7 personnes, enseignants, éducateurs, éducateurs techniques et représentant de l'équipe de soins, est référente de chacun de ces groupes d'adolescents.

Le Projet Personnalisé d'Accompagnement de chaque jeune est élaboré pour l'année lors d'une réunion de synthèse, à partir de l'évaluation de chaque intervenant de cette équipe. La formation professionnelle en constitue la colonne vertébrale, complétée par le projet de scolarité adaptée, l'accompagnement socio-éducatif et le suivi rééducatif. Le suivi et l'ajustement des PPA ou du projet collectif du groupe peuvent être modifiés en réunion de « Coordination ». Comme la synthèse, cette réunion est animée par un membre de l'équipe de direction de manière à acter une décision si une nouvelle orientation du projet est proposée (séjours, thèmes, changement d'atelier...).

« Scolaires » (12-14 ans)	Niveau 1 (14-16 ans)	Niveau 2 (16-18 ans)	Niveau 3 (18-20 ans)
23	38	36	18

L'établissement fonctionne de 200 à 205 jours en demi internat du lundi au vendredi. Le financement est assuré par un prix de journée attribué par l'ARS, versé par la Caisse Primaire d'Assurance Maladie.

1.2.2. La population accueillie

Une composition des effectifs conforme à l'agrément

Constitué d'une population exclusivement féminine à sa création en 1974, l'IMPRO est devenu mixte en 1984 et a connu des extensions de sa capacité d'accueil passant de 56 à 72 et enfin à 100 pour l'agrément actuel. Ce dernier précise qu'il s'agit d' « adolescents de 12 à 20 ans, garçons et filles, atteints de déficience intellectuelle ou mentale légère et moyenne (QI supérieur à 45), liée à des causes organiques, psychoaffectives, socioculturelles, exigeant, sous contrôle médical, le recours à des techniques non exclusivement pédagogiques ».

Selon le Ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes Handicapées²¹, la déficience intellectuelle se définit par un Quotient Intellectuel inférieur à 70. Le retard mental léger et moyen (QI entre 50 et 70) concerne 85 % de la population globale des déficients intellectuels. L'IMPRO Lamarck est sollicité lorsque la scolarité en milieu ordinaire ne peut pas être prolongée ou envisagée. L'effectif des jeunes accueillis est majoritairement composé de déficients intellectuels légers.

**Répartition des populations en fonction des déficiences primaires
(Indicateur n°14a)**

Déficiences	Retard mental profond	Retard mental moyen	Retard mental léger	Autres déficiences
	ES11	ES12	ES13	ES19
2010		34	81	
Rappel 2009		38	82	

L'altération légère ou moyenne des capacités cognitives autorise la plupart du temps l'intégration ou la réintégration d'un processus d'apprentissage adapté ou ordinaire, à plus ou moins long terme et selon les adolescents.

Des niveaux d'efficience divers

Si la déficience intellectuelle est relativement homogène, des difficultés comme des troubles du comportement, de la personnalité ou des carences de langage viennent parfois s'associer. Elles peuvent masquer les aptitudes intellectuelles ou induire des difficultés de socialisation.

Les enfants et adolescents admis à l'IMPRO Lamarck sont généralement capables, immédiatement ou à court terme, de s'inscrire dans les activités quotidiennes de la collectivité. Ils présentent une aptitude relative à l'autonomie et font preuve de discernement notamment face aux règles de vie et à des situations de mise en danger. Leurs capacités de socialisation sont à développer en particulier sur l'aspect relationnel.

Ces caractéristiques s'ajoutent à la déficience intellectuelle mais ne sont pas présentes chez tous les jeunes. Les niveaux d'efficience sont donc hétérogènes et très différents selon les troubles associés ou les difficultés qui caractérisent chaque adolescent.

Plus que le QI, ces indications sont fondamentales et renseignent sur l'aptitude de chaque jeune à suivre des apprentissages cognitifs et nécessitent une évaluation précise.

²¹ www.handicap.gouv.fr

L'origine des admissions

Le demi internat favorise l'accueil de jeunes venant majoritairement de Toulouse (55%) ou de sa périphérie. Situé en centre ville, l'IMPRO bénéficie d'un accès facile pour de nombreuses familles par les transports en commun (Métro, bus). Dans les 2 premières années qui suivent l'admission, un travail éducatif important est mené sur la prise d'autonomie dans les transports et, à 14 ans, la majorité des jeunes accueillis sont capables d'aller et venir seuls à l'établissement.

A l'admission, les enfants proviennent majoritairement d'établissements scolaires ou d'IME. La nature des établissements d'origine avant l'admission est significative d'un effet filière.

Pour le plus grand nombre, les jeunes viennent d'un dispositif scolaire, soit d'une classe primaire classique, soit d'un dispositif scolaire adapté mis en place par l'EN pour les élèves en difficulté (CLIS, SEGPA, UPI).

Origine des admissions

	2006	2007	2008	2009
Collège	2	1		2
CLIS	1	2	3	3
ULIS	1	4	3	2
SEGPA - LEP	2	4	2	2
IME –IMP	8	8	5	8
ITEP	3	3	3	1
HJ	3	2	3	3
Autres	1	2		
TOTAL	21	26	19	21

1.2.3. Un dispositif prisonnier de sa culture

La dernière décennie a été une période faste en projets pour l'IMPRO : rachat des locaux en 2004 et rénovation architecturale, restructuration de la formation professionnelle, réécriture du Projet d'Établissement en 2007, mise en œuvre des dispositions de la loi 2002-2 et de l'évaluation interne... L'établissement est reconnu pour la qualité de l'accompagnement proposé par les différents partenaires, pourtant, quelques remarques relativisent ce constat.

Une forte culture commune

L'organisation de l'IMPRO repose sur un effectif de salariés composé 42 personnes réparties au sein d'une équipe de direction, d'une équipe médicale et paramédicale, d'une équipe pédagogique, d'une équipe éducative, d'un service social et d'un service administratif.

TABLEAU DES EFFECTIFS 2010		
Emplois	Effectif	ETP
Direction (Adjoint)	1	1
Administration - Gestion	7	5
Service social	1	1
Médical - Paramédical	8	5
Formation Professionnelle	8	8
Socio - Educatif	9	7
Services Généraux	2	2
TOTAL (hors E.N. et Mairie)	36	29
Direction EN	1	1
Enseignement EN	6	6
Agents municipaux	6	6
TOTAL GENERAL	49	42

Malgré le renouvellement d'une partie du personnel, l'âge moyen de l'encadrement se situe à plus de 46 ans et, pour plus d'un tiers des salariés, l'emploi dans l'établissement constitue la première embauche ou l'expérience professionnelle la plus significative. Ces facteurs sont révélateurs d'une ancienneté importante et l'existence d'un lien étroit entre les valeurs défendues par le PE et l'identité professionnelle construite en commun.

La notion de protection, dominante dans les ESMS depuis les années 70-80, est très présente à l'IMPRO. L'engagement pris auprès des familles dès l'admission de proposer 2 à 3 solutions d'insertion professionnelle en milieu ordinaire ou protégé à chaque jeune accueilli traduit bien cette dimension protectrice. Par cette promesse, l'établissement place les équipes dans une relation empathique avec les familles. La sécurisation du parcours de formation et d'insertion, transcrite dans la réécriture du PE, est un facteur significatif de cet aspect protecteur dans la culture collective.

Une focalisation sur le dispositif de formation professionnelle

La réécriture du PE en 2007 n'a pas pris en compte les évolutions liées à la loi 2005-102. Plusieurs facteurs ont concouru à cristalliser l'ensemble de la réflexion autour d'une recherche d'optimisation du dispositif de formation professionnelle : accord de financement pour des travaux de rénovation lourde de l'ensemble des ateliers, départ à la retraite de l'ETS « Couture », attractivité et débouchés quasi inexistantes pour l'atelier Mécanique, difficultés croissantes d'intégration y compris en ESAT, accroissement du nombre de « Niveaux 3 » avec une moyenne d'âge élevée nécessitant quelques amendements CRETON²² alors que l'établissement n'en avait jamais eu.

De nouveaux métiers sont apparus avec la création de deux postes de chargés d'insertion, créés par redéploiement de moyens. Ils facilitent la recherche d'embauche ou de places en ESAT par la gestion des mises en stage et un accompagnement spécifique à l'insertion professionnelle. La rénovation a également touché le contenu des apprentissages pour faire face à la rareté des places en ESAT et à la hausse progressive des exigences de qualifications de ces établissements.

Élaboré de manière participative par l'ensemble des salariés, le nouveau PE reflète la volonté de valoriser l'expérience professionnelle commune acquise dans l'établissement. Les valeurs initiales et traditionnelles des IMPROs, à savoir la réussite professionnelle et le travail, sont clairement mises en avant dans cette optimisation du dispositif.

En revanche, en se focalisant sur cet aspect, la restructuration du PE est restée incomplète. La construction de formations diplômantes n'a pas été recherchée, la question relative à la scolarité a été totalement éludée, le partenariat est absent...

La référence à la culture commune a réduit le champ de vision des intervenants à la structure et enfermé l'accompagnement dans une reproduction des savoir faire existants.

²² Article 22 de la loi 89-18 du 13 Février 1989, « lorsqu'une personne handicapée placée dans un établissement d'éducation spéciale ne peut être immédiatement admise en établissement pour adultes, ce placement peut être prolongé au-delà de l'âge de 20 ans »

1.3. L'enseignement spécialisé au sein du Projet d'Établissement

1.3.1. La place du scolaire à Lamarck

Lamarck, un statut d'école de perfectionnement

Une histoire complexe lie le champ de l'Éducation Nationale et celui de la Santé.

Au début du XXème siècle, la définition du Quotient Intellectuel permet de déterminer 2 catégories principales d'arriérés mentaux : les « anormaux d'école », réputés éducatibles, et les « anormaux d'asile ». Cette classification est à la source de la séparation de l'EN et du secteur médico-éducatif, l'école se chargeant des éducatibles, la santé des plus déficitaires. Pour BOURNEVILLE, alors médecin de l'Hospice Bicêtre en 1879, « il faut des classes spéciales pour les enfants les moins malades, ceux atteints d'imbécillité légère, d'arriération intellectuelle, car ils entravent le bon fonctionnement des écoles ordinaires où ils constituent un poids mort ».

La création de classes de perfectionnement²³ répond à cette logique. L'intention de la loi est d'éduquer ces enfants « anormaux » afin de favoriser leur intégration et leur socialisation. S'il n'y a que 40 classes en 1936, l'Éducation Nationale va les développer considérablement et elles passeront à 1 145 en 1951 et à 15 270 en 1970. Cette forte augmentation est en lien étroit avec l'obligation de scolarité qui passe à 16 ans²⁴.

Agréé en 1976 comme École Autonome Municipale de Perfectionnement, l'IMPRO Lamarck est le fruit de cette histoire particulière et ancienne des classes de perfectionnement. Ce statut lui octroie la mise à disposition de 7 enseignants EN, dont un chargé de la direction de l'établissement, et de 6 agents de service municipaux.

Un rôle reconnu à une place secondaire

La présence des personnels EN depuis l'origine a assuré la légitimité et la reconnaissance de la place de l'enseignement général au sein du projet. Répondant également aux valeurs portées par l'APAJH, la scolarisation est un des objectifs du PE.

Présent dans tous les PPA, l'enseignement général adapté représente de 12 à 18 heures hebdomadaires, soit quasiment la moitié du temps de prise en charge des jeunes. L'impulsion des différents directeurs EN qui se sont succédés n'y est pas étrangère puisqu'ils ont tous considérés le temps de scolarisation sur un pied d'égalité avec la formation professionnelle.

²³ Loi du 15 Avril 1909 relative à la création des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés

Dans la culture institutionnelle, les apprentissages scolaires s'inscrivent dans une visée éducative. Écrire, lire et compter n'ont d'intérêt que dans la perspective de compléter la formation professionnelle ou permettre la prise d'autonomie. La compétence scolaire n'est pas perçue dans une dimension intégrative comme le savoir faire professionnel. Le « scolaire » n'est qu'un complément de formation nécessaire. Il n'est pas envisagé dans le PE comme pouvant initier un changement de trajectoire ou de projet.

Des parcours scolaires internes et uniformisés

Les trajectoires de chaque enfant sont instituées dans une filière interne dont il est très difficile de sortir. L'enfant dépend d'un groupe composé sur les critères de l'âge et de la formation professionnelle suivie.

Le repère de l'âge est un critère important du projet d'accompagnement. Les jeunes sont considérés dans leur avancée vers la vie adulte plutôt que dans leur capacité d'apprentissage ou leur maturité. C'est un principe de citoyenneté et d'égalité qui situe l'individu comme un adulte en devenir, quel que soit son handicap. Pour chaque jeune, c'est un processus dynamique qui le fait gagner en accès à l'autonomie, l'amène à revendiquer progressivement le statut d'un jeune adulte. Le changement de groupe est calqué sur la formation professionnelle : entrée en préformation à 14 ans, passage au Niveau 2 à 16 ans et préparation de l'insertion à 18 ans.

Quelle que soit l'évolution des compétences, elle ne provoque pas d'aménagements ou de changements de groupe, elle ne déclenche aucune évaluation plus précise ou modification de trajectoire. Alors qu'une entrée en CFA peut modifier un PPA, la réintégration du circuit ordinaire par la voie de l'école représente un parcours très rare pour les jeunes accueillis.

²⁴ Ordonnance n° 59-45 du 6 Janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire, « Réforme BERTHOIN »

1.3.2. Des enseignants isolés et un projet d'école à l'abandon

Un service et des contenus pédagogiques mal définis

L'enseignement général et le soutien scolaire sont pris en charge par 6 Professeurs des Écoles, enseignants détachés de l'Éducation Nationale, titulaires du CAPA-SH²⁵. Le directeur en est le coordonnateur pédagogique. Cette mise à disposition constitue un avantage considérable au regard des compétences apportées et de la masse salariale dont l'IMPRO n'a pas à s'acquitter. La remise à plat de ces conditions est prévue à la rentrée 2010 dans le cadre de la création des Unités d'Enseignement. C'est une échéance importante pour l'IMPRO Lamarck.

Depuis des années, le service pédagogique est porteur d'une ambiguïté non résolue à l'IMPRO. Les directeurs EN qui se sont succédés ont tantôt considéré les ETS comme faisant partie de ce service, tantôt les ont mis à part. Si bien qu'aujourd'hui, il n'existe pas de projet pédagogique commun même si l'organigramme présente 12 personnes au service pédagogique, englobant les 6 ETS avec les 6 professeurs des écoles.

Si la liaison « classe-atelier » existe de longue date, de nombreux facteurs éloignent ces deux catégories de salariés : formation initiale, statut, contenus pédagogiques... De plus, la structure très hiérarchisée de l'EN ne facilite pas toujours le rapprochement et la mise en commun. Dernièrement, l'IEN²⁶ a insisté sur les différences de statut et rappelé la non reconnaissance des formations professionnelles dispensées en IME, du fait qu'aucun texte ne les encadre, qu'elles ne sont ni diplômantes, ni conduites par des intervenants de l'EN. L'harmonisation des contenus pédagogiques pourrait au contraire faire l'objet d'une réflexion commune propice au rapprochement des équipes, tout en respectant les codes propres à l'EN.

Un statut différent qui a des incidences

Les enseignants bénéficient d'un statut particulier qui leur permet de participer chaque année au « mouvement EN », qui leur permet de faire des vœux d'affectation nouvelle sur différents postes de l'Académie. L'ancienneté constituant un critère majeur, les enseignants les plus expérimentés obtiennent leurs premiers choix alors que les plus jeunes se voient affectés sur leurs derniers vœux.

Ces conditions particulières ont une incidence importante sur la conduite du projet pédagogique. Il est fréquent qu'ils soient nommés à Lamarck, non pas par choix mais « par défaut », du fait de leur petite ancienneté et leurs premiers vœux n'ayant pas abouti.

²⁵ Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en Situation de Handicap, anciennement CAPSAIS

²⁶ Réunion de préparation des UE, Inspection Académique, 01/07/2010, Toulouse

Manquant d'expérience et de connaissance du public, l'implication dans une continuité de travail collectif est hétérogène. Certains découvrent, s'investissent peu à peu dans le projet et souhaitent rester. D'autres renoncent et restent en retrait. Chaque année, le « mouvement » recompose une nouvelle équipe.

Alors que l'effectif des salariés de l'IMPRO est très sédentarisé, l'équipe enseignante se trouve renouvelée à plus de 50% chaque année et ce, depuis 8 ans. L'établissement déplore le turn-over qui s'est installé mais ne parvient pas à l'enrayer. Le retour à une stabilité est un point crucial à résoudre nécessairement pour assurer la mise en œuvre d'un véritable projet de scolarisation.

Lorsqu'ils sont motivés par l'enseignement spécialisé, les enseignants peuvent bénéficier d'une formation spécifique, le CAPA-SH. Accordée quand ils sont en poste spécialisé, cette formation est dispensée en alternance. Encore une situation aux retentissements importants pour l'IMPRO. Tout au long de l'année de formation au CAPA6SH, un remplaçant va intervenir régulièrement à la place de l'enseignant titulaire, instaurant une discontinuité de repères, de progression pédagogique et de travail d'équipe. A noter que, pour des raisons de réduction de moyens, le remplacement n'est pas toujours assuré, ce qui rend la situation bien plus critique.

Un projet d'école à l'abandon

Dans les années 80, les instituteurs « faisaient leur carrière » à Lamarck et restaient sur leur poste 5, 10 voire 20 ans pour certains. Cette inscription dans la durée assurait une implication et une continuité dans la mise en œuvre du projet.

Aujourd'hui, ce n'est plus le cas et le turn-over actuel participe du constat inverse. Les enseignants sont « de passage » et l'équipe ne porte pas le projet d'école. Au mieux elle l'applique quand elle ne déclare pas le subir. Il n'y a ni remise en cause du projet pédagogique, ni réflexion sur d'éventuels aménagements tant la possibilité de rester l'année suivante est aléatoire. La découverte de l'établissement, de son fonctionnement, l'acquisition de repères rythment un scénario qui se répète depuis plus de 8 ans. L'équipe n'acquiert jamais d'expérience et ne fait que découvrir.

Le projet d'école est donc à l'abandon. Il n'est pas actualisé, ne prend pas en compte les dispositions législatives ou l'évolution du public, encore moins les expériences réussies ou les échecs des années précédentes. Dans le projet d'établissement, le projet pédagogique a été réécrit à partir de l'ancien, sans apport nouveau. Actuellement, le directeur est le seul représentant de l'EN présentant une ancienneté supérieure à 3 ans.

1.3.3. La relation ambiguë des jeunes accueillis avec l'école

Des enfants exclus du milieu ordinaire

L'histoire de chaque jeune met en évidence un échec scolaire plus ou moins précoce, des mécanismes d'opposition aux apprentissages scolaires et d'une manière générale, une inhibition des fonctions cognitives. La déficience intellectuelle est d'ailleurs généralement repérée à l'école avec les premières difficultés à suivre le programme du même groupe d'âge. Pour la majorité des enfants reçus à l'IMPRO, elles constituent le facteur qui déclenche l'orientation vers un ESMS.

L'étude de l'histoire scolaire de chaque jeune avant l'admission est significative d'un éloignement progressif du milieu ordinaire. Les mauvais résultats, le déficit de compréhension conduisent vers une CLIS ou directement vers un IME. S'il est accueilli en CLIS, il va y être scolarisé 3 ans en moyenne pour poursuivre en ULIS ou sortir du cursus scolaire vers un IME. Enfin, s'il reste en ULIS, l'EN propose des ULIS-Lycée où la scolarité peut se prolonger. Les enfants déficients expérimentent plus ou moins longtemps les dispositifs de l'EN mais l'orientation à l'IMPRO Lamarck intervient toujours quand toutes les tentatives de maintien ont été explorées.

Pour le jeune et sa famille, le changement de trajectoire est alors vécu comme un rejet.

Des admissions plus tardives dans l'établissement

Le maintien à l'école dans des classes spécifiques telles les CLIS ou les ULIS impacte l'âge moyen d'admission à l'IMPRO et confirme l'allongement des parcours en milieu ordinaire. Alors qu'il fallait demander des dérogations pour accueillir des enfants de 11 ans au début des années 2000, l'effectif du groupe des 12-14 ans baisse inexorablement. Il était de 28 en 2004, il sera à 23 seulement en Septembre 2010.

		2009	2008	2007	2006	2005
Admissions prononcées	TOTAL	21	19	26	21	22
	12 / 14 ans	8	10	12	15	13
	+ de 14 ans	13	9	14	6	11
Age moyen d'admission		15.6	15.3	14.7	13.8	15.4

Ces admissions plus tardives dans l'établissement ont 2 conséquences principales.

