

Published in *Initio*, 2019, vol. 1, no. 7, pp. 47-63, which should be cited to refer to this work.

Favoriser l'accès à la formation professionnelle pour les jeunes avec un trouble du spectre de l'autisme : État des lieux et pistes d'amélioration

Aline Tessari Veyre

Doctorante en pédagogie spécialisée

Université de Fribourg

et Haute école spécialisée de Suisse occidentale, EESP Lausanne

Laetitia Baggioni

Psychologue

Haute école spécialisée de Suisse occidentale, EESP Lausanne

Evelyne Thommen

Professeure

Haute école spécialisée de Suisse occidentale, EESP Lausanne

et Université de Fribourg

Résumé

La Convention relative aux droits des personnes handicapées rappelle la nécessité de garantir un accès égalitaire à la formation professionnelle. Pourtant, le nombre de personnes diplômées avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) reste faible. Cette étude exploratoire, menée en Suisse, vise à décrire les caractéristiques des jeunes présentant un TSA qui sont en formation et à documenter les formations qui leur sont offertes ainsi que la manière dont elles sont organisées. Des questionnaires ont été adressés aux professionnels accompagnant les jeunes adultes présentant un TSA dans leur processus de formation. Les résultats montrent que la plupart des jeunes inscrits en formation ont de faibles besoins de soutien. Les instituts de formation offrent des formations duales alliant théorie et pratique. De nombreux soutiens sont proposés comme, la dispense d'un enseignement formel de compétences transversales ou encore la présence d'un job coach durant les stages. Néanmoins, les méthodes d'enseignement et les soutiens proposés ne sont pas toujours adaptés aux particularités de l'autisme.

Mots-clés

Autisme / Participation sociale / Formation professionnelle / Insertion professionnelle / Projet professionnel / Recommandations

Promoting access to vocational training for young people with autism spectrum disorders: Current situation and suggested improvement

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities stresses the need to ensure equal access to vocational training. Yet, the number of graduates with autism spectrum disorders (ASD) remains low. This exploratory study aims to describe the characteristics of young people in training, to document the training offered to them and the way in which it is organized. Questionnaires were sent to professionals accompanying young adults with ASD

in their training process. The results show that most young people enrolled in training have low support needs. Training institutes offer dual training combining theory and practice. Many supports are offered, for example the formal teaching of transversal skills or the presence of a job coach during internships. However, the teaching methods and supports offered are not always adapted to the particularities of autism.

Keywords

Autism / Social participation / Vocational training / Professional integration / Professional project / Recommendations

Notice biographique

Aline Tessari Veyre est doctorante en pédagogie spécialisée à l'Université de Fribourg (Suisse) sous la direction de Prof. Dr. Geneviève Petitpierre. Ses travaux de recherche portent sur les perspectives d'apprentissages tout au long de la vie des personnes présentant une déficience intellectuelle. Elle est également collaboratrice de recherche et membre du réseau de compétences Neurodev (la participation sociale des personnes avec troubles neurodéveloppementaux) à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale, EESP Lausanne (HES-SO). Elle participe aux divers travaux de recherche menés par l'Observatoire-TSA.

Adresse électronique : aline.tessari@eeps.ch

Laetitia Baggioni est psychologue spécialisée en autisme, certifiée au modèle d'intervention précoce de Denver (Early Start Denver Model), elle accompagne de jeunes enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme dans leur développement. Elle est également collaboratrice de recherche et membre du réseau de compétences Neurodev (la participation sociale des personnes avec troubles neurodéveloppementaux) à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale, EESP Lausanne (HES-SO). Elle participe aux divers travaux de recherche menés par l'Observatoire-TSA.

Adresse électronique : laetitia.baggioni@eesp.ch

Evelyne Thommen est professeure dans le domaine du développement de l'enfant et des troubles du développement. Elle est spécialisée dans la manière dont se développent les théories de l'esprit chez l'enfant. Les troubles neurodéveloppementaux comme l'autisme sont au centre de ses enseignements. Au bénéfice d'un doctorat et d'une habilitation dans le domaine de la psychologie du développement elle est également ergothérapeute. Elle enseigne actuellement à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale, EESP Lausanne (HES-SO) et au département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg (Suisse). Elle dirige les travaux de recherche menés par l'Observatoire-TSA.

Adresse électronique : evelyne.thommen@eesp.ch

Introduction

Cet article s'intéresse à la problématique de l'insertion professionnelle des personnes avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en se centrant plus spécifiquement sur les possibilités de formation. Trois objectifs sont poursuivis par cette étude exploratoire (Van der Maren, 1995) menée en Suisse : (1) quelles sont les caractéristiques personnelles des jeunes inscrits en formation, (2) décrire le type de formations effectuées et (3) la manière dont elles sont organisées. L'article se décompose en quatre parties. Premièrement, le cadre conceptuel dans

lequel s'inscrit la recherche est exposé puis les éléments centraux de la problématique de l'insertion professionnelle des personnes avec un TSA sont détaillés. La troisième partie aborde la méthodologie employée. Finalement, les résultats obtenus sont présentés et discutés.

