

Master en enseignement spécialisé, volée 11/14

La transition et l'intégration socio- professionnelle au sein de la Fondation Les Perce-Neige

Mémoire professionnel

**Travail de mémoire de Maria Nogueira
Sous la direction de José Rodriguez-Diaz
HEP Bienne, 2014**

TABLE DES MATIERES

Remerciements	i
Liste des abréviations	ii
Dédicace	iii
Liste des figures, des tableaux et des annexes	iv
Résumé / mots-clés	v
1. INTRODUCTION	1
1.1. Mon contexte professionnel	1
1.2. Questions de départ	1
1.3. Problématique	2
2. CADRE THEORIQUE	3
2.1. La notion de transition	3
2.2. La transition des jeunes avec déficience intellectuelle	4
2.3. L'entrée dans le monde du travail des jeunes avec déficience intellectuelle	5
2.4. La notion d'intégration.....	6
2.5. La théorie de la valorisation des rôles sociaux	7
2.6. La notion de participation sociale	7
2.7. Le concept de qualité de vie.....	8
2.8. L'intégration en milieu ordinaire des personnes avec déficience intellectuelle	9
2.8.1. Le travail, vecteur de participation sociale?	10
2.9. Les principes du Supported Employment	11
2.9.1. L'implantation du Supported Employment	12
2.9.2. Supported Employment et participation sociale.....	13
3. LA FONDATION LES PERCE-NEIGE	14
3.1. Les débuts de la Fondation Les Perce-Neige	14
3.2. Le « secteur transition » à ses origines.....	15
3.3. Le domaine de l'école spécialisée de nos jours	17
3.3.1. Les classes intégrées et non-intégrées	17
3.3.2. Les classes de préformation	17

3.4. Le secteur adulte au sein de la Fondation Les Perce-Neige.....	18
3.4.1. Le centre de formation de Val-de-Ruz	18
3.4.2. Les ateliers et le concept ISPIE	19
3.5. L'intégration socio-professionnelle au sein de la fondation	19
3.5.1. La pratique de l'intégration autrefois	19
3.5.2. L'intégration socio-professionnelle à l'heure actuelle	22
3.5.3. Les ateliers intégrés	22
3.5.3.1. Polyvert.....	24
3.5.3.2. La boutique et l'atelier ç cédille	24
3.5.3.3. La boulangerie Croissant'Express	25
3.5.3.4. L'Equipe Coop	26
3.5.4. Le concept d'Intégration Socio-Professionnelle Individualisée en Entreprise... 26	
3.6. Le « redéploiement ».....	28
4. QUESTIONS DE RECHERCHE	30
5. METHODOLOGIE	31
5.1. Population étudiée dans le cadre des entretiens	32
5.2. Population étudiée par le biais des questionnaires	33
5.3. Recueil de données	34
5.3.1. Les entretiens.....	34
5.3.2. Les questionnaires	35
5.4. Analyse des données	36
5.4.1. Traitement des données obtenues à partir des entretiens.....	36
5.4.2. Traitement des données obtenues à partir des questionnaires	36
6. RESULTATS DE LA RECHERCHE	37
6.1. Eléments qui facilitent ou entravent la transition.....	37
6.2. Eléments qui permettraient d'améliorer la transition.....	45
6.3. Intégration socio-professionnelle et qualité de vie	46
7. DISCUSSION	48
7.1. Les différentes représentations de la transition	48
7.1.1. La dimension spatiale	48

7.1.2. La dimension temporelle	49
7.1.3. La dimension relationnelle	50
7.1.4. La dimension sociale de l'intégration professionnelle	51
7.2. Facteurs intervenant dans le passage de l'école au monde du travail.....	52
7.2.1. Un accompagnement individuel dans la continuité.....	52
7.2.2. Le modèle parental	55
7.2.3. Les stages.....	55
7.2.4. L'accès à un large éventail de métiers.....	56
7.2.5. L'existence de passerelles entre monde ordinaire et spécialisé.....	57
7.2.6. L'occupation des rôles sociaux valorisés	57
8. CONCLUSION.....	59
9. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	65
10. ANNEXES.....	71

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide de nombreuses personnes qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à améliorer ce travail. Je remercie en particulier :

-M. Rodriguez-Diaz, qui a supervisé mon travail et m'a apporté de nombreux commentaires sur les versions précédentes de ce mémoire

-toutes les personnes qui ont accepté de participer aux questionnaires et aux entretiens (les jeunes en formation du Centre de formation de Val-de-Ruz, les éducateurs-enseignants des classes de préformation, les maîtres socio-professionnels et les adultes du DECALA)

-M. Berruex et Mme Pater de la Fondation Les Perce-Neige d'avoir accepté de relire mon travail

-M. Di Lascio pour ses conseils en matière de statistique

-et ma famille de m'avoir soutenue tout au long de cette année intense.

Liste des abréviations

A	Apprenant
AC	Assurance-chômage
AI	Assurance-invalidité
APEMD	Association de parents d'enfants mentalement déficients
ATA	Atelier de Travail et d'Activités
ATU	Atelier urbain
ATI	Atelier intégré
CAM	Cérébralité-Affectivité-Motricité
CESCOLE	Centre secondaire de Colombier et environs
CFVR	Centre de formation de Val-de-Ruz
CLIN	Classe d'intégration
CPré	Classe préprofessionnelle
DECALA	Domaine de Compétences Autonomie Large
DECALE	Domaine de Compétences Autonomie Légère
DI	Déficience intellectuelle
DSPQ	Direction de la santé publique du Québec
ISPIE	Intégration Socio-Professionnelle Individualisée en Entreprise
EE	Éducateur-enseignant
ES	Ecole secondaire
EUSE	European Union of Supported Employment
FOVAHM	Fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales
FPra	Formation pratique
MSP	Maître socio-professionnel
NE	Neuchâtel
OCOSP	Office Cantonal de l'Orientation Scolaire et Professionnelle
OES	Office de l'enseignement spécialisé
PN	Perce-Neige
QI	Quotient Intellectuel
QDV	Qualité de vie
SE	Supported Employment
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TH	Travailleur avec handicap
TSA	Troubles du Spectre Autistique
VRS	Valorisation des Rôles Sociaux

À ma famille

Liste des figures, des tableaux et des annexes

Liste des figures

Figure n°1 : Ouvriers au travail dans l'ATI Croissant'Express	25
Figure n°2 : Employé en ISPIE au sein de la Migros.....	26
Figure n°3 : Progression classique de l'élève effectuant sa formation au sein des PN.....	29
Figure n°4 : Comparaison de la qualité de vie des personnes intégrées et non intégrées	47
Figure n°5 : Représentation graphique des quatre facteurs mesurant la qualité de vie.....	48

Liste des tableaux

Tableau n°1 : Effectifs dans les ateliers intégrés (ATI) au 01.05.2013	23
Tableau n°2 : Effectifs dans la structure ISPIE au 01.05.2013.....	27
Tableau n°3 : Parcours « classique » au sein de la Fondation Les Perce-Neige.....	29
Tableau n°4 : Phases de la recherche en fonction de la méthode utilisée.....	32
Tableau n°5 : Catégories de population interviewées.....	32
Tableau n°6 : Description des catégories des personnes étudiées dans le cadre du travail.....	33

Liste des annexes

Annexe n°1 : Organigramme général de la Fondation Les Perce-Neige au 31.12.2012.....	71
Annexe n°2 : Exemple de convention pour une personne placée en ATI.....	72
Annexe n°3 : Exemple de convention pour une personne placée en ISPIE.....	74
Annexe n°4 : Organigramme de l'école spécialisée Perce-Neige au 04.2.2014.....	76
Annexe n°5 : Exemple de contrat de prestation d'accompagnement au travail.....	78
Annexe n°6 : Organigramme du secteur transition présenté dans le cadre du redéploiement	80
Annexe n°7 : Grille d'entretien pour les éducateurs-enseignants	81
Annexe n°8 : Grille d'entretien pour les apprenants.....	83
Annexe n°9 : Grille d'entretien pour les maîtres socio-professionnels	84
Annexe n°10 : Questionnaire général.....	86
Annexe n°11 : Questionnaire sur la qualité de vie de Schalock et Keith (1993a).....	89
Annexe n°12 : Résultats obtenus à la question 10 du questionnaire général.....	95

Résumé

Les jeunes avec déficience intellectuelle rencontrent différents obstacles durant leur parcours scolaire et au moment de leur entrée dans le monde du travail. Ces derniers effectuent leur parcours scolaire au sein d'écoles spécialisées et rejoignent des centres de formation où on les prépare au monde du travail. Une fois leur formation achevée, la plupart de ces jeunes iront dans des ateliers protégés, tandis qu'une minorité bénéficiera d'une intégration professionnelle en milieu ordinaire. Alors que la plupart des chercheurs s'accordent sur l'idée que l'intégration des personnes avec déficience intellectuelle tend à améliorer leur qualité de vie, les moments de transition (la sortie de l'école, l'arrivée au centre de formation, l'entrée dans le monde professionnel) qui précèdent cette intégration, semblent être une période difficilement vécue par les personnes concernées. Ces « transitions » étant déterminantes pour l'avenir de ces jeunes, il est primordial de s'intéresser aux facteurs qui pourraient faciliter cette transition. Dans mon étude, menée au sein de la Fondation Les Perce-neige (Neuchâtel, Suisse), j'ai essayé, à partir des représentations des différents acteurs, d'identifier les éléments qui facilitent ou entravent cette transition. Pour ce faire, j'ai interviewé 11 personnes par le biais d'entretiens semi-directifs qui m'ont permis de mettre en exergue ces facteurs facilitateurs. De plus, de façon à évaluer le parcours de ces personnes au sein de cette institution dans sa globalité, j'ai mesuré l'impact de l'intégration socio-professionnelle sur la qualité de vie de 29 adultes travaillant dans différentes structures de la fondation. La qualité de vie de ces personnes a été évaluée à l'aide du questionnaire de Schalock et Keith. Mes résultats, relatifs à la transition, suggèrent qu'il existe différents facilitateurs qui divergent selon les acteurs interrogés. Ainsi les apprenants accordent une grande importance aux stages, tandis que les éducateurs-enseignants estiment qu'une meilleure organisation des classes et une collaboration interprofessionnelle accrue contribuerait à améliorer la transition. Les maîtres socio-professionnels, quant à eux, estiment que les stages et le fait d'occuper des rôles socialement valorisés faciliteraient l'entrée dans le monde du travail. Finalement, les résultats des questionnaires de Schalock, suggèrent que l'intégration en milieu ordinaire améliore la qualité de vie des personnes intégrées, ce qui est en accord avec la plupart des résultats d'études similaires. En étudiant le processus de transition dans son ensemble, j'espère que ce travail permettra d'améliorer la collaboration intersectorielle et qu'il contribuera à améliorer l'accompagnement des personnes avec déficience intellectuelle au sein de la Fondation Les Perce-neige.

Mots-clés : Déficience intellectuelle • transition • intégration socio-professionnelle • Fondation Les Perce-Neige • qualité de vie

1. INTRODUCTION

1.1. Mon contexte professionnel

Depuis quelques années, j'enseigne au sein d'une classe d'intégration (CLIN), située dans le Centre secondaire de Colombier et environs (CESCOLE). Cette classe dépend de la Fondation Les Perce-Neige (PN). Il s'agit d'une classe à effectif réduit, composée d'élèves entre 12 et 15 ans en situation de handicap mental. En moyenne, ils restent dans ma classe entre deux et trois ans. Ces élèves ont un certain niveau d'autonomie¹ et d'adaptabilité leur permettant de gérer l'intégration. Ils sont à plein temps dans ma classe mais peuvent être intégrés quelques leçons par semaine dans des classes ordinaires du collège.

Un jour en classe, un élève, l'air désemparé, m'a posé cette question : « Que vais-je faire après l'école ? » La thématique de « l'après-école » est abordée durant leur dernière année en classe d'intégration (11^e H). Durant cette année, les élèves ont la possibilité d'effectuer des stages. Dans le cadre de ma pratique, j'avais constaté que certains élèves ne parvenaient pas à décrocher un stage. Les raisons étaient diverses. Il faut relever notamment que, d'une part, la plupart ne disposaient pas d'un réseau familial suffisamment étendu sur lequel s'appuyer à l'heure de rechercher un stage et que d'autre part, ils craignaient ce premier contact avec le monde professionnel, duquel ils ignoraient presque tout.

1.2. Questions de départ

Suite à ce constat, j'ai décidé de m'intéresser à la thématique de l'entrée dans le monde du travail. J'ai souhaité aborder la question de l'avenir professionnel de mes élèves. Quelles sont les possibilités qui s'offrent à eux une fois qu'ils quittent la classe d'intégration ?

Durant mes premières recherches exploratoires au sein de la fondation, j'ai découvert que « l'entrée » dans le monde professionnel est un long processus parfois difficile pour un certain nombre d'élèves. Progressivement, je me suis intéressée à la question du parcours du jeune en formation au sein de la Fondation Les Perce-Neige. Cela m'a menée à me poser la question suivante : Y-a-t-il des personnes avec déficience intellectuelle (DI) ayant fait leur parcours en institution qui parviennent à intégrer le marché ordinaire du travail ? Si oui, s'agit-il d'une minorité ? Plus spécifiquement, au sein de la fondation, existe-t-il d'autres voies que celles des ateliers occupationnels ?

¹ Pour plus de détails, voir page 61.

1.3. Problématique

Après trois années passées au sein de la Fondation Les Perce-Neige, je constatais qu'il y avait toute une partie de l'institution que je méconnaissais. C'est ainsi que j'ai décidé de m'intéresser au secteur transition et au secteur adulte. Toutes en étant proches, du fait qu'elles faisaient partie de la fondation dans laquelle je travaille, ces structures n'en restaient pas moins des univers mystérieux.

Plusieurs auteurs soulignent l'intérêt d'étudier ce qui est proche. Thomas et Znaniecki « prônent [...] une sociologie proche, de l'intérieur du milieu étudié » et « postulent que les représentations subjectives de situations sont un élément d'étude aussi réel que les faits objectifs eux-mêmes » (Thomas & Znaniecki, 1919, cité par Blanchet & Gotman, 2007, p.13). Santamaria (2009) estime que « l'anthropologie du proche n'est pas une anthropologie par défaut [...] au contraire, elle élargit les intérêts et oblige l'ethnologue, conscient de sa proximité avec son sujet, à une réflexion accrue sur sa pratique [...] ». D'autres auteurs soulignent l'intérêt d'étudier l'objet familier mais également les risques inhérents à une telle démarche. Ainsi Arborio et Fournier (2005) estiment « qu'un des risques encourus [...] est en effet celui de la familiarité, qui s'acquiert très vite quand l'acceptation sur le terrain se fait sans difficulté et qui amène à ne savoir à quoi accrocher son regard tant ce que l'on observe semble aller de soi ». Un autre risque serait de ne voir que ce qu'on nous laisse voir, voire ce qu'on nous montre. Quant à Bertaux (2010), s'il estime que « les témoignages émanant des membres de *notre* société » sont dignes d'intérêt, il met en garde le chercheur: « nous croyons déjà tout connaître, nous avons tendance à oublier qu'ils y participent à d'autres places [...] et à projeter sur eux notre propre sous-culture ».

Consciente des risques inhérents et des limites lorsque l'on étudie un objet proche, j'ai décidé d'étudier ce qui me semblait familier, c'est-à-dire une partie de la fondation, mais que je connaissais finalement mal. Dès le départ, j'ai été consciente de ma double posture: tout en travaillant au sein d'une institution il fallait que je garde un certain recul par rapport à mon objet d'étude. En m'intéressant à la transition et à l'intégration socio-professionnelle des personnes avec DI, je pouvais garder cette distance. En effet, ces deux thématiques concernent deux « secteurs » de la fondation où je n'ai jamais travaillé. En tant qu'enseignante spécialisée, se focaliser sur ces thématiques me permettait en outre d'étudier les structures qui accueilleront mes élèves, une fois qu'ils quitteront ma classe. Je développerai les notions de transition et d'intégration dans les sections suivantes.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. La notion de transition

Dans la littérature, le terme de « transition » va souvent de pair avec celui de « parcours, itinéraire ou trajectoire ». Ces différents termes sont souvent utilisés, de manière indistincte, pour parler de la période dite de transition. Pour ma part, je me rattacherai à la définition du Petit Robert (Rey-Debove & Rey, 1996) qui considère la transition comme le « passage d'un état à un autre, d'une situation à une autre ». Selon Zittoun et Perret-Clermont (2002), la transition serait une période de changements durant laquelle le jeune serait amené à occuper des nouveaux rôles dans l'espace social. Pour jouer ces nouveaux rôles sociaux, le jeune devra acquérir « des connaissances et compétences sociales » et redéfinir « son identité » tout en donnant « un sens [...] à la transition elle-même ». Le jeune devra « mettre en place de nouvelles conduites en termes de rôles, d'habitudes, de relations et de façons de penser » (Zittoun & Perret-Clermont, 2002, p.12). Les représentations de soi vont se modifier l'amenant à effectuer des remaniements identitaires durant ce processus.

Masdonati (2007) estime ainsi que le jeune durant ce processus sera confronté à « deux transitions interdépendantes et d'importance capitale » à savoir « celle de l'enfance à l'âge adulte et celle du monde scolaire au monde professionnel ». La transition identitaire accompagnerait l'entrée dans le monde du travail.

Quant à Schlossberg et al. (2005), ils distinguent trois types de transitions auxquelles le jeune peut être confronté: les transitions anticipées, qualifiées de normales ou naturelles, les transitions imprévues, la plupart du temps subies et les transitions par manque d'événement (Jacques & Bouchand, 2013).

Si nous nous intéressons au parcours scolaire de l'élève, Padiglia (2007) distingue deux moments-clé « la 1^e transition concerne la période post-obligatoire du système éducatif, la 2^e considère la période nécessaire à un jeune pour son insertion professionnelle après avoir quitté la formation ». Ces transitions ont lieu la plupart du temps entre 16 et 21 ans. En Suisse, cette période de transition dure environ six ans. La plupart du temps cette transition ne se fait pas de manière linéaire. Comme l'indique Padiglia (2007) :

Ce qui auparavant pouvait apparaître comme une ligne structurée formation-emploi-retraite s'est fortement désagrégé pour faire place à une arborescence de parcours différents que l'on tente de cerner [...] et qui met en lumière des itinéraires de formation faits de réajustements continus. (Padiglia, 2007, p. 13)

Ces travaux nous éclairent sur les étapes intervenant dans le processus de transition. Il s'agit d'un processus complexe durant lequel des changements identitaires et professionnels interviennent. Cet éclairage ne peut pas être transposé tel quel au contexte du handicap mental. Les jeunes auxquels je m'intéresse ont pour la plupart effectué leur scolarité dans une institution dispensant un enseignement spécialisé. Cette institution a son propre fonctionnement, ses propres filières bien qu'elle collabore avec les responsables de l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) du canton de Neuchâtel. Toutefois, nous verrons plus tard que l'on peut identifier différentes transitions dans le parcours de l'élève au sein de la fondation (voir figure n°3, p.29).

2.2. La transition des jeunes avec déficience intellectuelle

Si plusieurs travaux de recherche se sont intéressés au parcours scolaire des élèves sans handicap (Nader, 2012 ; Rusca, 2012 ; Bergman, 2011), les études portant sur la transition et la façon dont elle est vécue par les personnes avec DI sont plus rares (Bruttin, 2006; Gabioud, 2008). Sur la base de ces études on peut cependant mettre en exergue un certain nombre de caractéristiques type de la transition vécue par les personnes avec DI.

Selon Bouchand (2013), « le moment de transition du jeune vers la vie adulte est un moment critique, souvent douloureusement vécu par la famille qui le compare parfois au moment du diagnostic initial du handicap ». Forte et al. (2011) abondent dans ce sens et remarquent que la transition est une période de changement particulièrement stressante pour les jeunes avec déficience intellectuelle. Ces derniers restent plus dépendants de leurs parents que les jeunes sans DI. Les résultats de leur étude montrent que les jeunes avec DI n'ont pas les mêmes inquiétudes que leurs camarades sans DI. Alors que pour ces derniers la préoccupation principale semble être l'accès au monde du travail, pour les jeunes avec DI c'est le harcèlement et la perte d'un être proche qui demeurent les sources principales d'anxiété. Ces deux groupes ne vivraient donc pas la transition de la même manière. Selon Jacques (2013), les adolescents avec handicap et leurs familles connaîtraient « au fil de leur parcours, plus de transitions subies (les orientations spécifiques...) et de transitions par manque d'événement (ne pas pouvoir suivre une scolarité ordinaire, ne pas accéder à une autonomie complète) que les personnes sans handicap » (p. 32). Considérés comme un public fragile les jeunes avec DI devraient durant cette période délicate pouvoir bénéficier d'un accompagnement sans ruptures et d'un suivi cohérent (Leblanc, 2013). Or comme le signale Santamaria (2009) les personnes en situation de handicap mental manquent de rituels. Travaillant au sein d'un Institut Médico-Educatif en France, cet auteur propose de marquer le passage de l'adolescence vers l'âge adulte par des rituels qui ponctuent les moments forts de ce processus. Il conseille ainsi de

marquer le début et la fin de cette transition par des fêtes mais également d'octroyer des nouveaux droits et devoirs aux jeunes ayant atteint leur majorité. S'inspirant des travaux de Santamaria, Cremona (2012) se demande comment construire la transition vers l'âge adulte au sortir de l'institution dans laquelle il travaille.

Les auteurs que je viens de citer s'intéressent davantage à la transition « identitaire » qu'à la transition « professionnelle » à proprement parler. Bien qu'intimement liées, je me centrerai pour ma part sur cette dernière. L'institution dans laquelle je travaille, contrairement aux établissements où Santamaria et Cremona évoluent, présente une particularité. En effet, la Fondation Les Perce-Neige comporte un secteur adulte très développé. Les élèves scolarisés au sein de la fondation peuvent, s'ils le souhaitent, poursuivre une formation post-obligatoire intramuros. Ils peuvent également trouver un travail adapté dans les différents ateliers de l'institution. Nous verrons plus tard que cette offre est multiple et souvent individualisée.

Dans le cadre de ce travail, je m'intéresserai à la manière dont les jeunes vivent le passage de l'école au monde du travail. Leur vécu sera éclairé par les témoignages des personnes qui les accompagnent durant ce processus, à savoir celui des éducateurs-enseignants (EE) et des maîtres socio-professionnels (MSP).

2.3. L'entrée dans le monde de l'emploi des jeunes avec déficience intellectuelle

Le thème du passage de la vie scolaire à la vie professionnelle des jeunes avec déficience intellectuelle sera abordé dans le paragraphe qui suit.

Diverses études sur ce sujet ont été menées dans différents pays. Barron et al. (2013) constatent que malgré le fait que la planification de la transition soit soutenue par la législation anglaise, les jeunes avec DI n'accèdent pas aux services de l'emploi. Nota et al. (2010) signalent que les élèves avec DI sont moins confrontés à des modèles professionnels dans leur entourage que les personnes sans handicap. De plus ils auraient moins d'opportunités de participer à des activités permettant d'explorer différents métiers. Les jeunes avec DI auraient ainsi une « maturité professionnelle » inférieure à leurs camarades sans handicap. Ce désavantage serait aggravé par le fait que l'orientation des élèves avec DI se fait souvent tardivement. Heslop et Abbott (2007) abondent dans ce sens. Ils estiment que la planification de la transition des jeunes avec DI est insuffisante et constatent un décalage entre ce que l'on promeut dans la loi et ce que l'on observe sur le terrain. Pour définir une transition réussie, ces auteurs distinguent quatre facteurs: un mode de vie indépendant, une autosuffisance économique, une participation sociale et le fait de pouvoir jouer des rôles d'adultes. Une étude récente, menée par Holwerda et son équipe (2013) aux Pays-Bas, portant

sur 735 jeunes adultes avec déficience intellectuelle, montre que les individus avec DI sont trois à quatre fois moins employés que leurs pairs sans déficience. Les jeunes avec DI seraient plus susceptibles de travailler dans des ateliers protégés ou des structures séparées que ceux sans déficience. Les auteurs soulignent également un phénomène déjà bien connu. Il s'agit du type d'emploi occupé par les jeunes avec DI. Ces derniers seraient souvent dévolus à des postes peu qualifiés, travailleraient et gagneraient moins que leurs confrères sans DI. Gardou et al. (1999) estiment que la plupart des jeunes atteints de DI, qui quittent l'Institut Médico-éducatif, sont précipités vers des emplois généralement peu ou pas qualifiés. Comme nous le verrons plus tard, il semblerait que les personnes avec handicap mental parviennent difficilement à intégrer le marché du travail ordinaire.

2.4. La notion d'intégration

Avant d'aller plus loin, je m'attarderai sur la définition du mot intégration. Que ce soit dans la littérature ou dans les discours des professionnels du handicap, ce terme est souvent confondu avec celui d'insertion. Comme le souligne Bonnefond (2006) :

L'insertion a pour signification l'introduction d'une chose dans une autre ou dans d'autres, celle-ci gardant sa ou ses particularités. L'intégration consiste à faire rentrer quelque chose ou quelqu'un dans un ensemble, avec le sens de l'assimilation, de la fusion, afin de former un ensemble uniforme. (Bonnefond, 2006, p. 221)

Pour Danvers (2003), l'intégration est un processus qui consiste « à prendre place parmi les autres, à interagir avec eux et s'exprime par la reconnaissance de la place que le sujet occupe au sein de l'ensemble social et de l'utilité qu'il y remplit » (p. 330). L'intégration suppose l'insertion, c'est-à-dire prendre place dans le groupe, mais va plus loin. Elle nécessite l'établissement d'une interdépendance entre les deux parties, le lieu d'accueil et la personne.

Pour Vaney, l'intégration :

C'est jouer, dans la mesure du possible, des rôles semblables ou complémentaires à ceux de ses pairs, grâce à des appuis et à des aménagements de l'environnement si nécessaire. L'adaptation et l'enrichissement sont réciproques. C'est un équilibre entre le droit et le devoir de ressemblance et la reconnaissance de la différence. (Vaney, 2009, cité par De Pover, 2012, p.22)

Pour Wolfensberger, on peut parler d'intégration lorsqu'il y a « une véritable intégration sociale, c'est-à-dire à la fois interaction et acceptation sociales, et non pas uniquement une

présence physique » (Wolfensberger, 1998, p.37). Un moyen de favoriser l'intégration sociale des personnes avec DI consisterait à avoir accès à des rôles et à des statuts valorisés.

2.5. La théorie de la valorisation des rôles sociaux (VRS)

Selon Wolfensberger (1998), les personnes avec handicap mental sont souvent dévalorisées par le seul fait de dépendre d'une institution. Selon cet auteur, l'appartenance à une institution pourrait contribuer à une dévalorisation de ses usagers : « l'origine historique d'un nom ou d'une fondation peut évoquer dans l'opinion publique des images dévalorisantes, même si la pratique pédagogique associée aux images du passé a considérablement évolué » (Wolfensberger, 1998, p. 54). Diederich (2004) abonde dans ce sens et s'interroge :

Sur cette habitude de donner des noms d'insectes, de fleurs ou d'oiseaux à des lieux qui accueillent une population qui ne trouve pas ou plus sa place dans le milieu ordinaire. En l'occurrence, l'effet social n'est pas neutre : les affubler de ce type d'appellation contrôlée, c'est les condamner à porter un éternel bonnet d'âne. (Diederich, 2004, p. 44)

Selon Goffman (2003), l'appartenance à une institution pourrait contribuer à la stigmatisation de ses membres.

Afin d'éviter les effets dévalorisants de l'appartenance à une institution connotée, une institution doit intégrer ses usagers au maximum de leurs possibilités personnelles et ce dans des activités et des contextes de vie qui sont culturellement valorisants (Wolfensberger, 1998, p. 27). Selon Wolfensberger (1997), les rôles sociaux peuvent être valorisés par le biais de deux stratégies, à savoir :

a) *le développement des compétences*, afin de permettre aux personnes avec DI d'exercer des rôles valorisés exigeant certaines compétences, et

b) *l'amélioration de l'image sociale* des personnes afin qu'elles soient perçues de façon plus positive, et que l'entourage soit enclin à leur offrir des rôles valorisés, de même que des opportunités positives qui pourront, à leur tour, promouvoir leurs compétences et accroître leur qualité de vie (QDV) (Wolfensberger, 1997, p.55).

2.6. La notion de participation sociale

En occupant des rôles sociaux valorisés, la personne avec DI devrait pouvoir participer davantage à la société dans laquelle elle vit. Castelein (2012) souligne que participer signifie « prendre part, posséder une part de quelque chose pouvant être une propriété ou un pouvoir » (p.2).

Fougeyrollas conçoit la participation sociale comme « la pleine réalisation des habitudes de vie » (Tavares, 2013, p. 28). L'habitude de vie est définie comme :

Une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques. [...] La qualité de la réalisation d'une habitude de vie se mesure sur une échelle allant de la pleine participation sociale à la situation de handicap total. (Fougeyrollas, 2001, p. 114)

Pour cet auteur, il existe des facteurs environnementaux qui favorisent ou empêchent la réalisation des habitudes de vie (Fougeyrollas, 2001, p.114).

Selon la Direction de la santé publique du Québec (DSPQ), « le fait pour une personne d'être intégrée dans un réseau de relations significatives, réciproques et génératrices de responsabilités, pourrait représenter le point de départ de la participation sociale » (Citée par DSPQ et al., 2007, p. 8 ; Proulx, 2008, p. 15 ; Tavares, 2013, p. 28). Pour Proulx (2008), la participation sociale ne peut pas être réduite à la participation du marché du travail. Il distingue ainsi différents niveaux de participation sociale, qui vont de l'implication de l'individu dans son entourage immédiat à l'implication dans des organismes décisionnels.

Le survol des concepts d'intégration et de participation sociale nous montre que leur définition diffère selon les auteurs. Pour ma part, je me rattacherai aux définitions proposées par Wolfensberger et la DSPQ.