Le vécu d'échec plus marqué provoque un rejet massif du travail scolaire et induit un travail de restauration d'estime de soi et de remobilisation sur les apprentissages plus important. La durée du temps de formation professionnelle est également réduite alors que la stabilité des acquisitions chez le jeune déficient intellectuel en dépend directement.

L'espoir réactivé d'un retour à l'école

Dès l'entretien d'admission, de nombreuses familles orientent leurs questions sur la scolarité. Elles interrogent sur le niveau de la classe en se référant au système scolaire classique (CE2, CP...), veulent que leur enfant apprenne à lire et à compter et demandent si le retour sur une classe ordinaire va pouvoir s'envisager. Marqués par le parcours scolaire difficile de leur enfant, les parents réduisent et identifient le handicap à ce symptôme.

L'admission à l'IMPRO vient soulager la cellule familiale de cette pression et permet peu à peu de mettre à distance les résultats scolaires pour laisser la place à l'épanouissement sur d'autres activités. De nouveaux horizons peuvent ainsi être explorés comme la perspective d'un travail en ESAT ou la vie en foyer. Des bilans et des rencontres avec l'enfant et sa famille permettent d'ajuster régulièrement le projet de vie.

La promulgation de la loi du 11 Février 2005 a réactivé la demande de retour à une scolarisation en milieu ordinaire, malgré des évaluations qui ne le préconisent pas et même pour des jeunes en grandes difficultés. Les familles réclament de plus en plus un positionnement de l'IMPRO en partenariat avec l'EN afin que leur enfant puisse bénéficier d'une scolarité ordinaire, même à temps partiel.

L'espoir d'un retour à l'école ordinaire a modifié le rapport entre l'établissement et les familles. Lorsque l'orientation avait été acceptée avec résignation, la revendication d'intégration est d'autant plus forte et les familles font alors parfois le choix de changer d'établissement de s'orienter vers des structures plus attractives à leurs yeux. Ces ruptures doivent engager l'établissement dans une nouvelle réflexion sur l'information et l'accompagnement des familles.

Conclusion première partie

L'IMPRO Lamarck développe un accompagnement au sein duquel la formation et l'insertion professionnelles occupent une place centrale. L'attachement à ces valeurs traditionnelles du projet focalise aujourd'hui les équipes sur l'optimisation du dispositif mais élude toute analyse des récentes évolutions législatives.

Le bouleversement des prérogatives des ESMS annoncé par les lois 2005-102 et 2009-879 n'est pas pris en compte. Le recadrage de l'État, notamment en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap, appelle pourtant l'IMPRO et l'ensemble des partenaires médico-sociaux, à un positionnement nouveau sur un rôle de soutien à l'inclusion dans les dispositifs de droit commun.

L'accès à la scolarisation apparaît aujourd'hui en décalage avec le droit des usagers et l'attente des familles. Sensibles à un retour vers le milieu ordinaire, elles invitent l'IMPRO à proposer d'autres formes de parcours scolaires, moins institutionnalisés.

Dans la 2^{ème} partie, j'analyserai les articulations possibles entre le milieu ordinaire et l'IMPRO, dans la perspective de réintégrer le droit à une scolarité personnalisée au cœur d'un nouveau projet d'établissement.

2. SCOLARISATION INTERNE ET MILIEU ORDINAIRE : UNE ARTICULATION DIFFICILE A METTRE EN ŒUVRE

2.1. Limites et enjeux d'une scolarisation en milieu ordinaire

2.1.1. Intégration, inclusion : des modes de scolarisation parmi d'autres

Intégration ou inclusion ?

Le concept d'intégration a émergé dans les années 80 pour trouver son sens véritable dans plusieurs textes successifs²⁷ et d'où naîtront les CLIS et ULIS (ex UPI), classes spécifiques créées au sein de l'école pour accueillir les élèves handicapés.

La notion d'intégration scolaire est aujourd'hui utilisée dans une multitude de situations. Elle concerne des élèves intégrés individuellement dans une classe ordinaire, ou bien en SEGPA ou en LEP²⁸. Elle désigne également les élèves regroupés collectivement à l'intérieur des CLIS au collège (1^{er} degré) ou en ULIS au lycée (2^{ème} degré).

Ces intégrations varient sur l'amplitude, allant du temps plein à différents types de temps partiel, mais aussi sur les matières où elles sont tantôt limitées à des activités périphériques, tantôt à des activités fondamentales, ou encore parfois les concernent dans leur ensemble. Dans tous les cas, elle peut s'accompagner d'une aide extérieure, soit par le biais d'un service spécialisé, soit par l'attribution d'une AVS.

La loi du 11 Février 2005 introduit le concept d'inclusion scolaire en énonçant dans son article 19 que « tout enfant handicapé est de droit un élève, acteur de ses apprentissages ». Il s'agit de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire au départ. Le statut premier de l'enfant handicapé n'est plus d'être une personne en situation de handicap, mais celui d'être un élève, au même titre que n'importe quel autre enfant. Ce concept renvoie à l'idée que c'est au milieu scolaire qu'il appartient d'offrir à la personne en situation de handicap les moyens de s'épanouir, alors que l'intégration demande à la personne de s'adapter. Il implique l'adaptation des institutions scolaires mais aussi l'obligation d'accepter les enfants handicapés dans les dispositifs de droit commun. Le terme d'inclusion est utilisé dans les circulaires révisant les CLIS et les ULIS.

²⁷ Circulaire du 29 Janvier 1982, Circulaire du 21 Janvier 1983, Loi 89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989

²⁸ L'inscription en CFAS ou CFA est une particularité que j'aborderai plus loin

Des moyens qui restent en deçà des intentions

Cinq ans après la loi 2005-102, le dispositif scolaire montre toute la difficulté de mettre en œuvre une politique d'inclusion massive.

C'est d'abord lié au fondement même de l'EN. Les objectifs de formation de compétences et de validation par des diplômes qui lui sont assignés contribuent inévitablement à écarter du système scolaire ordinaire les élèves présentant des capacités limitées. En revanche, énoncer que « la scolarisation des élèves handicapés ne saurait dorénavant se concevoir sans qu'y prennent toute leur place les objectifs d'apprentissage qui sont les fondements des programmes scolaires en vigueur et particulièrement le socle commun de connaissances et de compétences²⁹ » fixe des priorités préjudiciables aux élèves les plus démunis et ouvre la possibilité d'établir une nouvelle distinction entre ceux qui sont capables de suivre une scolarité, un programme et ceux qui ne le sont pas.

Enfin, la politique d'intégration nécessite des moyens sur lesquels la loi 2005 est restée muette. Dans un rapport de Mai 2010, la Cour des comptes établit que l'EN souffre d'un manque de moyens qui ne lui permettent « pas d'atteindre les objectifs de réussite de tous les élèves et d'égalité des chances que lui assigne la loi³⁰ ». Avec la suppression de plus de 50 000 postes d'enseignants depuis 2007 et l'annulation de la formation initiale à l'IUFM, l'EN, comme d'autres ministères, subit la politique de rigueur.

Défendre une scolarité plurielle, pour tous

Je considère que les concepts d'inclusion et intégration sont complémentaires. L'inclusion fait référence à la capacité de l'école à adapter ses dispositifs et ses méthodes pédagogiques pour maintenir le plus grand nombre d'enfants handicapés dans le système scolaire, l'intégration représente un processus dynamique de retour vers l'école ordinaire pour les enfants qui en ont été exclus.

La scolarisation est le symbole de l'entrée en société, de l'inscription sociale de chaque enfant. Les jeunes accueillis à l'IMPRO Lamarck sont des citoyens et font partie de la communauté, l'accès aux dispositifs de droit commun est légitime.

Mais l'inclusion ou l'intégration ne sont pas les seules voies de la scolarisation. Je défends l'idée d'une scolarité plurielle où, plus la scolarisation pourra revêtir de multiples facettes, plus l'enfant en situation de handicap aura de chances d'y accéder.

« La scolarisation ne se réduit pas à la scolarité en milieu ordinaire, la scolarité en milieu ordinaire n'est pas la seule voie de la scolarisation. Il y a des chemins de traverse qui se

²⁹ Guide pour la scolarisation des enfants handicapés, Ministère de l'Éducation Nationale, Mai 2008

rèvent parfois nécessaires. Il faut distinguer le support et le processus³¹ ». Comme le dit Bertrand DUBREUIL, la scolarisation est un processus qui peut se développer sur des supports différents, mixtes. Lorsque l'école n'est pas l'école pour tous, il faut s'attacher à favoriser l'accès de tous à un mode de scolarisation, même s'il est constitué de scolarités diverses, parfois hors du milieu ordinaire.

2.1.2. État actuel de la scolarité en milieu ordinaire : des insuffisances qui laissent une place au médico-éducatif

Des moyens accrus qui bénéficient aux enfants déficients intellectuels

La scolarisation des enfants et adolescents en milieu ordinaire a largement progressé.

Qu'il s'agisse d'intégration individuelle en classe ordinaire ou d'intégration collective en CLIS ou en ULIS, deux ans après la promulgation de la loi 2005, les chiffres indiquaient que 162 000 enfants en situation de handicap étaient scolarisés dans les structures de l'EN, soit 70% de l'ensemble des élèves, contre 52% à la rentrée 1999³². Pour plus de la moitié des enfants handicapés, ce sont des jeunes atteints de déficience intellectuelle légère et moyenne³³. Le public accueilli à l'IMPRO Lamarck est directement ciblé par l'ensemble de ces mesures. Dans une démarche d'articulation avec l'école ordinaire, ces deux types d'intégration seront à solliciter à un niveau similaire.

En Haute Garonne, les moyens ont été sensiblement accrus et représentent aujourd'hui 49 CLIS et 17 ULIS³⁴. Une partie importante est concentrée sur Toulouse avec 17 CLIS et 13 ULIS, ce qui place l'IMPRO au cœur d'un réseau potentiel à prendre en compte.

Des dispositifs qui montrent toujours des limites

Si nationalement, le nombre d'intégrations progresse, l'intégration reste «...soumise à condition et dépendante de l'engagement personnel des enseignants³⁵ ». Même s'il se justifie par le sureffectif de la classe ou la lourdeur de handicap, le renvoi à la volonté individuelle est un frein à une mise en œuvre qui se veut nationale et équitablement répartie sur le territoire. Le lien interpersonnel demeure un facteur prépondérant dans tous les types de partenariat que l'on cherchera à initier.

³⁰ « L'Éducation Nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves », Cour des comptes, La Documentation française, Paris, Mai 2010

³¹ DUBREUIL B., 2009, « Troubles du comportement et scolarisation », AiRe Pays de Loire

³² FUSTER P., 2009, « La scolarisation des enfants en situation de handicap », Berger-Levrault, p126

³³ ESPAGNOL, P. et PROUCHANDY, P., Mars 2007, « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », Étude DREES, n°564

³⁴ ANNEXE 1

Malgré le constat d'une nécessaire « diversification des contenus de scolarisation tenant compte des différents types de handicap³⁶ », il n'existe pas de modification substantielle du fonctionnement de la classe. La capacité d'adaptation de l'enfant au dispositif prévaut toujours sur une évolution significative des modalités pédagogiques. Le fait que « 80% des enseignants accueillant un enfant différent souhaiteraient rencontrer des intervenants en ESMS³⁷ » fait émerger le besoin d'un dispositif d'accompagnement externe capable de soutenir la place de l'enfant dans la classe.

Le décrochage scolaire des enfants intégrés intervient massivement à l'âge de l'entrée au collège, vers 15-16 ans³⁸. Outre les limites propres aux jeunes atteints de déficience, cette statistique met en évidence de manière significative l'impasse dans lequel de nombreux enfants handicapés se retrouvent aux alentours des 16 ans, limite supérieure de l'âge légal de l'obligation de scolarité. S'ils ont bénéficié d'une instruction scolaire à l'école, les questions de son intégration dans la société et de la construction d'un projet professionnel ont été éludées tout au long de ce parcours.

L'effet filière décrit précédemment entre CLIS et ULIS illustre cette analyse. Lors d'une rencontre avec la MDPH, la responsable du « Pôle Enfance » a déclaré être interrogée par plusieurs cas d'orientation en HJ suite à des situations de décompensation psychique d'adolescents arrivés au bout de cette « filière » et laissés sans solution. Pour pallier ce type de difficultés, deux ULIS- LEP ont été créées en Haute Garonne et une troisième vient d'ouvrir à la rentrée 2010-2011 sous la pression des parents. Ces adaptations traduisent une prise de conscience mais ne solutionnent que partiellement une problématique qui entre dans le champ des compétences d'un dispositif tel que celui de Lamarck.

Le repositionnement possible pour un établissement médico-éducatif

Cette analyse renseigne sur la place que pourraient occuper les établissements médico-éducatifs auprès des jeunes en situation de handicap que l'école ordinaire n'assume pas ou n'accueille que de manière partielle ou incomplète.

Si la loi du 11 Février 2005 leur demande d'actualiser leur approche de la scolarisation des élèves handicapés, ils restent des acteurs à part entière de cet accompagnement.

Dès lors, pour l'IMPRO, il s'agit de mettre en œuvre une offre de prestations plus complètes allant d'une logique d'accueil total à une logique de soutien spécialisé au milieu

³⁵ DUBREUIL B., « Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté », Dunod, p152

³⁶ GOHET P., 2007, « Rapport sur le bilan de la loi du 11 Février 2005 » p15

³⁷ UNAPEI / IPSOS, « Perceptions et besoins vis-à-vis du handicap mental en école élémentaire », Enquête, 25 Août 2008

³⁸ ESPAGNOL, P. et PROUCHANDY, P., Mars 2007, « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », Étude DREES, n°564

ordinaire. Dans ce contexte, l'IMPRO pourrait être conçu non plus comme un lieu d'accueil à la journée mais comme un dispositif diversifié capable :

- d'accueillir des jeunes à temps plein en les scolarisant dans le cadre d'une pédagogie adaptée, conventionnée dans le cadre des UE
- d'accueillir des jeunes à temps partiel
- d'accompagner des jeunes dans les dispositifs de droit commun (classe ordinaire, CLIS, ULIS, SEGPA, LEP ...)
- d'accompagner des jeunes et leurs familles sur un mode SESSAD

La prise en charge éducative généraliste ne suffit plus à légitimer l'action institutionnalisée de l'IMPRO. Désormais, il faut envisager le développement de son expertise et de sa technicité directement auprès des dispositifs de droit commun. La qualité de cette intervention est un enjeu déterminant pour son avenir.

Un tel positionnement sous entend la nécessité d'un remaniement des axes généraux du PE. Pour cela, une étude des besoins du public actuellement accueilli mais aussi la population potentielle sera nécessaire.

2.1.3. Des expériences qui montrent l'intérêt de l'intégration scolaire pour les déficients intellectuels

Des caractéristiques à exploiter malgré des limites

Les élèves en situation de handicap tirent des bénéfices à être scolarisés à l'école ordinaire, particulièrement dans les domaines des compétences sociales, de l'image de soi et des compétences scolaires.

Permettre à l'enfant handicapé de prendre pied dans l'école et d'y fréquenter d'autres enfants de son âge, c'est lui permettre de construire son identité sociale dans son rapport aux autres au fur et à mesure de son parcours. J'ajoute que le sentiment d'intégration est certainement aussi fort que l'intégration elle-même. L'expression « aller à l'école » soutient une place pour l'enfant dans son accès à la citoyenneté. Ce trajet quotidien entretient le sentiment d'appartenance à une société et à ses valeurs. En même temps qu'il soutient l'accès à une maturité, il contient une dimension civique.

Les enfants et adolescents atteints de déficience intellectuelle légère et moyenne ont le potentiel pour acquérir des compétences scolaires. Le tableau ci-dessous en présente quelques exemples.

Diplômes	2007		2008		2009	
	Présentés	Reçus	Présentés	Reçus	Présentés	Reçus
C.F.G.	6	6	7	6	4	4
Brevet Collèges	0	0	0	0	0	0
C.A.P.	4	3	2	2	2	2
ASSR 1	15	14	24	19	17	12
ASSR 2	16	11	10	6	22	15
Total	41	34	43	33	45	33

Ces apprentissages sont par ailleurs essentiels à la prise d'autonomie, à la poursuite d'une formation ou à l'accès à une insertion professionnelle.

Pour autant, à partir d'un niveau d'exigence, les jeunes atteints de déficience intellectuelle légère ou moyenne décrochent des apprentissages³⁹. Ces derniers requièrent des capacités qui leur font défaut : mémoire, abstraction, raisonnement... Ce sont ces difficultés qui ont mis en échec la scolarité ordinaire et qui sont souvent à l'origine de la demande d'orientation en ESMS. Les limites s'expriment également par des difficultés de communication ou relationnelles qui nécessitent d'être soutenues pour ajuster le rapport à l'autre ou encore pour permettre l'entrée dans le groupe. La présence d'un enseignant ne suffit pas à assurer cette continuité relationnelle.

Des tentatives d'intégration qui méritent d'être améliorées

Les jeunes accueillis expriment des ressources dans les activités concrètes et les modes opératoires. La formation professionnelle est une activité où ils retrouvent la réussite, l'efficacité du dispositif IMPRO en est l'illustration. Des projets d'intégration ont été réalisés en SEGPA, en LEP ou en CFAS et CFA. Forts des acquisitions obtenues au sein de l'IMPRO, les jeunes s'y sont révélés efficaces sur l'activité professionnelle avec des compétences proches, voire supérieures, à celles des élèves issus du cursus ordinaire. Les SEGPA, où les apprentissages cognitifs restent importants, n'accueillent que 10% d'élèves handicapés⁴⁰. A l'image des ULIS, les chiffres montrent une fracture en fin de cursus : en 2007-2008, sur 98 340 à être scolarisés en SEGPA, seulement 525 ont

³⁹ ESPAGNOL, P. et PROUCHANDY, P., Mars 2007, « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », Étude DREES, n°564

⁴⁰ « Repères et références statistiques 2008 », Ministère de l'Éducation Nationale

intégré une première année de CAP⁴¹. Cet écart traduit la difficulté à laquelle l'IMPRO a été confronté pour les rares intégrations réalisées. Sans aucun projet professionnel ou scolaire concret à la sortie de 3^{ème}, la plupart des jeunes ont réintégré l'IMPRO pour préparer une entrée en CFA.

L'absence de collaboration avec l'équipe du collège s'est révélée un obstacle majeur et l'IMPRO n'y est pas étranger. En effet, le fonctionnement interne est toujours resté prioritaire et le soutien extérieur s'est fait « à minima ». Pour optimiser ces accompagnements, des moyens humains doivent être prévus pour qu'une coopération s'établisse avec les collèges et favorise une élaboration mutuelle.

Les LEP et CFA sont 2 voies qui permettent d'obtenir un CAP et les aménagements dont peuvent bénéficier les jeunes de l'IMPRO aujourd'hui autorisent l'accès à ce diplôme. En 10 ans, plus de 20 jeunes l'ont obtenu. Si l'IMPRO a jusque là privilégié les CFA, c'est simplement dû au manque de correspondance entre les formations proposées LEP et celles dispensées par l'IMPRO. Cette remarque a été prise en compte partiellement dans la restructuration des formations professionnelles en 2006.

L'un des facteurs favorables à l'intégration en LEP ou en CFA réside dans la possibilité de s'appuyer sur des compétences acquises. La part importante du professionnel a servi d'étayage et permis à la quasi-totalité des intégrations d'arriver à leur terme. Quand la part de matières nouvelles est trop importante, les situations de réussite font défaut, le vécu d'échec scolaire antérieur refait surface et le décrochage se réinstalle.

Il faut préciser que ces expériences ne concernent jusqu'à présent que des jeunes ayant 15 à 16 ans. L'IMPRO fait le choix d'œuvrer à une reconstruction identitaire plutôt qu'à une tentative de réintégration rapide pour les plus jeunes. Il semble toutefois opportun d'utiliser les dispositifs CLIS et ULIS pour les plus jeunes, comme cela a été vu précédemment.

La continuité de parcours offerte par les LEP et les CFA est très intéressante, d'autant qu'une validation diplômante est réalisable. Il semble opportun d'envisager la création d'un dispositif, de type SESSAD PRO, qui permette de justifier ces accompagnements.

Toutefois, si le CFA se révèle un dispositif d'inclusion efficient, ce mode d'accompagnement est aujourd'hui à revisiter. En effet, les apprentis sont considérés, d'un point de vue législatif, comme des salariés et non comme des adolescents en situation d'éducation. L'IMPRO ne peut donc pas légitimement percevoir un prix de journée pour un jeune adulte en apprentissage, sauf à le préciser dans un projet spécifique, validé par l'autorité de contrôle. En 2008, lors de la visite de conformité qui a fait suite à la fin de la restructuration architecturale, la DDASS a souligné cette carence.