Cadre conceptuel

Cette recherche s'inscrit dans un cadre théorique qui mobilise particulièrement le concept de participation sociale et plus spécifiquement celui de la participation au travail. La Convention relative aux droits des personnes handicapées (Organisation des Nations unies [ONU], 2006) rappelle que toute personne doit pouvoir exercer ses droits civils, sociaux, économiques, culturels et politiques. De plus, chacun devrait pouvoir prendre part à la vie communautaire en apportant notamment sa contribution au développement de la collectivité ou encore en prenant part à différents processus décisionnels. En d'autres termes, favoriser la participation sociale de tout un chacun est l'un des objectifs principaux de la Convention. Ceci constitue, par ailleurs, un enjeu politique actuel majeur (Schulze, 2010). De nombreux facteurs sont à l'origine de l'élaboration de la Convention : développement de connaissances scientifiques, élaboration de nouveaux modèles de compréhension du handicap ou encore changements de représentations imposant une vision positive des personnes en situation de handicap. « Un nouveau modèle de société s'est progressivement dessiné, un nouveau regard porté sur le handicap a émergé, au cœur desquels la notion de participation occupe sans contexte un statut de paradigme faisant rupture avec la conception ayant jusque-là prévalu » (Guerdan, 2009, p.3). Il impose une nouvelle façon de penser l'interaction entre la personne et son environnement. Cette vision multidimensionnelle et systémique du handicap est présentée dans différents modèles du fonctionnement humain, dont le modèle du fonctionnement de l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) ou encore le modèle du processus de production du handicap (PPH) (Fougeyrollas, 2010). Bien que ce paradigme soit largement reconnu, il n'existe pas de consensus en ce qui concerne sa définition, la participation est par ailleurs souvent utilisée comme synonyme d'insertion (Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017 ; Novak Amado, Stancliffe, McCarron et McCallion, 2013).

Ce nouveau paradigme réinterroge toutes les pratiques en vigueur, notamment celles ayant trait à l'accompagnement socioprofessionnel. Dans ce domaine, des mesures doivent être prises afin de garantir une participation active des personnes en situation de handicap, au marché de l'emploi (ONU, 2006). Le terme « participation » fait ici écho à celui d'insertion professionnelle. « Socialement construit, le concept d'insertion professionnelle est à mettre en lien avec les politiques publiques qui sont censées rendre plus efficace la participation des jeunes au marché du travail » (Verdier et Vultur, 2016, p.22). Ainsi, le travail constitue un élément important de la participation sociale, il confère à l'individu une identité professionnelle et lui permet de tenir un rôle particulier dans la société. Par ailleurs, il facilite les interactions sociales et participe à l'élargissement du réseau social de l'individu.

D'abord simple facteur économique productif, le travail s'est trouvé placé progressivement au centre de l'organisation sociale et des rapports sociaux. La société en a fait d'ailleurs un lieu primordial de socialisation, mettant en jeu des espaces d'identifications fondamentaux dont la dimension normative structure un large spectre d'activités, de relations et de

représentations sociales. C'est une activité essentielle, car source de reconnaissance et de normalité (Blaise, 2001, p. 13).

La reconnaissance ainsi acquise par le travail est d'autant plus importante qu'elle confère à l'individu une sorte de citoyenneté morale (Engel et Munger, 2003). A contrario, les personnes qui ne travaillent pas ou ne peuvent pas le faire sont perçues comme dépendantes (Engel et Munger, 2003).

Les particularités de l'autisme et leur impact sur la formation et l'insertion professionnelle

Les personnes avec un TSA présentent de nombreuses spécificités sur le plan neuro-cognitif qui peuvent avoir un impact sur la formation et l'insertion professionnelle. En effet, le trouble du spectre de l'autisme se caractérise par des difficultés dans le domaine de la communication et des interactions sociales, ainsi que par la présence de comportements stéréotypés et d'intérêts restreints (American Psychiatric Association [APA], 2015). Ces patterns de comportements stéréotypés sont répétitifs et rythmés. Ils peuvent être de nature motrice et/ou langagière. Les manifestations de ce trouble sont hétérogènes et peuvent engendrer des situations de handicap très variables. Par exemple, certaines personnes ont une communication verbale fonctionnelle, mais peinent à comprendre les règles sociales implicites, comme le tutoiement ou le vouvoiement, ou ont de grandes difficultés à établir des relations amicales. Ces caractéristiques peuvent avoir un fort retentissement sur l'accès à l'emploi, car le contexte professionnel représente un cadre dans lequel les dynamiques sociales sont complexes (Shattuck et Roux, 2014). Savoir interagir avec son formateur puis avec son responsable hiérarchique ou encore avec ses collègues durant les temps de pauses sont autant de compétences nécessaires à maîtriser dans le cadre professionnel. Dew et Alan (2007) soulignent par ailleurs que les raisons pour lesquelles les personnes avec un TSA sont licenciées relèvent plus fréquemment de problèmes d'interaction sociale plutôt que de performance au travail.

Le trouble du spectre de l'autisme se caractérise également par des particularités sensorielles qui peuvent être problématiques (APA, 2015). Plus spécifiquement, les personnes avec un TSA peuvent être hypo ou hyper sensibles, et cela dans tous les canaux sensoriels. L'hypersensibilité se traduit souvent par des comportements de fuite ou d'évitement, car certains stimuli provoquent d'intenses douleurs. Tandis que l'hyposensibilité entraîne des manifestations comportementales particulières de recherche de sensation permettant de satisfaire un besoin sensoriel. Ainsi, les environnements bruyants comme les usines ou les restaurants, une luminosité trop intense ou encore certaines odeurs peuvent constituer des obstacles. Il est donc recommandé d'adapter tant l'environnement de travail que les tâches effectuées (Autisme Europe, 2014 ; HandiSup, 2012). Des déficits en ce qui concerne les fonctions exécutives sont également observés. La réalisation de tâches complexes impliquant un traitement immédiat et rapide de l'information, la planification, la gestion du temps ou encore la priorisation des tâches peuvent être particulièrement difficiles pour les personnes avec un TSA (Stankova et Trajkovski, 2010). Par ailleurs, certaines personnes avec un TSA présentent une déficience intellectuelle. Les difficultés rencontrées tant sur le plan cognitif qu'au niveau du comportement adaptatif nécessitent alors des adaptations, notamment en ce qui concerne le processus d'apprentissage.

