RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
*Liberté*
*Égalité*
*Fraternité*

Conseil d'évaluation de l'École

Juin 2025

# Les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) vus à travers les rapports d'évaluation des établissements

**Conseil d'évaluation de l'École**

**Directeur de la publication :**
Daniel Auverlot – président du CEE

**Auteurs :**
Christophe Réhel
Olivier Fischesser

**Édition :**
Bernard Javet

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
*Liberté*
*Égalité*
*Fraternité*

Conseil d'évaluation de l'École

# Table des matières


1. Introduction ..... 3
2. Méthodologie de travail ..... 4
3. Les établissements régionaux d'enseignement adapté en chiffres ..... 4
   3.1. Répartition académique et départementale des EREA ..... 4
   3.2. Les élèves dans les EREA ..... 6
      3.2.1. Les effectifs dans les établissements ..... 6
      3.2.2. La répartition filles-garçons ..... 7
   3.3. L'internat ..... 8
   3.4. Les formations dans les EREA ..... 9
      3.4.1. Types de formation dans les EREA ..... 9
      3.4.2. Présence d'ULIS ou d'UPE2A ..... 10
4. Public accueilli en EREA : une forte diversité de profils ..... 12
   4.1. Profil spécifique des élèves ..... 12
   4.2. Profil social des élèves ..... 13
   4.3. Profil scolaire des élèves ..... 15
   4.4. L'affectation des élèves en EREA ..... 17
5. Parcours des élèves dans les EREA ..... 18
   5.1. Résultats aux examens ..... 18
      5.1.1. Le certificat de formation générale (CFG) ..... 18
      5.1.2. Le diplôme national du brevet (DNB) série professionnelle ..... 18
      5.1.3. Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ..... 20
   5.2. Orientation et poursuite d'études ..... 22
      5.2.1. Post-3ème ..... 22
      5.2.2. Post-CAP ..... 22
      5.2.3. Post-Bac professionnel ..... 24
   5.3. Insertion professionnelle ..... 24

6. Des interrogations pédagogiques liées à la diversité du public accueilli ..... 26
6.1. Une veille importante sur le décrochage ..... 26
6.2. Un suivi et un accompagnement des élèves qui impactent les fonctions de tous ..... 27
6.3. Des temps de concertation réguliers ..... 27
6.3.1. Accompagnement du parcours des élèves ..... 28
6.3.2. Accompagnement scolaire et éducatif ..... 29
6.4. Les besoins des élèves et les pratiques pédagogiques ..... 30
6.5. L'évaluation des élèves ..... 32
7. Vie scolaire et bien-être dans les EREA ..... 34
7.1. L'EREA : un établissement où il fait bon vivre du fait… ..... 34
7.1.1. … de bonnes relations interpersonnelles au sein des établissements ..... 34
7.1.2. … de l'attitude bienveillante des personnels envers les élèves ..... 34
7.1.3. … d'un environnement qui contribue au sentiment de bien-être et de sécurité 35
7.1.4. … de la présence d'un internat éducatif ..... 35
7.2. … mais qui doit faire face à des difficultés réelles ..... 37
7.2.1. Des incidents caractérisés… ..... 37
7.2.2. … entraînant des réponses multiples qui exigent une implication forte ..... 37
7.3. Un absentéisme latent, mais difficile à appréhender ..... 38
7.4. Une image des EREA à travailler ..... 38
7.5. En guise de conclusion sur le climat scolaire et le bien-être ..... 39
8. Bilan et conclusions ..... 40
9. Annexes ..... 44
9.1. Annexe 1 : Nombre d'EREA et nombre d'élèves en EREA par académie et département – Rentrée 2023 ..... 44
9.2. Annexe 2 : Les textes réglementaires relatifs aux EREA ..... 46
9.2.1. Circulaire n° 95-127 du 17 mai 1995 : Établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) - abrogée ..... 46
9.2.2. Circulaire n° 2017-076 du 24 avril 2017 : Les établissements régionaux d'enseignement adapté ..... 49
9.3. Annexe 3 : Liste des abréviations et acronymes ..... 60

# 1. Introduction

Les EREA, établissements régionaux d'enseignement adapté, sont assez peu connus dans le système éducatif français ; on en compte 77 en France, soit moins d'un par département en moyenne et ils scolarisent un peu plus de 9 000 élèves. Le Conseil d'évaluation de l'École (CEE) disposait à la fin de l'année scolaire de rapports pour 31 EREA, soit 40 % des établissements. Il est apparu intéressant d'analyser la spécificité de ces établissements au travers de leurs rapports d'évaluation.

La méconnaissance de ce type d'établissement apparaît clairement dans les rapports d'évaluation qui en font parfois explicitement mention : « *La lisibilité qui est faite de notre structure est trop souvent erronée. Nous ne sommes pas considérés comme un EPLE à part entière. Il n'est pas rare que nous soyons oubliés dans la diffusion d'informations y compris par notre tutelle. Un exemple, la carte des ZAP*[1] *a été redessinée, les EREA du département avaient été oubliés dans la première mouture diffusée. La professeure documentaliste n'est pas conviée à certaines réunions concernant les profs docs du secteur, oubli dans la liste de diffusion de la circulaire sur le droit à l'erreur …* ».

Les établissements sont très sensibles à cette méconnaissance, cela transparaît dans les rapports d'auto-évaluation qui sont généralement très fournis et insistent beaucoup sur le contexte interne et en particulier sur le profil des élèves accueillis avec la volonté de faire connaître les EREA. Ces profils sont très divers au sein d'un établissement, mais varient aussi beaucoup d'un établissement à l'autre. Cette sensibilité à la particularité du public accueilli se retrouve aussi dans l'implication des équipes pédagogiques, très attachées à réconcilier avec les apprentissages un public particulièrement vulnérable.

Ce document de travail ne vise pas l'exhaustivité, il essaie de faire apparaître les sujets principaux abordés dans les rapports d'évaluation des EREA, éclairés par quelques données nationales. Il vient en complément des deux derniers rapports de l'inspection générale sur ces établissements : 2002-034 - *Analyse de l'organisation et du fonctionnement des EREA* et 2013-068 - *Les EREA en 2012 : après 50 ans, établissements oubliés ou structures porteuses d'avenir ?* Il permet aussi de constater une évolution des profils accueillis suite à la publication des deux dernières circulaires n° 95-127 « Les EREA » et 2017-076 « Les établissements régionaux d'enseignement adapté » (*cf*. Annexe 2).

Après avoir présenté les principales caractéristiques de ces établissements et la méthodologie de travail, ce document s'intéresse ensuite tour à tour au profil des élèves accueillis dans les EREA, à leur parcours, puis aux problématiques pédagogiques et enfin aux questions de vie scolaire et de bien-être.

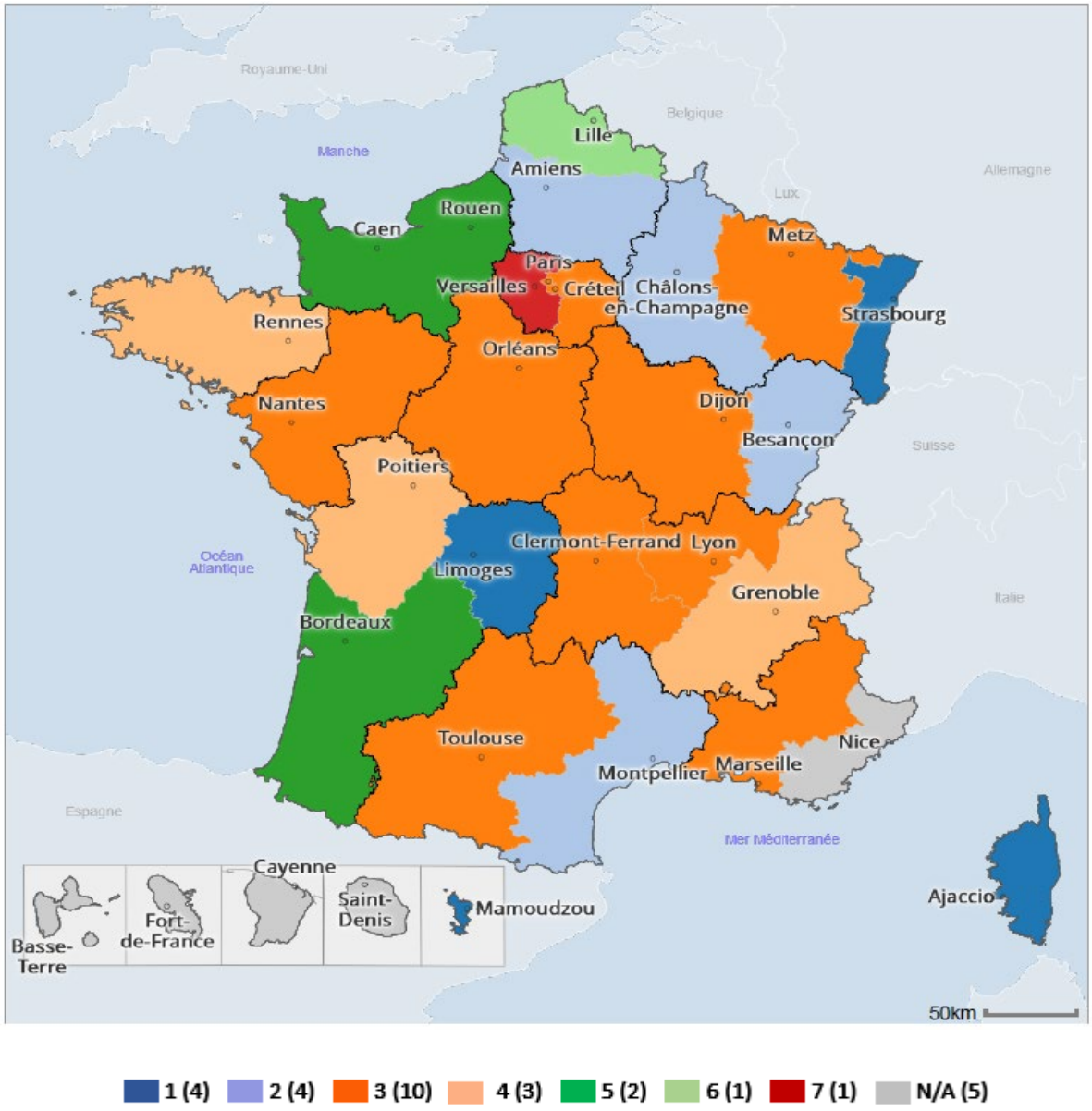
[1] ZAP : zone d'animation pédagogique.

# 2. Les établissements régionaux d'enseignement adapté en chiffres

## 2.1. Répartition académique des EREA

En métropole, seule l'académie de Nice ne compte aucun EREA, alors que dans les académies ultramarines, seule celle de Mayotte compte un EREA, établissement privé sous contrat placé sous la tutelle de la Fondation Apprentis d'Auteuil et de la Direction Diocésaine de La Réunion. À l'autre extrémité de l'échelle, ce sont les académies de Versailles et Lille qui comptent le plus d'EREA, respectivement sept et six.

Carte 1 : Nombre d'EREA dans les académies

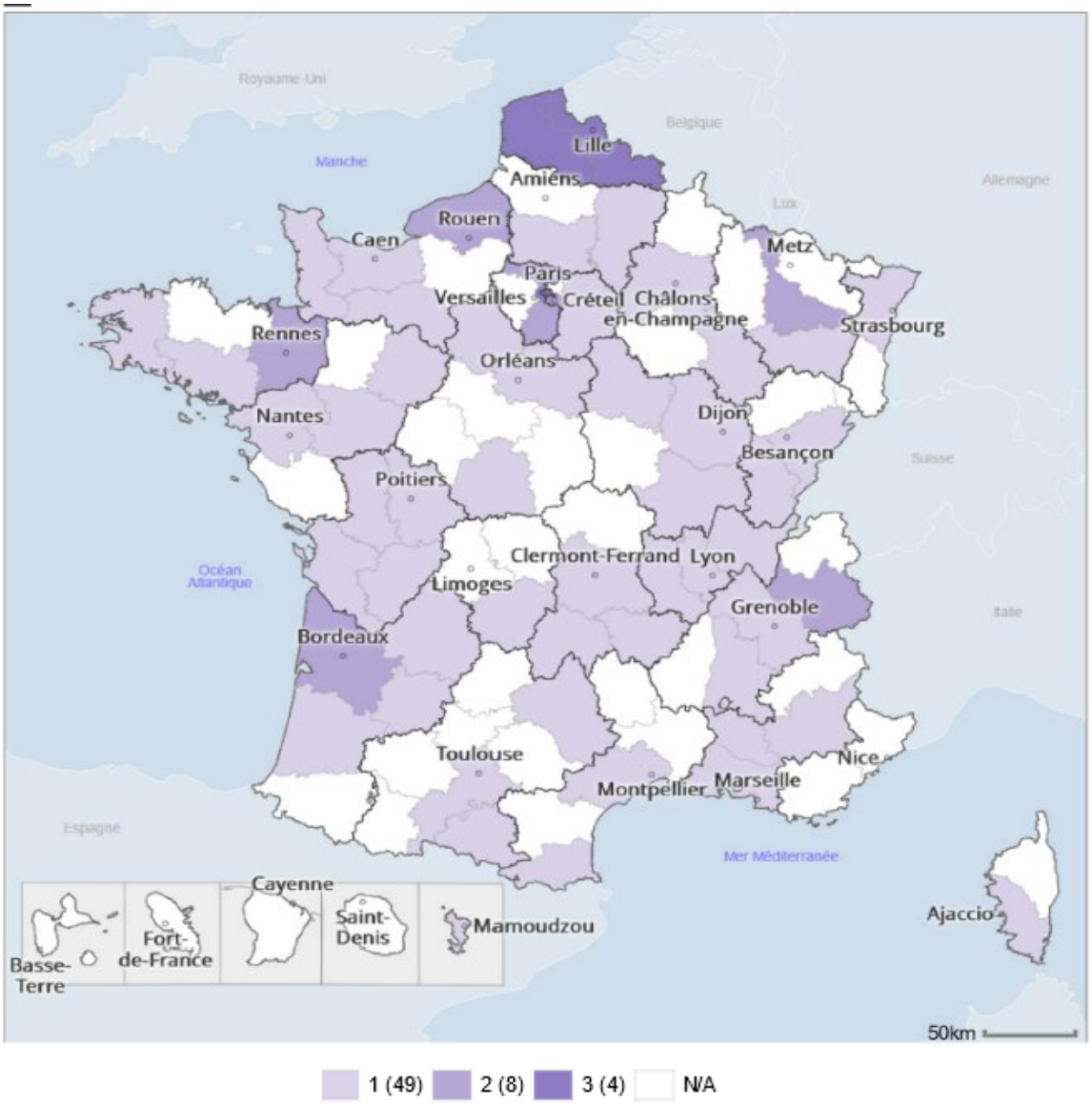



Source : Géo-éducation, DEPP, 2023.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2023, on dénombre 7 EREA dans l'académie de Versailles.

### 2.2. Répartition départementale des EREA

En passant à l'échelle départementale (*cf*. Carte 2 ci-dessous), on constate que 40 départements, principalement ruraux, ne comptent aucun EREA : c'est le cas dans tous les DOM sauf Mayotte ; 49 départements comptent un EREA, 8 en comptent deux et 3 départements (Nord, Pas-de-Calais et Hauts-de-Seine) disposent de 3 EREA.

Carte 2 : Nombre d'EREA dans les départements



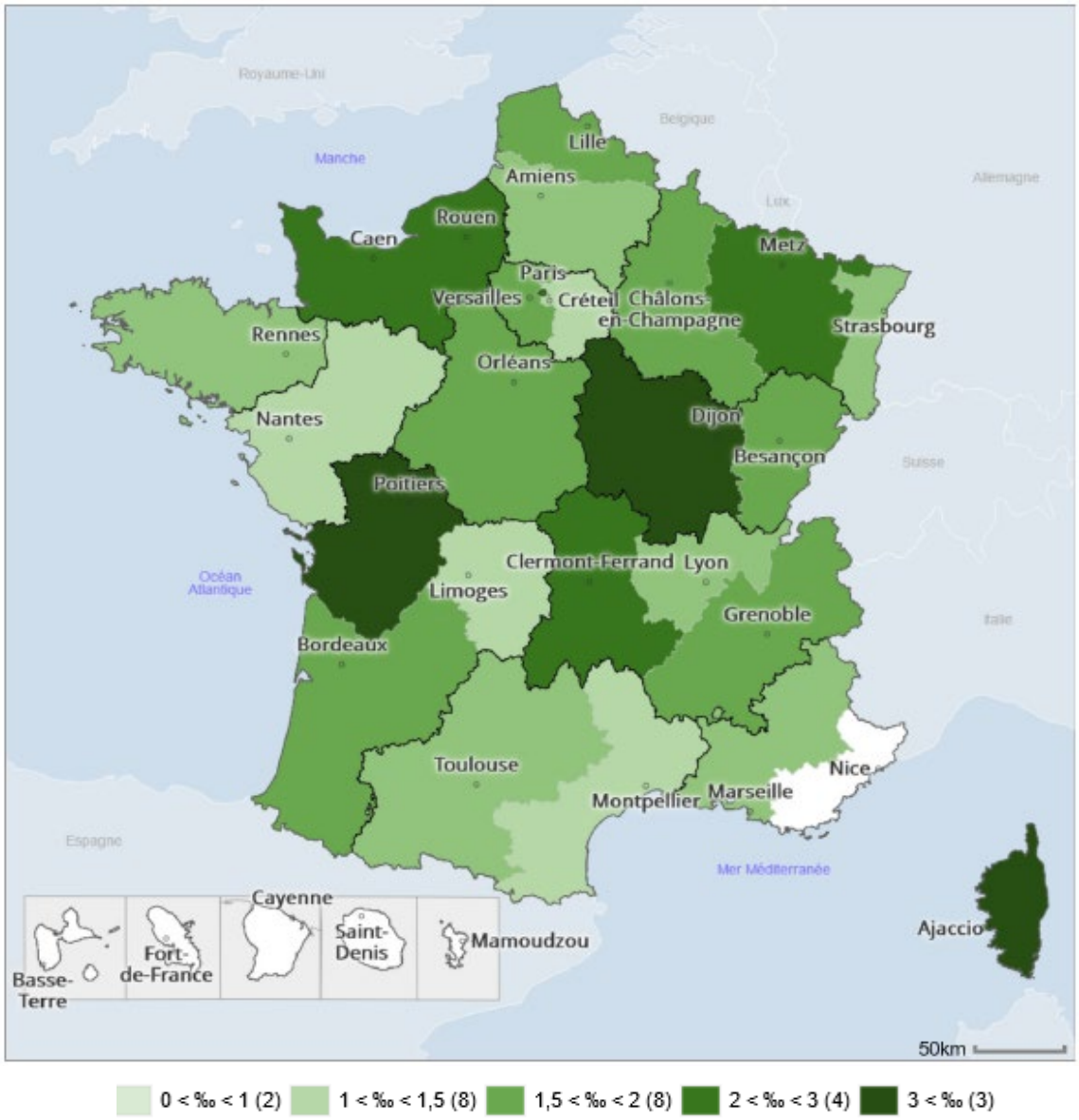

Source : Géo-éducation, DEPP, 2023.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2023, on dénombre 4 EREA dans 4 départements (dont le Nord et le Pas-de-Calais).

## 2.3. Les élèves dans les EREA

### *2.3.1. Les effectifs dans les établissements*

Comme indiqué en introduction, les 77 EREA scolarisent 9 058 élèves à la rentrée 2023. Sur la carte ci-dessous, qui présente le nombre d'élèves scolarisés en EREA pour 1 000 élèves de l'académie, on observe de fortes disparités puisque ce taux varie de 0,67 à 5,42 selon les académies. Le profil des élèves affectés dans ces établissements relève de choix académiques effectués par le recteur qui, « *en concertation avec les collectivités territoriales compétentes, définit pour chaque établissement sa structure pédagogique et le ou les type(s) de public accueilli*[2] ».

Carte 3 : Nombre d'élèves scolarisés en EREA pour 1 000 élèves de l'académie

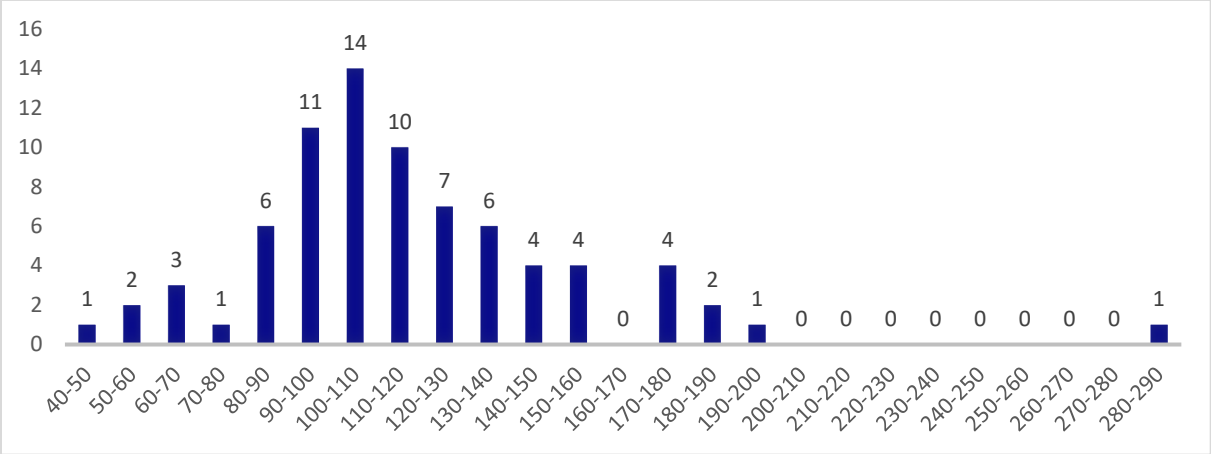



Source : Géo-éducation, DEPP, 2023.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2023, le nombre d'élèves scolarisés en EREA est supérieur à 3 ‰ dans 3 académies (Corse, Dijon, Poitiers).

[2] Circulaire 2017-076 : Les établissements régionaux d'enseignement adapté.

En moyenne, les EREA accueillent 118 élèves, ce nombre variant de 49 à 287. L'établissement qui compte 287 élèves, l'EREA Toulouse Lautrec de Vaucresson dans les Hauts-de-Seine, est atypique comme le montre le graphique suivant ; 76 EREA sur les 77 ont un nombre d'élèves inférieur ou égal à 200, l'effectif le plus fréquent étant celui compris entre 100 et 110 élèves. Ce sont donc d'assez petites structures au regard des établissements du second degré, d'autant plus qu'elles sont souvent composées d'une partie collège ou d'une SEGPA[3] et d'une partie lycée de nature professionnelle (CAP[4] principalement).

Graphique 1 : Répartition des EREA en fonction de leur effectif – Rentrée 2023




Source : Banque centrale de pilotage.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2023, 14 EREA ont un effectif compris entre 100 et 110 élèves.