⁴¹ Ibid

Les attentes des familles

Le projet de vie est formulé la plupart du temps par les parents⁴², eu égard au jeune âge des enfants. De mieux en mieux informées de leurs droits, les familles les font valoir et se positionnent de plus en plus pour des orientations en milieu ordinaire. L'inscription à l'école de proximité constitue une démarche symbolique forte.

Selon un sondage de la HALDE⁴³ réalisé en Décembre 2008, pour 79% des parents interrogés, il est important que leur enfant soit scolarisé en milieu ordinaire. Membre d'une équipe pluridisciplinaire à la MDPH, je constate l'augmentation du nombre de demandes de rencontres, leur insistance à réclamer des explications, leur refus de placement, leur préférence pour l'école du quartier... Les réunions PPA à l'IMPRO Lamarck aboutissent à des oppositions fermes de point de vue et des décisions allant jusqu'au retrait de l'enfant. Encore peu habituées à ces manifestations, les équipes analysent la demande de scolarisation en milieu ordinaire comme la simple signification d'un refus de la réalité ou du déni de handicap.

Le travail avec les familles dépasse aujourd'hui celui de l'acceptation des difficultés de l'enfant et de son handicap. « Il s'agit de passer d'une famille stigmatisée à une famille partenaire⁴⁴ » écrit Jean René LOUBAT. Cela signifie quitter la place de substitution trop souvent occupée dans l'empathie ou le souci de protection. C'est aussi faire participer, établir des projets qui soient le résultat de consensus, pas le point de vue de l'un qui s'impose à l'autre. Il est nécessaire d'appréhender différemment le rôle de la famille.

Revendiquée par les familles, mise en avant par la loi du 11 Février 2005, la scolarisation en milieu ordinaire est une voie possible pour les jeunes déficients intellectuels. Jusque là peu exploitée par l'IMPRO, quelques projets ont néanmoins montré leur pertinence. L'attente des familles et la volonté de partenariat exprimée par les enseignants plaident en la faveur d'un repositionnement du dispositif.

L'analyse de l'organisation actuelle me permettra de mettre à jour les atouts potentiels au développement d'une nouvelle stratégie mais aussi d'identifier les carences qui y font obstacle.

⁴² Article 12, loi 2005

⁴³ <http://www.halde.fr/Sondage-sur-la-scolarisation-des.html>, p 28

⁴⁴ J.R. LOUBAT, « Élaborer son projet d'établissement social et médicosocial » p139

2.2. Une approche institutionnelle qui limite la personnalisation des projets

2.2.1. Des parcours institutionnels standardisés

Des cursus qui se conforment à la logique institutionnelle

Le parcours institutionnel des jeunes accueillis à l'IMPRO est très structuré : entrée dans le groupe « Scolaires » vers 12 ans, intégration d'un groupe d'atelier « Niveau 1 » à 14 ans, poursuite de la formation en « Niveau 2 » à 16 ans avec mises en stage, passage en « Niveau 3 » à 18 ans pour préparer une insertion en milieu ordinaire ou une orientation ESAT pour 80% des jeunes accueillis vers 19-20 ans.

Ce cursus institutionnel assure une continuité de parcours en milieu ordinaire ou protégé à l'ensemble des jeunes. Du coup, il conforte les professionnels sur leurs pratiques et les encourage à le reproduire. Les PPA sont ainsi enfermés dans une logique de filière qui laisse peu de place à l'innovation et à la personnalisation des projets. Les parcours sont semblables et suivent le même modèle. La structuration collective organise une sorte de balisage qui finit par régir l'ensemble des projets à la place d'une évaluation individuelle des besoins. C'est une entrave à l'élaboration de réponses individualisées.

La question de la réintégration en milieu ordinaire se trouve ainsi occultée dès l'entrée à l'IMPRO. L'enfant est inscrit dans un parcours interne qui ne s'ouvre sur l'extérieur qu'avec le projet professionnel.

Cette approche limite l'accompagnement à l'enceinte institutionnelle. La primauté de la formation professionnelle dans la construction des PPA réduit l'action des autres champs d'activité. L'éducatif, l'enseignement général et le thérapeutique sont cantonnés à des rôles secondaires.

La standardisation des projets résulte autant du clivage entre les professionnels que de l'emprise de l'organisation sur les besoins individuels.

Passer de l'institutionnel au dispositif

Le fonctionnement de l'établissement présente des aspects d'organisation charismatique décrite par Patrick LEFEVRE. « Les acteurs sont liés par des processus installés dans l'inconscient collectif. La reproduction des actions et la pérennité des situations l'emportent sur l'influence de l'environnement⁴⁵ ». Tout est à l'œuvre pour le mettre à distance parfois même le nier. L'extérieur est perçu comme menaçant et déstabilisant pour l'équilibre institutionnel.

⁴⁵ LEFEVRE P., 2006, « Guide du management stratégique des organisations sociales et médico-sociales », Paris, Dunod, p72

Sortir du carcan des logiques pré-établies et des postures ancrées dans la tradition apparaissent comme des priorités. L'individuel, le jeune et sa famille, doit reprendre le dessus sur le collectif, la structure et l'institué.

Pour cela, il faudra développer un projet de management permettant de « passer de l'institutionnel au dispositif⁴⁶ ». Cette formule empruntée à Daniel GACOIN traduit une dynamique, un mouvement qui articule l'interne à l'externe.

Des droits finalement activés partiellement

Les nombreuses similitudes que présentent les PPA des jeunes accueillis à Lamarck montrent une inscription majoritaire dans un parcours standardisé.

Or, la loi du 2 janvier 2002 énonce le droit pour chaque bénéficiaire à « une prise en charge et un accompagnement individualisés de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit être systématiquement recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. À défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché⁴⁷ ».

Insuffisamment argumentés et étayés par les observations ou les évaluations, les diagnostics se conforment à l'existant et aux activités pré-établies. Les propositions aboutissent à la constitution de PPA uniformes qui s'apparentent à des déclinaisons de projets collectifs difficiles à différencier par une évaluation effective. L'établissement répond aux besoins des usagers sur un mode institutionnalisé.

Fatalement, les demandes croissantes de retour vers le milieu ordinaire posent problème. L'établissement préfère s'y soustraire, par manque d'expérience, de connaissance des dispositifs ou encore parce que l'organisation ne le permet pas.

Ces arguments ne sont pas satisfaisants. La personnalisation du projet est un droit et l'ANESM rappelle qu'il doit y avoir « une co-construction du projet entre la personne accueillie et les équipes professionnelles⁴⁸ ». L'analyse démontre que ce droit n'est que partiellement activé.

Un référentiel à construire pour les PPA

L'évaluation est aujourd'hui au cœur du travail social. Son développement est dû aux garanties de qualité et d'efficience que veut désormais démontrer le secteur spécialisé. Mais cette notion se confond encore souvent avec « l'estime » dont Jacques DANACIER dit qu'elle « s'appuie sur le croisement d'observations différentes dont aucune n'est tout à

⁴⁶ GACOIN D., 2006, « Conduire des projets en action sociale », Paris, Dunod, p.53

⁴⁷ Loi 2002-2, article 7

⁴⁸ « Les attentes de la personne et le projet individualisé », ANESM, 2008, p 28

fait fiable ou tout à fait suffisante en elle-même mais qui prennent sens par des confirmations réciproques. L'estime est donc liée au talent et à l'expérience⁴⁹ ».

Pour sortir de cette forme d'empirisme, différents auteurs⁵⁰ s'accordent sur l'idée qu'un référentiel d'observation commun doit être à la base de l'évaluation de chaque technicien. Partant d'une trame unique de questionnement, le projet individuel ne sera plus l'addition d'approches sectorielles où l'appréciation personnelle domine. L'objectif n'est pas de formaliser un cadre pour normaliser des pratiques, il s'agit d'apporter la garantie que l'élaboration du PPA prend bien appui sur les potentialités et les compétences du jeune. L'autre enjeu du référentiel se situe dans l'élaboration collective de cet outil. La confrontation participe aux décloisonnements, aux partages de compétences et, au final, à l'amélioration de la prise en charge.

L'amélioration de la mise en œuvre de la personnalisation des projets dépend de la qualité des évaluations et du référentiel qui les encadre. L'articulation avec l'extérieur est également un facteur à prendre en considération dans la recherche de réponses adaptées et parfois complexes. L'attitude et le concours des équipes sont déterminants dans cette phase.

2.2.2. Des équipes centrées sur le PE actuel

Des réticences au changement à prendre en compte

L'ancienneté importante du personnel met en évidence de longues années de travail en commun. Elles ne sont pas sans incidence sur l'évolution du projet d'établissement. Pourquoi le modifier si ce n'est pas trouver de meilleure solution à ce qui n'est pas efficient ?

Cette posture entrave le développement d'actions nouvelles et le changement d'orientation du PE. Elle justifie des pratiques professionnelles qui justifient elles-mêmes l'organisation. Ces facteurs s'apparentent à de la résistance au changement.

Pour éviter ce lieu commun, je préfère parler d'adaptation difficile au changement qui renvoie l'absence de mouvement autant aux salariés qu'au manager. Il y a en effet ici une absence de perception d'une nécessité de changement et mais aussi une carence dans la communication et la mise en œuvre du changement. Si la question de l'intégration scolaire est niée par les acteurs, elle n'a jamais été annoncée comme une orientation à inclure dans le PE et aucune échéance n'a été posée en ce sens.

⁴⁹ J. DANANCIER, « Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif », Dunod, 1999, p.69

⁵⁰ J. DANANCIER, B. DUBREUIL, D. GACOIN

Promouvoir le changement suppose de prendre en considération les réticences. La pratique repose depuis de nombreuses années sur des principes établis et des valeurs enracinées qu'il sera d'autant plus difficile de modifier que les années de travail en commun entraînent un effet de groupe. Cela suppose également de ma part d'affirmer mon projet de direction et d'énoncer une commande claire qui permette à l'ensemble de l'équipe de s'impliquer dans une dynamique de changement.

Des qualifications hétérogènes notamment sur le PPA

Parmi les personnels susceptibles d'être concernés au premier chef par l'intégration en milieu ordinaire, j'observe des niveaux de compétences et de qualifications très hétérogènes.

Sur la formation professionnelle, 8 intervenants sont formés, 6 ETS, 2 MTA. Les deux chargés d'insertion sont des ETS qui ont suivi une formation complémentaire sur l'insertion. Les moins anciens, les 2 MTA ont suivi récemment une formation en alternance non diplômante mais qui leur confère un statut d'Éducateurs Techniques au regard de la CC 51. Fidèle au principe d'optimisation de la formation professionnelle, l'IMPRO s'est assuré le service d'une équipe très qualifiée et experte.

L'équipe éducative est composée de 9 personnes, 3 ES, 4 éducateurs sportifs, 1ME et 1 animateur. Cette équipe s'est étoffée en nombre au cours des 10 dernières années pour favoriser le développement d'activités éducatives. Dans l'organisation, cela permet le décroisement des classes et des groupes plus réduits. Hormis leur formation initiale, ces personnes n'ont pas bénéficié de qualification supplémentaire. Sur la question de la personnalisation des projets, seuls les ES ont approfondi cette thématique dans leur cursus initial, les autres appuyant leur savoir sur un apprentissage empirique. La forte proportion d'éducateurs sportifs montre qu'il y aura des compétences à acquérir dans la perspective d'un travail intégratif, même si 2 d'entre eux justifient d'une bonne connaissance du milieu scolaire pour y travailler à temps partiel.

Enfin, l'équipe enseignante est composée de 6 professeurs des écoles. A la rentrée 2010-2011, 2 sont titulaires du CAPA-SH, un ne l'est pas, un suit la formation CAPA-SH en alternance, 2 enseignants sont nommés sur le poste depuis cette rentrée et ne connaissent pas le public. Pour les raisons évoquées dans le 1^{er} chapitre, le niveau de qualification et d'expérience est hétérogène, fluctuant d'une année sur l'autre et ce sont systématiquement de jeunes enseignants, connaissant peu les dispositifs et le handicap et maîtrisant encore mal leur savoir faire professionnel qui rejoignent l'IMPRO, souvent par défaut et non par choix. Cette situation risque d'évoluer encore défavorablement avec la remise en question du niveau de formation initiale. Jusqu'alors les futurs enseignants bénéficiaient d'un an à l'IUFM pour acquérir une qualification pédagogique. Ce principe a

disparu cette année et les personnes ayant réussi le concours d'entrée à l'IUFM en Mai se retrouvent dès le mois de Septembre face à une classe.

Il faudra donc se doter de moyens pour qualifier les enseignants mais aussi pour les fidéliser à l'établissement sous peine de ne jamais pouvoir « capitaliser⁵¹ » l'effort de formation réalisé par l'établissement.

Des compétences collectives à initier

L'hétérogénéité des compétences individuelles et les insuffisances relevées au niveau des PPA mettent à jour un travail pluriprofessionnel défaillant. L'amélioration de la personnalisation des projets passe par la remise en question du travail collectif en même temps que le développement individuel des compétences.

Ce double objectif s'inscrit dans « une perspective d'organisation apprenante et formatrice capable de mobiliser des énergies, d'accompagner l'adaptation de l'organisation à son environnement, de prévoir et d'anticiper sur les compétences, de susciter des évolutions et des conversions professionnelles⁵² ». Passer à une organisation apprenante sous-entend l'intégration de savoir et de savoir faire collectifs, la mutualisation et l'enrichissement des compétences et le décloisonnement des équipes, tant à l'interne qu'à l'externe. Mon projet managérial s'articule sur :

- le développement des compétences individuelles, constitutives de l'identité professionnelle,
- le concept de compétence collective qui suppose la volonté de partager et de mutualiser des compétences individuelles. Il constitue un préalable au travail en réseau.

Les professionnels de l'IMPRO sont aujourd'hui pris dans une « organisation centrifuge » qui entretient un cloisonnement des services et un appauvrissement de l'élaboration collective. Développer la compétence collective me semble une opportunité à deux niveaux : d'abord cela permet d'instituer un nouveau mode d'organisation qui prend en compte l'environnement extérieur, ensuite le travail de mise en commun qu'il impose réinvestit et replace le projet pédagogique au cœur de l'accompagnement.

⁵¹ LEFEVRE P., 2009, Intervention au CRFPFD Toulouse

⁵² LEFEVRE P., 2006, « Guide du management stratégique des organisations sociales et médico-sociales », Paris, Dunod» p.249

2.2.3. Un projet pédagogique exclusivement interne pauvre en objectifs

Si « le secteur médico-social consacre une partie importante de son activité à des activités scolaires⁵³ », la scolarité n'y est pas toujours clairement définie. Sous l'appellation de scolarité adaptée, il existe de nombreux enseignements pédagogiques qui se sont développés sous des formes plus ou moins opérantes.

Un cadre mal défini de l'intervention pédagogique

La scolarité adaptée offre l'opportunité de remobiliser de nombreux enfants sur des apprentissages qui les avaient mis en échec, déqualifiés ou rendus phobiques. Cependant, au sein d'un groupe qui progresse peu, il est difficile d'entretenir une émulation positive. Sous l'influence des plus faibles, il s'y produit un effet de seuil qui amène le niveau à stagner. Pour le dépasser, les enseignants utilisent une pédagogie différenciée au sein de chaque groupe. En revanche, il n'existe pas de véritable personnalisation de la scolarité à Lamarck. Pour la garantir, il faudrait que les progrès ou les régressions soient repérés et donnent lieu à des trajectoires différentes.

L'absence de progression dans les apprentissages scolaires et l'exclusivité du dispositif interne soulèvent la question du cadre de l'action, le projet pédagogique. Écrit de longue date, il a fait l'objet d'un « copié collé » lors de la réécriture du PE en 2007. Le cloisonnement des services et l'absence de mobilisation des enseignants entretiennent la séparation historique entre école et éducation spécialisée. Les enseignants le font exister mais leur court passage ne le fait pas vivre.

Un projet de service fonde l'action et décrit des modes d'intervention. C'est un support à la pratique tout autant qu'un acte d'engagement de l'établissement sur un service rendu. Son existence est également synonyme de conformité et d'autorisation de fonctionner. Avec le décret sur les Unités d'Enseignement, le projet pédagogique entre dans cette dimension. L'actualisation du projet pédagogique constituera un élan favorable à l'impulsion du changement nécessaire au travail de personnalisation de la scolarité.

La définition de repères dans la progression des acquisitions et l'élaboration de critères d'évaluation entrent dans le champ des compétences des enseignants EN. Mettre en valeur de leur identité professionnelle constitue un facteur de motivation déterminant dans la perspective de les pérenniser sur le même poste.

Le travail en mode projet est « une dynamique tant par le processus de production qui associe les parties prenantes que par sa mise en œuvre qui stimule les équipes⁵⁴ ». Il

⁵³ GEOFFROY G., 2005, « La scolarisation des enfants handicapés », p.3

⁵⁴ « Élaboration, rédaction et animation du projet d'établissement ou de service », ANESM, Mai 2010, p.11

sera un support stratégique dans la recherche de cohésion de l'ensemble des intervenants sur la question de la scolarisation. La réactualisation du projet pédagogique entre dans la réactualisation plus globale du PE dont il constitue une partie intégrante.

L'ensemble du personnel est concerné par ce travail.

Des cassures dans les trajectoires internes

L'enseignement général est isolé dans l'ensemble institutionnel.

Le PE ne parle pas aujourd'hui de projet pédagogique mais de projet d'école. « Projet d'école » est issu d'une appellation propre à l'Éducation Nationale qui concerne les écoles primaires. C'est aussi le terme qui désignait le projet de la classe de perfectionnement à l'origine de l'IMPRO. Il n'englobe pas la formation professionnelle. Je rappelle d'ailleurs que pour l'IEP⁵⁵, elle n'existe pas puisqu'elle ne donne pas lieu à un diplôme reconnu.

Pour ma part, je m'inscris dans une autre démarche. Je considère le projet pédagogique comme un ensemble. Pour les jeunes, enseignement général et formation professionnelle sont un seul et même cursus. Continuer de séparer ces 2 champs contribue à cloisonner les accompagnements, à limiter leur complémentarité et entraîne une cassure dans les trajectoires à l'origine d'une discontinuité d'accompagnement.

Or, « la continuité éducative est un fondement de l'action d'un établissement médico-social et de l'identité professionnelle de ses intervenants⁵⁶ ». Ce principe est d'autant plus essentiel que l'absence de lien entre la scolarité et le projet professionnel, mis en évidence pour les ULIS, engendre des situations de rupture et d'échec d'insertion.

Inclure enseignement général et formation professionnelle au sein d'un même projet pédagogique présente deux intérêts. D'une part, il situe les PPA et les PPS dans une globalité et une continuité d'accompagnement. D'autre part, il institue un partage de savoirs favorable à la construction d'une compétence collective.

Le mode d'organisation actuel de l'IMPRO s'appuie sur une structure dont l'efficacité est éprouvée, mais mal adaptée aux exigences de personnalisation des projets.

La mise en œuvre de nouveaux modes de scolarisation et de nouvelles conditions d'agrément sous tend un engagement conjoint de l'association et de l'EN. Le développement d'un partenariat étroit est fondamental. Des zones potentielles d'articulation sont à rechercher à travers l'étude des derniers textes législatifs, notamment le décret concernant les UE et les conventions de coopération.

⁵⁵ Réunion de préparation des UE, Inspection Académique, 01/07/2010, Toulouse

⁵⁶ DUBREUIL B., 2009, « Troubles du comportement et scolarisation », AiRe Pays de Loire

2.3. Le partenariat pour sortir d'un fonctionnement institutionnel autarcique

2.3.1. Des cultures différentes et des partenariats difficiles avec l'EN

Un poids historique et la perte possible d'identité

L'histoire a vu les secteurs de l'EN et du secteur médico-éducatif évoluer de manière parallèle pour finalement les obliger aujourd'hui à se rapprocher. L'actualité législative ravive d'ailleurs les tensions et, comme Bertrand DUBREUIL, il est naturel de s'interroger. « Faut-il craindre que ne soit en train de se renouveler le clivage éducation spécialisée et éducation ordinaire⁵⁷ ».

Il me semble qu'il n'est pas question d'une lutte pour la suprématie mais d'une peur de perte d'identité. Les textes déplaçant les territoires d'action et les zones de décisions et de pouvoirs, chaque champ tente aujourd'hui de redéfinir le cadre de son action et de sa légitimité. Dans la perspective d'un travail en partenariat, il sera impératif de connaître les codes et de respecter les principes d'action de l'ensemble des acteurs.

C'est pourquoi, je choisis d'analyser les différences de chacun d'eux pour tenter d'y trouver des espaces favorables à une coopération réciproque.