Par contre, certaines de leurs particularités dans le traitement de l'information les rendent particulièrement performants, rigoureux et méticuleux. En effet, une des caractéristiques du trouble du spectre de l'autisme est la présence d'intérêts restreints et répétitifs ainsi qu'un souci du détail. De ce fait, certains auteurs (Baldwin, Costley et Warren, 2014) préconisent de proposer des emplois qui demandent des capacités techniques précises, tels que bibliothécaire, programmeur ou encore architecte.

Les difficultés rencontrées par les personnes avec un TSA au cours de leur parcours scolaire peuvent également avoir une forte influence. En effet, de nombreuses études montrent que le faible taux de participation à des formations professionnelles peut s'expliquer par le fait d'avoir vécu des expériences d'apprentissage négatives. Ces dernières influenceraient la motivation des individus à s'engager dans un projet professionnel (Boissonneault, Michaud, Côté Tremblay et Allaire, 2007). Ainsi « ces mêmes élèves expriment souvent un sentiment d'incompréhension vis-à-vis de l'école, les menant à avoir une perception négative de l'éducation sous toutes ces formes » (Rousseau, Tétrault, Bergeron et Carignan, 2007, p.81). En conclusion, un certain nombre de facteurs personnels semblent influencer l'accès à la formation et à l'emploi : le niveau de communication, le style d'interactions sociales, les particularités sensorielles, la présence ou non de déficience intellectuelle, ou encore des expériences d'apprentissage négatives (Holwerda, van der Klink, Groothoff et Brouwer, 2012).

Les facteurs environnementaux influençant l'accès à la formation et à l'insertion professionnelle

En ce qui concerne les facteurs environnementaux, la réticence des milieux économiques à employer des personnes avec un TSA semble constituer un obstacle majeur (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 2011). L'image négative associée à l'autisme, le caractère imprévisible ou encore la charge de travail supplémentaire engendrée par un employé avec un trouble du spectre de l'autisme sont des éléments fréquemment cités (Louvet et Rohmer, 2010 ; Zaffran, 2005).

L'accès limité à la formation post-obligatoire est également un aspect relevé comme étant problématique (Autisme Europe, 2014). En effet, certains auteurs relèvent que les opportunités offertes sont rares et peu adaptées aux caractéristiques des personnes avec un TSA (Sung, Sanchez, Kuo, Wang et Leahy, 2015). Pourtant, ce facteur est considéré comme déterminant pour la réussite de l'insertion professionnelle (Sénéchal, Fontaine, Larivée et Legault, 2011). La qualité de la formation professionnelle offerte à ces personnes est également remise en cause par les employeurs de nombreux pays, et leur fait craindre une moins bonne rentabilité (Burge, Ouellette-Kuntz et Lysaght, 2006 ; Zaffran, 2005). Certains auteurs insistent sur le fait que les formations professionnelles proposées devraient être adaptées, notamment en ce qui concerne les méthodes d'enseignement utilisées (Koen, Klehe et Von Vianen, 2012). Elles devraient se centrer sur des apprentissages spécifiques en ce qui concerne les processus de prise de décision, des exercices sur les entretiens d'embauche, par exemple en employant le jeu de rôle (Santilli, Nota, Ginevra et Soresi, 2014). Hayward et Schmidt-David (2003) relèvent également de nombreux bénéfices liés aux formations effectuées en cours d'emploi ou lors desquelles des stages sont proposés.

L'organisation de la formation professionnelle en Suisse

À la fin de la scolarité obligatoire, à environ 15 ans, deux grandes possibilités de formation s'offrent aux jeunes suisses (pour une présentation détaillée, voir Fonjallaz, 2009). Premièrement, poursuivre dans une voie académique en s'engageant dans une formation générale de type théorique (école de culture générale ou école de maturité gymnasiale). Le titre ainsi obtenu permet aux personnes d'accéder à des formations de niveau tertiaire, par exemple dans une université. L'admission dans ce type de formation est soumise à condition, un bon niveau scolaire constitue un prérequis indispensable. Deuxièmement, les jeunes ont la possibilité de s'engager dans la formation professionnelle initiale. Ce choix est plébiscité par deux tiers des jeunes suisses (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI], 2016a). Cette formation duale allie apprentissages théoriques (dispensés dans une école professionnelle un jour par semaine) et pratique (intégration dans une entreprise, 4 jours par semaine). La formation peut également s'effectuer à plein temps dans une école (école des métiers) ; des stages en entreprise sont alors prévus. De nombreux établissements spécialisés proposent ce type de formations professionnelles initiales à des jeunes en situation de handicap, notamment à des personnes présentant un TSA.

La formation professionnelle initiale peut déboucher sur deux niveaux de certification :

1. Certificat fédéral de capacité (CFC) : formation initiale de 3-4 ans proposée pour 180 professions. Elle s'adresse à toute personne ayant terminé sa scolarité obligatoire. Elle permet d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice d'un métier.
2. Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) : formation initiale de 2 ans proposée pour 60 professions. Elle s'adresse aux personnes ayant des aptitudes essentiellement pratiques (SEFRI, 2014). « La formation repose sur un mode d'apprentissage adapté ainsi que sur une didactique, des méthodes pédagogiques et des procédures de qualification spécifiques » (SEFRI, 2014, p. 10).

À la fin de la formation, un accès direct à une activité professionnelle est possible. Les personnes ont également la possibilité de poursuivre leur parcours dans une école supérieure. D'autres formations sont proposées aux personnes en situation de handicap. Toutefois, elles ne sont pas reconnues au niveau fédéral. Ceci comprend notamment les formations internes offertes par certains établissements de formation. Elles ont pour but de faciliter le passage vers une formation certifiante (de type AFP) ou une intégration dans le marché régulier de l'emploi.