L'EREA Toulouse Lautrec de Vaucresson qui scolarise 287 élèves est atypique non seulement par le nombre d'élèves scolarisés, mais aussi par le profil social plutôt favorisé de ces derniers : c'est le seul EREA avec un IPS[5] supérieur à 100 ; il est également le seul établissement à proposer une classe de section de technicien supérieur et l'un des trois établissements à proposer des classes de premières générales et technologiques. Dans cet EREA, on trouve aussi des classes de collège, mais pas de classes de SEGPA ou de CAP qui sont pourtant caractéristiques de ces établissements (voir paragraphe sur les formations en EREA).

### *2.3.2. La répartition filles-garçons*

À la rentrée 2023, on compte un tiers de filles et deux tiers de garçons dans les EREA. La répartition varie sensiblement suivant les établissements, avec un pourcentage de filles principalement compris entre 25 % et 45 %, le pourcentage le plus fréquent étant celui compris entre 25 % et 30 %. Les garçons sont donc surreprésentés dans les EREA.

En limitant l'étude aux niveaux d'enseignement dans lesquels les élèves d'EREA sont principalement scolarisés (*cf.* Tableau 1), à savoir les SEGPA et les CAP, les garçons restent surreprésentés par rapport aux références nationales, mais avec des écarts de points moins importants.

[3] SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté.
[4] CAP : certificat d'aptitude professionnelle.
[5] IPS : indice de position sociale.

Tableau 1 : Pourcentage de filles et de garçons suivant le type de formation – Rentrée 2023

| Niveau de formation | EREA | | Référence : France Établissements publics | |
|---|---|---|---|---|
| | Filles | Garçons | Filles | Garçons |
| Niveau CAP | 28,8 % | 71,2 % | 36,0 % | 64,0 % |
| Niveau SEGPA | 36,0 % | 64,0 % | 41,4 % | 58,6 % |

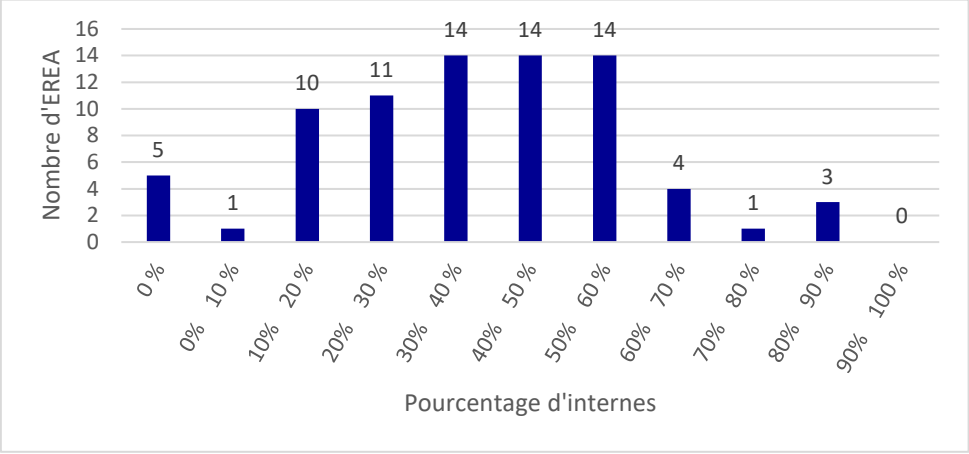
Source : DEPP, Archipel.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2023, pour le niveau CAP, les filles représentent 28,8 % de l'effectif des élèves d'EREA.

### 2.4. L'internat

L'internat occupe une place particulière dans le fonctionnement des EREA. C'est un élément qui joue un rôle important dans le processus d'affectation : les EREA ont pour vocation d'accueillir des collégiens ou lycéens qui connaissent des difficultés scolaires importantes et persistantes, associées ou non à des difficultés sociales, qui font obstacle à leur réussite et dont la réponse aux besoins dépasse le seul cadre de la journée scolaire. Comme le précise la circulaire 2017-076 sur les EREA : « *La spécificité des EREA/LEA est d'offrir, en complément de l'enseignement général adapté et de la formation professionnelle, un accompagnement pédagogique et éducatif en internat éducatif dont les particularités tiennent en partie au public accueilli et à l'intervention d'enseignants du premier et du second degrés et d'assistants d'éducation*. » Ainsi, sur les 77 EREA, 72 sont dotés d'un internat qui hébergent en moyenne 36 % des élèves d'EREA. Ce taux d'élèves internes est le même pour les filles et les garçons ; deux EREA ne disposent que d'un internat pour les garçons, un seul propose un internat réservé aux filles.

Selon les académies, le taux d'élèves internes varie de 6 % à 84 %. Le graphique suivant montre que la plupart des académies accueillent en internat entre 10 % et 60 % de leurs élèves d'EREA.

Graphique 2 : Répartition des EREA en fonction du pourcentage d'internes – Rentrée 2023




Source : DEPP, Archipel.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2023, le pourcentage d'internes est compris entre 10 % et 20 % dans 10 EREA.

Les stratégies varient donc d'une académie à l'autre en en ce qui concerne l'exploitation de l'internat en EREA. Pour une étude plus complète, il serait nécessaire de disposer des capacités d'accueil. Dans un des rapports d'EREA d'une académie qui accueille un fort taux d'internes, il est clairement indiqué que c'est une politique volontariste : « *L'objectif est de n'accueillir à compter de la rentrée 2023 que des collégiens orientés par la CDO*[6] *sur double notification EGPA*[7] *et enquête sociale, donc de scolariser 100 % d'internes du côté collège.* » Ce qui n'est pas sans poser problème dans ce cas précis, car la seule SEGPA du secteur se trouve précisément dans cet EREA.

## 2.5. Les formations dans les EREA

### *2.5.1. Types de formation dans les EREA*

Les formations dans les EREA couvrent les différents niveaux du collège et du lycée. Pour le collège, les formations sont principalement de type SEGPA et pour le lycée de type professionnel avec essentiellement des préparations au CAP.

**Tableau 2 : Nombre d'EREA et d'élèves selon les niveaux de formation – Rentrée 2023**

| Type de formation | Nombre d'EREA proposant ce type de formation | Nombre d'élèves dans ce type de formation |
|---|---|---|
| Formations de niveau collège (6ème … 3ème) | 15 | 653 |
| SEGPA | 52 | 2 737 |
| Formations professionnelles de niveau lycée | 76 | 5 477 |
| Formations générales et technologiques de niveau lycée | 3 | 140 |
| STS | 2 | 51 |
| **Total général** | **77** | **9 058** |

Source : DEPP, Archipel.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2023, 3 EREA proposent des formations générales et technologiques de niveau lycée ; celles-ci scolarisent au total 140 élèves.

63 EREA sur les 77 proposent des formations de niveau collège ; parmi ceux-ci, 4 proposent simultanément les formations classiques et les formations SEGPA, 48 ne proposent que des SEGPA et 11 seulement des formations de type collège.

14 EREA ne proposent que des formations de niveau lycée. Depuis les années 2000, le nombre d'établissements n'offrant que des formations de niveau lycée a plutôt eu tendance à augmenter, comme y invitait la circulaire de 1995[8] qui précise en introduction : « *Les E.R.E.A. sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) qui à partir de la rentrée scolaire 1995-1996, sont appelés à devenir progressivement des lycées d'enseignement adapté (LEA)* ». Cette circulaire a été abrogée par celle de 2017 déjà citée qui, elle, n'incite plus à cette évolution. Dans son rapport d'auto-évaluation, un EREA indique à ce propos : « *D'un établissement type comprenant une partie collège (SEGPA classique 6ème, 5ème, 4ème et 3ème et*

[6] CDO : commission départementale d'orientation.
[7] EGPA : enseignements généraux et professionnels adaptés.
[8] Circulaire n° 95-127 du 17 mai 1995, Établissements régionaux d'enseignement adapté.

*des CAP), la structure a évolué dans un premier temps vers une structure accueillant des élèves de 4ème SEGPA, 3ème SEGPA et une CLIPA et des CAP. Ensuite, il y a eu fermeture de la partie collège avec la mise en place d'une 3ème expérimentale qui est devenue 3ème PVP puis 3ème d'insertion et enfin d'une 3ème Prépa-Pro. Suite à la fermeture de la 3ème Prépa-Pro, il y a eu l'ouverture de nouvelles formations de niveau CAP et la création d'une Ulis Pro* ».

Cette réflexion est toujours d'actualité dans certains EREA : ainsi, un rapport précise que le développement de la mixité des publics et l'ouverture d'un baccalauréat professionnel dans un EREA qui ne comptait que des CAP se fait simultanément avec la fermeture de la SEGPA : « *Cette mixité des publics et des formations et la création prochaine du baccalauréat professionnel Aménagement et Finition du Bâtiment constituent une vraie plus-value en termes de perspective de développement. Cette situation est ainsi une source d'équilibre dans le contexte de suppression de la SEGPA qui amène une perte de postes à la rentrée scolaire prochaine.* »

Au niveau du lycée, tous les EREA sauf un – déjà mentionné – proposent des formations professionnelles avec préparation du CAP en 1, 2 ou 3 ans. Parmi eux, neuf offrent des formations de bac professionnel et deux simultanément des formations générales et technologiques, des formations au bac professionnel et des formations au CAP.

En matière de formation, l'EREA-type prépare principalement au CAP et intègre souvent une SEGPA. Cette non systématicité de la coexistence des CAP et des classes de collège pose la question des flux entre les niveaux collège et lycée au sein d'un EREA donné, point qui sera analysé dans la partie relative aux parcours des élèves.

### *2.5.2. Présence d'ULIS ou d'UPE2A[9]*

L'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) est une préoccupation des EREA qui, dans certains cas, les voient arriver en cours d'année. La lecture des rapports ne permet toutefois pas de savoir si ces élèves ont un profil particulier par rapport aux élèves allophones présents dans les autres structures : « *Une UPE2A qui permet à nos élèves non francophones d'accéder à une formation qualifiante (CAP) tout en travaillant la langue française (préparation du DELF notamment) grâce à certains aménagements d'emploi du temps* ». L'exploitation des données de la BCP[10] pour l'année scolaire 2023-2024 indique la présence de 93 élèves allophones répartis dans six EREA, alors que ce point régulièrement présent dans les rapports pourrait laisser croire que le nombre d'élèves était plus important. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces arrivées se font de façon continue au cours de la scolarité et que certains élèves allophones peuvent être intégrés dans des EREA ne disposant pas d'UPE2A.

La présence d'une unité locale d'inclusion scolaire (ULIS) est beaucoup plus fréquente : il en existe 29 au sein des 77 EREA. Le terme ULIS apparaît près de 60 % des rapports d'évaluation des établissements concernés et principalement dans les rapports d'auto-évaluation. Lorsque le sujet est abordé, c'est le plus souvent sous forme de constat pour indiquer le nombre d'élèves scolarisés dans ces unités et pour souligner que ces structures sont bien intégrées dans l'établissement avec une bonne fluidité assurée grâce aux contacts entre les AESH et le coordonnateur de l'ULIS.

[9] ULIS : unité locale d'inclusion scolaire ; UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.
[10] BCP : base centrale de pilotage.

Il apparaît aussi dans les rapports d'évaluation que les élèves issus d'ULIS des établissements du secteur constituent un vivier important de recrutement des élèves de CAP des EREA. Ainsi, un établissement précise que ses élèves de CAP sont à 90 % issus des sections de l'école inclusive (EGPA, ULIS, IME, etc.) ; un autre rapporte que 33 % de ses élèves de CAP sont issus d'ULIS. Les élèves peuvent aussi bénéficier d'une forme de pré-affectation (pré-AFFELNET) pour être orientés vers l'EREA. Cette situation conduit les EREA à proposer de nombreux mini-stages aux élèves d'ULIS afin que ces derniers puissent découvrir les formations de l'établissement et faire leur choix en connaissance de cause en évitant ainsi une dérive signalée par un EREA : « *La dérive fait que les élèves de 3ème SEGPA et ULIS sont trop souvent orientés vers l'EREA pour ses enseignements adaptés et la taille de l'établissement et non pour une formation professionnelle choisie. Aussi, les décrocheurs sont bien souvent ceux qui ne veulent pas d'un CAP par défaut et il serait judicieux de trouver des solutions pour leur permettre d'affiner et de finaliser leur projet de formation et d'orientation en amont de leur affectation à l'EREA.* »

## 3. Méthodologie

Le présent travail repose sur l'analyse de la totalité des rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe disponibles au terme de la troisième campagne d'évaluation des établissements (2022-2023) : à cette date, 40 % des EREA ont été évalués. La lecture des rapports a permis d'identifier 1 343 items (phrase ou ensemble de phrases) caractéristiques des différentes dimensions de ces établissements, recensés dans le tableau 3.

Tableau 3 : Les items caractéristiques des différentes dimensions des EREA

| Thème | Nombre d'items |
|---|---|
| Établissement | 397 |
| Enseignement | 345 |
| *Connaissance du public accueilli* | *113* |
| *Décrochage* | *20* |
| *Evaluation des élèves* | *32* |
| *Numérique* | *22* |
| *Pratiques pédagogiques* | *104* |
| *Résultats aux examens* | *54* |
| Vie scolaire | 195 |
| Ouverture/Partenariat | 153 |
| Orientation | 129 |
| *Insertion et poursuite d'études* | *81* |
| *Parcours d'orientation* | *48* |
| Parents | 61 |
| Internat | 56 |
| Autre | 7 |
| **Total général** | **1 343** |

Source : campagnes d'évaluation des établissements 2020-2021 à 2022-2023, CEE.
Champ : France métropolitaine + DROM.

Pour certains sujets, l'analyse a été complétée par des données issues d'Archipel et de la BCP.

# 4. Public accueilli en EREA : une forte diversité de profils

Sur les 1 343 items identifiés qui caractérisent les différentes dimensions des établissements (cf. Tableau 3), 111 concernent la connaissance du public accueilli. Ce point est particulièrement développé dans les rapports d'auto-évaluation, il l'est moins dans les rapports d'évaluation finaux qui se limitent à reprendre les éléments essentiels. Par rapport aux rapports d'auto-évaluation des collèges et des lycées professionnels, cette description occupe une place plus importante, ce qui peut s'expliquer par la grande diversité des publics accueillis au sein d'un EREA donné, mais aussi par la diversité des EREA et, enfin, par la nécessité de bien poser les éléments importants comme base à l'évaluation. Ces établissements tiennent à souligner leurs spécificités qu'ils estiment souvent méconnues du reste du système éducatif.

Dans les rapports, les items utilisés par les EREA pour présenter les élèves accueillis peuvent être classés en plusieurs catégories :

Tableau 4 : Caractérisation des élèves accueillis dans les EREA

| Mode de présentation des élèves | Nombre d'items |
|---|---|
| Profil spécifique des élèves | 46 |
| Profil social des élèves | 18 |
| Effectifs de l'EREA | 13 |
| Profil scolaire des élèves | 12 |
| Processus d'orientation vers l'EREA | 9 |
| Origine géographique | 6 |
| Autre | 7 |

Source : campagnes d'évaluation des établissements 2020-2021 à 2022-2023, CEE.
Champ : France métropolitaine + DROM
Note de lecture : pour caractériser les élèves des EREA, il est fait référence à leur profil social à 18 reprises dans les rapports.

## 4.1. Profil spécifique des élèves

Pour décrire leurs élèves, les EREA évoquent principalement deux caractéristiques du public accueilli : grande difficulté scolaire et situations de handicap. De ce point de vue, il faut noter que tous les EREA n'accueillent pas le même type de public.

Certains EREA accueillent en priorité des élèves en situation de handicap principalement moteur. Ils collaborent en général avec des instituts médicaux. Ces EREA sont les moins nombreux et ces situations s'expliquent très souvent par l'histoire de l'établissement qui a toujours accueilli ce profil d'élèves avant même la création des EREA. Un EREA scolarisant ce profil d'élèves indique : « *Prioritairement des élèves en situation de handicap moteur avec ou sans troubles des apprentissages associés, dont les acquis scolaires sont 'conformes' à ceux de leur classe d'âge mais qui nécessitent des prises en charge thérapeutiques et/ou un accompagnement dans les actes de la vie quotidienne (toilettes, repas, lever...).* »

La grande majorité des EREA caractérise son public comme étant en grande difficulté scolaire et sociale, auquel viennent s'ajouter des élèves en situation de handicap. Plusieurs EREA précisent que la grande difficulté scolaire est aussi liée à des situations de handicap cognitif (TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ; TDAH et TDA : trouble déficit de

l'attention avec ou sans hyperactivité ; troubles « Dys »). Il apparaît aussi que le nombre d'élèves allophones comme celui des mineurs non accompagnés constitue une part du public accueilli qui peut être importante dans ces établissements : quand les chiffres sont donnés, ils varient de 10 % à 36 %. Ces éléments témoignent de la grande diversité des EREA et il est difficile de définir à la lecture des rapports un « public type » des EREA. Ceci conduit souvent à des organisations spécifiques et des pratiques qui varient beaucoup d'un établissement à l'autre. Cette grande diversité peut aussi s'expliquer par l'histoire de l'évolution des textes réglementaires qui régissent les EREA (*cf*. Annexe 2).

Un dernier élément est à signaler : le type de public peut évoluer, comme dans cet établissement qui accueille aujourd'hui principalement des élèves avec des TSLA, alors qu'il y a vingt ans, le public était principalement constitué d'élèves porteurs de handicap visuel. Cette évolution se fait sur un temps long, mais il existe aussi des variations sur des durées beaucoup plus courtes avec des changements de public au cours de l'année scolaire : « *Les effectifs de la SEGPA subissent des variations importantes au cours de l'année avec davantage d'arrivées que de départs. Ces arrivées mettent parfois en péril l'équilibre des classes et impactent le climat scolaire. Ce sont souvent des arrivées par conseil de discipline d'élèves hautement perturbateurs dont on pense que l'internat peut constituer une réponse éducative.* »

Il est toutefois difficile, à partir des rapports qui ont été analysés, de distinguer le profil des élèves de SEGPA de celui de la partie lycée, ce profil pouvant évoluer car nombreux sont les élèves qui quittent l'EREA en fin de SEGPA comme ceux qui entrent à l'EREA en CAP.

Pour conclure sur le profil des élèves en EREA, les rapports permettent d'identifier quatre types de profil :

- les élèves avec handicap moteur ou sensoriel,
- les élèves avec troubles cognitifs et/ou du comportement,
- les élèves en grande difficulté scolaire et sociale,
- les élèves allophones,

ces différents profils n'étant pas exclusifs l'un de l'autre. En revanche, la répartition de ces différents profils varie beaucoup d'un EREA à l'autre, ce qui rend difficile la définition d'un « EREA-type ». Les rapports se rejoignent toutefois sur la vulnérabilité du public accueilli : « *Leurs situations familiales, sociales, économiques les placent en contexte de vulnérabilité. Sur le plan psychologique et éducatif, ils sont également vulnérables.* »

### 4.2. Profil social des élèves

Tous les rapports signalent que le taux d'élèves issus d'un milieu social défavorisé est supérieur à celui des autres établissements de l'académie. Concernant leur IPS, les établissements font état de valeurs principalement comprises entre 65 et 75 dont ils indiquent qu'elles sont sensiblement inférieures à celles des autres établissements de l'académie. Seuls les EREA qui scolarisent majoritairement des élèves en situation de handicap moteur ont des IPS proches des autres établissements de l'académie. On observe souvent un changement du profil des élèves scolarisés dans la partie collège (SEGPA ou non) et la partie lycée de l'EREA avec des situations variables : dans certains cas, l'IPS est supérieur en collège qu'en lycée, dans d'autres, c'est l'inverse, l'écart pouvant être assez sensible comme le montrent les données du tableau qui suit. Cette remarque conforte l'hypothèse suivante : quand il existe une structure collège

(SEGPA ou non) et une structure lycée (LP ou LGT), le profil des élèves est assez différent dans les deux structures et leur parcours en fin de collège ne se poursuit pas systématiquement dans la partie lycée de l'EREA.

L'analyse conduite à partir des rapports d'auto-évaluation et d'évaluation peut être confrontée aux données issues d'Archipel qui permet d'obtenir les IPS agrégés au niveau national pour les différents types de structures à la rentrée 2023.

Tableau 5 : IPS selon les structures –Rentrée 2023

| IPS par formation | EREA | Public | Public + Privé sous contrat |
|---|---|---|---|
| Niveau collège hors SEGPA | 98,2 | 101,5 | 106,5 |
| SEGPA | 76,3 | 75,4 | 76,2 |
| Niveau lycée GT | 115,5 | 111,7 | 116,1 |
| Niveau lycée PRO | 81,2 | 85,7 | 89,2 |
| 1ère année de CAP | 79,3 | 78,9 | 81,6 |
| BTS | 107,7 | 95,3 | 98,2 |
| **Ensemble** | **81,8** | | |

Source : DEPP, Archipel.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2023, l'IPS moyen des élèves de lycée professionnel scolarisés en EREA est de 81,2 contre 85,7 pour les élèves de lycée professionnel scolarisés dans le secteur public.

Au niveau national, l'IPS des EREA est de 81,8, une valeur très proche de celle des collèges de l'éducation prioritaire (REP/REP+), ce qui confirme que les EREA accueillent davantage d'élèves défavorisés que les autres établissements pris globalement. Toutefois, si l'on mène l'analyse par type de formation, on constate que, pour les deux formations qui regroupent la majorité des élèves d'EREA, c'est-à-dire les SEGPA (30 % des élèves d'EREA) et les CAP (55 % des élèves d'EREA), l'IPS des élèves d'EREA est très proche de l'IPS des mêmes formations dans le secteur public au niveau national.

Un autre critère utilisé par les EREA pour caractériser le profil social de leurs élèves est le taux de boursiers, en particulier pour les échelons de bourses les plus élevés (bourse échelon 3 pour les collèges, bourses échelon 6 pour les lycées). Quand cette information figure dans les rapports, c'est généralement pour signaler un pourcentage important d'élèves au taux le plus fort : « *Au collège : le taux de boursiers atteint 72,7 %, dont 54,5 % au taux 3 […] - Au lycée, le taux est de 58,3 % (dont 36,9 % au taux 6).* » Les données nationales extraites d'Archipel confirment la forte surreprésentation des élèves boursiers au sein des EREA.

Étant donné que les SEGPA d'EREA et les collèges REP-REP+ ont sensiblement les mêmes IPS au niveau national, l'information sur les taux de boursiers aux différents échelons peut apporter des informations complémentaires. Ainsi, dans le tableau 6 qui suit, on constate que, si le taux de boursiers est sensiblement identique, la répartition sur les différents niveaux est différente : le taux d'élèves boursiers de niveau 3 est sensiblement plus élevé pour les élèves de collège en SEGPA que pour les élèves de collèges REP-REP+. Si ces deux structures ont des IPS proches, le taux de boursiers de niveau 3 les distingue assez clairement. La question de l'accompagnement des familles à la demande de bourses peut aussi se poser, les effectifs des EREA étant sensiblement plus faibles, l'accompagnement se fait sans doute plus aisément.

