

Etre adolescent et élève dans les enseignements adaptés du second degré
(SEGPA & EREA)

SOMMAIRE

Projet	p. 2
Scénario.....	p. 3
Remarques d'introduction.....	p. 4
Présentation succincte des différentes interventions.....	p. 11
Textes officiels de référence.....	p.17
Bibliographie indicative.....	p.18

Colloque National du CERFOP
Paris le 10 mai 2006
PROJET

✚ **Thème : Etre adolescent dans les enseignements adaptés du second degré (SEGPA et EREA)**

✚ **Lieu :** Paris, EREA de Cronstadt, 29 bis rue de Cronstadt Paris 15^{ème} (Métro Convention)

✚ **Date :** 10 mai 2006. Accueil à partir de 8 h, Début : 9h, Clôture : 18 h

✚ **Objectifs possibles :**

- Û Analyser les implications et les conséquences des lois du 11 février et du 23 avril 2005 pour le public accueilli dans le cadre des SEGPA et des EREA
- Û Réexaminer les critères d'orientation vers les enseignements adaptés proposés en 1996
- Û Identifier les principales caractéristiques des populations d'élèves accueillis dans les EGPA (approche plurielle)
- Û Reconstituer quelques itinéraires d'élèves des enseignements adaptés
- Û Appréhender la manière dont les élèves vivent leur adolescence dans le cadre de SEGPA (externats) et d'EREA (internats éducatifs) à travers quelques entretiens
- Û Apprécier les évolutions des élèves entre leur formation commune et les parcours diversifiés d'accès à la qualification
- Û Discerner les modalités éducatives et pédagogiques susceptibles de favoriser ces évolutions dans les apprentissages généraux, professionnels et sociaux

✚ **Contenus probables :**

- Û La « nouvelle donne » des lois de 2005
- Û Critères prescrits et indicateurs pris en compte pour une orientation vers les enseignements adaptés
- Û Caractéristiques communes et différences observables des élèves admis en SEGPA et en EREA
- Û Itinéraires d'élèves de SEGPA et d'EREA
- Û Relation d'entretiens avec des adolescents accueillis en SEGPA et en EREA
- Û Transformations des élèves observées selon les différentes phases de leur formation
- Û Approches éducatives et pédagogiques à privilégier pour favoriser une « sortie » de la grande difficulté scolaire, un accès à la qualification et une restauration de l'estime de soi

✚ **Public concerné :**

Tous les personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré (PE, PLP, PLC), en SEGPA ou en EREA. Les équipes de direction des collèges, y compris les directeurs de SEGPA et les équipes de direction des EREA/LEA, en particulier les directeurs, les éducateurs principaux et les chefs de travaux. Les corps d'inspection, en particulier les IET et les IEN/AIS ainsi que tous les personnels impliqués à des titres divers dans l'éducation, la formation, l'aide à l'orientation et à l'insertion des élèves des enseignements adaptés. Les secrétaires des commissions spéciales.

✚ **Responsable du colloque :** André Philip, Rédacteur de la Revue du CERFOP
Inscription à l'adresse du CERFOP : 227 rue Saint-Martin, 75003 PARIS, par courrier électronique : cerfop.cpc@wanadoo.fr ou par le biais du site Internet de l'association : <http://perso.wanadoo.fr/cerfop.cpc/>

Être adolescent et élève dans les enseignements adaptés (SEGPA et EREA).

Scénario probable

9h : Ouverture du colloque.

- Ø Témoignages de quelques élèves de SEGPA (Drancy)
- Ø Remarques d'introduction par A. Philip
- Ø Du regard des autres à la restauration de l'estime de soi par D. Lorson, directeur de SEGPA (Aulnay sous Bois)
- Ø Quels élèves peuvent encore bénéficier des enseignements adaptés ? par J.-L. Leduc, IEN/AIS.
- Ø Une pratique de classe : le journal, avec des élèves de SEGPA par C. Lablanche, PE spécialisé et N. Bousnane, PLC Technologie, SEGPA de Livry-Gargan.
- Ø Les rapports des adolescents à la scolarité, par Bruno Cirode, psychologue (Caen)
- Ø L'accès des élèves de SEGPA au CAP dans l'académie de Versailles, par Ch. Pulicani, IEN Technique.
- Ø Fragments d'histoire de vie d'élèves d'EREA, par Ch. Maubois.

* * *

- Ø Les conséquences de la suppression des formations qualifiantes en SEGPA sur l'orientation des élèves dans le cadre d'un district (Hénin-Beaumont), par O. Cassar, directeur de CIO
- Ø Réconcilier les élèves avec les apprentissages à partir de démarches de projet, par M. Toumoulin, directeur de l'EREA d'Amilly.
- Ø Dans quelle mesure l'intégration de l'outil multimédia peut-il faciliter l'accès aux apprentissages en langue vivante ? par C. Guillemain , PLP2 Anglais, EREA de Mainvilliers.
- Ø Croisement de deux outils d'évaluation pour comprendre la structure de la langue et en faciliter l'apprentissage par M. Choiseau , PE spécialisé, EREA de Mainvilliers.
- Ø La prise en compte des adolescents en difficulté scolaire et sociale dans la pratique quotidienne du secteur éducatif, par E. Audouard (Saint-Lô).
- Ø Facteurs de stress scolaire et manières d'y faire face chez des élèves d'EREA (Paris), par C. Giron, Maître de conférences (IUFM de Paris et LPCP de Paris V).
- Ø Témoignages d'élèves d'EREA (Mainvilliers)

18h : Clôture du colloque

Les Actes du Colloque seront publiés dans le dossier du numéro 21 de la Revue du CERFOP en décembre 2006.

Remarques d'introduction

Selon une note d'information récente du Ministère de l'Education Nationale (DEP), les élèves relevant des enseignements adaptés du second degré représentent à la rentrée de 2005 un ensemble significatif de 109 544 élèves pour les SEGPA (publiques et privées) et de 10 800 élèves pour les EREA¹. Dix ans après les nouvelles orientations proposées aux enseignements adaptés en lien avec la rénovation du collège, il paraît utile de faire le point sur la population qu'ils accueillent. Les lois parues en 2005 et leurs textes d'application nous y incitent aussi dans la mesure où ce ne sont plus les mêmes commissions qui orientent les élèves au titre de la difficulté scolaire et du handicap². La modification des programmes du collège, la volonté de proposer un socle commun de connaissances et de compétences à maîtriser à la fin de la troisième, la réforme du brevet des collèges et à terme du CFG, le souci de mieux prendre en compte la difficulté scolaire dans un cursus de premier cycle du second degré, ces différents facteurs nous engagent à revisiter les critères et les indicateurs proposés en 1996 pour recruter et orienter certains élèves vers des enseignements adaptés.