2.7. Le concept de qualité de vie

En accédant à des rôles sociaux valorisés, la personne avec DI pourrait participer davantage à la société et par conséquent, avoir une meilleure qualité de vie. Dans le champ de la DI, le concept de qualité de vie est apparu après celui de VRS (Proulx, 2008). La définition la plus souvent citée est celle de Schalock, pour qui la QDV est un « concept reflétant les conditions de vie de la personne » (Thuleau & al, 2006, p. 504). Le concept de qualité de vie reste néanmoins une notion controversée car il n'y a pas de « consensus sur son sens profond et sur la façon de la mesurer » (Margot-Cattin, 2013, p. 15). Malgré cette absence de consensus, les auteurs s'accordent à dire que la QDV est avant tout multidimensionnelle et variable dans le temps (Beck & Konig, 2000 ; Proulx, 2008 ; Margot-Cattin, 2013). Elle résulterait de l'interaction d'éléments objectifs et subjectifs (Schalock, 2000 ; Beck & Konig, 2000) et serait améliorée par le sentiment d'appartenir à quelque chose (Cummins, 2005 ; Proulx, 2008).

Différents auteurs (Wehmeyer & Bolding, 2001 ; Kobber & Eggleton 2005 ; Donnelly, 2010) estiment que l'emploi, en particulier en milieu ordinaire, aurait des effets positifs sur la qualité de vie des personnes avec DI. Selon Kobber et Eggleton (2005), le travail en milieu ordinaire serait associé à une meilleure qualité de vie puisqu'il permettrait d'accroître le sentiment d'indépendance et d'appartenance sociale des personnes avec DI.

2.8. L'intégration en milieu ordinaire des personnes avec déficience intellectuelle

Cependant, il semblerait que l'intégration des personnes avec DI en milieu ordinaire peine à se concrétiser malgré les différentes politiques intégratives mises en place.

Diederich (2004) fait remarquer que le nombre de personnes handicapées qui intègrent le milieu ordinaire de travail n'a cessé de diminuer ces dernières années. En France, il était « évalué globalement à 10% au début des années 1970, il est maintenant estimé à 1% à peine » (Diederich, 2004, p. 142). En Suisse, les personnes, tous handicaps confondus, occupent « 0.8% des postes sur le marché du travail primaire » (Baumgartner & al., 2004, p. 114). Cette proportion reste faible si on la compare à d'autres pays voisins. Selon Baumgartner et al. (2004), les entreprises helvétiques pourraient accueillir davantage de personnes handicapées qui pourraient occuper jusqu'à 8% des places de travail existantes.

Les personnes handicapées ne seraient pas toutes égales à l'embauche. Formant un ensemble hétérogène, elles seraient perçues différemment selon leur type de handicap (Fache & Waelli, 2012). Les personnes avec DI demeureraient les cas les plus délicats au moment de l'intégration en milieu ordinaire car elles pourraient fragiliser une équipe de travail existante.

Plusieurs auteurs constatent ainsi que les personnes avec DI peinent à accéder au monde du travail ordinaire. Selon Bruttin (2006), elles peuvent déjà s'estimer chanceuses d'avoir un emploi en milieu ordinaire ou protégé.

De plus quitter l'univers de l'atelier protégé ne va pas de soi. Plaisance (2009) souligne ainsi que les mesures officielles se sont heurtées au poids des réalités qui ont « maintenu voire développé le spécial » (p.145). Les orientations vers les structures spécialisées, à savoir le milieu « protégé », se seraient multipliées plus facilement que les mesures d'orientation vers le milieu ordinaire. Une partie des travailleurs avec un retard mental léger qui seraient aptes au placement restent, par défaut, employés au sein d'ateliers de production (Butera & al., 2009). Selon Bonnet (2004), les passages du milieu protégé au milieu ordinaire restent limités « malgré des dispositifs souvent ingénieux et des accompagnements adaptés » (p.2). Les travailleurs provenant du secteur protégé auraient des difficultés relationnelles sur leur lieu de

travail en milieu ordinaire (Bonnet, 2004, p.2). Le milieu protégé serait vécu comme un bastion rassurant face aux aléas de l'économie libre (Bruttin, 2006).

Les difficultés relationnelles semblent être un obstacle majeur à l'intégration des personnes avec DI, ce qui contribuerait à réduire leur employabilité. Danvers (2003) définit l'employabilité comme « l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un » (p. 218). Les critères d'employabilité généralement retenus sont :

- les compétences issues de la formation
- les qualités personnelles faites d'attitudes et de comportements positifs, d'esprit de responsabilité et d'adaptabilité
- l'esprit d'équipe : savoir travailler avec les autres.

Selon Contrepois (2006), les travailleurs avec DI seraient souvent « considérés comme membres d'un groupe à part, dont l'employabilité serait faible » et par conséquent seraient « progressivement mais irrémédiablement drainés vers les sphères de l'emploi précaire, faiblement rémunérés » (p. 169). Blanc (2006) abonde également dans ce sens.

Si les caractéristiques personnelles des personnes avec DI jouent un rôle primordial dans l'accès au monde du travail, d'autres facteurs, notamment du côté de l'employeur, interviendraient. Naschberger (2008) distingue ainsi des obstacles d'ordre culturel (les préjugés et la méconnaissance du handicap), d'ordre organisationnel (postes de travail pas adaptés aux spécificités des travailleurs avec handicap (TH)), d'ordre économique (les périodes de crise seraient défavorables au recrutement des TH) et finalement d'ordre managérial (l'intégration des TH nécessiterait une adaptation des procédures en interne).

2.8.1. Le travail, vecteur de participation sociale ?

L'accès au monde de l'emploi, surtout en milieu ordinaire, permettrait aux personnes avec handicap d'accéder aux différentes formes de reconnaissance qui y sont liées.

Si la plupart des recherches s'accordent sur le fait que le travail constituerait un puissant intégrateur (Ebersold, 2005, 2009), certains auteurs estiment que l'intégration professionnelle ne rime pas toujours avec participation sociale. Gardou (1999) souligne ainsi que les jeunes quittant l'Institut médico-éducatif ont « une vie sociale et professionnelle caractérisée par des relations restreintes et par des problèmes d'ordre physique et psychologique » (p. 178). Le travailleur avec DI se trouverait « souvent exclu des relations sociales au sein de l'entreprise, et soumis régulièrement à des situations de stress » (Bouchand, 2013, p. 178). Ces difficultés

d'intégration seraient en partie liées à la présence de comportements problématiques provoqués par un manque de comportements adaptatifs.

Il semblerait selon Leblanc (2013) que la plupart des politiques actuelles en France, poussant à l'intégration en milieu ordinaire, ne tiennent pas compte de cette dimension sociale qui est pourtant centrale dans la réussite professionnelle.

Un modèle, qui prend en considération cette dimension sociale, a été développé dans les années 80. Il s'agit du Supported Employment (SE). Nous verrons que ce modèle est actuellement utilisé au sein de la Fondation Les Perce-Neige pour faciliter l'intégration des personnes avec DI dans le marché de l'emploi traditionnel. Avant de m'intéresser à la manière dont le SE est pratiqué au sein de la fondation, je présenterai brièvement le concept de Supported Employment dans la section qui suit.

2.9. Les principes du Supported Employment

Le Supported Employment est un concept né aux Etats-Unis à l'initiative de personnes en situation de handicap mental qui souhaitent travailler en milieu ordinaire (Aeschbach, congrès INSOS, 2013). Pour l'organisation faîtière européenne EUSE (European Union of Supported Employment), le SE consiste à « fournir un soutien aux personnes avec handicap [...] afin d'obtenir et de conserver un emploi rémunéré sur le marché du travail ordinaire²».

Selon Aeschbach (2013), on peut parler de SE lorsque la personne en situation de handicap bénéficie :

- d'un « vrai » travail (« real jobs ») dans la mesure du possible rémunéré
- d'un soutien individuel et de longue durée sur son lieu de travail
- et d'un placement direct (« first place then train»).

Le dernier critère, « first place then train », est un principe fondamental du SE. Contrairement aux programmes habituels d'insertion, consistant à entraîner la personne avant de l'intégrer au marché du travail, le SE a une logique inverse : on trouve d'abord une place puis on entraîne la personne (Aeschbach, 2013 ; Schaufelberger, 2013).

Dans ce dispositif, on tient compte également de l'environnement de la personne et des différents acteurs intervenant dans le processus d'intégration. Comme le modèle de Fougeyrollas, le SE a une approche écologique du handicap.

² <http://www.euse.org/objective>, consulté le 10.4.14.

Il existe différents dispositifs de SE qui privilégient soit une intégration individuelle en entreprise (*Individual Placement Model*) soit une intégration collective (*Enclave Model*³, *Mobile Work Crew*⁴). On trouve aussi la structure « petite entreprise » (*Small Business Model*) fonctionnant comme n'importe quelle autre firme. (Baldacci & Harvey, 2008, p.3)

2.9.1. L'implantation du Supported Employment

Logées dans des institutions isolées du reste de la communauté, les personnes avec DI étaient physiquement exclues de la société. Jusque dans les années 70, les ateliers protégés, basés sur des modèles graduels, étaient le modèle privilégié pour employer les personnes avec DI (Stevens & Martin, 1999). Ce modèle fut remis en cause notamment par les travaux de Wolfensberger (1980). Ses études montrèrent que ces régimes transitionnels ne constituaient pas un moyen efficace pour entrer dans le monde du travail concurrentiel. Le concept de Supported Employment est donc né dans ce mouvement de désinstitutionalisation. Il s'est progressivement répandu au Canada et aux pays occidentaux.

En Europe, ce n'est que dans les années 90 que le SE commence lentement à apparaître comme une alternative à l'emploi en milieu protégé. Son introduction a été un processus difficile, car il représente un changement radical, tant d'un point de vue culturel que politique (Vila, 2007).

Si l'on fait un tour d'horizon de la littérature, on constate que le SE a connu une évolution différente selon les pays. En Espagne, bien que le Supported Employment se soit répandu, les auteurs constatent qu'il reçoit un financement irrégulier de la part du gouvernement. La législation espagnole favoriserait davantage le placement en milieu protégé qu'en milieu ordinaire (Vila, 2007).

Hensel et al. (2007) constatent que, malgré le fait que différents modèles de SE se soient développés au Royaume-Uni depuis 1986, leur implantation a été retardée par le faible financement de la part du gouvernement. L'Italie a opté pour un modèle intégratif afin de promouvoir l'accès des personnes avec DI au monde de l'emploi. Des lois ont été votées dans les années 90 pour favoriser cet accès. Les entreprises de 15 employés ou plus doivent ainsi

³ « Modèle d'enclave » : Un petit groupe de personnes avec incapacité (entre 5-8 personnes) est formée et supervisée parmi les employés valides sur le lieu de travail de l'entreprise. Les personnes dans l'enclave travaillent en tant qu'équipe sur un seul lieu de travail dans une entreprise. La formation initiale, la supervision et l'assistance sont fournies par un superviseur spécialement formé sur place, qui peut soit travailler pour l'entreprise qui accueille ou pour l'agence de placement (Baldacci & Harvey, 2008, p.2).

⁴ « Equipe de travail mobile » : Une petite équipe de personnes avec incapacité (jusqu'à 6 personnes) travaille en tant qu'unité distincte comme une affaire autogérée qui génère pour ses employés du travail en vendant un service. L'équipe travaille à différents endroits pour la communauté sous la supervision d'un coach (Baldacci & Harvey, 2008, p.3).

engager une personne avec handicap. Il existe des coopératives avec des conditions très similaires à celles des ateliers protégés qui doivent faciliter l'entrée dans le monde du travail des individus avec handicap. Nota et al. (2010) constatent que, malgré ces efforts, ce processus d'intégration est loin d'avoir atteint ses objectifs. Les auteurs observent que ces services sont souvent mal gérés, disposent d'un personnel peu qualifié et tentent de contourner la loi. Ainsi seulement 20% des personnes avec DI en âge de travailler ont un emploi.

En Suisse, les premières traces de SE remontent aux années 80. C'est l'entreprise de meubles, *Möbel Pfister*, qui décida la première de créer des places de travail protégé pour des patients en psychiatrie (Schaufelberger, 2013). Douze places de travail furent ainsi créées et un groupe de travail interdisciplinaire se mit parallèlement en place; un manuel pour conceptualiser le projet fut élaboré. Ces 10 dernières années on a élargi l'offre de SE à d'autres groupes cibles. On l'a ainsi proposé à des chômeurs de longue date mais également à des personnes avec DI.

2.9.2. Supported Employment et participation sociale

Depuis les années 90, on se demande quel serait le type d'environnement professionnel le plus efficace pour promouvoir l'intégration des personnes avec DI. Storey et Horner (1991) ont mené une étude auprès de 37 personnes placées dans trois contextes différents de SE (*Individual Placement Model, Enclave Model, Mobile Work Crew*). Leurs résultats indiquent que les travailleurs bénéficiant d'un placement individuel et enclavé en SE avaient significativement plus d'interactions avec les personnes non handicapées que les travailleurs dans les work crews. Ce constat est valable tant pour le temps de travail que pour les pauses.

Selon Forrester-Jones et al. (2004), le SE permet aux personnes avec DI d'interagir avec des gens qu'ils ne rencontreraient pas dans un milieu protégé. Le travail ne garantirait pas des relations sociales mais aiderait à maintenir ou à élargir un réseau social existant. Barreira et al. (2011) se demandent si c'est le SE qui favoriserait l'intégration ou si ce sont les compétences sociales des personnes placées en SE qui en sont responsables. Selon leur enquête, le SE ne favoriserait pas la formation de nouvelles amitiés au travail. La plupart des répondants ayant déclaré avoir passé peu de temps avec des collègues en dehors de leur lieu de travail.

On constate donc que la plupart des auteurs s'accordent sur le fait que le SE améliore l'intégration professionnelle des personnes avec DI. Le consensus est moins évident à l'heure d'évaluer les apports du SE au niveau de la participation sociale. En effet, non seulement les opinions divergent mais les études menées sur le terrain restent jusqu'à présent minoritaires.

A cela s'ajoute le fait que la plupart d'entre-elles donnent très peu la parole aux différents acteurs intervenant dans le processus d'intégration.

Dans le cadre de mon travail, j'analyserai la manière de pratiquer le SE au sein de la Fondation Les Perce-Neige et tenterai de déterminer quels sont ses apports.

En effet, si certains auteurs estiment que le SE améliore la participation sociale et par conséquent la qualité de vie des personnes avec DI (Kraemer & al., 2003 ; Kober & Eggleton, 2005), d'autres études mettent en avant des résultats plus contrastés (Barreira & al., 2011; Forrester-Jones & al., 2004 ; Verdugo & al., 2006). Certains auteurs (Plaisance, 2009 ; Fache & Waelli, 2012 ; Leblanc, 2013 ; Bouchand, 2013) s'interrogent sur les effets bénéfiques d'une intégration « à tout prix » sur la qualité de vie des personnes avec DI et soulèvent l'importance d'une intégration au cas par cas selon les possibilités des personnes concernées et du contexte dans lequel elles évoluent. Ainsi il est primordial, d'étudier au niveau local et au sein de chaque institution, qui sont autant de contextes différents, les bénéfices réels d'une intégration sur la qualité de vie des personnes avec DI. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'étudier quels étaient les bénéfices, en termes de qualité de vie, d'une intégration des personnes avec DI au sein de la fondation Les Perce-Neige.

3. LA FONDATION LES PERCE-NEIGE

Comme mentionné à plusieurs reprises dans les sections préalables de ce travail, la qualité de vie est étroitement liée au cadre institutionnel et à la manière de pratiquer l'intégration dans les diverses institutions par les acteurs qui y travaillent. De façon à faciliter la compréhension pour le lecteur de mon contexte professionnel et étant donné l'importance de ce dernier pour l'interprétation des résultats de cette recherche, je vais tenter de brosser un portrait aussi précis que possible de l'institution dans laquelle je travaille. Pour ce faire, je décrirai premièrement, le contexte historique dans lequel fut fondée l'institution ; deuxièmement quelles sont les diverses sections qui composent la fondation des PN, ainsi que leur évolution au fil des années. Troisièmement, je décrirai la façon dont l'intégration fut pratiquée par le passé au sein de la fondation des PN et la manière dont elle est pratiquée à l'heure actuelle. Finalement, je présenterai les derniers changements organisationnels de la fondation des PN dans lesquels s'inscrit ce travail.

3.1. Les débuts de la Fondation Les Perce-Neige

La Fondation est née suite à l'initiative d'un groupe de parents. Ceux-ci se réunissent dès 1959 afin de réfléchir à la scolarisation et à la prise en charge des enfants avec handicap

mental dans le canton de Neuchâtel (rapport annuel de la Fondation⁵, 1963, p.12). En 1968, ils créent une association, l'Association de parents d'enfants mentalement déficients (l'APEMD). Afin d'offrir une éducation de qualité à leurs enfants, ces parents se mobilisent et collectent des fonds tant publics que privés. Cette même année, on assiste à la naissance de la *Fondation neuchâteloise en faveur des déficients mentaux*. Cette dernière prend en charge les activités assurées auparavant par l'APEMD (RAF, 1968, p.1). En 1977, elle change de nom et devient la *Fondation neuchâteloise en faveur des handicapés mentaux*. La Fondation se dote de nouveaux statuts. Des organes sont mis en place et des buts fixés (RAF, 1977, p.15). L'objectif principal de la Fondation est « la création et l'exploitation d'institutions destinées notamment : au dépistage, à l'accueil, à l'observation, au traitement, à l'éducation, à l'instruction, à l'orientation professionnelle, à la formation professionnelle, à l'occupation, à l'hébergement d'enfants, d'adolescents et d'adultes handicapés mentaux » (art. 4).

Durant les années 70, face à l'augmentation de demandes d'admissions, l'institution sera amenée à se développer rapidement dans tout le canton de Neuchâtel.

3.2. Le « secteur transition » à ses origines

En 1968, la fondation crée ainsi un centre provisoire à Malvilliers. Ce centre comprend à l'époque une section de formation préprofessionnelle initiale et une section de formation scolaire. Il accueille neuf apprenties âgées de 16 à 26 ans. Afin de permettre aux apprenties de réaliser de petits travaux, des contacts sont pris avec quelques industries privées du canton. Très tôt face à l'augmentation des effectifs, on transfère ce centre de formation à la Jonchère à Boudevilliers.

A partir de 1970, on s'interroge sur les conditions de formation des adolescents scolarisés dans les écoles de jour de l'institution. Une année plus tard, des classes situées dans des locaux séparés des écoles sont ouvertes à Neuchâtel et à La Chaux-de-Fonds. Elles visent à « favoriser le passage de la période scolaire à celle de formation professionnelle » (RAF, 1971, p. 10). La question de la transition commence à être débattue et devient progressivement une préoccupation récurrente parmi les responsables. Ces derniers la définissent comme « une période d'habituance pour le jeune » et « se caractérise tout d'abord par un changement de climat, cinq semaines de vacances par an, en lieu et place de 12 semaines, 35 heures de travail effectif par semaine [...] une initiation directe au travail productif complète cette période de formation et permet aux handicapés de s'habituer à un rythme de production ainsi qu'à la notion de travail en chaîne » (RAF, 1972, p. 30). Le travail industriel proposé aux personnes

⁵ Pour me référer aux rapports annuels de la Fondation, j'utiliserai par la suite l'abréviation «RAF ».

en formation soulève rapidement la question de l'accompagnement. Il s'agit de trouver un équilibre entre une production de qualité sans négliger toutefois les besoins de formation des jeunes (RAF, 1973, p. 19).

A partir de 1974, deux voies semblent se profiler. Les jeunes sortant des écoles de la fondation peuvent soit aller en atelier protégé soit envisager leur entrée dans l'économie libre. La formation dispensée dans les ateliers vise « outre l'apprentissage du maniement des outils, du jugement de la valeur des tâches effectuées » à rendre plus autonome le jeune sur son lieu de travail (RAF, 1974, p. 20 ; RAF, 1978, p. 9).

Il semblerait que la plupart des jeunes quittent l'école Perce-Neige vers 18 ans. Ce passage selon les responsables du centre de formation demeure « une période sensible caractérisée par une nouvelle confrontation à l'acceptation du handicap, cela aussi bien pour le professionnel que pour les parents ». Cette étape impliquerait également une instabilité et « des contradictions pas toujours faciles à prendre en compte dans la perspective d'un choix professionnel ». La réalisation de stages pratiques devrait aider le jeune à élaborer un projet professionnel réaliste (RAF, 1986, p. 18 ; plaquette fêtant les 20 ans de l'institution, 1988, p. 22).

Une réflexion sur le passage de l'école à la vie professionnelle est menée par les responsables des écoles de jour Perce-Neige au milieu des années 80. A leur sortie de l'école, les jeunes ont ainsi plusieurs alternatives. Ils peuvent effectuer une formation soit dans les ateliers protégés de la fondation, au centre professionnel des Hauts-Geneveys, soit en dehors de l'institution. S'ils optent pour cette solution, plusieurs scénarii sont possibles. Le jeune peut aller soit dans un centre ASI, soit suivre une formation dans un centre d'apprentissage protégé, du type Le Repuis, Le Pont-de-la Morge ou Seedorf. Certains d'entre eux peuvent envisager d'aller travailler en entreprise (RAF, 1986, p. 19).

Restée longtemps ignorée, la question de la promotion au sortir des écoles Perce-Neige est soulevée durant cette même période. Mais à l'époque elle ne semble pas être une préoccupation institutionnelle et n'est pas ponctuée par un événement particulier (RAF, 1986, p. 16).

Après cet aperçu historique du « secteur transition » au sein de l'institution, je vais m'attarder sur l'organisation actuelle de la fondation. Dans la partie qui suit, je décrirai brièvement mon contexte professionnel pour m'attarder sur le secteur transition tel qu'il existe aujourd'hui.

3.3. Le domaine de l'Ecole spécialisée de nos jours

3.3.1. Les classes intégrées et non-intégrées

L'école spécialisée de La Fondation Les Perce-Neige se compose de trois centres pédagogiques : un en ville de Neuchâtel, un à Cressier et un dernier à La Chaux-de-Fonds. Au sein de ces unités, on trouve des classes non intégrées et des classes intégrées. Les classes non intégrées sont situées dans des locaux dépendant de la fondation. Quant aux classes intégrées, elles se trouvent dans des établissements scolaires publics, soit primaires soit secondaires. Pour l'unité de Neuchâtel, il existe actuellement 16 classes non intégrées et huit classes intégrées. Ces classes intégrées bien qu'elles soient délocalisées restent toutes rattachées administrativement à la fondation (Berruex, communication personnelle du 27.6.2014).

Au sein de la fondation, les jeunes de 16 à 20 ans sont accueillis dans deux types de structures : les classes de préformation et le Centre de Formation de Val-de-Ruz (CFVR). Le « secteur transition » aux Perce-Neige se trouve actuellement à cheval sur deux domaines de compétences : celui de l'école spécialisée et celui du Domaine de compétences Autonomie Large (DECALA), qui concerne avant tout le secteur adulte. Deux mondes qui, tout en coexistant au sein d'un même établissement, semblent parfois éloignés. Un des buts de mon travail a donc consisté à établir des passerelles entre ces deux univers afin de comprendre la manière dont les jeunes vivent la transition au sein de la fondation même. Pour y parvenir, je me suis intéressée à trois structures appartenant à différents secteurs de l'établissement : les classes de préformation, le CFVR et le DECALA.

3.3.2. Les classes de préformation

Appelées auparavant « classes préparatoires à la vie sociale et professionnelle », les classes de préformation sont destinées à accueillir les jeunes qui ont terminé leur scolarité obligatoire au sein de l'école spécialisée de la fondation. En principe, elles accueillent des jeunes qui ont entre 16 et 18 ans. A quelques exceptions près, la majorité des élèves ont effectué leur scolarité obligatoire dans une classe de la fondation. Quelques rares élèves ont réalisé une partie de leur scolarité obligatoire dans un établissement dispensant un enseignement ordinaire. La plupart des élèves ont effectué leur scolarité soit dans des classes intégrées soit dans des classes non intégrées, connues sous le nom de classes pratiques. Au sein de l'école spécialisée, on trouve cinq classes de préformation : deux en ville de Neuchâtel, une à La Chaux-de-Fonds et deux situées depuis août 2013 au CFVR, à Cernier. Chaque classe accueille en moyenne entre cinq et six élèves.

3.4. Le secteur adulte au sein de la Fondation Les Perce-Neige

Outre l'école spécialisée, la Fondation se compose d'une série de domaines réservés aux adultes : Autonomie large, Autonomie légère, Polyhandicap, Aînés et Troubles du Spectre Autistique (voir annexe n°1). Pour ma part, je me suis uniquement intéressée au Domaine de compétences Autonomie Large (DECALA) qui comprend :

- le Centre de Formation de Val-de-Ruz (CFVR)
- les ateliers urbains (ATU)
- les ateliers intégrés (ATI)
- le dispositif Intégration Socio-Professionnelle Individualisée en Entreprise (ISPIE)
- et les foyers urbains de La Chaux-de-Fonds, de Neuchâtel, de Dombresson et de Cernier.

Les quatre premières structures sont brièvement décrites dans les sections qui suivent.

3.4.1. Le Centre de Formation de Val-de-Ruz (CFVR)

Ce centre, situé dans l'ancienne usine *Rochat* à Cernier, accueille une vingtaine de jeunes qui bénéficient d'un enseignement spécialisé (Prêtre, 2012). La formation se déroule sur une période de deux ans.

Avant d'entrer au CFVR, le jeune effectue un «stage de découverte» de deux semaines. Ce stage permet à l'élève de découvrir « les prestations dont il bénéficiera quand il sera en 1^e année de formation au CFVR (MSP2⁶) ». Durant la 1^e année de formation, les jeunes ont trois jours d'atelier par semaine, pendant lesquels ils font des petits travaux de sous-traitance. Les deux jours restants se répartissent comme suit : « deux demi-jours de scolaire [...] un demi-jour de psycho-cynétique⁷ [...] et une demi-journée d'arts visuels [...] Sur cette année-là, il y a encore des évaluations faites par le CAM⁸, pour voir au niveau de leur motricité » (MSP1, entretien, 09.10.13).

En 2^e année, les élèves font trois stages de trois mois. Durant les stages, les élèves reviennent deux jours au CFVR, dans l'atelier de mise en situations. C'est dans cet atelier qu'ils peuvent travailler des compétences en lien avec les lieux de stage.

⁶ Lorsque je citerai MSP2, je me référerai à l'entretien du 07.02.14.

⁷ Education par le mouvement selon Le Boulch (<http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php>, consulté le 27.06.14). Au CFVR, elle est dispensée dans le cadre de la piscine et de la gymnastique.

⁸ CAM : Cette pédagogie prend en compte les trois composantes de l'individu (Cérébralité-Motricité-Affectivité). Basée sur l'observation interdisciplinaire, la pédagogie systémique CAM permet de définir un programme d'action éducative et pédagogique individualisé, coordonné entre les différents intervenants (source document interne de la fondation : *La pédagogie systémique C.A.M.*, 1999).

Une particularité du CFVR est qu'il accueille également l'organisation OrTra Neuchâtel, qui forme à certains métiers dans le domaine de la santé et du social. Cette cohabitation vise à créer un « brassage entre personnes normales et handicapées » (Prêtre, 2012)⁹.

3.4.2. Les ateliers et le concept ISPIE

Le DECALA comprend aussi les ateliers urbains (ATU), les ateliers intégrés (ATI) et le dispositif, Intégration Socio-Professionnelle Individualisée en Entreprise (ISPIE).

Les ATU « se caractérisent par la réalisation de commandes provenant de l'industrie, de l'artisanat et du commerce, mais aussi de la boutique au ç cédille et de clients privés »¹⁰. Il existe actuellement deux ateliers de ce type : l'atelier du Quartz à La Chaux-de-Fonds et l'atelier des Falaises à Neuchâtel.

Les ATI et le dispositif ISPIE, contrairement aux ateliers urbains, visent à une intégration socio-professionnelle de la personne avec DI. Je parlerai plus amplement de ces structures dans la section consacrée à l'intégration actuelle.

3.5. L'intégration socio-professionnelle au sein de la Fondation Les Perce-Neige

3.5.1. La pratique de l'intégration autrefois

Avant de décrire les structures destinées à favoriser l'intégration socio-professionnelle, j'expliquerai comment l'idée d'intégrer les personnes avec handicap mental est née et s'est développée au sein de la fondation Les Perce-Neige.

Selon les rapports annuels, la réflexion sur l'intégration aurait émané du secteur adulte pour se poursuivre dans les écoles de jour de la fondation. Ces dernières n'envisagent d'intégrer certaines classes Perce-Neige au système scolaire « normal » qu'à partir de 1991 alors que dans le secteur adulte cette volonté se manifeste beaucoup plus tôt (RAF, 1991, p. 10). Déjà en 1967, peut-on lire « les éducateurs spécialisés les plus optimistes pensent que les deux-tiers peuvent accéder à l'indépendance économique par l'exercice d'une activité professionnelle simple, et l'autre tiers, conduit à une indépendance partielle dans des conditions de travail appropriées » (RAF, 1967, p.8).

L'idée d'intégrer en milieu ordinaire la personne avec handicap mental est donc relativement ancienne au sein des PN même si elle a rencontré des obstacles comme le souligne un des responsables: « Il y a près de 30 ans que le centre professionnel Les Perce-Neige a ouvert ses portes. Dès le début, l'intégration socio-professionnelle a été l'un de ses maîtres-mots et le

⁹ [<http://www.valderuzinfo.ch/parutions/vdr-info-56.pdf>], consulté le 3.3.14.

¹⁰ <http://www.perce-neige.ch>, consulté le 15.6.14.

sens général de son action. Au cours des premières années, plusieurs de ses ouvriers ont pu, après une période de formation professionnelle initiale, être intégrés dans des entreprises. [...] Ces intégrations [...] ont été possibles jusqu'en 1975. La crise horlogère a coupé net nos efforts et nos ouvriers en ont été les premières victimes » (RAF, 1996, p. 19).

