

Anne Parpan-Blaser, Angela Wyder, Stefania Calabrese, Annette Lichtenauer et Pierre-Alain Uberti

Résumé

Les résultats de l'étude Biographies professionnelles de personnes en situation de handicap ayant suivi une Formation Pratique selon INSOS (FPra) ou une formation élémentaire AI indiquent de grandes disparités dans les parcours professionnels des personnes en situation de handicap. Les chemins pour parvenir à une intégration professionnelle présentent de nombreux écueils. Des offres de passerelles et de formation continue pourraient aider à une intégration réussie. Il est primordial de concevoir l'aide aux personnes en situation de handicap comme un appui continu à une forme autodéterminée et individuelle d'intégration professionnelle.

Zusammenfassung

Die Resultate der Studie Arbeitsbiografische Verläufe nach einer IV-Anlehre oder Praktischen Ausbildung (PrA) INSOS weisen darauf hin, dass die beruflichen Werdegänge von Menschen mit Behinderung sehr unterschiedlich verlaufen. Die Wege, die zur beruflichen Eingliederung führen, sind von zahlreichen Hindernissen gesäumt. Brücken- und Weiterbildungsangebote könnten zum Gelingen der Eingliederung beitragen. Es ist sehr wichtig, die Unterstützung für Menschen mit Behinderung als fortlaufende Förderung einer selbstbestimmten, individuellen Form der beruflichen Eingliederung zu gestalten.

Situation initiale

La Suisse dispose d'un système d'apprentissage différencié et une formation de base représente la norme (Schaffner, 2007). La réussite d'un apprentissage est donc centrale pour l'intégration et déterminante pour l'octroi d'une place de travail. L'étude *TREE* (transitions de la formation initiale au monde professionnel) indique qu'une formation réussie au niveau secondaire est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour accéder au monde du travail en Suisse (Meyer, 2004). Pour cette raison, la *Formation Pratique selon INSOS (FPra)* est importante pour l'intégration des personnes en situation de handicap et devrait faciliter une transition dans l'économie libre ou l'accès à une *attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)* (Sempert & Kammermann, 2010).

Les mesures de la 6^e révision de l'Assurance invalidité (AI) vont en revanche dans le sens opposé, en postulant que les formations de deux ans ne sont financées que si une intégration sur le premier marché du travail respectivement un revenu permettant de réduire la rente de la personne est envisageable. En d'autres termes, la formation ne sera financée que si d'emblée l'entrée dans le premier marché du travail est considérée comme possible et probable. Les personnes concernées ayant cependant besoin d'un temps d'apprentissage et de formation plus long en raison de leur handicap, cette situation contredit les principes fondamentaux d'égalité formulés dans la *Loi sur l'égalité pour les handicapés* (art. 1) et exigés dans la *Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées* (art. 27). En outre, l'approche économique est mise au

centre des préoccupations tandis que d'autres raisons pour lesquelles une formation peut être profitable (par exemple épanouissement de la personnalité, structure dans le quotidien, besoin d'appartenance) sont peu discutées.

C'est dans ce contexte qu'une étude sur les parcours professionnels de personnes en situation de handicap a été menée de mai 2012 à mars 2014.¹ Une présentation des résultats a eu lieu notamment le 21 novembre 2014 dans le cadre d'une journée d'étude d'INSOS à Yverdon². Par le présent article, nous donnons un aperçu de certains aspects de l'étude en nous focalisant sur les types de parcours que nous avons trouvés et sur les résultats liés aux phases de transition (orientation professionnelle et entrée dans le marché du travail) pour ensuite esquisser les points qui sont au centre des discussions entre les spécialistes. Nous abordons le sujet par une courte description de l'étude et du procédé méthodologique.

L'étude : questions et procédé méthodologique

La recherche *Biographies professionnelles de personnes en situation de handicap ayant suivi une Formation Pratique selon INSOS (FPra) ou une formation élémentaire AI* se penche sur le déroulement des biographies professionnelles et les facteurs tant individuels, institutionnels que structurels qui influencent le parcours après une première formation professionnelle. Comme ce sujet n'a guère été étudié jusqu'à présent, une approche exploratoire et qualitative a été choisie : la récolte des données a été ainsi effectuée par des entretiens semi-directifs avec un échantillon hétérogène de 27 personnes en situation de handicap³ et une personne de leur environnement professionnel. L'analyse des données s'est effectuée au moyen d'une analyse de contenu structurante selon Mayring (2008) et d'une méthode comparative selon Kelle et Kluge (2010).

Il est important de préciser que nous avons souhaité recueillir la perception des personnes en situation de handicap. Depuis que ces personnes ont terminé leur formation, de nombreux changements (dans la législation ou les services professionnels par exemple) ont eu lieu, parfois pour le meilleur, parfois peut-être aussi pour le pire – et il s'agit d'en tenir compte en lisant cet article.

¹ Pour l'enquête, la HES en Travail Social de Suisse nord-ouest à Olten (HSA FHNW) et la Haute Ecole Intercantonale de Pédagogie curative à Zürich (HfH) se sont associées. Les chercheurs qui ont mené l'étude étaient : Michaela Studer, Kurt Häfeli, Angela Wyder (tous de la HfH), Stefania Calabrese, Annette Lichtenauer, Anne Parpan-Blaser (toutes de la HSA FHNW). Le financement était assuré également par le Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées, l'Union centrale suisse pour le bien des aveugles, INSOS et des institutions membres, la Fondation Göhner, la Fondation Alfred et Gertrud Richard-Bernays. Nous les remercions vivement pour leur soutien.

