

Juin 2020

Les unités d'enseignement pour les enfants avec autisme : UEMA, UEEA et apparentées en Bourgogne Franche-Comté

Jocelyne TOMASELLI et Isabelle GERARDIN
CREAI BOURGOGNE-FRANCHE-COMTE

Table des matières

1. CONTEXTE, OBJET, METHODOLOGIE DE L'ETUDE	6
1.1 Contexte national et régional de déploiement d'UEMA et UEEA.....	6
1.2 Définition des UEMA / UEEA au regard des textes législatifs	9
1.3 Méthodologie de l'étude.....	9
2. DU PROJET A LA MISE EN PLACE DES UEMA/UEEA DE LA REGION BOURGOGNE FRANCHE-COMTE	12
2.1 Le projet de mise en œuvre et d'implantation des UEMA.....	12
2.1.1- Les modalités de création des UEMA/UEEA en Bourgogne Franche-Comté.....	12
2.1.2- Les éléments déterminants pour le choix de l'école d'affectation	14
2.2 Les projets d'implantation d'UEMA / UEEA pour la rentrée 2020-21	17
3. L'ORGANISATION DES UEMA/UEEA ET UNITES APPARENTEES DE LA REGION BFC	18
3.1 Les ressources humaines mobilisées.....	18
3.1.1 Composition des équipes de l'UEMA/UEEA et apparentées	18
3.1.2. Formation et supervision de ces équipes	22
3.2 Les espaces dédiés dans l'école	27
3.3 Le budget de l'UEMA/UEEA et unités apparentées	29
4. L'ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS AU SEIN DES UEMA-UEEA ET UNITES APPARENTEES	31
4.1. L'orientation	31
4.1.1 Repérage des situations-diagnostic.....	31
4.1.2 Les modalités d'orientation prononcées par la MDPH.....	32
4.1.3 Constitution ou non de listes d'attente	34
4.2 L'admission et le premier accueil	35
4.2.1 Des processus d'admission puis d'accueil souvent calqués sur celles des structures ESMS porteuses.....	35
4.2.2 Le profil des enfants actuellement accueillis.....	36
4.2.3 Le parcours antérieur.....	39
4.3 L'accompagnement	40
4.3.1. L'élaboration des PIA et leurs ajustements	40
4.3.2. Les différents domaines de compétences travaillés.....	42
4.3.3. L'organisation des temps d'inclusion pédagogiques	45
4.3.4. L'organisation des temps d'inclusions périscolaires.....	47
4.4 La préparation de la sortie du dispositif.....	48
4.4.1 modalités de préparation à la sortie et de continuité du parcours	48

4.4.2 Flux de sorties depuis la création des unités	49
4.4.3 âge et orientation des enfants à la sortie	50
4.5 La place des familles dans ce parcours	52
4.5.1. Des rencontres organisées et formalisées	53
4.5.2. Des rencontres informelles	54
4.5.3. La guidance parentale	54
4.6. Les temps de coordination.....	55
4.6.1. La coordination interne	55
4.6.2. La coordination externe	57
5. LES PRINCIPAUX POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES DU DISPOSITIF	59
5.1- Points forts et points faibles concernant l'installation préalable.....	61
5.2- Points forts et points faibles concernant les modalités d'orientation	61
5.3 Points forts et points faibles concernant les accompagnements.....	62
5.4 Points forts et points faibles concernant les modalités de sortie	63
6. LES PISTES D'AMELIORATION DU DISPOSITIF.....	64
6.1- Pistes d'amélioration concernant l'installation préalable de l'unité	67
6.2- Pistes d'amélioration concernant les modalités d'orientation	68
6.3 Pistes d'amélioration concernant les accompagnements	68
6.4 Pistes d'amélioration concernant les modalités de sortie	69

REMERCIEMENTS

Le CREAI Bourgogne Franche-Comté tient à remercier les professionnels des MDPH, de l'Education nationale, des deux centres régionaux autisme (CRA), des CAMSP, et des ESMS ayant permis de mener à bien cette étude, par leur disponibilité, leur transmission de données et l'intérêt dont chacun a fait preuve lors des échanges dans un contexte bien particulier de confinement, de préoccupations et de réorganisation des services en lien avec la propagation de la Covid 19.

Le CREAI est également reconnaissant aux familles d'enfants accueillis en UEMA, d'avoir accepté de répondre à un entretien téléphonique et/ou d'avoir renseigné un questionnaire écrit à défaut, dans le contexte évoqué ci-dessus, d'avoir pu être rencontrées au sein de l'école comme prévu initialement.

1. CONTEXTE, OBJET, METHODOLOGIE DE L'ETUDE

1.1 Contexte national et régional de déploiement d'UEMA et UEEA

La scolarisation des enfants avec troubles du spectre autistique est un enjeu majeur de la stratégie nationale en faveur d'une société inclusive¹, à commencer par une école pleinement inclusive.

Le 3ème plan autisme 2013-2017 prévoyait déjà la création d'**unités d'enseignement autisme en école maternelle** (UEMA) dans chaque département pour améliorer l'inclusion scolaire des enfants avec TSA dès la petite enfance et en s'appuyant sur des interventions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques telles que recommandées par la HAS en 2012. En réponse, la stratégie nationale pour l'autisme 2018-2022 poursuit cet engagement en triplant, au niveau national, le nombre d'UEMA. Il s'agit de proposer une modalité de scolarisation alternative à la scolarisation en classe ordinaire et en unité d'enseignement spécialisée au sein d'un ESMS. Cette démarche permet d'apporter une réponse globale plus ajustée aux besoins particuliers de ces enfants.

La création d'**Unités d'Enseignement en Élémentaire Autisme** (UEEA) quant à elle, s'inscrit dans la mise en œuvre de l'engagement n°3 de cette stratégie afin de réduire le retard de la France en matière de scolarisation des élèves avec des troubles du spectre autistique pour permettre aux enfants et adolescents concernés de suivre un parcours scolaire personnalisé de l'école maternelle au lycée (ouverture de 180 UEMA et 45 UEEA sur l'ensemble du territoire national d'ici 2022).

Comme présenté dans le tableau ci-dessous, les UEMA et UEEA viennent compléter les autres modalités de scolarisation des enfants avec TSA et contribuer à une diversification de leurs modes de scolarisation.

¹ Rapport CLUZEL « politique du handicap pour une société inclusive », avril 2019

Dispositifs susceptibles d'accueillir des élèves présentant des TSA

(Source : Education nationale, école inclusive, kit UEEA)

Scolarisation individuelle avec appui médicosocial, ou AESH, ou les 2.

Modalité de scolarisation : Elève scolarisé dans sa classe de référence, sans ou avec un accompagnement personnalisé (AESH, MS, l'un ou l'autre les deux). La scolarisation de l'élève s'inscrit dans les programmes de l'éducation nationale et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Profil : Elèves qui requièrent une attention soutenue et continue dans les activités d'apprentissage ou dans l'accès à l'autonomie ou encore dans les activités sociales et relationnelles.

Scolarisation avec appui Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS TED) avec ou sans appui MS

Modalité de scolarisation : Elève scolarisé dans sa classe de référence bénéficiant de l'accompagnement mobile du dispositif ULIS avec temps de remédiation pédagogique. La scolarisation de l'élève s'inscrit dans les programmes de l'éducation nationale et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Profil : Elèves présentant des besoins spécifiques dans l'acquisition de leurs compétences sociales et scolaires, nécessitant des temps d'accompagnement complémentaires aux temps de classe.

Dispositif d'autorégulation (à la main des territoires)

Modalité de scolarisation : Elève scolarisé dans sa classe d'inscription de l'élève (qu'il fréquente majoritairement) et ponctuellement dans une classe d'autorégulation. La scolarisation de l'élève s'inscrit dans les programmes de l'éducation nationale et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Profil : Enfants avec TSA sans déficience cognitive sévère dont le niveau cognitif est souvent masqué par les troubles du comportement importants, les empêchant de rentrer dans des apprentissages scolaires.

Unités d'enseignement en élémentaire autisme (UEEA)

Modalité de scolarisation : Elève scolarisé dans l'unité composée d'une équipe intégrée regroupant des professionnels de l'éducation nationale et du secteur médico-social, et participant à des temps de scolarisation progressifs dans sa classe de référence. La scolarisation de l'élève s'inscrit dans un objectif d'acquisition des compétences

Profils : élèves de 6 à 11 ans disposant d'un diagnostic d'autisme n'ayant pas acquis suffisamment d'autonomie, de langage et/ou qui présentent à un moment de leurs parcours des difficultés substantielles dans leurs relations sociales, de communication, de comportement et de centres d'intérêt. Il s'agit notamment d'enfants pour lesquels l'accompagnement par une ULIS ou une aide humaine est insuffisant.

Unité d'enseignement en maternelle autisme (UEMA)

Modalité de scolarisation : Elève scolarisé dans l'unité où sont réalisées les actions pédagogiques et éducatives composée d'une équipe intégrée regroupant des professionnels de l'éducation nationale et du secteur médico-social, et participant à des temps de scolarisation progressifs dans sa classe de référence.

Profils : Elèves de l'âge des classes maternelles n'ayant pas acquis suffisamment d'autonomie, le langage et/ou qui présentent d'importants comportements-problèmes.

Unités d'enseignement externalisées (UEE)

Modalité de scolarisation : élèves scolarisés à minima sur 12 heures hebdomadaires ou 4 demi-journées. L'équipe des UEE est constituée à minima d'un enseignant spécialisé et d'un professionnel éducatif.

Profil : les élèves du premier ou le second degré, orientés vers un ESMS et son unité d'enseignement par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) et qui ont besoin, à la fois, d'un accompagnement pédagogique, éducatif, thérapeutique.

Aujourd'hui, en région Bourgogne Franche-Comté, il existe :

- 8 UEMA (une par département)
- 2 UEEA (unité d'enseignement élémentaire autisme situées à Besançon et à Dijon), de création très récente (septembre 2019)
- 3 dispositifs expérimentaux (dans le Doubs, le Territoire de Belfort et la Nièvre) s'apparentant pour celles de la Nièvre et du Territoire de Belfort à des unités d'enseignement élémentaire et celle du Doubs à une unité d'enseignement à la fois maternelle et élémentaire.

Comment s'explique le caractère expérimental de 3 de ces unités ?

Concernant la Nièvre, l'explication réside dans le fait que la création de ce dispositif a été antérieure à la parution des instructions interministérielles créant les UEMA et les UEEA et repose sur une initiative de l'IME de la FOL 58 (en concertation avec l'Education nationale et la MDPH) pour répondre à une demande grandissante de scolarisation d'enfants autistes en milieu ordinaire adapté (et en lien avec une baisse conséquente des demandes d'orientation en IME pour les enfants les plus jeunes). Elle s'est faite par redéploiement des moyens de l'IME dans un premier temps et cette classe est maintenant accompagnée par le SESSAD.

Dans le Doubs, l'histoire est différente : c'est suite au constat d'une carence en termes d'accueil et de scolarisation des enfants autistes dans le Haut Doubs (zone rurale) et sous la « pression forte » des familles concernées, que l'ARS a sollicité l'ADAPEI 25 en 2016 pour créer cette unité. Le choix s'est porté sur la commune de Montlebon plutôt que Morteau dans la mesure où le groupe scolaire de Montlebon sollicité, avait un projet d'agrandissement et que des locaux adaptés ont été d'emblée attribués à l'UE.

Enfin, sur le Territoire de Belfort, c'est l'ADAPEI 90 qui a sollicité l'ARS en 2017, association de longue date engagée dans l'accompagnement des enfants autistes. Cette classe a été rattachée à l'IME KALEIDO pour rassurer les familles sur les accompagnements mis en place et permettre un retour de l'enfant à l'IME en cas d'échec.

1.2 Définition des UEMA / UEEA au regard des textes législatifs

Deux instructions interministérielles² ont défini, respectivement en 2014 et 2018, les UEMA et les UEEA. Elles ont été abrogées par deux autres instructions (en 2016 pour la première et 2019 pour la deuxième) venant préciser certains éléments de leurs cahiers des charges respectifs. Nous nous sommes donc appuyés sur ces deux dernières instructions pour mener cette étude.

L'instruction ministérielle DGCS/SD3B/DGESCO/CSA du 10 juin 2016 « *relative à la modification du cahier des charges national des unités d'enseignement en maternelle prévues par le 3ème plan autisme (2013-2017)* », définit l'UEMA comme une modalité de scolarisation d'élèves d'âge de l'école maternelle avec troubles du spectre de l'autisme (TSA), orientés vers un établissement ou un service médico-social et scolarisés dans son unité d'enseignement, implantée en milieu scolaire ordinaire. Ces élèves sont présents à l'école sur le même temps que les élèves de leur classe d'âge et bénéficient, sur une unité de lieu et de temps, d'interventions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques se référant aux recommandations de bonnes pratiques de l'ANESM et de la HAS. Chaque UEMA, d'une capacité de 7 places, est dotée d'un budget médico-social alloué à l'ESMS pour couvrir les frais spécifiquement engagés pour le fonctionnement de l'unité.

L'instruction ministérielle DGCS/SD3B/DIA/DGESCO du 30 août 2019 « *relative à la mise à jour du cahier des charges des unités d'enseignements élémentaires autisme (UEEA) et à la poursuite de leur déploiement dans le cadre de la stratégie nationale autisme au sein troubles du neurodéveloppement 2018-2022* » définit l'UEEA sur le même principe que les UEMA, comme un dispositif de scolarisation à temps complet, bénéficiant d'un appui renforcé du médico-social, et adapté pour les enfants âgés de 6 à 11 ans avec troubles du spectre de l'autisme. Chaque UEEA, d'une capacité de 10 places, est dotée d'un budget médico-social alloué à l'ESMS pour couvrir les frais spécifiquement engagés pour le fonctionnement de l'unité. Les UEEA s'inscrivent dans la continuité des UEMA et répondent à la même logique d'inclusion des enfants présentant un trouble du spectre autistique (TSA).

1.3 Méthodologie de l'étude

Pour proposer un bilan de ces diverses unités (UEMA, UEEA et unités expérimentales³) pour enfants avec TSA sur la région Bourgogne Franche-Comté, des entretiens avec différentes catégories d'acteurs ont été menés en s'appuyant sur les instructions ministérielles citées en 1.2.

² Ces instructions sont :

- L'instruction interministérielle N° DGCS/SD3B/DGOS/SDR4/DGESCO/CNSA/2014/52 du 13 février 2014 relative à la mise en œuvre des plans régionaux d'action, des créations de places et des unités d'enseignement prévus par le 3ème plan autisme (2013-2017).
- L'instruction interministérielle n° DGCS/3B/DEGESCO/2018/192 du 1er août 2018 relative à la création des unités d'enseignement élémentaire autisme (UEEA) et à la mise en œuvre de la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neurodéveloppement 2018-2022.

³ Qualifiées également par souci de simplification dans ce rapport d'unités apparentées dans le sens où elles s'apparentent aux UEEA ou UEMA+UEEA

Cette étude prend appui sur ces instructions interministérielles considérées non comme des normes devant être appliquées mais bien comme des repères, pouvant, le cas échéant être réinterrogés lorsque, par exemple, ces derniers semblent constituer des freins au bon fonctionnement de ces unités.

Les principales parties prenantes et acteurs à l'origine de la création de ces unités ont été sollicités et ont répondu à nos questionnements. Il s'agit des MDPH, des IEN-ASH de la région, des directions des structures médico-sociales porteuses de ces unités, des enseignants de ces dispositifs et des directions des deux CRA de la région.

Après une première phase d'entretiens, les CAMSP ayant été repérés comme jouant un rôle central en amont de l'orientation des enfants vers ces unités, il a été décidé d'intégrer quatre d'entre eux (les principaux) dans le panel des acteurs interviewés.

La MDPH de la Nièvre n'a pas répondu à cette sollicitation, le contexte spécifique de la pandémie de Covid 19 ayant été évoqué comme motif d'indisponibilité. Du côté des IEN-ASH, un seul n'a pas répondu.

Au-delà du fonctionnement des UEMA, UEEA et unités expérimentales, il s'agissait également de mieux identifier les profils des jeunes accompagnés et d'étudier l'intérêt de ces unités dans le processus inclusif de scolarisation pour ces enfants. Les acteurs précédemment cités ont donc été invités à se prononcer sur le sujet.

La méthodologie prévoyait aussi le recueil d'informations et d'avis auprès d'un panel de familles sous forme de rencontres physiques dans les écoles concernées. Le contexte sanitaire n'a pas permis de mettre en œuvre ce recueil. Il a été néanmoins décidé d'essayer de convaincre quelques familles via les enseignants, d'accepter un entretien téléphonique ou de répondre au questionnaire construit à cet effet. Un entretien téléphonique et 7 retours de questionnaires ont ainsi pu être pris en compte dans la présente étude.

Tableau n°1 : échantillonnage de l'étude

Panel	Sollicités	Ayant répondu
UEMA (1 par département)		
Porteurs médico-sociaux	8	8
Enseignants	8	8
UEEA (21 et 25)		
Porteurs médico-sociaux	2	2
Enseignants	1	1
Unités expérimentales		
Porteurs médico-sociaux	3	3
Enseignants	3	1
MDPH (une par département)	8	7
IEN-ASH (un par département)	8	7
CRA (un par ex région Bourgogne/FC)	2	2
2CAMSP (une sélection)	4	4
Parents	Non quantifié	8

Ce rapport a pour objectif de rendre compte du fonctionnement de ces 13 unités à partir de données quantitatives et qualitatives et de rendre compte de l'évaluation qualitative qu'en font les acteurs qui y contribuent, que ce soit en amont, dans l'identification des besoins et l'orientation (MDPH, EN, CAMSP, CRA) ou pendant l'accompagnement (équipe médico-sociale, enseignants).

2. DU PROJET A LA MISE EN PLACE DES UEMA/UEEA DE LA REGION BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

Il s'agit dans ce chapitre de repérer, comment, en Bourgogne Franche Comté, les partenaires impliqués dans l'accompagnement des enfants autistes se sont emparés des attendus du législateur en matière de scolarisation des enfants autistes d'âge maternel et/ou primaire pour déployer des dispositifs qui leur soient adaptés.

2.1 Le projet de mise en œuvre et d'implantation des UEMA

Selon les deux instructions interministérielles, la création d'une UEMA ou d'une UEEA nécessite une volonté des **trois signataires** de la convention constitutive de l'unité d'enseignement, à savoir : le représentant du gestionnaire de l'établissement ou du service médico-social (ESMS) porteur de l'UEMA ou de l'UEEA, l'IA-DASEN et le Directeur général de l'ARS.

L'instruction interministérielle **N° DGCS/SD3B/DGESCO/CNSA/2016/192 du 10 juin 2016** précise :

*Le **choix des partenaires** sera guidé notamment par les critères suivants, sans ordre de priorité :*

- *Commune dont la situation géographique ou la densité de population permettra l'accompagnement de sept enfants au plus près de leur domicile ;*
- *Disponibilité de locaux adéquats dans une école maternelle ;*
- *Accueil favorable de l'équipe éducative ;*
- *Volontarisme de la commune d'implantation, notamment en ce qui concerne les conditions de la mise à disposition des locaux qui seront précisées dans une convention spécifique unissant l'ESMS et la collectivité territoriale.*

*Concernant les **locaux**, l'instruction interministérielle précise que :*

- *L'UEMA tout comme l'UEEA doit disposer d'une salle de classe et, autant que possible, d'une deuxième salle prioritairement destinée aux interventions individuelles, principalement paramédicales. Cette dernière se trouve nécessairement dans les locaux scolaires et, de préférence, à proximité immédiate de la classe*
- *L'UEMA et l'UEEA doivent être considérées comme une classe de l'école. A ce titre, l'accès à l'ensemble des locaux collectifs est acquis pour les élèves accueillis en UEMA/UEEA. Par ailleurs, les récréations et la restauration sont effectuées sur le même temps que les élèves de la même classe d'âge.*

2.1.1- Les modalités de création des UEMA/UEEA en Bourgogne Franche-Comté

Conformément au plan autisme 2013/2017, et aux différentes instructions ministérielles de 2016 et de 2019, la région Bourgogne Franche-Comté s'est d'emblée inscrite dans cette démarche comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : panorama des UEMA et UEEA de Bourgogne/ Franche-Comté

21	UEMA	ACODEGE	SESSAD Centre aurore	QUETIGNY	sept-14
	UEEA	ACODEGE	SESSAD Centre aurore	DIJON	sept-19
25	UEMA	AHS FC (Association d'Hygiène Sociale de Franche Comté)	SESSAD Comtois (antenne Besançon)	BESANCON	sept-14
	UEEA	AHS de Franche Comté	IME l'essor	BESANCON	sept-19
39	UEMA	APEI de Lons le Saunier	IME l'essor	LONS SAUNIER ^{LE}	sept-16
58	UEMA	ADAPEI 58	SESSAD horizon	VARENNES VAUZELLES	sept-16
70	UEMA	AHSSEA (Association Haute Saônoise pour la Sauvegarde de l'enfant à l'Adulte)	IME Jean-Louis BAUDOIN	VESOUL	sept-17
71	UEMA	PAPILLONS BLANCS	SESSAD	MACON	sept-15
89	UEMA	EPNAK (Etablissement Public National Antoine Koenigswarter)	SESSAD	AUXERRE	sept-16
90	UEMA	AHS FC (Association d'Hygiène Sociale de Franche Comté)	SESSAD Comtois (zone urbaine)	BELFORT	sept-15

Tableau 2bis : panorama des structures expérimentales apparentées UEMA/UEEA de Bourgogne Franche-Comté

département	structure apparentée à	organisme gestionnaire	structure de rattachement	lieu d'implantation	date de création
25	Type UEMA (mais jusque 7 ans)	ADAPEI 25	SESSAD du Haut Doubs	MONTLEBON	sept-16
58	Type UEEA (ULIS TSA+SESSAD)	FOL 58	SESSAD Chrysaligüe	NEVERS	sept-12
90	Type UEEA	ADAPEI 90	SESSAD Hisséo	BELFORT	sept-17

La plupart du temps, la négociation pour la création de ces unités s'est faite entre l'ARS et des organismes gestionnaires candidats :

- soit l'ARS a elle-même sollicité certains organismes gestionnaires sur la base de leur expérience dans le domaine de l'accompagnement des enfants autistes (UEMA 21/71)
- soit elle a procédé à un appel à projet non ciblé et les organismes gestionnaires intéressés se sont portés candidats (toutes les autres UEMA)

Dans ce dernier cas, seuls deux organismes gestionnaires au maximum ont posé leur candidature. Ce qui paraît avoir été déterminant, dans le choix du candidat retenu, c'est l'engagement de longue date de ce dernier dans l'accompagnement des publics autistes.