Très vite, l'idée de créer des ateliers de préformation et d'orientation dans le but de préparer la formation ultérieure et d'orienter les adolescents vers un poste de travail offert par l'industrie a été évoquée. En parallèle, des ateliers d'occupation ont été créés pour les adolescents qui ne parvenaient pas à suivre la cadence du secteur industriel. Les activités proposées dans le cadre de ces ateliers ne se basaient pas sur la notion de production mais étaient conçues comme un « moyen de prise en charge éducative, de relation et de communication » (Plaquette fêtant les 20 ans de l'institution, 1988, p. 23). Ces deux alternatives ont émergé parallèlement et coexistent toujours au sein de la fondation.

A partir de 1970, diverses industries neuchâteloises sont associées aux activités du centre professionnel de la Jonchère : l'usine Viso, les Fabriques de tabac Réunies, l'arsenal de Colombier, Suchard, l'Internat scolaire de Malvilliers et Favag. Ces entreprises fournissent à cette époque des travaux de sous-traitance aux ateliers protégés du centre.

Progressivement, de nouvelles formes d'intégration sont mises sur pied. La création d'un partenariat avec la Migros aboutit à la première intégration dans l'économie libre en 1970. Il s'agit au départ d'une intégration collective. Une équipe d'ouvriers, dépendant administrativement de la fondation, travaille dans une succursale de la Migros. Rapidement des personnes sont intégrées de manière individuelle. Les exigences de l'économie traditionnelle suscitent toutefois des inquiétudes auprès des moniteurs qui constatent « que le rythme de travail s'est considérablement accru [...] et que nos ouvrières rentrent bien fatiguées » et qui malgré tout l'intérêt de la formule « n'envisagent pas, pour l'instant du moins, une augmentation des prestations dans ce domaine » (RAF, 1970, p. 28).

Au sein de la fondation, trois « filières » se dessinent. Un « secteur formation professionnelle » dont le but final est l'insertion en milieu économique libre. Un « secteur occupationnel » destiné aux personnes dont le rendement économique n'est pas évaluable et qui ne peuvent de ce fait trouver leur place en ateliers protégés et un « secteur ateliers protégés » destinés à accueillir des personnes capables d'effectuer des travaux de sous-traitance pour l'industrie. A plusieurs reprises, les responsables soulignent les difficultés qu'ils rencontrent à fournir des activités suffisamment variées aux personnes travaillant dans les ateliers protégés du centre. Conscients du fait que ce travail de sous-traitance les rend

dépendants de l'extérieur, on cherche rapidement à développer « une fabrication propre, moins sensible aux fluctuations économiques» (RAF, 1974, p. 20). C'est ainsi qu'en 1975, le centre ouvre sa propre menuiserie et un atelier de multicotopies (RAF, 1975, p. 19).

Le manque de place se faisant ressentir et afin de garantir la sécurité du centre, celui-déménage en 1978 dans un nouveau complexe, situé aux Hauts-Geneveys. Ce déménagement est perçu comme le début d'une « ère nouvelle».

Durant les années 1980-1990, on observe un mouvement de diversification et de désinstitutionalisation. Cette désinstitutionalisation concerne autant les jeunes en formation que les adultes. La fondation se dote ainsi d'un premier atelier décentralisé en 1981 (RAF, 1981, p. 14-15). Situé à la rue des Fausses-Brayes en ville de Neuchâtel, cet atelier accueille une quinzaine de jeunes qui peuvent se déplacer par leurs propres moyens.

Parallèlement, le Centre professionnel des Hauts-Geneveys cherche à consolider les partenariats avec les entreprises locales afin que « l'effort des handicapés soit valorisé et reconnu » (RAF, 1981, p. 15).

En 1984, l'ouverture d'une nouvelle centrale de distribution par la Migros à Marin permet de renforcer un partenariat ancien. Un groupe d'ouvriers pourra ainsi travailler toute la semaine sur ce site. Dans son mémoire de fin d'études, le maître socio-professionnel, responsable de cette équipe, souligne toutefois les désagréments occasionnés par ce changement :

Je constatai cependant que l'état de fatigue de la majorité de nos ouvriers était trop important et qu'il fallait adapter individuellement leurs journées de présence à la Migros. Tant le bruit des machines que le rythme de travail en position debout [...] constituaient des conditions de travail épuisantes pour plusieurs personnes (Robert, 1988, p. 9).

Grâce à un renforcement de l'équipe et à un système de tournus on parvient à contourner ce problème. Une dizaine d'ouvriers, dépendants de la fondation, sont intégrés soit individuellement soit collectivement au sein de la centrale de Migros.

En 1990, un vieux rêve se concrétise. La fondation signe une convention avec la ville de Neuchâtel afin de créer un atelier intégré au sein du Service des Parcs et Promenades de la ville. Avec cet atelier, on souhaite offrir aux ouvriers les plus indépendants « un travail proche de la norme, motivant, permettant des échanges naturels avec l'environnement et la vie sociale» (RAF, 1990, p. 11). Les buts affichés de ce type d'intégration montrent une évolution intéressante dans la prise en charge du handicap au sein de la fondation. En s'intéressant aux

interactions que la personne avec DI entretient avec son milieu d'accueil, on privilégie une approche écologique du handicap. Nous allons voir que ces ateliers intégrés ont gagné en importance, notamment en se diversifiant, et que l'intégration individuelle est devenue en soi un dispositif à part entière.

3.5.2. L'intégration socio-professionnelle à l'heure actuelle

La définition de l'intégration parmi les responsables de la fondation a évolué au fil du temps. Dans le rapport de 1993, on évoque pour la première fois les travaux de Louis Vaney ainsi que le concept de valorisation des rôles sociaux (RAF, 1993, p. 19). A l'époque, on considère déjà l'intégration comme un moyen permettant d'offrir des rôles sociaux valorisés aux personnes avec handicap. On estime également qu'il y a seulement intégration sociale lorsque la personne handicapée se sent appartenir à un groupe. La question de la participation sociale et de l'appartenance est un point soulevé à plusieurs reprises. Ainsi en 2006, une définition de l'intégration met l'accent sur cet aspect: « le processus d'intégration consiste à occuper, dans la communauté, le plus grand nombre de statuts valorisés, de jouer les rôles qui y sont liés, avec les appuis et les adaptations physiques et sociales nécessaires» (RAF, 2006, p. 10). Tout en se référant à la théorie développée par Wolfensberger, cet extrait souligne l'importance accordée aux soutiens mis en place lors de l'intégration. Bien qu'on ne mentionne nulle part le concept de Supported Employment, on verra que dans la pratique ce dispositif existe bel et bien.

Actuellement, au sein de la fondation 43 personnes bénéficient de ce type d'intégration, ce qui représente approximativement 14% de l'effectif total. Bien que ce type d'intégration concerne une minorité de la population accueillie au sein de l'institution, une partie des élèves, qui quitteront le Centre de formation de Val-de-Ruz, iront dans ce type de structure. C'est une des raisons qui m'ont poussée à étudier ce dispositif de manière plus approfondie.

3.5.3. Les ateliers intégrés (ATI)

Dans les années 80, l'atelier intégré en entreprise était «une équipe d'ouvriers et d'ouvrières accompagnée d'un moniteur qui se rendait chaque jour dans la centrale de distribution d'une grande chaîne de magasins » (Plaquette fêtant les 20 ans de l'institution, 1988, p. 30). Aujourd'hui, cette définition est quelque peu désuète. En effet, outre dans le secteur agroalimentaire, on trouve des ATI dans d'autres secteurs. Il existe ainsi l'atelier Polyvert, l'atelier boutique du ç cédille, la boulangerie Croissant'Express et l'atelier Coop.

Situés sur trois lieux différents, ces ateliers accueillent une trentaine de personnes et six moniteurs socio-professionnels comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessous (tableau n°1).

Tableau n°1. Effectifs dans les ateliers intégrés (ATI) au 01.05.2013¹¹.

Nom de l'atelier intégré	Lieu	Ouvriers	Moniteurs
Polyvert Parcs et Promenades	ville de Neuchâtel	5	1
Boutique ç	ville de Neuchâtel	5	1
Atelier ç	ville de Neuchâtel	6	1
Boulangerie	Les Hauts-Geneveys	5	1
Pâtisserie	Les Hauts-Geneveys	4	1
Coop	La Maladière, Neuchâtel	5	1
		30	6

Malgré leurs statuts particuliers, les ATI demeurent des ateliers protégés et par conséquent ne sont pas soumis à un chiffre d'affaires. La production n'est pas une fin en soi mais un moyen parmi d'autres pour que des personnes avec déficience intellectuelle « puissent accéder à la citoyenneté, à une certaine autonomie sociale et professionnelle, propres à leur permettre d'être intégrées à la société et au monde du travail » (Vonnez, 2011). Selon M. Aebischer, responsable des ATI, bien que dans ces ateliers « on tende à aller le plus loin possible au niveau du rendement » (entretien, 13.10.13), ce n'est pas un but en soi. La personne en situation de handicap est au centre de la démarche ; son bien-être et son développement demeurant la priorité.

Bien qu'aucun responsable ne le mentionne, on observe au sein des ATI deux dispositifs typiques du Supported Employment. On trouve d'une part le modèle d'enclave pour les équipes Polyvert et Coop. Une équipe, dépendant administrativement des Perce-Neige, est détachée de la fondation pour être intégrée auprès d'un employeur. D'autre part, on trouve le « modèle petite entreprise » pour l'atelier-boutique au ç cédille et pour la boulangerie Croissant'Express. Ces structures s'autogèrent et se rapprochent du modèle mentionné. Toutefois elles diffèrent du modèle de base au moins par deux aspects. Premièrement, elles n'emploient pas d'ouvriers sans handicap et deuxièmement, vu leur statut d'atelier protégé, n'ont pas vocation de concurrencer d'autres commerces.

¹¹ Tableau provenant d'un document transmis par M. Aebischer, 13.10.13.

Ces ATI restent donc rattachés à la fondation. Des conventions signées entre les deux parties, la fondation et l'entreprise qui accueille, établissent les modalités de partenariat (voir annexe n°2).

Comme nous allons le voir, chaque ATI a ses particularités et son propre mode de fonctionnement.

3.5.3.1. Polyvert

Intégré au service des Parcs et Promenades de la ville de Neuchâtel, cet atelier existe depuis 1990. Actuellement, l'équipe se compose de cinq ouvriers et d'un maître socio-professionnel qui assure l'encadrement.

Âgés de 18 à 45 ans, les ouvriers proviennent du canton de Neuchâtel et bénéficient d'une rente AI complète. Outre leur intérêt pour la nature, ces ouvriers doivent faire preuve d'une certaine flexibilité car l'équipe est amenée à se déplacer fréquemment. En effet, Polyvert doit assurer le nettoyage, l'entretien et le contrôle sécuritaire d'une quinzaine de places de jeux et de sport, disséminées sur une superficie de 18 km². Les travaux à effectuer varient en fonction des saisons (Vonnez, 2011).

Au niveau du fonctionnement, le service des Parcs et Promenades fournit l'outillage, les véhicules, les habits de travail ainsi que la masse de travail. Mais comme le signale M. Aebischer « le suivi, l'accompagnement, la responsabilité reste des Perce-Neige » (entretien, 13.10.13). Le MSP joue donc un rôle central dans ce dispositif. Il organise le travail et reste à disposition des ouvriers. Bien qu'ayant un certain degré d'autonomie, ces ouvriers ont besoin d'un suivi presque permanent « [...] d'un petit coup de pouce assez rapproché pour que ça fonctionne assez bien » (M. Aebischer, entretien, 13.10.13). Selon M. Vonnez, ancien MSP au sein de Polyvert, l'objectif pour la personne accompagnée « est d'atteindre une plus grande autonomie, de travailler sur la confiance en soi, et l'autodétermination afin de permettre une intégration naturelle dans la société » (Boillat & Vonnez, 2008).

3.5.3.2. La boutique ç cédille et l'atelier ç cédille

La Boutique au ç cédille se trouve actuellement à la rue du Seyon, en ville de Neuchâtel. Inaugurée en 1981, elle a pour vocation de vendre les produits fabriqués dans les ateliers de l'institution et « de valoriser le travail des ouvriers », tout en étant une passerelle vers le monde extérieur (RAF, 1981, p. 15).

Aujourd'hui, cet atelier accueille en tout 11 personnes en situation de handicap mental encadrées par deux MSP. L'atelier comporte une partie magasin et une partie vente. Dans la

partie « vente », cinq personnes sont formées en tant que vendeurs, de l'accueil du client jusqu'à la vente finale. Dans le cadre de cet atelier, on vise à développer toute une série des savoir-faire: gestion de la caisse, conseil à la clientèle, connaissance des produits, gestion des stocks, entretien des lieux....Les ouvriers sont également « associés à l'imagination », à travers la création et la réalisation de vitrines en fonction des saisons.

Dans la partie magasin, six personnes confectionnent des objets artisanaux qui seront ensuite vendus à la boutique. Ils s'occupent de la finition du produit. Selon M. Aebischer, cet atelier constitue une étape intermédiaire dans l'intégration de l'ouvrier, en lui offrant un contact indirect avec les clients :

Ces personnes vivent comme même une forme d'intégration parce que vous voyez c'est ouvert, on entend tout ce qui se passe au magasin ou pas. Il y a comme même tout cet aspect des clients qui rentrent [...] on doit faire attention à ce que l'on dit parce que tout est entendu [...] et pis les personnes vivent l'intégration à midi, ils vont manger en ville, au restaurant, ils reviennent et pis là il y a aussi une grande autonomie. (Aebischer, entretien du 13.10.13)

3.5.3.3. Boulangerie Croissant'Express



Située à la gare des Hauts-Geneveys, cette boulangerie a ouvert ses portes en 2010. La finalité de cet ATI est de favoriser l'autonomie professionnelle des résidents qui y travaillent. On vise également à obtenir une «reconnaissance» à l'extérieur de l'institution (Di Nuccio, 2011).

Figure n°1. Ouvriers au travail dans l'ATI Croissant'Express

Actuellement, neuf personnes travaillent dans cette boulangerie assistées par deux MSP. L'atelier comprend un laboratoire ciblé boulangerie et un laboratoire de pâtisserie (voir figure n°1).

Les ouvriers peuvent en fonction de leurs compétences et de leurs besoins passer d'un laboratoire à un autre. Ces échanges de personnel permettent de renforcer l'équipe et de répondre rapidement à une commande en cours. Le service et la vente sont réservés à certains ouvriers car la caisse reste un élément stressant pour certains d'entre eux.

3.5.3.4. Equipe Coop

L'équipe Coop est le dernier né des ateliers intégrés de la fondation. Il existe depuis septembre 2012. Cette équipe travaille dans le magasin Coop, situé à la Maladière, en ville de Neuchâtel.

Contrairement aux autres ateliers, il s'inscrit dans un projet beaucoup plus large, dépassant les frontières de la fondation Les Perce-Neige. Il est issu en effet d'un projet d'intégration, « Coop Intégration Handicap », qui a débuté il y a 10 ans dans le canton du Valais avec la Fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales (FOVAHM). Selon son directeur, M. Chapuisat, « le projet a pour but d'offrir dans chaque canton romand des places de travail intégrées à des personnes mentalement handicapées » (Santi, 2013, p. 14). Actuellement, huit magasins répartis dans six cantons romands offrent une soixantaine de places de travail à des personnes bénéficiant de l'AI (Santi, 2013, p. 14).

Dans le canton de Neuchâtel, Coop s'est approchée de différentes institutions pour leur proposer ce type de partenariat. La Fondation Les Perce-Neige a alors saisi l'opportunité de cette intégration.

L'ATI Coop accueille aujourd'hui cinq personnes et un stagiaire. Ces employés bénéficient d'un contrat de 35 heures, d'un cahier de charges adapté, d'une intégration totale à l'équipe Coop et des contacts permanents avec la clientèle (Dürrenmatt, 2013). Un MSP est présent avec eux toute la journée « [...] ne serait-ce que pour voir si tout joue ou s'il y a une question ou quoique ce soit ou rien mais ça fait que ça rassure [...] si on enlevait cela, ça ne fonctionnerait plus. Ils seraient angoissés, stressés parce que tout d'un coup il y a une question ». (Aebischer, entretien, 13.10.13)

3.5.4. Le concept d'Intégration Socio-Professionnelle Individualisée en Entreprise (ISPIE)



Figure n°2. Employé en ISPIE au sein de la Migros

Comme son nom l'indique, le concept ISPIE vise à intégrer une personne de manière individuelle au sein d'une entreprise privée (voir figure n°2). L'objectif est « d'intégrer dans l'économie libre les personnes avec une déficience intellectuelle légère à modérée et fortement motivées par un tel projet personnel » (communication personnelle, M. Mathez, 22.05.2013). Dans ce type de projet, autant l'ouvrier que l'entreprise intégrante

bénéficie d'un soutien à long terme.

Ces projets intégratifs individuels ont été mis sur pied à partir de 2006 et ne concernent qu'une minorité de personnes accueillies au sein de la fondation. En 2013, 13 personnes vivaient ce type d'intégration, soit approximativement 10% des personnes dépendant du DECALA (voir tableau n°2).

Tableau n°2. Effectifs dans la structure ISPIE au 01.05.2013¹².

Entreprise	Lieu	Ouvriers	Moniteurs
Migros	Marin Centre	7	2
Canon	Philips Morris, Serrières	2	
Le Fournil de Pierre	Chaux-de-Fonds	1	
Fondation Les Perce-Neige	Fleurier	3	
		13	2

Avant le placement de l'ouvrier, une convention est signée entre l'entreprise partenaire et la Fondation Les Perce-Neige (voir annexe n°3). Dans cette convention, on spécifie les tâches que le collaborateur sera amené à faire au sein de l'entreprise ainsi que son salaire. Au niveau pratique, on ne va rien aménager, « le but c'est justement de ne rien faire de spécial. Après on va [...] extraire une tâche de l'entreprise et la confier à la personne et bien la délimiter» (M. Aebischer, entretien du 13.10.13)

Par le biais de la convention, la Fondation s'engage à effectuer un suivi du collaborateur durant toute la durée du placement. Ce suivi est assuré par un conseiller de la fondation (voir annexe n°3). Tout ce qui est du domaine de la fondation est garanti à ces personnes même si elles sont en entreprise (35 h/semaine, vacances et jours fériés...).

Comme dans les ATI, l'ouvrier demeure donc un employé de la fondation avec laquelle elle signe un « contrat de prestation d'accompagnement au travail » (voir annexe n°5). Dans ce contrat, on fixe entre autres, les horaires de travail, les vacances et les prestations au niveau des assurances sociales. Il s'agit d'un contrat de base, d'une ébauche, qui peut être modifiée à tout moment.

La présentation des différents ateliers nous montre que l'intégration socio-professionnelle au sein de la Fondation est variée. Elle combine différents modèles de SE.

¹² Tableau provenant d'un document transmis par M. Aebischer, 13.10.13.

Ces structures accueilleront une partie des jeunes scolarisés actuellement au sein de l'école spécialisée. Ce passage devrait en principe se dérouler sans difficultés puisqu'il s'effectue au sein de l'institution. Or il semblerait, comme nous allons le voir, que cette transition ne soit pas encore optimale.

3.6. Le « redéploiement »

Les classes de préformation ainsi que toute l'école spécialisée font actuellement l'objet d'une réflexion au sein de la fondation. Depuis août 2013, sous l'impulsion de la direction, le personnel de l'école spécialisée a été consulté. Dans le cadre de cet audit, un nouvel organigramme de l'école spécialisée nous a été présenté (voir annexe n°4).

Ce processus de restructuration a été baptisé « redéploiement ». Il s'agit de repenser le passage des élèves depuis les classes de préformation au secteur adulte. Le but est d'accompagner la personne avec handicap mental depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte afin de « garder une vision globale des situations ».

Le secteur transition se trouve donc au centre de cette réflexion. Depuis sept à huit ans, les responsables ont constaté qu'il y avait des difficultés lorsqu'il fallait faire la transition. Il n'y avait pas de lien avec le secteur adulte ce qui créait des tensions entre les deux domaines celui de l'école spécialisée et le DECALA/DECALE. Depuis 2012, on essaye donc d'établir des passerelles entre ces deux domaines (Berruex, colloque transition, 26.11.13). On a ainsi envisagé de créer un secteur transversal « transition » qui serait en synergie avec le secteur adulte.

Dans le cadre de cette réorganisation, le parcours de l'élève a également été repensé en tenant compte des réformes introduites par Harmos (voir annexe n°6, tableau n°3). L'élève qui effectuerait sa scolarité au sein de la fondation quitterait l'école obligatoire à 16 ans. Une 1^e transition aurait lieu à ce moment-là. L'élève irait en classe de préformation pour y rester trois à quatre ans (11H à 14H). Une deuxième transition se produirait à 18 ans avec l'entrée de l'élève au Centre de Formation de Val-de-Ruz, où il demeurerait deux ans (15H-16H). A 20 ans, l'élève ferait son entrée dans le monde professionnel quel que soit son type de pathologie. On pourrait considérer cette étape comme une 3^e transition.

Tableau n°3. Parcours « classique » au sein de la Fondation Les Perce-Neige

Age de l'élève	Type de structure	Année scolaire
Jusqu'à 16 ans	classe de l'école spécialisée PN	Jusqu'à 11H
16 ans-18 ans	classe de préformation	11H-14H
18 à 20 ans	CFVR ou DECALE	15H- 16H
À 20 ans	DECALA, DECALE, formation INSOS, Centre de formation AI	

Les élèves, qui achèvent leur formation au CFVR, auraient plusieurs possibilités.

Au sein de la fondation, ils pourraient

- soit incorporer les ateliers du DECALA (ATU, ATI ou ISPIE)
- soit rejoindre l'Atelier de Travail et d'Activités (ATA) du DECALE

A l'extérieur de la fondation, les jeunes pourraient soit:

- effectuer une Formation Pratique INSOS (FPra), financée par l'Assurance Invalidité (AI).
- adhérer à un Centre de formation AI tels que l'Unité de formation AI du Centre Pédagogique de Malvilliers ou le Ceras.

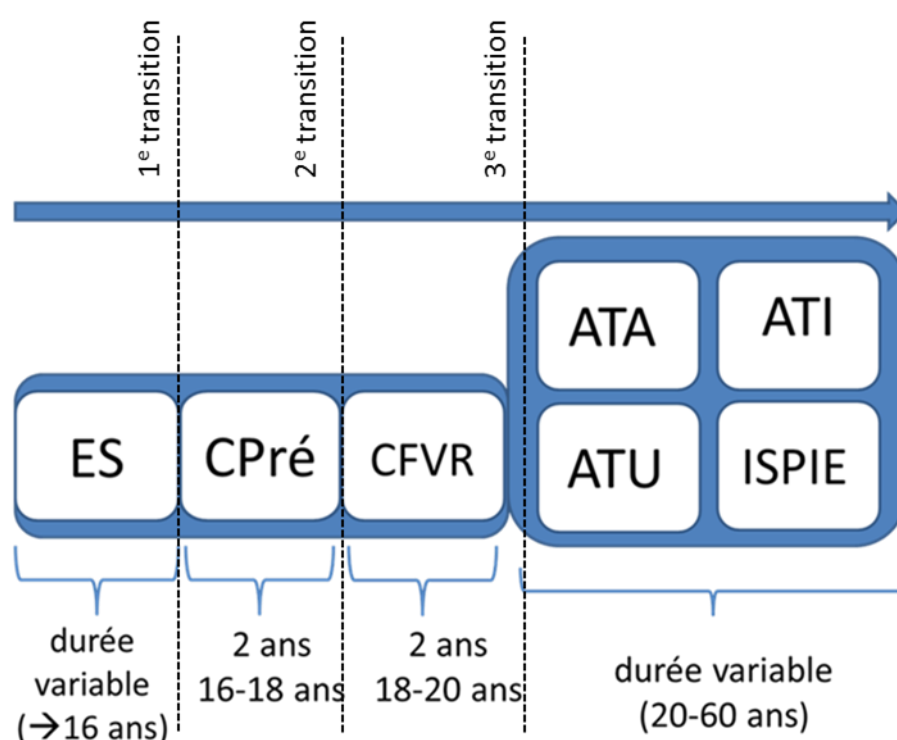


Figure n°3. Progression « classique » de l'élève effectuant sa formation au sein de la Fondation Les Perce-Neige. Les lignes verticales indiquent les différentes transitions dans le parcours de l'élève. Les abréviations présentes dans la figure sont données ci-après : ES=Ecole secondaire, CPré=Classe Préprofessionnelle, CFVR=Centre de Formation de Val-de-Ruz, ATA=Atelier de Travail et d'Activités, ATU=Atelier urbain, ATI=Atelier intégré, ISPIE= Intégration Socio-Professionnelle Individualisée en Entreprise. En outre, pour chaque structure est indiquée la durée durant laquelle les individus y sont accueillis.

Cette progression « classique » concernerait l'élève qui accomplirait sa scolarité obligatoire et sa formation post-obligatoire au sein de la fondation (voir figure n°3). Pour les élèves d'un bon niveau scolaire, il existe la possibilité de quitter l'école avant 18 ans. Il faut pour cela que le projet professionnel ait été cogéré par les parents et la fondation et qu'il ait été validé par l'AI. Ces élèves peuvent ensuite aller au Repuis ou au Centre de formation professionnelle et sociale du Château de Seedorf.

Au moment où je rédige ces pages, on ne peut pas dire quelle sera la configuration définitive de l'école spécialisée. Les résultats de l'audit nous seront présentés en juillet 2014. On peut toutefois affirmer qu'il n'y aura pas de secteur transition au sein de la Fondation Les Perce-Neige. Cette idée de départ n'a été validée ni par la direction ni par le groupe de travail consulté. A la place, on a proposé de créer un poste de « case manager »¹³. Ce dernier aurait plusieurs casquettes. Il serait le garant de la procédure globale d'insertion, le référent pour les contacts avec l'AI et un conseiller-ressource pour tout ce qui touche aux problématiques de la transition.

Pour conclure, on peut dire que l'institution, en particulier l'école spécialisée, traverse actuellement, comme les jeunes qui sont dans les classes de préformation, une phase de transition. C'est dans le cadre de cette période si particulière que s'inscrit mon mémoire.

4. QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans le contexte du redéploiement actuel, je me suis intéressée au parcours de l'élève au sein de la fondation Les Perce-Neige ainsi qu'à leur devenir professionnel. En d'autres termes, le but principal de cette étude est de mieux connaître l'ensemble du dispositif de formation et d'intégration socio-professionnelle de la fondation dans laquelle je travaille. Pour y parvenir, j'ai étudié dans un premier temps, la manière dont les apprenants vivent la transition en croisant les points de vue des principaux acteurs concernés. Plus particulièrement, j'ai étudié trois moments clé dans cette transition : (i) la sortie de l'école obligatoire, (ii) l'arrivée au CFVR et (iii) l'entrée dans le monde professionnel. Cette démarche visait à répondre à mes

¹³ L'un des rôles du case manager consiste à contrôler l'accès aux prestations en vérifiant leur efficacité et en veillant à ce que les ressources à disposition soient utilisées de façon adéquate. Le case manager remplit une fonction d'intermédiaire entre le client et le système d'aide : cette position indépendante lui permet de réunir toutes les parties autour d'un dénominateur commun. Il lui incombe en outre d'informer le client de façon exhaustive sur ses droits ; dans cette fonction, il veille à ce que les intérêts du client soient préservés, et il surveille la qualité des mesures et conventions élaborées ainsi que leur mise en œuvre. Enfin, il assume un rôle de support (coach), utilisant et stimulant les ressources du client et de son entourage, et les encourageant à faire face par leurs propres moyens aux difficultés et à élaborer des solutions et à ouvrir des perspectives pour l'avenir (UIL, 2013, p. 45) (<http://www.iuil.lu/uploads/documents/files/etude-deloitte.pdf>), consulté le 15.6.14.

deux premières questions: *Quels sont les éléments qui facilitent ou entravent la transition ? Et de quelle façon pourrait-on améliorer cette transition?*

Afin d'étudier le dispositif dans sa globalité, j'ai tenté dans un deuxième temps de mesurer les effets de l'intégration socio-professionnelle sur la qualité de vie des usagers travaillant dans les ATI/ISPIE. Pour ce faire, j'ai comparé la qualité de vie des employés bénéficiant d'une intégration en milieu ordinaire avec ceux travaillant en milieu protégé de manière à répondre à ma troisième et quatrième question : *L'intégration socio-professionnelle améliore-t-elle la qualité de vie des usagers de la Fondation Les Perce-Neige? Et quels sont, parmi les facteurs décrivant la qualité de vie, ceux que l'on pourrait améliorer ?*

5. MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de ce travail, j'ai privilégié deux méthodes, quantitative et qualitative, que j'ai décomposées en six phases successives comme on peut l'observer dans le tableau n°4. Ma recherche a débuté en mai 2013 par un entretien avec M. Mathez, directeur du DECALA (phase 1). En juillet de cette même année, j'ai pu accéder aux archives de la fondation entreposées aux Hauts-Geneveys. Les rapports annuels de la fondation allant de 1967 jusqu'en 2012 ont ainsi été consultés. Une 2^e étape s'ensuivit avec deux entretiens approfondis avec les responsables du CFVR et des ATI/ISPIE. Cette étape me permit de mettre en lumière les aspects de ma thématique auxquels je n'avais pas pensé spontanément. C'est ainsi que j'ai décidé de décomposer la population concernée par ma recherche en plusieurs catégories (voir tableau n°6). Pour étudier les jeunes du CFVR, des questionnaires ont été utilisés (phase 3). Des entretiens semi-directifs auprès des apprenants du CFVR et des éducateurs-enseignants sont venus compléter ces premiers résultats (phase 4). Cette manière de procéder a été reproduite avec des individus dépendant du secteur adulte de la fondation. Des personnes travaillant dans différents ateliers ont ainsi répondu à des questionnaires (phase 5). Des entretiens ont également été menés afin de compléter les résultats des questionnaires (phase 6).

Tableau n°4. Phases de la recherche en fonction de la méthode utilisée

Phase	Description de la méthode utilisée
1	Entretien exploratoire (responsable du DECALA) +consultation des archives
2	Entretiens approfondis (responsable du CFVR et des ATI/ISPIE)
3	Questionnaires (apprenants CFVR)
4	Entretiens semi-directifs (apprenants et éducateurs-enseignants des classes de préformation et du CFVR)
5	Questionnaires Secteur adulte (ATI, ATU, ISPIE)
6	Entretiens semi-directifs (MSP et employé en ATI)

5.1. Population étudiée dans le cadre des entretiens

Je souhaitais interviewer des jeunes qui se trouvent tous à des stades différents dans le processus de transition. Pour cette partie de l'étude, j'ai donc interviewé un total de 11 personnes : trois apprenants du CFVR, un jeune de 24 ans bénéficiant d'une intégration professionnelle en milieu ordinaire, trois éducateurs-enseignants ainsi que quatre maîtres socio-professionnels. Les trois éducateurs-enseignants travaillaient tous dans les classes de préformation. Deux MSP exerçaient leur fonction au CFVR et deux autres dans les ATI/ISPIE.

Concernant les jeunes du CFVR, chaque interview a duré en moyenne entre 20 et 25 min. Les entretiens des deux MSP, qui suivent ces apprenants, ont duré entre 45 et 70 min.

Tableau n°5. Catégories de population interviewées.

Secteur	Catégorie de population	Nombre de personnes interviewées
Transition	Educateurs-enseignants des classes de préformation	3
	Apprenants du CFVR	3
	Formateurs (MSP) au CVFR	2
Adultes	MSP, responsable des ATI, ISPIE	1
	MSP au centre Coop (la Maladière, NE)	1
	Employé au centre Coop (la Maladière, NE)	1

5.2. Population étudiée par le biais des questionnaires

Quarante personnes avec déficience mentale légère à moyenne, bénéficiant des services de la Fondation Les Perce-Neige, ont participé à l'étude. Agées entre 18 et 45 ans (âge médian=25), elles habitent toutes dans le canton de Neuchâtel. La plupart vivent chez leurs parents ou en foyer, une personne vit seule en appartement. La majorité des participants sont de sexe masculin (n=26) et sont sous la tutelle d'un de leurs parents. A l'exception d'une participante, qui se dit en couple non marié, tous les participants restants se déclarent être célibataires.

Comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessous, parmi ces 40 personnes, 11 participants, âgés de 18 à 20 ans, étaient encore en formation et 29 étaient déjà dans le monde du travail. Parmi ces 29 personnes, neuf travaillaient dans les ateliers urbains des Falaises, 11 travaillaient dans les ateliers intégrés (Croissant'Express, Coop, Boutique au ç cédille et Polyvert) et neuf bénéficiaient d'une intégration socio-professionnelle individuelle en entreprise.

Tableau n°6. Description des catégories des personnes étudiées dans le cadre du travail.

Secteur	Catégorie de population	Taille de la population	Nombre d'hommes et de femmes	Age (médian, étendue : minimum-maximum)	Type de questionnaire
Transition	CFVR	n=11	7♂ ; 4♀	Méd. =19, étendue : 18-20	Schalock et questionnaire général*
Adultes		n=29	19♂ ; 10♀	Méd. =29, étendue : 20-59	Schalock et questionnaire général
	ATI	n=11	6♂ ; 5♀	Méd. =25, étendue : 23-41	
	ISPIE	n=9	9♂ ; 0♀	Méd. =34, étendue : 23-41	
	ATU	n=9	4♂ ; 5♀	Méd. =29, étendue : 20-59	
Population totale		N=40	26♂ ; 14♀	Méd. =25, étendue : 18-59	

*Le questionnaire de Schalock et le questionnaire général auxquels ont été soumis la population du CFVR ont été adaptés à ces derniers, c'est-à-dire, que les questions relatives au travail ont été enlevées. Ainsi le questionnaire de Schalock ne comptait que 30 questions au lieu de 40 et le questionnaire général ne comptait que 10 questions.

5.3. Recueil de données

Les données ont été récoltées par le biais d'entretiens semi-directifs et de questionnaires.

5.3.1. Les entretiens

Excepté l'interview « exploratoire » (voir tableau n°4), l'ensemble des entretiens a été effectué après les questionnaires. Cette « enquête par entretien ultérieur » poursuivait un double but. D'une part, il s'agissait de faire « apparaître les processus et les comment » au sens où l'entend Blanchet et Gotman (2007, p. 37) et d'autre part, en recourant à ce type d'entretien, je souhaitais contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire.

Différents acteurs intervenant dans le processus de transition ont été consultés. Comme ces acteurs, intervenaient ou se situaient à des moments différents du processus de transition, j'ai dû élaborer des « grilles d'entretien » qui tenaient compte des spécificités du groupe interviewé (voir annexes n°7 à n°9). Quatre thèmes ont été abordés avec les différents groupes, à savoir :

- la sortie de l'école obligatoire (1^e transition)
- le passage de la classe de préformation au CFVR (2^e transition)
- l'entrée des jeunes dans le monde professionnel (3^e transition)
- éléments qui permettraient d'améliorer cette transition (redéploiement)

L'« entrée dans le monde professionnel », considérée comme une 3^e transition dans le parcours de l'élève, a été abordée avec tous les acteurs. Il s'agissait d'un thème transversal. D'autres thèmes comme la sortie de l'école obligatoire (1^e transition) et le passage au CFVR (2^e transition) concernaient les jeunes, les EE et les MSP. Le sujet, « intégration socio-professionnelle », a été discuté avant tout avec les formateurs du secteur adulte et le jeune qui la vivait. Bien que les éducateurs-enseignants n'aient pas été concernés directement par la problématique, je les ai interrogés à ce sujet afin de comparer leurs points de vue à celui des formateurs. La question du redéploiement a été abordée uniquement avec les éducateurs-enseignants car, travaillant au sein de l'école spécialisée, ce sont eux qui seront touchés par les réformes préconisées.

5.3.2. Les questionnaires

Pour la partie quantitative de mon étude, j'ai utilisé deux types de questionnaire :

a) Questionnaire général

J'ai élaboré un questionnaire à choix multiple qui m'a permis d'une part de recueillir des informations générales sur la population étudiée (âge, sexe, état civil...), rapportées dans le tableau n°6, et d'autre part d'obtenir des informations sur le processus de transition. Les participants devaient indiquer leur degré de satisfaction par rapport à la formation reçue au sein du CFVR. Le questionnaire comportait 10 questions (voir annexe n°10). Autant les jeunes en formation que les adultes ont répondu à ces 10 questions.

b) Questionnaire mesurant la qualité de vie

Pour mesurer la qualité de vie des personnes accueillies au sein de la fondation, j'ai utilisé une version en français du Questionnaire sur la qualité de vie de Schalock et Keith (1993a), extraite du mémoire de Beetschen (2005) (voir annexe n°11). Ce questionnaire a été utilisé dans plusieurs études portant sur la qualité de vie des personnes avec DI (Eggleton & al., 1999 ; Kraemer & al., 2003 ; Kober & Eggleton, 2005 ; Verdugo & al., 2006). Ce dernier comprend 40 items (questions) évalués selon une échelle Likert allant de 1 (score le plus bas) à 3 (score le plus élevé). Des résultats ont pu être obtenus pour quatre indicateurs : 1) satisfaction 2) compétence et productivité au travail 3) indépendance et 4) participation sociale. Pour chacun des indicateurs, c'est le score moyen qui a servi de point de comparaison.

Les jeunes du CFVR ont tous répondu aux 30 questions concernant la satisfaction, l'indépendance et la participation sociale. Les questions touchant la compétence et la productivité au travail ne leur ont pas été posées puisqu'ils ne pouvaient pas y répondre. Quant aux adultes, ils ont tous répondu à l'ensemble des questions.

Au CFVR, les questionnaires ont été récoltés en décembre 2013. Les sept apprenants de 1^e année ont répondu aux deux questionnaires en ma présence. Chaque item a été lu à haute voix et expliqué afin que le jeune comprenne l'énoncé de la question. Les jeunes ont mis entre 25 et 30 min pour répondre aux deux questionnaires. Pour les quatre apprenants de 2^e année, la récolte s'est faite différemment. En effet, ces jeunes étaient en stage et donc peu présents au CFVR. Deux jeunes ont répondu aux questionnaires en présence d'un MSP et deux ont répondu de manière individuelle.

En ce qui concerne le secteur adulte, les questionnaires ont été récoltés durant le mois de janvier 2014. Cette 1^e phase de recueil concernait uniquement les employés des ATI/ISPIE. Pour ces deux structures, 15 questionnaires ont été effectués par deux MSP et cinq par moi-même. Une 2^e phase de récolte a eu lieu en février 2014 et concernait les neuf ouvriers des ateliers urbains. Ceux-ci ont passé les questionnaires en ma présence. Les adultes ont mis entre 25 et 30 minutes pour répondre aux deux questionnaires.

5.4. Analyse des données

5.4.1. Traitement des données obtenues à partir des entretiens

Les 11 entretiens ont été transcrits intégralement excepté les informations para-verbales (sourires, gestes...). La transcription s'est faite à l'aide d'un tableau à colonnes. Durant le processus de transcription, j'ai attribué à chaque réponse un mot-clé: cursus scolaire, formation au CFVR, stages, éléments facilitateurs ou obstacles durant la transition, entrée dans le monde professionnel, intégration socio-professionnelle, accompagnement, qualité de vie, valorisation sociale, redéploiement, collaboration.

Sur la base de ces mots-clés, j'ai sélectionné des extraits pour chaque entretien. Ces extraits ont été regroupés par mot-clé dans un document commun. Les mots-clés ont ensuite été classés par thème. A travers cette manière de procéder, je souhaitais obtenir des points de vue différents afin d'avoir un regard croisé sur un même thème ou phénomène.

5.4.2. Traitement des données obtenues à partir des questionnaires

Pour analyser les données obtenues à partir des questionnaires, j'ai utilisé le programme SPSS IBM, version 21. Tous les tests utilisés étaient des tests non paramétriques. Deux raisons justifiaient ce choix. Premièrement, les données n'étaient pas distribuées de manière normale. Deuxièmement, mon échantillon était de petite taille. La valeur seuil de P est à 5%.

6. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, je présenterai les résultats obtenus à partir de l'enquête par entretiens. Ceux-ci seront analysés dans la section 7.1.

6.1. Éléments qui facilitent ou entravent la transition

Selon les éducateurs-enseignants, quels sont les éléments qui facilitent ou entravent la transition ?

- *La sortie de l'école obligatoire (1^e transition)*

Lorsqu'on les interroge sur les critères pour entrer en classe de préformation, on constate que ces conditions varient d'un éducateur-enseignant à un autre. EE1 distingue trois critères facilitateurs :

L'élève doit avoir un potentiel social, c'est-à-dire qu'il puisse s'exprimer et communiquer et ne pas avoir des troubles de comportement trop importants comme le TSA », il doit être autonome « il faut qu'il puisse se déplacer [...] depuis le lieu d'habitation jusqu'ici » et « il faut qu'il ait des potentiels scolaires, d'apprentissage scolaire.¹⁴ (EE1, entretien du 18.12.13)

Pour les autres éducateurs-enseignants, c'est l'âge (EE3) et l'autonomie (EE2) qui facilitent l'entrée d'un élève en classe de préformation.

Cette 1^e transition est appréhendée de manière différente selon les EE. Ainsi, les éléments qui facilitent cette transition divergent d'un EE à un autre. Pour EE1, la transition se fait tout en douceur puisque : « [...] les élèves ne voient pratiquement aucune différence par rapport à ce qu'ils vivaient avant [...] ils continuent de venir dans des classes Perce-Neige, sur le fonctionnement Perce-Neige [...] ». Pour celui-ci le fait que les élèves restent dans la filière Perce-Neige est un avantage « puisqu'ils ont déjà été habitués avant à un fonctionnement qui continue [...] ». Quant à EE3, il estime que la notion de continuité « n'apparaît pas dans les changements de classe »¹⁵. Pour cet EE c'est la mise en place d'un projet individualisé clarifié qui facilite la transition. Il souligne également l'importance des intégrations partielles. Ces intégrations, consistant à accueillir un ou deux jours par semaine un élève encore à l'école obligatoire mais qui se destine aux classes de préformation, serait un élément facilitateur. Au niveau des éléments qui entravent cette transition, EE2 souligne l'inadéquation entre besoin et réponse :

¹⁴ Lorsque je citerai EE1, je me référerai à l'entretien du 18.12.13.

¹⁵ Lorsque je citerai EE3, je me référerai à l'entretien du 22.01.14.

Il y a une lenteur, une inertie due à la taille de l'institution [...] c'est pesant parce [...] qu'entre le moment où on a un besoin et puis le moment où ce besoin peut être satisfait, le besoin a déjà changé, soit il n'existe plus parce qu'on y a pallié par d'autres moyens sur le terrain soit le besoin a tellement changé que quand la réponse arrive elle n'est plus adéquate.¹⁶ (EE2)

EE3 fait remarquer « qu'il y a un manque de transparence ou de visibilité sur les changements de classe ». Les critères justifiant le passage d'une classe à une autre ne sont pas clairs, « est-ce qu'on est sur des questions d'âge, est-ce qu'on est sur des questions de problématique, des fois j'ai l'impression que c'est un grand loto ». Ce même enseignant estime que l'orientation en amont se fait souvent tardivement et remarque « qu'il y a toujours des élèves dont on ne sait pas quoi faire [...] » et qui restent dans les classes de préformation « à défaut d'avoir des projets ou une solution d'accueil ailleurs ». Il met en avant une autre difficulté qui n'est pas d'ordre structurel mais qui se situe au niveau des élèves. Selon EE3, ses élèves peinent à se projeter dans le temps, dans l'avenir. Selon lui, le monde du travail reste encore un univers lointain pour ses élèves. Si certains élèves expriment le souhait d'intégrer le marché du travail, d'autres élèves n'ont pas de projet professionnel et « se laissent porter parce que l'on va leur proposer ». Ces élèves opteraient pour le CFVR non par choix mais parce que ça leur permettrait de retrouver des anciens camarades de classe. Ce phénomène serait lié à l'institutionnalisation. Un autre obstacle semblerait être l'absence d'une classe intégrée pour les 16-20 ans. Depuis 2012, ces classes n'existent plus. Les élèves qui étaient dans les classes intégrées au niveau secondaire doivent donc retourner à 16 ans dans des classes non intégrées. Pour EE3, cela est un choc pour certains élèves :

Je pense que pour certains le choc c'est de passer de l'institution à l'intégration mais il existe aussi un choc inverse [...] ça se voit dans le regard, ils ne comprennent pas ce qu'ils font là quand ils regardent les autres. Il ressort souvent la question du handicap mais qu'on ne voit que chez l'autre. Ils ont l'impression qu'on les assimile, qu'ils font partie de la même famille d'handicap, ils ne comprennent pas. C'est dans le regard qu'ils portent sur eux, sur les autres et puis celui qu'on pourrait porter sur eux. [...] (EE3, entretien du 22.01.14)

Ce retour dans les murs de l'institution ne faciliterait pas le passage en classe de préformation.

¹⁶ Lorsque je citerai EE2, je me référerai à l'entretien du 13.12.13.

- *Le passage de la classe de préformation au CFVR (2^e transition)*

Même s'ils ne sont pas concernés directement par cette thématique, j'ai voulu connaître le point de vue des EE. Pour EE2, la présence des classes de préformation au CFVR faciliterait cette transition. Les jeunes pourraient côtoyer des gens qui sont déjà dans le monde du travail, à savoir les employés des ATU¹⁷. Ces ateliers permettraient aux jeunes de voir qu'il y a des « [...] gens qui bossent » avec « d'autres horaires et d'autres exigences ». Il estime que « la transition se fait très bien à ce niveau-là même si elle n'est pas encore formalisée par toute sorte de choses [...] ». Au niveau des obstacles, il semblerait que les jeunes n'aient pas accès actuellement à un éventail suffisamment large d'activités professionnelles pour qu'ils puissent vraiment s'exercer et choisir un métier (EE1, EE2). Pour EE3, l'obstacle se trouve au niveau des représentations des élèves. Ces derniers seraient à ce moment-là confrontés à leurs limites et devraient concilier réalité et désir : « c'est un travail de confrontation entre mes envies, entre ce que je désire, entre ce que je suis capable et après entre ce qu'on a à m'offrir ».

- *L'entrée des jeunes dans le monde professionnel (3^e transition)*

Afin de comprendre comment les EE envisageaient l'entrée de leurs élèves dans le monde professionnel, j'ai distingué deux contextes possibles : au sein de la fondation et à l'extérieur de la fondation.

Au sein de la fondation, EE1 verrait évoluer ses élèves dans une structure intermédiaire avec un accompagnement. Cela leur permettrait de comprendre les contingences, « en termes de discipline, de continuité dans le faire » du monde du travail. L'intégration en ATI ou ISPIE lui semble pour le moment prématurée. Pour EE3, si l'intégration type ISPIE est très demandée, il constate qu'il y aura « peu d'élus » car cela exige des compétences sociales et pratiques qui ne seront pas remplies par tous les élèves.

La totalité des EE pensent que certains élèves pourront quitter la fondation Les Perce-Neige. EE1 souhaite vivement que les élèves qui en ont la possibilité puissent sortir du centre. Si cela arrive, il souligne toutefois que cela concerne une minorité d'élèves accueillis dans les classes de préformation, 1% d'après ce qu'il a pu observer. EE2 estime que la majorité des élèves ne pourront pas quitter l'école spécialisée mais que « quand il y a une chance que ça se fasse, il faut surtout ne pas rater le coup [...] ». Pour cet enseignant l'intégration en milieu ordinaire est « toujours un pari, un risque qu'on prend ». Il souligne en outre le fait qu'au sein des PN, les élèves ne sont pas habitués à être évalués. Or certains centres de formation (e.g., AI, Repuis) font passer des tests d'entrée aux candidats. Les élèves PN, qui souhaiteraient entrer

¹⁷ Il existe actuellement deux ATU au sein du CFVR : un atelier cafétéria et un atelier polyvalent.

dans ces centres, seraient confrontés à des évaluations qui pourraient « leur créer du stress, toute sorte de perturbations qui font qu'ils n'arrivent pas forcément ». Leur échec ne serait pas forcément imputable à leurs capacités intellectuelles mais plutôt au fait que ces jeunes ne seraient pas « capables de gérer l'émotion [...] le stress [...] cette attente des autres qui pèsent sur leurs épaules et qui les paralysent [...] ». EE3 abonde dans ce sens et estime que les exigences de l'AI se sont élevées:

Si on se fixe juste aux exigences théoriques, mes élèves devraient maîtriser les quatre opérations [...] être bons en lecture [...] je ne connais aucun élève, à l'heure actuelle, aucun qu'aurait, qui réunirait tous ces critères, en tout cas de tous les élèves que j'ai eus. (EE3, entretien du 22.01.14)

Outre les exigences des centres de formation et de l'AI, d'autres paramètres viendraient compromettre les chances d'intégration des jeunes en milieu ordinaire. D'une part, les entreprises suisses ne seraient pas prêtes à l'heure actuelle à accueillir des personnes en situation de handicap (EE1). D'autre part, selon EE2, les travaux que l'on propose aux ouvriers de la fondation sont des travaux de sous-traitance or ceux-ci seraient rares dans l'économie suisse. Cela créerait une forme de concurrence entre les gens avec et sans handicap.

Selon les apprenants, quels sont les éléments qui facilitent ou entravent la transition ?

Dans le cadre de cette étude, j'ai également voulu connaître le point de vue des jeunes en formation. Il s'agissait de leur donner le droit à la parole car très peu d'études l'on fait jusqu'à maintenant. Dans cette rubrique, j'ai donc réuni les réponses des apprenants du CFVR. Celles-ci sont souvent très succinctes car les jeunes n'avaient pas l'habitude d'être questionnés. La plupart avaient des difficultés à exprimer clairement leur opinion. Le témoignage d'un jeune homme de 24 ans (A4), qui au moment de l'entretien avait débuté une intégration en milieu ordinaire, complètera cet éclairage.

- *La sortie de l'école obligatoire (1^e transition)*

Excepté une personne, qui a effectué toute sa scolarité au sein de la fondation, les trois autres apprenants ont commencé leur scolarité obligatoire dans une école publique. Sur les quatre jeunes interrogés, trois avaient terminé leur scolarité obligatoire au sein d'une classe PN qui était intégrée dans une école secondaire. Une seule personne (A3) a achevé sa scolarité obligatoire dans une classe non intégrée¹⁸. Pour cette dernière, le passage en classe de

¹⁸ Lorsque je citerai A3, je me référerai à l'entretien du 20.01.14.

préformation s'est fait naturellement, sans accrocs. Par contre, pour les autres jeunes la sortie de l'école obligatoire a été vécue différemment. Pour A1, cette 1^e transition a été difficile car elle « était attachée à l'école » et a dû « quitter tous ses copains »¹⁹. Pour A2, le fait de quitter la classe d'intégration a été un soulagement « [...] j'étais content de partir [...] je me suis dit voilà comme ça je ne me ferais plus embêter tous les jours »²⁰. A4, qui était en classe intégrée à la fin de sa scolarité, a dû rejoindre une classe de préformation non intégrée. Pour lui, ce passage a été vécu dans la douleur :

Je ne me sentais pas à l'aise, les handicaps je ne connaissais pas ce monde, les personnes handicapées je ne connaissais pas du tout. J'étais tout le temps avec des gens qui ont peu de problèmes [...] les trois premiers mois c'était très difficile pour moi, après j'ai pu m'intégrer aux autres élèves²¹. (A4, entretien du 27.01.14)

- *Le passage de la classe de préformation au CFVR (2^e transition)*

La plupart des apprenants ont vécu cette 2^e transition de manière beaucoup plus sereine. A1 estime avoir été bien accueillie au CFVR car « ils se sont pas moqués de moi, ils m'ont montré les locaux et pis ça j'ai bien aimé. C'est pour ça que j'aime bien être ici aujourd'hui ». Les éléments qui ont facilité cette transition sont divers. A1 a trouvé un soutien auprès d'un enseignant et d'un MSP. Ces derniers ont su l'accompagner pendant cette période. Quant à A2, c'est le fait de retrouver d'anciens camarades au CFVR qui l'a aidé. Au niveau des difficultés rencontrées, A3 évoque le fait d'avoir dû quitter ses anciens camarades. En 1^e année, il se sentait un peu seul car « on n'était pas beaucoup, il n'y avait pas beaucoup d'ateliers [...] ». Les horaires du centre lui ont également posé problème mais s'est finalement habitué. Le parcours d'A4 diffère de celui des autres apprenants. S'il a effectué deux ans dans une classe de préformation PN, à 18 ans il a quitté la fondation. Après plusieurs stages, il a pris contact avec l'AI qui lui a financé une année au Ceras :

C'était un test pour voir si je pouvais entrer en formation en fait, une AFP. Et puis je ne savais pas dans quelle direction je devais aller parce qu'au niveau scolaire c'était difficile...le tout était un peu difficile. Le niveau était assez haut, ils demandaient beaucoup de choses. Je n'ai pas fait de formation, ils m'ont mis à Alfaset et pis je suis resté trois à quatre ans. J'ai fait du conditionnement, j'ai fait des Marlboro pour Philips Morris, j'en ai pas mal fait en fait. (A4, entretien du 27.01.14)

¹⁹ Lorsque je citerai A1, je me référerai à l'entretien du 18.12.13.

²⁰ Lorsque je citerai A2, je me référerai à l'entretien du 20.01.14.

²¹ Lorsque je citerai A4, je me référerai à l'entretien du 27.01.14.

Pour A4, la transition a été un processus douloureux, une période :

[...] avec beaucoup des hauts et des bas et beaucoup de difficultés au niveau de l'école. Je n'ai pas pu avoir ce que j'avais envie au niveau du travail [...] j'ai envoyé beaucoup de lettres pendant deux ans et eu beaucoup de retours négatifs. (A4, entretien du 27.01.14)

Si A1 apprécie le travail effectué en atelier au sein du CFVR, il aurait souhaité avoir des stages déjà en 1^e année. Pour A2, les stages de 2^e année sont sans conteste le point fort de la formation au CFVR car « après on sait exactement où se diriger pour la suite ». A2 et A3, tout en aimant être en stage, regrettent toutefois d'être seulement un jour par semaine au CFVR: « j'ai des amis que je vois moins souvent. Des fois je trouve ça un peu dommage que je ne les vois plus, ça m'a un peu égal ça dépend des jours » (A3).

- *L'entrée dans le monde professionnel (3^e transition)*

Dans cette partie, je me suis intéressée à la manière dont les jeunes se représentaient leur avenir professionnel. A1, qui est encore en 1^e année, est un peu anxieuse car elle a « toujours peur de faire faux, de ne pas faire juste et de ne pas réussir ». Elle aimerait juste que sa « vie aille bien ». Malgré ses craintes, elle a une idée très précise sur son avenir qu'elle imagine dans l'horlogerie :

Il n'y a que ce domaine [...] C'est de travailler avec les cadrans de montre, les bracelets comme ma maman elle faisait, parce que c'est ça qui me plaît parce que je suis allée une fois voir où elle travaillait et pis ça m'a plu. Depuis toute petite c'est mon rêve de travailler dans l'horlogerie [...] J'adore travailler avec les pièces, je suis très soigneuse avec les pièces. (A1, entretien du 18.12.13)

Quant à A2, il a également fait son choix « je sais déjà où je veux aller en fait [...] en menuiserie [...] travailler le bois j'ai trouvé ça intéressant [...] ». A3, qui est en 2^e année, se pose encore des questions mais aimerait « plutôt travailler en milieu ordinaire. Parce que moi je ne suis pas une personne qui est handicapée, trisomique. Je suis une personne normale comme les autres ».

Excepté A1, tous les apprenants ont effectué des stages soit dans les ateliers de la fondation soit en dehors de l'institution. Après un stage dans les ATU des Falaises, A3 vient de commencer un stage dans l'ATI Coop : « au début quand j'ai commencé mes stages ce n'était pas trop facile, j'avais l'habitude de travailler ici (au CFVR) ». Le fait de devoir rester debout toute la journée lui était pénible. Il apprécie toutefois le contact avec « les clients qui viennent

acheter des choses » et aime « ranger des boîtes pour les vendre ». Ce qu'il a aimé par-dessus tout c'est d'avoir le sentiment d'appartenir à une entreprise :

Je suis habillé comme les autres employés de la Coop. Moi j'adore cet habit de la Coop, m'habiller avec la tenue de la Coop j'adore. J'aime bien. Quand j'ai commencé à travailler à la Coop ça m'a fait bizarre cette tenue avec la chemise. Moi, dans le miroir j'avais l'air plus adulte, avec une cravate. (A3, entretien du 20.01.14)

Quant à A2, il a fait un stage dans l'atelier Quartz et dans la boulangerie de la fondation ainsi qu'un stage à Evologia. Ces stages l'ont conforté dans son choix. A4, qui est plus âgé, semble avoir eu un parcours semé d'embûches. Il évoque ainsi ses premières expériences professionnelles : « mon 1^{er} travail c'était en stage en fait, c'était en peinture, je crois [...] j'avais fait une semaine. C'était un peu dur au départ parce que je ne connaissais pas. J'étais timide ». Lorsqu'on lui demande s'il a l'impression d'avoir été bien préparé au monde du travail, voici ce qu'il dit à propos de l'école : « L'école nous préparait un peu au monde du travail mais pas trop [...] dans le cadre de l'école les professeurs ne nous préparaient pas au monde du travail [...] ils nous conseillaient des endroits pour notre niveau... ». En dernière année d'école obligatoire, il aurait aimé visiter plusieurs entreprises « pour voir différents secteurs [...] au moins trois à quatre secteurs différents, un magasin, dans les travaux publics ou dans une entreprise de rendement comme Philips Morris ou d'autres entreprises dans la région [...] l'horlogerie, la cuisine [...] » pour voir quel métier aurait pu lui convenir.

Selon les maîtres socio-professionnels, quels sont les éléments qui facilitent ou entravent la transition ?

- *L'entrée des jeunes dans le monde professionnel (3^e transition)*

Deux MSP constatent un décalage entre les attentes du CFVR et les exigences du secteur adulte au sein de la fondation :

Le MSP qui reçoit un apprenant [...] il s'attend comme même à recevoir une personne qui a certaines compétences et pis parfois il y a un décalage peut-être entre ses attentes et pis nous qui sommes plutôt dans un processus où la personne elle vient découvrir l'activité pour savoir si c'est un métier ou un travail dans lequel elle se sentirait bien [...]. (MSP2, entretien du 07.02.14)

MSP4, qui dirige un ATI, constate également ce décalage. Selon lui, les exigences en ATI sont « beaucoup plus élevées. Ça on l'a relevé au CFVR qu'il fallait les habituer peut-être déjà

auparavant, parce que ce n'est pas un problème propre à cet atelier-là au niveau de la ponctualité²²».