² Une vue d'ensemble des résultats se trouve dans le livre qui a paru en automne 2014 : Parpan-Blaser, A., Häfeli, K., Studer, M., Calabrese, S., Wyder, A., & Lichtenauer, A. (2014). *Etwas machen. Geld verdienen. Leute sehen. Arbeitsbiografien von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Berne : Edition SZH/CSPS.

³ Pour l'échantillonnage, l'envoi d'un court questionnaire par le biais de 36 institutions INSOS a été lancé. Environ 1600 personnes dans toute la Suisse ayant terminé une formation AI ou pratique entre 1995 et 2010 ont reçu par courrier un questionnaire en langue facile. Le taux de réponse s'élevait à 26 % ; plus de la moitié des participants étaient prêts à mener un entretien approfondi.

Transitions

En règle générale, chaque biographie professionnelle comprend au moins deux transitions dues aux structures: la transition de l'école obligatoire à une formation professionnelle (transition 1) et la transition de la fin de la formation au monde du travail (transition 2). Les transitions biographiques sont des passages d'un groupe d'âge ou d'activité à un autre et sont souvent accompagnées d'un changement de statut. Ces phases de transition sont des étapes de vie caractérisées par la fin d'une situation connue et le détachement de contextes de vie (Fasching & Pinetz, 2008, p. 30). Ces

passages sont significatifs parce qu'ils amènent des changements qui nécessitent un recentrage. Pour l'adaptation à la nouvelle situation sociale, de nouvelles compétences sont souvent exigées. Les transitions offrent ainsi des chances, mais constituent un risque si la personne ne réussit pas à surmonter les défis. D'une manière générale, il peut être retenu qu'une transition aboutissant à un échec compromet ce qui avait été atteint auparavant.

La figure suivante simplifie les choses et donne un aperçu des différentes étapes et des trajectoires hétérogènes trouvées dans l'échantillon.

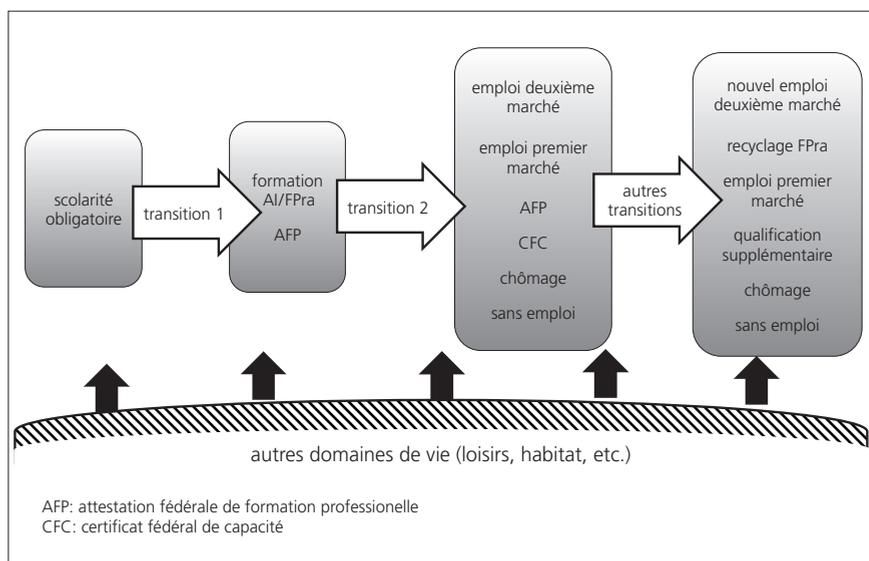


Figure 1 :
étapes types du
parcours profes-
sionnel de per-
sonnes en situation
de handicap

Types de parcours professionnels après une formation AI ou une Formation pratique selon INSOS (FPra)

L'analyse comparative des données nous a permis d'identifier cinq parcours types chez les personnes en situation de handicap. Les axes qui différencient l'échantillon sont la dynamique générale du parcours, le thème d'un désir professionnel, la signification de la formation, la satisfaction subjective. Le

profil de chacun des types est décrit brièvement dans le tableau suivant (p. 47).

Une vue d'ensemble de ces cinq types de parcours professionnels montre tout d'abord que la participation est primordiale lors du développement d'un projet professionnel car celui-ci offre des repères tout au long de la biographie professionnelle. Elle indique ensuite qu'il existe une multitude

Tableau 1 : Types de parcours professionnels après une formation AI ou une Formation pratique selon INSOS (FPra)

Le type de parcours professionnel « voie sans issue » :

- désir professionnel affirmé mais inaccompli
 - peu de motivation au moment d'entamer une activité professionnelle à cause de la contrainte d'une seconde orientation professionnelle
 - signification négative de la formation ou sentiment d'un bénéfice purement formel (obtention d'un « papier »)
 - peu de satisfaction personnelle due à une activité actuelle insatisfaisante
-

Le type de parcours professionnel « chute en cours de route » :