Tableau 6 : Proportion d'élèves boursiers dans les formations de niveau collège selon l'échelon (EREA et éducation prioritaire) – Rentrée 2022

| Niveau de bourse | EREA-Collège | Collèges REP-REP+ |
|---|---|---|
| Échelon 1 | 7,2 % | 17,2 % |
| Échelon 2 | 5,7 % | 11,8 % |
| Échelon 3 | 42,1 % | 19,2 % |
| **Ensemble** | **55,0 %** | **48,2 %** |

Source : DEPP, Archipel.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2022, la proportion d'élèves boursiers à l'échelon 1 dans les formations de niveau collège des EREA s'élève à 7,2 %.

Concernant la partie lycée professionnel, on peut conduire la même analyse, les conclusions sont sensiblement identiques, même si les écarts sont moins marqués. La différence de taux de boursiers dans les LP au sein des EREA et celle au sein des LP au niveau national se retrouve dans l'écart du taux de boursiers au niveau 6 (*cf*. Tableau 7).

Tableau 7 : Proportion d'élèves boursiers en LP selon l'échelon – Rentrée 2022

| Niveau de bourse | LP-EREA | LP-France |
|---|---|---|
| Échelon 1 | 7,4 % | 7,2 % |
| Échelon 2 | 4,9 % | 4,7 % |
| Échelon 3 | 4,8 % | 4,8 % |
| Échelon 4 | 6,3 % | 5,9 % |
| Échelon 5 | 5,8 % | 4,6 % |
| Échelon 6 | 16,0 % | 11,6 % |
| Ensemble | 45,3 % | 38,8 % |

Source : DEPP, Archipel.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2022, la proportion d'élèves boursiers à l'échelon 1 dans la partie lycée professionnel des EREA s'élève à 7,4 %.

### 4.3. Profil scolaire des élèves

Dans la description des élèves accueillis en EREA, le profil scolaire est moins abordé, ces derniers étant principalement caractérisés par leur fragilité et vulnérabilité. Les fragilités scolaires sont présentées à partir des taux de retard, que ce soit dans la partie collège (SEGPA ou non) ou en CAP où ce taux peut atteindre 80 %. Il est pour l'instant difficile de conforter cette analyse par une exploitation des données nationales, cet indicateur n'étant disponible pour les EREA ni au niveau des établissements, ce qui peut s'expliquer par un effectif très faible ne permettant pas de fournir des données significatives, ni au niveau national.

Le niveau scolaire à l'entrée est parfois abordé par les résultats aux évaluations de sixième. Quand cela est mentionné, c'est pour indiquer des résultats très faibles à ces tests : ainsi, un EREA indique qu'en français, 100 % des élèves ont une maîtrise fragile ou insuffisante, qu'en fluence, 95 % sont déficitaires et 70 % en retard, et qu'en mathématiques, 75 % ont des compétences fragiles et 25 % un profil à besoin. L'application Archipel permet d'obtenir les

résultats des évaluations de sixième pour tous les élèves d'EREA (SEGPA ou non) qui peuvent être comparés aux résultats des collèges REP/REP+ ou REP+ (*cf*. Tableau 8).

Tableau 8 : Résultats aux évaluations nationales de sixième en EREA et en éducation prioritaire
Rentrées 2022 et 2023

| | EREA | EREA | REP/REP+ | REP/REP+ | REP+ | REP+ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Année de rentrée scolaire | 2022 | 2023 | 2022 | 2023 | 2022 | 2023 |
| Score moyen en français | 196 | 194,3 | 233,8 | 233,6 | 225,2 | 225,9 |
| Score moyen en mathématiques | 184,7 | 189,7 | 226,6 | 227,4 | 217,1 | 218,4 |

| | EREA | EREA | REP/REP+ | REP/REP+ | REP+ | REP+ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Français – répartition par niveau | en % | en % | en % | en % | en % | en % |
| Groupe 1 - score < 200 | 60,6 | 66,2 | 23,8 | 23,6 | 30,5 | 29,6 |
| Groupe 2 - score entre 200 et < 225 | 26,4 | 20,7 | 21,8 | 22,1 | 23 | 23,1 |
| Groupe 3 - score entre 225 et < 250 | 7,9 | 7,2 | 20,7 | 20,9 | 19,5 | 19,7 |
| Groupe 4 - score entre 250 et < 275 | 1,7 | 2,8 | 15,6 | 15,7 | 13,6 | 14,1 |
| Groupe 5 - score entre 275 et < 300 | 1,2 | 1,6 | 10 | 9,8 | 7,8 | 7,8 |
| Groupe 6 - score >= 300 | 2,2 | 1,4 | 8,1 | 7,9 | 5,6 | 5,6 |
| Mathématiques – répartition par niveau | en % | en % | en % | en % | en % | en % |
| Groupe 1 - score < 200 | 76 | 72,7 | 30,7 | 30 | 38,8 | 37,3 |
| Groupe 2 - score entre 200 et < 225 | 18,3 | 16,3 | 23,6 | 23,3 | 24,2 | 24 |
| Groupe 3 - score entre 225 et < 250 | 3,7 | 6 | 18,7 | 18,9 | 17 | 17,3 |
| Groupe 4 - score entre 250 et < 275 | 1,5 | 2,4 | 12,4 | 12,7 | 10,1 | 10,5 |
| Groupe 5 - score entre 275 et < 300 | 0 | 1 | 7,4 | 7,7 | 5,4 | 6 |
| Groupe 6 - score >= 300 | 0,5 | 1,6 | 7,2 | 7,4 | 4,6 | 4,8 |

Source : DEPP, Archipel.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : à la rentrée 2023, le score moyen des élèves d'EREA aux évaluations nationales de sixième en français est de 194,3 points ; il est de 225,9 points pour les élèves de REP+.

Les résultats aux évaluations standardisées de sixième sont sensiblement plus faibles dans les EREA que dans les collèges REP+, et il faut surtout noter des répartitions très différentes au sein des différents groupes de niveau : entre 87 % et 94 % des élèves d'EREA se retrouvent dans les groupes 1 et 2 (score inférieur à 225), alors que ce pourcentage est de l'ordre de 50 % dans les collèges REP+. L'analyse de ces résultats confirme la faiblesse du niveau des élèves d'EREA à l'entrée en sixième, comme l'indiquent quelques rapports. Ces résultats sont globalement assez peu exploités, ce qui peut sans doute s'expliquer par le fait que presque tous les élèves se trouvent dans les groupes les plus faibles, l'apport de ces évaluations étant alors limité ; il semble donc que celles-ci ne soient pas adaptées à ce type d'établissement.

Enfin, dans quelques rapports, d'autre difficultés scolaires sont signalées, principalement liées à la motivation et la confiance en soi. Un EREA résume le profil scolaire des élèves de la manière suivante : « *Du point de vue des apprentissages, ils mettent plus de temps à comprendre, ont des difficultés à abstraire et à mémoriser. Ils ont donc besoin d'un enseignement concret, explicite et répété. Du point de vue du comportement, ils ont perdu confiance en leurs capacités, ont une mauvaise estime d'eux-mêmes et commencent à entrer en opposition à l'École.* » Cette phrase résume assez bien la teneur des rapports d'auto-évaluation et d'évaluation ; quand ces

élèves arrivent dans les EREA, la priorité réside d'abord en un travail sur les compétences psycho-sociales pour leur permettre d'entrer dans les apprentissages.

### 4.4. L'affectation des élèves en EREA

Sur l'ensemble des rapports analysés, la moitié précise le processus de recrutement et d'affectation des élèves dans la structure. Dans chacun de ces établissements, les élèves entrent soit en sixième, soit en lycée, et les deux processus d'affectation sont différents. C'est un des éléments explicatifs de la rupture de continuité de flux d'élèves entre la partie collège ou SEGPA et la partie lycée professionnel : les élèves de collège ou SEGPA ne poursuivent pas nécessairement en voie professionnelle à l'EREA et, inversement, de nombreux élèves de CAP ne sont pas issus de la partie collège ou SEGPA de l'établissement. L'analyse de la cohorte des élèves présents en 3ème SEGPA en 2022-2023 montre que 62 % d'entre eux quittent l'EREA pour un autre établissement, 35 % restent dans leur EREA et 3 % partent dans un autre EREA. De la même manière, si l'on s'intéresse à l'origine des élèves en première année de CAP, on constate que seuls 13 % d'entre eux sont issus du même EREA et que 82 % viennent d'un autre établissement.

L'affectation en SEGPA dans les EREA est décidée par le DASEN[11] après avis de commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés (CDOEA) et, dans certains cas, sur avis de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Le critère lié à l'intérêt de l'internat dans la scolarité de l'élève joue un rôle important dans ces commissions. La composition de la CDOEA n'est que rarement précisée dans les rapports ; quand elle l'est, on observe que des membres de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) peuvent être présents. Ce protocole correspond à ce qui est préconisé dans la circulaire 2017-076 portant sur les établissements régionaux d'enseignement adapté (*cf*. Annexe 2). Il faut aussi noter que l'affectation ne se fait pas uniquement en classe de sixième, mais aussi dans les autres niveaux et parfois en cours d'année scolaire. Pour les EREA qui n'ont pas de SEGPA mais des classes de collège, c'est principalement la CDAPH qui est consultée car ces établissements scolarisent majoritairement des élèves en situation de handicap.

L'affectation dans la partie lycée des EREA est un processus qui peut varier d'un établissement à l'autre. Le plus souvent, l'affectation se fait par AFFELNET comme pour les autres lycées professionnels avec, dans certains cas, une pré-AFFELNET pour des élèves allophones ou issus d'ULIS. Dans d'autres cas, l'affectation est prononcée par la CDOEA[12] ou par la commission des parcours avec une notification MDPH[13], les dernières places relevant d'AFFELNET. Il arrive aussi que l'affectation se fasse sur demande des représentants légaux, les dossiers étant alors analysés à l'EREA par le DASEN, l'IEN-IO et un IEN-ASH[14].

Il ressort de cette analyse que les protocoles semblent différer d'une région à l'autre. Il est vrai que la circulaire n° 2017-076 du 24 avril 2017 ne donne aucune indication sur ce processus d'affectation spécifiquement pour la partie professionnelle et n'évoque à aucun moment AFFELNET.

[11] DASEN : directeur académique des services de l'éducation nationale.
[12] CDOEA : commission départementale d'orientation vers les établissements adaptés.
[13] MDPH : maison départementale des personnes handicapées.
[14] IEN-IO : inspecteur-inspectrice de l'éducation nationale – information et orientation.
IEN-ASH : inspecteur-inspectrice de l'éducation nationale – adaptation scolaire et handicap.

# 5. Parcours des élèves dans les EREA

Il est important de rappeler que, du fait de la singularité de chaque EREA, les parcours des élèves sont marqués par une grande variabilité d'un établissement à l'autre : qu'il s'agisse des résultats aux examens, de la poursuite d'études ou de l'insertion professionnelle, il est difficile de tirer des conclusions générales à la lecture des rapports d'auto-évaluation ou d'évaluation analysés. Le déterminant principal en matière de parcours reste la nature du public accueilli : ainsi, les établissements qui scolarisent presque exclusivement des élèves atteints d'un handicap moteur ou sensoriel se distinguent par des taux de réussite aux examens, de poursuite d'études ou d'insertion assez nettement supérieurs aux établissements dont le public est plus défavorisé, c'est-à-dire qui accueillent non seulement des élèves en situation de handicap, mais également des élèves avec des difficultés sociales, des troubles cognitifs ou encore des élèves allophones.

## 5.1. Résultats aux examens

Au global, les taux de réussite aux différents examens sont, dans la grande majorité des EREA, bons, voire très bons. Ils varient toutefois en fonction du diplôme préparé.

### *5.1.1. Le certificat de formation générale (CFG)*

Les résultats au CFG – certification présentée par tous les élèves – sont excellents puisque le taux de réussite avoisine 100 % dans la quasi-totalité des établissements disposant d'une 3ème SEGPA. En l'absence de données nationales, il n'est pas possible d'appréhender de façon plus précise ce sujet.

### *5.1.2. Le diplôme national du brevet (DNB) série professionnelle*

Dans les EREA qui présentent des élèves au DNB professionnel, les résultats sont globalement plutôt bons. Il convient toutefois de les nuancer en fonction de la stratégie de l'établissement d'inscrire ou non tous les élèves à l'examen : en effet, certains établissements ne présentent au DNB pro qu'un petit nombre d'élèves – ceux dont ils pensent qu'ils peuvent le réussir – là où d'autres établissements, dans une volonté « *d'élever le niveau d'ambition scolaire des élèves* » ou de « *valoriser les parcours d'excellence en SEGPA* », choisissent de tous les présenter, même si cela impacte négativement le taux de réussite à l'examen. Les données nationales obtenues à partir de la base centrale de pilotage confirment ces éléments.

Tableau 9 : Résultats des élèves d'EREA au DNB – Sessions 2018 et 2023

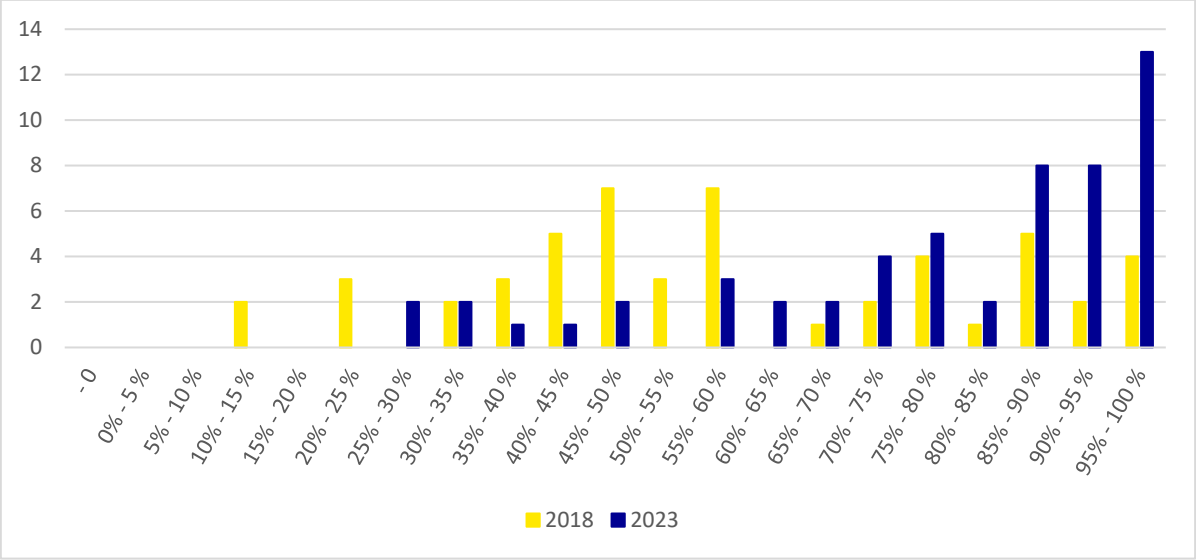
| Série du brevet | Nombre d'inscrits | Nombre de présents | Nombre total d'admis | Taux de réussite | Nombre d'élèves en 3ème | Nb présents / Nb 3ème | Admis / Nb 3ème |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2018 | | | | | | | |
| DNB GEN. | 126 | 126 | 104 | 82,5 % | | | |
| DNB PRO. | 484 | 457 | 332 | 72,6 % | | | |
| **Total** | **610** | **583** | **436** | **74,8 %** | 965 | 60,4 % | 45,2 % |
| 2023 | | | | | | | |
| DNB GEN. | 111 | 110 | 105 | 95,5 % | | | |
| DNB PRO. | 772 | 748 | 514 | 68,7 % | | | |
| **Total** | **883** | **858** | **619** | **72,1 %** | 1046 | 82,0 % | 59,2 % |

Source : Base centrale de pilotage.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : le nombre d'inscrits au DNB série professionnelle en EREA était de 484 en 2018 et de 772 en 2023.

Le choix de présenter tous les élèves au DNB professionnel apparaît comme une évolution récente dans un certain nombre d'établissements : « *Les collégiens ne sont inscrits au DNB série professionnelle que depuis la session 2020.* » Pour accompagner cette évolution, certains établissements ont mis en place une préparation spécifique à l'examen, par exemple sous la forme d'épreuves d'entraînement à l'écrit et à l'oral à différents moments dans l'année ; cela se traduit aussi pour un certain nombre de ces établissements par la nécessité de préparer des aménagements des épreuves pour les élèves en situation de handicap.

L'évolution du nombre d'élèves présentés au DNB apparaît clairement dans les données nationales : en 2018, 16 EREA n'inscrivaient aucun élève au DNB ; ils n'étaient plus que 3 en 2023. L'évolution de la répartition des établissements en fonction du taux d'inscrits au DNB entre 2018 et 2023 est aussi révélatrice à cet égard, comme en témoigne le graphique 3 ci-dessous.

Graphique 3 : Répartition des établissements en fonction du pourcentage d'élèves de troisième inscrits au DNB – Sessions 2018 et 2023



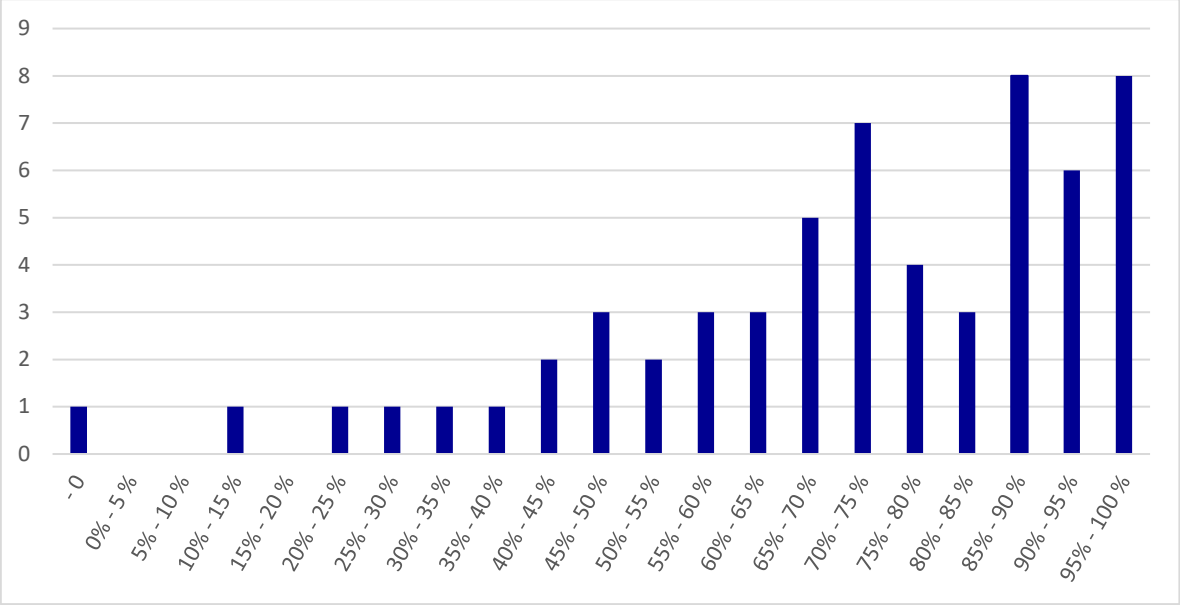

Source : Base centrale de pilotage.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : le pourcentage d'inscrits au DNB était compris entre 95 % et 100 % dans 4 EREA en 2018 et dans 13 EREA en 2023.

L'épreuve orale du DNB et l'évaluation du socle jouent un rôle important dans l'obtention du diplôme. Quand les données sont fournies dans les rapports, on observe un décalage très important entre les résultats – souvent faibles – aux épreuves terminales du DNB pro et ceux obtenus en contrôle continu pour la validation du socle commun ou à l'épreuve orale de l'examen. Les établissements en ont pleinement conscience et indiquent par exemple : « *Le contrôle continu du socle commun est plutôt favorable aux élèves. En effet, 10 élèves seulement sur 24 seraient en mesure de valider le DNB avec les épreuves terminales.* »

L'exploitation des données issues d'Archipel conduit aux mêmes résultats. Si l'on agrège les résultats des élèves au niveau national pour la session 2023, la moyenne à l'écrit en français est de 7,1/20 et celle de mathématiques de 6/20, alors que l'évaluation du socle commun en contrôle continu conduit à un score de 276/400. Ces éléments confirment que l'obtention du DNB, principalement professionnel, doit beaucoup à l'évaluation du socle, ce qui peut se comprendre étant donné le profil des élèves.

La dispersion des résultats au DNB suivant les établissements est aussi importante, elle est certainement à mettre en lien avec la diversité des publics accueillis suivant les EREA.

Graphique 4 : Répartition des établissements en fonction du taux de réussite au DNB
Session 2023




Source : Base centrale de pilotage.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : en 2023, le taux de réussite au DNB était compris entre 95 % et 100 % dans 8 EREA.

### *5.1.3. Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP)*

Les taux de réussite au CAP sont également très satisfaisants dans l'ensemble ; ils peuvent toutefois être soumis à des variations importantes d'une formation à l'autre ou, pour une formation donnée, d'une année sur l'autre, du fait de la faiblesse de certains effectifs.

Certains établissements offrent à leurs élèves la possibilité de passer le CAP en 3 ans, particulièrement aux élèves en situation de handicap, et ils soulignent le côté positif de cet aménagement du parcours « *lorsqu'il a fait l'objet d'un travail de réflexion de la part des équipes pédagogiques et qu'il ne se réduit pas à un simple redoublement de la Terminale* ». Le CAP en 3 ans peut également constituer, pour certains élèves, une meilleure préparation à l'insertion professionnelle. D'autre part, certains élèves qui ont déjà validé leur CAP poursuivent en préparant un autre CAP en 1 an. Ces points de réflexion apparaissent régulièrement dans les rapports analysés.

Enfin, certains établissements indiquent que les élèves qui n'obtiennent pas le CAP se voient délivrer une attestation de compétences.

L'analyse des rapports d'évaluation est confirmée par les données nationales. Pour la session 2022, 83 %[15] des élèves présents aux épreuves de CAP obtiennent leur diplôme. Dans les 37 EREA proposant des CAP agricoles, le taux de réussite est de 95 %, là où il est de 81 % pour les CAP de l'éducation nationale, sachant que le taux de réussite tous lycées professionnels confondus est de 83,3 %. Le nombre d'élèves présentés par CAP dans un établissement donné

[15] Données issues de la BCP.

est majoritairement compris entre 5 et 8 élèves, de telle sorte que les taux de réussite à un CAP donné dans un établissement précis sont à analyser avec prudence puisque, dans ce cas, la réussite d'un élève compte pour 12 à 20 points dans le pourcentage de réussite, les fluctuations dans un établissement donné pouvant être importantes entre CAP et d'une année sur l'autre.

Ces fluctuations sont lissées quand on agrège les résultats au niveau national, tout comme les disparités entre groupes de spécialités de CAP sont singulièrement réduites si l'on se limite aux groupes de spécialités comptant un nombre suffisant d'élèves au niveau national.