Sur la dernière volée, un des MSP estime que si certains apprenants avaient «des bons potentiels au niveau du QI » au niveau « du quotient émotionnel et de la relation », ils étaient « immatures et en manque de confiance (MSP1)²³ ». Cette immaturité se manifesterait surtout durant les stages, durant lesquels les apprenants seraient confrontés « à leurs possibilités ». Pour MSP4, les difficultés des jeunes se situeraient à différents niveaux :

Au niveau du rythme [...] de la rapidité d'exécution et même pas la rapidité, je dirais plus l'assiduité. Parce qu'on est dans un environnement où il y a énormément des stimuli, tous les gens qui passent, avec les bruits, avec la musique, donc réussir à rester concentré sur ce que l'on fait avec tout ce qu'il y a autour, je pense c'est vraiment la difficulté principale. Après ils ont aussi beaucoup de peine à faire deux choses au même temps, ça c'est pas évident dans un magasin parce que justement il suffit qu'il y ait un stimuli et pis du coup, il va stopper ce qu'il est en train de faire alors qu'il pourrait continuer à travailler et pis à regarder ce qui se passe autour. Le multitâche c'est vraiment difficile. Après sinon ils se rendent compte qu'ils sont dans un milieu adulte, au niveau de la tolérance c'est comme même assez strict par rapport au respect des horaires, par rapport à comment ils viennent coiffés, rasés, au niveau de l'hygiène... (MSP4, entretien du 27.01.14)

Quant à MSP2, il relève le rôle positif joué par les stages. Les stages permettraient au jeune de « découvrir et de se confronter à la réalité qui va l'attendre avant de s'engager ». Il estime que ce n'est que « par l'expérience qu'en fait on acquiert des connaissances. C'est en faisant et en sentant les choses et en les vivant que l'on sait si quelque chose va nous plaire ou pas [...] ».

- *La pratique de l'intégration socio-professionnelle*

Tous les MSP considèrent la structure ISPIE comme étant, au niveau de l'intégration, l'étape « la plus élevée au niveau de la Fondation [...] (MSP1, MSP3²⁴) ». Ils s'accordent tous sur le fait que l'intégration individuelle en entreprise est réservée à un nombre restreint de personnes. Les personnes qui pourraient bénéficier de ce type de structure devraient répondre à certains critères : faire preuve d'autonomie, avoir une bonne hygiène corporelle, pouvoir respecter le règlement de l'entreprise et surtout avoir des compétences sociales. La moitié des

²² Lorsque je citerai MSP4, je me référerai à l'entretien du 27.01.14.

²³ Lorsque je citerai MSP1, je me référerai à l'entretien du 09.10.13.

²⁴ Lorsque je citerai MSP3, je me référerai à l'entretien du 13.10.13.

MSP estiment que les jeunes, avant de bénéficier d'un projet ISPIE, devraient d'abord passer par une structure intermédiaire, type ATI ou ATU « pour s'habituer à un rythme de travail, s'habituer à être présent, à honorer les exigences du monde du travail» (MSP2). MSP4 va dans ce sens et pense « que passer directement de l'école à du ISPIE ce serait un petit peu violent ». Pour ce dernier, le concept d'atelier intégré est vraiment idéal car il peut être une étape préalable de « mise en confiance par rapport à leurs capacités».

En ce qui concerne, l'intégration professionnelle en dehors de la fondation, la totalité des MSP la jugent risquée. Pour MSP2, placer les jeunes en milieu ordinaire sans accompagnement pourrait les mettre en situation d'échec car les jeunes « sont très angoissés par rapport à la pression qu'ils vivent déjà, ils ont pas mal des difficultés à gérer [...]». MSP3 et MSP4 estiment que «c'est un peu dangereux par rapport à leur assurance invalidité ». En effet, les jeunes adultes en milieu ordinaire pourraient voir leur rente AI diminuer. L'intégration en ATI ou ISPIE serait une sécurité. Elle permettrait à ces personnes d'avoir un salaire correct et de revenir dans les ateliers urbains si l'intégration en milieu ordinaire se passait mal.

6.2. Éléments qui permettraient d'améliorer la transition

Selon les éducateurs enseignants, quels sont les éléments qui permettraient d'améliorer la transition au sein de la fondation ?

Par le biais de ces entretiens, j'ai voulu connaître les attentes des EE par rapport au redéploiement. Il s'agissait de déterminer si celui-ci pourrait être une opportunité pour améliorer le passage d'une classe à une autre au sein de l'école spécialisée. A ce niveau-là, les pistes évoquées par les EE ont été nombreuses. Selon ces EE, trois « axes » pourraient être améliorés au sein de l'école spécialisée : (a) organisation des classes, (b) collaboration entre professionnels, (c) mise en place d'objectifs communs.

a) l'organisation des classes

Deux EE estiment que la régulation des effectifs des classes ne se fait pas selon de critères établis. Ils constatent des dysfonctionnements au niveau du processus d'orientation et du suivi des élèves. L'existence d'un responsable de la transition permettrait d'améliorer ce processus (EE3). Il permettrait de savoir ce qui se fait dans chaque classe et d'effectuer des ajustements (EE1). Ce responsable piloterait les sorties de l'école et serait le garant des différentes étapes intervenant dans le processus de transition. Il serait un interlocuteur privilégié avec le monde du travail et ferait « le lien avec la suite, pas seulement le lien avec ce qui se fait à l'interne »

mais également à l'externe. Il devrait avoir non seulement une connaissance du réseau à l'extérieur de la fondation (centres de formation, centres AI...) mais l'entretenir (EE3). Quant à EE2 il évoque la nécessité de ponctuer les moments de changement de classe par des rites de passage. Selon lui, il faudrait «montrer que le changement va se faire et que le changement ce n'est pas juste passer d'une classe à une autre mais passer d'un monde à un autre [...]».

b) la collaboration entre professionnels

Le deuxième élément évoqué par les EE se situe au niveau de la collaboration entre les professionnels au sein de la fondation. Si tous les EE s'accordent sur la nécessité de coopérer davantage au sein de l'institution, nous verrons, dans la partie consacrée à l'analyse de résultats, que cette collaboration se situe à différents niveaux.

c) la mise en place d'objectifs communs

Le dernier point soulevé par les EE est la nécessité d'avoir un langage commun au sein de l'école spécialisée. Deux enseignants soulignent le manque d'une ligne directrice au sein de l'école :

A un moment donné on avait l'impression d'être un petit peu tous à faire indépendamment ce qu'on avait envie, comme on voulait. Et pis, à un moment donné on ne sentait pas de ligne. Personne ne donnait la ligne, et pis maintenant ce que je ressens c'est qu'on a envie [...] vraiment de structurer. (EE1, entretien du 18.12.13)

Pour EE3, «un des défis avec le redéploiement, c'est qu'il y ait une cohérence, une ligne depuis qu'on les accueille jusqu'à ce qu'ils nous quittent». Le fait de partager des objectifs communs permettrait d'avoir une cohérence interne au sein de l'école spécialisée.

6.3. Intégration socio-professionnelle et qualité de vie

Dans cette section, je présenterai brièvement les résultats relatifs aux questionnaires utilisés pour mesurer la qualité de vie des personnes bénéficiant d'une intégration socio-professionnelle. La qualité de vie de ces derniers sera comparée à celle des personnes non intégrées. L'interprétation de ces résultats se fera dans la partie consacrée à la discussion.

L'intégration socio-professionnelle en milieu ordinaire (ATI, ISPIE) améliore-t-elle la qualité de vie des usagers de la Fondation Les Perce-Neige?

La comparaison des quatre indicateurs mesurant la qualité de vie (le degré de satisfaction, la compétence et productivité au travail, l'indépendance et la participation sociale) entre les

personnes intégrées et non intégrées montrent que les scores moyens obtenus pour les facteurs « indépendance » et « participation sociale » sont significativement inférieurs chez les personnes non intégrées (voir figure n°4). Les deux facteurs restants ne se distinguent pas (Test de Mann-Whitney : satisfaction : $n=29$, $Z=-0.758$, $p=0.458$; productivité au travail : $n=29$, $Z=-1.152$, $p=0.249$; indépendance : $n=29$, $Z=-3.634$, $p<0.0001$; participation sociale : $n=29$, $Z=-3.525$, $p<0.0001$).

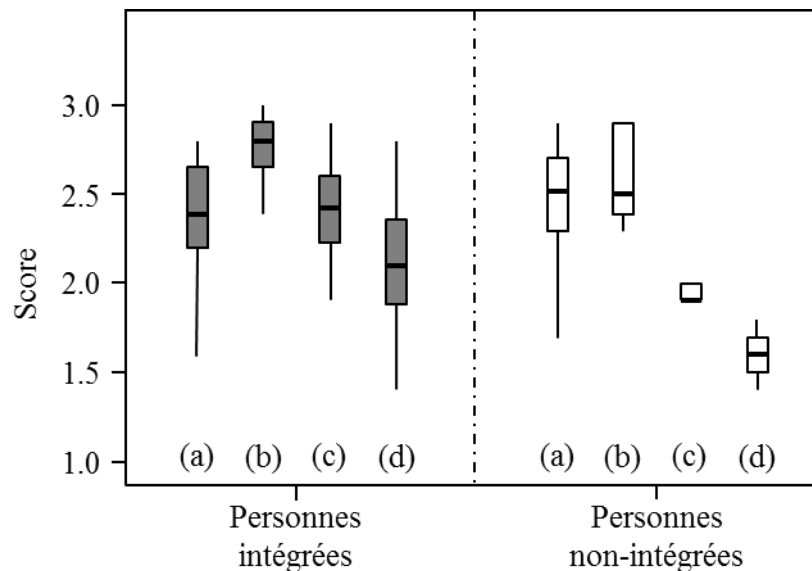


Figure n°4. Comparaison de la qualité de vie des personnes intégrées et non intégrées selon quatre facteurs : (a) satisfaction générale, (b) productivité au travail, (c) indépendance, (d) participation sociale. Les boîtes à moustache en gris représentent ces quatre facteurs pour les personnes intégrées et les boîtes à moustaches blanches ces quatre facteurs pour les personnes non-intégrées ; y figurent la médiane, les quartiles supérieurs et inférieurs ainsi que l'étendue.

Quels sont parmi les facteurs décrivant la qualité de vie ceux que l'on pourrait améliorer ?

Lorsque l'on compare les scores moyens des quatre indicateurs de qualité de vie entre eux, on s'aperçoit que ces derniers ne sont pas égaux. Si l'on classe ces quatre facteurs dans l'ordre décroissant, on constate que les scores les plus élevés sont obtenus pour l'indicateur « productivité et satisfaction au travail », suivi de « la satisfaction générale » puis de « l'indépendance » et finalement « la participation sociale » (voir figure n°5). Ces différences se révèlent être statistiquement significatives si l'on compare la productivité au travail et la satisfaction (Test de Wilcoxon : $n=29$, $Z=-3.821$, $p<0.0001$) de même que la comparaison entre l'indépendance et la productivité au travail (Test de Wilcoxon : $n=29$, $Z=-3.639$, $p<0.0001$) alors que cette différence ne semble pas exister entre l'indépendance et la satisfaction générale. Finalement, les scores obtenus pour la participation sociale sont significativement plus faibles que tous les autres facteurs (Test de Wilcoxon : participation sociale vs satisfaction générale : $n=29$, $Z=-3.556$, $p<0.0001$, participation sociale vs

productivité au travail : $n=29$, $Z=-4.706$, $p<0.0001$; participation sociale vs indépendance : $n=29$, $Z=-3.287$, $p=0.001$).

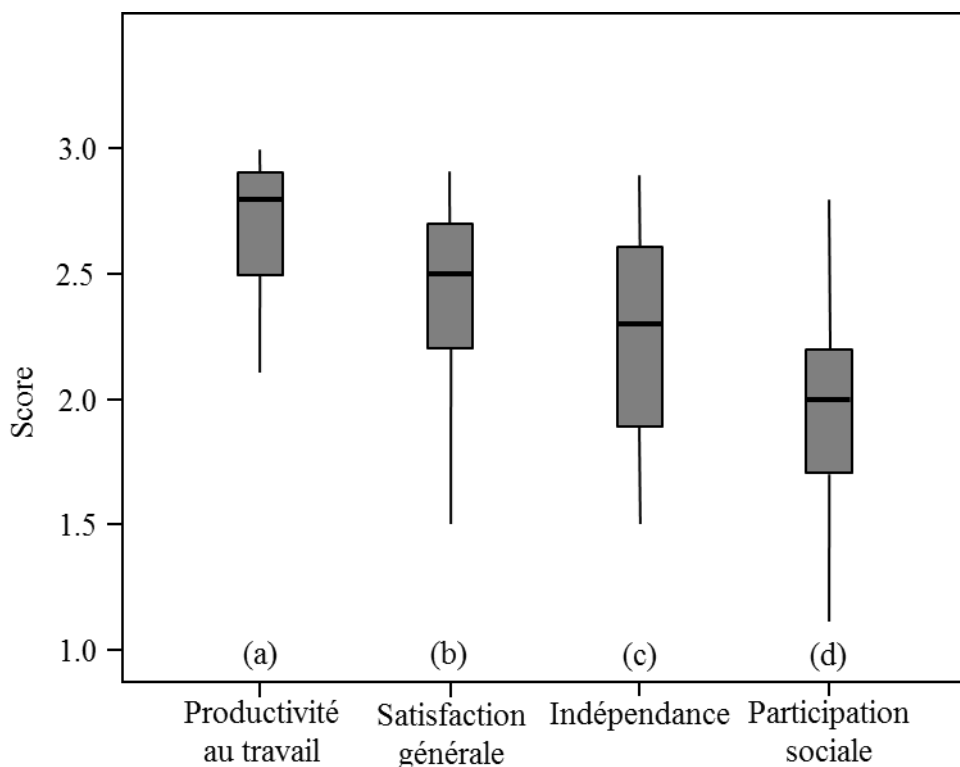


Figure n°5. Représentation graphique des quatre facteurs mesurant la qualité de vie des personnes interrogées. Sur le graphique figurent les scores moyens obtenus en fonction des quatre facteurs mesurés : (a) la productivité au travail, (b) la satisfaction, (c) l'indépendance, (d) la participation sociale. Les quatre facteurs sont en outre indiqués dans l'ordre décroissant. Les scores obtenus sont représentés sous forme de boîtes à moustache, y figurent la médiane, les quartiles supérieurs et inférieurs ainsi que l'étendue.

7. DISCUSSION

7.1. Les différentes représentations de la transition

Dans le cadre de ce travail, il s'agissait de connaître les représentations de différents acteurs afin de comprendre les éléments facilitateurs et les obstacles intervenant dans la transition des jeunes scolarisés au sein de la Fondation Les Perce-Neige. En m'intéressant aux représentations de ces acteurs, j'ai ainsi pu mettre en exergue quelques pistes.

7.1.1. La dimension spatiale

Un des éléments qui ressort des entretiens est le processus auquel les jeunes sont confrontés. Les apprenants doivent affronter toute une série d'épreuves « initiatiques ». Autant les élèves des classes de préformation que les apprenants du CFVR doivent pouvoir prendre les transports en commun tous seuls. Le jeune doit investir de nouveaux espaces. Comme le

signale Zittoun et Perret-Clermont (2002), le jeune sera amené ainsi à occuper des nouveaux rôles dans l'espace social. Les élèves qui iront dans les classes de préformation intégreront des classes situées intramuros. Ils seront ainsi amenés à fréquenter des jeunes avec d'autres pathologies, ce qui peut être mal vécu (EE3, A4). Une fois au CFVR, le jeune côtoiera des adultes travaillant dans les ATU mais également des personnes sans handicap mental. Il devra en effet échanger avec les étudiants de l'OrTra. Cette cohabitation ne va pas de soi, « pour l'instant c'est comme même deux mondes parallèles » (EE2), mais permet toutefois de créer des espaces de rencontre et de socialisation comme la cafétéria (MSP1). Au CFVR, le jeune par le biais de stages, à l'extérieur du centre, sera également confronté au monde de l'entreprise et ses contraintes.

7.1.2. La dimension temporelle

Si la dimension spatiale est primordiale dans le processus de transition, la dimension temporelle l'est tout autant. La question de la temporalité apparaît dans le discours des différents acteurs interviewés. Ainsi on évoque le fait que l'orientation dans les classes de préformation se fait de manière tardive, ce qui semble être un obstacle à une bonne transition comme le suggère Nota et al. (2010). En anticipant l'orientation de l'élève, on diminuerait le risque que la transition soit subie par le jeune (Scholssberg & al., 2005 ; Jacques & Bouchand, 2013). La mise en place d'intégrations partielles (EE3) serait un moyen de préparer les changements de classe.

A cet obstacle structurel viendrait s'ajouter un autre phénomène qui entraverait la transition au sein de l'école spécialisée PN. Les élèves peineraient à se projeter dans l'avenir (EE3). Plusieurs auteurs signalent cette difficulté. Ainsi Jacques (2013) souligne que la représentation de l'avenir reste un processus difficile chez les personnes avec DI car vivant souvent dans un « temps immédiat, répétitif » (Chavaroche, 2006, p. 27). Cela semble confirmé par mes résultats. Lors des entretiens, les jeunes ont eu ainsi des difficultés à expliquer comment ils se représentaient leur avenir. La plupart des jeunes se sont montrés très optimistes et n'ont jamais évoqué spontanément les obstacles qu'ils pourraient rencontrer. Mes résultats suggèrent que l'accès au monde du travail n'angoisse pas particulièrement les jeunes du CFVR (voir annexe n°12), ce que l'étude de Forte et al. (2011) indiquait déjà. Toutefois l'entretien avec A4 montre que la préoccupation de l'accès au monde professionnel peut se manifester plus tard, surtout au sortir de l'institution, lorsque le jeune est livré à lui-même (A4). Une fois dans le monde du travail, le jeune est confronté à des nouveaux horaires (A3) et à des nouvelles cadences (A4) comme nous le verrons plus tard.

Une manière de faciliter la transition au sein de l'école serait d'anticiper l'orientation et de donner la possibilité à l'individu de s'inscrire dans une perspective temporelle, dans un futur, afin de rompre avec, ce qu'Ebersold et Bazin (2005) appellent, « la circularisation du temps » (p.41). Une manière de projeter le jeune dans le temps consisterait à accompagner la transition de rituels de passage. Ces rituels permettraient « de jeter un pont [...] entre le monde de l'écolier et le monde de l'adulte ouvrier (EE2) » afin d'éviter la mise en place « d'un précipice que le jeune franchit à ses risques et périls » (EE2). Actuellement, au niveau de l'école spécialisée, une cérémonie d'adieux marque la fin de la scolarité et l'entrée dans l'âge adulte. A cette occasion, chaque jeune reçoit un tournesol. Les responsables prévoient de remplacer cette fleur par une chemise d'ouvrier, représentant l'entrée du jeune dans le monde du travail. Cette cérémonie correspondrait à la « fête de départ » dont parle Santamaria (2009, p.142). Par le biais de cette fête, l'institution validerait le changement de statut du jeune. Au niveau du CFVR, le responsable prévoit cette année de ponctuer la fin de la formation par « la remise d'un diplôme » qui « marquera la sortie comme on marque la fin d'un apprentissage » (MSP1).

7.1.3. La dimension relationnelle

Si la dimension spatiale et temporelle est primordiale, il semblerait que la dimension relationnelle soit tout autant importante dans le processus de transition. Le fait que la majorité des élèves provienne de l'école spécialisée de la fondation (EE1) leur permet de garder un noyau de connaissances. Les retrouvailles avec d'anciens camarades d'école sont invoquées comme un élément facilitateur dans le passage des classes de préformation au CFVR (A1, A3). L'importance que le cercle d'amis peut revêtir est surtout visible en 2^e année lorsque les jeunes partent en stage. Durant cette période, la séparation d'avec les camarades d'école est mal vécue (A2, A3). Cela est sans doute lié aux difficultés que les jeunes rencontrent sur leur lieu de travail. A4 mentionne ainsi les difficultés qu'il a eu à nouer de contacts pendant ses premiers stages. Comme le signale Gardou (1999) et Bonnet (2004), les travailleurs provenant du secteur protégé auraient « des difficultés relationnelles qui les empêcheraient de s'adapter à des changements et à d'autres environnements plus exigeants » (Bonnet, 2004, p. 2). Ebersold et Bazin (2005) abondent dans ce sens et soulignent l'isolement social auquel le jeune adulte avec DI peut être confronté surtout s'il travaille en milieu ordinaire. Le cas d'A4 est très parlant. Bien qu'il vive seul depuis deux ans, son appartement n'est pas très éloigné de celui de ses parents. Selon Forte et al. (2011) les jeunes avec DI restent plus dépendants de leurs parents que leurs pairs sans DI. Ils peinent à accéder à une autonomie complète. Le cas d'A4 et les résultats de mes questionnaires confirment cela. La majorité des jeunes et des

adultes interrogés vivent soit chez leurs parents soit en foyer. Cela aurait un impact sur leurs relations. Comme l'indique l'un des MSP :

Maintenir des contacts en dehors du travail, c'est plus compliqué parce qu'il y en a qui sont en foyer et puis c'est vrai qu'organiser des trucs quand on est dans un foyer, ça complique les choses parce qu'il faut l'autorisation du foyer, il faut parler avec les éducateurs, ça devient vachement compliqué. (MSP4, entretien du 27.01.14).

Pour Ebersold et Bazin (2005), le fait d'habiter en foyer restreindrait les possibilités d'inscription sociale. Le logement serait synonyme d'autonomie car il permettrait « de battre en brèche le cloisonnement relationnel auquel expose la vie en établissement » (p. 65). Bien qu'A4 vive tout seul, son indépendance est toute relative : « il y a toujours mes parents derrière » et ne permet pas de contrer l'isolement affectif auquel les personnes avec DI sont confrontées. Avec une franchise désarmante, il évoque ainsi sa solitude :

Je me sens des fois trop seul mais j'ai trouvé une solution. Il y a une personne des PN qui va venir une fois par semaine chez moi [...] il va me rendre visite pour voir comment ça va chez moi pendant une heure. Ce sera bien, je serai moins seul. (A4, entretien du 27.01.14)

7.1.4. La dimension sociale de l'intégration professionnelle

Nous voyons que les relations jouent un rôle important dans le processus de transition. Elles constituent un élément facilitateur lors des différents passages auxquels le jeune est confronté. Ainsi le contact avec des camarades permet au jeune de s'identifier à un groupe d'appartenance et le soutien de parents d'accéder à une forme d'autonomie.

Dans le cadre de ce travail, je me suis intéressée à d'autres éléments qui pouvaient améliorer la qualité de vie des personnes avec DI. Il s'agissait de voir si l'accès à l'emploi en milieu ordinaire améliorerait la qualité de vie des personnes accueillies au sein de la Fondation Les Perce-Neige. Pour répondre à cette question, j'ai comparé différents groupes d'utilisateurs travaillant soit en milieu protégé (ATU) soit en milieu ordinaire (ATI, ISPIE). Les résultats du questionnaire de Schalock et Keith (1993a) nous montrent que les personnes intégrées obtiennent des scores plus élevés que les personnes en milieu protégé, pour les facteurs « indépendance » et « participation sociale ». Ces résultats confirment les recherches précédentes (Kraemer & al., 2003 ; Kober & Eggleton, 2005). Si les personnes bénéficiant d'une intégration obtiennent un score plus élevé au niveau de la participation sociale on ne peut pas affirmer qu'elles soient intégrées socialement. On observe que ces usagers

bénéficient d'une intégration physique et fonctionnelle au sens où l'entend Vaney (De Pover, 2012) : ils sont parmi d'autres et font des activités avec des pairs non handicapés. S'ils occupent des rôles au sein de l'entreprise, on ne peut pas affirmer avec certitude qu'ils comptent pour leurs collègues. Les entretiens semblent indiquer que l'intégration sociale reste un processus complexe. Dans le cas d'A4, on constate que les échanges avec les collaborateurs de l'entreprise se limitent au lieu de travail. C'est surtout durant les pauses que ces échanges ont lieu. En dehors du travail, A4 n'a pas de contacts avec les collaborateurs de l'entreprise :

Non, pas du tout, ça dépend. Il y a une ou deux personnes que je vois dans le bus ou comme ça [...] on discute mais comme eux ils finissent à 18h30 et pis moi je finis avant eux (17h00) [...] en dehors du travail je ne les vois pas du tout. (A4, entretien du 27.01.14).

Cela est confirmé par les propos de MSP4 : « il y a comme même quelque chose qui se met en place après que ce soit les meilleurs amis du monde [...] actuellement ce n'est pas le cas ». Comme le signale MSP3, pour qu'on puisse parler d'intégration sociale il faut qu'il y ait « une forme d'acceptation des personnes autour [...] ». Ces entretiens suggèrent que l'intégration permettrait aux personnes avec DI d'établir des contacts informels mais ne favoriserait pas forcément la formation de nouvelles amitiés sur le lieu de travail, comme l'indiquent les résultats de Barreira et al. (2011).

7.2. Facteurs intervenant dans le passage de l'école au monde du travail

A partir de l'analyse de mes résultats, j'ai identifié quelques facteurs qui facilitent le passage de l'école au monde du travail au sein de la fondation où je travaille.

7.2.1. Un accompagnement individuel dans la continuité

Un des éléments qui ressort est la question de l'accompagnement. Pour deux apprenants (A1, A4), le soutien institutionnel a constitué une aide durant cette période où ils se sentaient particulièrement fragiles. Au sortir de l'école, ces apprenants étaient indécis face à leur avenir professionnel. Ces jeunes ont eu peu d'occasions de se situer en tant qu'acteur de leur projet individuel (Chavaroche, 2006). Afin d'améliorer cette transition, Jacques (2013) estime que le processus d'élaboration de «représentations d'avenir devra donc être d'autant plus accompagné chez le jeune handicapé» (p. 32). Pour ce même auteur, les formateurs « peuvent contribuer à identifier, recenser et mobiliser les ressources transitionnelles dont dispose le jeune au moment de son entrée sur le monde du travail» (Jacques, 2013, p. 33).

L'analyse de mes entretiens montre que la plupart des professionnels, intervenant dans le processus de transition, se voient avant tout comme des facilitateurs, des orienteurs ou des personnes ressources. Ils estiment que les parents jouent un rôle clé dans le projet individuel du jeune, en particulier lors du choix des lieux de stage.

Si la notion d'individualisation apparaît en filigrane, elle n'est évoquée explicitement que par un seul EE. Ce dernier considère que la mise en place d'un projet individualisé est un élément facilitateur dans le processus de transition. Ses propos montrent en outre qu'il existe une tension entre les attentes des jeunes et des parents, d'où l'intérêt de définir d'abord un projet avec l'élève et d'impliquer ensuite les parents (EE3). On voit que l'élaboration du projet professionnel du jeune donne lieu à des négociations, entre le jeune, ses parents et le formateur. Gardou (1999) souligne la difficulté qu'éprouve le jeune avec DI de s'affranchir de sa famille : «les ressources des uns et des autres sont confondues, les loisirs sont dictés par le bon sens familial et les projets de vie future sont soumis à l'approbation parentale » (p.179). Lors de l'élaboration du projet professionnel, le formateur pourrait constituer un tiers séparateur mais devrait également veiller à la continuité du projet personnalisé de l'élève avec toutes les parties concernées (Chauvière & Plaisance, 2008). Toujours selon Gardou (1999) l'accompagnement individualisé devrait prendre la forme « d'une médiation entre les différents acteurs de l'insertion professionnelle que sont la personne handicapée et sa famille, le chef d'entreprise et le centre de formation » (p.174). En impliquant la famille (Cremona, 2012) et les autres acteurs dans l'élaboration du projet professionnel du jeune, on éviterait ce que Chavaroche (2006) appelle un «pseudo-partenariat dit de transparence » (p.30).

Selon Leblanc (2013), la personne avec DI devrait bénéficier d'un accompagnement sans ruptures et d'un suivi cohérent. Or nous voyons que la question de la continuité est relevée à plusieurs reprises par les EE. Cette continuité ne serait pas garantie au sein de l'école spécialisée. Les changements de classe ne se feraient pas selon des critères préétablis (EE3) et l'orientation se ferait au «dernier moment» (EE2, EE3) ce qui entraverait le processus de transition (Goupil, 2003). Deux éléments permettraient d'améliorer cette transition : l'existence d'une classe intégrée pour les 16-20 ans (EE3) et le « pilotage » du processus par une personne de référence (EE1, EE2, EE3). Cela permettrait de garder une cohérence au niveau des classes mais également au niveau de l'élève.

Un autre élément qui permettrait d'améliorer le suivi de l'élève serait « l'existence d'un langage institutionnel » au sein de l'école spécialisée. Pour un des EE, la mise en place d'objectifs communs, issus du Plan d'Etudes Romand (PER), améliorerait la communication entre les EE et faciliterait la transition au sein de l'école. Comme le signalent Chauvière et

Plaisance (2008), les enseignants et éducateurs des établissements doivent avoir « de cultures partagées » qui leur permettent « d’imaginer et de mettre en œuvre des noyaux communs » (p.43). Ce partage ne serait pas synonyme d’uniformisation ; l’EE ne calquerait pas ses pratiques mais les adapterait en fonction des objectifs institutionnels. La mise en place d’objectifs communs permettrait de mettre sur pied « [...] un processus de formation scolaire et technique efficace durant la période de l’enfance et de l’adolescence [...] » (Bonnefond, 2006, p.142). Selon Bonnefond (2006), ce processus s’il ne réduit pas la déficience, « aurait sans doute le mérite d’atténuer le handicap socio-professionnel. Les notions de parcours personnalisé et surtout de suivi précoce prendraient leur véritable dimension » (p. 142).

Les résultats des entretiens nous montrent également que les EE conçoivent l’accompagnement individuel comme un processus dynamique, « adapté et évolutif » (Bouchand, 2013). Le projet professionnel serait une construction, qui se fait au cas par cas (EE3). La transition n’est pas non plus perçue comme un processus linéaire. Deux professionnels (EE2, MSP1) soulignent l’importance de marquer le passage de l’univers scolaire au monde professionnel par des « cérémonies » (Santamaria, 2009).

Pour les EE, cet accompagnement individuel gagnerait en cohérence par la mise en place de collaborations entre professionnels. Ces collaborations se situeraient à différents niveaux. Au sein du secteur transition, les collaborations entre les classes de préformation, bien qu’existantes, pourraient être accrues (EE2, EE3). Des collaborations entre les classes de préformation et le CFVR seraient à imaginer (EE1, EE2, MSP2). La coopération entre le secteur transition et le secteur adulte semble pour le moment à l’état embryonnaire. Un des EE déplore qu’il n’y ait pas « plus de transversalité entre les secteurs » de la fondation. La question de la collaboration intra-institutionnelle met en relief une des difficultés majeures auxquelles les EE sont confrontées. Comme l’indiquent Chauvière et Plaisance (2008), « la répartition enkystée des tâches et des territoires rend aujourd’hui encore les rapprochements et les collaborations problématiques » (p.39). Cette collaboration serait rendue plus difficile par l’organisation même de la fondation PN. Travaillant dans une classe décentralisée, j’observe que les lieux de rencontre entre les professionnels restent rares. Il existe peu d’espaces incitant au dialogue et à l’échange de savoirs. Pourtant « placer l’usager au centre du système » (p.40) nous inviterait à plus de concertation, de coordination et à une recherche de complémentarités qui ne équivaldrait pas à « éliminer les spécificités professionnelles qui reposent sur des corpus légitimes » (Chauvière & Plaisance, 2008, p. 43).

7.2.2. Le modèle parental

Si l'accompagnement personnalisé est un facilitateur dans la transition, d'autres facteurs interviendraient. Holwerda et al. (2013) considèrent l'implication familiale comme un élément essentiel dans le passage de l'école au monde du travail des jeunes avec DI. C'est dans leur proche entourage que ces jeunes puiseraient leurs supports identificatoires professionnels (Jacques, 2013). Nota et al. (2010) signalent que les élèves avec DI sont moins confrontés à des modèles professionnels dans leur environnement que les personnes sans handicap. Ce facteur s'avère très différenciateur des choix d'orientation, selon la densité du réseau social des parents, « fortement corrélé à leur catégorie socioprofessionnelle » (Jacques, 2013, p.37). Parmi les apprenants interviewés, l'exemple d'A1 illustre très bien ce phénomène. Elle imagine son avenir dans l'horlogerie car elle a déjà eu l'occasion de visiter l'atelier où sa mère travaille. Elle aimerait travailler avec des montres, comme sa mère elle faisait.

7.2.3. Les stages

Si le modèle parental peut influencer le choix professionnel du jeune, les premières expériences professionnelles se révèlent parfois cruciales. Comme le signale Blouet (2013) ces jeunes se trouvent souvent dans l'incapacité à établir un projet professionnel réaliste. Les stages aident à faire un choix professionnel ou peuvent conforter un choix (A2, A4, MSP2). Le stage permet au jeune de découvrir des métiers différents avant de se décider pour une voie. Pour Santamaria (2009), les périodes de stages « représentent des rites initiatiques, des mises à l'épreuve » qui testent « la capacité du novice à intégrer le monde des adultes. Elles servent également à lui destiner un espace de vie, une place au sein de la société. L'utilisateur doit se montrer en capacité de participer au projet de l'institution qui le reçoit » (p. 141). L'accomplissement des gestes professionnels et la prise de responsabilités durant ces stages génèrent une sorte de « vieillissement social » (Jacques, 2013, p.34). Les gratifications pécuniaires reçues en fin de stage peuvent être considérées comme un rite de passage à l'âge adulte (Santamaria, 2009). Cette confrontation au monde de l'entreprise avec son rythme et ses conditions est une épreuve pour les apprentis. Ces premières immersions professionnelles vont également affecter les espaces physiques et sociaux du jeune. Le jeune passe ainsi d'un espace familial, qu'il a longtemps fréquenté durant sa formation à un « espace social nouveau, l'entreprise » (Jacques, 2013, p.35).

Les jeunes du CFVR, une fois en stage, devront s'adapter à un nouvel environnement et gérer seuls leurs pauses de midi. Ces stages sont des expériences enrichissantes et contribuent à la

valorisation du jeune. Ils peuvent toutefois être vécus comme des moments douloureux durant lesquels le jeune est confronté à ses limites. Il sera amené à effectuer un travail sur ses propres représentations, devra concilier réalité et désir, aspirations et possibilités (A4, EE3, MSP1, MSP2, MSP3). Dans les ATU et ATI, une fois en stage, ces jeunes côtoieront des ouvriers qui travaillent dans les ateliers depuis des années (MSP1). Les difficultés que les jeunes du CFVR rencontrent sont donc diverses. L'intégration en milieu ordinaire (ATI, ISPIE) reste en effet très exigeante. Le stagiaire devra répondre à toute sorte de contingences au niveau des horaires (MSP2), du rythme (A3), de la concentration et de la polyvalence (MSP4). Ces exigences peuvent générer du stress chez le jeune en stage (MSP1). Le jeune peut être également confronté à la question de sa faible employabilité (A4) et découvrir que celle-ci peut le pénaliser sur le marché de l'emploi (Stevens & Martin, 1999 ; Blanc, 2006 ; Contrepois, 2006). Malgré ces obstacles, les stages semblent appréciés par les jeunes en formation. Ils les aideraient à se construire un projet professionnel réaliste (MSP1, MSP2).

7.2.4. L'accès à un large éventail de métiers

Si les stages aident le jeune à se façonner un projet professionnel, certains acteurs interrogés estiment que ces immersions professionnelles se limitent souvent à quelques métiers (EE1, A4). Ici les avis divergent entre EE et MSP. Comme le signale Jacques (2013) les adolescents suivant un enseignement spécialisé « se cantonnent à un panel restreint de professions, caractérisées par la reproduction de gestes, essentiellement dans les sphères exécutantes» (p. 37). Un des éléments qui faciliterait l'entrée dans le monde du travail au sein de la fondation serait l'accès à un large éventail de professions. Deux EE estiment qu'il faudrait créer des opportunités durant la formation au CFVR afin que les jeunes puissent explorer différents métiers. Cette « exploration » permettrait aux jeunes avec DI de gagner en « maturité professionnelle » (Nota & al., 2010). A4 regrette ainsi ne pas avoir effectué des visites et des stages dans divers secteurs de l'économie lorsqu'il était en fin de scolarité. Ebersold et Bazin (2005) prônent une diversification de l'offre de formation. Pour ces auteurs, il faut « ouvrir les stages sur autre chose que le conditionnement ou la blanchisserie et les espaces verts » (p.60).

Bonnefond (2006) abonde dans ce sens. Selon ce dernier, les établissements spécialisés, outre leurs formations intra-muros, doivent utiliser « le tissu industriel et artisanal de proximité » afin de créer des partenariats qui permettent aux jeunes « de suivre une formation dans un métier qui n'est pas proposé dans le cadre institutionnel» (p. 95). Au sein du CFVR, cette possibilité n'existe pas pour le moment comme le souligne un des MSP :

Mon rôle c'est d'orienter la personne en fonction de son projet et de lui trouver une issue dans le monde du travail et pas dans le monde du travail qu'offre la Fondation. Parce que le monde du travail s'arrête à ce que peut proposer la Fondation. (MSP2, entretien du 07.02.14).

7.2.5. L'existence de passerelles entre monde ordinaire et spécialisé

Un autre élément qui facilite l'entrée des jeunes dans le monde du travail est l'existence de passerelles au sein du secteur adulte. Le passage par une structure intermédiaire, type ATU/ATI, permettrait au jeune de s'adapter et d'acquérir des compétences pratiques et sociales élevées (MSP2, MSP4). L'apprenant pourrait s'acclimater au monde du travail, de manière progressive et accompagnée (MSP1, MSP2), tout en s'appuyant sur le groupe (MSP4). Cette étape préalable préparerait l'intégration individuelle en milieu ordinaire. En outre, si l'intégration en milieu ordinaire échoue, le jeune adulte peut revenir dans les ATU. Il existe donc une « perméabilité » entre les différentes structures qui rendent possibles des allers retours entre milieu protégé et ordinaire. Cette possibilité constitue un atout pour l'apprenant qui pourra envisager son avenir de manière plus sereine (MSP3, MSP4).

L'existence de conventions de partenariat est également un élément favorable à la transition et renforce la fondation Les Perce-Neige. Comme le signale Gardou (1999), en tissant des liens et en les institutionnalisant par le biais de conventions, on évite que les liens unissant l'établissement spécialisé et l'entreprise reposent uniquement sur des « relations de personnes » (p. 175), qui peuvent fragiliser l'institution par le départ de l'une d'entre elles.

7.2.6. L'occupation de rôles sociaux valorisés

Un élément qui ressort des entretiens est la question de l'appartenance à la fondation. Selon Wolfensberger (1998) et Diederich (2004) l'appartenance à une institution peut contribuer à la dévalorisation de ses usagers. Au sein de la fondation Les Perce-Neige, autant les responsables que les apprenants sont sensibles à la question de l'appartenance. Cela transparaît autant dans les rapports annuels que dans les propos des personnes interviewées. Ainsi le but affiché du concept ISPIE est :

D'offrir une identité de lieu de travail qui corresponde au mieux au désir ou non d'apparaître comme faisant partie des Perce-Neige, ce qui n'enlèvera en rien le lien et l'appartenance à cette noble Fondation, mais permettra à ceux qui bénéficient de ses prestations d'en jouir sans avoir à souffrir d'une étiquette qui peut être lourde à porter pour certains d'entre eux. (RAF, 2006, p.9)

Cette « étiquette Perce-Neige » serait fortement connotée et lourde à porter comme l'illustrent ces extraits:

En fait tous ceux que j'ai eu ici et qui veulent rester, ce qu'ils n'aiment pas c'est justement c'est avoir cette appartenance à la Fondation. Ils ont vraiment envie de faire abstraction de la Fondation Les Perce-Neige et se trouver dans un milieu entre guillemets normal. (MSP4, entretien du 27.01.14)

ISPIE, c'est certainement ce qu'il y a de plus valorisant, d'ailleurs la plupart des jeunes qu'on a [...] réclament ça, ils veulent ça, ils n'aiment pas l'étiquette Perce-Neige la plupart. Je parle vraiment des personnes qui ont une bonne capacité de raisonnement, qui ont des bonnes habilités manuelles, elles ne veulent pas l'étiquette PN. C'est clairement dit. F. qui veut aller à la Coop le dit clairement, il le dit ouvertement. D'autres personnes ne te le disent pas ouvertement [...] c'est souvent l'acceptation de son propre handicap et pis d'être confronté à des personnes en fait qu'eux estiment plus handicapées qu'eux-mêmes, c'est difficile pour eux. (MSP2, entretien du 07.02.14)

Comme l'indiquent Ebersold et Bazin (2005), les jeunes avec DI dépendent d'institutions «qui ne sont pas génératrices de relations de reconnaissance leur permettant de s'inscrire dans des rythmes sociaux et des temporalités susceptibles d'autoriser une relation positive à soi » (p. 75). L'affiliation au handicap mental exacerberait le souci de normalisation et alimenterait souvent des difficultés identitaires (Bregeon, 2013). Cette affiliation cumulée avec d'autres aspects jugés négatifs (absence de qualification et d'expérience professionnelle) pourrait alors contribuer à leur stigmatisation. Certains jeunes, dans la mesure où leur handicap ne se voit pas, tenteraient de se dissocier de l'institution dont ils dépendent (Bregeon, 2013). Au sein de la Fondation Les Perce-Neige, cette volonté de se démarquer concerne surtout les personnes intégrées en milieu ordinaire. Pour un des apprenants, le fait d'endosser l'uniforme Coop lui donne l'impression d'appartenir à l'entreprise. Selon Vonnez (2011), certains employés de Polyvert, « s'identifient volontiers au statut de collaborateur des travaux publics, bien plus que ressortissants de la Fondation Les Perce-Neige » au point qu'ils « garderaient leur tenue fluo réfléchissante verte et jaune pour se rendre au restaurant à midi », tellement ils sont fiers.

Selon Ebersold et Bazin (2005), l'exercice d'une activité professionnelle permettrait à l'individu « d'acquérir des signes que font la normalité de nos sociétés [...] » (p.43). Le fait d'exercer des activités valorisantes, le contact avec la clientèle (A3, A4), le sentiment d'appartenir à une entreprise (A3, A4, MSP2, MSP4) ainsi que l'habillement seraient des éléments qui inciteraient les jeunes adultes à travailler en milieu ordinaire. Ils leur

permettraient d'occuper des rôles socialement valorisés. L'uniforme, porté avec fierté par A3, pourrait être considéré comme un symbole de prestige qui participe à l'identité sociale de la personne avec handicap (Goffman, 2003). La question de la normalité est d'ailleurs évoquée par A3 qui se considère comme quelqu'un de « normal et non comme un trisomique ». Selon Goffman (2003), certains individus stigmatisés pourraient d'ailleurs hiérarchiser « les siens selon le degré de visibilité et d'importunité de leur stigmaté » (p.128). Envers ceux qu'ils considèrent plus atteints qu'eux, ils adopteraient « la même attitude que les normaux adoptent à leur égard » (p.128). La question de la stigmatisation est soulevée également par le cas suivant :

Un jour après son retour de vacances, il n'a pas voulu reprendre son travail. On s'est rendu compte qu'il était trop seul ; même s'il était bien intégré, il ne partageait plus la même chose qu'avec ses pairs et pas au même niveau. Donc c'était toujours un peu trop en dessus et pis c'était fatigant, usant de toujours faire semblant d'être un petit peu ce que l'on n'est pas vraiment. (MSP3, entretien du 13.10.13)

Cet extrait illustre une des difficultés rencontrées par les personnes travaillant en milieu ordinaire. Selon Goffman (2003), l'individu affligé d'un stigmaté pourrait avoir tendance à se sentir « en représentation » (p. 91). Ce « toujours faire semblant » peut compromettre certaines intégrations. Pour Solère-Queval (1999), ce n'est pas en termes d'intégration mais en termes de *liminalisation* que l'on devrait parler pour les personnes en situation de handicap. S'intéressant à l'étymologie du mot « limen », elle souligne que ce dernier provient de « limbus » qui signifie « seuil, porte, entrée » mais aussi « début, fin » (Solère-Queval, 1999, p.138). Ni dehors ni dedans, les individus en situation de handicap se situeraient aux limites de la société. Ils appartiendraient à la catégorie de « ceux qu'on refuse d'exclure sans être capable de les inclure » (Solère-Queval, 1999, p.141).

8. CONCLUSION

L'analyse des résultats nous montre que la transition est un processus comportant différentes dimensions : spatiale, temporelle et relationnelle. Outre ces dimensions, il existe une série de facteurs qui facilitent le passage de l'école au monde professionnel au sein de la fondation PN. Si l'accompagnement individuel est unanimement plébiscité, ce qui était attendu, je constate que les acteurs divergent en ce qui concerne les autres facteurs. Pour les apprenants du CFVR, le modèle parental, les stages et l'accès à un large éventail de métiers semble jouer un rôle crucial dans le processus de transition. Pour les EE et les MSP, c'est la nécessité d'une collaboration intra-institutionnelle qui semble plébiscitée. L'existence de passerelles entre

monde ordinaire et spécialisé, comme facilitateur dans la transition, est avant tout évoquée par les MSP, rarement par les EE. Si les EE et MSP, estiment que les stages peuvent faciliter la transition, leurs points de vue divergent en ce qui concerne « l'offre » au niveau de la fondation. Contrairement aux MSP, les EE estiment qu'il faudrait élargir et diversifier l'offre de formation au sein du CFVR.

A ma grande surprise, j'ai constaté qu'autant les MSP que les apprenants sont très sensibles à la question de l'appartenance à la fondation. Pour ces deux catégories, le fait d'occuper de rôles sociaux valorisés contribuerait largement à faciliter l'entrée dans le monde professionnel. Ce facteur n'est jamais mentionné par les EE. Le fait d'occuper des rôles socialement valorisés au sein d'une entreprise permettrait en outre aux usagers de la fondation d'avoir une participation sociale plus importante que les personnes en milieu ségrégué.

En tant qu'éducatrice-enseignante prendre en compte ces facteurs permet d'une part d'optimiser l'accompagnement dispensé aux élèves et d'autre part d'améliorer le « dispositif » de formation au sein de la fondation où je travaille. Si l'on vise un accompagnement de la personne avec handicap mental depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, tel qu'il est préconisé par le redéploiement actuel, l'EE doit se situer au milieu d'un dispositif interdisciplinaire. Les changements souhaités par les EE au sein de l'école spécialisée PN vont d'ailleurs dans ce sens : une meilleure répartition des classes, une collaboration interprofessionnelle accrue et une mise en place d'objectifs communs permettraient d'améliorer le processus de transition. En se positionnant en tant qu'acteur au sein d'un dispositif interdisciplinaire, l'EE peut lutter contre un cloisonnement « sectoriel » excessif et éviter d'avoir une vision « morcelée » de l'élève en institution.

Jusqu'à présent la problématique de l'avenir professionnel n'était pratiquement pas abordée au sein de la CLIN. Les élèves, qui le souhaitaient, pouvaient effectuer des stages en dernière année. A ce niveau-là, mon rôle consistait uniquement à valider leurs stages auprès du responsable d'unité. Ce dernier m'avait indiqué que la recherche des stages était du ressort des parents et que la question de l'avenir professionnel ne concernait pas les élèves des classes d'intégration mais ceux des classes de préformation. Au fil du temps, j'avais constaté que bon nombre d'élèves ne disposant pas d'un réseau ou manquant de certaines compétences ne pouvaient pas accomplir de stages.

Avec mes élèves, j'aborde avant tout la dimension spatiale et temporelle à l'aide d'un « indicateur de compétences ». La dimension spatiale est surtout traitée par le biais des déplacements. Les élèves apprennent à circuler dans les différentes zones desservies par les

transports publics neuchâtelois. C'est surtout dans le cadre de « l'activité restaurant » que cette compétence est travaillée. Les élèves doivent pouvoir se rendre dans le restaurant de leur choix, dans un premier temps accompagnés ensuite seuls. En ce qui concerne la dimension temporelle, elle est abordée à travers une sorte d'atelier pratique durant quelques semaines. Les élèves apprennent, entre autres, à lire un calendrier, à placer les heures sur une montre, à utiliser un horaire de bus etc. La notion de temporalité est également abordée par l'utilisation de l'agenda scolaire. Les élèves doivent pouvoir s'y référer pour noter leurs devoirs, des événements particuliers ou des communications destinées aux parents. Malgré ces activités, je constate que les élèves peinent à se projeter dans le temps. Une manière de pallier cela serait de développer davantage la question de leur avenir professionnel. Des rituels internes à la classe pourraient être mis sur pied. Ces rituels rompraient une forme de linéarité et constitueraient de points forts durant l'année. Ces rituels pourraient prendre différentes formes :

- visite de l'Office Cantonal de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (OCOSP) situé à Cescole
- participation aux Journées portes ouvertes de certaines écoles professionnelles
- visite de la *Cité des Métiers*, en ville de La Chaux-de-Fonds (tous les deux ans)
- visite des classes de préformation, du CFVR et des différents ateliers de la fondation Les Perce-Neige
- visite d'entreprises locales dans différents secteurs
- mise en place de stages à l'extérieur et à l'intérieur de la fondation PN

Parallèlement à ces rituels, je souhaiterais l'année prochaine mettre sur pied un atelier surnommé « projet professionnel ». Cet atelier aurait lieu chaque semaine. Durant ces deux périodes, les élèves effectueraient des exercices de dactylographie et s'exerceraient à rédiger divers documents (curriculum vitae, lettres de motivation, demandes de stage par courrier ou courriel...). Certaines périodes seraient consacrées à des entretiens fictifs soit au téléphone soit face à un employeur joué par moi-même. Les élèves s'exerceraient à se présenter, à poser des questions et à effectuer une demande de stage. En début d'année, une sorte de calendrier individuel serait établi avec chaque élève. Ce calendrier permettrait de mieux répartir les stages durant l'année. Cela éviterait que les élèves fassent tous leurs stages durant le mois de juin. La dimension temporelle pourrait ainsi être travaillée autrement.

Suite aux résultats de mon mémoire, j'ai donc décidé d'explorer certaines pistes évoquées. Dans un 1^{er} temps, chaque élève a répondu à un questionnaire en ligne, trouvé sur le site orientation.ch. Cela a permis d'élaborer un profil d'intérêts. En fonction de leurs intérêts, les

élèves ont sélectionné une série de métiers. Ils se sont rendus à l'OCOSP pour se renseigner sur ces professions. Une fiche par métier a été créée. La prochaine étape sera d'établir un profil de compétences pour chaque élève. Il s'agira de réfléchir à leurs points forts et aux compétences qu'ils souhaitent développer. Tous ces documents seront réunis dans un classeur baptisé « avenir professionnel » qui sera complété au fur et à mesure de leurs stages.

Dans un 2^e temps, chaque élève avec mon aide a cherché des entreprises susceptibles de les accueillir en stage. Cette recherche s'est faite en fonction de la proximité de ces établissements à leur lieu de domicile. J'ai également préparé une fiche « aide-mémoire » que chaque élève a dû remplir pour l'entreprise qui l'accueillera en stage. Ce mémento ils pourront l'emporter avec eux lorsqu'ils se rendront seuls sur leur lieu de stage.

Parmi mes élèves, quatre jeunes souhaitent effectuer un stage et bénéficier d'un accompagnement dans cette démarche. Trois élèves ont décroché un voire deux stages ! Y. effectuera ainsi en juin un stage de deux jours chez une fleuriste de Boudry et un stage dans un parc animalier. L. fera un stage dans un magasin de sport en ville de Neuchâtel. R. effectuera un stage à la Migros de Marin-Epagnier dans le département « sport ». Le dernier élève V. n'a pour le moment pas trouvé de stage. Il souhaitait effectuer un stage au sein de la fondation Les Perce-Neige, dans la boulangerie-pâtisserie Croissant 'Express. Après plusieurs semaines d'attente, sa demande a été refusée. A ma grande surprise, j'ai constaté qu'il est plus difficile d'effectuer un stage à l'intérieur de la fondation dont dépendent mes élèves qu'à l'extérieur ! La possibilité d'accomplir des stages dans les ateliers de l'institution est pour l'instant réservée aux apprenants du CFVR. La transversalité entre les secteurs n'est donc pas pour tout de suite. Néanmoins, j'ai pu faire valider un projet avec ma classe. Le but du projet sera de présenter aux élèves la formation dispensée au sein du CFVR ainsi que ses différents ateliers. Durant cette journée, les élèves pourront également visiter les ateliers urbains des Falaises et la boulangerie-pâtisserie Croissant 'Express (ATI). Un autre après-midi sera consacré à la visite des classes de préformation. Par ces visites, je souhaite créer des ponts entre les différents secteurs de la fondation.

Ces premières expériences m'ont convaincue de la nécessité de sensibiliser mes élèves à la question de leur avenir professionnel. Enthousiasmés par l'idée d'accomplir des stages, mes élèves se sont impliqués dans ce projet. Deux de mes élèves ont ainsi su « exploiter » leur réseau familial ou amical pour décrocher un stage. Un autre élève s'est rendu tout seul dans une boutique pour se présenter pour un stage. En mobilisant les ressources de leur entourage, il s'agissait dans un premier temps d'impliquer l'élève dans la recherche et le processus décisionnel des stages. J'ai constaté à quel point mes élèves se sont sentis valorisés par cette

expérience. Dans un 2^e temps, il s'agira de faire un bilan sur leur stage. Pour effectuer ce « débriefing », j'ai créé deux formulaires l'un destiné à l'employeur et l'autre à l'intention de l'élève. Ces documents permettront à l'employeur et au participant d'évaluer le stage et constitueront une base précieuse pour analyser ce qui a fonctionné ou non.

En encourageant mes élèves à réaliser des stages, je souhaitais qu'ils découvrent des métiers que la fondation ne propose pas. Il s'agira l'année prochaine d'élargir ce panel de métiers afin qu'ils gagnent en « maturité professionnelle ». Ces activités me permettront de mener une réflexion sur le monde du travail et de mieux préparer la sortie de l'école obligatoire. En anticipant l'orientation et en favorisant l'auto-détermination de manière précoce (Goupil, 2003), je souhaite que mes élèves deviennent des acteurs du processus de transition et ne se laissent pas entraîner « par le courant », uniquement par ce que la fondation offre.

Pour les accompagner dans ce passage, il me semblait primordial de connaître le fonctionnement de l'institution mais également les différents acteurs intervenant dans le processus de transition au sein de la fondation. Ma démarche m'a donc permise d'avoir une vision globale et cohérente du dispositif de formation et d'insertion professionnelle au sein de l'institution où je travaille. Pour avoir cette vision globale, différents obstacles ont dû être surmontés. Une des premières difficultés rencontrées se situait au niveau de l'organisation même de la fondation Les Perce-Neige. Située dans le haut et dans le bas du canton, avec une maison mère aux Hauts-Geneveys, la fondation comporte en effet plusieurs sites décentralisés. La taille de l'institution a également été un obstacle pour aborder mon sujet. Une autre des difficultés résidait dans l'organisation même du « secteur transition » dépendant à la fois de deux domaines de compétences, celui de l'école spécialisée et du DECALA. La grande difficulté a été de créer des ponts entre ces deux secteurs alors qu'à l'heure actuelle, la transversalité est encore à ses balbutiements. Cette spécificité m'a « obligée » à multiplier mes démarches auprès des différents responsables. Elle m'a permise en outre d'aller à la rencontre d'un grand nombre d'acteurs, de m'intéresser à leurs représentations et de donner la parole aux jeunes avec DI. En interrogeant ces différents acteurs, j'ai pu effectuer un travail sur mes propres représentations et dépasser la vision stéréotypée que j'avais du fonctionnement des ateliers protégés. En connaissant mieux les différentes structures au sein de la fondation, je pourrai accompagner mes élèves, de manière optimale, en les orientant au mieux dans les méandres de la fondation.

Si la démarche adoptée m'a permis de changer ma manière d'appréhender l'avenir professionnel de mes élèves, elle comporte toutefois des limites. En voulant étudier le processus de transition depuis l'adolescence jusqu'à l'âge adulte de la personne avec DI, j'ai

été amenée à étudier deux populations évoluant dans des structures différentes. Il aurait fallu se centrer sur une seule et même population tout en adoptant une approche diachronique. Pour cela, une même cohorte d'apprenants aurait pu être suivie pendant leur dernière année de formation au CFVR et leur 1^e année dans le monde du travail. Ces observations, menées sur le terrain à des moments différents et sur une durée de deux ans, auraient permis une lecture plus fine des difficultés que les jeunes avec DI rencontrent à l'heure d'intégrer le monde du travail.

Une des lacunes de mon mémoire se situe au niveau des classes de préformation. Les jeunes scolarisés dans ces classes n'ont pas pu être interrogés ce qui m'a empêché d'avoir un tableau complet du processus de transition. En effet, à ce stade, on constate qu'il y a toute une catégorie d'élèves qui quitte la fondation pour effectuer soit une formation dans un centre AI soit un apprentissage chez un employeur. Il aurait été intéressant de voir comment ces jeunes s'intègrent dans le monde professionnel en dehors de l'institution. On aurait également pu adopter une approche plus « systémique » en s'intéressant aux représentations des parents du jeune en formation mais également des employeurs. Pour terminer, il serait intéressant de questionner les mêmes acteurs après le redéploiement actuel. Cela nous permettrait de savoir si les changements annoncés par cette restructuration ont modifié ou non leurs représentations sur la transition.

9. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeschbach, S. (2013, novembre). Supported Employment : un concept prometteur. Texte présenté à la Journée romande de la commission latine d'intégration professionnelle (CLIP) d'INSOS Suisse, Yverdon-les-Bains.
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Baldacci, J. E. & Harvey, B. M. (2008, 1er janvier). What is Supported Employment? [http://www.maine.gov/dhhs/oads/disability/ds/sharedliving/documents/Supported_Employment.pdf]
- Barreira, P. J., Cohen Tepper, M., Gold, P. B., Holley, D. & Macias, C. (2011). Social Value of Supported Employment for Psychosocial Program Participants. *Psychiatr Q*, 82(1), 69–84.
- Barron, D., Molosankwe, I., Romeo, R & Hassiotis, A. (2013). Urban adolescents with intellectual disability and challenging behaviour: costs and characteristics during transition to adult services. *Health and Social Care in the Community*, 21(3), 283–292.
- Baumgartner, E., Greiwe, S. & Schwarb, Th. (2004). L'intégration professionnelle des personnes handicapées en Suisse. *Sécurité sociale CHSS 2* [www.bsv.admin.ch]
- Beck, I. & König, A. (2000). La qualité de vie des personnes avec un retard mental en Allemagne : une vue d'ensemble de la théorie et de la pratique. In D. Goode, D., Gh. Magerotte & R. Leblanc (dir.), *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap : perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck.
- Beetschen, D. (2005). *Oser intégrer ! ou Intégration professionnelle et déficience intellectuelle : quel effet sur la qualité de vie ?* Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques.
- Bergman, M. M. & al. (2011). *Transitions juvéniles en Suisse : résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zürich : Seismo.
- Bertaux, D. (2013). *Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Blanc, A. (2006). Handicap et insertion professionnelle : égalité et démocratie. *Reliance*, 1(19), 42-49.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blouet, N. (2013). Quelle préparation à l'après...ou les éléments d'une pédagogie transitionnelle. In M.-H. Jacques & J. Bouchand (Ed.), *Handicap : l'école et après... ? Ruptures et continuité des parcours* (pp. 43-57). Suresnes : Ed. de l'INS HEA.
- Boillat, J.-M. & Vonnez, L. (2008). L'intégration en entreprises publiques. [http://www.besancon.fr/gallery_files/site_1/346/9074/13829/fiales2suisses.pdf]
- Bonnefond, G. (2006). *De l'institution à l'insertion professionnelle : le difficile parcours des jeunes déficients intellectuels*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

- Bonnet, Cl. (2004). La réinsertion professionnelle des handicapés psychiques. *Lien Social*, 725, 17-25 [http://www.lien-social.com/spip.php?article126&id_groupe=8]
- Bregeon, Ph. (2013). *Parcours précaires. Enquête sur la jeunesse déqualifiée*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bruttin, C. (2006). *L'intégration professionnelle de personnes vivant avec un handicap mental : un exemple dans le contexte genevois*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Butera, S., Demierre, M., Etienne-Warynski, Ch. & Meyer, G. (2009). L'intégration professionnelle structurée. [<http://www.unige.ch/formcont/masrh/integration-prof-struct>]
- Castelein, P. (2012). La participation sociale : un enjeu pluridisciplinaire. *Sauramps Medical*, 12-24.
- Chauvière, M. & Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 1(27), 31-44.
- Chavaroche, Ph. (2006). *Le projet individuel. Repères pour une pratique avec les personnes gravement handicapées mentales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Contrepois, S. (2006). Travailleurs handicapés : le cercle vicieux des dispositifs d'insertion. In P. Cours-Salies & S. Le Lay (dir.), *Le bas de l'échelle. La construction sociale des situations subalternes* (pp. 167-182). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Cremona, M. (2012). *La transition vers l'âge adulte au CPCJB*. Bienne : HEP BEJUNE.
- Cummins, R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 699-706.
- Danvers, Fr. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés 1992-2002*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- De Pover, M. (2012). *Obstacles à l'application de la Valorisation des Rôles Sociaux : Regard de travailleurs sociaux*. Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts. Sierre: HES SO.
- Diederich, N. (2004). *Les naufragés de l'intelligence : paroles et trajectoires de personnes désignées comme "handicapées mentales"*. Paris : La Découverte.
- Di Nuccio, S. (2011, 27 septembre). Les pains du Croissant'Express plaisent aux gens! *Courrier neuchâtelois*. [<http://www.arcinfo.ch/fr/regions/val-de-ruz/les-pains-du-croissantexpress-plaisent-aux-gens-559-199516>]
- Direction de la santé publique du Québec (2007). *La participation sociale : défi des sociétés vieillissantes*. Québec : Université de Laval.
- Donnelly, M., Hillman, A., Stancliffe, R., Knox, M., Whitaker, L., & Parmenter, T.R. (2010). The role of informal networks in providing effective work opportunities for people with an intellectual disability. *Work : A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 36(2), 227-237.