Dans le cadre de la commission d'étude des dossiers, seuls 2 IEN ASH ont été consultés pour le choix de l'association gestionnaire : le Doubs et le territoire de Belfort. Pour autant, les IEN des départements n'ayant pas été consultés ne contestent pas le choix de l'ARS, qu'ils estiment judicieux et ont tous été signataires de la convention tripartite.

Quant aux MDPH, leur implication en amont de la création des UEMA/UEEA ou unités expérimentales est rarement mentionnée. Seules les MDPH de Côte d'Or et de la Haute-Saône indiquent avoir participé à cette phase en ayant, pour la Côte d'Or, contribué à visibiliser les besoins via le travail des EPE ou en ayant, pour la Haute-Saône, participé à toutes les réunions multi partenariales préalables à la mise en place de l'UEMA.

En revanche, la moitié d'entre elles a été associée, au moment de l'ouverture des UEMA, dans la phase de repérage des enfants susceptibles d'intégrer l'unité. Il est à noter que la MDPH du Doubs et celle du Territoire de Belfort indiquent ne pas avoir été associées à la création des unités expérimentales. Elles expliquent que les besoins étaient suffisamment repérés par les structures d'amont.

2.1.2- Les éléments déterminants pour le choix de l'école d'affectation

Au regard des indications du cahier des charges et de l'expérience des IEN sur les conditions de réussite de toute expérience d'inclusion d'un public handicapé, 3 critères sont parus déterminants, pour les IEN, dans le choix du lieu d'implantation des classes favorisant une inclusion rapidement efficace.

3 critères communément partagés :

➤ **La situation géographique de la commune dans le département et la densité de la population :**

Le principe est de disposer d'un bassin de recrutement suffisant pour « remplir » la classe sans conduire les enfants à des déplacements trop longs (limite donnée par le cahier des charges : 30 km). Les priorités suivantes ont donc été appliquées :

- Implantation en zones urbaines, où le nombre d'enfants susceptibles d'intégrer la classe concernée est plus important
- Proximité avec la structure porteuse pour faciliter les déplacements des professionnels

- Existence de services partenaires (HDJ/CAMSP...) qui travaillent déjà avec l'EN, les structures ESMS pour faciliter le repérage des enfants en amont de leur l'orientation
- Nombre de classes de l'école d'accueil suffisant pour permettre l'inclusion à tous les niveaux

➤ **Les caractéristiques des locaux scolaires existants :**

Ils doivent respecter les indications fournies dans le cahier des charges c'est-à-dire permettre, par leur taille et leur configuration, à la fois des conditions d'accueil tenant compte des besoins spécifiques de ces enfants et des possibilités d'inclusion. Comme le montrera également le tableau n°3 ci-après, selon la configuration des locaux, les inclusions peuvent être facilitées ou au contraire limitées.

➤ **La qualité de l'accueil de cette classe par les enseignants de l'école d'implantation :**

Les IEN ASH, ont tous indiqué que la rapidité avec laquelle la classe a pu fonctionner de manière positive, dans le respect des attendus du cahier des charges, a été très liée à la préparation de l'école d'accueil à cette installation et aux capacités de la communauté scolaire ordinaire à « s'ouvrir » à l'accueil de ce public. Deux cas de figure se sont ainsi présentés :

- Situation favorable dès le départ :
L'école était déjà mobilisée et impliquée dans l'accueil de publics spécifiques (UEMA du Jura, de la Nièvre, de la Saône-et-Loire, ou encore de l'Yonne)
- Conditions plus complexes et ayant nécessité un accompagnement important par l'IEN/ASH entre autres pour pallier la difficulté

Les écoles où l'implantation des UEMA a soulevé le plus de résistance sont celles dans lesquelles il n'y a pas eu de préparation préalable de la communauté scolaire et qui, bien souvent, découvraient le projet à la rentrée. Entre la méconnaissance de l'autisme et les inquiétudes générées par la perspective de mise en place de temps d'inclusions, ces écoles (Côte d'Or, Doubs, Haute-Saône et Territoire de Belfort) étaient dans une posture défensive, exacerbée, à Belfort, par le fait que l'école venait de se voir fermer une classe.

Cependant, cette situation n'est pas figée puisque l'ensemble des acteurs engagés dans ces projets constate que les efforts de formation, d'accompagnement des équipes de la communauté scolaire, d'installation d'une relation de qualité entre les différents professionnels de « terrain » (enseignant de la classe/équipe ESMS/enseignants ordinaires/directeurs des écoles/conseillers pédagogiques) ont porté leurs fruits et que les difficultés initiales, entre autres d'inclusion de ces enfants, se sont nettement estompées sur ces 4 territoires.

Les 2 tableaux ci-dessous détaillent les conditions d'implantation des unités.

Tableau n°3 : panorama des critères déterminants dans le choix d'implantation des UEMA/UEEA

UEMA/UEEA et Département	Caractéristiques de la commune d'implantation	Données sur les effectifs (les deux premières années)	Conditions d'accueil de l'équipe UEMA par l'école
UEMA 21	Zone péri urbaine	Effectif complet dès la 2 ^{ème} année	Réticences des enseignants dans un premier temps
			Pas de préparation préalable de la communauté scolaire
			Enseignante affectée à la classe pas préparée à cet accueil, d'où une première année difficile
UEEA 21	zone urbaine	effectif complet (8 enfants)	difficultés d'installation du fait d'une ouverture dans l'urgence avec très peu de temps entre la décision et l'ouverture,
UEMA 25	Zone urbaine : Besançon	Complet depuis l'ouverture	Peu d'implication des collègues ordinaires dans un premier temps (résistances/refus de l'inclusion)
UEEA 25	Zone urbaine (Besançon), à proximité de l'UEMA	Effectifs de 7 depuis 09/19. Objectif = 10 en sept 2020	Peu de préparation en amont (école informée en juillet) d'où des inquiétudes mais un bon accueil
UEMA 39	Territoire rural d'où le choix de Lons le Saunier	Classe en sous-effectif depuis l'ouverture	Ecole dynamique, engagée dans la politique d'inclusion des enfants à problématiques spécifiques/disponibilité de la directrice de l'école/équipe stable
UEMA 58	Territoire rural mais choix du lieu en proximité de l'IME porteur	Effectif complet	Communauté partante mais école à nombre de classes limité, ce qui peut pénaliser les inclusions
UEMA 70	Département rural : il fallait un bassin de recrutement suffisant d'où le choix Vesoul	2 enfants au démarrage puis 6	Ecole peu préparée au préalable-
			Appui conséquent de la directrice de l'école/enseignantes ordinaires accueillantes par la suite
UEMA 71	Lieu d'implantation : MACON imposé par l'ARS même si moins porteuse en termes d'effectifs que CHALON	Effectif complet dès l'ouverture	Petite Ecole accueillante, pratiquant l'inclusion depuis longtemps-
			Enseignants motivés-
UEMA 89	Localisation à AUXERRE imposée par le rectorat (implantation en ville pour résoudre les problèmes d'effectif)	6 à l'ouverture	Ecole avec suffisamment de classes pour faciliter l'inclusion/enseignants coopératifs/sensibles à l'intérêt de l'appui d'un SESSAD/école préparée en amont
UEMA 90	Implantation en zone urbaine : Belfort	7 à l'ouverture	Posture initiale défensive de la communauté scolaire

Tableau n°3 bis : panorama des critères apparus comme déterminants dans le choix d'implantation des unités expérimentales

Unité expérimentale et département	Caractéristiques de la commune d'implantation	Données sur les effectifs dans les deux premières années de fonctionnement	Conditions d'accueil de l'équipe UE par l'école
UE EXP MONTLEBON (25)	Zone rurale	Dès la première année, effectif de 7 élèves	Accueil très favorable, porté par la maire de Montlebon, elle-même très impliquée dans l'accueil d'enfants autistes
UE EXP 58 (ULIS TSA+SESSAD)	Zone urbaine : Nevers	Sur 5 places, 3 occupées dès la première année	Le dispositif ULIS TSA+SESSAD a été très bien accueilli : choix de l'école avec l'EN-ASH, rencontre avec la directrice de l'école, réunions d'information en amont adressée à la communauté éducative, aux parents et personnels communaux
UE exp 90	Zone urbaine : Belfort , centrale , facilitant la montée en charge des effectifs	2 places financées au départ auxquelles l'IME a ajouté 5 places sur fonds propres. Les 7 places ont été occupées	Pas de difficultés majeures

2.2 Les projets d'implantation d'UEMA / UEEA pour la rentrée 2020-21

Outre un état des lieux des structures existantes à ce jour dans la région, les échanges ont permis de recenser trois nouvelles ouvertures d'UEMA à la rentrée de septembre (dans le Doubs à proximité de Pontarlier, en Saône et Loire et dans l'Yonne à Sens) et la réflexion conjointe ARS / Education nationale se poursuit sur l'ensemble de la région, pour les années suivantes.

3. L'ORGANISATION DES UEMA/UEEA ET UNITES APPARENTÉES DE LA REGION BFC

Afin que le dispositif fonctionne de manière optimale, il est indispensable qu'il soit doté de moyens adaptés, tant en termes de ressources humaines qu'en termes de moyens matériels. Le cahier des charges des UEMA et des UEEA définit ce qui paraît nécessaire pour répondre aux besoins de ce public. Il s'agit ici de voir comment les interlocuteurs de Bourgogne Franche Comté engagés dans ces créations ont pu se conformer à ces cahiers des charges et de mettre en exergue ce qui peut être différent ou complémentaire dans la région.

3.1 Les ressources humaines mobilisées

3.1.1 Composition des équipes de l'UEMA/UEEA et apparentées

➤ Des professionnels Education nationale bien présents mais pas toujours spécialisés

Les 8 UEMA et l'UEEA de la région disposent chacune d'un enseignant à temps plein, mis à disposition par l'Education nationale.

Au regard des deux cahiers des charges, les enseignants recrutés par l'EN doivent être spécialisés, (préférentiellement option D-troubles de fonctions cognitives)

A ce jour, comme en témoignent les tableaux ci-dessous, 9 enseignantes affectées à ces classes sont spécialisées, 4 ne le sont pas mais, bien souvent, ont des compétences initiales dans le domaine de l'autisme.

Tableau n°4 : Etat des lieux de l'encadrement pédagogique des UEMA/UEEA⁴

UEMA/UEEA	Enseignante à l'ouverture	Enseignante actuelle
UEMA 21	Spécialisée CAPPEI D	Non spécialisée (en poste depuis 2019)
UEEA 21	Spécialisée CAPPEI D	
UEMA 25	Spécialisée CAPPEI D	
UEEA 25	même enseignante depuis l'ouverture, spécialisation CAPPEI D en 2019	
UEMA 39	Spécialisée CAPPEI D	Non spécialisée mais psychologue de formation initiale (en poste depuis septembre 2019)
UEMA 58	Même enseignante depuis l'ouverture, spécialisée CAPPEI D	
UEMA 70	Non spécialisée à l'ouverture de la classe (avait des compétences en matière d'accompagnement des enfants autistes) mais CAPPEI passé l'année suivante	Non Spécialisée (demande CAPPEI D en cours)
UEMA 71	Spécialisée CAPASH C et D	
UEMA 89	Spécialisée CAPPEI D	
UEMA 90	Spécialisée CAPPEI D	Spécialisée CAPPEI D (spécialisation intervenue un an après sa nomination sur la classe)

Tableau n°4 bis : Etat des lieux de l'encadrement pédagogique des unités expérimentales⁵

Unité expérimentale	Enseignante à l'ouverture	Enseignante actuelle
UE EXP MONTLEBON (25)	CAPASH D	
UE EXP 58 (ULIS TSA+SESSAD)	CAPASH D	CAPPEI D
UE EXP BELFORT (90)	Enseignante non spécialisée (mais formée)	

Au regard des éléments recueillis, il apparaît un « relatif » turnover des enseignants sur ces classes spécialement dédiées aux enfants avec TSA. Lorsque cette question a été évoquée avec les IEN ESH, les enseignants et certains responsables de structures porteuses, bien souvent les motifs invoqués sont les suivants : au bout de quelques années la pression induite par l'accompagnement d'un tel public devient pesante, tout comme les difficultés récurrentes de collaboration entre des professionnels de deux cultures différentes : ceux de l'Education nationale et ceux du secteur ESMS.

En effet, les modes de fonctionnement sont historiquement éloignés et, il semble, parfois, que le cadre d'intervention de chaque professionnel affecté à l'UEMA ou UEEA (pourtant bien défini dans le cahier des charges) n'est pas véritablement intégré par tous, ainsi des « débordements » sont observés dans la mise en œuvre de certaines missions.

⁴ Notons que concernant l'UEEA de Côte d'Or, l'Education nationale a également mis à disposition de l'unité une AESH

⁵ L'unité expérimentale du 58 dispose également d'une AESH

Aux dires de certains Inspecteurs : « *il a fallu remettre l'enseignant au centre du dispositif et lui redonner sa place de coordinateur des actions conduites* ». Cela a souvent nécessité des rencontres chapeautées par l'EN et les responsables des structures porteuses pour redéfinir le périmètre d'actions de chacun et les modalités de coopération entre les professionnels. Ces mises au point ont, selon les interlocuteurs, permis, globalement, d'atténuer les difficultés (même s'il paraît nécessaire de réitérer cet accompagnement régulièrement).

➤ Des équipes médico-sociales plus ou moins étoffées

Tableau n°5 : Les professionnels médico-sociaux des UEMA/UEEA (en ETP)

	ES	EJE	ME	AMP (AES)	Pédopsychiatre	infirmiere	psychologue	neuro psy	psychomotricien	orthophoniste	Autres
21 UEMA	1	0,75	0	2,25	0,11(non pourvu)	0	0,45	0	0,25	0,25 libéral	1 ergo mis à dispo et médecin (3h/semaine)
21 UEEA	1	0	0	1	NR	NR	NR	NR	NR	NR	
25 UEMA	1	1	0	1	0,05	0	0,5	0	0,5	0,5 (non pourvu)	0
25 UEEA		1					0,25				1 AES/1AESH
39 UEMA	1	1	0	2	0	mise à dispo en fonction des besoins	0,4	0	0,5	0,4	0
58 UEMA	1	1	1	2	0	0	0,25	0,25	0,17	0,12	0
70 UEMA	1	0	0	1,5	0,1	0,2	0	0,5	0,2	0,1	0,1 (assistante soc)
71 UEMA	0	0	1	2	0	0	0,5	0	0,3	0	1 CAPpetite enf
89 UEMA	1	0	0	2	0	1	0,5	0	0,4	0	0
90 UEMA	1	1	0	1	0,045	0	0,3	0,25	0,4	0,3	0

Les équipes médico-sociales se révèlent hétérogènes d'une UEMA à l'autre. Si globalement l'on retrouve les mêmes catégories de professionnels, c'est surtout au niveau du temps de présence que les différences sont les plus notables. Les UEMA de la région disposent d'une équipe de 6 à 9 personnes, dont certaines sont dédiées⁶ à l'UEMA, d'autres mises à disposition.

Ces équipes sont essentiellement composées de personnel éducatif (ES, ME et/ou EJE, AMP), de personnels de rééducation dans une moindre proportion (psychomotriciens, orthophonistes) et de professionnels de santé (pédopsychiatre, infirmière, psychologue, neuropsychologue).

Le plateau technique comporte parfois également d'autres professionnels mais peu représentatifs tels qu'une assistante sociale (2 UEMA concernées) ou un ergothérapeute (1 UEMA).

En cas d'absence d'un intervenant, selon que l'arrêt des professionnels est de courte durée (moins d'une semaine) ou de longue durée, des réorganisations des emplois du temps sont réalisées⁷ (du

⁶ Nous n'avons pas pris en compte dans ce calcul le temps des professionnels mutualisés avec les ESMS, qui sont le plus souvent des cadres, parfois des personnels administratifs.

⁷ D'autant qu'étant annualisés au niveau des horaires, les professionnels des structures MS porteuses peuvent réaliser des heures supplémentaires ou complémentaires qui peuvent être récupérées sur des périodes basses (étant à 35h pour 24h d'enseignement).

personnel rééducatif pouvant être amené à intervenir sur des durées plus importantes par exemple) ou des remplacements mis en œuvre. L'UEMA de la Côte d'Or résume bien ces modalités que l'on retrouve généralement dans toutes les unités d'enseignement pour enfants autistes (y compris dans unités expérimentales apparentées) : « Pour les remplacements de courte durée, nous préférons la réorganisation interne qui suscite moins d'inquiétudes chez les enfants et confère stabilité et continuité des actions/des acquis (les professionnels réorganisent leurs emplois du temps et se répartissent les tâches et les activités). Nous faisons également appel aux professionnels du SESSAD TSA dans le cadre de la mutualisation, de l'interconnaissance et de la solidarité. Les absences de longue durée sont remplacées (il faut pouvoir anticiper pour effectuer le recrutement, les profils de postes sont exigeants de par la formation spécifique nécessaire) ». Le remplacement sur la longue durée est généralement assuré par des professionnels de la structure porteuse de l'UEMA voire d'une autre structure de l'OG quand ce dernier dispose par exemple comme dans la FOL (58) d'un pôle enfance.

Les équipes des UE pointent la difficulté récurrente de remplacements des professionnels paramédicaux, qui peut conduire à des interruptions regrettables de soins (orthophonistes principalement).

Les postes de direction, d'encadrement et de personnel administratif, également nécessaires au bon fonctionnement de l'unité d'enseignement ne sont, la plupart du temps, pas intégrés dans l'organigramme budgétaire mais sont assurés par l'établissement ou le service médico-social porteur de l'unité (SESSAD le plus souvent, parfois IME). Dans le cadre de cette enquête, ils ont rarement été valorisés (en termes d'ETP).

Un parent de Côte d'Or souligne d'ailleurs des vacances de poste (orthophoniste, ergothérapeute, médecin) ponctuelles ou permanentes, qui l'ont conduite à recourir à des séances en libéral (avec dérogation de la sécurité sociale) mais qui ne sont pas à la hauteur des besoins de son fils, selon lui. Un autre, du Territoire de Belfort, déplore également l'absence de professionnels en orthophonie et en psychomotricité depuis plusieurs mois et estime que cela est très préoccupant pour le développement des enfants.

Tableau n°5 bis : Les professionnels médico-sociaux des unités expérimentales (en ETP)

	ES	EJE	ME	AMP	Pédopsychiatre	psychologue	neuro psychologue	psychomotricien	orthophoniste	Autres
25 UE EXP	1,5	0	0	0,2	0,1	0,5	0,2	0,5	0,3	assistante éducative : 1 secrétaire : 0,10
58 UE EXP (ULISécole TED+ SESSAD au sein de l'ULIS)	1	0	0	2	0,05	0,6	0	0,3	0,3	0
90 UE EXP	2	0	0	0	0	0,2	0	0,2	0,2	0

Les unités expérimentales de la région disposent d'une équipe composée de 4 à 9 personnes, avec là aussi du personnel dédié et du personnel mutualisé (chefs de service essentiellement).

Signalons que les responsables des structures porteuses et les IEN ASH, s'inquiètent des ratios insuffisants, selon eux, prévus pour les UEEA et en pointent les inconvénients :

- accompagnements beaucoup plus « light » pour des enfants qui ont encore énormément de besoins et dont la problématique, après la scolarité en UEMA s'est améliorée mais qui nécessite toujours un soutien renforcé

- appui aux enseignants plus espacé qu'en UEMA et ce, d'autant plus que les professionnels des ESMS sont mobilisés de manière conséquente sur tous les temps hors classe (restauration/récréations), ce qui les rend moins disponibles pour l'appui à l'enseignant

3.1.2. Formation et supervision de ces équipes

➤ Des équipes généralement formées

Selon l'instruction interministérielle portant sur les UEMA, une phase initiale de formation commune, précédant l'ouverture effective de l'UEM, réunissant les professionnels de l'unité, mais également pour certains modules les parents, du personnel de l'école et d'autres professionnels amenés à intervenir auprès des élèves de l'UEM doit avoir lieu⁸. Elle peut également être dispensée à des professionnels arrivant en cours d'année.

Cette formation a pour objectif la mise à niveau des connaissances des membres de la future équipe sur l'autisme, les modalités de scolarisation en UE, les stratégies d'enseignement comportementales et développementales (TEACH, ABA, gestion des comportements défis, apprentissage d'une communication alternative/augmentée)

L'instruction interministérielle portant sur les UEEA, prévoit également une phase initiale de formation commune précédant l'ouverture de l'UEEA⁹. Cette formation porte sur les mêmes thématiques que celles prévues pour les UEMA et s'adresse également aux familles et si possible à l'équipe de l'école.

Formation préalable à l'installation de la classe :

Durée : Dans tous les cas les membres de l'équipe ont pu bénéficier d'une formation préalable à l'ouverture de l'unité d'enseignement. Bien que les deux cahiers des charges donnent des indications sur le volume horaire et le contenu souhaitable de cette formation, dans la pratique le temps passé en formation a été très variable sur la région. Deux UEMA ont déclaré avoir bénéficié du volume de 10 heures de formation tel que préconisé avant même l'ouverture de l'UEMA. Pour les autres, les temps de formation ont varié de 3 à 5 jours, parfois en deux temps.

Le contenu de ces formations a été conforme à ce que prévoit le cahier des charges. Dans certains cas, la rentrée scolaire des enfants de l'unité d'enseignement a été légèrement décalée dans le temps pour permettre la réalisation de cette formation en amont. Il est à noter que lorsque de nouveaux professionnels sont recrutés sur l'unité d'enseignement, il leur est en général proposé de suivre cette formation en cours d'année.