- personnes qui ont subi des revers au cours du parcours (par exemple problèmes de santé, chômage) et n'ont pas connu un soutien effectif
 - après son obtention, la formation s'avère peu importante pour accéder à une occupation
 - grande insatisfaction avec l'activité actuelle à cause notamment de conditions d'emploi précaires
-

Le type de parcours professionnel « au but par des détours » :

- rupture du parcours lors d'un passage entre un milieu protégé et le premier marché du travail
 - abaissement des exigences personnelles
 - satisfaction due à une activité qui correspond au désir professionnel
 - la formation n'est que peu perçue comme un levier pour l'obtention d'une place de travail
-

Le type de parcours professionnel « sur une voie caillouteuse » :

- parcours professionnel avec de nombreux obstacles et interruptions
 - personnes très autonomes et bien intégrées, compétentes pour se procurer du soutien
 - à un certain moment : fort souhait d'être indépendant de l'AI et de s'émanciper
 - satisfaction personnelle d'avoir atteint le but (par exemple un emploi dans le premier marché du travail)
-

Le type de parcours professionnel « la voie tracée » :

- parcours professionnel linéaire
 - peu de prise de participation dans ce parcours
 - peu d'ambitions personnelles
 - satisfaction indifférenciée (« tout est bien, tout va bien »)
 - signification positive de la formation par son contenu et les compétences acquises
-

de trajectoires et que le diplôme professionnel en soi ne garantit pas un développement positif par la suite pour la personne en situation de handicap. La question qui en découle porte sur l'optimisation du potentiel d'une formation pour la rendre fructueuse. Cette étude atteste qu'il est important, mais à la fois difficile de doser le soutien à la personne en situation de handicap à la recherche de l'équilibre entre l'aide et l'indépendance. Il faut être là « au bon moment » pour que le soutien soit une vraie aide à l'émancipation. Finalement elle rappelle qu'il faut accompagner les transitions, voir même au-delà comme par exemple

pendant les formations de base ou encore auprès des employeurs.

Formation élémentaire AI ou FPra : un tremplin pour le premier marché du travail ?

Vu qu'une seule formation de base est financée par l'AI, une attention toute particulière devrait être portée au processus permettant de trouver une place d'apprentissage. L'impression contraire se dégage pourtant des récits des diplômés. Ils témoignent qu'ils manquaient d'informations sur les aspects suivants : métiers et processus pour obtenir un emploi, possibilités de

choix limitées et liées aux régions. Ils se voyaient confrontés à des stéréotypes homme/femme et des métiers spécifiques à leur handicap. D'une manière générale, le contexte professionnel semble donner la priorité à une solution immédiate plutôt qu'à la formation la mieux adaptée. Selon le témoignage de plusieurs participants, leurs désirs professionnels n'ont pas été pris systématiquement en compte au cours de l'orientation professionnelle et ces personnes se sentaient sans prise sur le processus d'intégration dans le monde professionnel. D'autres personnes ont pu réaliser leurs souhaits professionnels ou les modifier. La réalisation du souhait professionnel ou l'adaptation autodéterminée de ce dernier semble être d'une grande importance pour la suite du parcours professionnel.

Au seuil d'une entrée sur le marché du travail, trois processus de transition ont pu être identifiés :

1. *Maintien immédiat dans le deuxième marché du travail*

Sur la base des descriptions biographiques, l'accès au deuxième marché de l'emploi et les changements de postes sur ce même marché sont aisés et sans difficulté. Les personnes interrogées estiment pourtant qu'elles n'ont pas été associées activement aux décisions et actions, et que ce sont les spécialistes ou les proches qui les ont initiées. Il est frappant de constater que durant les entretiens, ces diplômés n'expriment que peu de représentations de la suite de leur cursus professionnel. Les personnes accompagnantes dans le contexte professionnel ne procèdent elles aussi que rarement à une planification de l'avenir des diplômés ou à la fixation d'objectifs dans des entretiens de collaborateurs.

« Nous ne sommes en fait pas le lieu qui peut dire « oui, c'est là son avenir, ou

quelque chose dans le genre ». Il doit faire ça avec ses parents [...] s'il a besoin d'un changement. Mais pour le moment, nous avons l'impression qu'il n'y a pas besoin de changement » (propos d'un accompagnant socio-professionnel dans le deuxième marché du travail).

Aussi bien du côté des encadrants que des diplômés, on perçoit une position plutôt passive face à l'avenir professionnel de ces derniers lorsqu'ils poursuivent leurs activités de manière ininterrompue sur le deuxième marché.

2. *Changement proactif sur le premier marché du travail*

La transition sur le marché primaire du travail est plus complexe et exigeante. Lorsqu'il s'agit d'accéder au premier marché du travail ou d'y changer de poste, un manque de soutien ne peut pas être comblé par la famille. La réussite de l'intégration sur le premier marché de l'emploi est impérativement liée au soutien du personnel spécialisé. En outre, le soutien du réseau des professionnels dans l'économie libre est décisif.

« Je connaissais avant tout Monsieur X qui est son oncle [...] C'est lui qui a établi le contact. [...] Je ne l'aurais pas pris, s'il n'avait pas bénéficié de soutien » (témoignage d'un chef d'entreprise).