Tableau 10 : Taux de réussite au CAP en EREA en fonction du groupe de spécialités, session 2022

| Diplôme | Catégorie de spécialité | Groupe de spécialités | Nombre d'inscrits | Taux de réussite |
|---|---|---|---|---|
| CAP | Production | Agro-alimentaire, alimentation, cuisine | 295 | 82 % |
| CAP | Production | Bâtiment : construction & couverture | 195 | 82 % |
| CAP | Production | Bâtiment : finitions | 302 | 77 % |
| CAP | Production | Cuirs et peaux | 11 | 64 % |
| CAP | Production | Électricité, électronique | 39 | 95 % |
| CAP | Production | Énergie, génie climatique | 5 | 80 % |
| CAP | Production | Habillement | 25 | 80 % |
| CAP | Production | Moteurs et mécanique auto | 77 | 75 % |
| CAP | Production | Spécialités pluritechnologiques : génie civil, construction | 57 | 67 % |
| CAP | Production | Spécialités pluritechnologiques : matériaux souples | 35 | 74 % |
| CAP | Production | Structures métalliques | 103 | 82 % |
| CAP | Production | Technologies de commandes des transformations industrielles | 11 | 82 % |
| CAP | Production | Travail du bois et de l'ameublement | 169 | 74 % |
| CAP | Services | Accueil, hôtellerie, tourisme | 282 | 84 % |
| CAP | Services | Commerce, vente | 222 | 87 % |
| CAP | Services | Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement | 76 | 88 % |
| CAP | Services | Techniques de l'image, du son, spectacle | 7 | 57 % |
| CAP | Services | Travail social | 17 | 82 % |
| CAPA | Production | Aménagement paysager | 208 | 97 % |
| CAPA | Production | Productions végétales, cultures spécialisées | 134 | 95 % |

Source : Base centrale de pilotage.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : en 2022, le nombre d'élèves d'EREA inscrits au CAP Commerce-vente était de 222 et le taux de réussite au diplôme de 87 %.

## 5.2. Orientation et poursuite d'études

### *5.2.1. Post-3ème*

Après une 3ème SEGPA en EREA, rares sont les élèves qui s'orientent vers une 2nde professionnelle ; la très grande majorité d'entre eux poursuit sa scolarité en CAP, la question qui se pose étant de savoir s'ils vont rester dans leur EREA ou s'orienter vers un autre établissement.

Pour des élèves fragiles, continuer leur scolarité dans un établissement qu'ils connaissent déjà, dans lequel ils ont des repères, constitue un élément rassurant qui peut détermine leur choix – ou celui des équipes pédagogiques – quand bien même les formations de CAP proposées par l'EREA ne sont pas celles qui les attirent le plus et/ou ne sont pas les plus pourvoyeuses d'emploi : « *De nombreux collégiens se sentant en sécurité à l'EREA […] demandent un des CAP proposés afin de pouvoir rester dans l'établissement.* »

À l'inverse, pour d'autres élèves, c'est le choix de la formation professionnelle qui est prédominant, ce qui les amène à s'orienter vers un lycée professionnel lorsque le CAP n'est pas proposé par l'EREA. Ce changement d'établissement est perçu de manière positive par les équipes éducatives en ce qu'il témoigne à la fois de l'ambition des élèves et du bon fonctionnement du dispositif de découverte des métiers : « *Les élèves découvrent 3 champs professionnels pour la partie SEGPA pour favoriser une construction du projet plus fine. Le fait qu'au final peu d'élèves de 3ème restent à l'EREA pour préparer un CAP prouve que ce travail de découverte est efficace.* »

Comme déjà évoqué plus haut, l'analyse de la cohorte des élèves présents en 3ème SEGPA en 2022-2023 montre que 62 % d'entre eux quittent l'EREA pour un autre établissement, 35 % restent dans leur EREA et 3 % partent pour un autre EREA.

### *5.2.2. Post-CAP*

Après l'obtention d'un CAP, plusieurs possibilités s'offrent aux élèves d'EREA qui souhaitent poursuivre des études : préparer un second CAP, un baccalauréat professionnel ou, si marginalement que nous ne la développerons pas ici, une mention complémentaire.

#### *5.2.2.1 Second CAP*

Choisir de faire un second CAP à l'issue du premier constitue souvent une forme de temporisation, une solution provisoire pour des élèves :

- qui sont encore des mineurs de moins de 16 ans et donc trop jeunes pour être embauchés dans une entreprise à la fin de leur CAP ;
- dont la maturité est encore insuffisante pour entrer sur le marché du travail « ordinaire » ;
- qui attendent que se libère une place en établissement spécialisé : « *Certains jeunes ayant obtenu leur CAP se voient proposer de poursuivre leur parcours dans un second CAP à l'EREA. Cette possibilité leur permet de mieux être préparés à entrer dans le monde du travail ou d'acquérir un nouveau diplôme en attendant d'avoir enfin accès à un établissement médico-social (ESAT[16], etc.)* ».

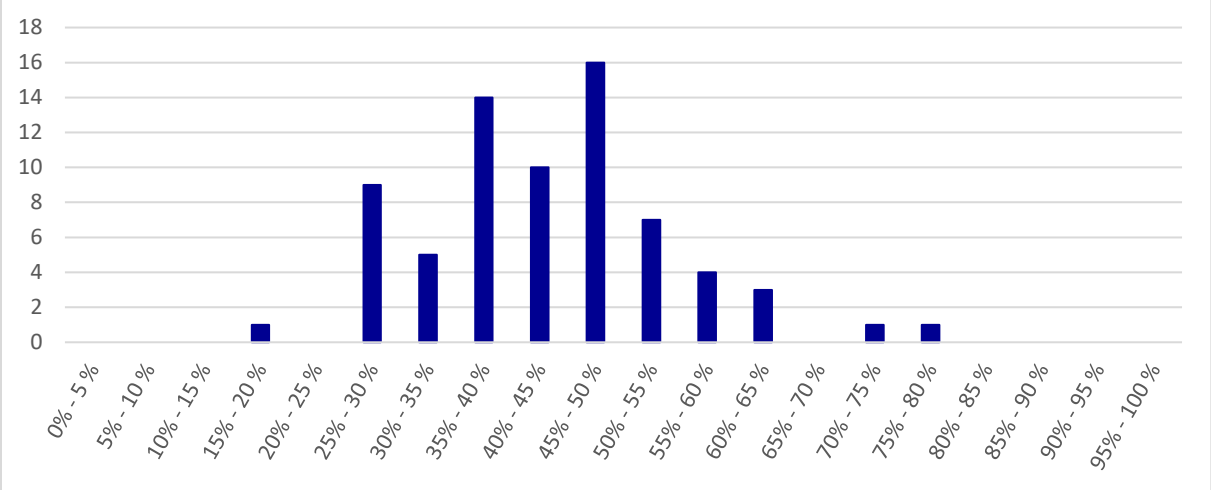
[16] ESAT : établissements ou services d'aide par le travail. Il s'agit d'établissements médico-sociaux qui offrent aux personnes handicapées des activités diverses à caractère professionnel et un soutien médico-social et éducatif en vue de favoriser leur épanouissement personnel et social.

Dans la mesure où une majorité d'élèves reste dans leur EREA pour préparer ce second diplôme, ce type de poursuite d'études peut être une forme d'orientation subie, le choix d'autres formations étant souvent limité : « *Plusieurs lycéens demandent un autre CAP à l'EREA à l'issue du premier. La cohérence du projet n'est pas toujours évidente avec un passage de la peinture à la restauration par exemple.* » Elle peut toutefois aussi s'inscrire en continuité du parcours des élèves pour élargir leurs compétences : ainsi, un EREA va ouvrir à la rentrée prochaine un CAP en 1 an de carreleur mosaïste en complément du CAP monteur installations sanitaires.

Dans InserJeunes et Archipel, il est possible d'accéder au taux de poursuite d'études par établissement à l'issue du CAP. Comme pour les résultats au CAP, les effectifs d'élèves sont faibles et il est donc difficile de les analyser par établissement car les fluctuations sont importantes et les comparaisons de ce fait délicates. Un agrégat au niveau national pourrait peut-être donner des informations plus robustes.

Une extraction de données d'Archipel permet d'avoir une répartition des EREA en fonction du taux de poursuite d'études quand l'information est disponible (*cf*. graphique 7). Ces données montrent effectivement un taux de poursuite d'études important, mais il n'est pas possible de savoir de quel type d'études il s'agit ; à la lecture des rapports, il semble que ce soit principalement un CAP. Au niveau national, le taux de poursuite d'études moyen est de 50 % pour les lycées professionnels, EREA compris[17]. De ce point de vue, les résultats en EREA ne sont pas très différents des résultats de l'ensemble des CAP.

Graphique 5 : Répartition des établissements en fonction du taux de poursuite d'études après le CAP, session 2022




Source : DEPP, Archipel.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : en 2022, le taux de poursuite d'études après le CAP était compris entre 45 % et 50 % dans 16 EREA.

#### *5.2.2.2 Baccalauréat professionnel*

En ce qui concerne la poursuite vers un baccalauréat professionnel, elle est très variable selon les établissements et n'est pas toujours documentée dans les rapports d'auto-évaluation ou

[17] DEPP, Insertion des lycéens professionnels de niveau CAP à BTS 6 mois après leur sortie d'études en 2022, *Note d'information* n°23.53.

d'évaluation analysés ; elle semble toutefois être plus importante dans les EREA qui disposent de ce cursus dans leur offre de formation.

La poursuite d'études en bac pro dépend essentiellement du niveau scolaire des élèves et l'on voit, au sein des établissements, se dessiner une hiérarchie des formations de CAP :

« *La section CAP ELEC est celle où les élèves poursuivent le plus d'études en milieu scolaire, notamment pour effectuer un Bac Pro MELEC* [Métiers de l'électricité et ses environnements]. *En revanche, la section CAP PSR* [Production et services en restauration] *est celle où la poursuite d'études en milieu scolaire est la plus faible. Les Bac Pro cuisine, services et hôtellerie sont d'un niveau trop élevé pour que nos élèves intègrent ces cursus.* »

« *La poursuite en bac professionnel est surtout effective après le CAP EPC* [Équipier polyvalent du commerce*] alors qu'elle est inexistante après les CAPA* [Certificat d'aptitude professionnelle agricole]. *Nos élèves de CAPA sont nettement plus fragiles scolairement, comme leurs résultats aux évaluations nationales l'attestent.* »

#### *5.2.3. Post-Bac professionnel*

Les élèves d'EREA qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur font figure d'exception. Comme indiqué plus haut, seul l'EREA Toulouse Lautrec de Vaucresson dispose de sections de techniciens supérieurs (STS) dans son offre de formation : il a la particularité de scolariser presque exclusivement des élèves porteurs de handicaps moteurs auxquels s'ajoute, en fonction des places restant disponibles, un petit nombre d'élèves dits valides.

### 5.3. Insertion professionnelle

L'insertion professionnelle des élèves à l'issue de leur cursus scolaire à l'EREA – dans la majorité des cas un CAP – est sans nul doute le principal point d'attention que soulèvent les équipes éducatives des EREA évalués : « *L'emploi des apprenants 6 mois après l'obtention de leur diplôme n'est que de 7 % en 2021* » ; elle est *a fortiori* encore plus difficile pour ceux qui sont sortis sans diplôme : « *Tous n'obtiennent pas de CAP à l'issue de leur cursus en EREA et leur intégration professionnelle est de plus en plus compliquée.* »

Outre le facteur de l'âge : « *Certains des élèves sont mineurs à l'obtention de leur diplôme ce qui complique leur embauche* », ces difficultés d'insertion s'expliquent notamment par l'étroitesse des débouchés vers des places en milieu protégé (par exemple en ESAT) qui sont souvent la seule possibilité offerte à des jeunes souffrant de lourds handicaps ou en proie à d'importantes difficultés sociales : « *L'insertion professionnelle des élèves à l'issue du CAP est en revanche préoccupante. Pour beaucoup d'entre eux, pluri handicapés, une solution au sein d'un ESAT aurait pu constituer une voie d'insertion, mais la réforme du financement des ESAT les contraint à davantage s'autofinancer par la production de biens ou de services.* » Ainsi, même lorsque les débouchés en termes d'emploi sont bien réels dans certaines formations, la question de l'employabilité des sortants d'EREA se pose avec acuité dans la mesure où le monde de l'entreprise ne prend que rarement en compte leur situation : « *Six élèves sont aussi en attente d'insertion professionnelle avec adaptation de poste de travail du fait de la Reconnaissance en Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH) ou de leur manque d'autonomie dans les transports ou dans le milieu professionnel.* » Dans d'autres cas, c'est le niveau en enseignement général qui est évoqué pour expliquer ces difficultés d'insertion : « *Pour les élèves de lycée professionnel qui obtiennent un CAP, l'insertion professionnelle est difficile et la*

*poursuite d'études souvent compromise par le faible niveau des élèves en enseignement général.* »

Il est à noter que ces difficultés s'observent déjà au niveau des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) : « *Il est difficile d'envoyer et/ou de maintenir en PFMP les élèves à cause des ruptures de stage, du manque de lieux de stage, notamment des lieux "protégés".* »

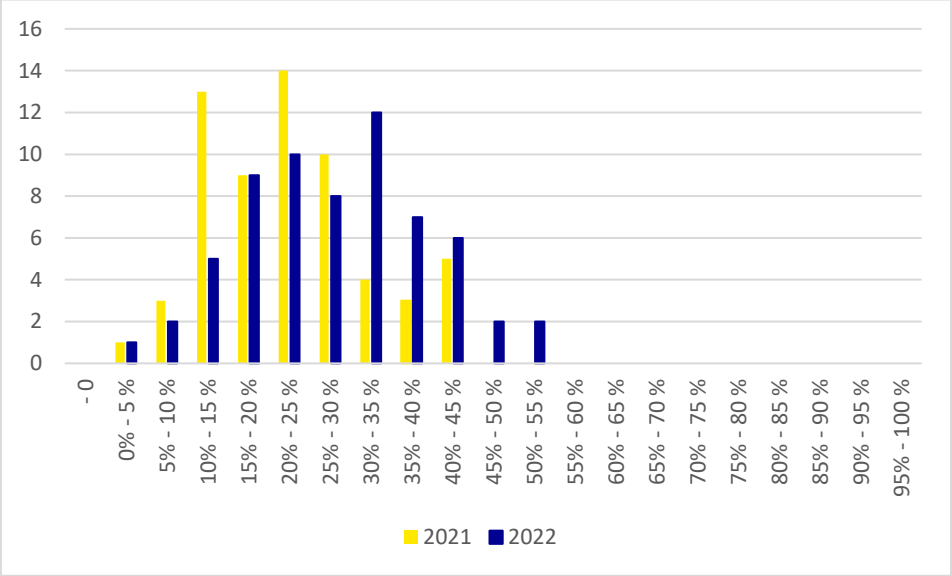
Face à ce constat, les équipes éducatives de certains EREA ont mis en place diverses actions destinées à préparer les élèves à leur sortie de l'EREA dans la mesure où « *le choc avec la vie "ordinaire" peut être mal vécu lorsqu'on ne bénéficie que d'une scolarité en milieu protégé, les élèves n'ayant pas assez conscience de leurs besoins* » :

- Un accompagnement personnalisé dédié à l'insertion professionnelle : « *Notre dispositif SAVA (Service Accompagnement à la Vie Active) a pour objectif d'accompagner les élèves après l'obtention de leur diplôme vers le monde de l'emploi. Le RIPREE (Référent pour l'Insertion Professionnelle et la Relation Ecole-Entreprise) de l'établissement a pour mission de mobiliser les anciens élèves diplômés en les accueillant pour les aider à rédiger leur CV et lettre de motivation, et préparer les entretiens d'embauche.* »
  « *Enfin, notre établissement a fait le choix de créer une mission de "chargé d'orientation et de l'insertion" afin que chaque élève (et ancien élève) bénéficie de l'aide et du suivi individuel nécessaire à son entrée dans la vie active.* »
- Une formalisation des liens et une coopération avec des partenaires professionnels et des associations : « *Nous travaillons avec des associations et des partenaires spécialisés en insertion : habitat jeune, mission locale, coordinateur MDPH 16-25 ans, Pôle emploi, ESAT, Semaine de l'emploi des jeunes en situation de handicap, etc.* »

Parmi les pistes d'amélioration évoquées dans certains rapports mais non encore mises en œuvre, on peut citer le suivi de cohortes de sortants d'EREA, notamment à travers des indicateurs qualitatifs permettant de mieux rendre compte des attendus des entreprises en milieu ordinaire : « *Il serait intéressant de mettre en place des indicateurs de suivi de cohorte à la sortie de l'EREA en N+1/N+2 pour avoir un retour sur les attentes réelles des entreprises à l'égard de nos élèves ; nous avons peu de visibilité car nos actions manquent de formalisme.* »

Comme pour la poursuite d'études, il est possible de trouver le taux d'insertion à 6 mois après le CAP de la session 2022 pour 65 EREA. Étant donné les effectifs concernés, il faut être vigilant sur l'utilisation de ces données – comme c'est le cas pour de nombreux autres indicateurs – car les variations sont importantes d'une année sur l'autre dans un EREA donné. Le graphique 6 illustre la répartition des EREA en fonction du taux d'insertion pour les élèves ayant obtenu leur CAP lors des sessions de 2021 et 2022.

Graphique 6 : Répartition des EREA en fonction du taux d'insertion à 6 mois après le CAP
Sessions 2021 et 2022




Source : Base centrale de pilotage.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Note de lecture : le taux d'insertion à 6 mois après le CAP était compris entre 35 % et 40 % dans 3 EREA en 2021 et dans 7 EREA en 2022.

Au niveau national, nous ne disposons pas de données agrégées pour les seuls EREA ; en revanche, la *Note d'information* 23.53 de la DEPP indique un taux d'emploi à 6 mois de 29 % pour les élèves ayant obtenu un CAP en 2022, quel que soit l'établissement.

Définition du taux d'emploi constaté : Le taux d'emploi donne la part, parmi les élèves ne poursuivant pas leurs études, de ceux qui disposent d'un contrat de travail dans le secteur privé, sur une semaine de référence, 6 mois (et à terme 12, 18 ou 24 mois) suivant la fin de leurs études. Cet indicateur vise à mesurer l'insertion en emploi des sortants de formation à différentes dates de façon à suivre leur trajectoire en début de carrière professionnelle[18].
Pour les sortants 2022 (en dernière année de formation en 2021-2022) et les générations suivantes, l'insertion professionnelle n'est plus restreinte à l'emploi salarié privé, elle inclut également l'emploi salarié public[19].

## 6. Des interrogations pédagogiques liées à la diversité du public accueilli

### 6.1. Une veille importante sur le décrochage

Si le sujet est quasi-systématiquement abordé dans les rapports, Il est impossible de préciser le taux de décrochage dans les EREA à partir des rapports d'évaluation. La mesure est d'ailleurs délicate et le suivi dans le temps difficile, avec des fluctuations qui peuvent être importantes d'une année sur l'autre.

[18] Publication DEPP-DARES : Les indicateurs du dispositif InserJeunes : définitions et méthodes de calcul.
[19] *Note d'information* n°23-53 de la DEPP.

Certains EREA ont cherché à identifier des causes de décrochage. La lecture des rapports permet de les classer en deux grandes catégories : sentiment d'échec et difficulté de mise au travail d'une part, orientation non souhaitée d'autre part, ces deux éléments pouvant se cumuler : « *Nombreux sont les collégiens à percevoir négativement leur orientation à l'EREA. Elle est souvent vécue comme une "sanction" décidée par les parents ou par un juge (comme alternative au placement).* » Un EREA relève que le risque de décrochage est amplifié pour les élèves en apprentissage dont la présence est moins fréquente dans l'établissement : « *un problème se pose pour les élèves intégrés depuis deux ans (avec apprentissage). Ces derniers n'étant présents qu'une semaine sur trois ou quatre, l'identification de leurs besoins est plus difficile et la mise en place d'adaptations à distance fastidieuse. À cela s'ajoute une difficile prise de conscience du travail attendu par les élèves ainsi qu'un manque d'autonomie entraînant un retard conséquent lors de leur retour en classe.*

Ces éléments conduisent à une forte sollicitation du groupe de prévention du décrochage scolaire (GDPS) pour traiter toutes les situations détectées dans l'établissement. Un EREA précise que 23 % des élèves ont été suivis dans ce cadre, un autre indique que le GDPS est réuni deux fois par mois en moyenne pour prévoir, en fonction des situations, des entretiens avec les responsables légaux, une sollicitation des partenaires de prévention, une utilisation des fonds sociaux ou des rendez-vous avec l'élève.

Pour agir sur le décrochage et mettre en œuvre sa prévention, les EREA proposent plusieurs pistes liées à l'analyse qu'ils en ont faite : travailler sur l'orientation en amont pour que les choix soient faits en connaissance de cause, être plus efficace sur la détection des premiers signes annonciateurs du décrochage, communiquer sur les actions menées et le suivi des décrocheurs auprès de l'ensemble des acteurs, réduire « les trous » dans les emplois du temps, etc. La coopération de l'ensemble des acteurs et le partage de l'information apparaissent comme des éléments clés.

### 6.2. Un suivi et un accompagnement des élèves qui impactent les fonctions de tous

La lecture des rapports d'auto-évaluation et d'évaluation montre que le suivi des élèves, au-delà des GDPS présentés dans le point précédent, est un élément important, voire structurant de la vie de ces établissements. Le profil des élèves conduit à un investissement important au niveau de l'accompagnement des élèves dans leur parcours scolaire. L'organisation des EREA, qui accueillent souvent un fort pourcentage d'élèves internes ou prennent en charge un grand nombre d'élèves tout au long de la journée, est fortement impactée par cette individualisation du suivi des élèves. Comme cela a déjà été souligné, la présence d'un internat est un élément caractéristique des EREA (seuls cinq EREA n'en disposent pas) : l'accompagnement des élèves se fait non seulement sur le temps scolaire, mais aussi sur le temps non scolaire. Pour assurer cet accompagnement hors temps scolaire, des personnels spécifiques, professeurs des écoles spécialisés progressivement remplacés par des assistants d'éducation, sont présents dans l'établissement.