Ces enseignements s'adressent réglementairement à deux populations sensiblement différentes : « d'une part à des « élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes », d'autre part à des « élèves handicapés (...) dans le cadre d'un projet d'intégration individuelle avec soutien spécialisé »³. Mais la circulaire du 20/6/1996, réitérant celle du 20/3/1990⁴, précise aussi les catégories d'élèves qui ne sont pas concernés par cette « réponse structurelle » à la grande difficulté scolaire. Si par deux fois des circulaires nous l'indiquent, c'est bien que les élèves effectivement reçus en SEGPA et en EREA ne correspondent pas aux seules catégories officielles pour lesquelles ils sont habilités. Au titre de l'obligation scolaire, faute de dispositifs appropriés, par refus des familles ou... des collèges d'autres orientations, ou encore par dysfonctionnement local des commissions spéciales, certains élèves sont admis dans les enseignements adaptés de façon dérogatoire. Ils sont affectés par défaut, plutôt qu'orientés.

Une entrée problématique : la grande difficulté

La référence à la difficulté scolaire, même si elle est déclinée par des qualificatifs aussi nombreux que variables⁵, favorise ces fluctuations dans le recrutement des élèves des EGPA. Nous avons affaire à une notion floue plutôt qu'à un concept élaboré, fondé sur des critères non équivoques. Elle recouvre en effet un ensemble de manifestations de natures différentes : difficultés d'apprentissage, difficultés psychologiques se traduisant par des troubles du comportement, difficultés sociales, difficultés de compréhension et de maîtrise de la langue française, tant orale qu'écrite. Certaines sont bien des difficultés d'élèves, des troubles d'apprentissage, d'autres ont une portée plus globale et implique la personne en devenir de

¹ NI 05-42(décembre) : cf. Tableaux 1&2

²Cf l'arrêté du 7.12.2005, JO. du 17.12.2005 & BOEN N°1 du 5.1. 2006 pour la nouvelle commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré.

³Circulaire n°96-167 du 20.6.1996 (§ 1.1), BOEN n°26 du 27.6.1996 (pp.1798-99)

⁴ Circulaire n°90-065 du 20.3. 1990 (§ 2), BOEN n°13 du 29.3.1990 (p.891)

⁵ Lourdes, graves, importantes, grandes, persistantes, durables, etc...

l'adolescent. Dans ces usages divers, la notion fonctionne à la fois comme un symptôme et comme un facteur explicatif.

Si l'institution scolaire souhaite légitimement distinguer difficultés d'élèves, élèves en grande difficulté, élèves difficiles, en proposant des dispositifs et des traitements différenciés pour des types de difficultés dissemblables, l'observation et l'expérience montrent que ces difficultés dissociées par l'analyse sont bien souvent intriquées. La grande difficulté, si ce n'est l'échec scolaire, ne peut guère être bien vécue et s'accompagne souvent de troubles de la relation aux pairs et aux professionnels de l'éducation. Les troubles de la conduite, quand ils deviennent récurrents et tendent à s'installer, ne peuvent que perturber les apprentissages. Les EREA ne sont pas les seuls à accueillir des élèves présentant des difficultés scolaires et sociales⁶. Les enquêtes conduites par l'IGEN comme les études menées par les chercheurs, en particulier dans le cadre de la sociologie de l'éducation, témoignent au-delà du nécessaire, des corrélations entre difficultés scolaires et difficultés sociales, les unes et les autres se confortant⁷.

Non seulement les enseignements adaptés accueillent une population hétérogène, mais l'identification de ces élèves par la grande difficulté recouvre des réalités très contrastées et souvent mêlées. A noter aussi que cette « grande difficulté » ne qualifie pas seulement les élèves de SEGPA et d'EREA, mais concerne d'autres publics scolaires tels que les élèves de 3^o d'insertion, de CLIPPA et des classes relais, selon la circulaire d' « Organisation des enseignements au collège » de 1997.⁸

Même si nous ne retenons que la valeur d'usage de ce discriminant, sans s'attarder au caractère problématique de la notion, il est possible de s'interroger quant aux effets sur les élèves et les personnels de l'utilisation d'un tel identifiant -- ne serait-ce qu'en termes de motivation à apprendre et à enseigner. Un élève aux « difficultés scolaires graves et persistantes » reçoit d'emblée un statut à son entrée au collège. Il n'est pas sûr qu'il soit mobilisateur pour s'investir dans des apprentissages. François Dubet recommande d' « éviter de classer trop rapidement les élèves dans cette catégorie, ce qui est une manière de les enfermer dans un destin. »⁹ À l'heure où dans le champ du handicap, la prise en compte des besoins spécifiques ou particuliers est prônée, il est loisible de se demander si une telle approche ne serait pas préférable avec les élèves scolarisés dans les EGPA. Répondre à des besoins d'aide précis et bien identifiés ne revient pas à gérer un groupe d'élèves en grande difficulté dont la représentation préalable suscite automatiquement des doutes quant aux possibilités d'évolution. Ce qui supposerait que le système éducatif français, à l'instar d'autres pays européens, ait un usage plus extensif de ce concept, au lieu d'en restreindre l'emploi aux seuls élèves handicapés¹⁰.

De plus toute difficulté, comme tout handicap, se manifeste dans un contexte. Elle doit être observée, analysée et traitée en situation, et pas seulement imputée à l'élève. C'est dire que les conditions et modalités proposées d'apprentissage sont à interroger, sans se contenter de renvoyer les performances de l'apprenant à ses aptitudes... et ses incapacités. Bref, toute performance est solidaire d'un contexte et d'une conjoncture, et pas uniquement d'un élève.

⁶Circulaire n°95-127 du 17.5.1995 (préambule), BOEN n°22 du 1.6.1995.

⁷Cf. « Inégalités sociales et élèves en difficulté », NRAIS n°31, 3^{ème} trimestre 2005(pp.67-78).

⁸ Circulaire n° 97-052 du 27.2.1997, BOEN n°10 du 6.3.1997 (p.696 : la prise en charge de la grande difficulté scolaire).