Le public bénéficiaire : Dans toutes les unités d'enseignement, cette formation a également été ouverte à d'autres publics pour toute la formation ou certains modules : aux parents pour la moitié d'entre elles,

⁸ L'instruction précise dans son annexe B un modèle type de formation précédant l'ouverture de l'unité basé sur 10j de formation et 4 modules.

⁹ L'instruction précise dans son annexe 1 un modèle type de formation précédant l'ouverture de l'unité basé également sur 4 modules mais sans précision de durée.

aux enseignants (de l'UEMA et/ou de l'école) pour 4 d'entre elles (dont l'ATSEM dans l'UEMA 58), au personnel du périscolaire et de la crèche (UEMA 21 et UEMA 39) et plus largement à des salariés de la structure porteuse de l'unité (UEMA71, UE expérimentale 25/58).

Formations continues :

Toujours selon les deux instructions interministérielles portant sur les UEMA et les UEEA, la formation initiale doit être complétée par des formations spécifiques plus ciblées, dans le cadre des plans de formation, pour permettre aux professionnels d'approfondir et d'actualiser leurs connaissances.

Toutes les unités d'enseignement (UEMA, UEEA et unités expérimentales) que nous avons interrogées financent, grâce aux plans de formation, des formations collectives et/ou individuelles annuellement ou tous les deux ans pour permettre à l'équipe de se perfectionner et d'actualiser ses connaissances.

Nous pouvons regrouper les principaux thèmes de formation cités de la manière suivante :

- Les méthodes de communication alternative : PECS, PODD
- Les méthodes d'apprentissage : ABA, Denver, TEACCH
- Les méthodes d'évaluation : PEP 3
- La gestion des comportements déficit
- La guidance parentale, les compétences parentales
- Sensorialité
- Autisme et jeux

Ces formations sont également pour certaines ouvertes aux familles et aux enseignants, éventuellement à d'autres professionnels de la communauté scolaire (enseignants de l'école/ATSEM, ...). Notons que 3 familles interrogées (sur 8), deux en Côte d'Or, l'autre sur le Territoire de Belfort, souhaiteraient se voir davantage proposer des formations. L'une d'elle indique avoir été obligée de se financer elle-même une formation à Lyon sur la méthode PECS ou auprès de Respir Bourgogne, faute de se voir proposer suffisamment de formations par l'UEMA (2 propositions en 3 ans et il ne s'agissait pas de formations mais plutôt de séances d'information sur l'autisme, selon elle).

Plusieurs responsables d'unités d'enseignement et plusieurs enseignants alertent sur le fait qu'il est difficile pour les enseignants de participer à ces formations car ces dernières sont souvent organisées sur le temps des vacances scolaires.

Il est aussi à noter que la mise en place de ces formations est aussi dépendante des financements des structures porteuses, financements qui sont de plus en plus contraints.

➤ **Des séances de supervision des pratiques organisées et dont la fréquence a tendance à diminuer au fil du temps conformément au cahier des charges**

Les deux instructions interministérielles portant sur les UEMA et les UEEA prévoient la mise en œuvre d'une supervision des pratiques de l'ensemble des professionnels travaillant en équipe dans le cadre spécifique de ces unités. Cette supervision doit être assurée par un professionnel extérieur à l'équipe, en référence aux RBPP de l'HAS sur l'accompagnement des personnes présentant un TSA.

Concernant les UEMA, elle doit avoir lieu au minimum deux fois par mois la première année puis au moins mensuellement par la suite. Concernant les UEEA, le cahier des charges ne donne aucune indication quant à sa fréquence, si ce n'est qu'elle doit s'estomper au cours des 2^{ème} et 3^{ème} année corrélativement à la montée en compétence des équipes.

Le tableau ci-dessous décrit les pratiques de supervision des UEMA et UEEA de la région BFC

Tableau n°6 : Les pratiques de supervision dans les UEMA/UEEA

UEMA/UEEA	supervision (O/N)	organisme superviseur	fréquence 1ere année	fréquence par la suite	contenu
21 UEMA	oui	2 analystes du comportement certifiés intervenant en libéral	2 fois par mois par journées ou demi-journées	1 fois par mois par journée ou demi-journée	Observation et évaluation des besoins des enfants afin de mettre en place des programmes/régulation des comportements/adaptation des accompagnements pédagogiques et éducatifs, en lien avec la psychologue de l'UEMA qui coordonne et garantit le suivi des programmes éducatifs et comportementaux des enfants (accompagnement des interventions et des programmes entre les séances de supervision de manière régulière) entre chaque séances de supervision (continuité et progression)
21 UEEA	OUI	FORMAVISION	formation collective élargie en octobre /novembre	1/MOIS depuis janvier	Observation et évaluation des besoins des enfants afin de mettre en place des programmes/régulation des comportements/adaptation des accompagnements pédagogiques et éducatifs,
25 UEMA	oui	FORMAVISION	non renseigné	1 journée par trimestre	Elle a pour objectif de développer la capacité des membres de l'équipe à échanger, à se questionner, à réfléchir sur leur pratique. Elle a pour fonction d'aider et de soutenir, de poser un cadre permettant aux différents professionnels de se poser des questions constructives et de les aider à trouver de possibles solutions, tout en mettant en avant le fait que l'enfant est au centre de son projet
25 UEEA	non				
39 UEMA	oui	FORMAVISION	non renseigné	1 fois toutes les 6 semaines	La superviseuse est présente toute la journée avec un temps de débriefing en fin de journée en présence de l'ensemble de l'équipe (y compris l'enseignante). Tout au long de la journée, elle observe l'accompagnement des enfants aussi bien sur l'installation de l'environnement, les outils utilisés que les méthodes d'accompagnement et les objectifs/cibles à travailler avec chacun des enfants. La posture technique de chaque professionnel est revue si besoin (en toute bienveillance) ainsi que les cibles de travail réévaluées pour chaque enfant (à l'aide de méthode d'évaluation propre au dispositif). Des objectifs d'amélioration sont proposés et construits avec l'équipe pour la prochaine supervision.
58 UEMA	oui	1 psychologue du cabinet de consultation d'intervention psychoéducative et de formation en TSA	1 fois par an	1 fois par an 2 jours consécutifs	Jour 1 : observation en classe du matin au soir sur tous les temps Jour 2 : restitution orale (puis écrite) à toute l'équipe, l'enseignante et la Direction sur les observations relevées et les conduites à éviter et celles à privilégier avec explication en appui –moment d'échange
70 UEMA	oui	FORMAVISION	non renseigné	1 fois par mois	Temps d'observation, d'échanges, de préconisations
71 UEMA	oui	2 professionnels extérieurs	2 fois par mois	1 fois par mois, 1j	le matin en présence des enfants, les superviseuses observent. L'après-midi, en l'absence des enfants, un débriefing est fait et des conseils donnés pour ajuster les accompagnements. Si l'équipe de l'UEMA souhaite un avis plus spécifique sur un enfant par exemple, en amont de la séance, elle envoie un mail aux superviseuses qui vont plus spécifiquement observer les interactions avec cet enfant ce jour-là
89 UEMA	oui	FORMAVISION	2 fois par mois (les 2 premières années)	1 fois par mois	le superviseur partage tous les moments d'accompagnement des enfants et propose des réajustements si nécessaire, permet une analyse approfondie des situations rencontrées, des réactions des enfants, peut aussi amener l'équipe à mettre en place des protocoles.
90 UEMA	oui	intervenant extérieur	2 jours par mois	4/ an	Elle participe aux activités des enfants pendant la journée et s'organise ensuite avec toute l'équipe et la directrice un temps de réflexion commune sur ce qui s'est vécu et sur des pistes d'ajustement

Tableau n°6 bis : Les pratiques de supervision dans les 3 unités expérimentales

25 UE EXP	oui	FORMAVISION	tous les 18j	1 fois par mois	professionnel extérieur qui participe , et « observe activement » sur un journée, à toutes les activités proposées aux enfants puis travail de réflexion et construction de propositions avec l'ensemble de l'équipe : démonstration de gestes techniques, appui organisationnel, mises en place d'ajustement des actions, répartition des tâches, mise en place de préconisations individualisées...
58 UE EXP	non				
90 UE EXP	oui	EPSILON	non précisé	non précisé	non précisé

Les éléments apportés par les acteurs interrogés confirment que cette supervision est bien mise en œuvre dans toutes les UEMA de la région Bourgogne Franche-Comté et dans 2 des unités d'enseignement expérimentales (sauf celle de la Nièvre) mais la fréquence des séances de supervision varie d'une unité à l'autre.

En tout état de cause il est observé 2 temps de cette mise en place :

- un rythme soutenu dans les premières années de fonctionnement de l'UE
- un rythme allégé ensuite

Cette supervision est assurée par des organismes extérieurs :

- Formavision pour 6 d'entre elles
- Epsilon pour 1
- Intervenants libéraux pour les autres

Pour les trois quarts des unités interrogées, la supervision a lieu une fois par mois comme le prévoit le cahier des charges. En revanche, pour les UEMA du 39 et du 90 elle a lieu toutes les 6 semaines. Pour l'UEMA du 25, elle n'a lieu qu'une fois par trimestre, et pour celle du 58 elle ne se déroule qu'une fois par an (sur deux jours consécutifs).

Ces journées ou demi-journées de supervision sont systématiquement composées d'un temps d'observation en classe, puis d'un temps d'échange, de débriefing et de conseils donnés, tant sur les conduites à privilégier que sur celles à éviter, en l'absence des enfants cette fois. Les superviseurs peuvent se prononcer aussi bien sur l'installation de l'environnement que sur les outils et méthodes d'accompagnement déployés, ou encore sur les cibles de travail pour chaque enfant. Ils proposent généralement des objectifs d'amélioration avec l'équipe en vue de la séance suivante.

Notons qu'en plus de ces séances de supervision, 5 UEMA (Côte d'Or, Doubs, Jura, Saône-et-Loire) ont mis en place des séances d'analyse de la pratique qui ont lieu toutes les 4 à 6 semaines et durent 1h30. Elles rassemblent l'équipe de l'UEMA et l'enseignante. L'UEMA de la Saône-et-Loire explique qu'elle en a éprouvé le besoin pour répondre à un certain malaise exprimé par les membres de la structure. En effet, l'équipe semblait traverser une sorte de « crise identitaire » : confusion des rôles dans l'esprit des parents entre l'école et les professionnels de l'UEMA (comme si ces derniers étaient du personnel de l'école au même titre que l'ATSEM), tensions entre l'enseignant et l'équipe médico-sociale. Ces séances sont assurées par une psychologue du travail et sont très appréciées de l'équipe.

L'unité expérimentale de la Nièvre en a également mis en place mais elles viennent pour l'instant se substituer partiellement à l'absence temporaire de supervision. Elles sont assurées mensuellement par un psychologue extérieur.

L'UEMA du 58, quant à elle, sans doute pour tenter de compenser pour partie une fréquence considérée comme trop faible des séances de supervision, a mis en place une sorte de « supervision » de l'équipe, assurée par la psychologue du SESSAD tous les lundis matins mais la finalité est différente. Elle observe sur ces plages horaires les outils et actions mis en œuvre auprès de tel ou tel enfant puis restitue à l'équipe ses observations, oriente les pratiques. L'équipe ne semble d'ailleurs pas satisfaite de cette formule et préférerait une supervision extérieure plus fréquente.

3.2 Les espaces dédiés dans l'école

Les deux instructions prévoient que les unités d'enseignement pour les enfants avec TSA soient installées au cœur même des écoles (maternelle et primaire).

« A ce titre, l'accès à l'ensemble des locaux collectifs est acquis pour les élèves accueillis en UEM. Par ailleurs les récréations et la restauration sont effectuées sur les mêmes temps que les élèves de la même classe d'âge »

L'UEM doit disposer de deux salles distinctes (l'une dédiée aux enseignements, l'autre prioritairement destinée aux interventions individuelles notamment éducatives, paramédicales, thérapeutiques). « Cette dernière se trouve nécessairement dans les locaux scolaires et à proximité immédiate de la classe »

En outre, l'aménagement de la salle de classe doit être pensé de manière à être adapté aux besoins spécifiques des enfants accueillis (mobilier, matériel, ...).

Le tableau ci-dessous décrit les locaux mis à disposition des UEMA et UEAA de la région BFC.

Tableau n°7 : les locaux mis à disposition pour les UEMA/UEEA

UEMA/UEEA	Etat des lieux	Points faibles évoqués
UEMA 21	Une entrée indépendante, un espace vestiaire enfants (couloir) Deux salles attenantes : - une salle de classe - une salle d'activité dans laquelle ont été aménagés un espace cloisonné pour le bureau des éducateurs (avec une photocopieuse reliée à l'ordinateur), un espace de repos (sans fenêtres), un espace de travail individuel et un espace jeux.	Exiguïté de la salle attenante qui est polyvalente (elle accueille le périscolaire le matin et en partie l'après-midi)
	Les salles sont équipées et fonctionnelles (box de travail, cloisons, matériel adapté).	
UEEA 21	Locaux adaptés : 2 grandes salles équipées et adaptées aux TSA	
UEMA 25	Deux salles distinctes, l'une pour les enseignements, l'autre pour les interventions individuelles, situées l'une à côté de l'autre.	aucun
	Refaites à neuf et prenant en compte les besoins spécifiques des enfants accueillis	
UEEA 25	L'UEEA a à disposition 2 salles contigües et de belle taille : l'une étant la salle de classe et l'autre destinée aux activités éducatives.	aucun
	L'UEEA peut aussi utiliser diverses salles de l'école : bibliothèque/salle art plastique/salle informatique.	
	Les récréations et temps de restauration sont partagés avec les enfants de l'école.	
UEMA 39	L'UEMA dispose de deux salles distinctes et les locaux	Salle de classe petite et peu fonctionnelle
	L'aménagement est adapté aux besoins des enfants sur le plan du matériel	
UEMA 58	Mise à disposition de 2 pièces mitoyennes (la salle de classe et une pièce annexe) dans le même bâtiment que les autres classes de l'école Cour de récréation commune, salle de motricité en proximité, restauration scolaire pas dans l'école	Salle éducative trop petite. Elle est dédiée à la fois à la rééducation, aux thérapeutes et pour les interventions individuelles. De plus, elle sert également de salle de repos. En outre, elle est vitrée, ce qui génère des difficultés de concentration pour les enfants.
UEMA 70	Au départ, la classe disposait de 2 salles mais à un étage différent. Ceci ne permettait pas que cette seconde salle soit utilisée au mieux.	aucun
	L'UEMA a obtenu finalement une plus grande pièce qui a été séparée en deux. La pièce principale est organisée pour permettre d'alterner les temps collectifs et individuels.	
	Les enfants ont accès à l'ensemble du plateau technique et des locaux collectifs de l'école	
	L'autre salle est organisée en un espace repos et un espace d'activités sensorielles.	
	Bien située au sein de l'école, elle favorise les inclusions inversées	
UEMA 71	Locaux adaptés : grande salle de classe (100 m2) où des boxes ont pu être installés/partage de la salle de sieste/	aucun
	Classe au rez-de-chaussée pour les enseignements.,	
	À l'étage, appartement de fonction mis à dispo par la mairie avec 1 salle et 1 cuisine utilisées pour les accompagnements éducatifs et rééducatifs et salle de repos pour enfants ayant besoin d'être isolés pour la sieste.	
	Possibilité d'utiliser la salle de motricité de l'école pour les séances de psychomotricité de groupe qui se trouve aussi au rez-de-chaussée.	
UEMA 89	Locaux adaptés : classe au sein de l'école avec organisation similaire à celle ordinaire/utilisation salle de motricité de l'école/récréation et sanitaires communs	aucun
UEMA 90	Locaux qui ont été restructurés en septembre 2019(transformation salle de classe en plusieurs salles) ce qui favorisent les PEC	aucun

Toutes les unités d'enseignement interrogées - à l'exception de celle du Jura - disposent de 2 salles distinctes et attenantes. L'UEMA du Jura ne disposant que d'une salle, des espaces différenciés sont néanmoins aménagés, notamment un espace sieste dans la mezzanine. Pour 3 UEMA, il est indiqué que l'une des deux salles est trop petite.

Il est la plupart du temps indiqué que les enfants ont aussi accès à des espaces partagés avec les autres élèves (salle polyvalente, cantine, dortoir dans certains cas, ...). Deux familles de Côte d'Or estiment néanmoins que l'UEMA n'est pas suffisamment « incluse » au sein de l'école (entrée séparée), pas de mention de l'UEMA sur le blog de l'école, pas autant d'informations données que pour les enfants des classes ordinaires, ...

Tableau n°7 bis : locaux pour les UE expérimentales

Unité expérimentale	Etat des lieux	points faibles évoqués
UE EXP 25	Les écoles de Morteau étant saturées, Montlebon a été retenue du fait : - d'un projet d'agrandissement de l'école - de l'existence de locaux de qualité, spécifiques et en proximité des espaces communs de l'école	aucun
UE EXP 58	Le dispositif est situé dans une école récente, au milieu des autres classes. Il est constitué de deux belles salles de classe : l'une dédiée aux enseignements, l'autre aux actions éducatives et rééducatives et sont très bien équipées.	aucun
UE EXP 90	Deux salles contigües refaites à neuf. Dans une des salles il y a un bureau et un espace pour le travail collectif et les prises en charge de psychomotricité. Et une salle de classe avec des espaces aménagés dont un espace de calme retrait. Des travaux ont été fait comme nous le souhaitions. Merci la mairie, ils ont même fait des travaux de sécurisation dans la cour pour nous. Classe intégrée dans un groupe scolaire important facilitant les moments d'inclusion	aucun

3.3 Le budget de l'UEMA/UEEA et unités apparentées

Dans leur cahier des charges respectifs, un budget annuel de 280 000 € est prévu pour les UEMA et de 100 000 € pour les UEEA.

Dans la région, les budgets des UEMA sont conformes au cahier des charges voire légèrement plus élevés pour 2 UEMA (celles du Doubs avec un budget de 287 000 € et celle du Jura avec un budget de 286 701 €).

Pour autant, certains directeurs de structures évoquent un budget souvent insuffisant pour couvrir l'ensemble des dépenses (dont l'essentiel correspond aux salaires des professionnels et aux transports des enfants) et ceci, d'autant plus que l'Education nationale ne participe que très peu aux dépenses de fonctionnement de la classe.

Du côté des structures expérimentales, l'unité expérimentale de la Nièvre fait figure d'exception avec un budget identique à celui des UEMA alors qu'il s'agit d'une unité s'adressant à des enfants d'âge primaire, que l'on serait tentés d'apparenter à une UEEA. Pour autant, selon le Directeur de la structure porteuse, il ne serait pas possible de fonctionner de manière satisfaisante dans un dispositif s'adressant à des enfants autistes avec un budget limité à 100 000 €. Pour l'heure, le budget de ce dispositif accueillant 7 jeunes, est lié à un redéploiement de moyens de l'IME complété par une dotation ARS sur des crédits non reconductibles, permettant de financer une équipe conséquente.

L'unité expérimentale du Territoire de Belfort a quant à elle obtenu à l'ouverture un budget de l'ARS mobilisant des crédits non reconductibles à hauteur de 75 000 € pour créer deux places, mais sur laquelle elle a accueilli d'emblée 7 enfants en finançant le complément par redéploiement des moyens de l'IME. Aujourd'hui cette unité fonctionne uniquement sur le budget de l'IME ce qui n'est pas sans poser de difficultés à l'unité qui doit réduire son plateau technique, les formations des professionnels qui y sont affectés, mais aussi le soutien aux familles.

Le budget actuel des 2 UEEA n'a quant à lui pas été renseigné.

A noter que les responsables des structures porteuses et les IEN s'interrogent sur la faiblesse des moyens alloués aux UEEA. En effet, il est nécessaire, selon eux, d'autant plus nécessaire de prolonger le dispositif UEMA par une structure aussi bien dotée en professionnels pour continuer d'agir intensément sur les difficultés persistantes des enfants autistes et ne pas voir leur situation se détériorer.

4. L'ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS AU SEIN DES UEMA-UEAA ET UNITES APPARENTEES

Ce chapitre est consacré au repérage du parcours des enfants bénéficiaires de cette scolarité.

Il s'agit de décrire et d'analyser les différentes étapes de cette orientation : du diagnostic à la sortie, afin d'en mesurer les aspects positifs et les difficultés qui se font jour.

4.1. L'orientation

4.1.1 Repérage des situations-diagnostic

De nombreux acteurs participent ainsi au repérage et/ou au diagnostic des enfants autistes. Il s'agit essentiellement des CAMSP, services de pédopsychiatrie-dont les CMP, services de pédiatrie et parfois des services de PMI.

Une nouvelle organisation des diagnostics a été initiée dans le cadre du troisième plan autisme 2013-2017 : il s'agit de structurer une filière de diagnostic graduée entre le niveau 1 de repérage/dépistage (les acteurs de proximité : professionnels libéraux, PMI, structures d'accueil des jeunes enfants,...), le niveau 2 de diagnostic dit « simple » des TSA (équipes pluridisciplinaires composées en mutualisant les compétences du secteur sanitaire et médico-social, CAMSP, services de pédiatrie, pédopsychiatrie) et le niveau 3 de diagnostic dit « complexe » (CRA). Cette organisation est mise en œuvre sur certains territoires depuis fin 2016, début 2017. A ce jour, et également conformément à la RBPP de l'HAS de février 2018 ce sont semble-t-il surtout les structures dites de 2^{ème} ligne, qui sont chargées de faire ces diagnostics.

En région Bourgogne Franche-Comté, les échanges avec les partenaires engagés dans l'accompagnement de ce public, ont très vite pointé des difficultés ressenties (toujours corroborées par les chiffres ensuite), autour de la mise en œuvre de ces diagnostics. Les critiques suivantes ont été invoquées :

- des délais trop longs pour effectuer ces diagnostics selon des enseignants et des responsables des structures porteuses
- un manque de fiabilité des diagnostics posés (incomplets /pas suffisamment étayés par des outils pertinents)

Certains CAMSP se sont dans ce cadre réorganisés différemment, soit en privilégiant l'étude des situations des enfants de 0 à 3 ans soit en prenant la décision de rester un CAMSP polyvalent, accueillant toutes les demandes, mais en mettant en place une procédure spécifique d'étude des dossiers des enfants envoyés pour une « suspicion » d'autisme.