Les personnes questionnées qui ont aspiré à une transition dans l'économie libre durant leur parcours professionnel rapportent – indépendamment du succès ou de l'échec – leurs ambitions professionnelles (promotions internes, plus grande responsabilisation ou séjour linguistique) ainsi que l'envie d'autres mesures de formations professionnelles (reconversion professionnelle, formation continue). Leurs biographies professionnelles sont caractérisées par la diversité dans les parcours.

3. Retour sur le deuxième marché du travail

Suite à la perte d'emplois dans le premier marché du travail ou après des essais infructueux dans l'économie libre un retour dans le domaine protégé est la règle. Une partie des personnes concernées renoncent principalement à être actives dans le premier marché du travail. Un tel échec est souvent lié à une démarche auprès de l'aide sociale ou de l'office du travail, ce qui déclenche une coopération entre différentes institutions (service de conseil, assurance invalidité) afin de tenter d'éviter le chômage ou d'y mettre fin. Généralement la collaboration du réseau professionnel fonctionne et mène souvent rapidement à un nouvel engagement – le plus souvent dans le domaine protégé.

Ces résultats montrent également qu'un début d'activité professionnelle au sein de l'institution formatrice ou dans le second marché du travail, qui se déroule souvent sans difficulté majeure pour les personnes concernées, ouvre pourtant moins de perspectives pour le parcours futur. Une transition dans l'économie libre est par contre plus complexe, plus risquée et plus délicate au point de vue d'un éventuel échec. Par contre elle suscite chez les personnes concernées des visions diversifiées du futur et des ambitions professionnelles.

Conclusion

Les analyses démontrent que les possibilités professionnelles sont limitées pour les personnes en situation de handicap et que des structures étroites empêchent l'épanouissement professionnel. Des recommandations peuvent être suggérées sur la base des résultats définis. Elles sont liées à la formation, au soutien professionnel dont les diplômés ont besoin pour l'intégration dans le monde du travail ainsi qu'à la structure sociale.

Tout d'abord la reconnaissance de la *formation élémentaire AI* et de la *FPrä selon IN-SOS* doit être encouragée dans l'économie libre, afin que ces formations soutiennent une intégration dans le premier marché du travail. Il serait utile à cet égard que la *FPrä* soit intégrée dans la systématique de la formation professionnelle du *Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)*. Pour assurer une liberté sur le marché du travail, il faut aussi simultanément que des offres passerelles et des formations continues individuelles au sens d'un apprentissage tout au long de la vie soient proposées pour les personnes avec des capacités d'apprentissage plus faibles.

Ensuite le soutien professionnel de ces dernières doit être réalisé en partenariat. Il est essentiel que l'accompagnement soit continu et s'oriente constamment sur la perspective de chemins de vie professionnelle. Ainsi, il s'avère important de reconnaître la valeur d'une carrière dans le second marché du travail, mais de ne pas s'en arrêter là pour autant: la possibilité doit être donnée aux personnes concernées de (re)discuter leurs propres biographies et d'être intégrées en tant que personnes autodéterminées dans la prise de décisions. L'objectif est une adaptation réciproque entre l'individu d'une part et la formation et le travail d'autre part en considérant la personne dans sa globalité.

Des inputs sont également nécessaires pour changer les représentations sociales du rapport entre handicap et travail. En effet, il faut empêcher que des conditions structurelles et institutionnelles fassent obstacle à l'intégration professionnelle. Il faut que différentes options soient offertes à maintes reprises, de même que des formations continues adaptées et un monde du travail caractérisé par la perméabilité. Actuellement la valeur d'un emploi est

mise en lien direct avec l'aspect salarial. Il conviendrait néanmoins de modifier cette valeur pour qu'elle soit mise en lien plutôt avec l'utilité qu'un travail apporte à la société.

Finalement il importe que les jeunes en situation de handicap puissent se positionner en toute connaissance de cause face au monde du travail. Concrètement, cela implique qu'ils aient connaissance, de même que leur entourage, des différentes possibilités d'emploi qui s'ouvrent à eux et qu'ils puissent les tester sans avoir d'emblée trop de pression ou des craintes immédiates d'un potentiel échec.

Bibliographie

Fasching, H. & Pinetz P. (2008). Übergänge gestalten. *Behinderte Menschen – Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*. (5), pp. 26-41.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Meyer, T. (2004). *An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE*. Repéré à http://tree.unibas.ch/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/tree/redaktion/docs/TREEBroschT4_Erg_d.pdf&t=1388571067&hash=57e1962259f3dbb6f53a8ace051db63

Schaffner, D. (2007). *Junge Erwachsene zwischen Sozialhilfe und Arbeitsmarkt. Biografische Bewältigung von diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen*. Bern: h.e.p. Verlag.

Sempert, W. & Kammermann, M. (2010). *Bericht im Rahmen des mehrjährigen Forschungsprogramms zu Invalidität und Behinderung (FoP-IV). Evaluation Pilotprojekt Praktische Ausbildung (PrA) INSOS*. Forschungsbericht 7/10. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen. Repéré à <http://www.insos.ch/assets/alleDownloads/Praktische%20Ausbildung/Evaluation%20Pilotprojekt%20Praktische%20Ausbildung%20nach%20INSOS.pdf>

Prof. Dr. Anne Parpan-Blaser

Dozentin

Fachhochschule Nordwestschweiz

Riggenbachstrasse 16, 4600 Olten

anne.parp@fhnw.ch

Lic. phil. Angela Wyder

Collaboratrice scientifique

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239, 8050 Zürich

angela.wyder@hfh.ch

Lic. phil. Stefania Calabrese

Collaboratrice scientifique

Fachhochschule Nordwestschweiz

Riggenbachstrasse 16, 4600 Olten

stefania.calabrese@fhnw.ch

Lic. phil. Annette Lichtenauer

Collaboratrice scientifique

Fachhochschule Nordwestschweiz

Riggenbachstrasse 16, 4600 Olten

annette.lichtenauer@fhnw.ch

Pierre-Alain Uberti

Directeur adjoint

INSOS Suisse

Avenue de la Gare 17, 1003 Lausanne

pierre.alain.uberti@insos.ch

Olga Solovyeva et Myriam Gremion

Résumé

Trente-neuf élèves de 4-5 ans ont été interrogés sur leur compréhension et leurs attitudes face à la déficience intellectuelle (DI) avant et après une intervention basée sur des séances de lecture et des discussions. Avant l'intervention, la moitié des enfants ont conscience des difficultés langagières ou du comportement particulier d'un enfant ayant une DI et la majorité d'entre eux présentent des attitudes plutôt négatives. L'intervention proposée a permis d'améliorer sensiblement chez les élèves leur compréhension de la DI, mais a permis surtout un développement d'attitudes plus positives.

Zusammenfassung

Vor und nach einer Intervention, die Lesesequenzen und Diskussionen umfasste, wurden 39 vier- bis fünfjährige Kinder zu ihrem Verständnis von kognitiver Beeinträchtigung (KB) und ihren Einstellungen dazu befragt. Vor der Intervention war sich die Hälfte der Kinder der sprachlichen Schwierigkeiten oder des besonderen Verhaltens eines kognitiv beeinträchtigten Kindes bewusst und die Einstellungen der meisten Kindern waren eher negativ. Durch die Intervention entwickelten sich bei den Kindern ein deutlich besseres Verständnis der KB, vor allem jedoch positivere Einstellungen.

La maîtresse dit aux enfants que demain ils verront leur nouvelle camarade Jessika, qui « vit avec une trisomie ».

Le lendemain, deux filles demandent à la maîtresse :

- Jessika, elle vit déjà avec qui ?
- Avec ses parents, bien sûr
- Mais non ! Tu as dit hier qu'elle vit avec une tri...

(Histoire vraie relatée par la maîtresse d'une classe de 1^e primaire accueillant un élève avec une trisomie 21.)

Introduction

L'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers devient progressivement une priorité dans la politique éducative en Suisse. En effet, la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (LHand, 2002) prévoit une « intégration des enfants et adoles-

cents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (art. 20) et, au niveau cantonal, la *Loi genevoise sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés* (LIJBEP, 2008) encourage les solutions intégratives plutôt que séparatives. Conscientes de cela mais aussi que les attitudes se forment et se forgent dès le plus jeune âge, nous avons choisi de réaliser une recherche auprès de jeunes élèves afin d'identifier comment ils voient, comprennent et acceptent la différence d'un enfant avec une déficience intellectuelle (DI). Nous avons également examiné la façon dont une intervention basée sur des séances de lecture et des discussions peut influencer la compréhension et les attitudes face à la déficience intellectuelle.

Apports théoriques

La réussite d'une intégration dépend en partie de l'acceptation des élèves intégrés par leurs pairs (Vienneau, 2004; Zaffran, 2007). Les recherches montrent qu'avant 4-5 ans, les enfants ont une compréhension très limitée des déficiences et de leurs conséquences (Diamond, Furgy, & Blass, 1993). Entre 4 et 6 ans, ils ne sont conscients de la présence d'une déficience que si elle est visible et/ou expérimentable, mais leur développement cognitif ne leur permet pas d'identifier ou de reconnaître la déficience intellectuelle (Conant & Budoff, 1983; Diamond & Hestenes, 1996). Le jeune enfant remarque bel et bien les difficultés relatives aux compétences sociales, mais il a tendance à les interpréter, lorsqu'elles résultent d'une déficience intellectuelle, comme des comportements intentionnels (Smith & Williams, 2001). Ces interprétations se traduisent bien souvent par une moindre acceptation de leur camarade (Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall, & Brown, 2006).

Les premières années de l'école sont une période charnière afin de promouvoir les attitudes positives des élèves. Les recherches montrent que les programmes de promotion des attitudes positives basés sur l'organisation de jeux, de séances de lecture et de discussion peuvent être efficaces avec les jeunes enfants (Favazza & Odom, 1997; Favazza, Phillipsen, & Kumar, 2000). Plusieurs auteurs mettent en évidence que les attitudes des élèves peuvent fortement évoluer face aux paroles, explications, et comporte-

ment de leur enseignant (Diamond & Innes, 2001; Han, Ostrosky, & Diamond, 2006; Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn, & Beckman, 1998).

Comment procéder? Comment expliquer aux enfants pourquoi leur camarade est plus lent, pourquoi il ne comprend pas toutes les règles de jeux, etc.? Que peuvent faire les enseignants face à ce défi, et comment leurs efforts changent-ils la compréhension et les attitudes des élèves face aux enfants ayant une DI? Est-il possible de développer un programme efficace de sensibilisation à la déficience intellectuelle lors des premières années de l'école primaire? Des questions concrètes, relatives au quotidien de l'intégration, auxquelles nous tenterons d'amener quelques éléments de réponse.

Méthodologie

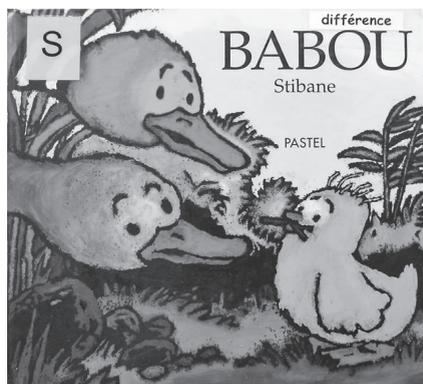
La recherche a été effectuée dans deux classes de 3^e Harmos de deux écoles genevoises. Les 39 élèves participants avaient entre 4 ans et 4 mois et 5 ans et 3 mois. L'intégration d'enfants en situation de handicap n'était pas prévue pour ces deux classes. Cependant, en cours d'année, un élève de la classe A a été dépisté comme ayant des troubles du langage et une DI a été dépistée chez deux élèves de la classe B.

La recherche s'est déroulée en trois temps. En début d'année scolaire, tous les élèves ont passé un pré-test mesurant leur compréhension et leurs attitudes par rapport à la déficience intellectuelle. L'outil utilisé fut un entretien individuel sur la base d'un guide élaboré par Esposito et Peach (1983) et révisé par Dyson (2005) avec, en appui, une petite séquence vidéo présentant un enfant ayant une trisomie 21 dans son quotidien scolaire. Une intervention a ensuite été mise en place dans les deux classes. Elle était composée de six sé-

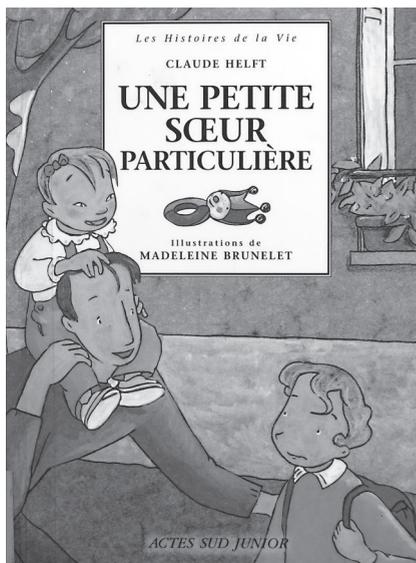
quences de lecture et de discussions, encadrée par l'enseignante et la chercheuse, autour d'ouvrages pour les jeunes enfants traitant du handicap et de la déficience intellectuelle.

La durée de chaque séance d'intervention était d'environ trente minutes. Pour le choix des livres, les critères de Routel (2009) ont été utilisés: texte approprié à l'âge des enfants, absence de stéréotypes sur la déficience, éléments de structure du texte bien développés, caractéristiques des personnes présentant une déficience réalistes, positives et bien développées. En plus de cela, nous avons considéré le critère pratique de la longueur de l'histoire.

Finalement, les enfants des deux classes ont passé le post-test (même instrument qu'au pré-test). Un « journal de travail explicatif » a également été tenu par les enseignantes.



« Babou »¹ et « La petite casserole d'Anatole »² sont ressortis comme les livres les plus parlants aux petits participants de notre recherche. Ils traitent du sentiment de ne pas être comme les autres, malgré toute la volonté de suivre, de faire pareil d'Anatole et de Babou. Les émotions que provoque le fait d'être exclu et limité sont abordées en utilisant des mots et des situations claires et facilement identifiables pour les petits élèves.



Destiné à des enfants plus âgés, l'ouvrage « Une petite sœur particulière »³ contient des chapitres relatifs à l'intégration à l'école maternelle de Nelly, petite fille ayant une trisomie 21. Ils ont permis d'aborder les questions et les inquiétudes des camarades de classe et également de relever les bons moments partagés. Une discussion approfondie sur les règles de comportement et les stratégies d'aide a aussi été possible.

¹ Stibane (1996). *Babou*. Paris : Ecole des loisirs.

² Carrier, I. (2009). *La petite casserole d'Anatole*. Blois- France : Editions Billequet.

³ Helft, C. (2000). *Une petite sœur particulière*. Paris : Actes Sud Junior.

Résultats principaux

Perception, compréhension et attitudes initiales face à la différence

Les résultats du pré-test montrent que la majeure partie des enfants perçoivent que l'enfant présenté sur la vidéo est différent d'eux-mêmes. Cette différence est soit de l'ordre de l'apparence physique (coupe de cheveux, âge, lunettes, sac, boutons, etc.), soit de l'ordre des capacités ou encore du comportement. En effet, les élèves remarquent notamment les différences de capacités langagières (« il sait même pas dire », « je ne comprends rien de ce qu'il dit », « il parle pas comme moi », « il parle un peu drôlement », « il n'arrive pas à parler », etc.) ainsi que l'apparition de comportements « bizarres » (« tire la langue », « met les doigts dans la bouche », « tape sur les photos pour les coller à lieu d'aplatir »). Certains enfants mentionnent également les réponses inadéquates à une situation (« quand on lui dit quelque chose d'autre il répond quelque chose d'autre ») ou associent le comportement étrange de l'enfant sur la vidéo au comportement de leur camarade de classe ayant une DI: « quand on rentre dans la classe il met son étiquette et après il va jouer aux voitures, et ce n'est pas ce que maîtresse, elle demande » ou « quand la maîtresse lui dit < où est ton prénom ? > et ben, il dit < Moi ! > ».

Ces résultats sont conformes à ceux des recherches consultées. Lewis (2002) constate également que la perception de différences physiques visibles (cheveux, taille, habits, etc.) prime sur la perception de signes rela-

tifs à une déficience. Par ailleurs, les travaux de Diamond (1993) et de Diamond et Kensingler (2002) indiquent que les jeunes enfants détectent davantage une déficience lorsque des problèmes d'élocution et/ou de motricité sont perceptibles.

S'il y a bien perception de différence, en revanche, les enfants de cet âge montrent une compréhension quasi inexistante du concept de déficience intellectuelle. La grande majorité d'entre eux ne donnent en effet aucune explication à ce constat. Les rares réponses obtenues font référence à l'âge et l'immaturité (« c'est un bébé tout petit », « ma petite sœur, elle comprend pas tout ») ou aux difficultés scolaires (« Il n'arrive pas à piquer, il arrive juste à faire des gribouillages », « il répond faux »). Dans la recherche de Diamond (1993), l'immaturité fait partie des trois explications causales d'une déficience. Dans celle menée par Hames en 2008, il est observé que certains enfants de 2-3 ans commencent spontanément à appeler « bébé » leur frère ou sœur aînée ayant une DI importante.

Finalement, les attitudes des enfants face à un camarade présentant une DI, mesurées avant l'intervention, se situent entre le neutre et le plutôt négatif, ce qui corrobore les résultats de Favazza et Odom (1997). Les explications telles que « il parle pas comme il faut, j'aime pas ça, ça me fait mal aux oreilles », « je ne comprends rien de ce qu'il dit » ou « j'aime pas des garçons comme ça, qui tirent la langue », « j'aime pas qu'on crie » ou encore « parce qu'il a des boutons », types de réponses les plus fréquentes, nous permettent de supposer que la perception de la différence a une certaine influence sur les attitudes. Nous soulignons quelques autres réponses isolées, mais bien présentes, qui sont intéressantes: « parce qu'il est pas très comme moi », « pas envie de devenir comme

lui», « ma mère ne veut pas que je fasse comme lui », « pas envie de jouer avec ».

Effets de l'intervention sur la compréhension et les attitudes

Les analyses réalisées indiquent que les enfants profitent des interventions et des discussions sur la base des lectures proposées : ils comprennent l'importance d'être avec les autres, la douleur de la moquerie, le rôle des copains dans le progrès d'un enfant en difficulté, les stratégies d'intégration et d'aide. En même temps, ils ont une grande difficulté à comprendre le caractère durable de la déficience intellectuelle et les explications relatives aux difficultés cognitives. Une minorité (environ un tiers d'enfants dans chaque classe) a amélioré sa compréhension de la déficience intellectuelle en ce qui concerne son caractère involontaire (« parce que ce n'est pas une maladie qu'on attrape c'est quelque chose qu'on est né comme ça »), ainsi que sur ses conséquences sur la compréhension et l'apprentissage (« il doit apprendre, mais il apprend un peu plus dur »). Les améliorations sont modestes, mais pas inexistantes.

Les changements dans les attitudes sont plus marquants. La moitié des enfants de la classe B et un tiers des enfants de la classe A montrent des attitudes plus positives lors du post-test que lors du pré-test. Ils voient positivement une rencontre avec un enfant avec une DI, seraient d'accord de jouer avec lui et disent ne plus avoir peur. Certains élèves expriment l'envie d'aider un tel enfant : « je vais l'apprendre ! Je vais l'apprendre à jouer, chanter bien, parler bien en français ». Ces résultats sont en concordance avec ceux de Favazza et al. (2000), qui démontrent qu'il y a un impact positif d'une intervention basée sur la lecture sur l'acceptation par les jeunes enfants de personnes ayant une déficience.

La présente recherche met en évidence qu'une meilleure compréhension favorise les attitudes positives chez les jeunes enfants, mais ne les engendre pas forcément. Deux tiers des enfants qui ont amélioré leur compréhension de la déficience intellectuelle (8/12) ont également amélioré (pour la plupart fortement) leurs attitudes. En même temps, un tiers de ces enfants ne l'ont pas fait. Inversement, les attitudes face à l'enfant présentant une DI peuvent être améliorées par des lectures sur des histoires d'enfants « pas comme les autres », et par des discussions sur la différence et les similitudes, même si les jeunes élèves ne comprennent pas forcément le lien avec les causes et les conséquences de la déficience intellectuelle. Ainsi, les jeunes élèves, tout en ayant des difficultés majeures dans la compréhension de cette déficience, sont tout à fait capables d'accepter la différence de l'autre dans ses capacités d'apprentissage.