⁹ F. Dubet. Vingt propositions pour le collège. 8juillet 1998(p.10).

¹⁰La circulaire de préparation de la rentrée 2006, sans se référer à des besoins particuliers, considère que « les enseignements adaptés répondent aux besoins spécifiques des élèves qui connaissent des difficultés scolaires graves et durables »(circulaire n°2006-51 du 27.3.2006 , BOEN n°13 du 31.3.2006).

Des critères d'orientation revisités

La circulaire du 20/6/1996 a proposé aux différents acteurs un certain nombre d'indicateurs pour fonder une orientation vers les enseignements adaptés. L'expérience acquise dans leur interprétation et leur mise en oeuvre permet de les réexaminer.

Les élèves accueillis en SEGPA présenteraient à l'entrée au collège des difficultés graves et persistantes, malgré « des actions de prévention, de soutien, d'aide et l'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier »¹¹. Ce qui revient à faire porter la responsabilité du maintien de ces difficultés sur les seuls élèves. Compte tenu de la multiplicité des intervenants au long d'un cursus primaire, et sans méconnaître le rôle des parents, du principal intéressé et des différents groupes d'apprentissage, cette lecture de la persistance paraît réductrice. Mais tous ces élèves en grande difficulté ont-ils vraiment bénéficié de ces actions ci-dessus mentionnées ? Certains d'entre eux assurément. Pour d'autres, nous pouvons en douter. Seule l'anamnèse de leur parcours scolaire permettrait, au cas par cas, de le vérifier. Un rapport de l'IGEN de 2003 permet en tout cas de constater un écart significatif entre le prescrit et le réalisé. Au terme d'une enquête sur « les élèves en difficulté à l'entrée au collège », portant sur 3500 élèves de sixième et 250 élèves de SEGPA, Bernard Gossot et Philippe Dubreuil note qu'environ 620 d'entre eux étaient dans cette situation, mais ne dénombre qu'une quarantaine de signalements RASED, surtout lors des deux premiers cycles, soit 5 % de l'échantillon d'élèves en difficulté...¹²

Quand il en est ainsi, les élèves accueillis en SEGPA présenteraient plutôt que des difficultés persistantes, des difficultés non ou peu traitées. Avant de considérer ces élèves comme ayant résisté aux actions de médiation et de remédiation proposées par le système scolaire, il conviendrait d'examiner s'ils ne furent pas des élèves « en souffrance » au cours de leur scolarité primaire. Une difficulté d'apprentissage non prise en compte lors de son apparition tend à s'aggraver. Un élève en difficulté qui n'est pas aidé tend à se démobiliser. Quant à l'allongement des cycles, mesure susceptible de favoriser l'investissement des apprentissages par l'assouplissement d'une norme moyenne de vitesse dans leur maîtrise, il n'est pas sûr qu'il ne se réduise à des redoublements dont toutes les études montrent le peu d'efficacité dans la réduction des difficultés, si des changements d'approche pédagogique n'y correspondent pas.

Un deuxième indicateur est proposé pour caractériser les élèves orientés vers les EGPA. Ils « ne maîtrisent pas toutes les compétences attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent a fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition des compétences prévues à l'issue du cycle des approfondissements »¹³. Sur quels outils est-il possible de s'appuyer pour confirmer qu'il en est ainsi pour chaque élève affecté en SEGPA ? La fiche pédagogique prévue dans le dossier d'orientation est censée « préciser les acquis scolaires d'un élève, exprimés en termes de compétences »¹⁴. Quand elle est « accompagnée de productions scolaires significatives des difficultés de l'élève et de ses potentialités », elle autorise une vérification de ce qui est attesté. Le livret de compétences de l'école primaire, quand il est utilisé et transmis, peut constituer un autre instrument d'appréciation des acquis, et par différence, des lacunes ou des difficultés dans la maîtrise de certains apprentissages. Enfin les évaluations nationales CM2/6ème représentent un troisième moyen d'appréciation.

Pourtant la pratique de ces divers outils est inégale d'un département, voire d'une circonscription à l'autre, comme l'attestent les témoignages des IEN/AIS tout comme les

¹¹ C. citée (p.1798)

¹² Rapport IGEN n°03-033, Juillet 2003 (p.6&10)

¹³ C. citée (p.1798)

¹⁴ C. citée (p.1799)

rapports de l'Inspection générale. Ainsi les fiches pédagogiques ne sont pas toujours renseignées avec précision. Des appréciations générales et des notes se substituent aux indications formulées en termes de compétences. Le livret de compétences n'est pas toujours pratiqué et transmis. Quant aux épreuves nationales d'évaluation CM2/6°, elles permettent bien de constater que les élèves de SEGPA sont en plus grande difficulté par rapport aux objectifs visés dans le dispositif d'évaluation et se situent dans le quart ayant obtenu les plus faibles résultats tant en français qu'en mathématiques. Néanmoins au-delà de ce constat général, une étude de la DEP reconnaît que « les épreuves d'évaluation à l'entrée en sixième ne permettent pas d'établir un diagnostic très approfondi des acquis et des lacunes des élèves de SES/SEGPA. »¹⁵ Un rapport conjoint de l'IGAEN et de l'IGEN considère même qu'elles « sont inutilisables à cette fin »¹⁶. C'est pourquoi certains établissements utilisent de préférence les épreuves de CE2/CM1 plus adaptées au niveau de ces élèves. Ce diagnostic, en effet, ne peut être que compromis dans la mesure où ces épreuves (CM2/6°), comme l'indique S. Vugdalic, « sont évidemment élaborés pour des élèves susceptibles de poursuivre un cursus « normal » au collège »¹⁷. Elles n'ont pas été construites pour apprécier les acquis d'élèves en grande difficulté à l'entrée dans le premier cycle du second degré. Elles ne permettent pas non plus de « comparer les élèves de SEGPA aux autres élèves en grande difficulté au collège. »¹⁸

Dans l'appréciation des difficultés des élèves à orienter vers les enseignements adaptés, la circulaire du 20/6/1996 estime que ces dernières « ne peuvent être surmontées ou atténuées que sur plusieurs années »¹⁹. S'il en était autrement, ces élèves relèveraient plutôt des dispositifs de consolidation envisagés au collège que d'une SEGPA. C'est pourquoi la réorientation de ces élèves vers les structures de formation de droit commun s'envisage plus tôt au-delà du collège et dans la voie professionnelle que durant la formation commune et dans le cadre des enseignements ordinaires du collège.