Le système de formation suisse a pour particularité de proposer de multiples voies d'études et de nombreuses passerelles sont possibles ; il est donc considéré comme étant particulièrement perméable (Fonjallaz, 2009 ; SEFRI, 2016b). Il se distingue également par le fait que la formation duale alliant enseignement théorique et pratique favorise une orientation directe vers le monde du travail et « permet à la Suisse d'afficher l'un des taux de chômage des jeunes les plus bas d'Europe » (SEFRI, 2016a, p.14). Les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme bénéficient-elles des nombreux avantages du système ? Ont-ils accès à l'ensemble des formations offertes ? Les particularités de l'autisme, et leur(s) possible(s) impact(s) sur la formation et l'insertion professionnelle sont-elles prises en compte ? Cette étude exploratoire vise à (1) identifier quelles sont les caractéristiques personnelles des

jeunes inscrits en formation, (2) décrire le type de formations effectuées et (3) la manière dont elles sont organisées.

Méthodologie

Participants

Les institutions spécialisées proposant des formations professionnelles dans la partie francophone de la Suisse ont été recensées. Au total, dix-neuf offrent des formations certifiantes aux jeunes adultes présentant un TSA directement après la fin de la scolarité obligatoire. Toutes ont été sollicitées par écrit afin de participer à la recherche. Six ont répondu favorablement. Chaque responsable d'établissement a identifié les personnes ayant été diagnostiquées avec un trouble du spectre de l'autisme : 40 personnes ont été dénombrées. Pour chacune d'entre elles, un questionnaire a été complété, par un membre de l'équipe éducative accompagnant la personne présentant un TSA dans sa formation professionnelle. La majorité des situations concerne des hommes (n=32). L'âge des jeunes adultes inscrits dans un processus de formation varie entre 16 et 23 ans avec une moyenne de 18,8 ans. Onze vivent dans un internat lié à l'établissement formateur, 24 au domicile familial, 4 partagent leur temps entre les deux lieux d'habitation et une personne vit seule.

Tableau 1 : Distribution de l'échantillon en fonction des institutions

Établissement	N questionnaires
A	18
B	11
C	5
D	4
E	1
F	1
Total	40

Procédure

L'étude a débuté en janvier 2015 et s'est terminée en juillet 2016. Les données ont été récoltées au moyen d'un questionnaire adressé aux professionnels accompagnant les jeunes en formation. L'étude étant exploratoire, le questionnaire se centre exclusivement sur la description (1) du jeune et (2) de la formation. Il était composé de deux parties. La première partie fournit des informations descriptives concernant la personne avec un TSA : l'âge, le sexe, le diagnostic, le lieu de vie, la présence ou non d'une déficience intellectuelle, les interactions sociales, les compétences langagières ainsi que la présence ou non de comportements défis. Plus précisément, les répondants étaient invités à se prononcer sur la qualité (adéquation des interactions) et la quantité (isolement ou contact régulier durant la journée) des interactions sociales sur une échelle de Likert en 5 points (tout à fait d'accord à pas d'accord). Une liste de 11 difficultés concernant le langage expressif et réceptif était proposée : compréhension du langage verbal (1), langage abstrait (2), consigne orale (3), jeux de mots et/ou second degré (4), compréhension du langage non verbal (5), expression verbale (6), prononciation/articulation (7), prosodie atypique (difficultés liées à l'intonation, au volume, au rythme ou au débit de parole) (8), pauvreté du vocabulaire (9), langage stéréotypé (10), utilisation du langage non verbal (11). Les propositions de réponses s'inspirent de celles

disponibles dans l'ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) (Rutter, Le Couteur et Lord, 2003).

Le répondant avait la possibilité de cocher autant de cases que nécessaire. Une case « autre » était proposée s'il souhaitait indiquer une difficulté qui n'était pas proposée. Concernant les comportements défis, le répondant était invité à se positionner sur l'apparition de sautes d'humeur, de comportements automutilatoires, d'agression sur autrui, de destruction du matériel et d'agitation entraînant une perturbation de l'environnement et de stéréotypies sur une échelle de Likert en 5 points (plusieurs fois par jour à jamais). La seconde partie concerne spécifiquement la formation, les informations suivantes ont été récoltées : niveau de certification (CFC, AFP ou autre), domaine de formation (question ouverte). Une liste de 6 éléments incluant la possibilité de répondre « autre », ayant influencé le choix de la formation était proposée. Les propositions étaient les suivantes : évaluation des compétences (1), choix du jeune (2), disponibilité (places disponibles) (3), lieu (4), durée de la formation (5), coût de la formation (6). Finalement, l'organisation de la formation était questionnée (existence ou non d'un projet éducatif individualisé), enseignement dispensé (matières enseignées, enseignement dispensé dans un milieu ordinaire ou spécialisé), méthode d'enseignement utilisée et possibilité ou non de faire des stages (nombre d'heures par semaine et accompagnement proposé). En ce qui concerne l'analyse des résultats, des indices descriptifs ont été utilisés pour rendre compte des résultats.

Résultat

Caractéristiques personnelles

La plupart des participants (n=23) n'ont pas de déficience intellectuelle (DI) associée. Pour 8 personnes, les répondants n'ont pas pu préciser cette information. La majorité des personnes (n=26) ont des interactions sociales régulières durant la journée, néanmoins la qualité de ces interactions est variable (Tableau 2). La moitié des personnes, qu'elles présentent ou non une déficience intellectuelle, a des interactions sociales adaptées. En ce qui concerne les compétences langagières, certaines personnes rencontrent des difficultés dans les domaines liés à la compréhension du langage. Ainsi, le langage abstrait, les consignes orales et les jeux de mots sont problématiques pour 14 d'entre elles. Le langage expressif est moins altéré. En effet, une minorité de participants rencontrent des difficultés dans les domaines suivants : prosodie atypique (n=10), difficulté de prononciation (n=7), langage stéréotypé (n=6) et utilisation du langage non verbal (n=11).