Conclusion

Nous avons constaté dans notre recherche que les jeunes enfants de 4 à 5 ans perçoivent les différences physiques, langagières et comportementales et que cette conscience induit dans une certaine mesure des attitudes négatives. Les enfants avec une DI présentent certaines de ces différences visibles sans que leur déficience ne soit spécifiquement perceptible par les autres enfants. Le travail explicatif effectué pendant les séances de lecture a permis à une grande partie des enfants d'améliorer leurs attitudes face à l'enfant avec une DI.

Il semblerait donc que la différence *doive* être expliquée et présentée de manière positive afin d'être bien accueillie par les enfants. Les explications « biologiques », comme par exemple celle de la quantité de chromosomes pour la trisomie, semblent

être peu efficaces. Les enfants sont néanmoins prêts à accepter l'idée que chacun avance à son rythme, et qu'il y a des enfants qui progressent plus lentement, que cela n'est pas « de leur faute » car ils sont nés « comme ça ». Les jeunes élèves arrivent aussi à bien comprendre qu'une difficulté constante puisse provoquer un sentiment de colère ainsi que certains troubles du comportement. Ils comprennent également très bien combien il est important d'être avec les autres et combien il est difficile d'être rejeté par ses pairs. Les discussions sur les stratégies d'aide et les stratégies d'intégration semblent être très productives : elles peuvent être l'équivalent des « thinking games » décrites par Diamond et Innes (2001).

En même temps, et nous le voyons très clairement dans les résultats de notre recherche, il est très important de contrebalancer l'explication des différences avec le soulignement des similitudes. Il faut également être vigilant aux termes et expressions utilisées, certains pouvant induire des associations malheureuses (par exemple « une espèce de maladie » peut engendrer une crainte de contagion). Il semblerait donc qu'il faille expliquer en donnant l'information de la manière la plus exacte et claire possible pour les jeunes enfants (Han, Ostrosky, & Diamond, 2006) et qu'il faille également favoriser les différences et le caractère unique de tous les enfants (Diamond & Innes, 2001) tout en soulignant les similitudes et en soutenant l'égalité entre les élèves (Gremion, Noël, & Ogay, 2013).

Les séances de lecture et de discussion ne sont pas un moyen unique ni probablement le plus efficace pour la promotion des attitudes positives face à la déficience intellectuelle. Cependant, la lecture fait partie intégrante du quotidien des jeunes élèves. Une telle intervention semble donc relativement facile à intégrer dans le programme scolaire et elle peut servir de bonne base pour les discussions au sein d'une classe intégrative.

Pour toutes informations complémentaires

Solovyeva, O. (2013). *Compréhension et attitudes des jeunes élèves face à la déficience intellectuelle. Analyse d'une intervention basée sur des séances de lecture*. Mémoire de maîtrise en éducation spéciale à l'Université de Genève. Disponible sur <https://archive-ouverte.unige.ch>

Bibliographie

- Conant, S. & Budoff, M. (1983). Patterns of awareness in children's understanding of disabilities. *Mental Retardation*, 21, 119-125.
- Diamond, K.E. (1993). Preschool Children's Concepts of Disability in Their Peers. *Early Education & Development*, 4(2), 123-129.
- Diamond, K.E., Furgy, W.L., & Blass, S. (1993). Attitudes of Preschool Children Toward Their Peers with Disabilities: A Year-Long Investigation in Integrated Classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(2), 215-221.
- Diamond, K.E. & Hestenes, L.L. (1996). Preschool Children's Conceptions of Disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475.
- Diamond, K.E. & Innes, F.K. (2001). The origins of young children's attitudes toward peers with disabilities. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 159-178). Baltimore: Brookes.

- Diamond, K. E. & Kensinger, K. R. (2002). Vignettes from Sesame Street: Preschooler's Ideas about Children with Down Syndrome and Physical Disability. *Early Education & Development, 13(4)*, 409-422.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 25(2)*, 95-105.
- Esposito, B. G. & Peach, W. J. (1983). Changing Attitudes of Preschool Children toward Handicapped Persons. *Exceptional Children, 49(4)*, 361-363.
- Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children, 63(3)*, 405-418.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and Promoting Acceptance of Young Children with Disabilities. *Exceptional Children, 66(4)*, 491-508.
- Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée: tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation 35(1)*, 1-17.
- Hames, A. (2008). Siblings' Understanding of Learning Disability: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21(6)*, 491-501.
- Han, J., Ostrosky, M. M., & Diamond, K. E. (2006). Children's Attitudes Toward Peers With Disabilities: Supporting Positive Attitude Development. *Young Exceptional Children, 10(1)*, 2-11.
- Lewis, A. (2002). The development of children's ideas about others' difficulties in learning. *British Journal of Special Education, 29(2)*, 59-65.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 13(1)*, 87-105.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98(4)*, 807-823.
- Routel, C. (2009). The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability. *Masters Theses and Doctoral Dissertations*. Repéré à <http://commons.emich.edu/theses/245>
- Smith, L. A. & Williams, J. M. (2001). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child: Care, Health and Development, 27(6)*, 603-617.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-152). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés*. Paris: La Découverte.

Myriam Gremion
Chargée d'enseignement
Université de Genève – FPSE
Boulevard du Pont d'Arve, 40
1211 Genève 4
myriam.gremion@unige.ch



Olga Solovyeva
Etudiante MAEPS
Université de Genève – FPSE/IHEP Vaud
olga.solovyeva@etu.unige.ch