Et tout en considérant que ces élèves ne relèvent pas du handicap, et en particulier du retard mental, ce texte officiel se réfère pourtant à des catégories de la classification internationale des handicaps. Les difficultés et les perturbations de l'efficacité intellectuelle des élèves en question se traduiraient « par des incapacités et des désavantages tels qu'ils peuvent être décrits dans la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages (Arrêté du 9/1/1989) »²⁰. Or la classification comme la nomenclature établissent un lien entre les unes et les autres, et même une relation causale. Il est pour le moins paradoxal de voir recommander l'usage d'un outil visant à apprécier les conséquences des maladies pour des élèves en grande difficulté scolaire, outre le fait que les enseignants comme les CCSD sont plus en situation de d'apprécier l'efficacité scolaire des élèves que leur efficacité intellectuelle. Certains feront l'hypothèse que nous avons là peut-être une manifestation de notre propre difficulté à interpréter les perturbations de cette efficacité autrement que sur le mode de la déficience.

Quoi qu'il en soit, un rapport des Inspections générales observe que pour ne pas s'en tenir à des données psychométriques, prévalentes antérieurement en matière de critères de recrutement, et pour en relativiser l'usage, il conviendrait que « les notions d'incapacité et de désavantage soient définies d'une manière opératoire »²¹. Or, selon ce rapport, « cela n'a été observé nulle part. Ces notions restent floues et utilisées différemment d'une commission à l'autre ». Dans ces conditions, il n'y a pas lieu de s'étonner des différences observables dans

¹⁵S. Vugdalic, « Les acquis des élèves entrant en SES/SEGPA », Education et formations n°51, septembre 1997 (p.80)

¹⁶Rapport n°000-65 & n°00-039, septembre 2000 sur « Les SEGPA. Etat des lieux »(p.9)

¹⁷Article cité (p.80)

¹⁸Rapport cité (p.9)

¹⁹C. citée (p.1798)

²⁰C. citée (p.1799)

²¹ Rapport n°000-65 & n°00-039 de 2000 déjà cité (p.7)

les orientations proposées. Un rapport ultérieur de l'IGEN note que « le fonctionnement des CCSD reste très hétérogène » et que « les critères d'orientation des élèves qu'elles adoptent laissent parfois perplexes »²². Le même rapport, abandonnant les euphémismes, souligne tout à la fois « l'absence de prise en compte du passé et des résultats des élèves » et leur « orientation sur des critères approximatifs »²³. Nous ne pouvons qu'attendre des prochains textes officiels annoncés concernant les enseignements adaptés qu'ils essaient de préciser des critères et des indicateurs d'orientation « plus opératoires » vers ces enseignements.

Etre en grande difficulté à l'adolescence

Bien que le système éducatif privilégie l'élève, au regard des finalités et des objectifs qu'il se propose, une approche plus large qui réinscrive l'élève dans une personne paraît souhaitable. Dans une étude de la population scolarisée dans les EGPA, nous avons à prendre en considération les remaniements de l'identité qui s'effectuent durant un cursus en collège, sur un triple plan physiologique, psychologique et social. Si l'entrée au collège marque la fin de l'enfance et représente l'équivalent d'un rite de passage d'une condition à l'autre, l'adolescence est plutôt un processus de transformation de soi, dont la fin de l'obligation scolaire est moins le terme qu'une étape dans un devenir adulte. En un sens l'accès précoce des élèves de SEGPA et d'EREA à une formation professionnelle peut contribuer à une transition vers cette condition, d'autant que l'entrée dans cette formation depuis 1996 s'effectue progressivement.

Si cette phase de l'existence peut être considérée pour tout adolescent comme une « période sensible », si ce n'est une période critique, plus ou moins dure à vivre et à assumer, elle prend un relief particulier quand l'intéressé se trouve en grande difficulté, voire en échec. La disqualification scolaire est une forme première de la disqualification sociale. Quelle estime de soi est-il possible de cultiver quand l'institution scolaire, en charge de vous instruire et de vous éduquer, vous dévalorise dans le même temps aux yeux de tous ? Comme l'observe François Dubet, « il arrive souvent que la marginalisation scolaire de ces élèves soit redoublée par une marginalisation sociale. Les élèves sont stigmatisés par leurs camarades et tous ces processus accentuent encore leurs difficultés »²⁴. Le « pot au noir », qu'évoque Françoise Dolto pour qualifier cette période où, entre exaltation et dépression, les troubles de l'humeur et les comportements perturbés/ perturbants sont fréquents, ne peut que s'accroître lors d'une orientation scolaire qui distingue et sépare certains adolescents de leur classe d'âge. D'où le rôle des démarches de projets dans les apprentissages pour les aider à investir positivement leur avenir, en se dégageant d'un passé et d'un passif scolaire, en mettant un peu à distance une situation présente souvent problématique. D'où l'intérêt d'activités partagées avec d'autres élèves et professeurs du collège. D'où l'importance d'un projet professionnel à visée qualifiante, susceptible de requalifier en termes d'image et d'estime de soi celui qui a été à des degrés divers déqualifié. D'où la nécessité de pratiques d'accompagnement de ces élèves par une équipe, pour leur permettre de négocier au mieux dans la durée une « mue adolescente » plus éprouvante pour eux que pour d'autres collégiens. Sans de telles conditions les risques de sortie sans qualification de cette population scolaire s'aggraveront et les enseignements adaptés au lieu de les réconcilier avec les apprentissages, en les aidant à renouer avec une réussite, deviendront pour eux une filière de relégation.

²² Rapport n°03-033 de 2003 déjà cité (p.19)

²³ Rapport cité (p.20)

²⁴ F. Dubet. Vingt propositions pour le collège. 8 juillet 1998 (p.9)

Le paradoxe des enseignements adaptés

Avec le recul que permet une perspective historique, nous pouvons considérer les enseignements adaptés comme des enseignements paradoxaux. Ils accueillent « les élèves qui, à la fin de l'école élémentaire, connaissent les plus lourdes difficultés »²⁵. Sauf exception, ces élèves sont jugés inaptes à suivre une scolarité ordinaire au collège. Et ces élèves disqualifiés par le système éducatif au regard de ses normes, il nous faut essayer de les amener progressivement à s'investir dans un processus d'accès à une qualification, entendue au sens professionnel du terme. Ce n'est pas sans raison que la circulaire fondatrice de ces enseignements définissait ainsi cette perspective: « plus qu'un objectif, c'est un enjeu pour le système éducatif »²⁶. Elle représente en effet un pari et un défi pour les différents acteurs. Un paradoxe n'est pas une contradiction susceptible d'être surmontée. « Il peut seulement être assumé. »²⁷ Les SEGPA et les EREA ont ainsi à qualifier des élèves disqualifiés par ce même système. Si cette ambition a été clairement affichée depuis 1989, elle a été doublée d'une exigence non moins forte à partir de 1996 : assurer cette qualification en L.P ou en CFA pour la majorité de ces élèves. Ce qui revient à intégrer au-delà du collège, dans des structures de formation professionnelle de droit commun, des élèves d'abord scolarisés au collège, mais marginalisés en son sein.