### 6.3. Des temps de concertation réguliers

Que ce soit sous la forme des heures de concertation prévues pour les SEGPA ou des réunions des équipes de suivi et de scolarisation, des temps de travail en commun des équipes pédagogiques et éducatives sont organisés de manière assez systématique et parfois signalés

comme tels, matérialisés dans l'emploi du temps pour assurer la présence de l'ensemble des acteurs. La lecture des rapports montre que ces réunions jouent un rôle important dans le bon fonctionnement des EREA : « *La concertation auprès des personnels de vie scolaire montre qu'ils jugent très positivement leur relation avec les autres personnels de l'établissement et leur propre bien-être dans l'établissement.* » Un autre rapport l'indique en creux : « *Le travail en équipe entre enseignants semble compliqué à mettre en œuvre. Le paradoxe est que l'argument majoritairement avancé est le manque de temps : deux heures hebdomadaires consacrées à la coordination et à la synthèse sont matérialisées dans l'emploi du temps. Il appartient à l'équipe de direction de travailler à l'optimisation de l'utilisation de ces heures par les professeurs.* » Le suivi des décisions prises par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) est assuré lors des réunions des équipes de suivi et de scolarisation (ESS). La composition de ces équipes n'est pas toujours précisée, les membres de l'équipe de direction et de l'équipe éducative sont présents, des enseignants peuvent également y participer, mais ce n'est pas systématique. Certains EREA s'interrogent sur la mise en place d'outils de communication internes pour partager les informations sur les parcours des élèves.

### *6.3.1. Accompagnement du parcours des élèves*

Comme le précisent plusieurs rapports, on passe, dans les EREA, de la personnalisation des parcours à l'individualisation des parcours qui peut concerner un nombre d'élèves important : « *Des parcours scolaires individualisés, bâtis par les équipes en concertation, pour la plupart des élèves (2/3), en lien avec les adaptations des PPS* .» La grande diversité des profils des élèves au sein de ces établissements conduit à ce mode de fonctionnement.

L'individualisation des parcours des élèves se fait à différents niveaux. L'accompagnement à la recherche de stage pour les périodes de formation en milieu professionnel, mais aussi au suivi de ces périodes de stage, est régulièrement signalé. Les élèves en grande difficulté scolaire et sociale ont en effet souvent besoin d'un accompagnement spécifique pour que le cadre du stage soit respecté et que l'intégration dans le milieu professionnel puisse se faire. Pour les élèves en situation de handicap, au-delà de l'adaptation du poste de travail, un accompagnement particulier est aussi nécessaire pendant la période de stage. Les structures d'emplois protégés sont de plus en plus souvent nécessaires. Ces accompagnements sont des éléments de réussite de la prévention du décrochage. Comme le précise un EREA : « *3 % des élèves qui devraient être en stage ne le sont pas ; 15 % d'élèves qui débutent bien un stage ne vont pas jusqu'à son terme ; 18 % de nos élèves ne réalisent donc pas un stage complet malgré le fort accompagnement des équipes et le suivi individualisé qui leur est proposé.* »

L'individualisation se retrouve aussi dans les emplois du temps qui sont adaptés notamment pour les élèves en situation de handicap en fonction des préconisations du programme personnalisé de l'élève : du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) au projet personnalisé de scolarisation (PPS) en passant par le projet d'accueil individualisé (PAI) et le plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Les élèves concernés par ces parcours adaptés sont parfois très nombreux, ce qui peut fortement impacter le fonctionnement de l'établissement ; ainsi, un EREA qui scolarise principalement des élèves en situation de handicap précise : « *Les élèves bénéficient en grande majorité d'un emploi du temps individualisé en fonction des adaptations préconisées dans leur PPS (environ deux tiers d'EDT individualisés). Les*

*élèves bénéficient en fonction de leurs besoins de la complémentarité des enseignants du 2nd degré - spécialistes de leur discipline, et de ceux du 1er degré - tous spécialisés dans la prise en charge du handicap moteur, qui interviennent en renfort au sein des classes à raison d'un horaire hebdomadaire pour 2021/2022 de 33h00 pour le collège, de 8h30 pour le lycée général et de 35h00 pour le lycée professionnel.* »

La durée du parcours de formation en CAP déjà évoquée plus haut constitue une autre modalité d'adaptation. L'introduction de la possibilité de former au CAP en trois ans est utilisée comme alternative au redoublement ou pour consolider le projet professionnel de l'élève ; les notifications MDPH conduisent aussi à proposer ce type de parcours. L'individualisation des parcours passe aussi par des CAP en 1 an pour ceux qui ont déjà obtenu un premier CAP et qui souhaitent se réorienter, compléter leur formation ou, pour certains, retarder leur entrée dans le monde professionnel. Il reste à veiller, dans certains cas identifiés par les évaluateurs externes, que cette troisième année de CAP ne soit pas conçue comme un redoublement, mais comme un temps plus long, nécessaire à l'élève, pour qu'il puisse acquérir sereinement l'ensemble des compétences du CAP.

Enfin, au vu du public accueilli, dont certains élèves en grande précarité familiale, sociale et financière, et d'autres, mineurs isolés, un travail de repérage des élèves susceptibles d'être éligibles à la bourse est mené pour activer le fonds social lycéen si nécessaire.

Cette diversité de parcours dans les EREA peut conduire à la mise en place de missions particulières pour accompagner le parcours de chaque élève. Dans un des EREA évalués, une fonction de coordonnateur scolaire a été instituée pour mettre en œuvre les aménagements des emplois du temps et des examens, accompagner l'élaboration des positionnements CAP 3 ans et 1 an, programmer et animer les réunions pluri-éducatives et des ESS, communiquer avec les familles et les structures spécialisées extérieures : « *En raison des besoins éducatifs des élèves présents dans l'EREA, de nombreuses adaptations pédagogiques sont mises en place par les équipes éducatives. Afin de connaître les points d'appui et les besoins des élèves, des PIE (« Projets individuels de l'élève ») sont réalisés lors des réunions de synthèse. Ce travail offre la possibilité aux équipes d'avoir un regard croisé sur les élèves et de proposer des adaptations pédagogiques harmonisées.* » Pour les EREA qui scolarisent principalement des élèves en situation de handicap moteur, les parcours se construisent en fonction des besoins spécifiques de chaque élève, en lien avec les centres qui assurent leur suivi médical. Comme le précise le rapport d'un EREA : « *Pour la grande majorité des familles interrogées, la conciliation de l'école et des soins est un avantage et permet la continuité des apprentissages. C'est un soulagement et un confort à 90 %.* »

### *6.3.2. Accompagnement scolaire et éducatif*

Dans un des rapports, un EREA précise que 46 % des parents déclarent ne pas pouvoir aider leur enfant pour les devoirs et l'apprentissage des leçons à la maison ; cet élément conduit l'établissement à développer le dispositif « Devoirs faits » et donner la possibilité d'études plus importante à l'internat. Cet exemple illustre aussi une spécificité des élèves accueillis dans les EREA, soulignant le besoin d'accompagnement en ce qui concerne le travail personnel de l'élève.

Les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves sont nombreux et très variés. Le dispositif « Devoirs faits », comme l'accompagnement personnalisé dans la partie lycée, apparaissent très régulièrement dans les rapports. Ils sont souvent complétés par d'autres ateliers pour s'adapter aux besoins des élèves. Des tuteurs sont parfois identifiés pour prendre en compte les difficultés de chaque élève. Ces dispositifs sont principalement présentés comme des dispositifs d'accompagnement et de réponse aux besoins des élèves, leur contenu est peu décrit, il apparaît cependant que le travail sur la confiance et l'estime de soi ainsi que sur les relations sociales constitue un préalable à toute autre forme d'aide. Ainsi, un établissement précise : « *Les élèves qui ne demandent pas ou peu d'aide agissent ainsi car ils ne sont pas habitués à ce qu'un adulte les aide, ils pensent qu'ils n'y arriveront pas, même avec de l'aide, et parce que cela leur donne encore plus l'impression d'être en difficulté.* »

La gestion des divers incidents en classe ou en dehors de classe conduit les EREA à proposer des accompagnements et un suivi pour les élèves perturbateurs afin d'éviter le décrochage. Un suivi des incidents est régulièrement mis en place comme l'indique un EREA : « *Les rapports d'incident sont en augmentation, mais cela correspond à une volonté politique. Chaque incident doit faire l'objet d'un rapport afin qu'il puisse être traité en aval pour éviter une escalade de comportements inadaptés et un sentiment d'impunité chez l'élève.* » D'autres mesures d'accompagnement sont proposées aux élèves : accompagnement par les AED pour la mise au travail sur les temps d'étude, mise en place d'un dispositif spécifique qui permet d'extraire d'une classe un élève en situation de crise, accueil des élèves exclus dans d'autres classes sur des créneaux identifiés en début d'année avec des enseignants volontaires, mesure de responsabilisation, tutorat éducatif par un enseignant pour les élèves exclus de manière répétitive, etc.

Tous ces éléments montrent que la diversité et la particularité du public accueilli impliquent un travail d'accompagnement des élèves qui occupe une place importante dans l'organisation des établissements.

Un rapport d'EREA explicite très bien la tension dans laquelle se retrouvent les équipes pédagogiques : « *Questionner l'équilibre entre l'enjeu éducatif et des enjeux d'apprentissage : une tension inhérente à la structure* ».

### 6.4. Les besoins des élèves et les pratiques pédagogiques

Les premiers besoins identifiés dans les rapports sont liés au manque d'autonomie et de motivation des élèves. Le constat du manque d'intérêt pour les apprentissages, ceux-ci n'étant pas perçus en lien avec ce qu'ils feront plus tard, est le premier frein à la formation des élèves accueillis qui conduit à un manque de dynamisme et de persévérance. Ces éléments conduisent les équipes à travailler prioritairement sur la mise en œuvre d'actions qui développent la motivation et la persévérance scolaire, en s'interrogeant prioritairement sur la prise en compte du travail personnel des élèves, leur mobilisation dans les apprentissages et le lien entre le « dans la classe » et le « hors la classe ».

Dans un deuxième temps, les EREA identifient les lacunes des élèves dans les fondamentaux : comme cela a déjà été évoqué plus haut, l'analyse au niveau national des résultats des évaluations révèle le faible niveau des élèves d'EREA, y compris quand on compare leurs résultats à ceux des élèves de collèges situés en zone d'éducation prioritaire renforcée (*cf*.

paragraphe sur le profil scolaire des élèves). La maîtrise de la langue apparaît comme un obstacle majeur : « *La maîtrise de la langue est un obstacle majeur aux apprentissages pour de nombreux apprenants ; à ce titre, il semble nécessaire qu'elle fasse l'objet d'une réflexion portant sur la stratégie pédagogique d'apprentissage du français, l'organisation, les moyens et les outils à déployer.* » Cette difficulté est renforcée dans les EREA qui accueillent un public important d'élèves allophones, les enseignants pouvant se sentir dépourvus sur le plan pédagogique.

Les pratiques pédagogiques présentées par les EREA dans les rapports d'évaluation pour répondre à ces deux types de besoins s'articulent autour de trois axes : individualisation et différenciation, projets, co-intervention.

Comme déjà évoqué dans le paragraphe sur le suivi des élèves, le profil des élèves conduit à parler plus souvent d'individualisation que de différenciation. Quand ils sont mis en place, les projets individualisés de formation conduisent à l'organisation de réunions de synthèse formalisées pour que cet accompagnement soit efficace. Les professeurs des écoles spécialisés sont régulièrement sollicités pour cet accompagnement personnalisé, l'intervention des professeurs de lycée professionnel concernant davantage leur propre champ disciplinaire. Les faibles effectifs sont des éléments facilitateurs pour l'organisation de ce soutien qui peut conduire à des organisations spécifiques des emplois du temps.

Différentes organisations, qui prennent appui sur des ressources adaptées à chaque profil d'élèves et sont mises en œuvre suivant des modalités variées, apparaissent dans les rapports.

En voici deux exemples :

« *Les élèves suivent un plan de travail, construit par les enseignants. Ils évoluent à leur rythme. L'entraide et la collaboration sont favorisées. Un suivi individuel est réalisé. Les plus-values attendues ou constatées sur les pratiques pédagogiques : favoriser l'autonomie et la différenciation pédagogique - encourager l'entraide et la coopération - renforcer l'estime de soi en valorisant le travail et les progrès des élèves. Sur le climat scolaire : Les élèves, autorisés à bouger, apprennent à se gérer et à se réguler. Le climat scolaire est plus apaisé* .»

« *Il existe plusieurs types de modalités d'apprentissage proposées aux élèves :*

- *des activités synchrones où les élèves doivent mener une tâche en simultanéité mais en avançant à leur rythme ;*
- *des activités pédagogiques différenciées ;*
- *des ateliers en petits groupes pour consolider les acquis ou approfondir les notions ;*
- *des activités sous forme de chantier où l'élève doit accomplir en autonomie une succession de tâches afin d'arriver à un produit fini ;*
- *des activités pédagogiques où les élèves s'auto-inscrivent afin d'y participer (ateliers expérimentation*). »

Les élèves dont les scores sont inférieurs à 200 lors des évaluations nationales en mathématiques et en français peuvent représenter plus de 60 % du public accueilli, si bien que cette grande difficulté scolaire conduit les équipes à s'interroger sur la mise à disposition d'une banque de ressources pédagogiques adaptées aux élèves d'EREA.

La pédagogie de projet est aussi régulièrement signalée comme étant un moyen de travailler autrement pour valoriser les élèves et leur redonner confiance, de développer leur esprit d'initiative : « *Les enseignants du lycée se saisissent des séances de projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), du Chef d'œuvre et de co-intervention qui sont autant d'occasions pour "travailler autrement" avec les élèves et introduire simultanément des compétences théoriques, pratiques et psycho-sociales.* » Si cette forme de stratégie pédagogique semble déployée dans certains EREA, il apparaît dans plusieurs rapports que la pédagogie de projet n'est pas totalement installée, principalement par manque de formalisation et de partage des objectifs de formation à atteindre. Des besoins de formation sur la pédagogie de projet sont signalés. Ces éléments ne sont pas caractéristiques des EREA, ils se retrouvent également dans les rapports d'évaluation de lycées professionnels. Ainsi, on peut lire dans un rapport d'évaluation : « *Une réflexion sur l'enseignement du chef d'œuvre est nécessaire, les axes de réflexion pourraient être les suivants : clarification des objectifs pédagogiques (développement de l'oral, du travailler ensemble, de l'autonomie, etc.), mise en œuvre de la pédagogie de projet et points de vigilance, organisation de la pluridisciplinarité, découpage et gestion du travail élève sur du temps long (planification) et formalisation.* »

La co-intervention est aussi présentée comme un levier pour mieux accompagner le parcours scolaire des élèves, en particulier quand elle associe des professeurs des écoles : « *La co-intervention en classe entière (16 élèves) aide et permet d'afficher des progrès pour les élèves non lecteurs et/ou non scripteurs. La co-intervention représente une vraie liberté et "a du sens" : les PLP [professeurs de lycée professionnel] considèrent l'apport des PE [professeurs des écoles] comme une vraie valeur ajoutée, en particulier en enseignement général* ». Ce travail en co-intervention peut aussi conduire à des demandes de formation, en particulier dans les EREA qui accueillent un nombre important d'élèves en situation de handicap, l'objectif étant d'atténuer la « frontière » entre enseignants spécialisés et enseignants non-spécialisés.

L'organisation de l'accompagnement scolaire des élèves d'EREA conduit à une réflexion sur l'utilisation de la DGH pour faciliter la « co-pédagogie ». Quelques établissements indiquent comment sont répartis les moyens, comme cet EREA qui précise la répartition des moyens en CAP : réalisation du Chef d'œuvre (3 heures de co-intervention réparties en 3 heures d'enseignement professionnel et 3 heures d'enseignement général) – consolidation et accompagnement personnalisé (1 heure en enseignement professionnel et 2 heures en consolidation mathématiques et français faites par un PE et 0,5 heure par un professeur PLP de mathématiques sciences) – Co-intervention (1,5 heure de français + 1,5 heure d'enseignement professionnel et 1,5 heure de mathématiques + 1.5 heure d'enseignement professionnel).

D'autres pistes apparaissent dans quelques rapports, portant sur l'évolution des conseils de classe en associant davantage les élèves ou sur l'organisation du suivi des élèves au-delà de l'année scolaire en assurant le suivi d'une cohorte d'élèves par une même équipe pédagogique.

### 6.5. L'évaluation des élèves

La problématique de l'évaluation des élèves n'est pas systématiquement abordée dans les rapports d'évaluation des EREA : cela peut s'expliquer par la vulnérabilité du public accueilli, la priorité étant de redonner confiance aux élèves et de les intégrer dans un processus de formation. Si les résultats aux examens sont régulièrement mentionnés, la manière dont les

élèves sont évalués au cours de la scolarité dans l'EREA ne fait pas l'objet des principaux développements. Il est cependant intéressant de noter que, lorsque le sujet est abordé, c'est soit sous forme de constat (un tiers des items relevés), soit et majoritairement sous forme de points d'attention, de marge de progrès, d'objectifs que se donne l'établissement ou de recommandations des évaluateurs externes (deux tiers des items relevés). Dans aucun rapport analysé, cette dimension n'est présentée comme un point fort de l'établissement. C'est donc une problématique qui interroge les EREA et sur laquelle un accompagnement peut être nécessaire.

Quand l'évaluation est abordée sous forme de constat, c'est principalement pour indiquer que l'évaluation par compétences est installée dans l'établissement ou se met en place : « *Au collège, les élèves sont évalués par compétences sur une échelle de 1 à 4 dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture selon les 5 domaines et à l'issue de chaque trimestre […]. En lycée professionnel, les élèves sont évalués par compétences sur une échelle de 1 à 4 dans le cadre des référentiels des diplômes pour la partie professionnelle et des programmes pour la partie enseignement général. Les actions pédagogiques en lien avec les parcours (avenir, citoyen, éducation artistique, éducatif et de santé) sont notifiées en pied de bulletin.* » Pour les élèves en lycée professionnel, un EREA précise comment sont préparées et évaluées les périodes de formation en milieu professionnel : difficultés rencontrées dans la compréhension des consignes, autonomie de l'élève dans les tâches qui lui sont confiées, exécution des tâches demandées. L'analyse de ces résultats permet en conseil de classe d'envisager les perspectives d'orientation et d'insertion professionnelle futures et de préparer les PFMP à venir.

Un des principaux points de vigilance signalés est lié au partage en interne des évaluations des élèves, les pratiques pouvant rester très personnelles pour certains enseignants. Le manque de formalisation des évaluations menées freine leur partage, malgré un objectif d'harmonisation et de clarification du processus d'évaluation présent dans plusieurs rapports. Pour les outils mis à disposition et en particulier pour les évaluations standardisées, sans que cela soit explicitement écrit, il apparaît que les évaluations proposées ne sont pas adaptées au profil des élèves d'EREA (*cf*. paragraphe sur le profil scolaire des élèves d'EREA), ce qui conduit certains établissements à réaliser leurs propres évaluations diagnostiques.

La cohérence entre les évaluations menées en cours de scolarité et les résultats aux examens est interrogée et peut donner lieu à des malentendus avec les élèves et les parents ; ainsi, un EREA écrit dans son rapport d'auto-évaluation : « *La notation adaptée 'génère' des difficultés à situer les acquis des élèves ; une note adaptée peut être déconnectée des exigences de la classe, il ne faut pas leurrer les familles, les élèves, ne pas fausser la réalité.* » Les rapports montrent en effet que, comme évoqué plus haut, l'obtention du DNB se fait principalement grâce au contrôle continu et à l'épreuve orale, ce qui conduit certains établissements à s'interroger sur l'équilibre à construire entre la valorisation des élèves, leur niveau scolaire réel et la réussite aux examens, ainsi que la communication du parcours des élèves dans les apprentissages en direction de la famille

Enfin, un dernier point de vigilance est évoqué : il est lié au stress signalé par les élèves lors des évaluations, élèves qui ont du mal à percevoir le caractère formatif de l'évaluation.

# 7. Vie scolaire et bien-être dans les EREA

Dans la majorité des rapports d'auto-évaluation et d'évaluation, l'ambiance générale au sein des EREA est décrite comme positive : ainsi, sur les 114 occurrences relatives au climat scolaire et au bien-être des personnels et des élèves, 30 d'entre elles relèvent d'un point fort de l'établissement, là où seulement 19 évoquent un point d'attention. Nous tenterons donc d'abord d'identifier les principaux facteurs qui concourent à la qualité du climat scolaire et au bien-être avant d'analyser les difficultés auxquelles les EREA sont confrontés en la matière.

## 7.1. L'EREA : un établissement où il fait bon vivre du fait…

### *7.1.1. … de bonnes relations interpersonnelles au sein des établissements*

Les rapports appréhendent très souvent la dimension du climat scolaire et du bien-être à travers des questionnaires renseignés à la fois par les différentes catégories de personnels et par les élèves. Il en ressort que les personnels entretiennent dans l'ensemble de très bonnes relations entre eux : « *98 % des personnels indiquent se sentir très bien ou plutôt bien dans l'établissement et dans leur fonction ; environ 95 % des personnels estiment que les relations sont très bonnes ou bonnes entre les différentes personnes de l'établissement.* » Dans certains établissements, ce constat est toutefois un peu plus nuancé s'agissant des relations entre les personnels de vie scolaire et les enseignants : « *La relation avec les enseignants est plus contrastée. Les interactions avec ces derniers attestent parfois de tensions au sujet de la gestion des élèves.* »

La qualité des relations qu'entretiennent les élèves avec les adultes est dans l'ensemble bonne : « *80 % des lycéens disent avoir de bonnes ou très bonnes relations avec les adultes.* » À la lecture de plusieurs rapports, on constate que les élèves s'adressent prioritairement aux personnels de la vie scolaire pour aborder les problèmes qu'ils rencontrent, y compris quand ceux-ci relèvent de leur scolarité.

En ce qui concerne les relations entre élèves, les situations sont variables d'un EREA à l'autre. Dans un certain nombre d'établissements, elles sont jugées plus délicates qu'avec les adultes : « *Les relations entre élèves sont compliquées : plus de la moitié des élèves ayant répondu au questionnaire n'ont pas confiance envers les élèves de l'établissement* » ; « *un tiers des personnels estime les relations entre élèves plutôt mauvaises* » ; ailleurs, elles ne posent pas de problème particulier : « *plus de 80 % à 90 % de lycéens n'ont jamais été victimes de la part d'autres élèves.* »

### *7.1.2. … de l'attitude bienveillante des personnels envers les élèves*

Une des caractéristiques les plus fréquemment évoquées dans les rapports, notamment ceux d'évaluation externe, est la bienveillance dont les équipes éducatives font preuve à l'égard des élèves. Ils soulignent leur engagement qui témoigne de valeurs éthiques fortes : « *L'équipe éducative (incluant toutes les catégories de personnel) s'attache à créer un environnement bienveillant afin d'accompagner les élèves en grandes difficultés scolaires, sociales et/ou en situation de handicap (dossiers MDPH : 50 %) que nous accueillons.* » La contribution spécifique du personnel de vie scolaire au bien-être des élèves est également souvent évoquée dans la mesure où il est essentiel compte tenu de la nature du public accueilli et de la présence d'un internat : « *Le personnel de vie scolaire est sans doute, plus qu'ailleurs, important à l'EREA. Au-delà des missions d'accueil, de surveillance, d'encadrement des élèves, les AED doivent être pour*

*les élèves des personnes de référence avec lesquelles ils dialoguent, se sentent en confiance, mais aussi trouvent une qualité d'écoute et d'accompagnement au quotidien.* »

Cette bienveillance se manifeste notamment dans le suivi et la prise en charge dont bénéficient les élèves : « *Le nombre de personnels, confortable, rend possible un suivi très proche des élèves et le déploiement de dispositifs spécifiques à l'établissement permettant une prise en charge adaptée.* » Celle-ci couvre non seulement le temps scolaire avec, dans certains cas, une individualisation de l'emploi du temps pour répondre aux adaptions préconisées par le projet personnalisé de scolarisation, comme cela a été signalé précédemment, mais également les temps périscolaire (restauration, aide aux devoirs) et extrascolaire (hébergement, prise en charge thérapeutique).