Tableau 2 : Distribution de l'échantillon en fonction de la présence ou non de déficience intellectuelle et du type d'interaction sociale

	Interactions sociales adaptées		Interactions sociales régulières	
	Oui	Non	Oui	Non
Pas de DI* associée	11	12	11	12
DI* associée	4	5	8	1
Ne sait pas	5	3	7	1
Total	20	20	26	14

Note : *Déficience intellectuelle

Concernant le profil comportemental, la majorité ne manifeste pas de trouble grave du comportement. En effet, les comportements de type automutilatoires, agressifs envers autrui, de destruction du matériel ou encore d'agitation sont observés chez moins de 6 participants et se manifestent moins d'une fois par mois. Des sautes d'humeur sont toutefois observées chez 10 personnes. Ces comportements apparaissent à des fréquences variables, une à plusieurs fois par mois (n=2), plusieurs fois par semaine (n=7), et rarement une fois par jour (n=1). Des comportements stéréotypés sont remarqués plusieurs fois par semaine chez 4 personnes, une à plusieurs fois par mois chez 2 personnes et moins d'une fois par mois chez 2 autres.

Niveau de certification et perspective professionnelle

Parmi les 40 situations recensées, 19 jeunes visent l'obtention d'une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) et 3 un certificat fédéral de capacité (CFC). Cinq suivent une formation non reconnue (formation interne). Treize jeunes suivent une formation préparatoire (année préparatoire, orientation professionnelle ou préformation). Le Tableau 3 présente le niveau de certification en fonction de la présence ou non de déficience intellectuelle.

Tableau 3 : Distribution de l'échantillon en fonction du niveau de certification et de la présence ou non de déficience intellectuelle

	CFC**	AFP***	Non reconnue	Orientation
Pas de DI* associée	3	14	1	5
DI* associée	-	3	2	4
Ne sait pas	-	2	2	4
Total	3	19	5	13

Note : *Déficience intellectuelle ; **Certificat fédéral de capacité ; ***Attestation fédérale de formation professionnelle

En ce qui concerne les perspectives professionnelles, 29 personnes souhaitent travailler sur le marché libre de l'emploi, ceci peu importe le niveau de formation actuellement suivie (Tableau 4).

Tableau 4 : Distribution de l'échantillon en fonction du niveau de certification et des perspectives professionnelles souhaitées

Perspectives professionnelles	CFC*	AFP**	Non reconnue	Orientation
Économie libre	3	17	2	7
Atelier protégé		2		4
Autre formation			2	
Autre			1	2
Total	3	19	5	13

Note : *Certificat fédéral de capacité ; ** Attestation fédérale de formation professionnelle

Domaine de formation

En Suisse, 240 formations professionnelles qualifiantes (CFC ou AFP) sont proposées, seules 17 sont représentées dans cette étude. Les domaines de formation ont été regroupés en 7 catégories. Le Tableau 5 présente les différentes catégories, les définitions utilisées pour la classification, ainsi que la distribution de l'échantillon. L'environnement, qui regroupe des

métiers tels que paysagiste ou bûcheron, est la catégorie qui regroupe le plus de participants (n=9). Les métiers du bâtiment sont également largement présents (n=8), suivis de près par les métiers liés au domaine alimentaire (n=6) et à celui de la vente (n=6). Trois personnes, actuellement en année d'orientation, n'ont pas encore un métier défini.

Tableau 5 : Distribution de l'échantillon en fonction du domaine de formation choisi

Catégorie	Définition	N participants
Environnement	Métiers liés à l'aménagement et à l'entretien de jardins ou de forêt (paysagisme, bûcheronnage...).	9
Bâtiment	Métiers liés à la construction d'habitation ou de locaux industriels, tels que carreleur, peintre ou encore installateur de sanitaire.	8
Alimentation	Métiers liés à la préparation de mets tels que cuisinier ou boulanger.	6
Vente	Métiers liés à la vente, conseil à la clientèle, gestion des marchandises (réception et distribution), ainsi que ceux liés à la création et à l'entretien des produits de textiles.	6
Mécanique	Métiers liés à la construction de machine (façonnage des métaux, usinage des pièces, montage, maintenance). Il regroupe également les métiers liés à l'industrie horlogère.	3
Informatique	Regroupe tous les métiers liés à l'informatique et à l'imprimerie.	2
Administration	Métiers effectuant des tâches administratives (correspondance, commande, comptabilité).	2
Total		37

L'orientation professionnelle des participants s'effectue sur la base d'un critère principal, les compétences ou plus précisément les résultats scolaires obtenus (n=39). D'autres critères peuvent également être pris en compte, mais dans des proportions moindres, comme les centres d'intérêt de la personne (n=13), la disponibilité des places de formation (n=2) ou encore la durée de la formation (n=1).

Organisation de la formation

Tous les jeunes bénéficient d'une formation duale alliant formation pratique et théorique. La formation pratique est majoritairement dispensée dans un établissement spécialisé (n=22) ou en collaboration avec une entreprise (n=16). Elle est rarement effectuée uniquement dans une entreprise (n=2). La formation théorique s'effectue dans un établissement ordinaire (n=22) ou dans un établissement spécialisé (n=15). Dans de rares cas, elle s'effectue dans les deux types d'établissements (n=3).