Ainsi, le CAMSP des PEP 71, en partenariat avec les Papillons Blancs de Mâcon, le centre hospitalier de Macon, la pédopsychiatrie, la pédiatrie, le CRA Bourgogne a créé un projet participatif de dépistage et de diagnostic. Dans ce cadre, il a choisi de privilégier l'étude des situations des enfants de 0 à 3 ans. Le

CAMSP 71 continue à accueillir, conformément à sa mission, toutes les demandes qui lui sont adressées, cependant, cette priorisation sur le public des enfants de moins de 3 ans peut de fait, conduire à allonger dans certains cas les délais d'étude des situations des enfants plus âgés.

Le CAMSP « le fil d'Ariane » de Nevers a développé une autre stratégie en se positionnant pour être porteur d'un DDIPA (dispositif diagnostic précoce autisme) en 2018, en partenariat avec le secteur sanitaire et a mis en place une Equipe de Dépistage Diagnostic Autisme Précoce (EDDAP). Ce CAMSP travaille avec le CMP Enfant et adolescent - CMPEA du centre hospitalier de NEVERS

Le CAMSP d'Auxerre a quant à lui adapté sa procédure d'étude des dossiers des enfants présentant des autistes. Cependant, le nombre croissant de sollicitations depuis son ouverture le met de nouveau en difficulté pour voir assez vite tous les enfants qui lui sont adressés (avec de plus une discordance affichée par l'équipe entre le temps qu'elle dit être estimé par l'ARS pour faire un bilan et celui que l'équipe met réellement).

Le CAMSP PEPCBFC, a aussi fait le choix de rester un CAMSP polyvalent et s'efforce de traiter assez vite les demandes pour les enfants éventuellement porteurs d'autisme. Ceci est fort complexe tant les sollicitations sont nombreuses et diversifiées avec des moyens constants. De surcroît, comme d'autres, le CAMSP est sollicité lui-même pour des demandes de diagnostics du fait de signalements tardifs des médecins et de freins de la part des familles. Il est pour sa part frileux quant à la mise en place d'EDDAP¹⁰ mutualisée pour des raisons d'organisation des emplois du temps des personnels (de statuts différents).

De toute évidence la procédure de mise en place des diagnostics se précise. Une étude de ces dispositifs, diligentée par l'ARS, selon les professionnels interrogés, serait en cours pour évaluer les résultats et si besoin les adapter.

Quant aux CRA (de Dijon et de Besançon), ils expliquent qu'ils ne sont plus sollicités pour des diagnostics de petits, du fait de la mise en place de la nouvelle organisation décrite précédemment. Ils ne le sont qu'à la marge pour de situations complexes qui nécessitent des avis complémentaires.

Cette nouvelle organisation ne paraît pas bien repérée par tous les acteurs et elle reste encore à étayer à bien des égards : formation des acteurs de niveau 1 pour mieux repérer et dépister les enfants porteurs de TSA, fluidifier les articulations avec le niveau 3, améliorer la communication auprès des partenaires pour gagner en lisibilité, etc.

4.1.2 Les modalités d'orientation prononcées par la MDPH

➤ Des équipes d'évaluation non spécifiques mais parfois élargies

L'orientation en UEMA/UEEA est prononcée par la CDAPH, sur étude préalable du dossier par une équipe pluridisciplinaire d'évaluation. Dans les 7 MDPH ayant répondu à l'enquête c'est l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation « enfants », qui étudie ces dossiers au même titre que l'ensemble des demandes d'orientation concernant un enfant. Il n'existe pas d'EPE spécifiquement dédiée à l'autisme

¹⁰ Dans la région, les Equipes de Diagnostic Autisme de Proximité (EDAP) sont constituées dans chacun des départements, à l'exception de la Côte d'Or.

ou aux orientations en UEMA/UEEA. Pour autant, la composition de l'équipe d'évaluation est aménagée dans le cadre de ces demandes spécifiques dans le département de la Côte d'Or et celui de l'Yonne.

En Côte d'Or, en plus de l'équipe habituelle, sont invités l'enseignant référent de l'UEMA, un ou des représentants du SESSAD porteur de l'UEMA et/ou le CAMSP qui suit l'enfant concerné. Dans l'Yonne, s'il s'agit d'une première scolarisation, le psychologue de l'Education nationale et un second enseignant spécialisé seront également conviés. Par ailleurs, la MDPH 89 prend attache auprès partenaires d'amont (CAMSP, CMPP, CHS) si besoin avant la prise de décision.

➤ Les documents demandés pour l'étude des dossiers

Outre les documents à fournir obligatoirement, quelle que soit la demande adressée à la MDPH (pour mémoire : le certificat médical-CERFA n°15695*01 de moins de 6 mois et le formulaire de demande-CERFA N°15692*01), sont également la plupart du temps demandés les documents suivants :

- GEVA sco pour les quelques enfants ayant bénéficié d'une première scolarisation avant la demande d'orientation en UEMA/UEEA
- bilans médicaux et paramédicaux
- bilans diagnostics

➤ Les critères retenus pour une orientation en UEMA/UEEA

Parmi les principaux critères retenus par les MDPH interrogées pour une orientation en UEMA/UEEA, trois sont principalement cités (correspondant à ceux indiqués dans les cahiers des charges) :

- un processus de diagnostic TSA en cours ou posé
- la prise en compte de l'âge
- la question de la proximité géographique entre le domicile de l'enfant et l'établissement dans lequel il va être scolarisé

Ces critères n'ont toutefois pas toute la même importance et sont appliqués plus ou moins strictement selon les départements.

Ainsi, pour 5 MDPH sur les 7 répondantes, **le diagnostic TSA** doit avoir été posé. Les MDPH du Doubs et de Saône-et-Loire acceptent que le diagnostic ne soit pas encore posé, mais il doit à minima être en cours pour le Doubs ou si la démarche de diagnostic n'a pas débuté, la présomption de TSA doit être très forte et étayée pour la Saône-et-Loire. Notons que la MDPH du Jura, ne restreint pas ce critère aux TSA, elle oriente également des enfants avec un diagnostic TND à condition que ce dernier soit accompagné d'un certificat médical détaillé.

Une famille de la Côte d'Or témoigne que le CMPP qui suivait son fils ne lui a pas parlé de l'existence de cette modalité de scolarisation et que c'est une autre famille, d'une autre région, qui lui a fait part de l'intérêt de cette solution. Interrogés par cette famille après coup, les professionnels du CMPP auraient indiqué qu'ils n'avaient pas suggéré cette solution dans la mesure où, bien qu'ils aient soupçonné des troubles autistiques, l'absence de diagnostic posé excluait cette possibilité.

Le critère de l'âge imposé par les cahiers des charges (3 à 6 ans pour les UEMA ; 7 à 12 ans pour les UEEA) est la plupart du temps strictement appliqué, à l'image de la MDPH 21 dont les orientations

prononcées indiquent clairement ce critère « *orientation à l'UEMA du SESSAD Centre Aurore pour « x » années, soit jusqu'aux 6 ans de l'enfant* ».

3 MDPH insistent néanmoins sur la nécessité de prendre avant tout en compte les besoins de l'enfant. Ainsi, la MDPH du Doubs a déjà maintenu des enfants une année de plus au-delà de 6 ans en UEMA lorsqu'elle a estimé que l'enfant pouvait tirer profit d'une année supplémentaire dans ce dispositif. Celle du Jura a déjà fait le choix d'orienter quelques enfants en fin de moyenne section maternelle pour une année seulement en UEMA, estimant que cela pouvait répondre malgré tout à leurs besoins et celle de Haute-Saône a déjà fait quelques orientations "tardives" et maintenu quelques élèves une année supplémentaire dans la mesure où les effectifs le permettaient.

Sur cette question d'application du critère de l'âge, on notera que dans la pratique, il semble assez étroitement lié au taux d'occupation des UEMA comme l'indique la MDPH de Haute-Saône. En effet, en cas de tension sur les effectifs, les MDPH auront tendance à privilégier l'orientation des plus jeunes comme le pratique celle de Côte d'Or. En revanche, lorsqu'il reste de la place au sein de l'UEMA, les MDPH hésitent moins à orienter des enfants plus âgés.

En tout état de cause, les professionnels interrogés ont, pour la plupart, précisé que de la souplesse s'était peu à peu installée « intelligemment » pour permettre au dispositif d'être efficace.

L'éloignement géographique est pris en compte mais ne conditionne l'orientation que pour les MDPH du Doubs et de Haute-Saône. Pour éviter la fatigue de l'enfant, elles limitent la durée de transport envisageable à une demi-heure pour un aller simple (et/ou +/- 30 km pour la Haute-Saône).

Les MDPH de la Côte d'Or et de Saône-et-Loire disent toutefois tenir compte de ce critère sans pour autant s'être donné un temps de transport maximum et étudient la situation au cas par cas. Celle du Territoire de Belfort indique ne pas être concernée par ce critère, la taille très petite du département fait que tous les enfants sont à moins d'une demi-heure des UE.

4.1.3 Constitution ou non de listes d'attente

La moitié des UEMA (Doubs, Côte d'Or, Nièvre, Territoire de Belfort) a plus de demandes que de places et a instauré une liste d'attente. Celle-ci peut varier d'une année sur l'autre mais ne dépasse pas 3 enfants. Parmi les UEMA qui n'ont pas de liste d'attente, celle du Jura fait figure d'exception dans la mesure où, contrairement aux autres, elle est de surcroît en sous-effectifs. Cette année en particulier, les effectifs ne s'élèvent qu'à deux enfants. Cette UEMA a rencontré des difficultés de recrutement dès la deuxième année. La direction de cette unité explique ce déficit d'orientation par des difficultés de repérage et diagnostic en amont (départ du médecin de l'EDAP, vacances de poste au niveau du CAMSP).

Les deux UEEA de la région ayant été créées à la rentrée 2019, ont encore de la place (pour mémoire, le décret prévoit l'accueil de 10 élèves) : celle du Doubs est composée de 6 élèves, celle de la Côte d'Or de 8 élèves (l'IEN ASH souhaitant monter l'effectif à 10, ce que ne souhaite pas la directrice du SESSAD, au motif que l'encadrement serait alors moins dense, que les problématiques de ces enfants demeurent importantes notamment du fait du retrait de l'appui de l'HDJ qui en suivait beaucoup).

Enfin, du côté des unités expérimentales, l'UE de la Nièvre a une liste d'attente de 10 enfants. 2 nouvelles places vont s'ouvrir, suite à une augmentation de dotation attribuée au SESSAD, ce qui devrait contribuer à faire diminuer cette liste. L'unité expérimentale du Doubs a un effectif constant de 7 élèves depuis sa création et a une liste d'attente (effectif non communiqué) ; celle du territoire de Belfort a des effectifs de 6 à 8 élèves selon les années. Il n'a pour le moment qu'un enfant en liste d'attente.

4.2 L'admission et le premier accueil

4.2.1 Des processus d'admission puis d'accueil souvent calqués sur celles des structures ESMS porteuses

Une fois la décision d'orientation validée par la famille, la procédure d'admission des enfants est très souvent calquée sur celle de la structure ESMS porteuse, notamment parce que « *l'admission est prononcée par le directeur de l'établissement ou du service auquel l'UEMA est rattachée* » selon le cahier des charges.

Elle s'apparente aux procédures d'admission maintenant généralisées dans les structures ESMS et désormais inscrite dans les processus de fonctionnement des établissements.

De manière générale, l'accord de la famille est bien évidemment la condition sine qua non à l'entrée du jeune dans la classe.

Puis se succèdent, en général :

- des rencontres de la famille (entretien avec les responsables de la structure porteuse et ensuite entretien avec l'enseignant et l'équipe de l'ESMS)
- souvent, un entretien avec un médecin ou psychologue de l'ESMS pour recueil préalable d'éléments sur l'enfant
- une visite des locaux de l'UEMA
- leur accueil personnalisé à la rentrée

Pour les Unités d'enseignement expérimentales, les procédures sont celles de l'établissement porteur du projet.

La plupart du temps, l'accueil se fait à la rentrée de septembre comme l'accueil des autres enfants, parfois en même temps que les autres enfants (Territoire de Belfort par exemple pour les deux unités), parfois en décalé (une semaine après pour la Saône-et-Loire par exemple). Il est assuré par l'enseignante et l'équipe médico-sociale et parfois les parents sont invités à passer un moment dans la classe avec leur enfant.

L'accueil est parfois modulé, sous forme d'un accueil à temps partiel les premières semaines (UEMA du Doubs et du Territoire de Belfort par exemple) pour découvrir les nouveaux lieux, permettre la transition le cas échéant entre des accompagnements antérieurs et l'accompagnement en UEMA) : « *Au début de la première année de scolarisation au sein de l'UEMA, les enfants sont scolarisés à temps partiel, le matin, sans la cantine. Dès que cela est possible, le temps de scolarisation augmente pour arriver à*

temps plein en général aux vacances d'automne ou aux vacances de décembre en fonction des capacités de l'enfant » (UEMA 25).

4.2.2 Le profil des enfants actuellement accueillis

➤ Des interrogations quant aux diagnostics posés

Un certain nombre d'interlocuteurs interrogés¹¹ pointent un questionnement sur la fiabilité des diagnostics, en lien avec leur « incomplétude ». Généralement, les éléments significatifs de l'autisme ont été repérés, mais ces professionnels pensent que d'autres problématiques n'ont pas été évaluées, dont celle de la déficience intellectuelle (cet aspect est décrit comme problématique puisqu'impactant fortement les capacités de l'enfant à entrer dans des apprentissages scolaires). A cela les pédopsychiatres des CAMSP précisent que seul le temps peut permettre d'affiner les diagnostics et que, de plus, le travail conduit en UEMA va aussi être déterminant dans l'évolution de la situation de l'enfant. Un médecin précise « *qu'il est quelquefois urgent d'attendre afin de ne pas enfermer un enfant dans un diagnostic* ».

D'autres estiment que ce repérage des éléments significatifs de l'autisme est suffisant et que l'orientation en UEMA est adaptée puisque le dispositif est construit autour des réponses à apporter à ce public pour le faire évoluer. A ce sujet, les pédopsychiatres confirment que l'autisme est complexe, ne se « guérit » pas et qu'il faut plus de 2 à 3 ans pour faire évoluer ces enfants. Cela les conduit (et ceci est relayé par l'ensemble des professionnels concernés) à dire qu'il faut un accompagnement à plus long terme et d'un niveau identique en qualité à ce que propose le dispositif UEMA (avec mêmes moyens humains / mêmes financements). Le ratio de « 1 pour 1 » est, selon ces mêmes professionnels, la condition de la réussite de ces dispositifs.

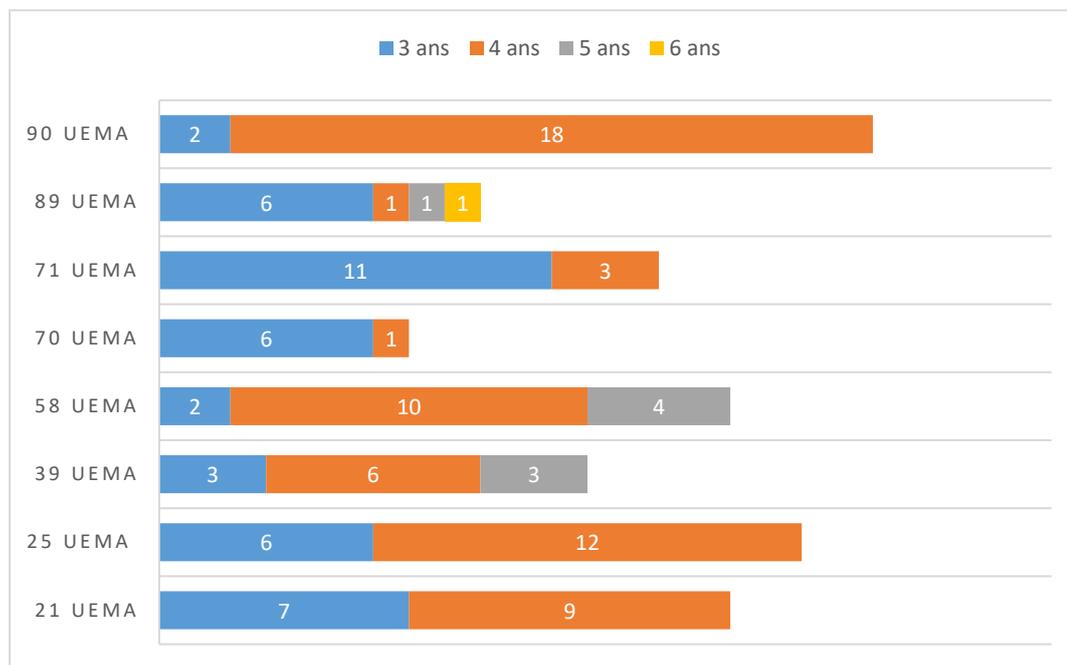
➤ Un décalage entre l'âge réel des enfants à l'entrée en UEMA et l'âge souhaité par les professionnels et correspondant au cahier des charges

La plupart des professionnels interrogés évoquent lors des entretiens « un retard au diagnostic » empêchant les enfants d'entrer en UEMA dès l'âge de 3 ans. La réalité des chiffres vient le confirmer, puisque, comme le montre le graphique n°1 ci-dessous, la majorité des enfants arrive à 4 ans (60 enfants sur 112 soit 54 % des admissions). Pour autant, les enfants sont tout de même plus d'un tiers (38 % soit 43 enfants) à être accueillis à 3 ans. Les accueils plus tardifs sont très marginaux (8 %) mais peuvent néanmoins répondre à de réels besoins selon nos interlocuteurs.

¹¹ Les données recueillies l'ont été au regard des éléments suivants :

- les remarques des professionnels sur leur quotidien avec les enfants
- lors des entretiens avec les structures « adresseuses » dont les CAMSP

Graphique n°1 : âge à l'admission en UEMA sur les rentrées scolaires 2014 à 2019



Pour expliquer cette arrivée plus tardive que souhaitée dans le cahier des charges, les CAMSP et autres structures de repérage des enfants autistes précisent également que les parents ont besoin de temps pour accepter le diagnostic : ils veulent un essai en maternelle, ils ont besoin de nombreuses rencontres avec les spécialistes, ils sont, pour certains, sans doute, dans le déni de la problématique de leur enfant.

Ce qui est régulièrement évoqué par les répondants, en tout état de cause, c'est la complexité des situations de ces enfants. Elles sont uniques et nécessitent une analyse individuelle de leur situation, et une révision régulière de cette analyse.

Les professionnels des CAMSP sollicités sur la possibilité de fournir plus précocement des diagnostics précisent :

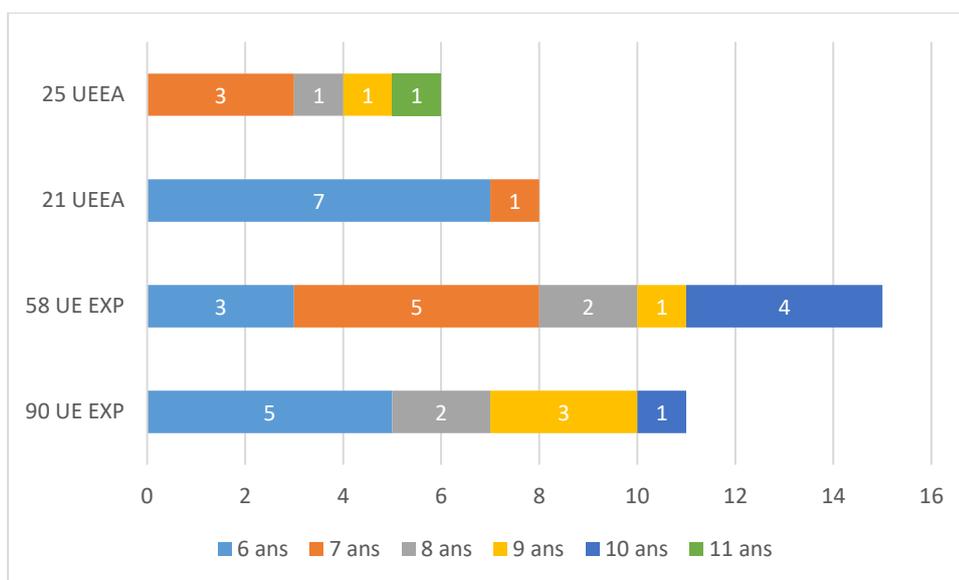
- qu'il est souvent difficile de faire les bilans d'enfants petits car ils sont repérés et adressés souvent tard par les médecins généralistes, la PMI, les familles elles-mêmes
- qu'ils sont sollicités pour beaucoup de situations d'enfants à problèmes et que leurs moyens ne permettent pas d'aller plus vite (ou au prix de ne pas prendre en compte toutes les demandes ou d'opérer des priorisations de manière subjective)

C'est la situation, par exemple, du CAMSP de Nevers qui a fait le choix de rester un CAMSP polyvalent mais qui, cependant, a organisé une procédure spécifique pour accélérer l'étude des situations des enfants autistes, avec la mise en place d'une Equipe de Diagnostic Autisme de Proximité (EDAP qui se révèle déjà trop limitée en capacité d'accueil).

Le CAMSP des PEP 71 a fait un autre choix : il prend en priorité les enfants de 0 à 3 ans et peut donc intervenir plus vite pour les bilans des enfants susceptibles d'aller en UEMA.

Du côté des UEEA de la Côte d'Or et du Doubs et des unités expérimentales apparentées de la Nièvre et du Territoire de Belfort, 40 enfants ont été admis entre la première ouverture et l'année scolaire en cours. Les âges à l'admission se situent majoritairement entre 6 et 7 ans comme le montre le graphique n°1 bis ci-dessous (24 enfants, soit 61% des entrées se font avant 8 ans).

Graphique n°1 bis : âge à l'admission en UEEA ou unité expérimentale apparentée sur les rentrées scolaires 2014 à 2019



La plus grande diversité des âges d'entrée pour les deux unités expérimentales s'apparentant à des UEEA s'expliquerait selon les enseignants et IEN-ASH par la nécessité, principalement à l'ouverture, de « remplir » ces classes, puis, pour laisser de la souplesse permettant de répondre aux besoins repérés dans le département.