Ce double paradoxe doit être reconnu pour promouvoir des enseignements adaptés à des élèves aux besoins spécifiques. Cette lucidité est la condition pour les concevoir, les organiser et les mettre en oeuvre avec quelque chance de succès. Encore faut-il que le souci d'adaptation n'incite pas seulement à s'interroger sur les difficultés, les lacunes et les retards de ces élèves au regard des normes scolaires en vigueur, mais tout autant sur l'offre d'apprentissage et les conditions dans lesquelles elle est proposée. Il y a un risque réel à ce que « l'adaptation de l'enseignement ne se réduise à un renoncement scolaire »²⁸. Certaines adaptations tendent en effet à enfermer les élèves dans leurs difficultés quand elles se contentent de réduire les exigences en termes d'apprentissages, sans en modifier les voies d'accès et les modes d'accompagnement. Comme le souligne Bernard Charlot, « adapter sa pédagogie, ce n'est pas réduire le complexe au simple, c'est adapter le degré de complexité pour que l'élève soit capable d'affronter cette complexité »²⁹. Ce qui devrait nous inciter à questionner nos choix et nos pratiques pédagogiques, tout autant qu'à observer et évaluer nos élèves. Les situations de difficulté sont plus partagées qu'il n'y paraît. Comme le rapportent des Inspecteurs généraux : « beaucoup d'enseignants se déclarent eux-mêmes « en difficulté » face aux élèves dits aussi « en difficulté. Certains d'entre eux parlent même de malaise »³⁰. Les situations de difficulté scolaire pourraient être analysées à la manière des situations de handicap, en observant ce qui tend à faciliter ou à entraver les apprentissages proposés. Le souci d'aménager le contexte et les modalités de l'apprendre doit venir renforcer une volonté d'aider qui ne se substitue pas à l'autre, dans son rapport et son accès aux savoirs. Une approche plus systémique, voire plus « écologique » des difficultés scolaires permettrait de ne pas les appréhender seulement en tant que caractéristiques d'élèves. Comme souvent les obstacles, quand ils sont identifiés et analysés, peuvent être « retournés » en facteurs de facilitation. Nous avons déjà proposé deux esquisses pour les reconnaître en vue de les atténuer, voire de les surmonter -- l'une plus en lien avec les formations qualifiantes, l'autre

²⁵ C. citée (Préambule)

²⁶ Circulaire n°89-036 du 6.2.1989, BOEN n°7 du 16.2.1989 (p.468)

²⁷ C. Flament, « La figure paradoxale du réseau », revue Pour n°134, 1992(juin), (p.95).

²⁸ Comme le remarquait F. Dubet, Texte déjà cité (p.9)

²⁹ NRAIS n°1-2, juin 1998 : « Le rapport au savoir », Interview de Bernard Charlot (p.52)

³⁰ Rapport n°03-033 déjà cité (p.24)

plus en relation avec la formation commune (6^{ème}, /3^{ème}). Nous y renvoyons pour rester dans les limites d'une introduction.³¹

De notre rapport à la difficulté

Les élèves scolarisés dans le cadre des enseignements adaptés suscitent selon les situations et les événements bien des ambivalences : du dévouement et du rejet, des aides et des humiliations. L'empathie et le soutien peuvent alterner avec le mépris. Ces élèves ne sont pas moins stigmatisés, quoiqu' autrement, que les élèves handicapés. Souvent plus proches des normes scolaires que certains de ces derniers, ils ne sont pas nécessairement mieux acceptés et tolérés par les personnels ordinaires de l'éducation nationale, qui manifestent quelquefois bien des réticences à exercer auprès d'eux. De façon variable selon les lieux et les époques, les collégiens scolarisés dans ce contexte témoignent en un sens qu'il ne suffit pas d'être inclus dans un établissement pour être intégrés dans la société scolaire, en en partageant la vie sociale et les études, dans un jeu de relations et de coopérations. Pourtant, depuis plus de 10 ans, bien des expériences probantes témoignent de la faisabilité de cette intégration, sous certaines conditions qui ne sont pas que de moyens, mais aussi de culture-- pédagogique et éducative. Si un auteur a pu mettre en évidence une peur d'apprendre chez certains enfants et adolescents³², il conviendrait aussi, selon nous, de reconnaître une peur d'enseigner auprès d'élèves désignés par l'institution scolaire comme différents, et ce avant tout essai sérieux. Cette peur, même si elle peut être atténuée ou disparaître, expérience faite, interroge notre rapport à la différence en tant que personne, professionnel et citoyen.

Si des élèves qui réussissent sont susceptibles de conforter notre narcissisme professionnel, s'ils peuvent nous rassurer sur nos compétences, nous avons plus à apprendre d'élèves en difficulté, dans la mesure où ils nous posent plus de problèmes et nous engagent à nous dépasser en réfléchissant aux conditions d'exercice de notre métier. Comme le formulait Paul Valéry avec autant de pénétration que de poésie : « Une difficulté est une lumière. Une difficulté insurmontable est un soleil. »³³ S'il pouvait en être ainsi, nous ne pourrions qu'être « illuminés » -- pédagogiquement parlant-- avec le public que nous recevons dans le cadre des SEGPA et des EREA. Pour des enseignants dans leur diversité, la grande difficulté scolaire, loin d'être une source d'accablement, pourrait être un défi stimulant à relever. C'est ce que nous aimerions montrer lors du colloque 2007 du CERFOP dont le thème de réflexion sera : « Enseigner en SEGPA et en EREA ».

André PHILIP. Rédacteur de la Revue du CERFOP.

³¹ Revue du Cerfop n°20, décembre 2005 : « Des obstacles auxquels sont confrontés les élèves en difficulté issus de SEGPA dans leur accès à la qualification. » (pp.77- 80) & NRAIS n°31, 3^o trimestre 2005 : « Inégalités sociales & élèves en difficulté » (pp.72-77)

³² Serge Boimare. L'enfant et la peur d'apprendre. Paris. 1999. Ed. Dunod

³³ Paul Valéry. Mauvaises pensées (p.795), Œuvres II (NRF, La Pléiade). Selon lui, « il faut, en quelque manière, honorer, considérer les difficultés qui se présentent. »

Présentation succincte des différentes interventions

Remarques d'introduction

Notre propos d'ouverture à cette journée d'étude consacrée aux élèves scolarisés dans le cadre des EGPA réexamine la manière dont les textes officiels de 1996 & de 1998 essaient de spécifier la population susceptible d'être orientée vers les SEGPA et les EREA. A la veille d'une révision de ces circulaires, il apparaît opportun d'interroger la référence à la grande difficulté, dans ses usages et ses ambiguïtés. A l'heure où une nouvelle commission est créée pour orienter vers les enseignements adaptés du second degré, revisiter les principaux critères proposés à cette époque pour accueillir certains élèves en SEGPA ou en EREA paraît tout aussi nécessaire. Nous avons enfin tenté d'apprécier l'incidence d'un marquage scolaire sur la manière dont est vécue une adolescence et de questionner le rapport à la difficulté des personnels enseignants eux-mêmes. Quant aux principales caractéristiques des élèves scolarisés en SEGPA et en EREA, comme nous les avons analysées dans un article récent de la NRAIS (n°31), nous nous contenterons d'y renvoyer.

André Philip, rédacteur de la revue du CERFOP

* * *

Du regard des autres à la restauration de l'estime de soi.

L'échec scolaire, ou plutôt la grande difficulté scolaire, continue d'interpeller au quotidien les différents acteurs de notre société et suscite régulièrement la mise en place de réformes, destinées à éradiquer ce fléau des temps modernes. Les causes multiples de l'échec agissent les unes sur les autres et ne facilitent pas sa lecture. Ce qui donne lieu à des interprétations diverses : « vu le milieu social de la famille, ce n'est pas étonnant... », « lui, son problème, c'est qu'il ne veut pas travailler... ». Mais ce qu'il faut souligner, c'est que l'échec atteint l'élève dans sa globalité. Dans son être le plus intime, quand il se persuade qu'il ne peut pas être à la hauteur et souffre du mépris qu'il lit dans le regard des autres; mais aussi dans son être social, quand il comprend que la réussite et l'argent, valeurs dominantes dans notre société, risquent fort de ne pas être au rendez-vous. Il faut donc s'interroger sur le sens que donne l'élève à son échec. Et si celui-ci n'est que la conséquence d'un indicible mal-être prenant la forme d'une anorexie scolaire, on aura beau essayer de le nourrir, il résistera...

Dominique Lorson. Directeur de la SEGPA du Collège Claude Debussy d'AULNAY-sous-BOIS (93)

* * *

Quels élèves peuvent encore bénéficier des enseignements adaptés ?

La disparition des CCSD au profit d'une commission départementale d'orientation, la diversification des parcours au sein du collège, la mise en place des programmes personnalisés de réussite éducative peuvent à nouveau questionner l'existence des enseignements généraux et professionnels adaptés.

Ce questionnement trouve sans aucun doute une réponse autour d'une définition de la grande difficulté scolaire spécifiant par là même les élèves pouvant bénéficier d'un parcours en SEGPA ou EREA.

Cette réflexion conditionne pour une part la possibilité de mise en œuvre d'une réelle politique académique SEGPA/EREA. Elle est également nécessaire pour savoir avec quels élèves travaillent les enseignants et leur permettre ainsi de pratiquer une pédagogie de l'adolescence, de l'ambition et de la réussite.

Je me propose, autour de cette thématique, de développer les points suivants :

- les écarts de profils d'élèves entre départements d'une même académie,
- le consensus autour d'une définition de la grande difficulté scolaire,
- la place des enseignements adaptés dans le collège 2006.

Jean-Louis Leduc, IEN/AIS, Adjoint à l'I.A. de la Sarthe. Le MANS (72)

* * *

Une pratique de classe : le journal avec des élèves de SEGPA

La présence des élèves en SEGPA est intimement liée, pour une large majorité, à une scolarité chaotique. L'arrivée en 6^{ème} reste pour eux une étape difficile, car de nouveaux obstacles apparaissent dans leur parcours, avec notamment la multiplicité des enseignants et des enseignements.

Si on devait mettre en évidence un obstacle transversal et interdisciplinaire rencontré au cours des quatre années, la langue écrite et orale serait sans doute l'un des principaux freins à la transmission des savoirs.

Partant de l'hypothèse qu'avec une meilleure connaissance du codage linguistique, l'élève développera des compétences lui permettant d'appréhender un grand nombre de savoirs et de savoir-faire, nous avons fait le choix à la SEGPA Léon Jouhaux de mettre en place le journal de l'établissement pour les élèves de 4^{ème}, en relation avec le cours de technologie et le cours de français. Ce journal est pour nous un prétexte qui permet, contrairement à un enseignement classique trop souvent frontal, d'inviter les élèves à s'engager dans les apprentissages, en leur proposant une multitude d'entrées adaptées aux besoins de chacun.

Nabil Bousnane

Professeur de technologie SEGPA du collège Léon Jouhaux de LIVRY-GARGAN (93)
Formateur académique pour l'enseignement de la technologie en SEGPA

* * *

Rapports des adolescents à la scolarité

Les sociétés primitives et traditionnelles font une place minimale à l'adolescence dans l'éducation. Depuis que la scolarité est devenue obligatoire jusqu'à 16 ans, les parents à partir des années soixante et soixante-dix laissent se développer la période « adolescence ». Nous avons peu de recul, mais les chausse-trappes de cette période apparaissent. Entre pas de place et trop de place, les parents, les enseignants, les animateurs et les éducateurs doivent faire face à des comportements dont les réponses n'ont pas de pré-requis

Bruno Cirode. Psychologue /psychothérapeute. Centre Tomatis. Caen.

* * *

L'accès des élèves de SEGPA au CAP dans l'académie de VERSAILLES

En premier lieu, j'évoquerai la mise en place des champs professionnels dans l'académie de Versailles depuis 2003. Je présenterai quelques chiffres (*nombres d'élèves, de SEGPA et d'ateliers*) et je listerai les champs professionnels retenus dans l'académie et les CAP d'accueil.

Ensuite, j'exposerai la méthodologie générale appliquée à tous les champs, qui a présidé à la rédaction des livrets de formation à l'usage des enseignants ainsi que des livrets de recommandations en termes d'équipements.

Enfin, à partir des plateaux techniques envisagés et des activités qui s'y rattachent, j'indiquerai l'esprit qui inspire l'enseignement dans ces champs professionnels. J'en profiterai pour mettre en évidence la prévention des risques comme une composante permanente dans la formation, en développant plus particulièrement le champ du bâtiment ou de l'horticulture. Ces différents points seront développés en m'appuyant sur des diaporamas.

Christian Pulicani .IEN/ET de l'académie de Versailles

* * *

Fragments d'histoires de vie d'élèves d'EREA

Regards sur des adolescents et des parents peu ordinaires qui font pourtant l'ordinaire des enseignants spécialisés. Lecture de quelques portraits tirés d'un ensemble destiné à une édition ciblant tous les publics. Ils sont volontairement préservés de considérations théoriques ou d'analyses pédagogiques ou psychologiques, auxquelles on a préféré la dimension de l'humour.

Christian Maubois. Educateur principal honoraire. EREA de MAINVILLIERS (28)

* * *

Les conséquences de la suppression des formations qualifiantes en SEGPA sur l'orientation des élèves dans le cadre d'un district : Hénin-Beaumont.

Comme l'ensemble de l'Académie de Lille, le Bassin d'éducation de Lens a connu depuis cinq ans de fortes évolutions en matière de structures de formation offertes aux élèves issus de SEGPA. A l'origine et en dehors de l'apprentissage très peu développé dans notre région, deux principales possibilités d'orientation leur étaient proposées :

- la préparation d'un CAP en lycée professionnel
- la préparation d'un CAP en formation qualifiante implantée en SEGPA pour les élèves les plus fragiles.

La volonté récente des autorités académiques d'assurer désormais toutes les formations professionnelles en LP a conduit à la disparition progressive des formations qualifiantes en SEGPA, ce qui a modifié les pratiques des Conseillers d'Orientation Psychologues et les parcours des élèves.

L'intervention se propose d'illustrer quantitativement et qualitativement cette évolution à l'échelle d'un des districts scolaires du bassin de Lens, celui qui correspond au territoire d'intervention du C.I.O d'Hénin-Beaumont (15 collèges dont 7 avec SEGPA), dans un secteur géographique particulièrement touché par la crise économique et où la prise en charge des élèves en grande difficulté est un enjeu fort pour les acteurs de l'orientation.

Olivier Cassar, Directeur du CIO de HENIN-BEAUMONT (62).

* * *

Réconcilier les élèves avec les apprentissages à partir de démarches de projet

Du projet personnel au projet d'établissement, les démarches éducatives et pédagogiques doivent toutes concourir à la valorisation des élèves.

L'ambition que l'élève peut avoir pour lui-même ne se décrète pas, ni ne se transmet.

Elle se construit progressivement au gré des situations qui lui sont proposées et qui vont lui permettre de se découvrir.

Un projet ambitieux, clairement objectivé et suffisamment explicité, recueillera toujours l'adhésion de l'élève qui aura, à juste titre, le sentiment d'être considéré et d'appartenir à la norme scolaire.

Réconcilier les élèves avec les apprentissages suppose qu'on ne désespère jamais d'eux, suppose un engagement militant des équipes, suppose une capacité d'initiative et d'innovation sans cesse renouvelée.

Michel Toumoulin, directeur de l'EREA d'Amilly (45)

* * *

Dans quelle mesure l'intégration de l'outil multimédia facilite l'accès aux apprentissages en langue vivante chez les élèves en grande difficulté scolaire ?

(Réflexion effectuée à partir de l'emploi du logiciel « The Rosette Stone » en classe de 6^{ème}).

Mon enseignement de l'anglais ayant intégré l'utilisation de l'ordinateur et du logiciel « The Rosette Stone » auprès d'un public en grande difficulté scolaire, j'ai souhaité m'interroger sur la portée pédagogique de cette démarche dans les apprentissages des élèves.

A travers la réflexion que j'ai pu mener, j'ai constaté que l'introduction de l'outil multimédia contribuait à motiver les élèves et les aidait à entrer dans les activités d'apprentissage. Ils avaient la possibilité d'aller à leur propre rythme et d'être leur propre maître. Ils accordaient de l'importance à la présence de l'enseignant en tant que médiateur dans leurs apprentissages. Ils prenaient plaisir à apprendre l'anglais, faisaient des progrès et éprouvaient un sentiment de réelle réussite.

Catherine Guillemain, PLP2 Lettres-Anglais à l'EREA de Mainvilliers. (28)

* * *

Croisement de deux outils d'évaluation pour comprendre la structure de la langue et en faciliter l'apprentissage par les élèves d'EREA

J'ai longtemps concentré mes activités de lecture sur l'entraînement à l'oralisation, la découverte du plaisir de lire, celle du lexique au service de la compréhension du texte... sans souci de les lier à des activités de productions d'écrits. Cependant plusieurs réflexions pertinentes des élèves m'ont conduite à reconsidérer ma position et à m'interroger sérieusement sur l'incidence du savoir écrire sur le savoir lire.

Pour rendre plus efficace mes interventions pédagogiques, j'ai pris l'option d'évaluer les élèves scolarisés en EREA avec des outils adaptés. J'ai choisi les évaluations nationales niveau 6ème et la partie diagnostique de l'outil EVALIRE.

Le croisement des résultats obtenus par ces deux approches distinctes permet de préciser les mécanismes d'appropriation de la lecture et autorise des stratégies pour remédier aux difficultés d'apprentissages rencontrées par des élèves confrontés aux enseignements adaptés.

Magali Choiseau, Professeur d'école spécialisé à l'EREA de MAINVILLIERS (28).

* * *

La prise en compte des adolescents en difficulté scolaire et sociale dans la pratique quotidienne du secteur éducatif.

L'internat éducatif d'un EREA doit tenir compte d'une triple difficulté: accueillir des adolescents, en grande difficulté scolaire et aux références socio-culturelles différentes de celles communément admises.