Les enseignements sur les compétences transversales

Un enseignement formel est fourni pour un certain nombre de compétences transversales. Ces compétences ne sont pas directement en lien avec le métier (acte professionnel), mais concernent plus spécifiquement des compétences qu'un travailleur doit démontrer dans l'exercice de sa profession. Il s'agit notamment des compétences relationnelles (ne pas déranger, demander/offrir son aide), celles liées à la productivité (réalisation autonome des tâches, vitesse de travail, etc.), à l'assiduité (ponctualité, endurance, etc.), à la sécurité ou encore à l'hygiène. Une majorité des personnes bénéficie d'enseignements formels relatifs à ce type de compétences (Tableau 6). Les méthodes d'enseignement employées durant les cours théoriques ne sont pas spécifiques à l'autisme pour la majorité des jeunes (n=39).

Tableau 6 : Distribution de l'échantillon en fonction de l'enseignement formel des compétences transversales et du niveau de certification visé

	CFC N=3	AFP N=19	Non reconnue N=5	Orientation N=13
Comportement social	2	11	3	10
Production	2	11	4	8
Assiduité	2	11	4	10
Sécurité	2	10	4	10
Hygiène	2	10	4	8

Note : *Certificat fédéral de capacité ; **Attestation fédérale de formation professionnelle

Des stages en entreprises sont proposés à la majorité des participants (n=36). Tous les jeunes effectuant une formation certifiante (CFC) ou (AFP) bénéficient de ce type de soutien, seuls deux jeunes inscrits dans un processus d'orientation n'y ont pas accès. Dans la plupart des cas (n=26), un job coach les accompagne dans cette démarche. Le Tableau 7 présente la distribution de l'échantillon en fonction du niveau de formation et de la présence ou non de job coach sur le lieu de formation.

Tableau 7 : Distribution de l'échantillon en fonction du niveau de formation et de la présence ou non de job coach sur le lieu de stage

	CFC	AFP	Non reconnue	Orientation
Job coach	1	14	2	9
Pas de job coach	2	5	3	2
Total	3	19	5	11

Discussion

La plupart des personnes inscrites dans une formation professionnelle initiale (formation visant l'obtention d'un CFC ou d'une AFP) possèdent de bonnes compétences en ce qui concerne les aspects relationnels. En effet, la description des caractéristiques personnelles indique que la majorité des personnes ayant participé à la recherche n'ont pas de troubles graves du comportement. Par ailleurs, plus de la moitié des participants n'ont pas de déficience intellectuelle associée. La majorité des participants rencontre des difficultés dans le domaine du langage, tant réceptif qu'expressif, qui restent toutefois minimales. Ces difficultés sont caractéristiques du trouble du spectre de l'autisme. L'analyse du profil des

participants montre que les besoins de soutiens sont faibles. D'autres recherches, de plus grande envergure, démontrent que la gravité des manifestations du trouble influence l'intégration des personnes concernées dans la formation professionnelle et sur le marché de l'emploi. Par exemple, une étude menée par Eckert (2015) concernant les activités professionnelles des adultes présentant un TSA indique que les personnes ayant reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme avec déficience intellectuelle sont employées exclusivement dans des structures protégées, tandis que la moitié des personnes diagnostiquées avec TSA sans déficience intellectuelle occupe un emploi dans l'économie libre.

Les résultats montrent que le choix de la formation ne s'effectue que rarement sur la base des intérêts du jeune présentant un TSA. Par ailleurs, l'offre de formation proposée aux participants à la recherche est restreinte. Élargir l'offre et prendre en compte les aspirations des personnes concernées, devraient constituer une priorité. De plus, les possibilités offertes sont peu nombreuses. En effet, les établissements spécialisés proposent un panel de formation moins large que les établissements ordinaires. Les quatre domaines les plus représentés sont les métiers liés à l'environnement (ex. : paysagisme, bûcheronnage), au bâtiment (ex. : peintre, carreleur, installateur sanitaire), à l'alimentation (ex. : cuisinier, boulanger) ou encore à la vente (ex. : logisticien, vendeur). La plupart de ces métiers prennent place dans un environnement particulier, souvent bruyant et parfois stressant qui ne correspond pas nécessairement aux particularités des personnes avec un TSA. En d'autres termes, les possibilités sont orientées majoritairement vers des métiers dits « manuels », ceci peut s'expliquer par le fait que les formations AFP « s'adressent à des jeunes ayant terminé leur scolarité et présentant des aptitudes essentiellement pratiques » (SEFRI, 2016b, p.1), ce qui n'est en revanche pas toujours le cas des personnes ayant un TSA. En effet, le profil cognitif et comportemental particulier des personnes avec un TSA ne fait pas d'eux des travailleurs présentant des compétences pratiques particulières. Si toutefois, les intérêts de la personne l'orientent vers ce type de métier, un bilan sensoriel pourrait par exemple être établi par un ergothérapeute afin d'identifier les besoins de soutiens et de penser l'adaptation du milieu de travail.

Le niveau de certification dans lequel sont engagés les jeunes en formation est principalement l'AFP. En ce qui concerne les perspectives professionnelles, une majorité d'entre eux souhaitent intégrer, par la suite, l'économie libre. Se pose alors la question des réelles perspectives d'emploi qui vont s'offrir à eux. Les rapports du SEFRI concernant l'employabilité des personnes titulaires d'une AFP révèlent que les conditions d'accès au marché de l'emploi pour les jeunes titulaires d'une AFP sont plus difficiles que pour les personnes détenant un CFC ; ceci est notamment dû au fait que les entreprises formatrices sont moins enclines à leur proposer un poste de travail fixe (SEFRI, 2016a). Ils démontrent également que le taux de chômage est plus élevé chez les titulaires d'une AFP (11 %) que pour les personnes ayant obtenu un CFC (3 %). Ces constats illustrent les difficultés que peuvent rencontrer les jeunes adultes diplômés pour accéder au marché de l'emploi. Dans leur analyse du rapport entre formation et emploi, Voirol-Rubido et Hanhart (2015, p.7) indiquent que :

L'insertion professionnelle des jeunes s'avère souvent délicate pour plusieurs raisons : ils sont surreprésentés parmi les demandeurs d'emploi ;

ils ne peuvent se prévaloir que d'une faible ancienneté dans l'emploi et ils occupent massivement des emplois à durée limitée (segmentation du marché de l'emploi) (Fondeur, 2006, p. 16 et 18). Par ailleurs, tous les jeunes ne sont pas égaux sur le marché de l'emploi : les plus diplômés apparaissent relativement protégés des aléas conjoncturels, tandis que les peu ou pas qualifiés y sont surexposés.

Les établissements proposant des formations devraient prendre en compte ces constats. Par ailleurs, on peut supposer qu'un accompagnement, proposé durant la période de recherche d'emploi et sur leur lieu de travail afin de maximiser les chances d'acquérir et de conserver un emploi, serait d'autant plus nécessaire pour les personnes présentant un TSA.

En ce qui concerne plus spécifiquement les soutiens disponibles durant la formation, les résultats montrent qu'il en existe un certain nombre. La spécificité de la formation duale alliant enseignement théorique et pratique constitue un atout majeur et permet aux jeunes d'acquérir les compétences techniques propres à l'exercice de chaque métier. L'enseignement formel des compétences transversales constitue également un atout qui vise à permettre aux personnes avec un TSA d'acquérir les compétences interpersonnelles nécessaires pour interagir dans le monde du travail. Malheureusement, les méthodes d'enseignements utilisées ne sont pas spécifiques à l'autisme, ce qui peut constituer un frein à l'apprentissage. Les particularités de l'autisme devraient être prises en compte afin de proposer des soutiens adéquats. De plus, la présence d'un job coach sur le lieu de stage atteste de l'attention portée au fait d'offrir un soutien à la personne, à son employeur ainsi qu'à ces collègues.

Limites et recherches futures

Les résultats de cette étude doivent être interprétés avec précaution. En effet, la taille de l'échantillon est faible, tant en ce qui concerne les institutions impliquées que le nombre de jeunes recensés. Ce taux de participation des institutions pourrait s'expliquer par les nombreuses sollicitations des milieux de recherche ou encore par la charge supplémentaire de travail engendré par une telle collaboration. Il pourrait être intéressant de poursuivre des recherches sur un échantillon plus grand afin de pouvoir comparer les différentes formations, notamment quant aux types de soutien proposés. Mener des recherches dans différents pays permettrait également d'établir des comparaisons internationales et d'identifier les soutiens facilitant l'insertion professionnelle. L'influence de certaines variables comme la présence ou non de déficience intellectuelle ou encore la qualité des interactions sociales sur le type de formation suivie pourrait également être analysée. De plus, de futures recherches longitudinales pourraient être envisagées afin de connaître la situation professionnelle de ces jeunes suite aux formations effectuées et d'appréhender l'impact du type de formations sur les perspectives professionnelles des jeunes adultes avec un TSA. Une autre limite porte sur le mode de recrutement des participants. En effet, les institutions étaient responsables de repérer dans leur établissement les personnes avec un TSA. Beaucoup de jeunes adultes n'ont pas été diagnostiqués par une instance reconnue. Il est donc possible que le recensement n'ait pas été exhaustif. Le diagnostic comme critère d'inclusion peut donc s'avérer problématique, mais reste néanmoins nécessaire. Finalement, il importe de souligner que les réponses aux questionnaires ont été formulées par des personnes accompagnant les jeunes adultes dans leur formation, ceci peut également constituer un biais. Les informations pourraient être

complétées par des questionnaires adressés aux jeunes en formation afin de mieux connaître leur besoin de soutien.

Conclusion

L'accès à la formation et à l'emploi représente un défi majeur pour les personnes présentant un TSA en Suisse. En effet, les particularités du trouble du spectre de l'autisme peuvent s'avérer des obstacles déterminants à l'insertion professionnelle. Toutefois, plusieurs recherches récentes montrent qu'il existe des solutions pour augmenter la compétitivité des jeunes avec un TSA sur le marché de l'emploi ; ceci passe notamment par la mise en place de formation professionnelle adaptée tant aux caractéristiques personnelles qu'aux exigences du marché de l'emploi. Le but de cette recherche exploratoire était de décrire tant les jeunes présentant un TSA inscrits en formation que la formation elle-même. Les résultats montrent qu'un certain nombre de soutiens sont proposés, toutefois ils sont peu ou pas ciblés et ne prennent pas en compte les particularités de l'autisme. Les résultats de cette étude montrent également que les domaines de formations proposés aux personnes avec un TSA sont peu variés et que les métiers proposés sont essentiellement des métiers dits « manuels ». Ceci est une conséquence directe de l'organisation du système de formation suisse. Ces résultats ouvrent de nouvelles perspectives et permettent aux instituts de formation de remettre en question l'accompagnement proposé.

La recommandation principale pour les institutions de formation consiste à mieux prendre en compte les particularités de l'autisme, tant dans le processus d'orientation professionnelle que dans la formation. Cela passe notamment par une diversification de l'offre de formation ainsi que par un processus d'orientation professionnelle davantage structuré et soutenu par des instruments permettant l'évaluation des forces et faiblesses de l'individu. Il s'avère également important de fournir des enseignements concrets sur les compétences transversales (apprendre des comportements sociaux comme la manière de se comporter avec son supérieur hiérarchique ou avec ses collègues) et basées sur une méthodologie adaptée à l'autisme. Enfin, les formations pourraient gagner en qualité en engageant du personnel possédant une expertise dans l'accompagnement des personnes présentant un TSA.