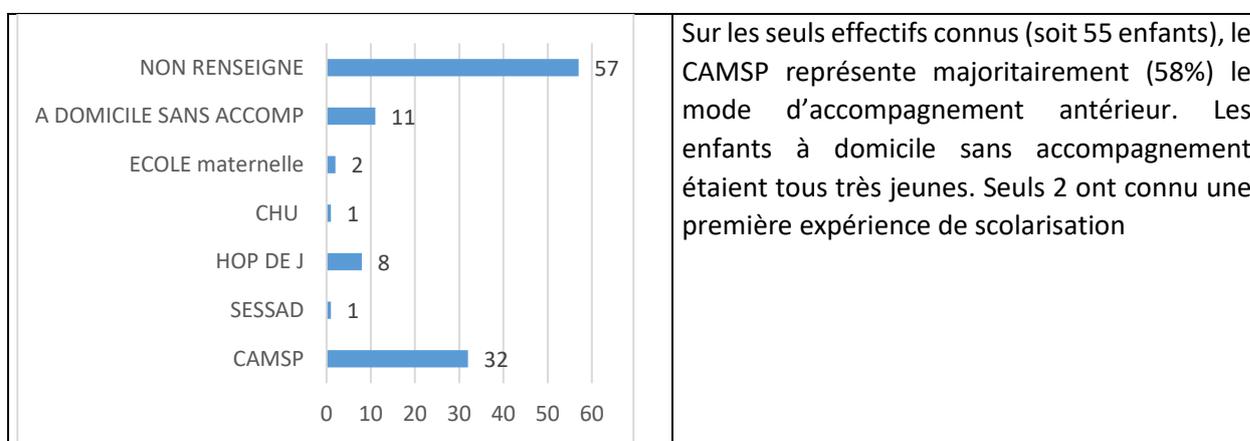
L'unité expérimentale du Doubs (Montlebon) a, quant à elle, accueilli 13 enfants depuis son ouverture. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, elle s'apparente à une unité qui couvre à la fois le champ d'une UEMA et d'une UEEA, puisqu'elle accueille des petits de 3 ans jusqu'à des pré-adolescents de 10 et 11 ans, avec toutefois une majorité d'enfants d'âge maternelle (9/13, soit 69 %).

	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
UE EXP 25	2	2	3	2	1	0	1	1	1

4.2.3 Le parcours antérieur

Les graphiques n°2 et 2bis ci-dessous, illustrent l'accompagnement dont les enfants ont bénéficié (ou pas) avant leur arrivée dans l'unité d'enseignement (maternelle ou primaire) autisme. S'il a été possible de recueillir toutes les informations concernant les enfants actuellement présents dans ces unités, il a souvent été compliqué de retracer l'historique pour les enfants dont l'accueil est antérieur à l'année scolaire en cours. Cela explique le nombre important dans les graphiques qui suivent de situations « non renseignées » (57/112 pour les UEMA¹² ; 9/53 pour les UEEA et apparentées¹³) que nous avons néanmoins tenu à faire figurer pour indiquer qu'il serait souhaitable de pouvoir disposer de statistiques au long cours sur le parcours de ces enfants.

Graphique n°2 : l'accompagnement antérieur des enfants accueillis en UEMA depuis leur ouverture



Le témoignage de deux mères dont l'enfant avait été scolarisé en classe ordinaire avant l'entrée en UEMA est une illustration de la difficulté pour certains enfants de suivre une scolarité sans un accompagnement important par un dispositif adapté tel que l'UEMA.

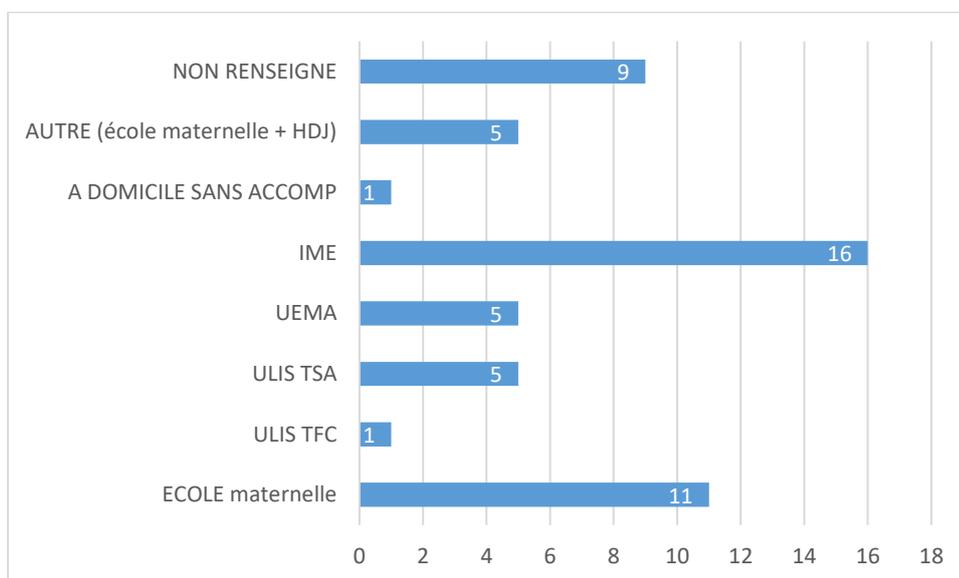
Une mère de Côte d'Or : « avant, il était scolarisé en toute petite section avec les enfants de 2 ans car je sentais qu'il avait besoin de voir d'autres enfants car on était seuls... La première année la directrice qui était la maîtresse de cette classe l'acceptait qu'une heure par jour car il faisait beaucoup d'aller-retours ne tenait pas assis. Ensuite vu qu'il n'était encore pas propre elle l'a gardé dans sa classe encore une année et c'est avec une réunion qui a été faite avec l'équipe du CMPP qu'on a réussi à augmenter les heures. Donc c'était plutôt les matins ; 1h à 2h par jour s'il n'avait pas CMPP, et 2h par jour. Il avait beaucoup de prise en charge là-bas (CMPP). Tous les 2 jours la première année avec des horaires dispersés mais la 2^{ème} année c'était en milieu de matinée avec repas, et un mercredi comme je l'avais demandé. Il avait 2 séances de psychomotricité, éducateur, psychologue/psychomotricité, co thérapie avec ma présence, Snozelen. Et la 2^{ème} année se sont ajoutées les promenades le mercredi, l'hydrothérapie et classe avec maîtresse un groupe de 3-4 enfants et classe une séance individuelle qui permettait d'échanger chaque semaine quand je le récupèrerais ».

¹² UEMA du Jura, de la Nièvre, de l'Yonne et du Territoire de Belfort

¹³ Unité expérimentale de la Nièvre

Une mère du Territoire de Belfort : « mon fils était scolarisé à temps plein à l'école maternelle. Une très mauvaise et honteuse expérience en raison du manque des moyens humains nécessaires pour une vraie école inclusive ».

Graphique n°2 bis : l'accompagnement antérieur des enfants accueillis en UEEA et apparentées depuis leur ouverture



Sur les seuls effectifs connus en termes de parcours antérieur à l'entrée en UEEA ou apparentée (soit 44 enfants), l'IME représente plus d'un tiers des structures d'amont. Notons que 4 d'entre eux bénéficiaient toutefois d'une scolarisation partagée entre l'IME et l'école « ordinaire » soit en UEMA, soit en ULIS. L'UEEA se trouve à proportions égales dans la continuité d'une scolarisation en école maternelle (bien souvent accompagnée d'une AESH), ou quelques fois après une scolarité en UEMA ou en ULIS.

4.3 L'accompagnement

4.3.1. L'élaboration des PIA et leurs ajustements

La mise en place du parcours d'un enfant en UEMA, UEEA ou structures apparentées est très similaire à celle retenue dans les structures médico-sociales. Elle est élaborée au regard des orientations de la loi 2002-2 : accompagnements construits à partir des besoins repérés par les différents partenaires en amont : diagnostics préalables, bilans effectués par CAMSP /PMI/HDJ/CRA (dont la famille), et, pour ce qui est du public autiste, repérages des difficultés s'appuyant sur des outils de diagnostic très spécifiques.

Ainsi, dans les premiers temps d'accueil de l'enfant, une phase d'observation est mise en place, en appui sur des outils tels que le PEP-3, le VB-MAPP¹⁴ ou encore CARS¹⁵ (unité expérimentale de la Nièvre) en vue de définir les objectifs du PIA et parfois d'affiner un diagnostic qui n'a pas été totalement posé ou qui nécessite d'être affiné.

Ces besoins repérés par l'ensemble des interlocuteurs de l'enfant et complétés par les attentes des parents et leur propre perception des besoins de leur enfant, sont au cœur de l'élaboration du PIA.

Chaque UEMA/UEEA et UE expérimentales de Bourgogne Franche-Comté construit un Projet Individuel d'Accompagnement (PIA), coordonné avec le PPS (Projet Personnalisé de Scolarité) élaboré avec la famille, sous l'égide des enseignants référents de l'EN.

Le plus souvent, PPS et PIA sont élaborés sur des temps distincts mais rapprochés. En revanche, pour l'UEMA de la Nièvre et les unités expérimentales du Doubs et de la Nièvre, les deux projets sont élaborés au cours de la même réunion.

Dans tous les cas, c'est l'enseignante, assistée de la chef de service, présentes dans les deux instances (ESS et réunion de projet) qui est garante de l'articulation entre ces deux projets. Ce rôle de « cheville ouvrière » exercé par l'enseignante tant pour le PPS que pour le PIA est une spécificité par rapport aux modalités d'élaboration des PIA en SESSAD ou en IME.

L'évaluation du PPS a lieu généralement une fois par an (parfois deux comme en Côte d'Or), à l'occasion de la réunion de l'ESS, en présence des parents. L'évaluation du PIA peut être plus fréquente selon les UEMA (à un rythme situé entre 2 à 3 mois).

Les pratiques en termes de construction, de mise en œuvre, d'évaluation du PIA et du PPS sont finalement très proches de celles du médico-social si ce n'est qu'elles s'appuient davantage sur des outils imposés par le cahier des charges et surtout les Recommandations de Bonnes Pratiques Professionnelles, qui prévoient l'utilisation d'outils spécifiques et adaptés pour évaluer les projets et surtout l'évolution des enfants au regard de la mise en œuvre des interventions. Malgré ce cadrage précis, le contenu des actions mises en œuvre par les unités alterne, de manière très individualisée, entre temps pédagogiques, éducatifs et de rééducations.

L'organisation matérielle de cette alternance (planning individuel) est construite par l'enseignante de la classe (même si, comme nous l'avons souligné plus haut, certaines difficultés dans le respect de cette organisation conforme au cahier des charges a parfois nécessité que des IEN ASH et les responsables des structures porteuses fassent des mises au point pour rappeler le périmètre d'action de chaque professionnel engagé dans le travail à l'UEMA).

¹⁴ VB-MAPP : verbal behavior-milestone Assessment and placement program. Il s'agit d'un outil d'évaluation des compétences des enfants dans plusieurs domaines (jeu, imitation, interverbal...) et des barrières aux apprentissages

¹⁵ CARS : Childhood Autism Rating Scale (ou Echelle d'évaluation de l'Autisme Infantile). Il s'agit d'une échelle d'évaluation basée sur les comportements. Cette échelle est utilisée comme outil d'évaluation diagnostique spécifique à l'autisme et aux troubles apparentés du développement et comme outil de mesure de l'intensité des troubles.

4.3.2. Les différents domaines de compétences travaillés

Les contenus des actions conduites sont, pour toutes les UEMA, conformes au cahier des charges (cf. tableau « domaines travaillés » : les exemples donnés par les enseignants sont riches, diversifiés et globalement cohérents d'une UEMA à l'autre).

➤ Communication et langage :

La communication et le langage sont toujours travaillés à partir d'outils spécifiques aux enfants avec TSA. Sont notamment cités le PECS¹⁶ et/ou le PODD¹⁷. Au-delà de ces outils, les équipes utilisent généralement des supports visuels tels que des pictogrammes (préparés par l'enseignante dans le 90 par exemple), des images (Makaton par ex pour l'UEEA 25) ou encore de photos (des enfants et de leurs camarades).

Parmi les autres modalités de travail visant à faciliter la communication et le langage, sont cités le travail sur les imitations, le fait d'utiliser des figurines pour raconter des histoires, les séances d'orthophonie...

Sont à la fois ainsi encouragés le langage réceptif (réponse aux consignes) et expressif (répétition de sons, de syllabes, de mots), l'imitation.

➤ Interactions sociales

Les interactions sociales sont travaillées principalement à partir des temps d'inclusion dans les autres classes, sur les temps de récréation et de cantine. Elles le sont également dans le cadre de sorties éducatives (mercredis et vacances). Il s'agit notamment d'apprendre à interpeller, demander la parole, attendre son tour...

Elles reposent à la fois sur :

- l'utilisation du classeur PECS pour conforter les demandes aux pairs ou aux adultes
- la réalisation de jeux collectifs en motricité (rondes par exemple)
- la réalisation de jeux de société avec d'autres enfants

Les apprentissages sont travaillés au quotidien avec guidances et renforcement : interpeller, demander la parole, attendre son tour. Des scénarios sociaux sont utilisés et des situations d'interactions créées, en « formant » les élèves des classes ordinaires.

¹⁶ PECS : Picture Exchange Communication System. Il s'agit d'un système de communication par échange d'image qui permet à ces enfants autistes qui ont souvent de très bonnes compétences visuelles d'en acquérir en matière de communication et d'exprimer des demandes (utilisé par exemple dans le Jura, la Nièvre UEMA et unité expérimentale)

¹⁷ PODD : Pragmatic Organisation Dynamic Display

➤ **Domaine cognitif**

Les activités développées pour améliorer le niveau cognitif des enfants portent principalement sur deux grandes catégories d'apprentissage :

- le travail autour de la catégorisation : ranger des objets selon leur taille ; reconnaître les chiffres de 1 à 4 ; paver une surface avec des formes identiques, ...
- la mise en place d'apprentissages fondamentaux : lecture, écriture, calcul (en fonction des compétences repérées) en recherchant les intérêts et motivations de l'élève, en privilégiant la progressivité en structurant les apprentissages, en décomposant en sous-étapes les tâches proposées et en veillant à élargir progressivement les contextes (la même notion sera apprise successivement dans des contextes différents)

Ces séances, proposées par l'enseignante, sont travaillées individuellement, principalement avec les psychologues et/ou neuropsychologues, quelquefois avec les éducateurs (UEMA 39) qui proposent des adaptations des apprentissages et du matériel. L'équipe utilise généralement la technique ABA. L'outil WISC verbal et non verbal est également mentionné (Unité expérimentale de la Nièvre). Des compétences pédagogiques et éducatives spécifiques peuvent également être mises en place en « box » une à deux fois par jour sur 30 minutes à 1 heure comme dans l'UEMA de Saône-et-Loire par exemple.

➤ **Domaine sensoriel et moteur**

Sur la base de réalisation de bilans psychomoteurs et sensoriels réalisés par les psychomotriciens, différents types d'activités et de séances sont mis en œuvre à titre individuel et/ou en groupe :

- séances de motricité : parcours moteurs, utilisation d'objets/supports de formes/matières différentes, temps de danses
- piscine, équithérapie...
- mise en place de séances sensorielles avec la mise en œuvre d'ateliers sensoriels (stimulations vibratoires, massages, pressions, stimulations sonores ou vestibulaires), la création d'une zone Snozelen (dans la Nièvre par exemple)

➤ **Domaine des émotions et comportements**

Le travail des émotions est un axe essentiel dans les troubles du spectre autistique. Elles permettent de faciliter le décodage de situation sociale et sont souvent dégradées chez les enfants avec des TSA et peuvent être à l'origine de comportements problèmes.

Les actions conduites dans ce domaine commencent généralement par la reconnaissance et l'identification des différentes émotions. Elles reposent sur des compétences d'imitation et de catégorisation et sont proposées sous forme de jeu (catégorisation de photo, imitation dans le miroir ou sur un support numérique).

Dans ce domaine, sont notamment traités la gestion des comportements problèmes (l'analyse par la psychologue à partir des comportements relevés par l'équipe permet de dégager des pistes de travail), le renforcement positif des comportements adaptés et la pairaidance (accompagnement par un pair, en moins grande difficulté).

En fonction des thématiques travaillées, différents supports sont utilisés par exemple :

- travail sur les émotions à partir d'un album (exemples : gestion de la frustration/canalisation des débordements...)
- travail sur les expressions du visage à partir de l'utilisation de pictogrammes pour réguler les comportements, expliquer
- gestion des émotions et du comportement par le biais de supports visuels et d'objets permettant de se libérer émotionnellement mais également sur des temps spécifiques avec notamment le travail sur des scénarii sociaux (lien avec la psychologue.)

Là aussi la méthode ABA est largement utilisée (citée par ex par les UEMA 58, 89, 90).

➤ **Autonomie dans les activités quotidiennes**

Les enfants sont accompagnés dans les acquisitions de l'autonomie dans les activités de la vie quotidienne (toilettes, vestiaire, habillage-déshabillage, cantine) par le biais de supports visuels, de séquentiels de tâches, méthodes que l'on retrouve dans toutes les unités d'enseignement interrogées. Dans la Nièvre, l'équipe s'appuie sur l'outil VINELAND dans ce domaine, auquel la psychologue et les éducateurs ont été formés. C'est principalement l'AMP qui est chargé de faciliter et encourager l'élève dans l'application des consignes et d'adapter l'environnement matériel et physique.

Dans l'UEMA de Haute-Saône par exemple, les nouvelles tâches sont généralement décomposées lors d'un travail individuel à table puis généralisées dans tous les milieux de vie de l'enfant. Une évaluation régulière des acquisitions de l'enfant est réalisée avec un recueil de compétences pour chaque enfant. Ces temps de travail sont réalisés là aussi en priorité par les AMP (mettre un manteau, aller aux toilettes, savoir se moucher ou se laver les dents). Un travail particulier est mis en place sur le temps du repas du midi au sein de la cantine scolaire (passage aux aliments solides, savoir manger seul et exprimer ses besoins de manière adaptée). Des temps d'échanges avec la famille permettent en outre la continuité du travail réalisé au sein de l'UEMA.

➤ **Soutien aux apprentissages scolaires**

Les besoins d'apprentissages scolaires sont identifiés à partir des grilles d'évaluations diagnostics et d'observations complétées mais aussi à partir des émergences du PEP 3, des résultats du COMVOOR (outil d'évaluation du niveau de présentation et de représentation des personnes), du test Vineland, également utilisé pour compléter le PEP 3 dans certaines UEMA (par exemple celle du 70 ou celle expérimentale du 58).

Ces évaluations complémentaires permettent d'apprécier les différences de comportement et de compétences des enfants dans ses différents lieux de vie. Est également cité le VB-MAPP, qui permet de définir des objectifs fonctionnels et de structurer les séances de travail sur table ABA autour de compétences verbales et para-verbales de l'enfant mais également des compétences comme l'imitation et l'appareillement visuel.

Ces séances nécessitent parfois la présence de deux adultes pour un enfant comme l'indique l'UEMA de la Nièvre.

4.3.3. L'organisation des temps d'inclusion pédagogiques

Selon les indications du cahier des charges des UEMA, et des UEEA : « *Le principe de l'inclusion des enfants dans ces classes spécifiques est un principe fondamental, de l'UEM. Il vise la scolarisation des élèves en milieu ordinaire à l'issue des 3 années d'accompagnement en cours.*

Le projet comprend par conséquent des temps d'inclusion en classe ordinaire accompagnés par un membre de l'équipe, qui seront organisés en fonction du PPS et du PIA de l'élève.

Ces temps doivent être progressivement augmentés et ajustés aux possibilités et besoins de l'élève. »

Toutes les UEMA de la région mettent en place ces inclusions et ce, de manière ajustée

- aux enfants au regard de leur projet individuel
- à la capacité de l'école d'implantation de les mettre en œuvre : si majoritairement la démarche est inscrite dans les UEMA, il reste quelques difficultés dans certains lieux, soit en lien avec la taille de l'école (trop peu de classes pour répartir les enfants), soit avec le niveau de préparation des enseignants « ordinaires » à cette démarche spécifique.

Dans la pratique, ces inclusions sont de 2 natures :

- inclusions dites normales (l'enfant est dans une classe d'accueil selon un emploi du temps déterminé et accompagné la plupart du temps par un professionnel de l'établissement ou du service porteur de l'UEMA)
- inclusions dites inversées : ce sont un ou plusieurs enfants de la classe ordinaire qui participent à des activités pédagogiques, éducatives, motrices dans l'UEMA.