Des cultures dont le partenariat est absent

De nombreux enfants et leurs familles ne trouvent pas de solution satisfaisante à leurs yeux en matière de scolarisation adaptée, que ce soit en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé. C'est en grande partie du à une offre peu diversifiée et flexible. Les besoins des jeunes porteurs de déficience intellectuelle se trouvent de part et d'autre de ces deux mondes éducatifs aux approches différentes.

Pour l'IMPRO, le manque d'évolution et le repli sur un fonctionnement interne en sont une explication. Les acteurs du secteur se méfient d'une politique intégrative qui concerne uniquement les jeunes susceptibles de s'adapter à l'école, ce qui peut avoir pour effet de concentrer les plus handicapés dans les centres spécialisés. Les rares intégrations réalisées ont déçu les équipes par les difficultés à aménager les parcours. Pour un accompagnement qu'elles considèrent comme fragile, elles craignent que les jeunes intégrés ne soient « oubliés » en milieu ordinaire, par manque de moyens ou de compréhension de leurs difficultés.

Les professionnels de l'IMPRO ont un réel déficit d'information concernant les politiques sociales et ils connaissent mal les dispositifs de l'école ordinaire. Ils ont des représentations des métiers et des partenaires qui ne sont pas actualisées, ce qui constitue un frein au développement d'un travail en complémentarité avec des

organismes du milieu ordinaire. En dehors des chargés d'insertion, les salariés n'ont pas de délégations à l'extérieur.

Cette réalité de terrain a engendré des modalités de travail peu ouvertes sur le monde extérieur et sur l'idée de partenariat. La notion d'intégration scolaire, bien que partagée en théorie par la majorité des salariés, ne trouve pas d'application concrète. La culture institutionnelle est plutôt autarcique et la confiance en sa pratique est plus forte que l'apport possible d'un partenaire extérieur.

Du côté de l'EN, les enseignants, notamment dans le 1^{er} degré, sont habitués à travailler seuls dans leur classe. Au sein même de l'école, la coordination des actions avec les collègues reste difficile. « Les enseignants de CLIS se plaignent d'être isolés et peuvent difficilement proposer des intégrations pour leurs élèves. Ils déclarent manquer de temps de concertation nécessaire et indispensable pour une action pluridisciplinaire⁵⁸ ». Il existe un déficit sur le travail pluridisciplinaire mais aussi sur le temps qui pourrait y être consacré. Les enseignants accueillant un enfant handicapé signalent « un manque de transmission des informations nécessaires à la conception de leur travail pédagogique⁵⁹ ». Les intégrations partielles entraînent un morcellement des emplois du temps. La diversité des intervenants au collège rend plus complexe le travail de concertation. L'imbrication de l'EN dans le milieu spécialisé est rare, les activités communes ne sont pas fréquentes.

Le réseau, source de compétence collective

Cette situation résulte d'une difficile mutation des pratiques professionnelles et d'insuffisantes relations entre équipes d'ESMS et de l'école. Quand des équipes ne se connaissent et/ou ne se reconnaissent pas, les passages entre les deux milieux ne peuvent pas progresser. Ce sont deux axes de travail indispensables à la construction d'une relation partenariale : se connaître et se reconnaître.

Le travail pluridisciplinaire confronte à des paradoxes : respecter l'identité professionnelle de chaque acteur et agir dans le cadre d'actions collectives, assurer un accompagnement global et exercer des soutiens différents. Chaque situation étant singulière, elle réclame tour à tour une modulation différente des moyens. Ce ne sont pas les mêmes acteurs, ni sur la durée, ni la nature de l'intervention qui vont être sollicités.

Les compétences qui vont profiter aux besoins du jeune sont à chercher dans un espace toujours plus grand de propositions. Il n'y a pas de limitation physique à la classe, l'école

⁵⁷ DUBREUIL B., « Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté », Dunod, p 159

⁵⁸ Ibid, p 151

⁵⁹ GOHET P., 2007, « Rapport sur le bilan de la loi du 11 Février 2005 » p16

ou l'établissement médico-social. Il ne s'agit pas de donner la priorité à l'utilisation des moyens de la structure pour reproduire les manques d'adaptation déjà observés.

Le travail en réseau implique la définition d'un projet global. C'est à partir de ses orientations que se construit la réponse.

Il y a la nécessité d'un travail de tissage de liens entre les différents partenaires, afin de créer une articulation. Des pilotes de projet facilitent l'organisation de ces connexions et la communication entre les différents acteurs. Ils peuvent garantir l'efficacité et l'adaptabilité des prestations. « C'est la qualité de la coopération d'un collectif de travail qui fait la performance collective⁶⁰ ».

Les personnes chargées du pilotage sont les garants de cette qualité.

2.3.2. Des zones potentielles d'articulation à investir

De nouveaux partenaires pour l'intégration

Dans la construction de parcours de scolarité, le référent de scolarité est aujourd'hui positionné à l'intersection de l'école et du secteur spécialisé. Après quelques années de mise en place, son rôle est maintenant clairement défini. animateur de l'équipe de scolarisation, il assure le lien entre la MDPH, la famille et l'ESMS s'il y en a un qui soutient le projet. Sur le terrain, il est le sésame dans la relation avec l'établissement d'accueil EN et « intervient comme un facilitateur », ce qui transcrit bien la réalité d'une relation difficile entre les 2 secteurs. Comme l'ensemble de ces homologues, le référent de scolarité chargé du secteur de l'IMPRO gère un grand nombre de dossiers ce qui le rend assez peu disponible. Malgré cela, c'est un acteur qu'il faut désormais associer et mobiliser à nos démarches d'intégration.

Selon les départements, les MDPH ont des organisations différentes et imposent aux ESMS leurs fonctionnements plus ou moins directifs. La MDPH de la Haute Garonne a depuis longtemps choisi d'engager une démarche coopérative avec les ESMS. Les directeurs et les cadres des établissements sont régulièrement invités à œuvrer avec elle, à construire des outils ou à résoudre des situations. Cette proximité représente un atout favorable à l'émergence de projets particuliers. Dans la perspective d'un remaniement de projet, l'établissement pourra s'appuyer sur son avis et compter sur son soutien.

⁶⁰ LE BOTERF G., 2008, « Construire les compétences individuelles et collectives », Eyrolles Édition, p196

Des outils de coopération à rendre complémentaires

Plusieurs outils ouvrent des espaces de coopération. Il faut clarifier les liens qui existent entre eux, en particulier le projet de vie, le PPS et le PPA.

Le projet de vie relève de la personne et en ce qui concerne les enfants, ce sont le plus souvent les parents qui le portent. Le plan de compensation est déterminé dans ce cadre par la CDA. Il est destiné à compenser les effets du handicap pour permettre l'accessibilité de la personne à tous les dispositifs de droit commun. En ce qui concerne la scolarisation des enfants handicapés, il prend la forme d'un Projet Personnalisé de Scolarisation.

Il devrait être élaboré systématiquement par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, validé par la CDA, puis transmis à l'établissement scolaire ou l'ESMS chargé de mettre en œuvre son contenu. Bien que défini par une circulaire⁶¹, la réalité ne permet pas de constater un tel fonctionnement.

L'Inspection Académique ne dispose pas de suffisamment de référents de scolarité pour couvrir l'ensemble des besoins des enfants du département. Elle évoque également un manque d'ouverture de la part des établissements spécialisés à accueillir les référents dans les murs. Du côté des établissements, ils ne sont ni réceptionnaires d'un PPS à l'admission ni émetteurs d'évaluations suffisamment complètes pouvant permettre à l'équipe pluridisciplinaire de l'établir.

En continuant de n'indiquer que le type d'établissement, la décision d'orientation fait donc aujourd'hui du PPS une coquille vide. Le projet s'élabore à posteriori par les équipes de l'ESMS d'accueil sous la forme d'un Projet Personnalisé d'Accompagnement et reste au sein des ESMS.

Il est compréhensible que la situation actuelle convienne aux ESMS : une définition du PPS en amont aurait une incidence sur les pratiques institutionnelles, la prise en charge devant s'articuler au PPS.

Il semble important d'établir une complémentarité entre PPS et PPA pour qu'une coopération entre acteurs puisse s'opérer, évitant ainsi d'instaurer un rapport d'autorité ou de hiérarchie.

⁶¹ Circulaire 2006-126 du 17 Août 2006 relative à la mise en œuvre et au suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation, Bulletin Officiel EN n°32 du 7 Septembre 2006

Le SESSAD, un dispositif aux frontières de l'EN et des ESMS

Depuis leur création et encore plus depuis la loi 2005-102, le nombre de places en SESSAD se multiplie. Leur développement témoigne de l'investissement du secteur médico-social dans le soutien à l'école de l'enfant en situation de handicap.

Ce service se caractérise par l'intervention des professionnels sur les lieux de vie des enfants. Il permet, outre le fait de ne pas stigmatiser l'enfant, un travail de proximité avec les familles. Mais son action réside principalement dans le soutien à l'accès au socle commun et à assurer un accompagnement qui contribue au maintien de la scolarité. Les formes peuvent en être diverses, de la simple liaison avec le corps enseignant, en passant par des interventions en milieu scolaire, mais aussi en assurant dans le cadre du service lui-même un soutien scolaire comportant des aspects de remédiation cognitive.

Plus appropriés pour les jeunes de 16 ans et plus, les SESSAD PRO sont une forme supplémentaire de ce dispositif. Il en existe 5 dans le département de Haute Garonne accompagnant les jeunes jusqu'à 20 ans, voire 21 ans, sur une continuité de parcours dans le monde professionnel.

Les SESSAD étant généralement rattachés à une institution médico-sociale, leur création peut se faire par deux biais : soit par la création de nouvelles places, soit par la transformation de places de l'institution. Dans la mesure où la loi du 11 Février 2005 a favorisé la scolarisation en milieu ordinaire des enfants déficients intellectuels légers, c'est une option qui s'étudie avec le changement de population accueillie par les IME. Il existe un cahier des charges pour les SESSAD de Midi Pyrénées réalisé par la DRASS en Juillet 2008. C'est un recueil de données utiles à la création de ce type de structure sur lequel j'étayerai mon projet.

2.3.3. Des conditions favorables à un repositionnement stratégique

L'Unité d'Enseignement, une nouvelle opportunité pour un remaniement du projet

Dans une actualité législative chargée autour de la question de la scolarisation des handicapés, le décret interministériel et l'arrêté du 2 Avril 2009 constituent une avancée dans la clarification des relations entre secteur médico-social et EN.

Le décret décline les modalités de coopération entre les établissements médico-sociaux et les établissements scolaires, organisées par des conventions. Je note l'apparition du terme « coopération » déjà mis sur le devant de la scène médico-sociale depuis la création des GCSMS. Il traduit l'idée d'un partenariat établi et sous-entend également une mutualisation de moyens. Le texte fixe par ailleurs des modalités de partage de compétences, prévoit des actions communes et des concertations entre enseignants de l'école et des ESMS mais sans jamais faire allusion aux moyens, ce qui interroge Fabien

DARNE, coordonnateur pédagogique en IME : « reconnaissance de la compétence du secteur ou gestion de la pénurie⁶² ? ». Le texte crée le Groupe Technique Départemental de suivi de scolarisation qui lui permettra de mesurer l'évolution de la scolarisation et de donner son avis sur l'affectation des moyens aux Unités d'Enseignement.

Concernant l'arrêté, la création de l'Unité d'Enseignement représente un enjeu fort pour l'IMPRO à plus d'un titre. Le projet pédagogique de l'UE y est défini et son articulation avec le PE y est précisée, ce qui l'inscrit dans la démarche stratégique que j'ai choisie. L'arrêté indique également que le projet pédagogique devra tenir compte des PPS, ce qui place la MDPH dans l'obligation de les réaliser en amont.

Révisée tous les 3 ans, l'UE fixe les moyens sous la forme d'un volume horaire. L'IMPRO est ainsi en position instable sur un plan pédagogique mais aussi économique. Remettre cette dotation en question serait interroger l'équilibre budgétaire de l'IMPRO. Il y a donc une obligation à travailler à la reconnaissance de l'UE avec l'IEN et l'EN, la pérennisation des moyens étant un impératif.

Enfin, je retiens deux points positifs sur le plan pédagogique : la désignation d'un coordonnateur pédagogique de l'UE qui pourra superviser les actions liées à l'école et la reconnaissance de l'enseignement professionnel comme partie intégrante du projet pédagogique. Je considère cet aspect démonstratif d'une ouverture de l'EN et j'y vois la possibilité de construire des contenus pédagogiques cohérents avec le milieu ordinaire mais aussi la reconnaissance des acteurs médico-sociaux que sont les ETS. J'utiliserai ce levier dans mon approche stratégique.

Des ouvertures modestes sur le PRIAC et à la MDPH

La révision du PRIAC 2010 se déroule dans un contexte de réforme institutionnelle avec la mise en place de l'ARS depuis le 1^{er} Avril 2010, conformément aux dispositions de la loi « Hôpital, Patients, Santé et Territoires » du 21 Juillet 2009. Le PRIAC est réaffirmé comme l'instrument de programmation financière pluriannuelle pour la mise en œuvre du schéma régional d'organisation médico-sociale. Il s'inscrit dans le cadre global du Projet Régional de Santé (PRS).

Récemment actualisé, le PRIAC Midi Pyrénées 2010-2013 montre une volonté de maîtrise financière. Particulièrement bien équipée au regard d'autres régions, l'objectif de réduction des inégalités territoriales vient limiter la dotation de Midi-Pyrénées même si les orientations nationales rappelées par la CNSA laissent entrevoir des marges de manœuvre. Elles rappellent en effet le nécessaire équilibre entre l'accueil en institution et l'accompagnement en milieu ordinaire.

⁶² <http://danielgacoin.blogs.com/>

Le PRIAC prévoit 130 places en mesures nouvelles et 50 places en redéploiement pour le champ des déficiences intellectuelles sur la Haute-Garonne. L'IMPRO peut se positionner sur ces créations.

La MDPH de la Haute Garonne notifie le « demi internat avec temps partagé » pour les jeunes déficients intellectuels accueillis en IME dont la scolarité se déroule à moins de 50% en intégration. C'est une volonté affirmée de développer ces expériences sur le département. En ne notifiant que les scolarités à moins de 50%, elle préserve l'évolution de la scolarisation en milieu ordinaire, évitant ainsi aux ESMS un réajustement possible de leur « prix de journée ». Il existe en effet une incertitude sur le maintien de la totalité du prix de journée si le temps de prise en charge à l'extérieur de l'ESMS était plus élevé. Un paramètre avec lequel il faudra accommoder le futur projet.

L'appel à projets : une contrainte récente à dépasser

Depuis le 26 Juillet 2010, tous les établissements et services sociaux et médico-sociaux, soumis auparavant à la procédure des CROSMS, doivent répondre à la nouvelle procédure d'appels à projets⁶³ dans le cadre d'une demande d'autorisation de création, de transformation ou d'extension de leurs établissements ou services.

Cela signifie un bouleversement culturel et une inversion totale des logiques connues jusqu'alors dans le secteur. Aucun projet n'est recevable s'il n'entre pas dans le cadre d'un appel à projets déterminé par l'ARS. La procédure établit un cahier des charges précis auquel il faut répondre dans un délai très court, entre 60 et 90 jours, pour être éligible. L'initiative a changé de camp.

Actuellement et dans l'attente de l'élaboration du Projet Régional de Santé, le PRIAC continue d'être à l'origine source du lancement de projets. Un seuil est fixé pour les autorisations d'extension : « l'établissement n'aura pas l'obligation de passer par cette nouvelle procédure en cas d'extension inférieure à 30% ou de 15 places de la capacité initialement autorisée, que cette augmentation soit demandée et atteinte en une ou plusieurs fois⁶⁴ ». Dans ce cas, la demande d'autorisation doit être compatible avec les objectifs du PRIAC et déposée selon le cahier des charges de la procédure d'appels à projets auprès de l'autorité compétente.

Cette dernière partie du décret laisse ouverte une voie moins contraignante. Pour transformer des places et/ou demander une extension de moins de 30%, il faut respecter le cahier des charges et se soumettre à l'avis d'autorisation de l'ARS, sans être mis en concurrence avec un autre promoteur.

⁶³ Décret 2010-870 du 26 Juillet 2010 relatif à la procédure d'appel à projet et d'autorisation

⁶⁴ Art. D313-2 CASF

Conclusion deuxième partie

Il appartient aux ESMS et à leurs directeurs de mettre en œuvre le cadre légal tracé par la loi du 11 Février 2005. L'analyse permet aussi de relativiser certaines injonctions législatives et de mesurer l'efficacité réelle des dispositifs.

Si l'intérêt d'une scolarisation en milieu ordinaire pour les jeunes déficients intellectuels a été démontré, les parcours intégrés révèlent des insuffisances qui leur sont préjudiciables. D'un autre côté, la frilosité historique de l'établissement l'a conduit à ignorer des dispositifs qui se montrent particulièrement opérants.

L'analyse fait également la preuve qu'en dépassant son approche exclusivement institutionnelle, l'IMPRO pourrait accompagner de nouvelles formes de parcours moins standardisées. Il dispose de nombreux atouts pour soutenir des projets en milieu ordinaire, notamment par l'expertise et la suppléance spécialisée qu'il pourrait apporter à l'école.

Un remaniement de son mode de prise en charge, passant éventuellement par la création de service de type SESSAD, l'autoriserait à mettre en œuvre des scolarités plurielles, partielles ou partagées. Cette diversité de trajectoires lui permettrait de garantir une meilleure personnalisation de son accompagnement à la scolarité.

Dans la 3^{ème} partie, je proposerai de répondre à cet objectif par la création d'un nouveau complexe IMPRO/SESSAD. L'activation de coopérations avec divers partenaires, l'Éducation Nationale particulièrement, lui permettra de soutenir une alternance de scolarité et de diversifier son action au cœur d'un réseau d'établissements.

3. DIVERSIFIER LES MODES D'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE PAR LE DEVELOPPEMENT DE PARTENARIATS

3.1. Créer un dispositif qui soutienne l'alternance de scolarité

3.1.1. Un projet de direction défini

Objectifs généraux et stratégie globale

Le diagnostic révèle des carences dans le service rendu aux usagers. Il montre une adhésion des familles en retrait et met en évidence l'absence de prise en compte des orientations de la loi du 11 Février 2005. La réponse partielle au droit des usagers, notamment au regard d'une scolarisation en milieu ordinaire insuffisamment développée, est à traiter.

L'analyse des ressources internes et de l'environnement me permet de construire une stratégie autour des objectifs généraux suivants :

- Restructurer le Projet d'Établissement en composant une nouvelle offre de scolarité et en personnalisant l'accompagnement.
- S'appuyer sur les opportunités législatives pour élaborer une Unité d'Enseignement performante et pour redéfinir l'agrément d'un complexe IMPRO/SESSAD par une transformation de places et la création d'un nouveau service SESSAD.
- Inscrire l'établissement au sein d'un réseau de partenaires en développant un principe de coopération avec l'ensemble des dispositifs de droit commun.
- Impliquer le personnel en l'associant à la démarche, en valorisant son expertise et en développant une politique GPEC.
- Assurer la pérennité du nouveau dispositif en développant une démarche qualité et en garantissant l'équilibre financier de la structure.

Un management favorisant l'implication collective

Manager le changement dans une institution où la culture et les valeurs sont aussi solidement ancrées mettra à l'épreuve ma capacité à créer une dynamique d'évolution et à gérer la transition du projet actuel à une nouvelle organisation.

Je m'appuierai sur une politique de communication et un mode de management participatif pour favoriser l'implication de l'ensemble des partenaires à la démarche.

Le travail de restructuration du PE reposera sur une organisation permettant le partage d'informations et l'émergence de solutions collectives. La constitution de groupes de

travail s'effectuera selon le principe d'un représentant de chaque service à chaque groupe, les réflexions remontant à un groupe de pilotage animé par la direction. Il sera chargé d'amender ou de valider les propositions, celles-ci étant ensuite communiquées de manière descendante à tous les salariés par le biais des réunions instituées dans le fonctionnement quotidien.

Pour mener ce travail de réflexion, des personnes extérieures à l'IMPRO seront invitées. Leur participation permettra de prendre de la distance avec l'organisation actuelle, de faire émerger des problématiques environnementales qui ne sont pas forcément perçues actuellement. Cette intervention présente l'avantage de mettre en pratique immédiatement la coopération et le partenariat.

Ainsi, sous couvert de leur hiérarchie, je solliciterai selon les travaux, le référent de scolarité, un conseiller pédagogique ou des enseignants partenaires sur des PPS. Du côté associatif, j'informerai systématiquement le Directeur Général mais je souhaite la présence d'un ou plusieurs membres du CA au moins dans la phase de démarrage du projet. Je poserai en préambule qu'à tout moment la nécessité d'apport complémentaire pourra amener de nouveaux acteurs extérieurs à intervenir.

Usagers, familles, représentants du personnel seront informés et consultés sur les instances correspondantes.

Prospectives et calendriers

« L'avenir ne se prévoit pas, il se prépare⁶⁵ ». A partir des éléments d'analyse, j'identifie plusieurs étapes clés du changement⁶⁶ :

- Juin 2010 : présentation du diagnostic et de mon hypothèse de travail au Directeur Général et au Président de l'association les informant de la nécessité d'apporter une réponse différente dans l'accompagnement à la scolarité, notamment par la création d'un nouveau service. L'étude des besoins et la faisabilité du nouveau dispositif accompagneront ma présentation.
- Septembre 2010 : après validation du CA de l'association, présentation du projet au personnel et de la méthode de travail. Recherche d'un accord de principe avec l'ARS sur la création et la transformation de places.
- Septembre 2010 / Mars 2011 : travail participatif d'élaboration du nouveau projet avec quelques situations « pilotes », création d'outils communs, programme de formations collectives.
- Avril / Juin 2011 : validation du nouveau PE avec le projet pédagogique, signature de la convention pour l'UE entre l'EN et l'APAJH-31.

⁶⁵ GODET M., 2007, « Manuel de prospective stratégique, Dunod, Tome 2, p36

⁶⁶ ANNEXE 2 : Echancier prévisionnel

- Juin 2011 : dépôt de la demande de transformation de l'agrément et de création à l'ARS.
- Mars / Juillet 2011 : définition des profils de poste, entretiens professionnels, recrutement interne.
- Septembre 2011 : mise en place du dispositif à titre expérimental, avec ou sans SESSAD selon autorisation, recrutement externe des postes non pourvus.
- Septembre 2011/Juin 2012 : montée en charge progressive des intégrations et des temps partagés, redéploiement ou recrutement à la date d'autorisation du SESSAD

L'échéancier prévisionnel des actions est présenté en annexe.

3.1.2. Instaurer une alternance de scolarité pour briser le cadre institutionnel

En développant l'intégration scolaire, quel que soit le dispositif de droit commun sollicité, toutes les formes de parcours pourront être construites. Elles initient une perméabilité entre l'interne et l'externe, le passage de l'un à l'autre s'effectuant au gré des évolutions de l'individu.

Diversifier l'offre de scolarité

Cette nouvelle diversité de l'offre de scolarité se résume à trois grandes familles de parcours :

- Externé en totalité. Les capacités de l'enfant lui permettent d'être maintenu ou intégré en milieu ordinaire à temps complet. Le jeune et sa famille bénéficient d'interventions médico-sociales dans le cadre d'un accompagnement spécialisé visant à soutenir son intégration, la construction d'un projet professionnel ou la préparation d'une orientation. Ce sera principalement l'action du SESSAD.
- Temps partagé entre milieu ordinaire et IMPRO. L'exigence d'une semaine entière à l'école est trop importante sur le plan social, cognitif ou psychique malgré des potentialités avérées. Une fréquentation partielle permet de poser des exigences stimulantes pour le jeune tout en le préservant d'un effort impossible qui romprait définitivement le lien établi. Le retour sur l'IMPRO lui permet de se ressourcer et de se renforcer sur un lieu plus rassurant, plus protégé. Lors de ces retours, il peut bénéficier des soutiens thérapeutiques et rééducatifs prévus au PPA.
- Scolarisé en interne. Le jeune a besoin d'un accueil spécialisé permanent, ses capacités relationnelles et scolaires sont trop éloignées des exigences de l'école. Le modèle interne existe toujours mais n'est plus la référence unique. Il devient une composante du nouveau dispositif.

Les situations sont révisées annuellement selon un protocole d'évaluation qui fera augmenter ou diminuer la part de scolarité en externe ou en interne. Cette palette de possibilités engendre une diversité de parcours liée aux besoins repérés ou exprimés individuellement.

L'alternance de scolarité est réalisée sur la base d'allers et retours entre le nouveau complexe IMPRO et le milieu ordinaire. Cette dynamique vient briser le cadre physique de l'institution et l'ouvre vers l'extérieur.

La recherche et la coopération avec des partenaires divers deviennent des impératifs.

Exploiter et mobiliser l'environnement

L'analyse a démontré que les établissements à cibler particulièrement dans le cadre d'une scolarisation en milieu ordinaire étaient les ULIS, SEGPA, LEP, CFAS et CFA. Situé en centre ville de Toulouse, l'IMPRO bénéficie d'une proximité géographique propice à la mobilisation de ces partenaires potentiels⁶⁷. Ils représentent des ressources pour des parcours de scolarité variés. Un recensement de ces établissements sera établi. Divers renseignements concernant les personnes à contacter ou les activités particulières qu'ils réalisent viendront le compléter régulièrement. Cette banque de données sera actualisée régulièrement par le service administratif.

Grâce au réseau de bus de ville et au Métro, ces établissements sont facilement accessibles depuis l'IMPRO ou le domicile des jeunes. Aujourd'hui, l'équipe éducative assure un accompagnement au développement de l'autonomie dans les transports auprès de tous les enfants. Cet objectif éducatif sera maintenu dans le projet réactualisé, c'est un facteur prépondérant dans les propositions d'alternance de scolarité.

Valider le mode de scolarité dans le cadre des notifications MDPH

Un protocole de scolarisation à temps partagé est expérimenté par la MDPH de la Haute Garonne. Il sera intéressant d'inscrire, dès cette année, l'établissement dans cette démarche afin que quelques enfants en bénéficient. Le protocole de la MDPH prévoyant une période d'essai de 3 mois, ces cas pratiques serviront à vérifier la pertinence du nouveau dispositif et à procéder aux éventuels ajustements nécessaires.

Je souhaite impulser une dynamique d'organisation apprenante telle que Patrick LEFEVRE la décrit. C'est une « démarche de participation et de contribution des acteurs permettant l'intégration des savoirs et des savoir-faire collectifs, encourageant la mutualisation des enrichissements des compétences et le décroisement des services

⁶⁷ ANNEXE 1 : Carte des partenaires potentiels

et des équipes.⁶⁸ » En servant de support à l'élaboration collective, ces situations permettront l'expérimentation et l'appropriation progressive des outils mis en place et engageront concrètement les intervenants à établir les premiers contacts avec les partenaires de l'intégration, en particulier le référent de scolarité.

A l'issue des 3 mois, j'ai l'obligation de valider la situation de scolarité partagée, ce qui signifie de la faire notifier. Ayant une rencontre annuelle avec la MDPH, prévue initialement pour les renouvellements de notifications, je proposerai de faire valider les aménagements de scolarité lors de ce « rendez-vous ». Il a lieu tous les ans en Novembre pour l'IMPRO. Dès cette année, si le retour d'expérience in situ est positif, je demanderai une notification de « scolarité à temps partagé » pour les projets expérimentés par l'IMPRO.

En ayant veillé à associer le référent de scolarité et sollicité une équipe de suivi de scolarisation au préalable, cet ajustement constituera le nouveau PPS. Je rappelle qu'actuellement 90% des jeunes accueillis n'ont pas de PPS, conséquence d'un éloignement de longue date du milieu ordinaire. Renouvelé chaque année, ce processus permettra progressivement de doter l'établissement d'un PPS tous les jeunes accueillis d'ici 2 à 3 ans.

Un jeune en situation de handicap ne peut être accueilli en ESMS qu'avec une notification d'orientation de la MDPH. Celle-ci précise le régime de l'accueil et le type de scolarisation. Actuellement la mention « ½ internat à temps complet avec scolarité interne » est inscrite sur toutes les notifications reçues par l'IMPRO Lamarck. En créant un service SESSAD, 4 types d'orientations pourront désormais être notifiées et couvrir l'ensemble des parcours de scolarité possibles :

- SESSAD avec scolarité externe
- SESSAD avec projet professionnel
- ½ internat à temps complet avec scolarité interne
- ½ internat à temps partiel avec scolarité partagée

La notification conditionne la facturation du prix de journée. Cette variation de l'ensemble des régimes a donc une incidence budgétaire, qu'il est de mon devoir de contrôler.

Avec le service administratif, j'établirai des tableaux de bord permettant de fixer des seuils pour maintenir l'équilibre financier nécessaire à la structure. Même si l'élaboration des PPA est déléguée au coordonnateur pédagogique et à l'adjoint de direction, je contrôlerai leurs évolutions et le respect de cette procédure. Les demandes de notification seront soumises à la MDPH dans les limites de ce cadre.

⁶⁸ LEFEVRE P., 2006, « Guide du management stratégique des organisations sociales et médico-sociales », Paris, Dunod, p108

3.1.3. S'assurer de la cohérence des parcours

Proposer diverses formes de scolarité constitue une première avancée dans la démarche de personnalisation des trajectoires. Mais il faut garantir à l'enfant et sa famille la cohérence de chaque parcours, veiller à son adéquation avec :

- le projet de vie
- les potentialités de l'enfant
- la logique de la trajectoire personnelle

Articuler Projet de vie et PPA par la contractualisation avec les familles dès l'admission

La famille est porteuse d'un Projet de vie pris en compte par la CDA mais qui n'est pas formalisé au sein de l'établissement. La signature du contrat de séjour est symbolique et généraliste. L'avenant « Projet personnalisé » réalisé dans les 6 mois suivant l'admission est plus concret mais le Projet de vie n'y figure toujours pas.

Il est impératif de considérer différemment la place de la famille. Elle n'intervient pas pour donner un accord à une décision déjà plus ou moins actée par une équipe de professionnels qui établit des évaluations.

Pour prendre en compte le Projet de vie dès l'admission, je propose de doter l'établissement d'un questionnaire servant de base à son écriture. Cet outil sera construit dans le cadre de la restructuration de la procédure d'admission par un groupe de travail piloté par l'AS.

A l'admission, une rencontre sera proposée à la famille. Sur la base d'un entretien semi directif, l'AS et moi-même, recueillerons les attentes et l'avis de la famille sur tous les domaines d'accompagnement proposés, école, formation, soins. Mon rôle sera de replacer le cadre du PE avec ses possibilités et contraintes. L'entretien fera l'objet d'un écrit, signé par les différentes parties, transmis aux professionnels et à partir duquel se construira le PPA.

Le processus actuel est inversé, ce ne sont plus les évaluations des professionnels qui dictent le projet proposé à la famille mais l'engagement mutuel de la famille et de l'établissement qui indique le parcours à soutenir. Cela impose aux équipes de construire une évaluation en réponse au projet familial et d'apporter des solutions d'accompagnement en correspondance avec les attentes exprimées. Les rencontres « Projet Personnalisé » annuelles, déjà existantes dans le dispositif actuel sont maintenues, elles permettent d'ajuster le PPA aux évolutions de l'enfant.

Construire un référentiel commun d'évaluation/l'admission

Actuellement la procédure d'admission consiste à un séjour d'observation de 3 jours conclu par une évaluation des professionnels de l'IMPRO. Trop succincte, elle se limite à déterminer si l'enfant « correspond à la structure ». Le PPA en sort indéfini et le projet d'accueil standardisé.

Afin qu'elle constitue plus une fin en soi, je propose d'inclure la procédure d'admission à un processus plus complet d'« élaboration du projet d'accueil ». Ainsi, l'évaluation pour l'admission et l'élaboration du PPA s'inscrivent dans une continuité. Elles aboutissent à la formulation d'une conclusion commune sur la base d'évaluations croisées et à la construction d'un projet d'accueil. Durant cette phase, le parcours de scolarité sera préparé, éventuellement avec un établissement du milieu ordinaire, articulé avec le soin, l'accompagnement éducatif, la formation professionnelle. Il sera construit sur la base des informations recueillies auprès de la famille concernant le projet de vie.

L'élaboration d'un référentiel commun d'évaluation permettrait de proposer un véritable projet d'accompagnement, adapté aux besoins de l'enfant nouvellement accueilli. Il impliquera l'ensemble des professionnels de l'IMPRO. Il reposera dans un premier temps sur un travail préparatoire au sein de chaque service mettant en avant sa spécificité. Dans un second temps, les items retenus seront mis en commun au sein d'un même référentiel. Les conclusions devront aboutir à une proposition collective et coordonnée d'accompagnement. Par la voie hiérarchique, je solliciterai la MDPH et l'EN pour qu'elles autorisent respectivement un responsable d'équipe pluridisciplinaire et le référent de scolarité du secteur à participer à la création de cet outil.

Le référentiel pourra être réalisé à partir de la trame actuelle du PPS. Bien qu'incomplet, ce dernier est un outil partagé par ces 2 partenaires et peut servir de point de départ à une collaboration.

Par ce remaniement, mon projet de direction progresse sur plusieurs objectifs :

- mettre en synergie les intervenants de l'IMPRO et pallier le cloisonnement des équipes
- établir le rapprochement des acteurs du PPA et du PPS (enfant, famille, ESMS, MDPH, référent de scolarité)
- produire une évaluation progressive et continue dans une dynamique de construction de projet
- définir et harmoniser dès les 6 premiers mois les différents projets (projet de vie, PPA et PPS)

Des bénéfiques secondaires et opportunités apparaissent. Je supprime la multiplication d'évaluations, non coordonnées, chronophages et improductives au final. La création simultanée du PPA et du PPS me permet d'associer le référent de scolarité au travail de l'IMPRO et de m'assurer d'une validation du PPS par la CDA en Novembre, lors de ma présentation des « prolongations ».

Faire de la scolarité interne un espace ressource

Offrir une plus grande modularité dans les modes d'accompagnement à la scolarité va impacter fortement l'organisation interne actuelle. Prisonnière d'une prise en charge de groupe très structurée, j'ai montré qu'elle limitait jusqu'à aujourd'hui l'élaboration de parcours de scolarité personnalisés. Les effectifs conséquents empêchent les intervenants de sortir du cadre d'une prise en charge collective, rythmée par des emplois du temps précis. La structure interne, dont la future Unité d'Enseignement, conserve pourtant une place primordiale dans le dispositif projeté.

La dimension « établissement » est une valeur forte à laquelle usagers, familles, partenaires et salariés font référence et sont attachés. Si j'insiste sur le changement nécessaire à apporter, je n'oublie pas qu'il faut conserver des domaines synonymes de stabilité, d'identité et de culture collective auxquels chacun peut se référer. L'alternance de scolarité doit s'appuyer en particulier sur un projet pédagogique clair et étayé.

La structure est porteuse de repères structurants pour les jeunes accueillis, notamment pour les plus jeunes ou les plus déficients. Le cadre organisé rassure les familles qui, pour une partie, attendent un accueil chaleureux voire protecteur pour leur enfant.

Le maintien de la référence au groupe est souhaitable. S'il représente actuellement un frein à l'individualisation, le dispositif d'admission/évaluation va supprimer cet effet négatif puisque le PPA est désormais défini en amont. Au contraire, dans le cadre d'une scolarité partagée, le groupe peut devenir un lieu ressource, stimulant ou permettant la régression, source collective d'émulation ou de soutien individuel, propice une phase de latence ou à un nouveau départ. Chaque individu y participera selon ses besoins et l'organisation de son emploi du temps personnalisé.

3.2. Un complexe IMPRO/SESSAD pour se positionner au coeur d'un réseau

3.2.1. Adapter l'offre de service

Communiquer sur les axes prioritaires du PE et du projet pédagogique

Le PE devrait être réécrit en 2012. Compte tenu de la nécessité de le réactualiser mais aussi des délais à respecter pour prétendre à la validation d'un nouvel agrément⁶⁹, ce travail sera initié dès cette année.

Des thèmes de travail prioritaires sont identifiés, la liste n'est pas exhaustive et pourra être complétée par les différents groupes de salariés :

- Identification des besoins scolaires des jeunes en interne et en externe
- Élaboration d'un référentiel d'évaluation
- Articulation du PPA avec le projet de vie
- Conception d'un projet pédagogique incluant la formation professionnelle

La mise en place d'une politique de communication représente une priorité. Mon objectif n'est pas simplement de diffuser l'information mais d'impliquer l'ensemble des salariés dans la démarche de restructuration du projet.

Avec le courrier habituel de rentrée, une information⁷⁰ sera adressée à tout le personnel présentant le diagnostic et la démarche de restructuration soutenue par l'association. L'impact sur l'amélioration de la qualité des prestations mais aussi sur les conditions de travail sera mis en avant. C'est à cette phase qu'il me faut provoquer l'adhésion des équipes et mobiliser leurs aspirations professionnelles.

Lors de la réunion de prérentrée début Septembre, j'annoncerai les objectifs généraux et l'organisation participative de la révision du PE. Je solliciterai la présence de la vice-présidente et du Directeur Général pour donner une dimension associative à la démarche. La constitution des groupes de travail sera effectuée.

Le calendrier de travail, établi sur 4 à 5 mois, prévoira des journées complètes dédiées à la mise en commun des travaux de groupe dont un rapporteur fera la synthèse.

Dans le cadre de la révision du PE, la définition du projet pédagogique représente un enjeu important. En effet, dans le cadre de la convention de l'Unité d'Enseignement, l'EN valide indirectement le volet pédagogique du projet d'établissement. La participation de l'EN et de membres du CA à ce travail commun revêt donc toute son importance.

⁶⁹ Je rappelle que le PRIAC reste prioritaire tant que le PRS n'est pas élaboré

⁷⁰ ANNEXE 2 : Rappel échéancier prévisionnel

Souhaitant que la formation professionnelle et l'enseignement général deviennent complémentaires en interne et s'articulent avec les programmes du milieu ordinaire, je veillerai à la participation au groupe de travail « Projet pédagogique », d'un ETS expert sur la question des formations professionnelles au sein de l'EN, de l'enseignant que je souhaite comme coordonnateur pédagogique et de la vice-présidente de l'APAJH.

Étendre l'agrément pour légitimer les nouvelles formes d'accompagnement

En introduisant la modularité des parcours de scolarité, le nouveau projet d'établissement induit une diversité d'accompagnements, dont des temps partiels ou des suivis en CFA, qui n'entrent plus dans le cadre de l'agrément actuel.

Actuellement 115 jeunes de 12 à 20 ans sont accueillis, soit 15 au dessus de l'agrément, tous scolarisés à temps plein en interne. Les tranches d'âges sont homogènes. Les stages longs, les périodes d'essai en ESAT et les suivis en CFA représentent une vingtaine de situations. Selon les données recueillies dans les dossiers ou auprès des enseignants, environ la moitié des jeunes restant pourrait bénéficier d'une scolarité totale ou partielle en milieu ordinaire, soit environ 45 jeunes.

En résumé, les nouveaux équilibres se situeraient environ à :

- 45 jeunes scolarisés en interne,
- 35 à temps partagé,
- 35 externés en CLIS, ULIS, SEGPA, LEP ou CFA

En raison des besoins d'accompagnement à la construction d'un projet professionnel mis en évidence pour les 15-16 ans, une prise en compte de l'évolution de la pyramide des âges vers une population plus âgée est nécessaire.

La proposition que je soumettrai, au Directeur Général et au CA repose sur le passage d'un agrément unique à la constitution d'un complexe IMPRO / SESSAD offrant des solutions d'accompagnements multiples. La demande d'autorisation suivante sera dressée à l'ARS après validation du CA :

- 80 places d'IMPRO de 12 à 20 ans (20 places de moins)
- 35 places de SESSAD de 12 à 21 ans (20 places par redéploiement, 15 en création par extension non importante)

Inscrire la création du SESSAD dans les orientations du PRIAC

L'opportunité de se doter d'un SESSAD est à saisir. Ce dispositif répond pleinement aux besoins actuels et compléterait celui de l'IMPRO. Ce projet de création s'inscrit dans les orientations du PRIAC 2010-2013. Je pourrais m'appuyer en particulier sur les thèmes de « Diversification de l'offre » et « Poursuivre le soutien à la scolarité en milieu ordinaire, notamment par un meilleur accompagnement du développement des sections professionnelles dans le second degré pour favoriser ensuite une intégration dans le milieu ordinaire de travail⁷¹ ». Les places à redéployer et à créer correspondent également au cadre de cette demande. (cf.2.3.3)

La validation de l'ARS passe désormais par une démarche administrative qui s'inscrit dans le nouveau cadre du décret 2010-870 du 26 Juillet 2010 relatif à la procédure d'appels à projets et d'autorisation. Je demanderai la transformation de 20 places d'IMPRO en 20 places SESSAD pour les jeunes scolarisés en totalité en classe ordinaire, ULIS ou SEGPA à temps complet. Cela n'engendre pas de coût supplémentaire. L'effectif sera composé de jeunes dont le projet a évolué d'un temps partagé à une intégration totale mais avec nécessité de soutien aux apprentissages, par des moyens éducatifs ou thérapeutiques.

Les 15 places supplémentaires seront demandées en création sur un service SESSAD PRO. Ces places correspondent au sureffectif chronique que l'IMPRO prend en charge depuis plus de 20 ans et que l'autorité de tarification accepte sur la base de journées supplémentaires. Ce nouveau projet permettra de répondre aux problématiques posées par la poursuite d'une formation professionnelle dans le droit commun, en particulier en CFA. L'extension de l'accueil jusqu'à 21 ans entre dans cette logique.

Je justifierai la pertinence d'un tel dispositif par les expériences réussies de l'IMPRO et la continuité d'accompagnement qu'elles représentent dans le projet d'établissement réactualisé mais aussi par la validation de projets similaires sur le Département, soutenus par la DDASS et la MDPH. J'engagerai l'établissement à respecter le nombre de journées prévues par le nouvel agrément dès la validation de ce service.

Les conditions d'éligibilité nécessaires sont donc réunies pour la présentation du dossier :

- Le SESSAD entre dans les priorités du PRIAC 2010-2013
- La transformation de places n'engendre pas de financement supplémentaire
- L'extension totale est inférieure ou égale à 15 places

Il devrait présenter la demande d'extension selon le cahier des charges prévu par le décret. Ainsi créé, le complexe IMPRO/SESSAD donnera une légitimité et un cadre à tous les aménagements de scolarité, qu'elle soit totalement externalisée, partagée ou interne.

3.2.2. Favoriser les coopérations et le travail en réseau

Les coopérations entre ESMS et établissements scolaires relèvent du décret n°2009-378. Chaque fois qu'un élève est intégré, à temps plein ou à temps partagé, soutenu par le SESSAD ou l'IMPRO, une convention sera signée sur la base d'un formulaire pré-établi par l'EN. Elle précise les modalités d'intervention des deux parties et les aménagements de scolarité. Elle représente l'aboutissement d'un travail de réseau réalisé en amont.

Il me faut le concevoir préalablement et développer des stratégies visant à encourager des interpénétrations réciproques entre le complexe IMPRO/SESSAD, l'EN et la MDPH.

Faire reconnaître l'expertise de suppléance spécialisée

Pour être reconnu comme un acteur au sein d'un réseau d'écoles ou de centres de formation, je dois permettre l'identification de l'établissement et en faire valoir l'expertise.

Dans un premier temps, je communiquerai sur le nouveau projet de scolarité partagée et le SESSAD en adressant un courrier de présentation à l'ensemble des partenaires potentiels. Une demande de renseignements sera sollicitée en retour et une proposition de rencontre collective y sera jointe. Je convoquerai le personnel de l'établissement et solliciterai la présence du référent de scolarité.

L'information générale mais aussi l'exposé des compétences disponibles dans l'établissement sont des préalables indispensables avant que ne se manifeste une quelconque volonté de travailler en commun. Sachant qu'un réseau repose en grande partie sur des relations interpersonnelles établies entre acteurs de terrain, cette réunion favorise un premier contact et permet aux personnes de se rencontrer physiquement.

Les intervenants de l'IMPRO ont une connaissance approfondie des caractéristiques de la déficience intellectuelle. Ils constituent des ressources d'expertise potentielle pour les enseignants du milieu ordinaire qui, à l'inverse, souffrent d'un manque de formation spécifique et de temps de concertation avec des partenaires sur le terrain. Je propose de généraliser l'invitation et la participation de ces enseignants aux réunions de construction du PPA et PPS.

⁷¹ <http://ars.midipyrenees.sante.fr/>, PRIAC Midi-Pyrénées 2010-2013, Orientations régionales, p 8

Je prévois également du temps de « suppléance spécialisée » pour l'échange et la concertation sur le terrain. Ce travail repose sur le concept développé par Bertrand DUBREUIL⁷². Il s'agit de l'aide concrète d'un psychomotricien ou d'un éducateur pour apporter une solution ou simplement un échange avec l'AS sur une problématique familiale sous-jacente qui perturbe les apprentissages. Pour une scolarité à temps partagée, j'évalue à 10 heures par an ce temps de concertation particulier, hors temps de réunion programmée. Il sera utilisable à la demande de l'enseignant en priorité qui pourra solliciter l'intervenant qu'il souhaite. Pour environ 55 jeunes intégrés partiellement ou en totalité, cela représente 550 heures par an, soit 0.33 ETP. Un système de crédit d'heures et de compte-rendu écrit permettra de tracer ce travail de liaison. L'utilisation de ces heures entre dans le dispositif d'annualisation du temps de travail.

Utiliser et créer des équipes mobiles

Le système de crédit d'heures de suppléance spécialisée offre des possibilités mais s'avère insuffisant. L'activation du réseau doit être soutenue par des acteurs spécifiques. Je m'appuierai sur le référent de scolarité et une nouvelle fonction, celle d'accompagnant à la scolarité.

L'absence de PPS fait apparaître l'utilisation insuffisante des compétences du référent de scolarité. Plusieurs exemples ont déjà montré ma volonté de lui ouvrir les portes de la structure et de l'impliquer dans le développement du dispositif de scolarité. Je prévois sa participation aux synthèses et aux réunions PPA avec les familles concernées par une scolarité partagée ou externe. Une invitation par mail lui sera adressée systématiquement et il sera récipiendaire d'un compte-rendu. En favorisant sa participation à plusieurs niveaux, je montre une transparence de fonctionnement et la détermination de l'établissement à collaborer avec l'EN. Cet échange permanent permet par ailleurs de préparer les PPS en amont de leur passage en CDA, assurant ainsi leur validation.

Pour intervenir dans les écoles ou dans les centres de formation, il faut des acteurs de terrain qui puissent fonctionner de manière autonome. C'est pourquoi je propose de créer la fonction d'accompagnant à la scolarité. Détachés d'une prise en charge de groupe sur une partie ou la totalité de leur emploi du temps, ils soutiendront les jeunes sur le lieu de scolarisation. Ils devront bien connaître le PPA et pourront proposer des solutions rapidement, sur le plan pédagogique, socio-éducatif et pratique si besoin est. Ils seront le lien entre le complexe IMPRO/SESSAD et les partenaires extérieurs.

⁷² DUBREUIL B., « Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté », Dunod

Les équipes de suivi de scolarisation, les équipes éducatives en école ordinaire ou en CLIS et ULIS, la MDPH sont autant de lieux où ils peuvent être sollicités pour apporter leur connaissance du réseau et leur expertise dans la transition entre école et formation professionnelle. Les accompagnants à la scolarité devront s'articuler avec le référent de scolarité. Cette équipe mobile complète le dispositif de suppléance.

Affirmer une dynamique partenariale auprès de la MDPH

Le « pôle enfant » de la MDPH Haute Garonne est aujourd'hui mobilisé sur la problématique d'une scolarisation en milieu ordinaire qui stagne. La MDPH recherche en permanence des ESMS susceptibles de re-scolariser des adolescents sans solution. J'inviterai l'équipe d'AS de la MDPH à visiter l'IMPRO qu'elles ne connaissent pas et présenterai les grands axes du nouveau PE. Dans la continuité de ma stratégie de communication, ma volonté est de positionner le SESSAD dans le tissu médico-social départemental et affirmer le changement de posture de l'IMPRO vis-à-vis de la scolarité. Cette action sera relayée par la mise en œuvre effective des PPS dès cette année.

Ma présence régulière aux équipes pluridisciplinaires m'a permis de constater combien l'information insuffisante et incomplète des dossiers aboutissait à des reports de décisions, parfois à plusieurs reprises. Indépendamment du projet que je présente aujourd'hui mais dans le prolongement d'une coopération croissante avec la MDPH, je proposerai à moyen terme, un nouveau service pour pallier ce manque. Il s'agira d'une prestation « Évaluation et Orientation » dont pourraient bénéficier par exemple une partie des 42 enfants déficients intellectuels en attente de place à la rentrée de Septembre 2010. Une période de 6 mois maximum leur serait proposée pour faire un bilan précis de leurs attentes et de leurs potentialités, l'IMPRO utilisant ici les compétences développées à partir du référentiel d'évaluation. Une orientation serait préconisée, l'aménagement de scolarité ou de formation professionnelle étant pré-établi grâce au réseau de partenaires de l'IMPRO. Cette prestation ponctuelle conduirait à solutionner l'absence de préparation de PPS en amont du passage en CDA. La valorisation des compétences des salariés, la volonté d'apporter des réponses aux usagers et la dynamique de coopération sont réunies dans cette esquisse de projet, qui pourrait être présenté à l'ARS comme un projet expérimental ou innovant.

3.2.3. Adapter les moyens d'une organisation devenue plus complexe

Le complexe IMPRO/SESSAD reposera sur un ancrage pédagogique négocié avec l'EN au sein d'une Unité d'Enseignement et des ressources humaines redéfinies au niveau de leurs missions et de leurs compétences.

Établir un cadre règlementaire propice à la coopération

La signature de la convention d'Unité d'Enseignement⁷³ est déterminante à deux niveaux, la validation du projet pédagogique et l'attribution des moyens. L'EN a fixé un calendrier de travail préparatoire à la signature de la convention entre l'EN et l'APAJH-31. Elle est prévue pour fin Juin 2011. C'est une raison qui fait que le calendrier de réactualisation du PE soit aussi serré.

J'ai proposé de préparer cette convention de manière concertée au sein du « Pôle Enfance » associatif. Tous les autres directeurs d'établissement pour enfants participant à cette instance, il s'agit là de situer mon action dans une dimension associative.

L'élaboration du projet pédagogique est programmée dans le cadre plus global de la réécriture du PE. Pilotée par le coordonnateur pédagogique, avec la participation des enseignants affectés à l'IMPRO Lamarck, des ETS, et en ayant invité le référent de scolarité et le conseiller pédagogique, je me suis en grande partie assuré de sa recevabilité. Il est important de bien connaître l'univers hiérarchisé de l'EN et de solliciter les acteurs dans le champ de leurs missions pour s'assurer une validation par étape.

Bien que je reste circonspect sur certains points développés dans l'analyse, je souhaite que le projet pédagogique définisse des progressions et des évaluations de niveau. L'adaptation de certains modules de programmes existants en LEP ou en SEGPA pourrait permettre à quelques jeunes de bénéficier d'équivalences, allégeant ainsi leur cursus en cas d'intégration. Je confierai cette mission de mise en correspondance de programmes au coordonnateur pédagogique.

Sur les moyens, j'insisterai sur la fidélisation d'une équipe sur la durée et l'augmentation du nombre de postes. Je rappelle qu'en liant l'UE au projet d'établissement par une convention de 3 ans, la pérennité des moyens devient une condition impérative, l'équipe pédagogique étant une de ses composantes essentielles.

Des propositions pour un maintien sur le poste seront formulées. L'attractivité du nouveau projet pédagogique est une condition favorable, mais j'aborderai deux autres thématiques, le rôle formateur de l'IMPRO et les conditions de travail.

⁷³ Arrêté du 2 Avril 2009 précisant les modalités de création des Unités d'Enseignement dans les établissements et services médico-sociaux

L'IMPRO peut devenir un centre de formation pour l'EN et s'engager à accueillir régulièrement des stagiaires CAPA-SH pour les former ou proposer d'intervenir au sein de l'IUFM sur ses domaines d'expertise, connaissance du handicap, soins, formation professionnelle... Ce domaine souffre d'une pénurie importante de moyens à l'EN et la valorisation de l'image de l'IMPRO peut contribuer à une implication plus durable au sein d'une structure innovante.

Sur les conditions de travail, j'envisage de créer du temps de concertation avec les enseignants en milieu ordinaire. Je peux m'engager à compléter la rémunération sous la forme d'heures de sujétions spéciales⁷⁴ payées par l'établissement dans le cadre du nouveau projet pédagogique. Si l'IEN l'accepte, ces facteurs motivationnels peuvent inciter les enseignants à construire un travail d'équipe engagé sur la durée.

En plus des 7 postes actuels, dont celui du directeur devenu celui du coordonnateur pédagogique, j'argumenterai pour obtenir un poste supplémentaire dans le cadre de l'accompagnement des jeunes en SESSAD PRO. Si la formation professionnelle n'est pas reconnue aujourd'hui, le décret 2009-378 du 2 Avril 2009 sur l'UE laisse entendre le contraire.

Dans cette logique, l'IEN précisait « qu'il ne serait pas inconcevable, comme cela se fait pour les professeurs des écoles, que des enseignants de LEP puissent être mis à disposition en ESMS⁷⁵ ». Malgré le contexte, c'est une option à inclure au projet de SESSAD PRO, les jeunes préparant un CAP montrent des carences en « technologie », domaine que les ETS, insuffisamment formés, maîtrisent mal.

Un nouvel organigramme pour de nouvelles responsabilités

L'organisation en réseau fait naître des fonctions inconnues de l'IMPRO et bouleverse des équilibres établis de longue date. Il est nécessaire de définir un nouvel organigramme⁷⁶ pour clarifier les connexions entre les différents services créés, qu'ils soient internes ou externes.

Pour me garantir des moyens de contrôle et d'évaluation des actions et des salariés, je m'appuierai sur une équipe de direction constituée de 3 personnes, le coordonnateur pédagogique, l'adjoint de direction et moi-même. L'AS, la secrétaire de direction et le médecin psychiatre viendront s'y ajouter pour composer une « équipe de direction élargie », amenée à traiter les situations concernant directement les usagers :

⁷⁴ Arrêté du 27 Avril 2007 fixant les indicateurs et leurs modes de calcul

⁷⁵ Réunion de préparation des UE, Inspection Académique, 01/07/2010, Toulouse

⁷⁶ ANNEXE 4 : Organigramme du complexe

admissions, groupes, aménagements de scolarité, familles, réunions... La présence de la secrétaire de direction m'apparaît indispensable dans ce schéma pour prendre en compte la multiplicité des régimes. Les conventions qui en découlent devront être gérées par le service administratif, un recoupement ayant lieu avec la facturation des prix de journées.

La composition de cette nouvelle équipe de direction prend en compte les exigences du nouveau projet et celles de l'EN. En effet, le directeur était un enseignant et pour conserver la même attribution de moyens de la part de l'EN, je dois rendre compte d'une organisation compatible avec la mise en place de l'UE. Devenant directeur sans être enseignant, un coordonnateur pédagogique doit être nommé parmi les professeurs des écoles. Il sera chargé de la coordination pédagogique, y compris de celle du SESSAD. Je recrute un adjoint de direction chargé de l'organisation interne, de la coordination des services.

Je placerai le coordonnateur pédagogique et l'adjoint de direction à la tête de services mixtes, composés d'enseignants et de salariés de l'IMPRO et ils alterneront l'animation des réunions. En procédant ainsi, je participe au décloisonnement des équipes et à la mise en réseau des compétences. Sur un plan pratique, je mets en place une transversalité entre les membres de l'équipe de direction, assurant ainsi une continuité de fonctionnement même en cas d'absence de l'un ou de l'autre.

L'organisation et le nouvel organigramme peuvent se mettre en place pour la rentrée Septembre 2011 car le projet d'établissement sera achevé et l'effectif total accueilli ne change pas.

Habituellement pour faire face au sureffectif moyen de 15 places, des CDD sont signés jusqu'en Juillet. Cette année, je tiendrai compte des besoins du nouveau PE et l'embauche sera réalisée en fonction des profils de poste définis. Pour le SESSAD ou l'IMPRO, les contrats seront toujours proposés en CDD dans l'attente d'une validation du complexe global par l'ARS.

Mobiliser progressivement les salariés sur le développement de nouvelles compétences

Une organisation réseau exige des compétences qui font défaut ou ne sont pas mises à jour aujourd'hui au sein de l'IMPRO. Si la compétence a longtemps été définie à l'IMPRO comme un savoir acquis en formation initiale et transposé à un poste précis et structuré dans une organisation bien définie, les situations de travail induites par l'interaction permanente avec les partenaires font appel à l'initiative et à la prise de décision rapide.

« Être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables⁷⁷ » dit LE BOTERF. Les salariés, particulièrement les accompagnants de scolarité, vont désormais devoir développer des réponses face à des « situations à prescriptions ouvertes⁷⁸ » qui demandent de faire des choix, de réagir à des imprévus et de prendre des responsabilités, parfois seul et de manière autonome. Une démarche progressive est à adopter, ces modifications constituant un profond changement de culture pour de nombreux salariés.

Dans un premier temps, la phase relativement longue de lancement du nouveau projet permettra à chacun de se positionner. L'élaboration du PE, le dispositif évaluation/admission, les informations générales sur les politiques sociales offrent une vision d'ensemble en même temps qu'une ouverture sur l'environnement partenarial potentiel. Je choisirai également de démarrer très tôt des formations collectives assez courtes sur le thème du projet personnalisé. Elles viennent répondre aux manques que j'ai relevés dans l'analyse. Dans ma stratégie, j'attends surtout qu'elles mettent en évidence la nécessité de développer des compétences collectives et fassent émerger des motivations individuelles sur les nouveaux services. Ces journées seront reprises plus tard et approfondies dans le cadre d'une formation sur 2 ans visant à construire le référentiel commun sur l'évaluation du PPA.

En avançant dans son élaboration, le nouveau complexe va montrer qu'il conserve des aspects traditionnels, dans la scolarité interne par exemple, et innove à d'autres endroits comme dans le travail en réseau. Il laisse la place à des prises de position différentes vis-à-vis du changement que j'évaluerai dans le cadre des entretiens professionnels programmés en Mai / Juin 2011. Chaque salarié pourra faire part de sa motivation pour le nouveau projet, la fonction qu'il souhaiterait occuper et argumenter sur ses compétences actuelles ou à compléter.

⁷⁷ LE BOTERF G., 2008, « Construire les compétences individuelles et collectives », Eyrolles Édition, p 271

⁷⁸ Ibid

3.3. Incidences et évaluation du nouveau projet

3.3.1. Les conséquences en matière de ressources humaines

L'opportunité d'initier une démarche GPEC

Les 3.75 nouveaux ETP créés par l'ouverture du SESSAD me donnent l'opportunité d'initier une politique générale en matière de GPEC qui soutient la dynamique de changement que je veux impulser. Ses axes principaux sont :

- Créer et pérenniser un dispositif de mobilité interne
- Faire de la promotion interne une priorité

La mobilité « ...implique de penser trajectoire et évolution professionnelle et de ne pas rester ancré sur des habitudes professionnelles qui auront des conséquences préjudiciables à moyen et long terme pour les individus et plus largement pour les organisations⁷⁹ ». Le siège social laissant les établissements libres d'organiser leur GPEC, je proposerai un accord aux représentants du personnel prévoyant d'organiser cette mobilité. Chaque salarié en connaîtra les termes début 2011.

Sur la base du volontariat, l'accord reposera sur un engagement du salarié à changer de poste au sein du complexe IMPRO/SESSAD dans un maximum de 8 ans environ. En contrepartie, le salarié volontaire bénéficiera d'une priorité à la promotion interne, à l'engagement de l'établissement sur un programme individualisé de développement de compétences ou encore d'un Compte Épargne Temps pour créditer du temps en prévision d'une VAE ou d'un complément de DIF. Ce dispositif a pour effet d'élever la professionnalisation des acteurs. Ils changent alors plus facilement de métier et parfois d'employeur, réduisant davantage les effets préjudiciables dont parle Patrick LEFEVRE.

Le second axe de travail consiste à pourvoir dès aujourd'hui les nouveaux postes par des promotions internes. C'est le facteur déclencheur de la mobilité. Il y aura un appel à candidature interne auquel l'ensemble des salariés pourra répondre. La décision sera prise avec l'adjoint de direction et l'avis du responsable du personnel du siège. Elle s'appuiera sur la motivation exprimée, les entretiens professionnels et la compatibilité avec le poste proposé, les profils de postes ayant été définis en amont lors de l'écriture du nouveau PE. Pour le poste de coordonnateur pédagogique, je solliciterai l'IEN de la circonscription ASH de l'IMPRO pour participer à la phase de recrutement.

Ces objectifs seront annoncés en Février 2011, dès lors que le nouveau projet aura pris sa forme définitive.

⁷⁹ LEFEVRE P., 2006, « Guide du management stratégique des organisations sociales et médico-sociales », Paris, Dunod, p265

Traiter l'évolution des conditions de travail

Sur la base du travail collectif de rédaction du PE, les fiches de fonction et les délégations de pouvoir correspondantes seront établies par l'équipe de direction. En ce qui concerne le recrutement des accompagnants à la scolarité, les candidats ayant une formation initiale éducative ou pédagogique seront prioritaires avec des compétences transversales telles que :

- maîtrise pédagogique et connaissance du milieu de l'Éducation Nationale
- communication : animation de réunion, rédaction, outils informatiques
- observation et évaluation fiables, esprit de synthèse

L'absence de délégations extérieures dans la précédente organisation s'est avérée un frein à l'intégration. Étant donné la grande latitude d'action laissée aujourd'hui à certains acteurs, je veillerai à établir des procédures claires et à définir précisément l'action des intervenants, notamment au sein des dispositifs EN.