De ce fait, il n'est pas étonnant les questionnaires renseignés par les élèves témoignent de la confiance envers les adultes : « *Les élèves se disent plutôt ou tout à fait en confiance à 85,6 % avec les adultes de l'établissement* », à la fois pour prévenir des situations de violence, résoudre d'éventuels conflits avec d'autres élèves ou répondre à des interrogations concernant leur scolarité. Il apparaît toutefois que cette confiance est plus marquée à l'égard des personnels de vie scolaire que des enseignants.

#### *7.1.3. … d'un environnement qui contribue au sentiment de bien-être et de sécurité*

L'établissement lui-même avec son bâti, les infrastructures et les équipements disponibles influe sur le climat scolaire, pour les élèves comme pour les différentes catégories de personnels. Dans la majorité des EREA évalués, le cadre de vie et de travail que constitue l'établissement est évoqué comme point fort : *« Les locaux sont spacieux, bien équipés et en bon état. L'environnement extérieur, largement arboré et fleuri, offre un cadre de travail plaisant où chacun peut apprécier travailler. Les élèves ont à leur disposition des espaces distincts pour des pratiques sportives multiples (football, basket, handball) »* ou encore : « *Les bâtiments de l'EREA se déploient sur un lieu similaire à un petit campus assez vaste, très bien entretenu, disposant d'espaces verts et de plusieurs ateliers techniques (le soin, espaces verts, maçonnerie et bois) très vastes (des boxes individualisés pour le travail des élèves ont pu être créés).* »

À l'inverse, un petit nombre de rapports évoque l'environnement dégradé qui retentit négativement sur le climat au sein de l'établissement : « *La commission relève l'état de vétusté des bâtiments, des conditions d'environnement et de travail inappropriées qui sont offertes aux élèves dans une partie de cet établissement. Les enseignants et les élèves ne se sentent pas en sécurité dans ces espaces de formation. Il est très urgent que les travaux s'engagent concrètement.* ».

Dans plusieurs rapports, on note que les toilettes sont l'endroit qui semble le plus poser problème : « *Des lycéens plutôt satisfaits des lieux de vie à 80 %, ils se sentent en sécurité à 95 %, sauf dans les toilettes où le taux descend à 50 %* ».

#### *7.1.4. … de la présence d'un internat éducatif*

La présence d'un internat est perçue de manière très positive par les personnels, les élèves et les parents : « *L'EREA dispose d'un internat éducatif mixte accueillant actuellement 63 internes. Il constitue la plus-value de l'établissement relativement aux autres EPLE.* »

La proportion d'élèves internes varie selon les établissements (d'environ 20 % à 80 %), elle est généralement plus élevée en SEGPA qu'en lycée : « *En ce qui concerne les régimes des élèves, l'internat reste le mode dominant, surtout sur la SEGPA avec 83 % des élèves internes (5 DP et 25 internes). Sur le LP où le recrutement est davantage local, 37,5 % des élèves sont internes.* » Comme cela a été évoqué plus haut, un établissement conditionne même l'accueil des élèves de SEGPA dans l'établissement à leur inscription à l'internat.

La particularité de l'internat en EREA, c'est sa vocation « éducative » qui est souvent formalisée dans le projet d'internat : à ce titre, les internes bénéficient d'un encadrement assuré par des AED (assistants d'éducation), des professeurs d'enseignement général et, dans certains cas encore, des professeurs des écoles spécialisés[20] qui s'efforcent de répondre aux besoins particuliers de chaque élève interne et d'assurer une continuité pédagogique entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire : résolution des difficultés d'apprentissage par la pratique d'études obligatoires et de soutien scolaire, développement d'activités socio-éducatives (activités sportives, culturelles, artistiques, scientifiques), éducation à la citoyenneté, accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle : « *Les internes sont pris en charge dans le cadre des activités éducatives et du dispositif "Devoirs faits" à partir de 17h30 chaque lundi, mardi et jeudi, ainsi que le mercredi après-midi.* » ou « *De nombreuses activités éducatives sont proposées le soir, deux fois par semaine (apprentissage du français, aide aux devoirs, relaxation, yoga, code de la route, ciné débat) ; les internes ont aussi des activités encadrées tous les mercredis (3 accompagnateurs).* » Plusieurs rapports soulignent toutefois les difficultés rencontrées par les EREA pour recruter des AED dans la mesure où « *assurer une à deux nuits par semaine dissuade les candidats* ».

Les bénéfices de l'internat éducatif pour les élèves sont multiples :

- Il est un vecteur de réussite en ce qu'il permet de développer des compétences transversales d'organisation et de savoir-être, ce qui contribue au bon déroulement de la scolarité et à la progression des acquis : « *L'internat assure aux élèves en grande difficulté scolaire un accompagnement global, adapté et cohérent sur l'ensemble du temps d'enseignement et du temps éducatif* » et qu'il offre également une ouverture sur la pratique sportive et culturelle.

- Il apporte aux élèves un cadre sécurisant et un rythme de vie qui contribuent à développer un très fort sentiment d'appartenance et de protection : « *Les élèves disent qu'à l'EREA ils se reconstruisent, reprennent confiance, d'où une très forte reconnaissance des élèves pour tout ce que les personnels font pour eux.* »

- Il est un moyen de lutter efficacement contre les retards ou les absences et de prévenir le décrochage : « *L'absentéisme est surtout le fait d'élèves demi-pensionnaires. L'internat joue pleinement son rôle de lutte contre le décrochage scolaire* ».

[20] Depuis la circulaire n° 2017-076 du 24-4-2017, les professeurs des écoles éducateurs d'internat ne sont plus de service la nuit (22h-7h) et des postes d'AED ont été créés pour prendre en charge cette mission.

## 7.2. … mais qui doit faire face à des difficultés réelles

### *7.2.1. Des incidents caractérisés…*

Cette perception globalement positive du climat scolaire ne doit toutefois pas occulter les tensions et les difficultés relationnelles qui peuvent exister, principalement entre élèves. Elles se concrétisent parfois par des violences verbales (insultes), mais également physiques (bagarres, coups, bousculades) souvent plus fréquentes que dans les autres types d'établissement : « *25 faits d'établissement ont été saisis sur les 333 faits d'établissement remontés dans le second degré, soit 7,5 % des signalements de 48 établissements, et ce, alors que l'effectif de l'EREA-LEA représente 0,5 % des élèves scolarisés dans un établissement public du second degré.* ». Plusieurs rapports font état de vols, de dégradations, si bien que les élèves « *disent être sur leurs gardes lorsqu'ils sont présents dans l'établissement* ». Certaines situations graves peuvent même conduire à un signalement.

Si les points évoqués ci-dessus peuvent relever (ou relèvent) du harcèlement, la notion de harcèlement n'apparaît que dans 54 % des rapports analysés. Lorsque cette notion est abordée, c'est avant tout pour souligner que le programme pHARe est mis en œuvre dans l'établissement ou pour présenter les mesures de prévention spécifiques développées par l'établissement : « *Des actions sont menées dans le cadre du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté : lutte contre le harcèlement scolaire, cyber harcèlement, prévention des violences entre élèves (micro violences).* » ou « *La CPE et la Psy-EN tentent d'appliquer la méthode Pikas pour prévenir les situations de harcèlement.* » Rares sont les EREA qui reconnaissent explicitement l'existence du phénomène au sein de l'établissement et le signalent comme point d'attention : « *Des élèves harcelés pas toujours repérés par l'adulte* » ou « *50 % des élèves se disent avoir été victimes de moqueries sur leur physique et sur leur famille. Ce qui pose question, c'est le manque de réaction, voire la participation des autres camarades dans des situations de harcèlement.* »

### *7.2.2. … entraînant des réponses multiples qui exigent une implication forte*

En réponse à ces violences, les équipes éducatives peuvent déployer une large panoplie de sanctions : retenues, exclusions de cours, conseils de discipline conduisant à des exclusions temporaires – parfois avec maintien dans l'établissement – ou définitives : « *Le nombre d'heures d'exclusion de cours (490) et de retenues (157) reste important.* » ; « *Le nombre de conseils de discipline reste élevé au regard du nombre d'élèves (entre 4 et 5 par an), ce malgré tous les accompagnements éducatifs mis en place. Ils concernent essentiellement des collégiens pour des faits de menaces et violences verbales envers des adultes.* »

Les équipes observent toutefois que ces sanctions ont un effet limité sur les élèves et essaient de renforcer le caractère éducatif des sanctions en les expliquant afin de ne pas laisser un sentiment d'injustice s'installer. Elles développent des mesures alternatives à la sanction en privilégiant les mesures de responsabilisation, en organisant des réunions régulières entre personnels de la vie scolaire et enseignants pour le suivi des élèves ou en mettant en place un tutorat éducatif par un enseignant pour les élèves exclus de manière répétitive.

Dans un souci de prévention des situations conflictuelles entre élèves et à la suite du constat que certains élèves se trouvaient parfois fortement agités en fin de cours, un établissement a lancé une expérimentation visant à réduire de 5 minutes la durée des cours : le temps

pédagogique ainsi dégagé a étéinvesti dans l'animation d'un atelier hebdomadaire de 45 minutes à l'attention des élèves et de consacrer une heure hebdomadaire à de la concertation en équipe.

### 7.3. Un absentéisme latent, mais difficile à appréhender

L'absentéisme est un autre facteur qui influe négativement sur le climat scolaire et qui est évoqué dans la quasi-totalité des rapports. En la matière, la mesure du phénomène et de son évolution est délicate et les situations sont très variables d'un établissement à l'autre : l'un constate que « *sur la SEGPA, le taux d'absentéisme est en baisse depuis quelques années (de 15 % en 2019 à 5,9 % en 2022. Il reste néanmoins supérieur à la moyenne nationale de l'ensemble des collégiens. Comme il n'existe pas de statistique propre aux élèves de SEGPA dans ce domaine, la comparaison avec la moyenne nationale est pleinement à relativiser. De plus, nous avons de petits effectifs et il suffit d'un élève absentéiste pour augmenter les chiffres.* », là où un autre indique : « *Nous pouvons nous satisfaire d'un absentéisme global très en dessous des moyennes nationales.* »

À la lecture des rapports, il apparaît que, dans la plupart des cas, l'absentéisme est plus important parmi les élèves externes et demi-pensionnaires que parmi les internes. Par ailleurs, les absences peuvent renvoyer à des problématiques bien spécifiques, d'ordre médical : « *Le motif le plus couramment invoqué est la maladie sans certificat médical (11,04 %). Le deuxième motif est la maladie avec certificat médical (8,82 %).* » ou de transports : « *Il est aussi à noter qu'à cause des transports, les élèves absents le lundi le sont pour toute la semaine.* »

### 7.4. Une image des EREA à travailler

Dans une majorité de rapports analysés, les EREA constatent que leur image perçue à l'extérieur est très souvent négative : « *Tous les intervenants rencontrés témoignent de la mauvaise image extérieure de l'EREA.* » Elle renvoie autant à la grande difficulté scolaire ou sociale attachée aux élèves accueillis dans les EREA qu'à une méconnaissance de ces établissements par le public extérieur.

Les élèves perçoivent aussi cette image négative et celle-ci contribue à affaiblir leur estime de soi, y compris dans les EREA où il n'y a pas de tensions particulières entre les élèves : « *Il est à constater que les élèves, s'ils n'ont aucune problématique grave entre eux au sein de l'établissement malgré une certaine disparité de leur statut (collégiens, lycéens, MNA), ne sont pas indifférents aux remarques ou à la réputation qui leur sont faites à l'extérieur. Que ce soit de la part des élèves du collège à proximité ou du public extérieur plus lointain à l'établissement, ils et elles connaissent la mauvaise réputation qui leur est faite et les caractéristiques qui leur sont données. Selon les élèves :* "Les gens adultes ou enfants nous traitent de "…" .»

Quant aux personnels des EREA, la plupart d'entre eux vivent également très mal ce regard négatif dont ils disent qu'il conduit à une forme d'« ostracisation » : « *peu ou pas de visite des inspecteurs de discipline, exclusion des différentes procédures pensées pour l'enseignement ordinaire, sentiment d'étrangeté dont témoignent les partenaires à leur entrée* ». Les personnels expliquent ce phénomène par la méconnaissance de ces établissements par l'environnement socio-économique et même, ce qui est plus surprenant, par le milieu « éducation nationale » : « *La lecture qui est faite de notre structure est trop souvent erronée. Nous ne sommes pas considérés comme un EPLE à part entière. Il n'est pas rare que nous soyons*

*oubliés dans la diffusion d'informations y compris par notre tutelle. Un exemple, la carte des ZAP a été redessinée, les EREA du département avaient été oubliés dans la première mouture diffusée.* »

### 7.5. En guise de conclusion sur le climat scolaire et le bien-être

L'analyse des rapports permet de constater que le climat scolaire dans les EREA reste bien souvent fragile. De ce fait, il n'est pas rare de trouver dans les orientations stratégiques des préconisations destinées à améliorer le climat scolaire ainsi que le bien-être des élèves et des personnels. En voici quelques exemples :

- Développer la démocratie scolaire et l'engagement des élèves : en effet, une majorité de rapports note que les instances de participation citoyenne (Conseil pédagogique, CVC, CVL, CESC, MDL) sont méconnues : « *seulement 50 % des élèves déclarent les connaître* » ; elles sont par conséquent peu investies, voire inexistantes dans certains établissements.

- Développer le sentiment d'appartenance par la mise en œuvre de projets fédérateurs : « *Le développement de semaines à thèmes institutionnelles (semaine des mathématiques, semaine des langues, de la presse, etc.) ou journées dédiées seraient par exemple de nature à fédérer l'ensemble de l'établissement.* »

- Faire connaître l'EREA afin de changer le regard que les personnes extérieures ont de l'établissement, par exemple en développant des modalités de communication vers l'extérieur pour mettre en valeur les projets portés par les équipes éducatives, en accueillant des partenaires économiques et institutionnels à l'occasion de Journées portes ouvertes dédiées ou encore en étant présent sur les réseaux sociaux.

# 8. Bilan et conclusions

Comme il l'a été précisé en introduction, ce document n'a pas la prétention de l'exhaustivité. Il est principalement construit à partir de l'analyse des rapports d'auto-évaluation et d'évaluation collectés par le Conseil d'évaluation de l'École entre les rentrées 2020 et 2023. Ce travail vient en complément de rapports déjà publiés, notamment par l'inspection générale[21]. Si le contexte et les circulaires qui régissent les EREA ont évolué depuis, le titre du rapport de 2013 reste sans doute d'actualité : « Les EREA en 2012 : après 50 ans, établissements oubliés ou structures porteuses d'avenir ? »

Il reste toujours difficile de donner une définition générique de l'EREA, les publics accueillis étant divers d'un établissement à l'autre. Les textes réglementaires qui concernent les EREA sont peu nombreux, les deux derniers datent de 1995 (circulaire n°95-127) et de 2017 – soit 22 ans plus tard – (circulaire 2017-076) avec des orientations qui ne s'inscrivent pas complètement en continuité. Ainsi, la circulaire de 1995 indique que les EREA sont appelés à devenir progressivement des lycées d'enseignement adapté (LEA), objectif qui disparaît totalement de la circulaire de 2017, celle-ci confiant explicitement aux recteurs la définition du type de public accueilli. Entretemps, certains EREA ont vu leurs classes de SEGPA disparaître, d'autres, majoritaires, les ont conservées : sur les 77 EREA, 76 ont des formations professionnelles de type CAP, parfois complétées par des baccalauréats professionnels et 52 ont des classes de SEGPA. Un seul point commun : tous les EREA sauf un ont des formations de type CAP ou CAPA. Le seul établissement qui n'en offre pas est l'EREA Toulouse Lautrec de Vaucresson (Hauts-de-Seine) qui dispose de classes de collège de la sixième à la troisième, de formations générales et technologiques, ainsi que de classes de STS.

Il n'est pas toujours simple de distinguer ce qui différencie les SGEPA en EREA des autres SEGPA. Pour certains EREA, c'est le handicap qui caractérise les élèves, en particulier pour les quelques EREA qui scolarisent des élèves en situation de handicap moteur important. Pour les autres, le handicap reste un critère, mais les rapports signalent aussi les troubles importants du comportement et surtout la grande difficulté sociale ; dans ces deux derniers cas, l'internat joue un rôle important et constitue un critère déterminant pour l'affectation ou non d'un élève en EREA : l'élève a-t-il besoin d'un changement d'environnement ? Ce questionnement conduit ainsi un EREA à tenter de systématiser le statut d'interne pour les élèves de SEGPA.

Concernant les CAP, les profils des élèves sont plus complexes à définir : si le handicap et la grande difficulté scolaire restent des caractéristiques importantes, ce ne sont pas les seules ; si tel était le cas, on observerait une continuité de parcours au sein des EREA. Le choix de la spécialité de CAP joue également un rôle important et il est difficile de savoir quel est le critère prépondérant pour l'affectation de ces élèves de CAP en EREA : viennent-ils en CAP à l'EREA pour ses formations ou parce qu'ils sont en situation de grande difficulté scolaire et sociale ou en situation de handicap ? Ce questionnement est régulièrement présent dans les rapports, même s'il n'est pas toujours clairement exprimé.

L'explicitation des critères qui conduisent à une affectation en EREA mériterait d'être renforcée pour l'ensemble des acteurs : élèves, parents, équipe des établissements. Étant donné le

[21] 2002-034 - Analyse de l'organisation et du fonctionnement des EREA
2013-068 - Les EREA en 2012 : après 50 ans, établissements oubliés ou structures porteuses d'avenir ?

nombre d'EREA en France, en moyenne moins d'un par département, il est probable que le niveau local, académique par exemple, soit le plus adapté pour mener ce travail.

Une caractéristique des élèves régulièrement mentionnée dans les rapports est leur vulnérabilité. Elle se traduit d'abord par un manque de confiance en soi, mais aussi envers les adultes et les autres élèves de l'établissement. Restaurer cette confiance apparaît dans les rapports comme un préalable à tout le reste : confiance en soi pour être capable de progresser, confiance envers les enseignants et les autres élèves pour vivre dans un climat apaisé. L'internat semble être de ce point de vue un levier intéressant, car il permet de travailler sur ce sujet avec un accompagnement plus continu, avec une définition explicitée des missions des professeurs des écoles ou éducateurs d'internat. Un travail d'équipe entre tous les acteurs (direction, enseignants, vie scolaire, personnel d'internat) est alors indispensable pour assurer le suivi de chaque élève et la continuité des apprentissages. Plusieurs rapports soulignent que c'est un élément essentiel au pilotage de l'établissement et à son organisation, sans pour autant occulter les difficultés sérieuses qui peuvent être rencontrées et conduire parfois à des signalements au procureur.

Que les élèves soient internes ou non, leur suivi individuel est la colonne vertébrale de l'organisation des EREA. Il est particulièrement contraignant et exige des temps de concertation entre les équipes qui peuvent parfois sembler chronophages à certains. Limiter ce travail de suivi aux équipes de vie scolaire est signalé comme étant insuffisant : d'une part, la continuité des apprentissages psycho-sociaux doit s'assurer sur tous les temps que vivent les élèves dans l'établissement, et d'autre part, il est aussi important d'assurer lors de ces temps de concertation le suivi pédagogique des élèves qui, comme le montrent les résultats aux examens, restent en difficulté sur les savoirs fondamentaux.

La diversité des profils d'élèves dans les EREA, qui sont souvent suivis aussi par des organismes médicaux-sociaux extérieurs à l'établissement ou bénéficient de projets personnalisés de scolarité (PPS), conduit à une forte personnalisation des parcours. Il est intéressant de remarquer que l'expression « différenciation pédagogique » apparaît moins que dans les rapports d'autres types d'établissement, l'objectif des EREA étant de personnaliser les parcours et les apprentissages. C'est un point caractéristique de la formation dans ces établissements.

Relativement aux enjeux de la formation, le sujet de l'évaluation des élèves est abordé, mais souvent de manière indirecte. Les résultats aux évaluations nationales de sixième sont évoqués : une des caractéristiques est le taux particulièrement élevé d'élèves d'EREA dans le groupe le plus faible, c'est-à-dire ayant moins de 200 points aux évaluations : plus de 60 % en français et plus de 70 % en mathématiques, soit plus du double des taux observés dans les collèges d'éducation prioritaire renforcée (REP+). Cela conduit certains EREA à proposer d'autres évaluations diagnostiques en début de scolarité, évaluations plus adaptées au profil de leurs élèves. Dans les rapports s'exprime une véritable demande d'accompagnement et d'outils spécifiques pour aider les équipes à évaluer les progrès des élèves et à construire les apprentissages. Cette demande est aussi liée à l'analyse des résultats aux examens menée dans certains rapports. Les élèves obtiennent leur DNB professionnel principalement grâce à l'épreuve orale et à la validation du socle commun, les notes obtenues aux épreuves terminales en mathématiques et français étant particulièrement faibles. Les rapports et les données nationales fournissent moins d'informations sur les notes obtenues au CAP, mais quand les EREA abordent le sujet, c'est très souvent pour signaler que l'obtention du CAP se fait

principalement grâce aux matières professionnelles. L'évaluation des élèves constitue un véritable enjeu pédagogique dans les EREA, d'une part pour aider les élèves dans l'apprentissage des fondamentaux, d'autre part pour contribuer à la restauration de la confiance en eux, mais aussi envers le système éducatif.

L'emploi des élèves à la sortie des EREA est une source de préoccupation récurrente dans les rapports d'évaluation. Les éléments présentés pour expliquer cette difficulté à trouver un emploi sont nombreux et couvrent principalement cinq champs :

- la jeunesse quand le CAP est obtenu alors que l'élève est mineur,
- le manque de places dans les structures adaptées qui conduit parfois au maintien de l'élève dans l'EREA,
- un relationnel encore fragile de certains élèves,
- des lacunes dans les disciplines générales,
- des postes non adaptés aux élèves en situation de handicap.

Les problèmes d'insertion sont encore plus forts pour ceux qui échouent au CAP.

Ces éléments peuvent conduire à prolonger la scolarité des élèves en EREA pour leur donner une qualification complémentaire (CAP en 1 an) ou proposer une scolarité plus longue pour les élèves les plus fragiles (CAP en 3 ans).

L'objectif de mieux préparer les élèves à la sortie de l'EREA est mis en avant par de nombreux établissements. Cela passe par le développement des relations avec les associations spécialisées en insertion et avec le milieu économique environnant, en particulier lors de la mise en place des périodes de formation en milieu professionnel ; mais là aussi, les établissements signalent de nombreuses difficultés lors de ces périodes, notamment concernant le suivi des élèves, si bien que certains EREA sollicitent les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) pour accompagner les élèves lors de leurs stages. La rupture est difficile pour certains élèves qui ne sont préparés à cette sortie et le « choc avec la vie ordinaire » peut être mal vécu lorsque l'on a toujours bénéficié d'une scolarité en milieu protégé. La sortie de l'EREA est aussi une source de stress pour les élèves pendant leur scolarité. Si l'engagement des équipes, souligné dans les rapports, est essentiel, les relations développées avec les collectivités, l'environnement social et économique ainsi qu'avec les anciens élèves sont déterminantes pour la réussite de l'insertion des élèves. Sur ce plan, une formalisation de ces relations et un accompagnement des EREA, qui ne peuvent traiter seuls celle problématique, sont à renforcer.

La réflexion sur la carte des formations au sein de l'EREA est aussi un élément important. La logique de l'évaluation conduit à analyser l'établissement en contexte, c'est-à-dire avec le public accueilli, les équipes présentes, l'environnement de l'établissement et la carte des formations, autant de dimensions sur lesquelles l'établissement peut difficilement agir. La lecture des rapports permet cependant de voir l'impact de la carte des formations sur le fonctionnement des EREA. La présence de formations attractives, adaptées au profil des élèves, est un élément qui facilite l'intégration des élèves dans l'EREA. À l'inverse, un désintérêt pour la formation qui se cumule avec le profil particulier des élèves d'EREA est un facteur aggravant de décrochage. L'adaptation des formations au tissu économique local constitue aussi un levier pour travailler sur les périodes de stages et l'insertion.

L'utilisation des différentes possibilités de CAP en 1, 2 ou 3 ans permet de donner une certaine souplesse aux EREA dans l'accompagnement de leurs élèves. Si le parcours en deux années reste le principe de base, la possibilité offerte à certains d'atteindre cet objectif en trois années est apprécié par les équipes, tout comme celle de proposer à l'issue d'un premier CAP un autre CAP en 1 an pour compléter la formation du jeune plutôt que de le laisser uniquement en recherche d'emploi. Ce travail sur la carte des formations des CAP en 1 an mérite aussi d'être renforcé afin de s'assurer qu'il constitue une plus-value dans le parcours de l'élève.

En conclusion, les EREA sont des établissements complexes dont il est difficile de cerner précisément et complètement le contour. Les stratégies les concernant diffèrent selon l'académie et le nombre d'établissements qui y sont implantés. Lors des précédentes études, on pouvait observer 4 profils principaux d'EREA en fonction du public majoritairement accueilli : handicap moteur, handicap visuel, handicap auditif, grande difficulté sociale et scolaire. Si certains EREA ont conservé la spécificité d'accueil d'élèves en situation de handicap moteur, les handicaps de nature visuelle ou auditive n'apparaissent pas dans les rapports, certains EREA signalant qu'ils ont « perdu » cette spécificité. L'évolution du public accueilli est sans doute aussi liée à celle de la représentation et de la définition du handicap : la complémentarité des différentes unités d'enseignement, qu'elles dépendent de l'éducation nationale (ULIS, EREA) ou du ministère de la santé (ITEP, IME) mériterait d'être explicitée. Il semble aussi que le taux d'élèves accueillis avec des troubles comportementaux importants ait augmenté. Il n'a pas été possible de vérifier ces éléments à partir de données nationales, mais c'est un point qui gagnerait à être approfondi.

Les EREA se trouvent donc confrontés à des difficultés de différentes natures : des difficultés scolaires importantes, comme le montrent les résultats aux évaluations nationales, des difficultés sociales concernant un grand nombre d'élèves pour lesquels l'internat est un levier important, des difficultés médicales liées au handicap, mais aussi aux troubles du comportement, des difficultés liées à l'emploi des élèves qui sortent de l'EREA. Ce dernier point est particulièrement caractéristique des EREA : les rapports montrent l'engagement des équipes de ces établissements pour préparer la sortie de l'EREA, mais cette réussite tient aussi à l'environnement et l'accompagnement dont bénéficient ces établissements. Localement, il est important de bien définir les critères d'accueil de ces élèves, mais aussi de préparer au mieux la sortie de l'établissement en associant l'ensemble des acteurs du monde éducatif, médico-social, associatif, territorial et économique pour faciliter l'intégration de ces jeunes dans la vie active.

# 9. Annexes

## 9.1. Annexe 1 : Nombre d'EREA et nombre d'élèves en EREA par académie et département – Rentrée 2023

| Académie | Département | Nombre d'EREA | Nombre d'élèves |
|---|---|---|---|
| AIX-MARSEILLE | ALPES-DE-HTE-PROVENCE | 1 | 94 |
| | BOUCHES-DU-RHÔNE. | 1 | 191 |
| | VAUCLUSE | 1 | 107 |
| AIX-MARSEILLE | | **3** | **392** |
| AMIENS | AISNE | 1 | 103 |
| | OISE | 1 | 100 |
| AMIENS | | **2** | **203** |
| BESANÇON | DOUBS | 1 | 86 |
| | JURA | 1 | 84 |
| BESANÇON | | **2** | **170** |
| BORDEAUX | DORDOGNE | 1 | 102 |
| | GIRONDE | 2 | 207 |
| | LANDES | 1 | 114 |
| | LOT-ET-GARONNE | 1 | 89 |
| BORDEAUX | | **5** | **512** |
| CLERMONT-FERRAND | CANTAL | 1 | 97 |
| | HAUTE-LOIRE | 1 | 62 |
| | PUY-DE-DÔME | 1 | 105 |
| CLERMONT-FERRAND | | **3** | **264** |
| CORSE | CORSE-DU-SUD | 1 | 105 |
| CORSE | | **1** | **105** |
| CRÉTEIL | SEINE-ET-MARNE | 1 | 75 |
| | VAL-DE-MARNE | 2 | 215 |
| CRÉTEIL | | **3** | **290** |
| DIJON | CÔTE D'OR | 1 | 131 |
| | SAÔNE-ET-LOIRE | 1 | 144 |
| | YONNE | 1 | 137 |
| DIJON | | **3** | **412** |
| GRENOBLE | DRÔME | 1 | 139 |
| | ISÈRE | 1 | 126 |
| | SAVOIE | 2 | 210 |
| GRENOBLE | | **4** | **475** |
| LILLE | NORD | 3 | 309 |
| | PAS-DE-CALAIS | 3 | 357 |
| LILLE | | **6** | **666** |
| LIMOGES | CORRÈZE | 1 | 67 |
| LIMOGES | | **1** | **67** |

| Académie | Département | Nombre d'EREA | Nombre d'élèves |
|---|---|---|---|
| LYON | AIN | 1 | 158 |
| | LOIRE | 1 | 62 |
| | RHÔNE | 1 | 177 |
| LYON | | **3** | **397** |
| MAYOTTE | MAYOTTE | 1 | 88 |
| MAYOTTE | | **1** | **88** |
| MONTPELLIER | HÉRAULT | 1 | 114 |
| | PYRÉNÉES-ORIENTALES | 1 | 132 |
| MONTPELLIER | | **2** | **246** |
| NANCY-METZ | MEURTHE-ET-MOSELLE | 2 | 337 |
| | VOSGES | 1 | 93 |
| NANCY-METZ | | **3** | **430** |
| NANTES | LOIRE-ATLANTIQUE | 1 | 102 |
| | MAINE-ET-LOIRE | 1 | 123 |
| | SARTHE | 1 | 112 |
| NANTES | | **3** | **337** |
| NORMANDIE | CALVADOS | 1 | 152 |
| | MANCHE | 1 | 109 |
| | ORNE | 1 | 87 |
| | SEINE-MARITIME | 2 | 257 |
| NORMANDIE | | **5** | **605** |
| ORLÉANS-TOURS | EURE-LOIR | 1 | 101 |
| | INDRE | 1 | 143 |
| | LOIRET | 1 | 150 |
| ORLÉANS-TOURS | | **3** | **394** |
| PARIS | PARIS | 3 | 512 |
| PARIS | | **3** | **512** |
| POITIERS | CHARENTE | 1 | 116 |
| | CHARENTE-MARITIME | 1 | 119 |
| | DEUX-SÈVRES | 1 | 118 |
| | VIENNE | 1 | 127 |
| POITIERS | | **4** | **480** |
| REIMS | HAUTE-MARNE | 1 | 103 |
| | MARNE | 1 | 95 |
| REIMS | | **2** | **198** |
| RENNES | FINISTÈRE | 1 | 106 |
| | ILLE-ET-VILAINE | 2 | 229 |
| | MORBIHAN | 1 | 49 |
| RENNES | | **4** | **384** |
| STRASBOURG | BAS-RHIN | 1 | 171 |
| STRASBOURG | | **1** | **171** |
| TOULOUSE | ARIÈGE | 1 | 121 |
| | AVEYRON | 1 | 110 |
| | HAUTE-GARONNE | 1 | 133 |
| TOULOUSE | | **3** | **364** |

| Académie | Département | Nombre d'EREA | Nombre d'élèves |
|---|---|---|---|
| VERSAILLES | ESSONNE | 2 | 226 |
| | HAUTS-DE-SEINE | 3 | 527 |
| | VAL-D'OISE | 2 | 143 |
| VERSAILLES | | **7** | **896** |

Source : Banque centrale de pilotage.

Champ : France Métropolitaine + DROM.

Note de lecture : à la rentrée 2023, on dénombre 7 EREA scolarisant 896 élèves dans l'académie de Versailles.

## 9.2. Annexe 2 : Les textes réglementaires relatifs aux EREA

### *9.2.1. Circulaire n° 95-127 du 17 mai 1995 : Établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) - abrogée*

#### Introduction

Les E.R.E.A. sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) qui à partir de la rentrée scolaire 1995-1996, sont appelés à devenir progressivement des lycées d'enseignement adapté (LEA).

Selon la diversité de ces établissements, le lycée d'enseignement adapté peut dispenser un enseignement :

- professionnel,
- général,
- général et technologique.

En fonction des difficultés ou des handicaps pour lesquels les EREA/LEA sont habilités, leur public est constitué d'élèves présentant une ou plusieurs caractéristiques :

- en difficulté scolaire et/ ou sociale,
- présentant des handicaps auditifs,
- présentant des handicaps visuels,
- présentant des handicaps moteurs ou physiques.

#### 1. Finalités

Les EREA/LEA participent à la réalisation des objectifs généraux définis par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 dans son article 1er.

Les EREA/LEA qui accueillent des élèves présentant un handicap contribuent à la mise en œuvre de l'obligation éducative définie par la loi d'orientation n° 75-534 en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 (art. 4).

Les EREA/LEA permettent à des adolescents en difficulté ou présentant des handicaps d'élaborer leur projet d'orientation et de formation ainsi que leur projet d'insertion professionnelle et sociale en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités, par l'individualisation des durées et des parcours de formation.

## 2. Missions

Les EREA/LEA :

- assurent un enseignement général, technologique ou professionnel adapté selon le type de handicap, en proposant si nécessaire l'internat éducatif ;
- participent à l'éducation à la citoyenneté et à la formation de la personnalité des adolescents qu'ils accueillent ;
- réorientent dès que possible et dans les meilleures conditions, dans des établissements ordinaires, les élèves qui ont des chances réelles d'y réussir leur projet d'orientation et de formation ;
- contribuent à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en grande difficulté ou présentant un handicap.

## 3. Public

L'admission et l'orientation des élèves se font selon les procédures proposées par la circulaire 90-065 du 20 mars 1990. Cependant, ces critères et indicateurs d'orientation sont modulés en fonction de la spécificité de l'EREA/LEA d'accueil. Les propositions des commissions d'orientation doivent privilégier non seulement l'option de l'intégration scolaire mais aussi l'objectif d'une qualification professionnelle de niveau V fixée par la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Les propositions ainsi émises doivent conduire à bien distinguer le cas des jeunes dont l'éducation relève davantage d'un établissement du secteur médico-éducatif de celui des élèves qui peuvent prétendre bénéficier d'un enseignement adapté conduisant à un niveau de qualification V ou IV pour les EREA/LEA habilités à assurer des formations correspondantes.

Quand ils en ont la possibilité, les EREA/LEA dispensant une formation professionnelle ouvrent leur recrutement à des élèves de structures ordinaires (collèges, lycée offrant une voie professionnelle), notamment au niveau du cycle de qualification. Cette éventualité leur permet de constituer une unité de formation cohérente et suffisamment diversifiée au regard des champs professionnels proposés. Dans ce cas, les commissions d'orientation académiques proposent leur admission en liaison avec la commission de circonscription du second degré, la priorité d'accueil restant assurée aux élèves issus des structures d'enseignement adapté.

Des élèves sortis du système scolaire qui, pour diverses raisons, n'ont pas réussi leur insertion et sont désireux de reprendre ou compléter leur formation première peuvent bénéficier des possibilités de formations récurrentes offertes par l'établissement.

## 4. Objectifs

Les projets d'établissement des EREA/LEA s'inspirent des objectifs suivants :

- Chaque élève construit progressivement son projet d'orientation, de formation et d'insertion professionnelle et sociale. L'équipe de l'EREA/LEA et ses partenaires accompagnent l'élève dans cette démarche.
- Tout élève est préparé à une qualification reconnue et certifiée. À défaut, ses acquis seront validés selon les dispositions réglementaires et sous la responsabilité des autorités académiques.

- Tout élève qui sort du système éducatif pour s'insérer dans la vie professionnelle fait l'objet d'un suivi et d'un accompagnement. La possibilité d'une formation récurrente en EREA/LEA lui est ouverte.
- Tout adolescent est préparé à accéder à la condition d'adulte et de citoyen. Pour ce faire, il bénéficie des aides appropriées et adaptées.

## 5. Organisation pédagogique

L'organisation pédagogique des EREA/LEA dispensant une formation générale et technologique est celle des établissements ordinaires correspondants. Elle prend toutefois en compte les spécificités du public accueilli.

Pour les EREA/LEA dispensant une formation professionnelle, l'accent important mis sur cette formation doit conduire ces établissements à privilégier le cycle lycée pour des préparations au niveau V (CAP-BEP) ou niveau IV (bac professionnel).

Compte tenu de leur spécificité, ces établissements peuvent conserver cependant une organisation par cycles analogue à celle du collège. Les enseignements proposés durant ces cycles sont complétés par le cycle professionnel à visée diplômante et, au-delà, éventuellement par des mentions complémentaires.

### *A - Secteur de la formation*

Les contenus des enseignements généraux et des enseignements professionnels sont définis en application des dispositions réglementaires des examens correspondant aux diplômes préparés.

L'enseignement de toutes les disciplines indispensables entrant dans la préparation du diplôme est assuré, notamment les langues vivantes, les enseignements scientifiques et la technologie, la vie sociale et professionnelle, l'éducation physique et sportive et les arts plastiques. À cette fin sont exploitées dans un premier temps les ressources de chaque établissement et celles des établissements du réseau auquel il appartient.

Les référentiels et les programmes des formations qui leur correspondent sont pris en compte dans leur intégralité.

La diversification des stratégies pédagogiques mises en œuvre doit être une caractéristique de l'établissement d'adaptation (différenciation, individualisation, soutien, remédiation). Cette diversification n'est pas le seul atout de ce type d'établissement. En effet, pour assumer ses missions spécifiques, il dispose de personnels spécialisés et formés à cet effet, il accueille des effectifs plus restreints en classe et en atelier, il organise des réunions de coordination et de synthèse, il bénéficie d'une souplesse plus grande dans son organisation et son fonctionnement pédagogique pour répondre aux besoins des élèves.

Afin d'assumer au mieux une formation dont la visée est le plus souvent professionnelle, l'EREA/LEA se doit de diversifier et d'actualiser les formations proposées et les équipements en fonction du plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes.

Pour assurer la qualification de tous les élèves, il incombe à l'EREA/LEA de compléter, si nécessaire, les formations initiales par des formations complémentaires ou encore par la délivrance de mentions complémentaires à certains diplômes professionnels. À ce titre,

l'EREA/LEA s'inscrit totalement dans le réseau des établissements de formation professionnelle initiale et continue (lycée professionnel, centre de formation d'apprentis, groupement d'établissements (GRETA)...).

Pour les classes d'enseignement général, le nombre d'élèves est limité à 16.

Pour les enseignements professionnels, il est tenu compte des spécialités et du nombre de postes de travail ainsi que des difficultés ou des handicaps des élèves. Toutefois, en moyenne, le nombre d'élèves est de 8 par atelier.

*B - Secteur éducatif*

L'EREA/LEA doit développer son secteur éducatif dont l'internat constitue un aspect important. Les missions et les tâches de ce secteur se situent à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement et concernant en particulier :

- le développement des activités socio-éducatives,
- l'éducation à la citoyenneté,
- l'éducation aux loisirs et le développement des activités sportives,
- l'accompagnement du processus d'insertion sociale et professionnelle,
- la gestion du projet individuel de formation des adolescents dont l'éducateur référent sera le garant,
- la participation à la formation générale des élèves, par le développement d'activités culturelles et artistiques,
- la résolution des difficultés d'apprentissage par la pratique des études dirigées et du soutien scolaire,
- le développement des relations avec l'environnement de l'institution, en particulier les collaborations avec les associations, les collectivités territoriales et les entreprises pour compléter l'éducation et la formation des jeunes accueillis en EREA/LEA.

L'encadrement des élèves est en moyenne pour les internes de 8 élèves (en différenciant les sexes), et de 25 pour les demi-pensionnaires.

Pour garantir une meilleure prise en charge éducative, pédagogique et psychopédagogique de chaque jeune, l'EREA/LEA a recours, dans et hors de l'établissement, à des aides spécifiques du secteur social, médical et psychologique, selon les possibilités de son environnement.

### *9.2.2. Circulaire n° 2017-076 du 24 avril 2017 : Les établissements régionaux d'enseignement adapté*

Les établissements régionaux d'enseignement adapté (Erea) et lycées d'enseignement adapté (LEA) sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) qui accueillent des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale ou rencontrant des difficultés liées à une situation de handicap.

Ils ont toute leur place dans le traitement de la grande difficulté scolaire et/ou sociale et s'inscrivent pleinement dans les objectifs de l'article L. 111-1 du code de l'éducation qui précise que le service public d'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

La circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 pose les caractéristiques de l'enseignement général et professionnel adapté jusqu'à la fin de la classe de troisième. À l'issue de cette formation, tous les élèves doivent être en mesure d'accéder à une formation professionnelle conduisant au moins à une qualification de niveau V.

Les établissements d'enseignement adapté du second degré dispensent un enseignement général et professionnel adapté conduisant à des diplômes de niveau V - certificat d'aptitude professionnelle (CAP) - ou IV - baccalauréat professionnel. Des enseignements généraux et technologiques sont également dispensés dans certains Erea/LEA. Ils assurent un rôle essentiel dans la lutte contre l'échec scolaire et dans l'accès à la qualification.

Il s'agit de réaffirmer et de renforcer la dimension pédagogique et éducative de l'internat qui constitue un aspect essentiel et singulier du fonctionnement de ces établissements.

Pour les élèves en grande difficulté scolaire et en fonction de leur situation individuelle familiale et/ou sociale, l'accueil en internat éducatif peut constituer une réponse adaptée afin de leur permettre de poursuivre leur scolarité et bénéficier d'une formation qualifiante dans le cadre des enseignements adaptés au sein d'un Erea/LEA.

Pour les élèves affectés dans ces établissements, l'aide renforcée à l'orientation et à l'insertion professionnelle constitue un axe prioritaire du parcours de formation. Elle permet aux élèves de construire leur projet personnel. C'est pourquoi les élèves d'Erea et de LEA bénéficient, tout au long de leur cursus, d'un suivi individualisé évolutif dans le temps.

Le parcours Avenir est un outil pour leur permettre d'élaborer progressivement leur projet d'orientation scolaire et professionnel. Ce parcours éducatif défini par l'arrêté du 1er juillet 2015 et publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale (B.O.E.N.) vise l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires pour faire des choix éclairés et réfléchis. Outre des activités pédagogiques menées au sein des enseignements, le parcours Avenir prévoit des temps spécifiques d'accompagnement qui favorisent la prise en compte des besoins particuliers de chaque élève.

Le parcours Avenir doit amener les élèves accueillis en Erea/LEA à comprendre le monde économique et professionnel ainsi que la diversité des métiers et des formations, à développer leur sens de l'engagement et de l'initiative et a pour finalité l'élaboration de leur projet d'orientation professionnelle.

Par ailleurs, le projet d'établissement doit pleinement s'inscrire dans l'objectif d'une école inclusive au service de la réussite des élèves qui rencontrent le plus de difficultés, en adéquation avec la politique académique.

Élaboré sous la responsabilité du chef d'établissement, il mobilise l'ensemble des personnels, les partenaires, les familles et les élèves. C'est la condition du plein engagement de tous. Il devra s'accompagner d'indicateurs de suivi.

Dans une dynamique plus inclusive, les projets d'établissement inscrivent leur action dans le cadre d'un fonctionnement en réseau d'établissements, pour proposer une offre de formation plus large et plus diversifiée.

Le développement des complémentarités entre plusieurs établissements au sein d'un réseau permet de renforcer ou d'équilibrer l'attractivité de chacun des établissements qui le composent.

Ainsi le présent texte vise à :

- redéfinir l'organisation et les missions des professionnels et l'organisation ;
- préciser les conditions nécessaires à l'individualisation des parcours de formation ;
- conforter l'existence et les moyens afin de rendre ces structures plus inclusives pour une meilleure insertion professionnelle des élèves ;
- renforcer leur pilotage.

Il est attendu que soit progressivement engagée, si nécessaire, une stratégie de renforcement des équipes de direction et de vie scolaire.

## 1. PUBLIC CONCERNÉ

Le recteur d'académie, en concertation avec les collectivités territoriales compétentes, définit pour chaque établissement sa structure pédagogique et le ou les type(s) de public accueilli.

Les Erea/LEA accueillent des élèves du second degré qui connaissent des difficultés scolaires importantes et persistantes qui peuvent être accompagnées de difficultés sociales faisant obstacle à leur réussite. La scolarisation de ces élèves se fait au sein des classes de l'établissement à partir de la classe de 6ème, ou dans les établissements du réseau scolaire local en privilégiant les projets individuels de formation.

En classe de lycée, le public scolarisé ne se limite pas au seul recrutement de collégiens issus de sections de l'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) mais doit aussi pouvoir concerner des élèves pouvant tirer bénéfice des formations et de l'encadrement proposés par l'établissement. Certains de ces établissements accueillent majoritairement des élèves présentant un handicap moteur et/ou sensoriel qui y accomplissent toute ou partie de leur scolarité.

## 2. L'INTERNAT ÉDUCATIF

Ces établissements accueillent en internat éducatif des collégiens ou lycéens qui connaissent des difficultés scolaires importantes et persistantes associées ou non à des difficultés sociales qui font obstacle à leur réussite et dont la réponse aux besoins dépasse le seul cadre de la journée scolaire.

La spécificité des Erea/LEA est d'offrir, en complément de l'enseignement général adapté et de la formation professionnelle, un accompagnement pédagogique et éducatif en internat éducatif dont les particularités tiennent en partie au public accueilli et à l'intervention d'enseignants du premier et du second degrés et d'assistants d'éducation.

Ces établissements, inscrivant leur action dans la lutte nationale contre le décrochage scolaire, l'internat peut être proposé aux élèves repérés par les équipes éducatives ou peut être demandé par la famille et l'élève. C'est aussi un cadre de socialisation permettant l'apprentissage des règles de vie collective et plus généralement la mise en œuvre des compétences du socle (particulièrement les compétences 2 et 3).

Puissant vecteur d'égalité sociale, il contribue à réduire les inégalités sociales et territoriales. Afin de favoriser la réussite du parcours de formation des élèves qu'il accueille, l'internat assure aux élèves en grande difficulté scolaire, un accompagnement global, adapté et cohérent sur l'ensemble du temps d'enseignement et du temps éducatif. L'admission en internat garantit

l'affectation dans l'établissement porteur de l'internat ou l'un des établissements des bassins environnants.

## 3. L'ORIENTATION ET LES CONDITIONS D'ADMISSION

Les modalités d'admission des élèves collégiens au sein de ces établissements s'inscrivent dans le cadre de la circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 relative aux sections d'enseignement général et professionnel adapté. L'orientation et l'affectation vers les structures d'enseignements adaptés relèvent de la compétence du recteur d'académie ou, par délégation, de l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen). Une attention particulière doit être portée sur la visibilité de l'offre de formation en Erea en direction des personnels chargés de l'orientation des élèves dans le premier et second degrés. Afin de garantir cette ouverture, les formations qualifiantes des Erea sont proposées dans la carte des formations et dans les brochures d'information pour l'orientation via l'ONISEP notamment.

Pour les Erea/LEA, l'IA-Dasen recueille l'avis de la commission départementale de l'orientation vers les enseignements adaptés (CDOEA) et l'accord des parents ou du représentant légal.

En tenant compte des niveaux d'enseignement et des spécialités professionnelles proposées, l'admission repose sur un dossier de candidature unique. Ce dossier rassemble les éléments relatifs à la scolarité de l'élève, son profil, les différents avis des professionnels concernés par la situation, les motivations de la demande et selon la prise en compte de critères nationaux dans l'ordre énoncé ci-dessous :

a) critères scolaires: élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves en grande difficulté scolaire, élèves en voie de décrochage scolaire, élèves en situation de handicap, etc.). Tout élève a vocation à accéder à l'internat dès lors qu'il est volontaire ainsi que sa famille ;
b) critères sociaux: élèves issus de familles en difficultés sociales et/ou dont les conditions de vie et d'existence sont peu propices à l'étude ;
c) critères familiaux: manque de disponibilité et/ou difficultés de la famille pour accompagner l'enfant.

En outre, pourront être pris en compte les critères géographiques suivants : élèves issus de milieu rural isolé et défavorisé, de l'éducation prioritaire et des quartiers prioritaires de la politique de la ville et, élèves dont la résidence familiale est éloignée de l'établissement de scolarisation ou de la formation (filière, spécialité) notamment quand celle-ci est rare.

L'orientation en Erea/LEA relève également des dispositions des articles D. 351-5, 6 et 7 du code de l'éducation relatives au parcours de formation des élèves présentant un handicap. Dans ce cadre c'est la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles, qui notifie l'orientation.

### *- Pré-orientation en fin de la deuxième année du cycle de consolidation (CM2)*

Lorsque le conseil des maîtres décide de proposer une orientation vers un Erea, les représentants légaux sont reçus pour être informés et donner leur avis sur cette proposition.

Le directeur d'école transmet ensuite les éléments du dossier à l'inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du 1er degré. Ce dernier formule un avis à destination de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré (CDOEA), qui propose la pré-orientation après examen de la situation de l'élève.

Pour les élèves qui bénéficient d'une pré-orientation en Segpa, le dossier constitué en classe de CM2 doit être complété par les travaux et les bulletins scolaires de l'élève, et peut être enrichi de nouveaux éléments établis par le psychologue de l'éducation nationale du collège.

En cas de refus des représentants légaux pour une pré-orientation vers les enseignements adaptés du second degré, le passage en classe de sixième ordinaire est appliqué.

*- Orientation en Erea au cours de la scolarité au collège*

De préférence à la fin de la troisième année du cycle de consolidation (sixième) mais aussi tout au long du cycle des approfondissements (classes de 5ème, de 4ème et de 3ème), lorsque les difficultés de l'élève sont telles qu'elles risquent de ne pouvoir être résolues par un dispositif d'aide et d'autant plus si elles sont associées à un besoin d'accompagnement spécifique assuré par l'internat éducatif, le conseil de classe peut proposer une orientation vers un établissement d'enseignement régional :

- avant le conseil de classe du deuxième trimestre, les représentants légaux sont avisés par le chef d'établissement de l'éventualité d'une orientation vers les enseignements adaptés du second degré ainsi que des objectifs et des conditions de déroulement de ces enseignements ;
- lors du conseil de classe du deuxième trimestre, si l'équipe pédagogique envisage de proposer une orientation vers les enseignements adaptés, les représentants légaux sont reçus par le chef d'établissement pour être informés de cette proposition d'orientation afin qu'ils puissent donner leur accord. Le chef d'établissement transmet ensuite les éléments du dossier à la CDOEA. Cette commission propose, après examen de la situation de l'élève, l'orientation vers les enseignements adaptés ;
- lorsque la proposition d'orientation n'obtient pas l'accord des représentants légaux de l'élève, l'élève poursuit sa scolarité en classe de collège ordinaire. Il bénéficie alors des dispositions du décret du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves.

Lorsque la famille est favorable, le dossier d'orientation est constitué en tenant compte de la procédure d'orientation adaptée (CDOEA).

En application des dispositions de l'article L. 351-1 du code de l'éducation, les établissements d'enseignement régionaux scolarisent également les élèves qui bénéficient d'un projet personnalisé de scolarisation et ont fait l'objet d'une décision d'orientation de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles.

Dans le cas où le département ne dispose pas d'un Erea, le dossier d'orientation de la CDOEA est transmis au conseiller technique ASH auprès du recteur afin qu'une affectation puisse être effectuée dans un Erea de l'académie.

*- Éléments constitutifs du dossier soumis à l'examen de la commission*

Le dossier soumis à l'examen de la commission est constitué des éléments suivants :

- la proposition du conseil des maîtres de l'école ou la décision du conseil de classe qui comporte les éléments de nature à justifier la demande d'orientation, en particulier les données d'évaluation de la maîtrise des éléments définis dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, une analyse de l'évolution de l'élève portant au moins sur les deux dernières années ainsi qu'une fiche décrivant son parcours scolaire ;
- le bilan psychologique, réalisé par un psychologue de l'éducation nationale, étayé par des évaluations psychométriques, si cela s'avère nécessaire ;
- lorsqu'un internat est envisagé pour répondre à un besoin éducatif spécifique, une évaluation sociale rédigée par l'assistante du service social de l'éducation nationale/de l'établissement ;
- l'accord, l'opposition de la famille à cette orientation ou l'indication d'une absence de réponse.

La teneur des débats et certaines pièces du dossier (bilan psychologique, évaluation sociale) doivent demeurer confidentielles.

Les représentants légaux sont avertis de la transmission du dossier à la CDOEA et invités à faire connaître tous les éléments qui leur paraîtraient utiles à la commission dont l'adresse leur est précisée.

Dans un souci d'harmonisation, l'IA-Dasen peut mettre en place, sous son autorité, des sous-commissions dont la présidence est assurée par un inspecteur chargé du premier degré qui ne peut pas être un des inspecteurs responsables des circonscriptions concernées. Les sous-commissions instruisent les dossiers des élèves et soumettent un avis motivé à la commission départementale d'orientation chargée de transmettre un avis définitif à l'IA-Dasen.

## 4. ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

Chaque établissement s'engage dans la mise en œuvre d'une organisation pédagogique fondée sur les axes suivants :

- un projet d'établissement mobilisant l'ensemble des personnels, plaçant comme première priorité la réussite scolaire, doté d'indicateurs de suivi et comprenant un volet vie scolaire ;
- un internat réorganisé qui permettra aux enseignants d'accompagner davantage les élèves dans leur scolarité;
- une politique d'adaptation pédagogique mobilisant tous les enseignants sur les temps de classe et sous des formes déterminées en équipe ;
- un fonctionnement ouvert de l'établissement avec l'élaboration et la conduite de projets sportifs, artistiques et culturels, internationaux de qualité y compris avec les structures extérieures.

## 5. ORGANISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les formations dispensées dans ces établissements sont organisées en référence aux enseignements du lycée professionnel. Elles permettent d'acquérir *a minima* une qualification au moins de niveau V. La diversification des stratégies pédagogiques mises en œuvre, l'adaptation des enseignements (différenciation, individualisation, soutien) constituent les caractéristiques des Erea/LEA.

L'enseignement de toutes les disciplines entrant dans la préparation du diplôme est assuré. À cette fin, le directeur peut faire appel aux compétences et ressources des établissements du bassin de formation auquel il appartient. Les référentiels et les programmes des formations suivies sont pris en compte dans leur intégralité.

Les modalités d'accès se font à partir des critères d'affectation liées à Affelnet en fonction des formations proposées et du nombre de places. Les modalités de droit commun s'appliquent.

### *Fonctionnement en réseaux*

Afin d'assurer au mieux une formation dont la visée est le plus souvent professionnelle, les Erea/LEA doivent développer le fonctionnement en réseau d'établissements afin de diversifier les formations proposées et les équipements en fonction de la carte régionale des formations.

Pour renforcer la qualification des élèves, les formations initiales peuvent être complétées par des formations ou mentions complémentaires à certains diplômes professionnels.

À ce titre, les Erea/LEA s'inscrivent totalement dans le réseau des établissements de formation professionnelle initiale et continue (lycée professionnel, centre de formation d'apprentis, groupement d'établissements [Greta], etc.).

## 6. LES PERSONNELS

### *Les missions des directeurs, chefs d'établissement*

Personnels de direction, ils participent à l'encadrement du système éducatif et aux actions d'éducation ; leurs compétences sont régies par les articles R. 421-8 à R. 421-13 du code de l'éducation et leur statut est fixé par le décret n° 2001-117 4 du 11 décembre 2001.

Ils sont titulaires du diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée (DDEEAS).

Tous les personnels affectés au sein de ces établissements sont placés sous l'autorité du chef d'établissement.

### *Les missions du conseiller principal d'éducation (CPE)*

Fondant son action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, le conseiller principal d'éducation participe à l'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative portée par le projet de l'établissement et au suivi pédagogique et éducatif des élèves. Il est responsable de la gestion du service de la vie scolaire et anime l'équipe des AED.

*Les missions des enseignants d'enseignement général*

Au sein de ces établissements, les enseignants assurent une mission essentielle d'enseignement, laquelle, compte tenu de la spécificité des besoins des publics accueillis, intègre une part d'accompagnement pédagogique et éducatif.

Le service des enseignants au sens du I de l'article 2 du décret n° 2014-940 comprend :

- les activités d'enseignement en classe ;
- les activités de fin d'après-midi jusqu'au repas du soir (19 h 00) ;
- les enseignements pratiques interdisciplinaires ;
- les activités encadrées du mercredi après-midi ;
- et, le cas échéant, l'encadrement de projets dont certaines réalisations peuvent se dérouler en soirée.

Les enseignants répondent aux besoins spécifiques des élèves par les méthodes pédagogiques relevant de l'enseignement adapté. Ils concourent ainsi à la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (PPS) des élèves en situation de handicap et sont amenés à participer, autant que de besoin, aux équipes de suivi de scolarisation (ESS).

Avec toute la souplesse requise dans une démarche d'adaptation, ils organisent leur action à partir des programmes afin d'amener tous les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ils participent à leur formation générale par la mise en œuvre d'activités pédagogiques, culturelles, artistiques, sportives et des parcours éducatifs. Ils suivent également les élèves dans les périodes de stage avec les PLP.

L'adaptation des enseignements dispensés aux élèves passe par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques. Cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogiques et propose aux élèves des pratiques de projets ambitieux, notamment avec les EPI au niveau du collège et un haut niveau d'exigence en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture tout au long de la scolarité. L'enseignement général est dispensé dans des divisions qui ne dépassent pas 16 élèves.

Les enseignants participent aux deux heures hebdomadaires de réunion et de synthèse arrêtées par le directeur. Référents pour la gestion des projets individualisés de formation des élèves, les enseignants aident à résoudre ou à prévenir l'aggravation des difficultés d'apprentissage par une aide et un soutien au travail personnel de l'élève.

Dans le cadre de l'internat, ils ont un rôle pédagogique et éducatif essentiel. Dans le prolongement des temps d'enseignement en classe, ils proposent aux élèves jusqu'au repas du soir et le mercredi des apprentissages sous forme d'activités, culturelles, sportives et artistiques. Ils accompagnent également les apprentissages et les temps d'études ainsi que le processus d'insertion sociale et professionnelle.

L'encadrement pédagogique et éducatif des internes est, pour un enseignant, de 8 élèves.

À titre transitoire, la surveillance des nuitées peut être prise en charge de manière exceptionnelle par des enseignants déjà engagés sur ces missions. Ces fonctions s'exercent alors dans le cadre de la réglementation applicable à l'ensemble des fonctionnaires prévue sur

la base du décret n° 2000-815 du 25 août 2000 relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État et dans la magistrature.

### *Les missions des professeurs des lycées professionnels*

Les enseignants chargés de la formation professionnelle doivent tout mettre en œuvre pédagogiquement en matière de suivi personnalisé afin de garantir le parcours professionnel des élèves qui arrivent avec des acquis parfois insuffisants et/ou un projet de formation non stabilisé. l'.objectif à atteindre est, a minima la qualification professionnelle de niveau V et les passerelles favorisant les poursuites d'études vers un bac pro.

La préparation de la période de formation en milieu professionnel, phase déterminante pour la qualité des périodes de formation en milieu professionnel, doit s'entendre comme une activité spécifique conduite avec les élèves. Elle nécessite un dialogue avec l'organisme d'accueil. Elle suppose de la part des équipes et des établissements une mobilisation auprès des élèves et un rôle de conseil auprès des organismes d'accueil.

L'enseignement professionnel est dispensé dans le cadre de groupes qui ne doivent pas dépasser huit élèves.

### *Les missions des assistants d'éducation*

Les assistants d'éducation sont recrutés dans les établissements scolaires « pour exercer des fonctions d'assistance à l'équipe éducative, fonction en lien avec le projet d'établissement, notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves [ ... ] » (Extrait de l'article 1 de la loi n° 2003-400 du 30 avril 2003 - J.O. du 2 mai 2003).

Afin de répondre aux besoins des publics accueillis et au projet de l'établissement, lors du recrutement, le chef d'établissement prend en compte l'expérience professionnelle, la motivation et le projet professionnel du candidat.

En application de l'article 6 du décret du 6 juin 2003, les assistants d'éducation suivent une formation d'adaptation à l'emploi, incluse dans le temps de service effectif, dans les conditions fixées par l'autorité qui les recrute. La formation à l'emploi constitue un élément important du dispositif, notamment pour les assistants d'éducation amenés à exercer des missions d'encadrement spécifiques, telles que des fonctions en internat. Elle doit être organisée par les académies le plus tôt possible après la prise de fonction des assistants d'éducation.

Les assistants d'éducation participent également à l'accompagnement des élèves internes et plus particulièrement à la surveillance des nuitées dans le souci permanent d'une école bienveillante.

Les services d'accompagnement éducatif apparaissent dans l'emploi du temps de chaque assistant d'éducation et font l'objet d'une fiche de poste établie entre ces personnels et le chef d'établissement.

L'encadrement éducatif est de huit élèves pour un assistant d'éducation en dehors des nuitées et de 25 élèves durant les temps de demi-pension et les nuitées.

Afin de garantir la qualité de l'accueil au sein de l'internat, une attention particulière sera portée à la transmission d'informations relatives aux premières difficultés des élèves, à des

incidents éventuels. Dans cette perspective, un temps de tuilage est organisé par les équipes pédagogiques et figure dans l'emploi du temps.

## 7. UN PILOTAGE RENFORCÉ

Afin de réduire les disparités entre les établissements, la nécessité d'un pilotage renforcé s'impose. Ce pilotage doit s'opérer à tous les niveaux (national, académique, et au sein des établissements).

Un tableau de bord harmonisé permettra de caractériser ces évolutions au plan local, académique et national.

### *Pilotage au niveau national*

Le pilotage national prend la forme d'une animation de réseau en se basant notamment sur les indicateurs suivants :

- le taux d'inscription et de présentation aux examens (DNB-CFG-CAP- Bac pro) ;
- le taux de réussite (DNB-CFG-CAP- Bac pro) ;
- la proportion d'élèves en situation de décrochage ;
- le nombre d'élèves bénéficiant d'un étalement de leur scolarité (ex. : CAP en trois ans) ;
- le taux d'élèves poursuivant leurs études après le niveau V.

Des séminaires réguliers sont organisés et inscrits au plan national de formation (PNF).

### *Pilotage au niveau académique*

Le recteur d'académie veille à la concertation nécessaire entre les établissements et à l'élaboration de la carte des formations en fonction des besoins de chaque bassin de formation et aux coopérations entre établissements au sein d'un réseau.

Il désigne un référent académique chargé du suivi de ces établissements.

Une attention particulière sera portée à la formation des enseignants et à la stabilité des équipes. On facilitera l'accès à la formation ainsi qu'aux modules d'initiative nationale du CAPPEI des enseignants exerçant au sein de ces établissements notamment pour les professeurs de lycée professionnel ou pour les CPE.

Les enseignants, professeurs des écoles, professeurs de collège et lycée et professeurs de lycée professionnel ont vocation, à terme, à être titulaires du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI).

Les partenariats établis entre les collectivités territoriales compétentes et l'autorité académique permettent, le cas échéant, d'envisager les évolutions nécessaires des plateaux techniques des Erea/LEA mais également la modernisation des internats, les financements des projets éducatifs pour mieux répondre aux besoins des élèves. Par ailleurs, des actions de valorisation des Erea seront conduites pour faire connaitre leurs spécificités, leurs réalisations, en communiquant sur les réussites des élèves, par exemple par l'organisation de cérémonies de remise des diplômes.

Les corps d'inspection (IENASH, IEN chargés du premier degré, IEN chargés de l'enseignement technique, IA-IPR) apportent l'accompagnement et l'expertise permettant aux chefs d'établissement de procéder à l'évaluation du fonctionnement de leur établissement.

### *Pilotage au niveau des établissements*

Les missions de formation, d'éducation, d'orientation et de suivi pour les élèves les plus en difficulté s'inscrivent dans la politique de ces établissements, sous la responsabilité du chef d'établissement.

Celui-ci veille à ce que les conditions d'un fonctionnement inclusif soient inscrites dans le projet de l'établissement, notamment par des conventions avec des établissements en milieu ordinaire, aussi bien pour ce qui concerne les accompagnements pédagogiques qu'éducatifs des élèves. À partir des outils d'aide au pilotage, notamment les indicateurs du climat scolaire et la stabilité des équipes dans le poste, le chef d'établissement établit un diagnostic permettant d'identifier les besoins de l'établissement.

La circulaire n° 95-127 du 17 mai 1995 relative aux établissements régionaux d'enseignement adapté est abrogée. La mise en œuvre de l'ensemble des dispositions inscrites dans la présente circulaire est effective à la rentrée 2018.

## 9.3. Annexe 3 : Liste des abréviations et acronymes

AESH : Accompagnant(e) d'élèves en situation de handicap

BCP : Banque centrale de pilotage

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAPA : Certificat d'aptitude professionnelle agricole

CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

CDO : Commission départementale d'orientation

CDOEA : Commission départementale d'orientation vers les établissements adaptés

CEE : Conseil d'évaluation de l'École

CESC : Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté

CFG : Certificat de formation générale

CLIPA : CLasse d'Initiation préprofessionnelle en alternance

CVC : Conseil de la vie collégienne

CVL : Conseil de la vie lycéenne

DASEN : Directeur-Directrice académique des services de l'éducation nationale

DNB : Diplôme national du brevet

EANA : Élève allophone nouvellement arrivé

EDT : Emploi du temps

EGPA : Enseignement général et professionnel adapté

EPC : Équipier polyvalent du commerce

EPLE : Établissement public local d'enseignement

EREA : Établissement régional d'enseignement adapté

ESAT : Établissement et service d'aide par le travail

ESS : Équipe de suivi et de scolarisation

IEN-ASH : Inspecteur-Inspectrice de l'éducation nationale – adaptation scolaire et handicap

IEN-IO : Inspecteur-Inspectrice de l'éducation nationale – information et orientation

IME : Institut médico-éducatif

IPS : Indice de position sociale

LEA : Lycée d'enseignement adapté

LGT : Lycée général et technologique

LP : Lycée professionnel

MDL : Maison des lycéens

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

PAI : Projet d'accueil individualisé

PAP : Plan d'accompagnement individualisé

PFMP : Période de formation en milieu professionnel

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PPS : Projet personnalisé de scolarisation

PSR : Production et services en restauration

REP : Réseau d'éducation prioritaire

REP+ : Réseau d'éducation prioritaire renforcé

RIPREE : Référent(e) pour l'insertion professionnelle et la relation école entreprise

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

STS : Section de technicien supérieur

TDA : Trouble déficit de l'attention

TDAH : Trouble déficit de l'attention avec hyperactivité

TSLA : Trouble spécifique du langage et des apprentissages

ULIS : Unité locale d'inclusion scolaire

UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés

ZAP : Zone d'animation pédagogique

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
*Liberté Égalité Fraternité*

Conseil d'évaluation de l'École

**Le Conseil d'évaluation de l'École est chargé d'évaluer en toute indépendance le système scolaire, son organisation et ses résultats. Il produit des rapports, avis et recommandations visant à l'amélioration du service public de l'éducation.**
**Les délibération et résultats des travaux du Conseil sont publics, ils ont vocation à éclairer les pouvoirs publics et enrichir le débat sur l'éducation.**

**Avertissement :**
Ce document est dans le domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est accordée, toutefois cette reproduction doit :

- privilégier les citations *in extenso* afin de ne pas modifier le sens du texte. Si un changement s'avère nécessaire il ne doit concerner que la forme ou des éléments secondaires de la citation ;
- mettre en évidence les parties relevant du CEE de celles relevant de la nouvelle publication ;
- toujours être créditée : Conseil d'évaluation de l'École, Les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) vus à travers les rapports d'évaluation des établissements, *Document de travail* 25-01, [Mai 2025].

**Retrouvez toute la documentation et les publications du CEE sur :**
**education.gouv.fr/CEE**

**Conseil d'évaluation de l'École**
**61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15**

**contact@cee.gouv.fr**

Conception graphique : opixido.com