Tableau n°8 : état des lieux des inclusions pédagogiques des enfants en UEMA-UEEA en 2019-2020

UEMA	nbre d'enfants concernés/nbre d'enfants accueillis en 2019-2020	remarque
21 UEMA	4 sur 7	Inclusions inversées
21 UEEA	0	Vient d'ouvrir, doit s'organiser
25 UEMA	3 sur 7	Au début de la première année de scolarisation au sein de l'UEMA, les enfants sont scolarisés à temps partiel, le matin, sans la cantine. Dès que cela est possible, le temps de scolarisation augmente pour arriver à temps plein en général aux vacances d'automne ou aux vacances de décembre en fonction des capacités de l'enfant
25 UEEA	0	Vient d'ouvrir, doit s'organiser
39 UEMA	tous	Ce sont les membres de l'équipe médico-sociale qui accompagnent les élèves en inclusion. Selon les besoins, l'enseignante de l'UEMA peut intervenir ponctuellement sur ces temps d'inclusion en fonction des demandes des enseignants de l'école. La demande de l'école est que pas plus de deux professionnels interviennent pour chaque enfant dans les classes afin de limiter le nombre d'intervenants par classe. Concernant les 2 enfants présents en 2019-2020 l'un va dans une classe deux à trois fois par semaine pendant 30 mn et l'autre idem pendant 20 mn
58 UEMA	2 sur 7	Inclusions ajustables en fonction du projet de l'enfant. Chaque inclusion fait l'objet d'un projet signé par les différents interlocuteurs (enseignants de la classe d'inclusion, de l'UEMA et les parents)
70 UEMA	3 sur 6	L'UEMA pratique à la fois de l'inclusion inversée (les enfants des autres classes viennent dans l'UEMA pour certaines activités) et de l'inclusion dans des classes ordinaires plus ou moins importante en fonction de la classe d'âge et des possibilités de l'enfant
71 UEMA	tous	Les élèves bénéficient de temps d'inclusion dans les classes correspondant à leur classe d'âge. Ces temps d'inclusion sont plus ou moins importants selon les besoins et capacités de l'enfant et sont accompagnés par un membre de l'équipe de l'UEMA. C'est l'enseignant de l'UEMA qui gère ces temps d'inclusion et les prépare avec les enseignants des classes concernées.
89 UEMA	quelques uns (nombre non précisé)	Inclusions individuelles avec une classe de l'école + inclusions inversées : un groupe d'enfants d'une autre classe de l'école vient partager des activités pédagogiques
90 UEMA	quelques uns (nombre non précisé)	Les inclusions furent complexes à mettre en place au démarrage

Tableau n°8 bis : état des lieux des inclusions pédagogiques des enfants dans les unités expérimentales apparentées en 2019-2020

unités expérimentales	nbre d'enfants concernés/nbre d'enfants accueillis en 2019-2020	remarque
90 UE EXP	tous	Cette inclusion se fait sur la base du volontariat des enseignants de l'école
58 UE EXP	tous	Les enfants bénéficient de temps d'inclusion dans les classes de l'école, le plus souvent avec accompagnement. Cela se fait selon un rythme différent en fonction des besoins et capacités de l'enfant
25 UE EXP	nombre non précisé	Inclusions individuelles dans les classes de MS et GS

4.3.4. L'organisation des temps d'inclusions périscolaires

Outre ces temps d'inclusion scolaire, l'ensemble des enfants des UEMA, UEEA et unités expérimentales apparentées de Bourgogne Franche-Comté partagent les temps de récréations¹⁸ avec leurs pairs de l'école, encadrés, bien sûr, par les enseignants et les professionnels de la structure porteuse.

Comme le montre le tableau ci-dessous, la situation est plus ajustée pour les temps de restauration, en lien avec les problèmes alimentaires et de comportement rencontrés par certains enfants des UEMA (souvent les enfants sont dans la même salle de cantine mais à des tables différentes). Parfois même, certains ne peuvent bénéficier d'inclusion durant les repas puisqu'ils sont amenés à déjeuner dans un lieu spécifique.

L'ensemble des enfants des UEMA, UEEA et unités apparentées partagent aussi les activités collectives et festives de l'école (Fête de Noël/kermesse/activités sportives, ...) avec les autres enfants.

Tableau n°9 : état des lieux des inclusions périscolaires des enfants en UEMA-UEEA en 2019-2020

UEMA-UEEA	tps récréation	tps restauration	tps loisirs	remarque
21 UEMA	tous	2 sur 7	tous	Tps de loisirs = piscine, fêtes de l'école, bibliothèque, vie de l'école, théâtre. Ensemble ou par roulement
21 UEEA	tous	non renseigné	non renseigné	
25 UEMA	tous	3 sur 7	tous	
25 UEEA	tous	non renseigné	non renseigné	
39 UEMA	tous	tous		
58 UEMA	tous	aucun	4 sur 7	
70 UEMA	tous	tous		Ils fréquentent tous la cantine scolaire avec les autres enfants de l'école maternelle, dans les mêmes locaux et sur le même temps
71 UEMA	tous	5 sur 7	tous	Les enfants de l'UEMA participent pleinement aux classes vertes à la journée, aux cycles d'activités organisés par l'école (poney, jeux...) toujours accompagnés par un membre de l'équipe de l'UEMA
89 UEMA	tous	tous sauf 1		
90 UEMA	tous	non renseigné	variable	Concernant l'inclusion sur les temps de loisirs, elle a lieu pour certains enfants sur certains temps de loisirs (anniversaires, piscine, sortie de la classe de référence)

¹⁸ Notons toutefois qu'en raison du circuit des taxis pour conduire les enfants à l'UEMA et venir les rechercher, en Côte d'Or par exemple, les enfants de l'UEMA arrivent plus tard que les autres enfants de l'école et doivent repartir plus tôt que ces derniers.

Tableau n°9 bis : état des lieux des inclusions périscolaires des enfants dans les unités expérimentales apparentées en 2019-2020

unités expérimentales	tps récréation	tps restauration	tps loisirs	remarque
90 UE EXP	tous	tous	tous	
58 UE EXP	tous	tous	tous	Les enfants bénéficient de temps d'inclusion dans tous les domaines : les temps de récréation sont communs avec une présence éducative ; les temps de repas sont également communs
25 UE EXP	non renseigné	non renseigné	non renseigné	Inclusion inversée pour jeux, socialisation et comptines

4.4 La préparation de la sortie du dispositif

4.4.1 modalités de préparation à la sortie et de continuité du parcours

De manière générale et commune à l'ensemble des acteurs de la mise en œuvre de ces dispositifs, la préparation à la sortie de l'UEMA comme d'ailleurs des autres UE est un temps fort, essentiel et délicat. En effet cette étape est génératrice chez les familles d'inquiétudes majeures :

- difficultés pour elles à imaginer la séparation avec l'UEMA/UEEA autant pour elles-mêmes que pour leurs enfants
- problématique complexe des enfants qui, malgré des évolutions évidentes et parfois spectaculaires restent avec des problèmes importants (comportement/rerelations aux autres/compétences scolaires) obligeant à la recherche de solutions adaptées et spécifiques (loin de l'espoir d'un retour en milieu ordinaire)

Cette nouvelle étape qu'est la sortie, souvent vécue comme une rupture douloureuse par les familles, nécessite un accompagnement anticipé de ces dernières et des enfants par les professionnels de ces unités, le plus précocement possible.

L'étude des possibles en termes d'orientation est, globalement, dans tous les départements, évoquée avec les familles dès l'année précédant la sortie. Cette réflexion est aussi anticipée au cours des différentes réunions d'équipe afin de construire un projet cohérent et partagé par tous. La présentation et la proposition du projet d'orientation aux familles peut se faire lors des ESS, des réunions de PIA ou en entretien conduit par l'enseignante et bien souvent les psychologues.

Ces propositions se construisent au regard des bilans, évaluations régulièrement effectués tout au long du cursus de l'enfant.

Afin de rassurer parents et enfants, mais aussi de donner un certain nombre d'éléments d'information aux partenaires qui accueilleront l'enfant concerné, là aussi, dans la plupart des départements, des modalités de prise de connaissance de la structure, de visite, de mise en place de temps d'intégration d'enfants sont programmées. Bien souvent, ces temps sont accompagnés par les professionnels de l'équipe de l'UEMA, de l'UEEA ou de l'unité expérimentale.

L'ensemble des interlocuteurs insistent sur la nécessité de personnaliser ce temps comme pour chacune des étapes de l'accompagnement.

Il est également important d'être vigilant dans l'organisation des calendriers de réunions (ESS/réunions de PIA) pour laisser suffisamment de délais pour la constitution des dossiers et leur étude par les commissions compétentes.

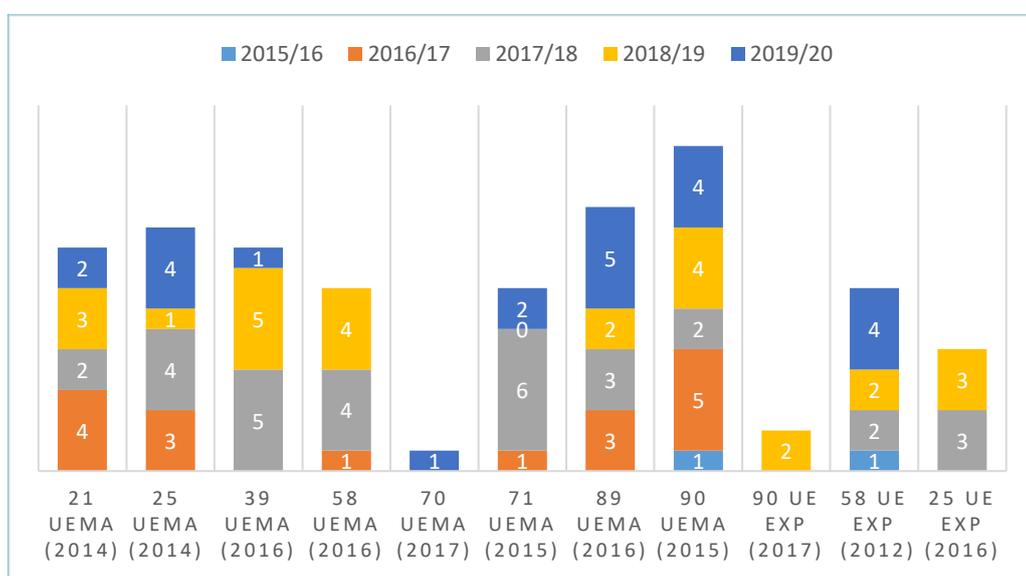
Un enseignant pense qu'il pourrait être intéressant de rencontrer, en fin d'année scolaire précédente, les enseignants de la future classe d'accueil (pour la remise de livret de suivi et la transmission de bilans).

4.4.2 Flux de sorties depuis la création des unités

Depuis leurs ouvertures respectives, les unités d'enseignement pour enfants autistes, ont vu 99 enfants en sortir après avoir bénéficié d'un temps d'accompagnement plus ou moins long (parfois quelques mois, d'autres plus de 3 ans, mais en général pendant 2 à 3 ans). Seules les UEEA du Doubs et de Côte d'Or, de création très récente (rentrée 2019-2020) n'ont pas connu pour le moment de sortie.

Le graphique ci-dessous détaille les effectifs de sorties année par année (y compris pour l'année scolaire en cours 2019/2020).

Graphique n°3 : les flux de sorties des Unités d'enseignement pour enfants autistes de la région depuis leur ouverture

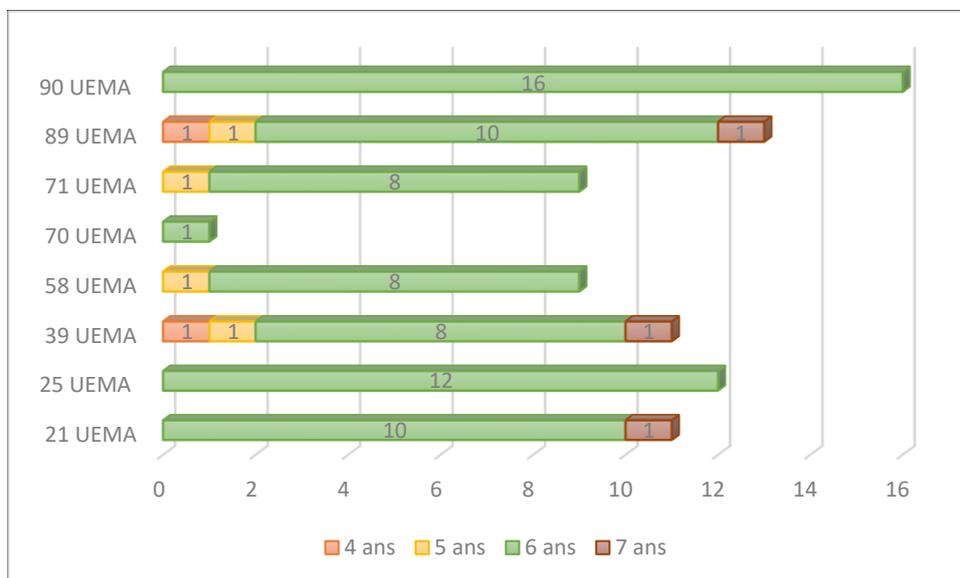


99 enfants sont sortis du dispositif depuis l'ouverture des UEMA, UEEA et apparentées.

Ce graphique permet d'illustrer à la fois le fait que les sorties se font de manière assez régulière, mais également qu'il y a certaines années des sorties par « cohorte » (cf en 2017-2018 pour le Doubs, la Nièvre ou encore en Saône-et-Loire et 2016/17 pour la Côte d'Or). Dans la plupart des cas cela correspond à la fin d'un cycle de 2 ou 3 ans après l'ouverture de l'UEMA. Le cas du Jura semble particulier puisque dès l'année qui a succédé son ouverture, 5 enfants ont quitté l'UEMA. Cela est bien entendu à rapprocher de l'âge auquel les enfants sont arrivés à l'UEMA. Pour mémoire dans cette UEMA, une majorité d'enfants a été accueillie à 4 voire 5 ans.

4.4.3 âge et orientation des enfants à la sortie

Graphique n°4 : âge des enfants au moment de leur sortie de l'UEMA (sur un total de 82 sorties d'UEMA entre 2016 et 2020)



Ce graphique montre sans équivoque que les UEMA appliquent dans leur grande majorité ce qu'impose le cahier des charges, à savoir qu'en l'absence d'une nécessaire réorientation en cours de parcours liée à une inadaptation du dispositif aux problématiques de l'enfant ou à un déménagement, à 6 ans une sortie de l'UEMA est actée. Seules trois sorties ont été prononcées à 7 ans (maintien, à la demande, d'une année supplémentaire au regard de leur entrée tardive dans le dispositif).

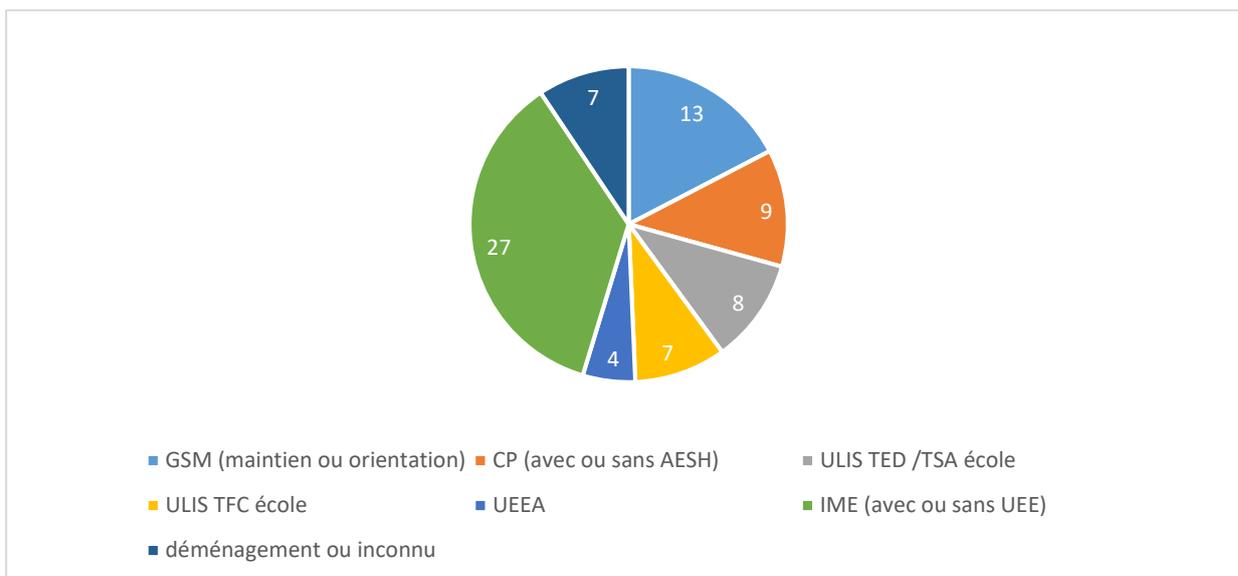
Les deux UEEA, d'ouverture récente (septembre 2019) n'ont pas encore connu de sortie

Concernant les unités expérimentales, contrairement aux UEMA, les départs sont plus étalés dans le temps, même si majoritairement ils ont également lieu en fin de cycle scolaire.

- Pour le Doubs, les enfants ont tous quitté le dispositif en raison de leur âge (fin de la scolarité élémentaire)
- Pour la Nièvre, sur 9 enfants sortis, 6 avaient 12 ans (soit l'âge limite de sortie pour les UEEA). Les 3 autres sont sortis avant, dont deux à 8 et 9 ans.
- Pour le Territoire de Belfort, les 2 enfants sortis du dispositif sont sortis avant 12 ans (respectivement à 9 et 10 ans).

Si l'orientation en milieu ordinaire est l'objectif affiché des cahiers des charges respectivement des UEMA et des UEEA, dans les faits, cela ne représente pas la majorité des sorties prononcées comme le montre le graphique n°5 ci-dessous.

Graphique n°5 : la nature des orientations à la sortie des UEMA de la région BFC



Parmi les 82 jeunes sortis des UEMA de la région depuis leur ouverture, ce graphique montre que :

- près d'un tiers ont ensuite été orientés vers un IME (soit 27 jeunes)
- un peu plus d'un quart d'entre eux (22) sont réorientés ou maintenus en classe maternelle ordinaire ou en CP
- 20 % (15) ont été orientés en ULIS spécialisées en autisme ou non
- quelques-uns (7) bénéficient de scolarisation à temps partagé (IME+ULIS ou IME+école maternelle)
- seuls 4 ont été orientés en UEEA, mais rappelons que cette solution n'existe que dans deux départements

Soulignons que l'étude réalisée dans la région Grand Est, en 2019, fait également état d'un pourcentage d'orientations en IME à la sortie des UEMA de 33 %¹⁹.

Par ailleurs, si l'on compare ces chiffres à ceux avancés dans la stratégie nationale 2018-2022 pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement, on note que la tendance est globalement la même en Bourgogne-Franche Comté voir légèrement mieux.

Rappelons que le cahier des charges indique que les UEM concernent plus particulièrement des enfants n'ayant pas acquis suffisamment d'autonomie, le langage et/ou qui présentent d'importants comportements-problèmes. Il ne dit rien de l'existence ou pas d'une déficience intellectuelle même si bien souvent ces enfants sont porteurs de cette dernière. Comme soulevé dans ce rapport, dans la partie concernant les orientations, ces unités accueillent de fait, des enfants avec déficiences et/ou troubles associés²⁰ en plus des TSA, constituant des obstacles pour la poursuite de la scolarité en classe ordinaire en l'état actuel des dispositifs. Cela peut, pour partie, expliquer ces résultats.

¹⁹ Cf page 65 du rapport « les Unités d'enseignement maternelle pour enfants avec autisme en région Grand Est », CREAI grand est, janvier 2019. <https://www.grand-est.ars.sante.fr/les-unites-denseignement-maternelles-pour-enfants-avec-autisme-uema-en-region-grand-est>

²⁰ Selon les propos recueillis. Nous avons demandé aux MDPH de nous indiquer les déficiences éventuelles associées, des jeunes orientés vers les unités d'enseignement pour enfants autistes mais pendant la période de confinement, les personnels

Du côté des familles, aucune des 8 interrogées n'a cité l'orientation en IME comme souhaitée pour son enfant à la sortie de l'UEMA. Elles l'ont même exclue comme en témoignent les résultats ci-dessous.

Les souhaits des 8 familles ayant répondu à l'enquête pour l'orientation scolaire de leur enfant après UEMA sont les suivants :

- ULIS école avec accompagnement pour 2 familles,
- UEEA pour 4 familles (mais conscientes du manque de places ou de l'inexistence sur le territoire de cette formule, 3 d'entre elles ont également indiqué un deuxième choix : UEE d'IME pour l'une, CP avec SESSAD et AESH pour la deuxième, ULIS avec accompagnement SESSAD pour la 3ème)
- pas d'idée précise pour 2 familles soit parce qu'ils ne connaissent pas les différentes possibilités soit parce qu'ils attendent de voir l'évolution de leur enfant

Une mère de Côte d'Or précise : « j'ai appris qu'il existe une UEEA à Dijon, j'aimerais que mon fils continue là-bas après l'UEMA. Je ne veux pas de l'IME. Il a déjà beaucoup progressé ».

Du côté des unités expérimentales, 17 jeunes sont sortis depuis l'ouverture de ces trois unités. Là encore, l'orientation en IME est la principale orientation prononcée à la sortie (65 %), davantage encore que pour les UEMA dans la mesure où l'équivalent de ces structures très soutenantes n'existe pas en collège (sauf sous forme expérimentale dans la Nièvre, portée par la FOL 58 et en projet dans le Territoire de Belfort également à titre expérimental par l'IME Kaleido).

	ULIS TFC école	IME (avec ou sans UEE)	AUTRE (déménagement ou non renseigné)	total
UE expérimentales	1	11	5	17

4.5 La place des familles dans ce parcours

Concernant le travail auprès des familles, le cahier des charges des UEMA (p 17 de la circulaire de 2016) et celui des UEEA (p12) prévoient que leur soient proposées des aides techniques et adaptatives à même de soutenir les capacités spécifiques de leur enfant, d'éviter les handicaps additionnels et d'améliorer la qualité de vie de l'enfant et de sa famille. L'implication des parents est indispensable pour « assurer la cohérence des interventions et des modes d'interactions avec l'enfant ».

Les moyens à déployer pour cela, selon ces cahiers des charges sont, outre la co-construction et co-évaluation du PIA avec l'équipe, des temps de travail au domicile des parents avec co-animations en situation de vie quotidienne, assurés par le psychologue de l'UEMA ; des temps de concertations et entretiens assurés par l'enseignant et/ou le psychologue ; mais également des temps collectifs (formations, réunions sur certaines thématiques, temps de socialisation...)

en télétravail n'ont pu nous fournir ces données qui auraient nécessité du temps et des requêtes particulières sur leur logiciel.

Ainsi, une guidance parentale doit être organisée, visant à valoriser, renforcer et faire émerger les compétences éducatives parentales (cela passe notamment par la démonstration et la régulation de gestions spécifiques) ; accompagner les parents vers une meilleure compréhension du fonctionnement de leur enfant et des techniques à mettre en place (par le biais notamment de formations) et enfin favoriser des espaces de parole pour ceux qui expriment le souhait et le besoin.