- Dürrenmatt, S. (2013). Projet Coop intégration handicap. La rencontre de deux mondes. *Journal Coop*. [http://www.t21.ch/wordpress/wp-content/uploads/2014/01/art21-cooperation_36_2013_p76.pdf]
- Ebersold, S. & Bazin, A.-L. (2005). *Le temps des servitudes: la famille à l'épreuve du handicap*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 2(16), 43-50.
- Ebersold, S. (2009). Capital identitaire, participation sociale et effet d'affiliation. In V. Guerdan, G. Petitpierre, J. P. Moulin, M. C. Haelewyck (Ed.), *Participation et responsabilités sociales*. Berne : Peter Lang.
- Eggleton, I., Robertson, S., Ryan, J. & Kober, R. (1999) The impact of employment on the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13(2), 95–107.
- Fache, Ph. & Waelli, M. (2012). Diversité et intégration des femmes et des personnes handicapées dans la grande distribution. *Marché et organisations*, 1(15), 25-48.
- Forrester-Jones, R., Jones, S., Heason, S. & Di Terlizzi, M. (2004). Supported employment: a route to social networks. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 199–208.
- Forte, M., Jahoda, A. & Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 398–411.
- Fougeyrollas, P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise. In R. De Riedmatten (dir.), *Une nouvelle approche de la différence* (pp. 101-122). Genève : Ed. Médecine et Hygiène.
- Gabioud, C. (2008). *Le devenu de jeunes en situation de handicap mental, qui ont été scolarisés en classe ordinaire*. Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme ESTS de maître socioprofessionnel Sion : Ecole supérieure de travail social.
- Gardou, Ch. (dir.) (1999). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Goffman, E. (2003). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Goupil, G. & Tassé, M. (2003). Les transitions. Des périodes importantes pour la vie sociale de la personne déficiente intellectuelle. In B. Piastrelli (dir.), *Intégration scolaire et handicap mental* (pp. 213-222). La Grande Motte : Les cahiers de l'Actif.
- Hensel, E., Kroese, B. S. & Rose, J. (2007). Psychological Factors Associated with Obtaining Employment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(2), 175–181.

- Heslop, P. & Abbott, D. (2007). School's Out: pathways for young people with intellectual disabilities from out-of-area residential schools or colleges. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 489-496.
- Holwerda, A., van der Klink, J. J. L., de Boer, M. R., Groothoff, J. W. & Brouwer, S. (2013). Predictors of work participation of young adults with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 1982-1990.
- Jacques, M.-H. (2013). Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent avec retard mental lors de la transition élève/travailleur. In M.-H. Jacques & J. Bouchand (Ed.), *Handicap : l'école et après... ? Ruptures et continuité des parcours* (pp. 29-42). Suresnes : Ed. de l'INS HEA.
- Kober, R. & Eggleton, I. R. C. (2005). The effect of different types of employment on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 756-760.
- Kraemer, B.R., McIntyre, L.L. & Blacher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation*, 41(4), 250-262.
- Leblanc, R. (2013). Accompagner l'environnement d'accueil pour l'insertion d'un jeune déficient intellectuel en milieu ordinaire de travail. In M.-H. Jacques & J. Bouchand (Ed.), *Handicap : l'école et après... ? Ruptures et continuité des parcours* (pp. 133-144). Suresnes : Ed. de l'INS HEA.
- Le CFVR soutient et forme des jeunes adultes en situation de handicap (2013, 31 janvier), *Val-de-Ruz Info*, 56. [<http://www.valderuzinfo.ch/parutions/vdr-info-56.pdf>]
- Margot-Cattin, P. (2013). Handicap et qualité de vie : Est-ce compatible ? In C. J. Almassri (Ed.), *Réflexions sur la qualité de vie. Questions et enjeux pour les personnes en situation de handicap* (pp. 15-22). Berne : Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang.
- Nader, E. F. (2012). *Élèves en difficulté : comment mener à bien la transition école-emploi ?* Mémoire professionnel. Bienne : HEP BEJUNE.
- Naschberger, Ch. (2008). La mise en œuvre d'une démarche « diversité en entreprise ». Le cas de l'intégration des personnes en situation de handicap. *Management & Avenir*, 4(18), 42-56.
- Nota, L., Ginevra, M. C. & Carrieri, L. (2010). Career Interests and Self-Efficacy Beliefs Among Young Adults With an Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 250-260.
- Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse. In M. Behrens (dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables. Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Ed. Autrement.

- Plaquette fêtant les 20 ans de l'institution Les Perce-Neige (1988).
- Prêtre, A. (2012, 31 octobre). L'usine Rochat achetée par les Perce-Neige. *Courrier Neuchâtelois*.
- Proulx, J. (2008). Qualité de vie et participation sociale : deux concepts clés dans le domaine de la déficience intellectuelle. *Cahiers du Larepps*, 8. Montréal : Université du Québec.
- Rapports annuels de la Fondation Les Perce-Neige (1963, 1967, 1968, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1977, 1978, 1981, 1986, 1990, 1991, 1993, 1996, 2006).
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (1996) (dir.). Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Robert, M. (1988). *Evaluation des possibilités d'intégration en économie libre de deux personnes handicapées mentales*. Mémoire de fin d'études. Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques.
- Rusca, O. (2012). *Transition entre classe terminale et formation professionnelle*. Mémoire professionnel. Bienne : HEP BEJUNE.
- Santamaria, E. (2009). *Handicap mental et majorité : rites de passage à l'âge adulte en IME. La question de la prise en compte de la majorité dans une Institut Médico-Educatif (IME)*. Paris : L'Harmattan.
- Santamaria, E. (2013). Devenir adulte. Classe d'âge et rite de passage pour les personnes en situation de handicap. In M.-H. Jacques & J. Bouchand (Ed.), *Handicap : l'école et après... ? Ruptures et continuité des parcours* (pp. 185-192). Suresnes : Ed. de l'INS HEA.
- Santi, F. (2013, décembre). Des employés comme les autres. *Insieme*, 4, pp. 14-15. [http://insieme.ch/wpcontent/uploads/2013/12/insieme_Magazin_4_13_Travail_Integration_Coop.pdf]
- Schalock, R. (2000). Le concept de qualité de vie et ses applications actuelles dans le domaine du retard mental et des handicaps du développement. In D. Goode, Gh. Magerotte & R. Leblanc (Eds), *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap : perspectives internationales* (pp. 431-449). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Schaufelberger, D. (2013). *Supported Employment : Arbeitsintegration für Personen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt*. Luzern: Interact Verlag.
- Schlossberg, N. K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions: le cas particulier des non- événements. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 1-13.
- Stevens, P. & Martin, N. (1999). Supporting individuals with intellectual disability and challenging behaviour in integrate work settings : an overview and a model for service provision. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(1), 19-29.
- Storey, K. & Horner, R. H. (1991). Social interactions in 3 supported employment options- a comparative analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 349-360.

Tavares, Ch.-A. (2013) (éd.). La participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement: du discours à une action concertée. Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement. [<http://fqcrdited.org/wp-content/uploads/2011/09/Participation-sociale-final-LR.pdf>]

Thuleau, B., Boisvert, D., Imbert, P., Leblois, J.-J., Rocaboy, A. & Durremeyer, M. (2006). Passage de l'institution vers une ressource à assistance continue : impact sur la qualité de vie des usagers. In H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewick, J.-R. Poulin & J.-J. Detraux (Ed.), *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives. Représentations, diversité, partenariat et qualité* (pp. 503-515). Québec: Presses Inter universitaires.

Verdugo, M. A., Jordan de Urries, F. B., Jenaro, C., Caballo, C. & Crespo, M. (2006). Quality of life of workers with an intellectual disability in supported employment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19(4), 309–316.

Vila, M., Pallisera, M. & Fullana, J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 10–18.

Vonnez, L. (2011, mars-avril). Permettre l'intégration à la collectivité. Point Fort actualité sociale n°31, 18-19. [http://www.avenirsocial.ch/sozialaktuell/111192_av_31_018_019.pdf]

Wehmeyer, M. L. & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371–383.

Wolfensberger, W. (1980). A brief overview of the principle of normalization In R. J. Flynn & K. E. Nitsch (Ed.), *Normalization, Social Integration and Community Services*. Baltimore: University Park Press.

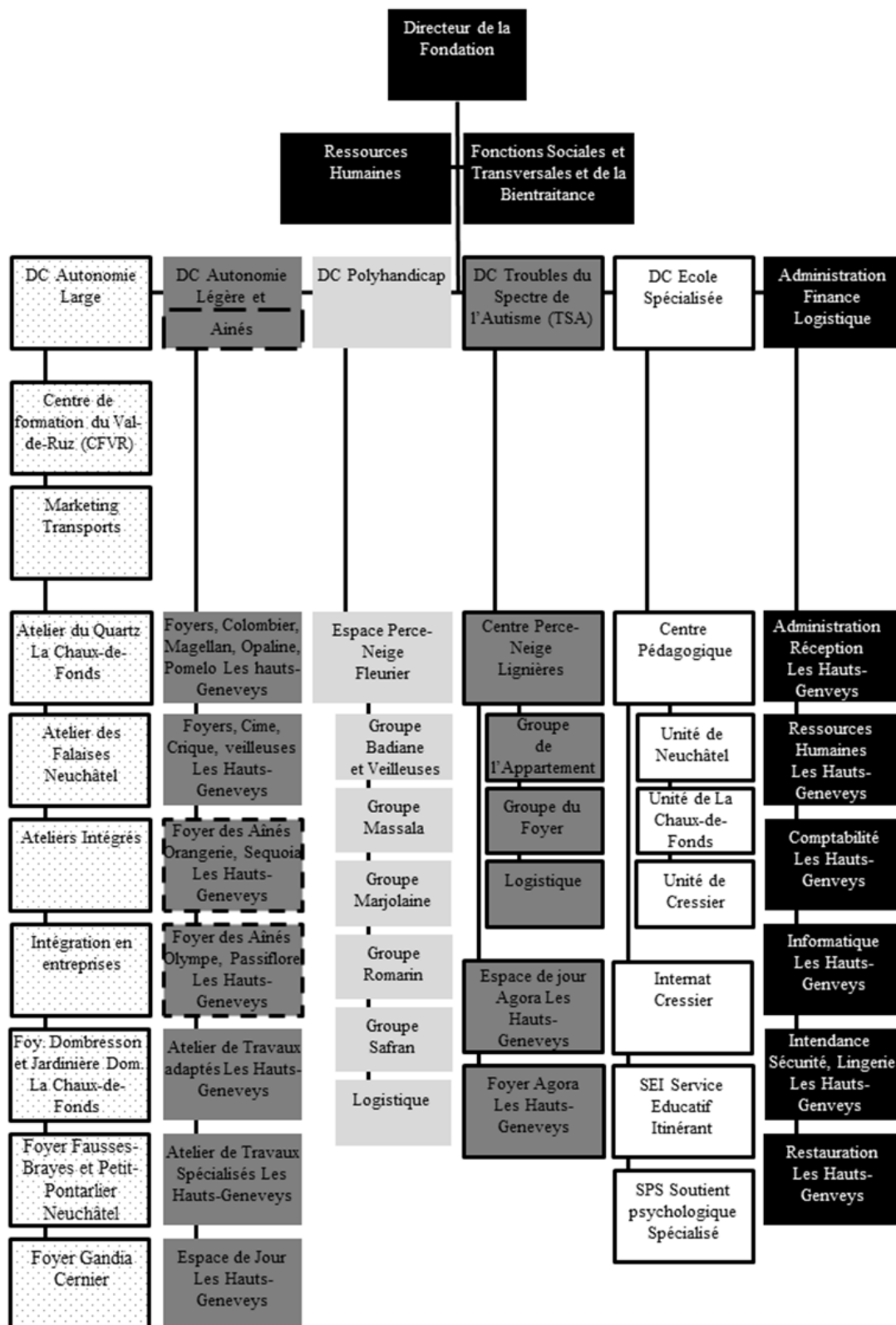
Wolfensberger, W. (1997). *La valorisation des rôles sociaux. Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève : Ed. Des Deux continents.

Wolfensberger, W. & Glenn, L. (1998). *Pass 3 : manuel pratique. Programme d'analyse des systèmes de services : méthode d'évaluation quantitative des services humains*. Genève : Ed. des Deux Continents.

Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 36 (1), 12-15.

10. ANNEXES²⁵

Annexe n°1 : Organigramme général de la Fondation Les Perce-Neige au 31.12.2012



²⁵ La transcription des entretiens reste à disposition du jury.

CONVENTION

entre

X

et

La Fondation les Perce-Neige
Chemin Mon loisir 23 e
2208 Les Hauts-Geneveys
(ci-après Les Perce-Neige)

LES PARTIES CONVIENNENT DE CE QUI SUIT:

Art.1

Comme pour ses autres employés, X met à la disposition des Perce-Neige, à dater du 01.09.2012, des locaux conformes aux exigences de l'hygiène, de la sécurité et du travail.

Art.2

X s'engage à commander aux Perce-Neige, des ouvrages qui permettent aux personnes en situation de handicap du groupe d'exécuter un travail à leur portée et à mettre à disposition le matériel, outillage et marchandises nécessaires.

Art.3

Les Perce-Neige s'engage à fournir l'ouvrage demandé par X dans le délai convenu. Il est précisé que l'ouvrage doit être de première qualité et effectué conformément aux exigences de X pour être réputé exécuté.

Art.4

L'ouvrage fourni par Les Perce-Neige sera rémunéré par X selon un tarif horaire fixé d'entente entre les parties. Il sera établi sur la base du tarif applicable pour un même travail effectué par une équipe d'ouvriers réguliers de X

Montants des forfaits convenus entre les deux parties :

Année 2012	CHF. *	01.09.2012, 2 travailleurs et un MSP 15.09.2012, 4 travailleurs et un MSP
Année 2013	CHF.	01.01.2013, 6 travailleurs et un MSP (un point de situation en automne 2013 sera organisé)
Année 2014	CHF.	6 postes de travail et un poste de MSP
Année 2015	CHF.	6 postes de travail et un poste de MSP ainsi que les années suivantes.

La répartition du produit du travail aux personnes en situation de handicap est du seul ressort de Perce-Neige.

Art.5

Par le présent contrat, Les Perce-Neige s'engage à encadrer les personnes en situation de handicap par un nombre de MSP aux normes de l'OFAS. En cas d'arrivée tardive du MSP, et dans l'attente de ce dernier, X s'autorise à mettre en route les activités de l'atelier. En cas d'absence du MSP, les Perce-Neige sont responsables de son remplacement.

L'horaire de travail est réparti du lundi au vendredi de 7h45 à 11h45 et de 13h00 à 16h30 (16h00 pour les vendredis), avec deux pauses de 15 minutes, le matin et l'après-midi, ce qui représente 37h/semaine. Le MSP a une marge de 30 minutes par jour, hors présence des personnes en situation de handicap.

Durant la fermeture officielle des ateliers des Perce-Neige (4 semaines entre juillet et août) l'ensemble du groupe sera absent durant deux semaines consécutives.

Art.6

Les personnes en situation de handicap et les maîtres socioprofessionnels sont employés des Perce-Neige.

Les admissions des personnes en situation de handicap et l'engagement du MSP sont régies par les règles et les critères des Perce-Neige.

Toutes les prestations sociales et assurances (accidents, maladie, responsabilité civile) concernant l'ensemble de ces personnes occupées dans les locaux X mis à disposition des Perce-Neige, voire dans l'entreprise en cas d'activité intégrée aux services de X restent à la charge de Perce-Neige.

Vacances: le droit aux vacances des personnes en situation de handicap et du MSP est calqué sur le modèle des Perce-Neige.

Jours fériés: le droit aux jours fériés des personnes en situation de handicap et du MSP est fixé par le calendrier des Perce-Neige.

Perce-Neige est responsable de son propre matériel entreposé dans les locaux mis à disposition (coffres, matériels informatiques, appareils, argents, etc.).

Art.7

X octroie, aux personnes en situation de handicap et aux maîtres socioprofessionnels, une carte de rabais personnelle. Les détenteurs de la carte s'engagent à respecter scrupuleusement les règlements en vigueur concernant son utilisation.

Art.9

Les maîtres socioprofessionnels veilleront à ce que les locaux mentionnés en préambule soient maintenus en parfait état d'ordre et de propreté et se conformeront au règlement de

Art.10

Les personnes en situation de handicap et les maîtres socioprofessionnels s'engagent à se soumettre aux règlements internes de X

Art.11

La Fondation les Perce-Neige est représentée par Monsieur Daniel Mathez, Directeur du Domaine de Compétences Autonomie Large, qui traite directement avec les responsables désignés par Le MSP est directement responsable de la bonne marche de l'équipe vis-à-vis des collaborateurs


Art.12

La présente convention est établie pour une durée de 5 ans, puis renouvelable d'année en année. En cas de résiliation par l'une ou l'autre des parties, un préavis d'une année doit être donné de part et d'autre, par lettre recommandée.

FAIT ET SIGNE A

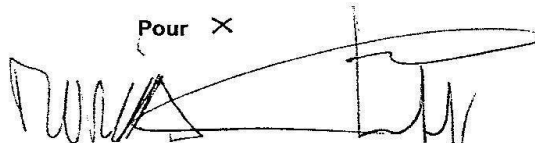
LE 11 juillet 2012

Pour La Fondation les Perce-Neige



Daniel Mathez

Pour X



X

- Fondation Perce-Neige

Page 2/2

Annexe n°3 : Exemple de convention pour une personne placée en ISPIE

Contrat de partenariat ISPIE

Convention

Entre la Direction de l'entreprise partenaire

Raison sociale

(ci-après "l'entreprise")

et

La Fondation Les Perce-Neige,

(ci-après "la Fondation")

Préambule

La Fondation offre aux personnes en situation de handicap mental (*appelée ci-après "le collaborateur"*) dont elle s'occupe la possibilité d'effectuer un travail dans ses ateliers et conclut avec ces personnes des contrats de prestation d'accompagnement au travail.

Afin de permettre à certains de ces collaborateurs de développer leur autonomie professionnelle en travaillant individuellement en entreprise, la Fondation réalise un programme d'«Intégration Socioprofessionnelle Individuelle en Entreprise» (ISPIE) avec des entreprises partenaires prêtes à offrir un poste de travail à une personne en situation de handicap mental et nécessitant un soutien particulier pour son intégration professionnelle.

En vue de régler les modalités du présent partenariat ISPIE, les parties conviennent donc de ce qui suit :

Article 1 *Location de services*

¹La Fondation (bailleur de services) et l'Entreprise partenaire (loueur de services) conviennent que

Mme/M. ,

domicilié à

est mis à disposition du loueur de services par le bailleur de services pour l'activité décrite ci-après.

²Vu les circonstances et la décision du 9 juillet 2008 de l'Autorité de surveillance LSE, l'activité précitée de location des services n'est pas soumise à autorisation au sens de la LSE.

³Un contrat de prestation d'accompagnement au travail est passé entre la Fondation et le collaborateur précité.

⁴Le travail dans l'Entreprise partenaire a lieu dans ses locaux sis à

Lieu et rue

Article 2 *Qualifications professionnelles du collaborateur et genre de travail*

¹Le collaborateur est une personne en situation de handicap mental qui ne dispose ni d'un diplôme ni de qualifications professionnelles spécifiques, de sorte que l'Entreprise partenaire en tiendra dûment compte, notamment en faisant preuve de la souplesse et de l'attention nécessaires pour l'adaptation du collaborateur à sa nouvelle activité, pour son information et sa formation, pour son intégration dans son équipe de travail ainsi que pour la fixation du niveau d'exigences applicable.

²Le travail confié au collaborateur consistera en l'activité mentionnée dans le contrat de prestation d'accompagnement au travail "tâches à réaliser". (*annexe 2*)

Article 3 *Suivi du collaborateur assuré par le conseiller de la Fondation*

¹Le collaborateur sera suivi et accompagné dans son projet personnel ISPIE par un conseiller / maître socioprofessionnel, employé de la Fondation (nommé ci-après le conseiller).

²Ce suivi consistera – pour le conseiller – à être présent sur le lieu de travail, aux côtés du collaborateur, pour y recevoir les instructions de la part de l'Entreprise partenaire et y suivre le collaborateur tout au long de son processus de travail, en s'assurant que le poste est adapté aux capacités et au handicap du collaborateur et conforme, notamment, à toutes les règles de sécurité en vigueur dans le champ professionnel concerné ; ce suivi pourra prendre, par la suite, une forme plus allégée au fur et à mesure que le collaborateur gagnera en autonomie et ledit suivi consistera alors en des visites régulières sur le lieu de travail.

³Le conseiller sera responsable et répondant du contrat de partenariat qui lie l'Entreprise partenaire et la Fondation et il veillera notamment à l'intégration du collaborateur à son équipe de travail et à son poste de travail en tenant compte de son handicap spécifique et il assurera une intervention immédiate sur le lieu de travail, en cas de difficultés, sur demande du collaborateur ou de l'Entreprise partenaire.

⁴Cette dernière s'engage à permettre le suivi précité et au besoin à faire appel au conseiller chaque fois que cela sera nécessaire.

Article 4 *Devoir d'information et confidentialité*

¹L'entreprise et la Fondation sont tenues de s'informer réciproquement si des difficultés venaient à mettre en péril le partenariat.

²L'entreprise, comme la Fondation s'engagent à observer la plus stricte confidentialité concernant leurs rapports, notamment en ce qui concerne les données personnelles du collaborateur.

Article 5 *Durée du contrat de partenariat*

¹Le présent contrat est conclu pour une durée indéterminée.

²Le collaborateur entrera en service dans l'Entreprise partenaire

en date du

Article 6 *Résiliation du contrat de partenariat*

Le présent contrat peut être résilié par chacune des deux parties aux conditions suivantes :

- A. Durant les 4 premiers mois à compter de l'entrée en service du collaborateur, la résiliation – faite par écrit – pourra intervenir à tout moment moyennant un délai de préavis de 7 jours.
- B. Du 5^e au 12^e mois à compter de l'entrée en service du collaborateur, la résiliation – faite par écrit – pourra intervenir pour la fin d'un mois moyennant un délai de préavis d'un mois.
- C. Dès la deuxième année à compter de l'entrée en service du collaborateur, la résiliation – faite par écrit – pourra intervenir pour la fin d'un mois moyennant un délai de préavis de 2 mois, ce délai étant de 3 mois dès la 3^e année.
- D. Au cas où l'état de santé du collaborateur exigerait qu'il quitte l'entreprise à bref délai, la Fondation pourra résilier le présent contrat (par écrit et sur présentation d'un certificat médical) avec un délai exceptionnel de préavis de 7 jours. Dans ce cas, aucune prestation n'est due par l'entreprise.

Article 7 Conséquences d'une résiliation

¹Aucune indemnité ne sera due entre parties en cas de résiliation du présent contrat en respectant les délais prévus à l'art. 5 ci-dessus.

²Si le collaborateur cesse d'être actif avant la fin du délai de résiliation applicable selon l'article 6 ci-dessus, la location due mensuellement par l'Entreprise partenaire à la Fondation sera réduite proportionnellement au nombre de jours non travaillés.

Article 8 Coût de la location des services du collaborateur

¹La Fondation facturera mensuellement à l'Entreprise partenaire le montant suivant au titre de la location des services du collaborateur :

- Fr. + TVA jusqu'à la fin du 4^e mois à compter de l'entrée en service
- Fr. + TVA depuis le 5^e mois et jusqu'à la fin du 12^e mois à compter de l'entrée en service
- Fr. + TVA dès la 2^e année à compter de l'entrée en service.

²Les montants précités seront payés par l'Entreprise partenaire à la Fondation dans les 30 jours dès la date de la facture.

³Dans la mesure où la Fondation a passé avec le collaborateur un contrat de prestation d'accompagnement au travail, c'est cette dernière qui lui versera les indemnités pour prestation à un tiers auquel il a droit selon ledit contrat (après déduction des cotisations aux assurances sociales, etc. dues par l'employé), la Fondation assumant le paiement de la part patronale desdites cotisations.

Article 9 annexes

- Annexe 1 Principes de collaboration
- Annexe 2 Coordonnées des partenaires
- Contrat de prestation d'accompagnement au travail (conditions de l'activité du collaborateur et tâches à réaliser)

Le for juridique de la présente convention est situé aux Hauts-Geneveys, siège de La Fondation Les Perce-Neige et le droit applicable est le droit suisse.

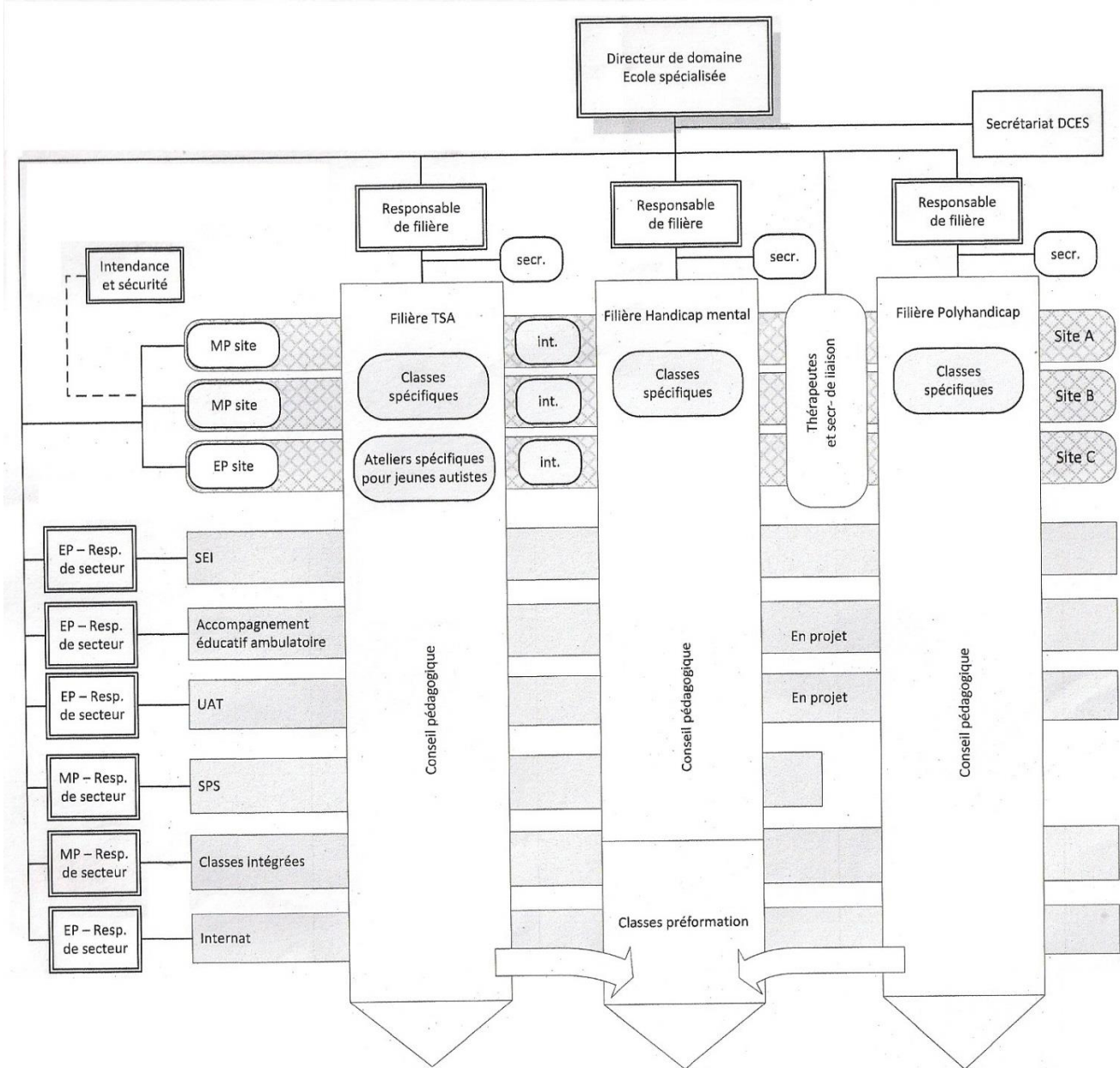
Les annexes sont partie intégrante du contrat.

Ainsi fait en deux exemplaires aux Hauts-Geneveys

et à (*lieu de l'Entreprise partenaire*) , le (*date*)

Pour l'Entreprise partenaire	
<i>Nom, prénom</i>	
<i>signature autorisée</i>	
Pour la Fondation Les Perce-Neige Vincent Martinez, Directeur général	D. Mathez, DC Autonomie Large
<i>signature</i>	<i>signature</i>

Annexe n°4 : Organigramme de l'école spécialisée Perce-Neige au 04.2.2014



Annexe n°5 : Exemple de contrat de prestation d'accompagnement au travail

Contrat de partenariat ISPIE
Contrat de prestation d'accompagnement au travail
Entre la Fondation Les Perce-Neige, par son Domaine de Compétences
(ci-après "la Fondation")
et
Le collaborateur,

Conditions de l'activité du collaborateur

Fonction :	
Lieu de travail :	Entrée en fonction :
Statut du collaborateur Le collaborateur demeure employé de la Fondation, il est rémunéré par cette dernière. <i>Cette dernière assure la couverture sociale et veille à l'adéquation des assurances nécessaires à la pratique professionnelle.</i>	
Suivi de l'ouvrier Par le mandat confié à un conseiller moniteur socioprofessionnel (MSP). <i>La Fondation s'engage à assurer le suivi du collaborateur. Le MSP se tient à disposition du collaborateur comme de l'entreprise. Il met en place des entretiens, évaluations, bilans afin de garantir le bon déroulement du partenariat. Au besoin, les interventions du MSP peuvent prendre des formes différentes, comme: conseil, prestation de formation, soutien dans la pratique, etc.</i>	
Nombre d'heures hebdomadaires 35 heures, aucune obligation d'effectuer des heures supplémentaires.	
Horaire journalier L'horaire est élaboré en collaboration avec l'entreprise. 7 heures par jour (plus précisément de à)	
Pauses 15 minutes le matin 1 heure et demie à midi 15 minutes l'après-midi <i>Le temps de pause est souple, il est pris en fonction des besoins personnels et des impératifs du travail. Les pauses du matin et de l'après-midi sont comptées dans les heures effectives de travail.</i>	
Vacances Le droit aux vacances est calqué sur le modèle institutionnel, soit 5 semaines par année. <i>Ces congés sont planifiés en fonction des besoins de l'entreprise partenaire, comme pour les autres collaborateurs de l'entreprise partenaire.</i>	
Jours fériés Le droit aux jours fériés est fixé par le calendrier de la Fondation.	
Absences particulières 35 heures annuelles sont à disposition du collaborateur pour lui permettre de répondre à des contraintes particulières : <ul style="list-style-type: none">- rendez-vous avec les organismes sociaux et financiers- soutien psychologique- actes de soins particuliers <i>Ces heures doivent être justifiées et ne sont pas cumulables sur l'année suivante.</i>	
Formation et perfectionnement Le droit à la formation et au perfectionnement s'étend jusqu'à un maximum de 10 jours par année. <i>Le projet est validé par le MSP et sa planification s'effectue en collaboration avec les responsables de l'entreprise partenaire.</i>	
Salaires La gestion salariale est assurée par la Fondation. La rémunération s'effectue selon le barème en vigueur pour les ateliers intégrés de la Fondation.	

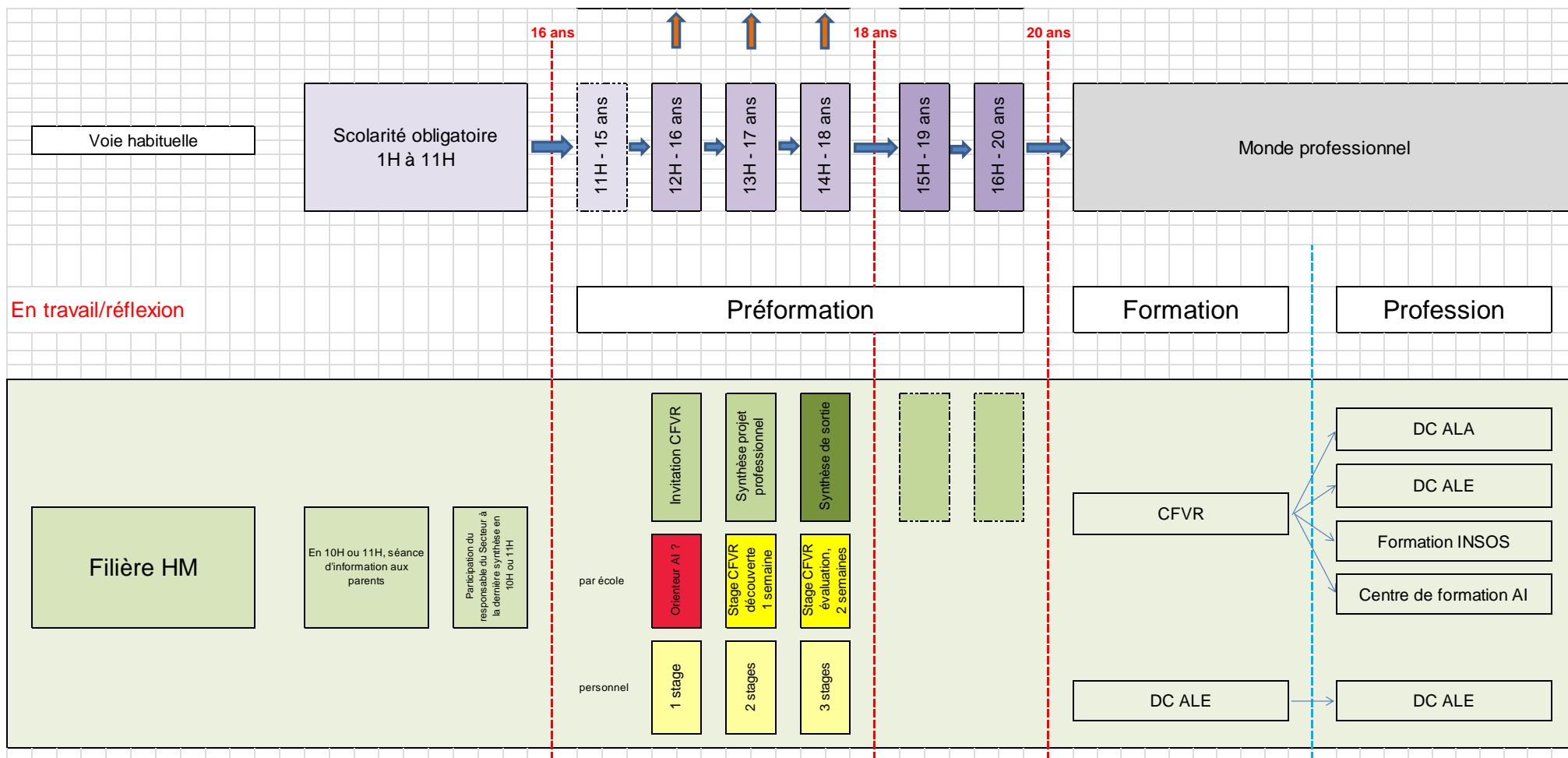
<p>Repas Les repas sont à la charge du collaborateur.</p>
<p>Équipement personnel L'équipement complet, correspondant au poste de travail, est fourni par l'entreprise partenaire. Un vestiaire personnel est mis à disposition.</p>
<p>Assurances sociales La couverture relative aux assurances sociales obligatoires est assurée par la Fondation. Les assurances complémentaires sont à la charge du collaborateur. <u>Assurance accident</u> Le collaborateur est assuré par la Fondation auprès de la CNA /SUVA pour les accidents professionnels et non professionnels. <u>Assurance maladie</u> Le collaborateur, le cas échéant son représentant légal, est tenu de s'assurer auprès de l'assurance maladie de son choix. <u>Assurance responsabilité civile</u> Le collaborateur, le cas échéant son représentant légal, est tenu de s'assurer auprès de l'assurance responsabilité civile de son choix pour tout dommage dont il pourrait répondre.</p>
<p>Modalités d'accompagnement L'autonomie dans le travail est assurée. Les compétences idoines sont acquises. Sur cette base, l'accompagnement peut être «léger», néanmoins il doit assurer que le collaborateur ne représente pas une charge dans le fonctionnement de l'entreprise partenaire.</p> <p><i>Les aménagements de l'accompagnement doivent correspondre aux attentes du collaborateur, comme de l'entreprise partenaire. Le conseiller de la Fondation assure la disponibilité nécessaire, celle-ci sera évaluée en regard des premiers pas dans l'activité et en collaboration étroite avec le responsable du collaborateur. Il ne sera certainement pas nécessaire de passer des journées entières aux côtés du collaborateur, mais plutôt être présent le matin, puis faire le point en fin de journée. Par la suite, des rencontres régulières garantiront le suivi. Des formations complémentaires, comme la maîtrise dans l'usage des formulaires pour les heures, sont assurées par le conseiller de la Fondation.</i></p>
<p>Absences Toute absence pour accident, maladie ou autre doivent, pour être couverte, être annoncée au MSP.</p>
<p>Cessation d'activité Dans le cas où l'obligation de mettre un terme au partenariat se présentait, la convention sera dénoncée selon un délai négocié avec le MSP.</p> <p><i>Ce délai peut s'avérer immédiat dans une situation extrême. Dans tous les cas, la Fondation assure au collaborateur d'être accueilli au sein d'une de ses structures d'atelier, dans les limites de ses conditions d'admissions (voir concept).</i></p>

Ainsi fait en deux exemplaires aux Hauts-Geneveys, le (date)

Le collaborateur	Son représentant légal
Nom et prénom	Nom et prénom
Signature	Signature

Pour la Fondation Les Perce-Neige, Domaine de Compétences Autonomie Large	
Le directeur du DCA Large	Le responsable de l'Intégration en Entreprise
Signature	

Annexe n°6 : Organigramme du secteur transition présenté dans le cadre du redéploiement (19.11.13)



Annexe n°7 : Grille d'entretien pour les éducateurs-enseignants

Introduction

1. Quelle formation avez-vous suivie?

Caractéristiques des jeunes

2. Quel âge ont les élèves que vous accueillez dans votre classe? Y-a-t-il un diagnostic?
3. Quelles sont les difficultés que les élèves, arrivant dans votre classe, rencontrent?
4. D'où proviennent la plupart de vos élèves? Avant d'arriver dans votre classe, où étaient scolarisés vos élèves? Doivent-ils remplir des critères pour être admis dans votre classe?
5. Selon vous, quelles sont les particularités ou caractéristiques d'une classe de préformation? Qu'est-ce qui la distingue d'une classe de 11^e H et d'une classe du CFVR?
6. Combien de temps les élèves restent en moyenne dans votre classe?

Orientation et transition

7. Quels sont les éléments qui facilitent le passage de l'école obligatoire en classe de préformation?
8. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontrent vos élèves lorsqu'ils quittent l'école obligatoire et viennent dans votre classe?
9. Une fois que vos élèves terminent l'année, où vont-ils? Comment sont-ils orientés (critères)?
10. Quelles sont vos attentes par rapport aux élèves de votre classe? Comment les préparez-vous?
11. Les jeunes font-ils des stages? À quoi servent ces stages? Comment sont-ils évalués lors de ces stages?
12. Pensez-vous que les exigences du CFVR sont adaptées aux compétences de vos jeunes? Quels critères les jeunes doivent-ils remplir s'ils souhaitent entrer au CFVR? Est-ce qu'il y a des élèves qui choisissent une autre option que le CFVR? Arrive-t-il que des jeunes quittent la fondation? Est-ce qu'il y a des élèves qui peuvent envisager par exemple de quitter le Centre de formation de Val-de-Ruz ? C'est-à-dire qu'ils puissent quitter la fondation pour faire une formation ailleurs?
13. Par rapport aux exigences du centre de formation de Val-de-Ruz, est-ce qu'elles sont adaptées ? Est-ce que vous savez plus ou moins ce que l'on attend d'eux plus tard ? Pouvez-vous les réajuster, préparer vos élèves en fonction de ces exigences ou pour le moment c'est trop tôt ?

Entrée dans le monde professionnel des jeunes

14. Est-ce que ces jeunes pourront s'insérer dans le monde du travail? Si oui, comment ? Devraient-ils bénéficier d'un accompagnement? Pourquoi? Dans quel type de structure, vous les voyez évoluer plus tard? Les verrez-vous évoluer dans le monde du travail « ordinaire » sans accompagnement ?
15. Comment envisagez-vous la collaboration avec les employeurs qui accueilleront ces jeunes ?

Redéploiement

16. Maintenant de manière globale, si vous devez penser à la filière transition actuelle, quelle est votre impression? Vous imaginez comment ce « secteur transition » maintenant puisque c'est vous qui allez être concerné ? Comment se passe l'information, la communication entre les professionnels de cette filière? Souhaitez-vous faire plus des liens avec le centre de formation de Val-de-Ruz ?

Conclusion

17. Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous interpelle? Avez-vous des remarques ou des choses que vous souhaitez ajouter par rapport à l'entretien ? Des choses que j'ai peut-être oubliées et qui vous semblent fondamentales, qui m'ont échappé ?

Annexe n°8 : Grille d'entretien pour les apprenants

La transition

1. Comment as-tu vécu la sortie de l'école obligatoire?
2. Est-ce que tu as rencontré des difficultés? Si oui, de quel type? (obstacles)
3. Y-a-t-il des éléments qui t'ont aidé durant cette période? (facilitateurs)

Le CVFR

4. Comment as-tu vécu ton arrivée au Centre de formation de Val-de-Ruz? Est-ce que tu as rencontré des difficultés? Si oui, de quel type? Quels sont les éléments qui ont facilité ton arrivée au CFVR?
5. Par rapport à l'année précédente (classe de préformation) qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui n'a pas changé?
6. Qu'attends-tu de ta formation au CFVR? Et de cette 1^e année? Qu'aurais-tu souhaité avoir dans le cadre de cette 1^e année?
7. Est-ce que la formation te semble de qualité? (cours théoriques vs pratiques, moyens pédagogiques, animation, organisation matérielle...)
8. Quels sont les points forts et les points faibles de cette 1^e année?
9. Comment se passe la vie au sein du groupe-classe? (échanges au sein du groupe) Est-ce que tu as pu te faire des amis?
10. Est-ce que les enseignants/formateurs sont disponibles? (accompagnement) Te sens-tu soutenu dans ta formation? Si oui, par qui? Si non, pourquoi? Qu'est-ce qui te manque?

L'avenir professionnel

11. Qu'attends-tu de l'année prochaine? (2^e année)
12. Dans quel domaine souhaites-tu travailler plus tard? Quels sont tes atouts? Et tes faiblesses? Dans le cadre du CVFR, quelles compétences souhaites-tu développer?
13. Comment envisages-tu ton avenir professionnel? Quelles sont tes craintes? Et tes attentes?

Introduction

1. Quelle formation avez-vous suivie?

Caractéristiques des bénéficiaires

2. Quel âge ont les adultes que vous accompagnez?
3. D'où proviennent la plupart des adultes que vous accompagnez? Quelle formation ont-ils suivie avant d'intégrer votre équipe? Doivent-ils répondre à certains critères pour être admis dans votre structure?
4. Combien de temps ces adultes peuvent-ils rester dans votre structure?

Orientation et transition

5. Connaissez-vous le parcours des personnes avant qu'ils arrivent chez vous ?
6. Quels sont les éléments qui facilitent le passage du centre de formation au monde du travail?
7. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les personnes qui quittent le centre de formation et s'insèrent dans le monde du travail ? Quelles sont les difficultés que ces adultes rencontrent lorsqu'ils arrivent au Centre Coop?
8. Comment la personne est-elle orientée chez vous ? Par qui ?
9. Est-ce que des rencontres ont eu lieu entre les MSP ou enseignants du centre de formation et les MSP des ISPIE ?
10. Est-ce que la formation, que ces personnes reçoivent, est-elle adaptée aux exigences d'une structure comme la vôtre ?
11. Quelles sont vos attentes par rapport aux personnes que vous suivez? Comment les préparez-vous?

Entrée des jeunes dans le monde professionnel

12. Les jeunes font-ils des stages chez vous? À quoi servent ces stages? Comment sont-ils évalués lors de ces stages?
13. Est-ce que ces jeunes pourront s'insérer dans le monde du travail? Si oui, comment ? Devraient-ils bénéficier d'un accompagnement? Pourquoi? Dans quel type de structure, les verrez-vous évoluer plus tard? Les verriez-vous évoluer dans le monde du travail « ordinaire » sans accompagnement ?

Perception de l'intégration professionnelle

14. Comment définissez-vous l'intégration professionnelle ?
15. Que pensez-vous du concept ISPIE ? Depuis combien de temps existe-t-il ?
Différences entre intégration individuelle et collective ? avantages et désavantages ?
Avant cette structure, les personnes pouvaient-elles intégrer le milieu ordinaire du travail ?
16. Quelles sont les compétences que la personne doit avoir pour être en ISPIE?
17. En quoi consiste le travail de votre équipe ? Quels sont les objectifs qu'elle doit atteindre ?
18. En quoi devez-vous l'aider à les atteindre ?
19. Quelles sont les points forts et les défis de l'équipe ?

20. Comment jugez-vous leur travail ? (rendement, compétences, motivation...)
21. Selon vous, quelles sont les particularités ou caractéristiques de votre structure? Qu'est-ce qui la distingue d'une autre structure comme celle implantée à la Migros ou aux Parcs et promenades?

Mobilité socio-professionnelle

22. Les personnes que vous accompagnez peuvent-elles changer de métier ? Si oui, dans quel type de structure peuvent-elles travailler ?
23. Peuvent-ils effectuer des formations en cours d'emploi ?

Relations avec les employeurs

24. Comment envisagez-vous la collaboration avec les employeurs qui accueilleront ces jeunes ?
25. Quelles sont les attentes de l'employeur vis-à-vis de votre équipe (de vos employés) ? Existe-t-il un partenariat entre les PN et l'employeur ? Quelles sont les caractéristiques de ce partenariat ?
26. Intégration de l'équipe : comment est-elle perçue par les collaborateurs de l'entreprise ?
27. Selon vous, qu'apporte votre équipe à l'entreprise ?
28. Arrive-t-il que des personnes quittent la fondation pour aller travailler en entreprise sans accompagnement? Parmi les personnes que vous accompagnez, y-en-a-t-il qui peuvent envisager d'occuper une place de travail sans suivi ?

Conclusion

29. Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous interpelle? Avez-vous des remarques ou des choses que vous souhaitez ajouter par rapport à l'entretien ? Des choses que j'ai peut-être oubliées et qui vous semblent fondamentales, qui m'ont échappé ?

Annexe n°10 : Questionnaire général

Nom:

Âge :

Sexe : Homme Femme

Etat civil : célibataire marié divorcé en couple non marié

Lieu d'habitation:

1. Où avez-vous réalisé votre école obligatoire ?

j'ai fait toute ma scolarité obligatoire au sein de la Fondation les Perce-Neige

j'ai fait une partie de ma scolarité obligatoire ailleurs

j'ai fait toute ma scolarité obligatoire dans une autre institution ou école

2. Avez-vous rencontré des difficultés à la sortie de l'école obligatoire?

non

oui

2.a. Si oui, de quel ordre étaient ces difficultés...

au niveau de la famille

au niveau de l'orientation scolaire

au niveau du logement

autres

Si autres, précisez :

3. Quels éléments ont facilité le passage de l'école obligatoire au Centre de formation du Val-de-Ruz ?

un soutien institutionnel (tuteur, enseignant, MSP...)

un soutien familial

un soutien externe (amis...)

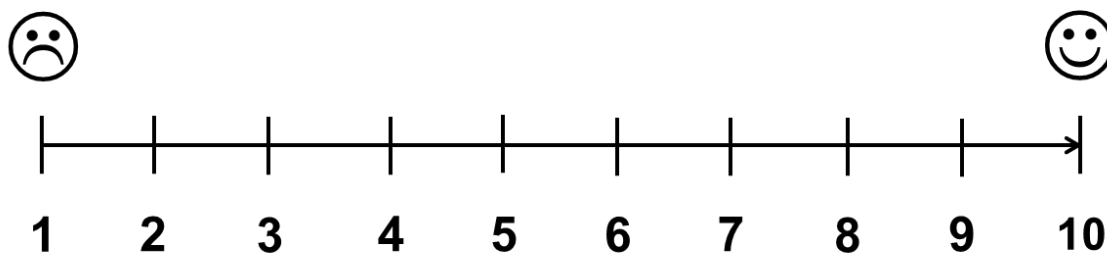
autres

Si autres, précisez :

4. Êtes-vous satisfait des cours théoriques proposés au Centre de formation du Val-de-Ruz?

Indiquez à l'aide d'une croix votre degré de satisfaction sur l'échelle ci-dessous.

(1=pas satisfait du tout, 10= très satisfait)



5. Êtes-vous satisfait des cours pratiques (ateliers) proposés au Centre de formation du Val-de-Ruz?

Indiquez à l'aide d'une croix votre degré de satisfaction sur l'échelle ci-dessous.

(1=pas satisfait du tout, 10= très satisfait)



6. Avez-vous effectué des stages durant votre formation au Centre de formation du Val-de-Ruz?

non

oui

Si oui, combien de stages avez-vous effectués?

7. Êtes-vous satisfait du déroulement de ces stages ?

Indiquez à l'aide d'une croix votre degré de satisfaction sur l'échelle ci-dessous.

(1=pas satisfait du tout, 10= très satisfait)



8. Pensez-vous qu'il serait intéressant d'augmenter le nombre de stages durant votre formation ?

non

oui

9. Quel aspect de votre formation pensez-vous a été ou vous sera le plus utile sur votre lieu de travail ?

connaissances théoriques (cours en classe)

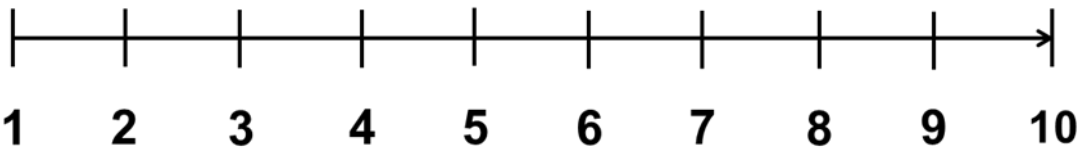
connaissances pratiques (travaux en atelier, stages...)

rencontres avec des employeurs potentiels

10. Comment envisagez-vous votre avenir professionnel ?

Indiquez à l'aide d'une croix votre degré d'anxiété sur l'échelle ci-dessous.

(1=très anxieux, 10= très optimiste)



Annexe n°11 : Questionnaire sur la qualité de vie de Schalock et Keith (1993a)

1. Globalement, pensez-vous que votre vie	vous apporte le maximum	vaut celle de n'importe qui d'autre	ne vous apporte rien
2. La vie vous apporte-t-elle des plaisirs	beaucoup de plaisir	quelques plaisirs	pas beaucoup de plaisir
3. Par rapport à d'autres, vous considérez-vous comme	mieux loti	pas mieux loti	moins bien loti
4. En général, les choses qui vous arrivent sont-elles	bonnes	moyennement bonnes	pas bonnes du tout
5. Dans quelle mesure, êtes-vous content de votre maison ou du lieu où vous vivez ?	très content	à peu près content	pas content du tout
6. Avez-vous plus ou moins de problèmes que les autres ?	moins	autant	plus
7. Combien de fois par mois vous arrive-t-il de vous sentir seul ?	jamais	parfois	souvent
8. Vous arrive-t-il de ne pas vous sentir à votre place à certaines occasions ?	jamais	parfois	souvent
9. Pensez-vous que vous réussissez dans	mieux que les autres	aussi bien que les autres	moins bien que les autres

la vie aussi bien que les autres ?			
10. Quelle place, pensez-vous occuper dans votre famille ?	une place importante	la même place que les autres	parfois je m'y sens comme un étranger

11. Avez-vous été bien préparé à ce que vous faites actuellement ?	très bien	à peu près	pas du tout
12. Pensez-vous que votre travail ou activité soit utile pour les autres et pour vous-mêmes ?	oui, absolument	sans doute	je n'en suis pas certain
13. Pensez-vous être un bon travailleur ?	très bon et les autres le disent aussi	bon, mais personne ne me le dit	j'ai des difficultés au travail
14. Comment vous traite-t-on à votre travail ?	comme les autres employés	pas tout à fait comme les autres employés	différemment des autres employés
15. Pensez-vous avoir appris quelque chose en travaillant ?	oui, beaucoup	oui, un peu	non, je n'ai presque rien appris
16. Êtes-vous en train d'acquérir un savoir-faire qui vous permettra d'obtenir un emploi différent ou un meilleur poste de travail ?	oui, absolument	ce n'est pas certain, peut-être	non, le travail ne me fournit aucune occasion d'acquérir de nouveaux savoir-faire

17. Pensez-vous recevoir un salaire équitable pour votre travail ?	oui, absolument	parfois	non, je ne pense pas être assez bien payé
18. Votre travail vous procure-t-il assez d'argent pour acheter ce dont vous avez besoin ?	oui, je peux en général acheter ce dont j'ai besoin	je dois renoncer à certains achats ou y renoncer	non, je ne gagne pas assez pour acheter ce dont j'ai besoin
19. Etes-vous satisfait des avantages que vous procure votre travail ?	très satisfait	à peu près satisfait	pas satisfait
20. Etes-vous très guidé dans votre travail ?	le moniteur intervient en cas de besoin.	le moniteur est souvent là même quand je n'ai pas besoin d'aide.	le moniteur est constamment là.

21. Comment avez-vous décidé de faire le travail ou les activités que vous faites actuellement ?	j'ai choisi en raison du salaire, de mes avantages ou de mes attirances.	c'était tout ce que j'ai pu trouver, tout ce que je savais faire.	quelqu'un l'a décidé pour moi.
22. Qui décide de vos dépenses ?	c'est moi	c'est moi avec l'aide des autres	quelqu'un le fait pour moi
23. Comment faites-vous pour les soins (médecin, dentiste...) ? Y allez-vous seul ?	j'y vais seul, j'ai pris rendez-vous seul	j'y vais généralement accompagné, on a pris rdv pour moi	je vais toujours accompagné

24. Dans quelle mesure décidez-vous vos activités de tous les jours (aller vous coucher, manger, vos loisirs) ?	je décide toujours	je décide parfois	je décide rarement
25. Quand vos amis peuvent-ils venir vous voir ?	quand je veux ou très souvent	n'importe quand dans la mesure où quelqu'un a donné son accord ou est présent	seulement certains jours
26. Avez-vous la clé de votre lieu d'habitation ?	oui, je peux m'en servir quand je veux	oui, j'ai une clé mais elle n'ouvre pas toutes les portes	non
27. Pouvez-vous avoir un animal domestique, si vous le souhaitez ?	oui, absolument	sans doute, mais il faudrait que je demande l'autorisation, je ne sais pas	non
28. Avez-vous un tuteur ou un curateur ?	non, je suis seul responsable de mes affaires	oui, j'ai un curateur	oui, j'ai un tuteur
29. Parmi les personnes qui vivent avec vous, en est-il qui vous font de la peine, vous dérangent ou vous fâchent ?	non	oui, quelques fois, au moins une fois par mois ou par semaine	oui, tous les jours et plusieurs fois par jour

30. D'une manière générale, diriez-vous que votre vie	est organisée librement par vous	un peu organisée pour vous par d'autres	on ne vous laisse pas la possibilité de faire ce que vous voulez
---	----------------------------------	---	--

31. De combien de clubs ou d'organisations de loisirs faites-vous partie ? (y compris la paroisse ou autres activités religieuses)	plusieurs	un seul	aucun
32. Dans quelle mesure en êtes-vous satisfait ?	très satisfait	assez satisfait	pas du tout satisfait
33. Vous souciez-vous de ce que les gens pensent de vous ?	jamais	parfois	toujours
34. Combien de fois par semaine vous arrive-t-il de discuter avec vos voisins, dans la cour ou chez eux ?	souvent, 3-4 fois par semaine	quelques fois, 1-2 fois par semaine	jamais
35. Avez-vous des amis qui viennent vous voir ?	oui, assez souvent	parfois	rarement
36. Assistez-vous à des activités de loisirs (invitations, soirées de danse, concerts ou jeux) ? Combien de fois par mois ?	oui, souvent 3-4 fois par mois	quelques fois, 1-2 fois par mois	rarement, moins d'une fois par mois

37. Participez-vous activement à ces activités de loisirs ?	généralement, presque toujours	souvent, environ la moitié du temps	rarement
38. Qu'en est-il de vos relations amoureuses, du mariage ?	je peux sortir avec qui je veux	je n'ai pas beaucoup d'occasions de sortir avec quelqu'un	je n'ai pas de possibilités de sortir avec quelqu'un
39. Quelles sont vos relations avec vos voisins ?	très bonnes ou bien ils m'invitent à participer à leurs activités	moyennes, ils me disent bonjour, viennent me voir etc.	très mauvaises, ils m'évitent, me font des ennuis
40. En résumé, pensez-vous que votre vie	est agréable	est plutôt agréable	n'est pas agréable

Annexe n°12 : Résultats obtenus à la question 10 du questionnaire général

A la question « *Comment envisagez-vous votre avenir professionnel ?* », les jeunes en formation au CFVR obtiennent des scores très élevés. Lorsqu'on leur demande d'évaluer leur degré d'optimisme par rapport à leur avenir professionnel (sur une échelle de 1 à 10 où 1=niveau d'anxiété élevé, 10=perception très optimiste), le score moyen sur l'ensemble de la population étudiée est de 8.13 sur 10. (Moyenne=8.13 ; Ecart-type=2.39). Selon ces résultats, les jeunes auraient une représentation très positive de leur entrée dans le monde du monde, celle-ci ne serait pas un élément anxiogène.