La tentation serait grande de ne considérer nos élèves que comme des jeunes en grande difficulté scolaire et par conséquent de n'avoir ni exigence, ni ambition pour eux, en les pensant incapables d'accéder à une culture commune.

L'autre tentation serait de ne les percevoir que comme adolescents, en niant leurs difficultés et en se convaincant "qu'à leur âge, on est autonome". Aucun dispositif particulier ne serait alors nécessaire. Rien ne nous différencierait alors d'un internat scolaire ordinaire.

C'est dans cette tension que nous devons identifier les besoins spécifiques de nos élèves, fixer nos objectifs prioritaires, penser l'organisation de l'internat éducatif, le mode d'intervention des enseignants éducateurs et les outils à créer entre les différents secteurs d'un EREA (Enseignement Professionnel, Enseignement Général et Secteur Educatif), enfin restaurer les liens entre l'école et la famille.

Estelle Audouard . Educatrice principale du LEA de SAINT-LO (50)

* * *

Facteurs de stress scolaire et manières d'y faire face chez des élèves d'EREA (Paris)

1. En quoi l'expérience scolaire peut-elle être facteur de stress pour des élèves souffrant de difficultés d'apprentissage scolarisés en EREA ?

Il s'agit d'identifier les facteurs de stress scolaire dont les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage font l'expérience et d'en établir une typologie.

2. Quels processus transactionnels de « coping » ces élèves mettent-ils en œuvre pour faire face aux stressés scolaires auxquels ils sont confrontés ? A partir de leurs représentations de l'EREA et de leur statut d'élève d'une part, et des conduites effectives mises en œuvre d'autre part, il s'agit d'identifier la façon dont ces élèves tentent de s'adapter à la sphère scolaire.

Céline Giron. Maître de conférences. IUFM de Paris & LPCP de l'Université Paris V.

CERFOP

TEXTES OFFICIELS DE REFERENCE

- ✓ Décret n° 96-465 du 29 mai 1996 relatif à l'organisation de la formation au collège, modifié par le décret n°2005-1013 du 25 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège.

- ✓ Circulaire n°95-127 du 17 mai 1995 (§ 3), BOEN n°22 du 1^{er} juin 1995, à comparer avec C. n°65-348 du 21 septembre 1965 (I, 2, a & II,A,2), BOEN n°37 du 14.10.1965(C. abrogée)

- ✓ Circulaire n°96-167 du 20 juin 1996, BOEN n°26 du 27 juin 1996 (§ I, 1& 2) (pp.1798-99), à comparer avec C. n° 90-065 du 20.3.1990, BOEN n°13 du 29.3.1990 (C. abrogée).

- ✓ Circulaire n°98-129 du 19 juin 1998, BOEN n°26 du 25 juin 1998 (§ I, 1&2).

- ✓ Arrêté du 7 décembre 2005, JO du 17.12.2005, BOEN n°1 du 5.1.2006 : composition et fonctionnement de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré.

- ✓ Circulaire n°2006-051 du 27 mars 2006 : préparation de la rentrée 2006, BOEN n°13 du 31.3.2006 (§ sur les enseignements adaptés).

BI B L I O G R A P H I E I N D I C A T I V E

RAPPORTS

- Ü J.P. Sénecat & Y. Moulin, J.Dusseau & J. Sénecat. Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Etat des lieux. MEN. Rapport n°000065 et le 00039 de l'IGAEN et de l'IGEN, septembre 2000.
- Ü J.Cremadeills, M. Duhamel, J.-Ph.Guely (IGEN), R.-F.Gauthier, M.Georget, J.-Cl. Ravat (IGAEN). Analyse de l'organisation et du fonctionnement des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA).Rapport n°2002-034 & n°02-042. Juin 2002(3^epartie : les élèves, pp.17et sv.)
- Ü B.Gossot & Ph. Dubreuil. Les élèves en difficulté à l'entrée au collège. Rapport n°00033 de l'IGEN. Juillet 2003.MEN.
- Ü A. Hussenet et Ph.Santana. Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire. Rapport n°13, novembre 2004, ainsi que l'avis de l'HCEE n°13 de novembre 2004.

OUVRAGES, REVUES ET ARTICLES

- Ü Christian Cousin. Enseigner en SEGPA en EREA. Paris 2003.Ed. Delagrave (Chap.5).
- Ü Revue du CERFOP n°5 : « Approches actuelles du public des SES » (pp.157-172)
- Ü Nouvelle revue de l' AIS n°31(3^e tr.2005) : « Inégalités sociales & élèves en difficulté » (pp.67-78).
- Ü Education et Formations n°51, septembre : « Les acquis des élèves entrant en SES et en SEGPA » (S.Vugdalic), (pp.77-81)
- Ü N.I.00-44 (novembre) : les enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré en 1999.
- Ü Revue du CERFOP n°20 : « Orientation et affectation des élèves de SEGPA en Meuse : entre réussites, questions et enjeux » (Alain Lux), (pp.105-109).
- Ü Revue du CERFOP n°20 : « Culture des rues et normes scolaires. Le monde des élèves de SEGPA.» (Claudel Guyennot), (pp.91-98).
- Ü CPC info n°41, second semestre 2005 : « L'accès des élèves de SEGPA au CAP dans l'académie de Versailles », (Christian Pulicani), (pp.61-67).
- Ü Revue française des Affaires sociales n°2, avril-juin 2005 : « Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? » (François Sicot), (pp.273-293).
- Ü Revue du CERFOP n°18 : « De l'internat en EREA : paroles d'usagers, paroles de professionnels » (Jean-Jacques Allezard), (pp.181-189).
- Ü Revue du CERFOP n°17 : « Les EREA confrontés au pari d'une éducation en internat d'adolescents en grande difficulté. » (pp.171-180).
- Ü Revue du CERFOP n°17 : « L'inclusion en EREA /LEA (Saint-Aubin le Cloud) » (Michel Trachez), (pp.167-192).
- Ü Revue du CERFOP n°20 : « Secteur éducatif : exigence et ambition » (Alain Canu & Estelle Audouard), (pp.183-187).
- Ü Revue du CERFOP n°19 : « Un café philo en internat éducatif (EREA de Sannois) » (François Royer), (pp.197-200).
- Ü Revue du CERFOP n°20 : « Faire un journal scolaire avec des élèves en difficulté (EREA de Mignaloux-Beauvoir) » (Nicolas Faure), (pp.193-202)