Lors des échanges, tant avec les enseignants qu'avec les responsables des structures porteuses, cet aspect du travail a bien été repéré comme essentiel, avec le souci partagé d'établir une relation de confiance et de donner les informations exhaustives aux familles. Les entretiens menés auprès des familles permettent d'apporter des nuances sur la fréquence et le contenu de ces échanges comme indiqué dans les paragraphes ci-dessous.

Les équipes sont particulièrement conscientes de la nécessité d'intervenir auprès des familles et de l'environnement de l'enfant le plus tôt et régulièrement possible.

Elles évoquent néanmoins dans certains départements ruraux la difficulté des familles à se déplacer, ce qui limite ces rencontres, selon les répondants de Haute-Saône notamment.

4.5.1. Des rencontres organisées et formalisées

Des rencontres formalisées ont lieu à différents moments du parcours de l'enfant au sein de l'UEMA. Les premières rencontres sont celles de pré admission et admission, où l'écoute empathique, le souci de compréhension de la situation de l'enfant sont de mise. Ces échanges permettent de rassurer certaines familles sur le déroulement de la journée de leur enfant, la prise en compte de ses besoins spécifiques et leur permet de repérer les locaux mis à disposition pour l'unité. *Sur ces premières rencontres, les familles interrogées estiment effectivement avoir été bien écoutées, informées et associées.*

Par la suite, des échanges plus ou moins réguliers ont lieu entre l'équipe et les parents soit de manière individuelle, soit de manière collective.

Sur le plan individuel, les parents sont invités aux réunions institutionnelles de réflexion sur les projets individuels et de décisions sur les ajustements et orientations (bilans/ESS/PIA). Chaque professionnel de la structure (enseignant et équipe médico-sociale) au regard de sa mission est chargé d'inscrire dans ces temps les éléments concernant le travail qu'il conduit avec l'enfant. Le rythme peut être différent selon les UEMA mais au minimum 2 fois l'an (début et fin d'année). Les enseignants donnent comme exemple des rendez-vous pédagogiques permettant la remise et l'explicitation des livrets scolaires, des bilans pédagogiques, la remise des cahiers de liaison.

Lors des entretiens avec les familles, 3 d'entre elles ont précisé qu'elles aimeraient avoir des échanges plus fréquents avec les professionnels (et pas seulement avec le référent) qui s'occupent de leur enfant (l'une d'elles suggère, avant chaque période de vacances scolaires). L'une d'elle explique : *« j'ai un enfant en UEMA et un enfant en petite section d'école maternelle. Ce que je ne comprends pas, c'est que j'ai des informations presque chaque semaine sur ce qu'a fait mon deuxième enfant dans la semaine, avec aussi parfois des photos. Par contre je n'ai pas d'information sur ce qu'a fait mon enfant (en dernière année d'UEMA). Je sais, par exemple, qu'il a des temps d'inclusion dans une classe ordinaire mais à quelle fréquence ? combien de temps ? je n'en sais rien »*.

Sur le plan collectif, des rencontres thématiques sont organisées, qui constituent également des temps possibles d'échanges entre l'équipe de l'UEMA et les parents mais aussi entre les parents eux-mêmes : kermesse de l'école, fête de Noël, réunions parents d'élèves, sorties scolaires. Pour autant, deux mères de Côte d'Or trouvent qu'il n'y a pas assez d'occasions proposées d'échanges entre parents « *je sais que ce n'est pas facile à organiser parce qu'il y a des parents qui travaillent en semaine et le week-end ce sont les professionnels qui ne travaillent pas* » ; « *en dehors de la réunion de rentrée, rien n'est proposé aux familles pour se rencontrer, échanger sur des thèmes qui nous concernent tous, se donner des conseils...* ».

Quant à cette mère du Territoire de Belfort, elle aimerait que des occasions de rencontres entre parents d'enfants en UEMA soient organisées de manière régulière : « *Concernant le moment de discussion avec d'autres parents, on a eu un seul moment de ce genre quand j'avais fait connaissance d'autres parents, j'aimerais que ça soit, plus fréquemment, quatre fois par an ou plus, le vendredi à la fin de la journée (par exemple : réunion de rentrée et des fêtes d'école, Noël...). Je pense tout simplement dans un moment de partage entre parents et les professionnels que sont en charge à l'UEMA de la scolarisation et la prise en charge de nos enfants, animé et organisé par ces mêmes professionnels avec le feed-back des parents à quoi concerne les thèmes et nos besoins d'information (nos pratiques à la maison et à l'école, nos droits, les avancements d'activités, les propositions de la mise en place des nouvelles activités, la gestion des pratiques, des thérapies)* »

Des rencontres fratries sont évoquées par l'UEMA de l'Yonne uniquement.

4.5.2. Des rencontres informelles

Des échanges informels peuvent avoir lieu à l'occasion de l'accompagnement par les parents de l'enfant à l'école, des différentes manifestations proposées par la communauté scolaire ou encore lorsque les éducateurs du service assurent eux-mêmes les transports. A contrario, lorsque les enfants sont amenés à l'école en taxi, comme c'est bien souvent le cas, les parents ne rencontrent pas l'équipe de l'UEMA le matin avant l'école ou en fin de journée et le déplorent (cela représente la majorité des parents interrogés).

4.5.3. La guidance parentale

Cet aspect du travail avec les familles est spécifiquement prévu dans le cahier des charges qu'il identifie comme une action prioritairement exercée par un psychologue « *son rôle est de coordonner et mettre en œuvre l'action d'accompagnement familial de soutien à la parentalité et de guidance pluri annuelle (2/mois la première année et 1/mois ensuite)* ». Ce soutien doit avoir lieu à domicile sous réserve de l'accord des familles.

Dans les différents départements de Bourgogne Franche-Comté, cette guidance familiale est bien mise en place pour toutes les UEMA, mais sous des formes différentes.

Si elle est généralement assurée par un psychologue, voire un neuropsychologue (en Haute-Saône), il se peut qu'intervienne aussi un professionnel du médico-social (la plupart du temps un éducateur spécialisé²¹ et/ou un psychomotricien²²).

A noter la situation spécifique de la Saône-et-Loire où cette guidance serait assurée par une monitrice éducatrice seule.

La fréquence de ces interventions est variable. Elle dépend de la disponibilité des professionnels mais également de celle des parents. Une mère de famille de la Côte d'Or indique que, ne travaillant pas, elle peut profiter pleinement de ces séances mais déplore qu'elles aient connu une interruption du fait de carence en personnel à un moment donné. Deux autres familles de ce département soulignent que la fréquence de ces interventions à domicile est insuffisante au motif que l'éducatrice et la psychologue n'auraient pas suffisamment de temps dégagé pour ces interventions (« *pendant ce temps elles ne sont pas dans la classe ce qui pose problème* »). Cette autre famille du Territoire de Belfort indique que ces séances ont lieu à raison d'une heure tous les 3 mois et pendant les vacances scolaires mais elle souhaiterait qu'elles soient plus fréquentes car elle apprécie beaucoup ce soutien qui inclut la fratrie.

Ces séances sont indispensables pour permettre aux enfants de bénéficier des mêmes outils et méthodologies à l'école et au domicile et aux équipes d'observer comment l'enfant évolue dans son environnement domiciliaire et familial. Pour autant, une famille de Côte d'Or estime qu'il s'agit davantage de séances de bilans à domicile que de véritable guidance. Lorsqu'elles ont lieu pendant les petites vacances scolaires, elles peuvent également prendre la forme de sorties à l'extérieur.

Notons que 3 familles soulignent que pendant la période de confinement lié à la Covid19, les professionnels (psychologue, éducatrice, psychomotricienne) ont continué à être très présents par des contacts téléphoniques fréquents visant à la fois à prendre des nouvelles, mais aussi à donner des idées d'activités à faire avec les enfants, voire du prêt de matériel. La psychologue a même fait parvenir des grilles d'observation aux parents pour leur permettre de consigner des événements, à partir desquels elle donnait des pistes de travail à la famille.

4.6. Les temps de coordination

4.6.1. La coordination interne

Au sein des unités d'enseignement pour enfant autistes, plusieurs catégories de réunions sont organisées. Schématiquement, elles peuvent être classées en 2 principales catégories selon leur finalité :

- les réunions de fonctionnement et de régulation
- et les réunions centrées sur les projets individualisés des enfants

Les organisations peuvent différer en fonction des unités principalement sur la fréquence et la durée de ces réunions.

²¹ Côte d'Or, Saône et Loire, Territoire de Belfort

²² Territoire de Belfort

➤ Des réunions de fonctionnement hebdomadaires permettent d'assurer la coordination de l'unité

Qualifiées de réunions de « fonctionnement », « institutionnelle », « d'équipe », « de service » ou encore « de régulation », elles sont présentes dans toutes les unités. Elles sont hebdomadaires, durent en général 1 à 2h (parfois 3h lorsqu'il s'agit également de traiter de la situation de certains enfants), rassemblent l'ensemble de l'équipe de l'UEMA avec l'enseignante et généralement un membre de la direction (le plus souvent chef de service).

Après échanges avec les enseignants, il apparaît que, maintenant, quasiment dans toutes les UEMA, (à l'exception d'un département) et suite à la clarification des missions des différents professionnels intervenant dans ce dispositif (clarification qui a nécessité des mises au point de la part des responsables EN et ESMS), l'enseignant et le cadre (chef de service) animent de concert ces réunions et sont garants de la mise en œuvre des décisions prises. Bien entendu, les professionnels insistent sur la construction conjointe des projets.

Quelques propos des professionnels de l'équipe :

« La définition précise des missions de chacun, du périmètre d'action, l'appui du chef de service permettent une organisation cohérente et efficace ».

« La qualité des relations installées avec les collègues et la complémentarité sont effectives ».

« Les débuts n'ont pas été faciles mais l'appui de la chef de service du SESSAD pour préciser les missions de chacun m'a aidée et a permis de prendre ma place de coordonnatrice ».

Ces temps de travail permettent de diffuser des informations générales, de programmer avec les professionnels les activités individuelles et collectives à proposer aux enfants, d'alerter sur certaines situations individuelles. Dans les différents départements, conformément à sa mission définie dans le cahier des charges, c'est l'enseignante qui organise l'emploi du temps des enfants et c'est aussi elle qui assure la cohérence des interventions pédagogiques, éducatives et paramédicales réalisées au sein de l'UEMA en fonction de ce qui est fixé dans le PIA.

➤ Des réunions centrées sur le projet de l'enfant

Qualifiées de réunion « préparation du PIA », « projet », « suivi de projet », elles ont en général lieu 1 fois par an et par enfant et durent entre 45 minutes et deux heures. Elles rassemblent toute l'équipe pluridisciplinaire de l'UEMA ainsi que l'enseignant et un cadre. Elles sont animées par le cadre de l'UEMA et les enseignants.

Des réunions également ciblées sur le projet de l'enfant, visant à évoquer les difficultés éventuelles rencontrées par l'enfant, sa famille, ou par l'équipe, la mise en place de cibles ou nouveaux objectifs ont lieu à des rythmes plus rapprochés (bimensuels pour les UEMA de la Côte d'Or et du Territoire de Belfort, hebdomadaires pour celles du Jura et de la Nièvre par exemple, ainsi que pour l'Unité expérimentale du Doubs), plusieurs fois par famille et par an pour l'unité expérimentale du territoire de Belfort. Elles rassemblent généralement l'équipe de l'UEMA et l'enseignant.

Les réunions de PIA et l'ESS quant à elles, rassemblent, outre les principaux acteurs qui accompagnent l'enfant, sa famille et l'enseignant référent (pour l'ESS).

Il nous a semblé intéressant de mentionner ici le cas de l'UEMA de la Nièvre qui organise tous les deux mois également des réunions à thème. Elles portent par exemple sur :

- le développement de l'enfant
- les signes précoces de l'autisme
- les particularités du traitement de l'information sensorielle dans l'autisme
- les attendus des objectifs pédagogiques en maternelle
- autisme et état des connaissances
- ou encore travail avec les familles.

Ces réunions rassemblent l'équipe pluridisciplinaire de l'UEMA : psychomotricienne, psychologue, chef de service, équipe éducative et l'enseignante.

4.6.2. La coordination externe

Les réunions avec les partenaires extérieurs peuvent également faire l'objet d'une classification en 4 catégories :

- les comités de suivi avec les signataires de la convention constitutive de l'UEMA/UEEA
- les réunions avec les autres acteurs de l'école dans laquelle est implantée l'UEMA/UEEA
- les réunions (rencontres) avec les partenaires d'amont et d'aval pour préparer une admission ou une sortie de l'UEMA
- les réunions d'élaboration du PIA ou du PPS

Dans quasiment toutes les UEMA (mais également pour l'Unité expérimentale du Doubs), un comité de pilotage associant les signataires de la convention constitutive de l'UEMA se tient entre 1 et 3 fois par an. Il rassemble dans tous les cas un représentant de l'ARS, de l'EN (en général l'IEN-ASH parfois accompagné de conseillers pédagogiques et du directeur de l'école), de la MDPH (généralement le responsable du secteur enfants), de la structure porteuse de l'UEMA (parfois plusieurs membres : psychologue, enseignant, chef de service), de la Mairie. Dans le Doubs, un représentant du CRA est également présent.

A la jonction entre les réunions de coordination internes et les réunions de coordination externe, peuvent être citées les réunions de l'équipe de l'UEMA/UEEA ou apparentée avec le directeur de l'école dans laquelle elle est implantée et des membres de la communauté éducative et/ou périscolaire pour réguler les questions d'articulation entre le fonctionnement de l'unité et celui de l'école. Il existe ainsi par exemple dans l'unité expérimentale du Territoire de Belfort une réunion intitulée « réunion périscolaire » qui permet de traiter de la question de l'inclusion des enfants de l'unité sur ces temps périscolaires.

Les enseignants des unités participent généralement aux réunions d'école rassemblant les autres enseignants.

Pour préparer les transitions avec les structures d'amont ou d'aval, la plupart des UEMA ont mis en place des réunions avec celles-ci, même si, selon les professionnels, elles ne sont pas toujours suffisamment anticipées (temps long pour obtenir l'accord des familles/complexité de l'élaboration des dossiers/difficultés à harmoniser les calendriers des différents partenaires). Il s'agit essentiellement des CAMSP pour l'amont et des écoles, UEEA et IME pour l'aval.

Les participants varient selon le type de structures retenu pour l'orientation mais généralement on y retrouve du côté de l'UEMA l'enseignante, une éducatrice référente, le neuropsychologue (quand il y en a un comme en Haute-Saône), le chef de service et du côté de la structure d'aval l'équipe de la nouvelle école en cas de scolarisation (directeur, enseignant spécialisé) et enseignant référent ou des membres de l'équipe de l'IME en cas de réorientation vers un ESMS.

La réunion visant à valider le PIA et celle de l'ESS se font en présence des familles et sont respectivement animés par l'enseignant et/ou le cadre de l'ESMS et par l'enseignant référent.

Les éclairages apportés sur le déroulement de l'accompagnement des enfants autistes confiés à ces structures montrent clairement la qualité du travail conduit par les équipes et sa conformité avec les Recommandations des Bonnes Pratiques Professionnels de la HAS.

5. LES PRINCIPAUX POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES DU DISPOSITIF

Afin de dégager des pistes d'amélioration du dispositif actuel, il est repéré, d'abord de manière synthétique, dans le tableau n° 10, puis de manière détaillée, dans les paragraphes qui suivent, les éléments positifs, mais aussi les aspects de ce fonctionnement plus délicats dans les différentes étapes de la mise en œuvre des UEMA, UEEA et unités apparentées.

Pour faciliter la visualisation des points positifs et des points à améliorer, un système de couleur a été adopté (du vert foncé à l'orange foncé).

Tableau n°10 : Etat des lieux des principaux points forts et points faibles des UEMA/UEEA et apparentés

Installation préalable	Modalités d'orientation	Accompagnement	Modalités de sortie	avis global sur le dispositif
Des modalités de sélection des porteurs claires et fondées sur une connaissance avérée de l'autisme	Des diagnostics posés de plus en plus tôt grâce à la mise en place de nouvelles modalités de diagnostic (EDDAP, réorganisation CAMSP, DIPPA). Evaluation par l'ARS de ces dispositifs en cours	Un contenu de l'accompagnement conforme au cahier des charges (domaines travaillés, complémentarité des activités, respect de la politique d'inclusion, souci de la personnalisation de l'accompagnement PPS-PIA)	Une préparation anticipée et un accompagnement de la sortie des enfants avec les familles et les partenaires d'aval	Des progrès indéniables soulevés tant par les professionnels que les familles pour les enfants accompagnés sur le plan du langage, de la motricité, des relations avec les autres et des centres d'intérêt
Un partenariat ARS, EN, OG installé aisément et efficace	Une majorité d'enfants orientés entre 3 et 4 ans	Une formation préalable des équipes assurée et une supervision mise en place, cadrée et appréciée		Un dispositif qui permet, grâce à un étayage important, à des enfants avec TSA d'être à l'école à temps plein comme les autres enfants et de bénéficier d'un environnement stimulant
	Des MDPH qui s'appuient sur les cahiers des charges pour orienter les enfants vers ses dispositifs mais dont l'application plus ou moins stricte des critères peut générer des inégalités de traitement d'un département à l'autre	Des temps de concertation entre les différents membres de l'équipe globalement satisfaisants		Un accompagnement complet (à l'exception de la dimension suivi psychiatrique) en un seul lieu qui offre un cadre rassurant aux enfants et, qui permet aux parents de conserver une activité professionnelle
		Un lien de proximité avec les familles notamment lors des bilans pédagogiques, PPS, PIA et surtout de la guidance familiale effectifs		Une acculturation de l'école accueillante (tant du côté des enfants, que des enseignants ou des personnels des services municipaux- ATSEM, personnel de restauration...) à la problématique du handicap
Des délais insuffisants entre la décision de création de l'unité et son installation (choix de l'école pas suffisamment mûri, équipes pas suffisamment préparées, lieux pas toujours adaptés...)	Des procédures de diagnostic trop diverses dans les différents départements	Lors de l'installation de l'équipe et à chaque nouvelle arrivée d'un professionnel, des besoins de redéfinition des missions de chacun (rôle du directeur d'école et d'un cadre de l'ESMS dans cette mise au point)	Des délais parfois longs de traitement des dossiers du côté des MDPH et pas toujours de visibilité sur les places disponibles	Une répartition géographique ne permettant pas encore d'offrir toute la palette d'offre sur l'ensemble des départements
Des unités expérimentales aux statuts et budgets variables	Des moyens financiers dédiés évoqués comme insuffisants au regard des missions (diagnostics précoces, nombre d'enfants à diagnostiquer, nombre d'enfants à accompagner)	Une formation continue à densifier, trop limitée financièrement car dépendant du plan de formation des structures porteuses. Des choix de positionnement des formations sur le calendrier (pendant les vacances scolaires généralement) qui peuvent "pénaliser" les enseignants	Un panel des possibles à la sortie du dispositif relativement diversifié (classe ordinaire avec accompagnement, ULIS TSA-TFC+SESSAD, UEEA, IME avec UEE ou sans) mais inégalement et/ou insuffisamment existant dans tous les départements	Des cahiers des charges dont les ambitions, les critères d'orientation et les budgets dédiés à ces dispositifs peuvent constituer aussi des freins à leur fonctionnement et à leur souplesse.
Une implantation actuelle des UEMA et UEEA (principalement en zone urbaine) risquant d'exclure l'accueil d'enfants trop éloignés		Un rythme calqué sur celui de l'école qui peut être problématique pour la continuité des accompagnements : - possibles "ruptures" pendant les congés scolaires (notamment estivaux) - abandon de certains accompagnements (CMPP, hôpital de jour) en raison de l'accueil à temps plein à l'école	Des durées d'accompagnement (cadrées par le cahier des charges) estimées trop courtes pour une majorité d'enfants	
			Un écart entre les ambitions du cahier des charges en termes de sortie vers le milieu ordinaire de scolarisation (en classe ordinaire) et la réalité des sorties prononcées	

5.1- Points forts et points faibles concernant l'installation préalable

Le partenariat mobilisé depuis l'appel d'offre qui implique l'ARS, les responsables des organismes gestionnaires et ceux de l'Education nationale n'appelle pas de remarques particulières.

La sélection de l'organisme gestionnaire porteur du projet, faite par l'ARS, est basée sur la reconnaissance des compétences avérées dans le domaine de l'autisme. Les partenaires en aval, dont l'Education nationale, qui doit trouver les lieux d'implantation de la structure et qui ensuite travaillera de concert avec les acteurs du secteur médico-social qualifient tous ce partenariat comme de qualité et confirment la mise en place d'une complémentarité efficace.

Cependant des difficultés sont pointées. Elles sont relatives au calendrier d'ouverture retenu pour cette installation et bien souvent au laps de temps trop court entre la décision d'ouverture et son effectivité. Cela met en exergue la nécessité d'un temps suffisant pour trouver le bon lieu (locaux), pour faire les aménagements nécessaires le cas échéant (avec l'appui de la municipalité) et pour préparer l'ensemble de la communauté scolaire et médico-sociale. Plus les choses seront anticipées, plus il y a de chance que la structure fonctionne bien rapidement.

En outre, le choix d'implantation de l'unité peut conduire à l'exclusion d'enfants trop éloignés (généralement plus de ¾ d'heure) du lieu de scolarisation alors même que cette modalité d'accueil pourrait correspondre à leurs besoins.

La situation des unités expérimentales est par définition hétérogène tant par leur statut (par exemple ULIS avec équipe médico-sociale dans la Nièvre, UE externalisée de l'IME avec équipe médico-sociale dans le Territoire de Belfort), que par leur mode de financement (subvention de l'ARS, pas toujours pérenne, complétés par les fonds propres associatifs de la structure porteuse).

5.2- Points forts et points faibles concernant les modalités d'orientation

Les avis sur ce processus peuvent apparaître divergents selon que le répondant soit engagé dans la démarche en tant que réalisateur des diagnostics en amont ou qu'il soit concerné par l'entrée des enfants dans la structure et par la mise en œuvre de leur accompagnement.

Les équipes porteuses d'UEMA/UEEA elles-mêmes ne s'accordent pas sur la nécessité de disposer ou pas d'un diagnostic précis. Certaines insistent sur la nécessité qu'ils soient réalisés plus précocement, là où les structures d'évaluation précisent que cela n'est pas toujours possible.