Les entretiens professionnels serviront à évaluer la motivation individuelle à changer de poste et à s'impliquer dans les nouveaux dispositifs. Les besoins de formation immédiats et à plus long terme seront ainsi déterminés. Ces entretiens me permettront aussi d'anticiper sur les changements d'organisation et de fonctionnement des équipes.

Je me suis engagé à libérer du temps de prise en charge de groupe pour des temps de « suppléance spécialisée ». La référence annuelle théorique de la durée du travail est de 1607 heures. Les 550 heures annuelles prévues pour ces temps de suppléance constituent un volume horaire par salarié négligeable⁸⁰.

Pour les salariés concernés, je proposerai que les heures de suppléance soient intégrées au dispositif d'annualisation. Elles seront cumulées sur un compte crédit temps.

Les accompagnants à la scolarité bénéficieront de conditions de travail différentes. La suppléance constituant la majeure partie de leur emploi du temps, je m'attacherai surtout à définir des plages horaires fixes, réservées à un temps de travail à l'IMPRO. Pour le reste, ils devront valider le planning hebdomadaire prévisionnel d'une semaine sur l'autre lors de la coordination d'équipe avec leur supérieur hiérarchique. Il est nécessaire qu'un contrôle s'opère tout en préservant la souplesse indispensable à la réactivité.

Pour les enseignants, le décret sur le temps actif mobilisable⁸¹ propose une solution en adéquation avec ma proposition de les rémunérer. « Ils doivent exercer l'intégralité de leur service devant les élèves. Si l'établissement leur demande un service supplémentaire, c'est au titre des sujétions spéciales, dûment acceptées par les autorités académiques et naturellement financées dans le cadre du groupe 2... les obligations sont de 24 heures plus 2 heures payées par l'EN ». Je m'engagerai à payer 2 heures hebdomadaires de

⁸⁰ Environ ½ heure hebdomadaire par salarié (550h/40sem/20 sal)

⁸¹ Arrêté du 27 Avril 2007 fixant les indicateurs et leurs modes de calcul

sujétions spéciales pour la suppléance. Avec les 2 heures EN prévues pour la concertation, je dispose de 24 heures de suppléance et de concertation hebdomadaires. Si cette proposition est acceptée dans le contexte global de la négociation du volume horaire de l'UE, cette charge sera compensée par le gel de l'équivalent en ETP, soit 480 heures, soit environ 0.25 ETP.

Construire un plan pluriannuel de formation

Compte tenu de la mise en œuvre rapide du nouveau projet, il me faut privilégier les actions collectives sur 2010-2011. Mon objectif est le développement d'une connaissance commune de l'environnement médico-social, du contexte législatif et des partenaires potentiels. Il ne s'agira pas systématiquement de formations mais de situations d'apprentissage collectif. Sous la forme de journées ou ½ journées, je ferai intervenir :

- des consultants sur le droit des usagers, la loi du 11/02/2005...
- la responsable du « Pôle Enfant » de la MDPH sur les notifications, l'intégration scolaire en Haute Garonne....
- l'IEN de la circonscription sur la scolarisation, les ULIS, les partenariats possibles....
- le référent de scolarité sur les équipes de suivi de scolarisation, le PPS, etc....

Je solliciterai aussi des personnels en interne pour contribuer à une mise en réseau des compétences : les enseignants présenteront l'EN et les dispositifs scolaires, le psychiatre interviendra sur l'approche du handicap, les chargés d'insertion organiseront une visite d'ESAT... Des formations collectives sur les domaines de l'« aide à la construction d'un référentiel commun d'évaluation » et l'« articulation du projet de vie, du PPA et du PPS » compléteront ce programme. Les enseignants seront associés systématiquement à l'ensemble des actions collectives, dans les mêmes conditions que les salariés de l'IMPRO.

Progressivement, les formations individuelles seront reprogrammées. Les nécessités des accompagnants à la scolarité seront prioritaires. Je souhaite qu'ils se qualifient sur des thématiques comme « S'organiser et maîtriser son temps », « Utiliser les nouvelles techniques de communication » ou encore « Synthétiser et rendre compte »... Elles s'inscrivent dans l'engagement que j'ai pris de programmer le développement des compétences individuelles. Les actions à visée diplômante seront prises en compte sous la forme VAE ou CIF. Je préconiserai particulièrement la VAE pour faire évoluer un ou 2 éducateurs sportifs vers le métier de Moniteur Éducateur.

Cette démarche globale sera présentée à l'ensemble des salariés lors d'une journée de mise en commun prévue dans le cadre de l'élaboration du PE. Un calendrier aura préalablement été présenté aux représentants élus du personnel sous la forme d'un plan pluriannuel sur 5 ans.

3.3.2. Incidences financières

Préserver l'équilibre budgétaire global du complexe

Même si je dois désormais distinguer 2 budgets, la transformation et l'extension de places ne bouleversent pas l'équilibre budgétaire global. Plusieurs facteurs y contribuent, je rechercherai l'accord de principe de ma hiérarchie et de l'ARS sur les points suivants :

- Le prix moyen à la place de SESSAD (17300€) est sensiblement équivalent au prix de journée perçu par l'IMPRO ramené à l'année⁸². Je demanderai la transformation et la création de places sur cette base. Cela signifie l'absence de surcoût pour le financeur et le maintien de l'équilibre des grandes masses pour l'IMPRO/SESSAD.
- La circulaire DGAS 2006-467 du 27 octobre 2006 prévoit la modulation des prix de journées lorsque la scolarité se déroule à l'extérieur. Lorsqu'elle s'effectue à moins de 50%, l'incidence est négligeable pour un ½ internat au petit prix de journée comme Lamarck. Le maintien du PJ repose sur la justification de moyens médico-sociaux (éducatif, thérapeutique) mis en œuvre. Il faut toutefois rester particulièrement attentif aux évolutions des PPA et tenir le tableau de bord à jour et à disposition de l'ARS pour justifier de la facturation.
- Dans l'annexe du rapport budgétaire SESSAD, je maintiendrai en « charges non valorisées » les prestations municipales liées à la mise à disposition de 6 agents. En cas de retrait de la Mairie, je pourrai avoir des arguments à présenter aux ARS.
- La demande de création des 15 places est argumentée par rapport au sureffectif. Si le projet est accepté par l'ARS, j'engagerai l'IMPRO à respecter l'agrément dès la première année.

Redéployer les moyens existants

L'évolution du projet du complexe vers une scolarité à temps partagé et un accompagnement SESSAD s'effectue dans une dynamique de redéploiement de moyens et de mesures nouvelles. Mes orientations budgétaires prennent en considération la réduction du volume d'activité de la structure IMPRO et les nouveaux besoins liés aux interventions à l'extérieur. Je présenterai en annexe⁸³ les budgets simplifiés des 2 structures avec la part de redéploiement de l'IMPRO et l'utilisation des moyens en création.

⁸² ANNEXE 5 : Les grands axes du budget prévisionnel

⁸³ ANNEXE 6 : Budget prévisionnel simplifié 2011 du complexe

Selon les groupes de dépenses, les variations de masse les plus significatives sont :

⇒ Sur le groupe 1 :

- Évolution des achats liés à la mobilité des équipes : carburant, nouvelles technologies de communication (flotte de téléphones, clés 3G)
- Formations collectives de la 1^{ère} année, interventions de consultants
- Diminution des achats de repas liés à la ½ pension

⇒ Sur le groupe 2 :

- Augmentation totale de 3.75 ETP dont le poste de directeur à créer.
- Redéploiement de 4.75 ETP avec respect des ratios d'encadrement moyens généralement constatés (0.4 pour l'IMPRO, 0.25 pour le SESSAD)
- 7 postes EN reconduits dont celui de directeur transformé en coordonnateur pédagogique
- Un poste EN supplémentaire pour le SESSAD. Il est indiqué entre parenthèse car il n'entre pas dans le décompte total des créations. Compte tenu de son attribution très aléatoire, je préfère le considérer comme une possible « bonne surprise » que comme un impératif du projet.
- Paiement des heures de sujétions aux enseignants
- Variation non significative d'éducateur sportif à ME « accompagnant à la scolarité »
- Respect de ces grandes masses sur la base de 45 à 50000€ par ETP, ce qui prend en compte dans le redéploiement ou les postes en création la possibilité de reprendre l'ancienneté des salariés.

⇒ Sur le groupe 3 :

- Augmentation des amortissements liés à la mobilité : véhicules, ordinateurs portables
- Location immobilière SESSAD
- Amortissements des travaux de réaménagements IMPRO (à prévoir à moyen terme)

Planifier les investissements nécessaires

Pour l'IMPRO, l'effectif de 120 jeunes accueillis en moyenne depuis 20 ans va passer à 80 avec de nombreux temps partiels. Je proposerai une exploitation différente des locaux. Il manque des espaces ressources pour le personnel favorisant le travail de mise en commun de données et de coordination. Les salles de classe doivent être conçues pour accueillir des groupes dont l'effectif varie du simple au double selon les aménagements de scolarité. J'améliorerai le parc informatique pour permettre de stocker des données transférables rapidement avec l'école où se déroule l'intégration... J'envisage donc, à moyen terme, des travaux de réaménagements et des investissements informatiques.

Pour le SESSAD, les investissements sont à prévoir immédiatement sur la base de moyens redéployés et de moyens nouveaux. En matière immobilière, je prévois d'installer le SESSAD hors de l'IMPRO de manière à scinder géographiquement les 2 entités. Sur le plan pédagogique, cette séparation est repérante pour les jeunes et s'inscrit dans la démarche d'aller et retour du projet. Elle permet également à l'IMPRO de retrouver des espaces adaptés. J'ai l'opportunité de mutualiser des moyens avec un ITEP qui possède des locaux à 500 mètres de l'IMPRO. Cette distance géographique est idéale. Le bâtiment proposé est déjà utilisé en partie par le SESSAD PRO de l'ITEP. Les espaces proposés sont à rénover. Je propose de réaliser les travaux, de souscrire un bail proportionnel à la durée de l'emprunt dans le cadre d'un GCSMS. Une mutualisation est prévue pour l'emploi de l'agent d'accueil.

Je projette de doter l'IMPRO/SESSAD de moyens mutualisés pour la mobilité des intervenants comme des voitures mais également des scooters plus pratiques pour la circulation urbaine. L'utilisation des nouvelles technologies génère des investissements informatiques avec du matériel (ordinateurs portables) mais aussi une installation de réseau informatique. L'achat d'un logiciel performant capable de mettre en réseau les actions des accompagnants à la scolarité, les comptes-rendus et l'évolution des situations des jeunes fait partie de mes projets. Il faciliterait le classement des actes réalisés et leur analyse, proposant ainsi une banque de données pour l'évaluation et donc un gain de temps.

3.3.3. Évaluation du dispositif

La loi du 2 Janvier 2002 fait obligation aux établissements de procéder « à l'évaluation de leurs activités et de la qualité des prestations qu'ils délivrent...⁸⁴ ». Elle repose sur 2 dispositifs, l'évaluation interne pour laquelle l'ANESM a délivré des recommandations de bonnes pratiques en Juillet 2009, et l'évaluation externe qui sera réalisée par des organismes habilités sur la base d'un cahier des charges défini par décret⁸⁵.

Orienter l'évaluation interne

S'il y a de grands chapitres à respecter en matière d'évaluation interne, l'aspect réglementaire laisse une souplesse importante dans la réalisation du référentiel propre à chaque ESMS. J'utiliserai cette latitude pour valoriser les éléments spécifiques du nouveau projet dans le référentiel « Évaluation interne ».

Je veux également donner un sens éthique à l'évaluation. A cette phase de démarrage de l'activité, il faut définir des procédures pour le recueil de données. La définition des critères est déterminante de l'exploitation qui pourra en être faite. C'est pourquoi je veillerai à mettre en œuvre, à côté des indicateurs quantitatifs nécessaires, des indicateurs qualitatifs impliquant l'appréciation personnelle des salariés ou des usagers. Je considère qu'ils sont une garantie d'implication des acteurs, préviennent la démotivation et l'usure professionnelle, favorisent la recherche de solutions et la qualité de service. J'identifierai donc plusieurs types d'indicateurs :

- Le relevé d'éléments quantifiables, la mesure,
- La mise en œuvre et l'exploitation d'enquêtes de satisfaction
- L'appréciation et l'observation des professionnels

Pour chaque thématique, je m'assurerai d'avoir un équilibre entre ces indicateurs.

Quelques indicateurs de la qualité de l'accompagnement

J'ai formulé des préconisations pour améliorer le service aux usagers, en particulier en matière de personnalisation de la scolarité. Je propose quelques indicateurs qui permettront de mesurer la pertinence du dispositif proposé.

⁸⁴ Loi n°2009-879 du 21 Juillet 2009, art. 124

⁸⁵ Décret n°2007-975 du 15 Mai 2007 fixant le contenu pour le cahier des charges pour l'évaluation des activités et de la qualité des prestations des établissements sociaux et médico-sociaux

⇒ Sur l'activation du droit des usagers :

- La participation des usagers est organisée et réalisée : élection et comptes-rendus du CVS, nombre de rencontres collectives avec les familles, nombre de groupes d'expression des usagers, enquête annuelle toujours sur la même tranche d'âge pour mesurer l'indice de satisfaction
- Le projet de vie et le PPA sont construits avec l'utilisateur et sa famille : comptes-rendus des entretiens et décompte par usager,
- Un référentiel d'évaluation des aptitudes est élaboré et produit des propositions d'aménagements de scolarité : existence du référentiel, évolution du nombre de PPS, décompte des modes de scolarisation
- Les orientations à la sortie du dispositif évoluent : pourcentage des insertions dans différents lieux de formation, classes ou travail, évolution de la moyenne d'âge à la sortie

⇒ Sur le Projet établissement

- La convention sur l'UE est signée pour 3 ans : définition d'un projet pédagogique, nombre d'élèves inscrits par classe, différenciation des niveaux, comptabilisation des heures de sujétions, comptabilisation des heures de concertation, nombre de stagiaire EN reçus
- La procédure d'admission est révisée : évaluations des intervenants présentes dans le dossier, enquête de satisfaction auprès de la MDPH sur l'utilisation des évaluations contenues dans les dossiers, pourcentage des différentes notifications

⇒ Sur les coopérations et partenariats :

- Des coopérations sont réalisées avec les partenaires de l'EN : nombre de conventions de coopérations, pourcentage des intégrations (ULIS, SEGPA, LEP...), identification des partenaires (listing avec adresse et personne à contacter), nombre de participations aux équipes de suivi de scolarisation, nombre de participation du référent de scolarité aux synthèses
- La suppléance spécialisée est mise en œuvre : nombre d'heures réalisées, enquête de satisfaction auprès des partenaires

⇒ Sur les ressources humaines

- Les délégations à l'extérieur sont réellement mises en pratique : vérification de leur opérationnalité, enquête auprès des délégataires, moyenne d'heures de suppléance par salarié
- Une politique GPEC est mise en œuvre : comptes-rendus des entretiens professionnels et décompte du nombre, nombre de changement de poste en interne, enquête de satisfaction des salariés
- Des formations sont réalisées ; nombre de participations des salariés aux formations collectives et individuelles, en cohérence avec la politique de mobilité interne

Vers une amélioration continue de la qualité

L'ensemble de ces indicateurs renseigne sur le service rendu et permet de vérifier la pertinence du dispositif. L'analyse de ces données sera intégrée à la démarche d'évaluation interne. La densité des actions à mener sur 2010-2011 ne me permet pas d'envisager sa mise en œuvre cette année.

En 2011-2012, je m'assurerai du démarrage de la démarche. L'adjoint de direction aura pour mission de constituer un groupe de pilotage chargé de réaliser le référentiel. Un intervenant de chaque service y participera et une restitution à l'ensemble du personnel sera réalisée à chaque réunion institutionnelle, soit 2 fois par an. Tous les 2 ans, je proposerai une rotation des membres du groupe de pilotage. Je maintiens ainsi une implication de tous les salariés et leur participation à l'évaluation interne.

Je prévois la rédaction du rapport d'évaluation dans 4 ans pour faire concorder la préconisation des axes d'amélioration avec l'obligation de réécriture du projet dans 5 ans.

Conclusion 3^{ème} partie

Le contexte de mutation qui agite le secteur médico-social s'avère finalement propice à une évolution institutionnelle. La création d'un complexe IMPRO/SESSAD s'inscrit dans les orientations du PRIAC tout en n'étant pas dépendant des nouvelles contraintes réglementaires telles que la procédure d'appels à projets.

La modification de l'agrément ouvre des possibilités d'accompagnement à une scolarité hybride, faite d'alternance entre l'Unité d'Enseignement créée et les dispositifs de droit commun. Le partenariat plus étroit initié avec l'EN et la MDPH offre des garanties quant à la construction de parcours plus adaptés aux besoins de la personne.

Cette dynamique de changement propulse l'ensemble des salariés dans une conception renouvelée de leur identité professionnelle, éloignée des conceptions antérieures plus traditionnelles. La prise en compte de cette dimension par une politique de communication et une démarche participative a été proposée.

Pour autant, l'implication du personnel nécessite d'être soutenue et valorisée. C'est la volonté que j'exprime à travers la mise en œuvre d'une démarche GPEC.

Elle est aussi un gage d' « organisation qui veut rester apprenante ».

CONCLUSION

La problématique d'une scolarisation insuffisamment développée avec le milieu ordinaire m'a fait entrer dans une dynamique de restructuration de l'IMPRO Lamarck.

A l'origine de cette démarche, il y a le constat d'un décalage progressif entre une population dont les attentes ont évolué et un modèle de réponse conservateur. Malgré le professionnalisme des équipes et l'évidente volonté d'optimiser son action, le projet d'accompagnement s'est aujourd'hui focalisé sur l'aspect professionnel et ne permet qu'une activation partielle du droit des usagers. En se dérochant à sa mission de soutien à la scolarité en milieu ordinaire, l'établissement passe à côté du nouveau rôle que lui assignent les politiques sociales.

Cela m'a conduit à rechercher dans le droit commun les dispositifs les plus opérants pour les jeunes déficients intellectuels et à déterminer lesquels pouvaient s'articuler profitablement avec les moyens de l'IMPRO.

L'analyse a montré les ressources de chaque secteur avec, du côté de l'Éducation Nationale, un important maillage territorial de classes spécifiques et l'intérêt des LEP et des SEGPA, et pour l'IMPRO, le déploiement possible de moyens humains et son expertise de suppléance spécialisée.

L'analyse a également mis en évidence leurs difficultés mutuelles à se rapprocher. La convention d'Unité d'Enseignement, le SESSAD et le PPS ont alors été repérés comme des outils favorables à des coopérations, tandis que de nouveaux acteurs, les accompagnants à la scolarité, pourraient jouer un rôle d'interface sur le terrain avec les référents de scolarité. Dans ce réseau, la MDPH est un lieu stratégique propice à fédérer les partenariats entre PPS et PPA mais aussi les initiatives novatrices.

Au terme de cette étude, et en réponse à la mission qui m'a été confiée par le Directeur Général, j'ai proposé la création d'un complexe IMPRO/SESSAD. Il s'inscrit dans la dynamique globale de développement associatif en proposant une extension de la capacité d'accueil de 15 places et la création de 3.75 ETP.

La redéfinition de l'accompagnement correspond désormais à sa mission médico-sociale et améliore la qualité des prestations. L'accès à une scolarité adaptée aux besoins de chacun est assuré par la diversité des parcours proposés, aujourd'hui légitimés par un agrément à plusieurs facettes.

Les bénéficiaires sont également sensibles pour le personnel. L'amorce d'une politique GPEC offre l'opportunité de promotions internes et, à plus long terme, la possibilité de se qualifier pour changer d'emploi au sein de l'établissement ou ailleurs. Le développement continu des compétences permet de lutter contre la démotivation et l'usure professionnelle.

Sur 398 jeunes en attente de places en ESMS, plus de la moitié ont plus de 16 ans. Ces chiffres communiqués par la MDPH Haute-Garonne révèlent non seulement la reconnaissance du handicap mais aussi l'éloignement durable de toute forme d'accès à la connaissance, ne serait-ce que « lire, écrire, compter » alors que le défaut d'instruction représente un « surhandicap » rédhibitoire pour les jeunes adultes déficients intellectuels.

Pourquoi ne pas imaginer une « école de la 2^{ème} chance⁸⁶ » ? Construit sur le modèle initié par Edith CRESSON et renforcé par le Chef de l'État en 2008, un tel dispositif pourrait accueillir des jeunes « sans solution » motivés par la recherche d'une insertion ordinaire ou protégée. A partir de la proposition faite à la MDPH (page 60), une première phase d'évaluation permettrait de construire un projet thérapeutique et professionnel. Le contrat de soutien, établi pour 6 mois, serait renouvelable en cas d'engagement sur un projet concret. Le complexe IMPRO/SESSAD possède l'infrastructure et le réseau de partenaires pour le réaliser. Le financement pourrait émaner de la même source, c'est-à-dire le Conseil Régional, complétée par l'Assurance Maladie pour sa partie soutien médico-social.

Pour conclure à propos de notre rôle dans la scolarisation des enfants en situation de handicap, j'emprunterai quelques mots à Bertrand DUBREUIL : « Nous devons nous inscrire dans le cadre légal que tracent les pouvoirs publics, mais nous avons la responsabilité de le penser et d'inventer les modalités qui soutiennent le processus de scolarisation⁸⁷ ».

⁸⁶ <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/qu-est-ce-que-l-ecole-de-la-deuxieme-chance>

⁸⁷ DUBREUIL B., 2009, « Troubles du comportement et scolarisation », AiRe Pays de Loire

Bibliographie

OUVRAGES :

- DUBREUIL B., 2007, *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficultés*, 2^{ème} édition, Saint-Jean de Braye, Éditions Dunod, 211 p.
- DUCALET P., LAFORCADE M., 2008, *Penser la qualité dans les institutions sanitaires et sociales – Sens, enjeux et méthodes*, 3^{ème} édition revue et commentée, Éditions Séli Arslan, 320 p.
- FUSTER P., JEANNE P., 2009, *La scolarisation des enfants en situation de handicap*, Paris, Éditions Berger-Levrault, 325 p.
- GACOIN D., 2010, *Guide de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, 1^{ère} édition, Paris, Éditions DUNOD, 357 p.
- GACOIN D., 2006, *Conduire des projets en action sociale*, 1^{ère} édition, Éditions DUNOD, 244 p.
- LAPRIE B., MINANA B., BRISSONNET C., BECKER J.-C., 2008, *Le projet d'établissement, comment le concevoir et le formaliser*, 3^{ème} édition, Paris, Éditions ESF, 351 p.
- LE BOTERF G., 2008, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles éditions d'Organisation, 271 p.
- LEFEVRE P. (sous la direction de), 2006, *Guide du management stratégique*, Paris, Editions Dunod, 563 p.
- MIRAMON JM., 2009, *Penser le métier de directeur*, Paris, Éditions Séli Arslan, 186 p.
- MIRAMON JM., 2009, *Manager le changement*, Rennes, Presses de l'EHESP, 149 p.
- RAYSSIGUIER Y., JEGU J., LAFORCADE M., 2008, *Politiques sociales et de santé, comprendre et agir*, Rennes, Éditions EHESP, 491 p.
- ZAFFRAN J., 2007, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, Chartres, Éditions La Découverte, 181p.

ARTICLES DE PERIODIQUE :

- DUCROS P., 2007, « L'amertume des instituts spécialisés », *Le Monde de l'Education*, pp 48-50.
- FLOC'H B., 2007, « Le handicap fera-t-il changer l'école ? ». *Le Monde de l'Education*, pp 44-47.

RAPPORTS :

- GEOFFROY G., « *La scolarisation des enfants handicapés. Loi du 11 février 2005* », la documentation française, Septembre 2005, 24 p.
- GEOFFROY G., « *Réussir la scolarisation des enfants handicapés* », La documentation française, Octobre 2006, 29 p.
- GOHET P., « *Bilan de la mise en œuvre de la loi n°2005-102 du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », Juillet 2007

TEXTES DE LOI :

Lois :

- Loi du 15 Avril 1909 relative à la création des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés
- Loi 2002-2 du 2 Janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, Journal Officiel du 3 Janvier 2002
- Loi 2005-102 du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Journal Officiel du 12 Février 2005
- Loi 2009-879 du 21 Juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires, Journal Officiel du 22 Juillet 2009

Décrets :

- Décret n°89-798 du 27 Octobre 1989 remplaçant les annexes XXIV, XXIV bis et XXIV ter du 9 Mars 1956 relatives aux conditions techniques d'autorisation des établissements accueillant des enfants et des adolescents handicapés ou inadaptés, Journal Officiel du 31 Octobre 1989
- Décret n°2005-1752 du 30 Décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap, Version consolidée le 24 Mai 2006, Journal Officiel du 24 Mai 2006
- Décret n°2009-378 du 2 Avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et de la famille. Journal officiel, n°80 d'Avril 2009, 13 p
- Décret n° 2010-870 du 26 Juillet 2010 relatif à la procédure d'appel à projet et d'autorisation, Journal officiel n°171 du 29 Juillet 2010

Arrêtés :

- Arrêté du 17 Août 2006 relatif aux enseignants référents et à leurs secteurs d'intervention, Bulletin Officiel n°32 du 7 Septembre 2006
- Arrêté du 23 Avril 2007 modifiant l'arrêté du 21 Mars 2007 fixant les indicateurs et leurs modes de calcul, Journal Officiel n°112 du 15 Mai 2007
- Arrêté du 2 Avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé pris pour l'application des articles D.351-17 à D.351-20 du code de l'éducation, Journal Officiel n°83 du 8 Avril 2009

Circulaires :

- Circulaire 2006-126 du 17 Août 2006 relative à la mise en œuvre et au suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation, Bulletin Officiel EN n°32 du 7 Septembre 2006
- Circulaire DGAS n°2006-467 du 27 Octobre 2006 relative au calcul des prix de journée modulés en fonction des modes d'accueil pour les établissements et services médico-sociaux accueillant des mineurs et jeunes adultes handicapés,
- Circulaire n°2009-087 du 17 Juillet 2009, Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire : Actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) », Bulletin Officiel EN n°31 du 27 Août
- Circulaire n°2010-088 du 18 Juillet 2010, Scolarisation des élèves handicapés : Dispositif collectif sein d'un établissement du second degré, BO n°28 du 15 Juillet 2010

Instruction ministérielle :

- Instructions ministérielle n°DGAS/5D/2007/309 du 3 Août 2007 relative à la mise en œuvre des groupements de coopération sociale et médico-sociale

GUIDES :

- Direction Générale de l'enseignement scolaire, « *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés* », Mai 2008

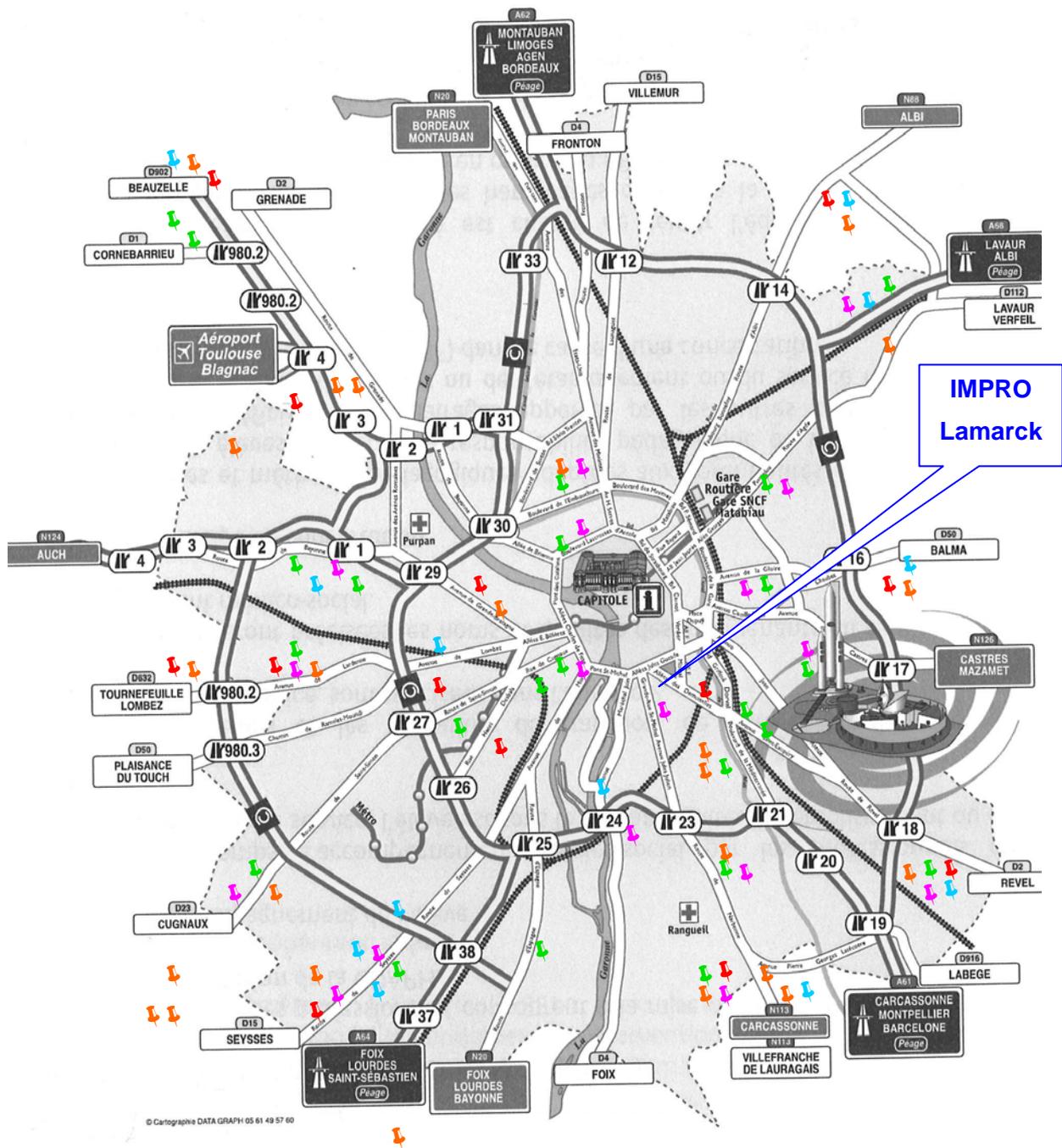
ETUDES / SONDAGES :

- DREES, « *La scolarisation des enfants et adolescents handicapés* », Études et résultats, n°564, Mars 2007
- UNAPEI /IPSOS, « *Perceptions et besoins vis-à-vis du handicap mental en école élémentaire* », Enquête, 25 Août 2008
- DDASS 31, « *Enquête Handiscol 2003-2004 auprès des établissements médico-éducatifs* », Tableau de bord de l'intégration, 18 Mars 2004

Liste des annexes

- ANNEXE 1 : Carte des partenaires potentiels
- ANNEXE 2 : Échéancier prévisionnel des actions
- ANNEXE 3 : Redéploiement et créations de postes
- ANNEXE 4 : Organigramme du complexe IMPRO / SESSAD
- ANNEXE 5 : Les grands axes du budget 2011
- ANNEXE 6 : Budget prévisionnel 2011 du complexe

ANNEXE 1 : CARTE DES PARTENAIRES POTENTIELS



- 📌 17 CLIS intra muros
- 📌 13 ULIS (dont 3 ULIS - LEP)
- 📌 12 SEGPA (dont 8 intra muros et 4 en périphérie)
- 📌 23 LEP (dont 21 intra muros et 2 en périphérie)
- 📌 23 CFA et 1 CFAS

ANNEXE 2 : ECHEANCIER PREVISIONNEL DES ACTIONS

<u>Niveau associatif</u>												
Présentation du diagnostic au CA et au DG	Accord de principe ARS			Validation du PE par le CA								
	Établissement											
	ELABORATION ET ECRITURE DU PE											
	Référentiel Évaluation				Rédaction finale du PE				Convention UE avec l'EN			
				1ères notifications en CDA								
Juin 2010	J	A	Sept	Oct	Nov	Déc	Janv. 2011	Fév	Mars	Avr	Mai	Juin 2011
Courrier aux salariés				Information des élus et des salariés sur la mobilité								
Réunion de Rentrée et présentation du projet								Nouvel organigramme				
<u>Communication interne</u>												
Formations collectives et ½ journées				Entretiens PRO et Recrutement interne pour le projet								
<u>Développement des compétences et GPEC</u>												

ANNEXE 3 : REDEPLOIEMENT ET CREATION DE POSTES

IMPRO Actuel	EMPLOIS	Projet Complexe IMPRO / SESSAD		
		IMPRO 80 places	SESSAD 35 places	
		ETP	ETP redéployés	ETP créés
-	Directeur	-	-	1
1 directeur	Cadre EN	1 coord. pédagogique	-	-
1	Adjoint	0.75	0.25	-
5	Administratif	4.5	0.5	0.5
1	Service Social	0.75	0.25	0.25
7	Éducatif	5.5	1.5	1
8	ETS	7	1	-
6	Enseignants EN	6	-	(1)
5	Médical Paramédical	3.75	1.25	1
. 2 6	Services Généraux Agents APAJH Agents Mairie	. 2 6	. . .	
42	TOTAL ETP	37.25	4.75	3.75
0.4	Ratio d'encadrement	0.4	0.25	0.25

ANNEXE 4 : NOUVEL ORGANIGRAMME DU COMPLEXE IMPRO / SESSAD

ANNEXE 5 : LES GRANDS AXES DU BUDGET 2011

L'activité prévisionnelle est présentée conformément à la capacité actuelle, soit 18 500 journées IMPRO, transformées en :

- ⇒ 1480 journées IMPRO
- ⇒ 20 places SESSAD transformées depuis l'IMPRO en dotation globale
- ⇒ 15 places SESSAD créées en dotation globale.

En Haute Garonne, le prix moyen à la place en SESSAD est de 17300€

Indicateurs d'activité et prévisionnel des produits

	IMPRO 100 places	IMPRO 80 places	SESSAD 20 places redéployées	SESSAD 15 places créées
Places agréées	100	80	20	15
Journées théoriques	18500 journées	14800 journées	40 semaines Dotation globale	40 semaines Dotation Globale
Taux d'occupation	92.5 %	92.5 %	100 %	100 %
	18500€	1480000€	346000€	259500€
Budget du complexe		2075500€		
	(100 jeunes X 100€ X 200 jours théoriques X 7.5% d'absentéisme)	(80 jeunes X 100€ X 200 jours théoriques X 7.5% d'absentéisme)	17300€ de dotation globale à la place X 20 jeunes)	17300€ de dotation globale à la place X 15 jeunes)

Les projets d'investissement

Pour le complexe, les investissements liés au nouveau service prévus en 2011 sont de :

⇒ 2 véhicules légers	30000€ sur 5 ans,	soit 6000€ DAP
⇒ Matériel informatique/vidéo	9000€ sur 3 ans,	soit 3000€ DAP
⇒ Mobilier de bureau	25 000€ sur 10 ans	soit 2500€ DAP
⇒ Travaux d'agencement	60 000€ sur 20 ans	soit 3000€ DAP

Les travaux seront financés par un emprunt de 60000€ sur 20 ans à 3%

Les véhicules et le mobilier par un emprunt de 55 000€ à 4.5%

Les charges et produits par groupes fonctionnels

Groupe I : Dépenses afférentes à l'exploitation courante

COMPTES 606 – ACHATS NON STOCKES

Ce compte comprend l'achat de matières premières de première nécessité dans l'exercice de la prise en charge quotidienne. Il est doté sur le prévisionnel sur les mêmes bases que le budget IMPRO actuel, au prorata des places.

COMPTE 6112 – PRESTATIONS A CARACTERE MEDICO-SOCIAL

Ce compte englobe les dépenses afférentes à la prise en charge éducative : activités sportives, transferts, sorties pédagogiques...

Le budget prévisionnel est d'un montant proratisé pour l'IMPRO, d'un montant moindre pour le SESSAD, les activités décrites plus haut n'étant pas l'objet principal du service. En revanche, il y aura des frais de scolarité et de réadaptation.

La dotation inscrite correspond au tiers du montant proratisé à la place.

COMPTE 6282 – PRESTATIONS D'ALIMENTATION A L'EXTERIEUR

Les repas sont fournis par la Mairie de Toulouse, le budget annuel est d'un montant de 60 000€.

En 2011, pour l'IMPRO, il est prévu pour 48000€ pour 80 jeunes (prorata)

Pour le SESSAD, les jeunes étant scolarisés à l'extérieur, il ne représente plus qu'une somme forfaitaire pour les accompagnements éducatifs que j'évalue au 1/3 de ce que représentait le prorata de départ soit 12000€ pour les places redéployées et 9000€ pour les places créées.

Donc $12000 + 9000 \times \frac{1}{3} = 7000€$

COMPTE 66 – CHARGES FINANCIERES

Les emprunts génèrent une charge financière de 4000€

TOTAL GROUPE 1

Pour le SESSAD (redéployé et créé) le total s'élève à 54 050€ au lieu de 63 000€ si l'on avait pris le prorata de l'activité IMPRO aujourd'hui.

L'IMPRO à 80 places reste sur la même base de dotation

Groupe II : Dépenses afférentes au personnel

L'ensemble du groupe 2 est doté sur la même base que l'IMPRO, la répartition des masses s'effectuant selon le tableau des effectifs redéployés et créés. Cet équilibre permet de conserver une rémunération moyenne élevée pour chaque ETP, ce qui garantit la faisabilité de mobilité interne sur les structures malgré une ancienneté importante.

Pour les formations collectives, des frais de consultants sont prévus

Pour la suppléance, 16 000€ sont budgétés pour les heures effectuées par les enseignants

Groupe III : Dépenses afférentes à la structure

COMPTES 6132– LOCATIONS MOBILIERES

Les charges locatives pour le local du SESSAD s'élève à 600€ mensuels, soit 7200€ annuels répartis sur le budget redéployé et créé. Les locaux étant mutualisés avec l'ITEP, le coût est relativement faible.

COMPTE 66 – CHARGES FINANCIERES

Les investissements sont financés avec des emprunts

Reste 4500€

COMPTE 68 – DOTATIONS AUX AMORTISSEMENTS ET AUX PROVISIONS

Le budget de l'année précédente est reporté sur l'IMPRO et le SESSAD redéployé, soit 130 000€

Pour le budget SESSAD en création, une dotation de 15000€ est inscrite pour :

2 voitures (DAP 6000), 4 ordinateurs portables et les logiciels (DAP 3000), du mobilier de bureau (DAP 2500), soit un total de 11 500€

ANNEXE 6 : BUDGET PREVISIONNEL 2011 DU COMPLEXE

		Budget actuel IMPRO	Budget prévisionnel Complexe IMPRO / SESSAD		
			IMPRO 80 places	SESSAD 20 places redéployées	SESSAD 15 places créées
DEPENSES D'EXPLOITATION					
<u>GROUPE 1</u>					
606	Achats non stockés mat. et fournitures	60 000,00	48 000,00	12 000,00	10 000,00
6112	Prestations à caractère médico-social	40 000,00	32 000,00	3 000,00	2 000,00
6282	Prestations d'alimentation à l'extérieur	60 000,00	48 000,00	3 000,00	2 000,00
60 / 62	Autres	20 000,00	16 000,00	4 000,00	3 000,00
Total groupe 1		180 000,00	144 000,00	22 000,00	17 000,00
<u>GROUPE 2</u>					
63	Impôts, taxes et versements assimilés	100 000,00	80 000,00	20 000,00	15 000,00
64	Rémunération du personnel non	800 000,00	630 000,00	160 000,00	120 000,00
645	Charges de sécurité sociale et de	370 000,00	275 000,00	74 000,00	55 500,00
62	Honoraires consultant		15 000,00		
62	Rémunérations Suppléance EN		16 000,00		
Total groupe 2		1 270 000,00	1 016 000,00	254 000,00	190 500,00
<u>GROUPE 3</u>					
6132	Locations immobilières			4 000,00	3 200,00
68	Dotations aux amortissements	130 000,00	110 000,00	20 000,00	15 000,00
61/65/6	Autres	270 000,00	220 000,00	50 000,00	30 000,00
Total groupe 3		400 000,00	320 000,00	74 000,00	48 200,00
TOTAL DEPENSES D'EXPLOITATION		1 850 000,00	1 480 000,00	350 000,00	255 700,00
RECETTES D'EXPLOITATION					
<u>GROUPE 1</u>					
731	Produits Tarification	1 850 000,00	1 480 000,00	346 000,00	259 500,00
<u>GROUPE 2</u>					
<u>GROUPE 3</u>					
TOTAL RECETTES D'EXPLOITATION		1 850 000,00	1 480 000,00	346 000,00	259 500,00