Références

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *Intellectual Disabilities: Definition, Classification, and systems of supports (11th Edition)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- American Psychological Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American psychiatric association.
- Autisme-Europe. (2014). *Autisme et travail : ensemble, c'est possible : Rapport sur les bonnes pratiques pour l'emploi des personnes avec autisme en Europe*. Bruxelles, Belgique : Autisme-Europe.
- Baldwin, S., Costley, D. et Warren, A. (2014). Employment activities and experiences of adults with high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (10), 2440-2449.
- Blaise, J-L. (2001). Le travail des personnes handicapées en question : du silence à la parole... *La revue de la Confédération française démocratique du travail*, 43, 11-18.

- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C. L. et Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Éducation et francophonie*, 35 (1), 3-22.
- Burge, P., Ouellette-Kuntz, H. et Lysaght, R. (2007). Public views on employment of people with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26, 29-37.
- Dew, D. et Alan, G. (dir.) (2007). *Rehabilitation of individuals with autism spectrum disorders*. Washington, DC: The George Washington University, Centre for Rehabilitation Counselling Research and Education.
- Eckert, A. (2015). *Autism Spectrum Störger in des Schweiz. Lebens situation und fachliche Begleitung*. Berne, Suisse: Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- Engel, D. et Munger, F. (2003). *Rights of Inculsion: Law and Identity in the Life Stories of Americans with Disabilities*. Chicago, ILL: The University of Chicago Press.
- Fonjallaz, J.-M. (2009). La formation professionnelle spécialisée en Suisse : Exposé et perspectives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4 (48), 111-122.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Guerdan, V. (2009). La participation : un paradigme incontournable. Dans V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck (dir.), *Participation et responsabilités sociales : un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 3-14). Berne, Suisse : Peter Lang.
- HandiSup. (2014). *Avec le guide SIMON, l'entreprise devient accessible aux étudiants autistes*. Récupéré de <http://www.handisup.asso.fr/nos-actions/projet-simon>
- Hayward, B. J. et Schmidt-Davis, H. (2003). *Longitudinal study of the vocational rehabilitation services program: Final report 1: How consumer characteristics affect access to, receipt of, and outcomes of VR services*. Récupéré de <http://www.ed.gov/policy/speced/leg/rehab/eval-studies.html>
- Holwerda, A., van der Klink, J.J.L., Groothoff, J.W. et Brouwer, S. (2012). Predictors for Work Participation in Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 22, 333-352.
- Koen, J., Klehe, U.C. et Van Vianen, A.E.M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.
- Louvet, E. et Rohmer, O. (2010). Les travailleurs handicapés sont-ils perçus comme des travailleurs compétents ? *La revue de psychologie du travail*, 16 (1), 49-62.
- Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. *Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 6, 31-51.
- Novak Amado, A., Stancliffe, R. J., McCarron, M., et McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51 (5), 360-375.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyToolNo15_fr.pdf

- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2011). *Résumé : Rapport mondial sur le handicap*. Récupéré de www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/index.html
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure. *L'insertion socioprofessionnelle des jeunes*, 15 (1), 76-95.
- Rutter, M. Le Couteur, A. et Lord, C. (2003). ADI-R : Entretien pour le Diagnostic de l'Autisme (Version révisée). Paris (France): Hogrefe.
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M.G. et Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 67-74.
- Schulze, M. (2010). *Comprendre la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré de <https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/documents/comprendrelacdp.pdf>
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2014). *Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) : Guide*. Récupéré de https://edudoc.ch/record/111221/files/Leitfaden_EBA_fr-1.pdf
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2016a). *La formation professionnelle en Suisse : faits et chiffres 2016*. Récupéré de <https://www.sbf.admin.ch/aktuell/medien/00483/01323/?lang=fr>
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2016 b). *Évaluation de la situation du marché du travail et perspectives de formation continue pour les titulaires d'une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) : Rapport final*. Récupéré de [https://www.sbf.admin.ch/.../1600 be Evaluation EBA II Schlussbericht def FR.pdf](https://www.sbf.admin.ch/.../1600%20Evaluation%20EBA%20II%20Schlussbericht%20def%20FR.pdf)
- Sénéchal, C., Fontaine, C., Larivée, S. et Legault, F. (2011). Insertion professionnelle des adultes québécois ayant un trouble autistique ou un syndrome d'Asperger. *Santé mentale au Québec*, 36 (1), 181-199.
- Shattuck, P.T. et Roux, A.M. (2014). Commentary on employment supports research. *Autism*, 19 (2), 246-247.
- Stankova, T. et Trajkovski, V. (2010). Attitudes and opinions of employers, employees and parents about the employment of people with autism in the Republic of Macedonia. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 11 (3-4), 16-29.
- Sung, C., Sanchez, J., Hung-Jen, K., Chia-Chiang, W. et Leahy, M.J. (2015). Gender Differences in Vocational Rehabilitation Service predictors of Successful Competitive Employment for Transition-Aged Individuals with Autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 45 (10), 3204-3218.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Verdier, É. et Vultur, M. (2016). L'insertion professionnelle des jeunes : un concept historique, ambigu et sociétal. *Revue Jeunes et Société*, 1 (2), 4-28.

- Voirol-Rubido, I. et Hanhart, S. (2015). Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation ? *Revue française de pédagogie*, 3, 5-10.
- Zaffran, J. (2005). Des principes politiques d'insertion professionnelle des personnes handicapées au contexte de l'action : Le cas des exploitations agricoles. *Revue française des affaires sociales*, 2 (2), 249-272.