C'est peut-être le manque encore de clarté sur une répartition claire des rôles (qui fait quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ?), l'harmonisation des outils et des méthodes d'évaluation qui entraîne cette divergence.

Depuis quelques temps, pour répondre à ces constats, l'ARS s'est engagée dans la mise en place de structures d'évaluation et/ou de modalités de diagnostic plus structurées. Reste que pour l'instant les initiatives en réponse, sont encore très hétérogènes selon les professionnels interrogés et difficilement

repérables : création de plateformes de dépistage et d'orientation ou aménagement de structures existantes (EDDAP/DIPPA). Cette hétérogénéité crée de la disparité de traitement.

De plus, les équipes actuelles de diagnostic pointent leurs difficultés à répondre à la demande du fait :

- d'un trop grand nombre de situations à traiter qui s'ajoutent à leur mission initiale (exemple : les CAMSP)
- d'un accompagnement financier de l'ARS qu'ils estiment insuffisant en lien par exemple avec une divergence de point de vue sur le temps nécessaires à la réalisation d'un diagnostic²³
- de la mutualisation de moyens humains préconisée par l'ARS qui conduit à une construction d'équipes d'origines différentes, de statuts différents, ce qui n'en facilite pas le fonctionnement

Du côté des MDPH, les pratiques d'orientation des CDAPH, sur la base du travail d'évaluation des EPE, montrent une certaine hétérogénéité quant à la manière d'appliquer plus ou moins strictement les critères posés par les cahiers des charges.

5.3 Points forts et points faibles concernant les accompagnements

Ce qui est constaté, à l'issue de cette étude, concernant la qualité des accompagnements proposés dans ces structures (UEMA/UEEA/UE expérimentales), c'est que les professionnels qui exercent dans ces classes sont tous très impliqués, soucieux d'apporter le maximum à ces enfants en difficultés multiples mais ils se sentent aussi très « pressurisés » par les enjeux qui leur sont assignés, entre autres par le cahier des charges (Conduire les enfants à réintégrer le milieu ordinaire grâce à la mise en place d'interventions « à référence éducative, comportementale ou développementale »), ainsi que par les attentes des familles.

Si la formation préalable des équipes a généralement été assurée et s'ils bénéficient de soutien grâce aux séances de supervision et dans certains cas d'analyse de la pratique, pour autant, il semble nécessaire d'insister sur les besoins en formation continue pour suivre l'évolution des connaissances et des outils en matière d'autisme.

Le cahier des charges auquel les professionnels tendent à s'attacher scrupuleusement pointe aussi la nécessaire complémentarité des actions des différents professionnels concernés. La mise en place des actions pluridisciplinaires et complémentaires est effective dans toutes les classes : les acteurs concernés se concertent, les familles sont associées (même si certaines souhaiteraient qu'on les consulte plus fréquemment) et les enfants sont bénéficiaires d'un projet personnalisé (PIA/PPS), réévalué autant que nécessaire.

²³ Des acteurs interrogés estiment qu'une 60 aine d'heures seraient nécessaires, et que la dotation de l'ARS ne permettrait pas de financer ce nombre d'heure. A ce sujet, l'ARS précise que la mise en œuvre des Equipes de diagnostic Autisme de Proximité dans chaque territoire a fait l'objet d'un travail partenarial entre les acteurs et elle. Dans ce cadre, plusieurs groupes de travail ont été animés au cours desquels il a notamment été question du temps nécessaire à la réalisation des évaluations diagnostiques. Dans la plupart des groupes de travail, ce temps a été estimé à environ 40h.

Cependant pour que ce travail se fasse dans les meilleures conditions, cela suppose que chacun soit bien au clair sur sa mission et que la coordination de ces actions soit bien assurée par les enseignants, conformément aux cahiers des charges.

Si généralement la pluridisciplinarité fonctionne bien, il est cependant remarqué, à la marge, des difficultés. Ces dernières surgissent principalement quand les équipes n'ont pas eu suffisamment de temps pour asseoir ces missions (soit parce que les professionnels ont été nommés sans avoir vraiment souhaité l'être ou sans connaissance préalable suffisante de l'autisme ; soit parce que l'équipe a vécu un turn-over important qui ne facilite pas le travail partagé). Elles émanent également du fait que les missions respectives ne leur ont pas été suffisamment explicitées.

Le rôle des IEN-ASH et des directeurs et cadres des organismes gestionnaires porteurs est à ce titre fondamental.

Un écueil est toutefois soulevé par les familles : les unités d'enseignement fonctionnant sur le rythme de l'école ferment tout l'été, ce qui interroge sur la continuité des soins dispensés aux enfants. La structure porteuse de l'UEMA ne propose pas toujours d'accompagnement aux enfants pendant la fermeture de l'unité.

5.4 Points forts et points faibles concernant les modalités de sortie

L'ensemble des acteurs de terrain s'attachent à préparer en amont, et cela suffisamment tôt, le processus de sortie des enfants qui leur sont confiés. Les familles sont régulièrement préparées, informées et impliquées dans la démarche. Les partenaires sont aussi sollicités.

Les difficultés soulevées par les répondants au sujet des modalités de sortie sont liées :

- à l'attente d'une sortie vers le milieu ordinaire compréhensible mais souvent « irréaliste » des familles, d'après les professionnels,
- à l'existence ou non de structures adaptées à la problématique du jeune au moment de sa sortie (les problématiques de ces enfants, bien qu'il ait été pour tous constaté une évolution, restent complexes et appellent à des adaptations diverses de prise en charge)

Les difficultés au moment de la sortie sont aussi directement corroborées à la durée de scolarisation de l'enfant dans la classe, avec un constat récurrent : bien souvent, l'enfant aurait besoin de plus de temps (l'équipe de professionnels aurait encore beaucoup d'actions à conduire pour asseoir les progrès ou en permettre d'autres).

6. LES PISTES D'AMELIORATION DU DISPOSITIF

Le tableau n°12 ci-dessous propose des actions d'ajustement du fonctionnement actuel, à la fois suggérées par les acteurs directs de ces structures, mais aussi par le CREAI, soit parce que les propositions de ces acteurs lui paraissaient tout à fait justifiées, soit parce qu'il lui semblait que des pistes nouvelles pouvaient être amenées.

Tableau n°11 : synthèse des pistes d'amélioration

	Actions	Objectifs	Acteurs concernés
Installation préalable	Mise en place d'un délai incompressible et formalisé entre la décision de création de l'UEMA-UEEA et son installation	Préparer de façon plus conséquente l'accueil de cette unité dans l'école (en termes de locaux et d'équipe pédagogique) Prendre le temps suffisant pour constituer l'équipe dédiée	ARS, EN
	Dotation de l'ensemble des départements d'un maillage adapté aux besoins repérés (sous forme d'UEMA itinérante par exemple ?)	Répondre aux besoins des enfants domiciliés dans les zones rurales	ARS, EN
	Rééquilibrage des moyens des UEEA sur ceux des UEMA (budget, encadrement...)	Apporter les réponses adaptées aux besoins conséquents du public accueilli	ARS
	Installation d'un dispositif unique d'enseignement pour enfants autistes maternelle-élémentaire (UEA)	Permettre de moduler la durée d'accompagnement en lien avec le projet individualisé Eviter les ruptures et changements d'école Multiplier les possibles en termes d'inclusion en fonction des besoins de l'enfant	EN, ARS, MDPH
	Réintégration dans le dispositif officiel (UEA, UEMA, UEEA) des unités expérimentales	Harmoniser les pratiques Faciliter la lisibilité de l'offre Donner à ces structures des moyens pérennes	ARS, EN, MDPH, OG concernés

	Actions	Objectifs	Acteurs concernés
Modalités d'orientation	Création d'une EDAP en Côte d'Or et veiller à l'adéquation entre les moyens et les besoins	Professionnaliser la mission de diagnostic	ARS, porteurs de ces futures équipes (CAMSP, équipes mobiles autisme...)
	Harmonisation des outils de diagnostic	En faciliter le repérage par tous les acteurs	CRA et organismes de formation
	Formation continue de ces équipes de diagnostic	Accélérer les possibilités de diagnostic précoce	CRA et organismes de formation
	Harmonisation des critères d'orientation vers une unité d'enseignement pour enfants autistes	Traiter de manière équitable les enfants d'un département à l'autre	MDPH

	Actions	Objectifs	Acteurs concernés
Accompagnement	Instauration, si besoin, d'un accueil modulé au démarrage de l'accompagnement	Assurer une meilleure transition entre les structures d'amont et l'UEMA-UEEA (ou unité apparentée) avec possibilité de double prise en charge ponctuelle	MDPH, ARS, EN
	Accompagnement par les structures porteuses des enfants sous forme par ex de sorties, de rencontres pendant les congés scolaires (notamment l'été)	Eviter comme sur certains départements, des ruptures d'accompagnement sur des périodes trop longues	Structures porteuses, parents
	Organisation avec l'ensemble des familles et les professionnels de l'UEMA/UEEA (ou unité apparentée) de temps de rencontre réguliers	Leur permettre de : - faire remonter leurs suggestions et attentes à l'égard de l'unité d'enseignement - disposer d'informations régulières sur l'organisation et les activités de l'unité d'enseignement - d'échanger entre parents à partir de thématiques choisis par eux	Equipe UE , familles
	Mise en place de plus de temps de coordination entre l'équipe de l'UEMA-UEEA et la communauté scolaire	Faciliter l'inclusion de l'unité au sein de l'école et rassurer la communauté scolaire	Direction de l'école et de la structure porteuse
	Affectation de crédits dédiés à la formation continue, sur budget de l'UEMA/UEEA/Unité apparentée	Assurer une formation régulière, adaptée pour suivre l'évolution de la recherche dans le domaine de l'autisme	ARS, structures porteuses
	Mise en place de séances d'analyse de la pratique pour les équipes qui le souhaitent	Permettre, en complémentarité des séances de supervision, d'offrir un lieu d'échange indispensable aux professionnels pour faire part des difficultés qu'ils rencontrent dans leur pratique et de bénéficier de nouvelles pistes de travail	Structures porteuses
	Organisation systématique des remplacements des professionnels affectés à l'UEMA/UEEA/Unité apparentée par des professionnels formés à l'autisme	Assurer les remplacements ponctuels ou de longue durée pour éviter une rupture de soins (rééducations entre autres)	ARS, EN, structures porteuses
	Création d'un réseau régional des équipes UEMA/UEEA et unités apparentées (semblable au réseau national des enseignants d'UEMA)	Echanger sur les pratiques et les outils	EN, OG des structures porteuses

	Actions	Objectifs	Acteurs concernés
Modalités de sortie	Révision souhaitée des attendus du cahier des charges en termes d'orientation à l'issue de la scolarité en UEMA	Ne pas leurrer les familles Eviter une "sélection par le haut" des enfants orientés en amont Alléger la pression du "résultat" sur les enseignants	ARS, EN, MDPH, OG concernés
	Généralisation de la diversité des possibles à la sortie des UEMA et UEEA (et unités apparentées) dans tous les départements (augmentation de places en ULIS, création d'UEEA ou de dispositif UEA (maternelle + élémentaire)...	Permettre de répondre à la diversité des besoins à la sortie des UEMA-UEEA	ARS, EN, MDPH

6.1- Pistes d'amélioration concernant l'installation préalable de l'unité

Ce temps essentiel dans la mise en place des structures gagnerait à être formalisé et balisé en terme calendaire : durée de préparation suffisante (entre 3 et 6 mois) et incompressible pour que les partenaires engagés dans cette démarche puissent organiser et se préparer à l'installation de cette classe.

L'expérience maintenant significative du fonctionnement des UEMA et les résultats plutôt satisfaisants au regard des progrès constatés chez les enfants attestent de l'intérêt de ce dispositif lié aux moyens mis à disposition. Les ratios attachés à ces classes permettent un encadrement de grande proximité qui fait ses preuves et qui est à poursuivre au-delà de la stricte scolarité en UEMA (nécessité confirmée par les encadrants en lien avec la persistance de difficultés majeures de ces enfants autistes). Les crédits alloués aux UEEA (pour mémoire équivalent, à hauteur d'un peu plus d'un tiers du montant attribué aux UEMA) par exemple, entraînent de fait un « allègement » préjudiciable de l'encadrement des classes concernées qui ne permettra pas un travail de même nature après les 6 ans de l'enfant. Par ailleurs, **les unités expérimentales en fonctionnement actuellement paraissent faire leurs preuves et pourraient être intégrées dans le champ des UEEA pour le Territoire de Belfort et la Nièvre.**

La durée d'accompagnement des enfants devrait pouvoir être modulée en fonction du PIA et du PPS de chaque jeune (de 2 ans minimum à 4 ou 5 ans). Dans les faits, c'est ce qu'il se passe localement parfois avec des maintiens une année supplémentaire mais cela reste limité au groupe scolaire de la maternelle. Trois familles interrogées ont également émis le souhait d'une prolongation de l'accueil en UEMA, d'autant que leurs enfants sont tous rentrés à 4 ans et non à 3 ans dans le dispositif. L'unité expérimentale du Doubs, dont l'accueil est prévu d'emblée pour pouvoir aller au-delà de 6 ans, témoigne de cet intérêt de pouvoir moduler davantage. **Il pourrait être envisagé de proposer dans des groupes scolaires qui le permettent, un dispositif UEA (unité d'enseignement autisme) transversal maternelle et élémentaire, qui apporterait cette souplesse et permettrait d'éviter des ruptures relationnelles très compliquées pour cette population et les familles (changement d'école).**

6.2- Pistes d'amélioration concernant les modalités d'orientation

L'évolution actuelle et positive dans ce domaine commence à porter ses fruits dans certains départements, permettant une plus grande précocité de la mise en œuvre des diagnostics et de leur fiabilité.

Face à la difficulté de repérer quel type de structure de diagnostic existe réellement dans les différents départements et qui en est responsable, il pourrait être intéressant de **créer des structures dédiées à la réalisation de diagnostic, assurant un maillage territorial suffisant et qui aient toutes les mêmes missions clairement identifiées, dotées d'un budget autonome, tenant compte des constats faits par les professionnels déjà impliqués dans la démarche**. Il importe que l'équipe consacrée à ces diagnostics soit régulièrement formée en lien notamment avec les deux CRA régionaux.

Par ailleurs, dans un souci d'égalité de traitement, il serait souhaitable que les **MDPH s'accordent sur l'application des critères d'orientation vers ces unités** et d'installer ou non de la souplesse. La question de mise en place d'une équipe dédiée à l'étude de ces dossiers peut se poser (perspective envisagée par exemple par la MDPH 21).

6.3 Pistes d'amélioration concernant les accompagnements

Comme évoqué précédemment le dispositif UEMA commence vraiment à faire ses preuves mais il montre aussi des failles qu'il faudra prendre en compte dans les évolutions futures.

Concernant **l'accompagnement des enfants, il serait souhaitable de systématiser la possibilité d'un accueil modulé les premières semaines** de manière d'une part à ce que ceux qui en ont besoin puissent progressivement s'habituer à un accueil à temps plein et d'autre part que le tuilage entre les équipes des structures qui les ont accompagnés en amont et celle de l'UEMA puisse se faire de manière satisfaisante.

A l'analyse des réponses apportées par les familles interrogées, il apparaît également souhaitable de **proposer davantage d'accompagnement pendant les vacances scolaires, notamment celles d'été**. L'équipe de l'IME ou du SESSAD porteur de l'unité pourrait ainsi intervenir ou accueillir les enfants de l'unité d'enseignement en fonction de leur projet individualisé comme le fait la FOL 58 dans le cadre de son unité expérimentale. **Des familles sont également demandeuses de plus d'occasions de se rencontrer entre elles autour de thématiques communes**. Cela pourrait prendre la forme par exemple de groupes de parole.

Concernant les **conditions de travail des équipes, l'appui aux professionnels est à intensifier dans la durée par le biais de formations spécifiques²⁴ et régulières telles que les cahiers des charges l'ont prévu**. Les réalités budgétaires des structures porteuses limitent la mise en place régulière de ces formations aujourd'hui. Cela impliquerait qu'elles n'émargent pas au plan de formation des structures porteuses soit par la création de fonds dédiés, soit par une dispensation gratuite via les actions

²⁴ Un responsable d'un de ces structures précisait qu'en matière d'autisme, il ne s'agit pas de « bricoler » mais qu'il faut s'appuyer sur des méthodes très cadrées et très formalisées. Encore faut-il les connaître et les comprendre !

collectives de l'OPCO SANTE. La prise en compte d'un tel public est en effet nécessairement liée à l'évolution des pratiques, elle-même corroborée à l'évolution de la recherche dans le domaine de l'autisme.

Lorsqu'elle existe (bien que non prévue dans les cahiers des charges), **l'analyse de la pratique est très appréciée des équipes en plus de la supervision. Il peut être préconisé de l'étendre à toutes les unités d'enseignement pour enfants autistes.**

Concernant les absences temporaires ou plus durables de professionnels, il serait nécessaire de veiller à leur remplacement systématique en ayant recours à des professionnels formés à l'autisme (appel à des professionnels de l'organisme gestionnaire, libéraux, autoentrepreneurs, ...). A la demande des familles, il est également nécessaire de veiller à les informer des absences programmées afin qu'elles puissent s'organiser le cas échéant pour faire appel à des rééducateurs en libéral.

Les temps de coordination entre les équipes de l'UEMA-UEEA et unités apparentées et la communauté scolaire du lieu d'implantation gagneraient à être repensés pour faciliter l'inclusion de cette unité au sein de l'école et rassurer l'ensemble des acteurs. Il s'agit en particulier de formaliser ces temps de concertation (temps dédiés, ordre du jour, compte-rendu, ...).

Enfin, à l'image du réseau des enseignants des UEMA, auteurs d'une enquête menée en 2017 sur ces dispositifs²⁵, **il pourrait être très utile d'impulser la mise en place d'un réseau régional des UEMA-UEEA et unités apparentées**, afin de permettre aux professionnels qui composent ces équipes de se rencontrer, d'échanger sur leurs outils, leurs méthodologies, de les mutualiser et de produire des données régionales utiles pour éclairer les décisions politiques quant à ces dispositifs. Dans la logique de mutualisation d'outils, signalons en parallèle, l'existence d'un « kit outils UEEA », prévu par l'instruction interministérielle du 30 août 2019 et mis en ligne²⁶.

6.4 Pistes d'amélioration concernant les modalités de sortie

L'évolution très « disparate » des enfants accueillis en UEMA, même si tous ont fait, dans des domaines différents, à des niveaux distincts, des progrès significatifs, appelle une palette suffisamment diversifiée de possibilités d'orientations à la sortie. Or, selon les territoires, cette palette n'est pas toujours disponible ou n'est pas toujours suffisante pour permettre une réponse personnalisée. Il apparaît que, face à ces manques, c'est souvent l'initiative locale qui prend le relai sous forme d'une structure expérimentale (comme dans la Nièvre par exemple), avec l'intérêt de proposer une réponse à une offre insuffisante mais avec l'inconvénient du statut expérimental (financements non pérennes, critères d'évaluation potentiellement différents des autres structures, moins bonne visibilité du dispositif...).

Il serait judicieux de clarifier le panel d'offre nécessaire sur chaque territoire et de doter de manière équitable l'ensemble des départements, ce qui permettrait un traitement égal pour tous les enfants concernés.

²⁵ Enquête sur la mise en œuvre des UEMA (enquête renseignée par 71 enseignants d'UEMA), octobre 2017. Lien : <https://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/medias/2017%2010%20enqu%C3%AAt%20sur%20le%20fonctionnement%20des%20UEMA%281%29.pdf>

²⁶ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecole_inclusive/07/7/Kit_outils_UEEA_1162077.pdf

Glossaire des sigles

ABA : Applied Behavioral Analysis, soit Analyse Appliquée du Comportement
AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap
AMP : Aide médico Psychologique
ANESM : Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des établissements et services Sociaux et Médico-sociaux
ADAPEI / Association Départementale Amis et Parents d'Enfants Inadaptés
AHS : Association d'Hygiène Sociale
AHSSEA / Association Haute Saônoise pour la sauvegarde d l'Enfant à l'Adulte
APEI : Association de Parents pour l'Enfance Inadaptée
ARS : Agence Régionale de Santé
ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des écoles Maternelles
CAMSP : Centre d'Action Médico-Sociale Précoce
CAPA SH : Certificat d'Aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAPPEI : Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive
CDAPH : Commission des Droits et l'Autonomie des Personnes Handicapées
CHU : Centre Hospitalier Universitaire
CMP : Centre Médico-Psychologique
CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique
CRA : Centre Ressources Autisme
CREAI : Centre régional d'Etudes d'Action et d'Informations
DG-ARS : Direction Générale – Agence Régionale de Santé
DIPPA : Dispositif de diagnostic Précoce Autisme
EDAP : Equipes de Diagnostic Autisme de Proximité
EN : Education Nationale
EPNAK : Etablissement Public National Koenigswarter
ESMS : Etablissement ou Service Médico-Social
ESS : Equipé de Suivi de la Scolarisation
FOL : Fédération des Œuvres Laïques
GEVA SCO : Guide d'Evaluation de la SColarité
HAS : Haute Autorité de Santé
HDJ : Hôpital De Jour
IA-DASEN : Inspecteur Académique – Directeur Académique des Services de l'Education Nationale
IEN-ASH : Inspecteur de l'Education Nationale – Accompagnement Situation de Handicap
IME : Institut Médico-Educatif
MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
PECS : Picture Exchange Communication System
PEP-R : Profil Psycho-Educatif - Révisé
PIA : Projet Individualisé d'Accompagnement
PMI : Protection Maternelle et Infantile

PODD : Prmatic Organisation Dynamic Display

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

RBPP : Recommandations des Bonnes Pratiques Professionnelles

SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

TEACCH : Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

TED : Troubles Envahissants du Développement

TFC : Troubles des Fonctions Cognitives

TND : Troubles Neuro-Développementaux

TSA : Trouble du Spectre de l'Autisme

UEEA : Unité d'Enseignement Élémentaire Autisme

UEMA : Unité d'Enseignement Maternelle

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire