

Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales

CAHIERS DU LAREPPS

No 07-13

À l'emploi !

**Évaluation d'un projet d'expérimentation
visant l'insertion en emploi
des personnes ayant un trouble envahissant du développement
sans déficience intellectuelle**

Par Lucie Dumais, Alexandra Prohet et Mélanie Mailhot

***Copublication
Alliance de recherche universités-communautés (ARUC), UQAM***

**École de travail social
Université du Québec à Montréal**

**© LAREPPS/UQAM
Décembre 2007**

Table des matières

Liste des acronymes et abréviations.....	iv
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	v
AVANT-PROPOS.....	vii
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE	
Un projet expérimental, mise en contexte et définition du cadre de recherche	4
1. La genèse du projet pilote.....	4
1.1. Un constat.....	4
1.2. Une définition du syndrome d'Asperger et des TED.....	4
1.3. L'offre de services face à des besoins spécifiques.....	7
1.4. Les personnes ayant le syndrome d'Asperger et le monde du travail.....	9
1.5. Une demande spécifique et la construction d'un partenariat.....	9
1.5.1. <i>ATEDM</i>	9
1.5.2. <i>Une rencontre</i>	10
1.5.3. <i>AMO</i>	10
1.5.4. <i>Des partenaires engagés dans la construction d'un projet pilote</i>	10
2. Le cadre de la recherche.....	11
2.1. Les objectifs de l'expérimentation.....	11
2.2. La construction d'un modèle.....	12
2.2.1. <i>Trois sources d'inspiration</i>	12
2.2.2. <i>Le modèle d'intervention du projet pilote développé au Royaume-Uni</i>	12
2.2.3. <i>L'évaluation de ce projet</i>	13
2.2.4. <i>Le modèle d'intervention du projet pilote d'AMO et ATEDM</i>	14
2.3. La recherche évaluative.....	14
2.3.1. <i>Une recherche en partenariat</i>	14
2.3.2. <i>Les objectifs de la recherche</i>	16
2.3.3. <i>L'échantillon</i>	17
2.3.4. <i>Les méthodes et techniques d'enquête et d'analyse</i>	18
2.3.5. <i>Les outils d'enquête</i>	22
2.3.6. <i>Les axes d'analyse</i>	25
DEUXIÈME PARTIE	
Résultats et analyse	26
1. Les résultats généraux.....	26

2.	Une analyse des processus	31
2.1.	La formation et la recherche d'emploi : deux phases remodelées	31
2.1.1.	<i>L'évaluation ou la sélection des candidats</i>	31
2.1.2.	<i>Les premières modifications apportées à la formation</i>	32
2.1.3.	<i>Des changements appréciés ?</i>	37
2.1.4.	<i>La généralisation des acquis et introspection</i>	39
2.1.5.	<i>Les réaménagements apportés à la recherche d'emploi</i>	42
2.1.6.	<i>Un nouveau discours sur la formation</i>	49
2.2.	Les outils d'évaluation	50
2.2.1.	<i>La grille d'évaluation</i>	50
2.2.2.	<i>Le portfolio</i>	51
2.2.3.	<i>Les autres outils</i>	52
2.2.4.	<i>Des lacunes dans la mise en place de ces outils</i>	52
2.2.5.	<i>Un usage limité du portfolio</i>	55
2.2.6.	<i>La formation et le principe d'évaluation</i>	59
2.2.7.	<i>Le suivi au terme des seize semaines</i>	64
2.3.	Le placement en emploi : deux des trois volets de la sensibilisation	67
2.3.1.	<i>La création d'un bassin d'employeurs</i>	68
2.3.2.	<i>Une approche individuelle des employeurs</i>	69
2.4.	L'intégration en emploi et le maintien en emploi	72
2.4.1.	<i>Le contrat de travail</i>	72
2.4.2.	<i>Le devis et les objectifs de l'intégration en emploi</i>	73
2.4.3.	<i>Un premier agent d'intégration</i>	74
2.4.4.	<i>Un nouvel agent d'intégration</i>	75
2.4.5.	<i>Le suivi</i>	76
2.4.6.	<i>Les difficultés rencontrées</i>	78
2.4.7.	<i>Les habilités sociales et l'emploi</i>	80
2.4.8.	<i>Des problèmes d'arrimage et d'interférences</i>	81
2.4.9.	<i>Les changements</i>	81
2.4.10.	<i>Une appréciation portée sur le rôle de l'agent d'intégration</i>	82
2.4.11.	<i>La satisfaction des employeurs et du participant en emploi</i>	89
2.5.	D'autres facteurs ayant des conséquences sur le déroulement du projet	95
2.5.1.	<i>Le montage financier et son administration</i>	95
2.5.2.	<i>Le partenariat entre les promoteurs</i>	102
2.5.3.	<i>Une gestion des ressources humaines difficile</i>	104
2.6.	Une appréciation globale du projet : participants, employeurs et parents	107
2.7.	En résumé	115
3.	Qu'est-ce qu'une intégration en emploi réussie ?	116
3.1.	Quelques éléments de théorie et de méthode	116
3.2.	Les appréciations quantitatives des intégrations	117
3.3.	Les appréciations qualitatives des intégrations	119
3.3.1.	<i>Trois vignettes</i>	119
3.3.2.	<i>Des éléments à mettre en exergue</i>	120
3.4.	La comparaison de ces éléments aux attentes de départ du projet <i>À l'emploi !</i>	122
3.5.	En résumé	123

CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

Constat général sur les résultats et sur les questions en suspens	125
Recommandations et moyens suggérés en vue d'améliorer «le modèle»	126

BIBLIOGRAPHIE	128
----------------------------	------------

ANNEXES**Annexe 1**

Facteurs entourant le choix de procéder par groupe unique sans groupe contrôle	132
---	------------

Annexe 2**Les questionnaires**

Questionnaires utilisés durant la formation en T0 et T8 (participants et conseillers).....	134
Questionnaires utilisés durant l'intégration (participants et employeurs/superviseurs)..	152
Questionnaires aux parents.....	163

Liste des acronymes et abréviations

AI :	Agent d'intégration
AMO :	Action main-d'œuvre inc.
ARUC-ÉS :	Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale
ATEDM :	Autisme et troubles envahissants du développement Montréal
CRDI :	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle
CIT :	Contrat d'intégration au travail
CE :	Conseiller en emploi
DEC :	Diplôme d'études collégiales
DEP :	Diplôme d'études professionnelles
DI :	Déficience intellectuelle
FIPH :	Fonds d'intégration des personnes handicapées
FJQ :	Fonds jeunesse Québec
LAREPPS :	Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales
OPHQ :	Office des personnes handicapées du Québec
PIE :	Participant intégré en emploi
RE :	Recherche d'emploi
RHDSC :	Ressources humaines et Développement social Canada
SSMO :	Services spécialisés de main-d'œuvre
TEACCH :	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children
TED :	Troubles envahissants du développement
UQAM :	Université du Québec à Montréal

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Échantillon et diagnostics.....	18
Tableau 2 :	Calendrier des formations	18
Tableau 3 :	Les questionnaires	23
Tableau 4 :	Les observations.....	23
Tableau 5 :	Les entrevues.....	24
Tableau 6 :	La numérotation des entrevues.....	24
Tableau 7 :	Les participants et l'emploi au cours du déroulement de l'expérimentation	27
Tableau 8 :	Les placements en emploi	27
Tableau 9 :	Recensement des milieux d'emploi.....	28
Tableau 10 :	Emploi, formation académique et expérience professionnelle pour les 7 participants en emploi au terme de la formation	30
Tableau 11 :	Les placements en emploi, milieu d'insertion et stage.....	31
Tableau 12 :	Calendrier formations/recherche d'emploi.....	42
Tableau 13 :	Les résultats de la recherche et des placements en emploi et stage d'insertion socioprofessionnel.....	44
Tableau 14 :	Le contenu de la recherche d'emploi	46
Tableau 15 :	Le montage financier du projet	96
Tableau 16 :	Le roulement de personnel	105

Liste des figures

Figure 1 :	Les troubles envahissants du développement.....	7
Figure 2 :	La structure partenariale encadrant le projet pilote.....	16
Figure 3 :	Situation des participants au terme de l'expérimentation	26
Figure 4 :	Échelle de rémunération.....	29
Figure 5 :	La formation.....	33
Figure 6 :	Nombre de participants en % satisfaits du contenu de la formation en T8... 37	
Figure 7 :	Nombre de participants en % satisfaits par les horaires de la formation en T8.....	38
Figure 8 :	Point de vue des CE sur les capacités des participants à entreprendre une recherche d'emploi au terme de la formation.....	39
Figure 9 :	Selon les CE, au terme de la formation, % des participants capables de :....	40
Figure 10 :	Au terme de la formation, les participants sont-ils capables en moyenne de :	41
Figure 11 :	La recherche d'emploi.....	43
Figure 12 :	Le portfolio.....	52
Figure 13 :	Question aux parents : avez-vous remarqué des progrès chez votre enfant? 60	
Figure 14 :	Question aux parents : en général, la formation a-t-elle permis à votre enfant d'améliorer... ..	64
Figure 15 :	Temps moyen avant le premier emploi.....	72
Figure 16 :	Question aux superviseurs : Des collègues se sont-ils plaints de l'attitude ou du travail de l'employé ?.....	79

Figure 17 :	Selon l'employeur/superviseur, le rôle de l'agent d'intégration est-il utile ?	83
Figure 18 :	Nombre d'employeurs/superviseurs en % satisfaits concernant :	84
Figure 19 :	Satisfaction des participants en emploi concernant l'agent d'intégration, par rapport aux aspects suivants :	85
Figure 20 :	Question aux participants en emploi : selon vous, les interventions de l'agent d'intégration vous ont-elles permis d'améliorer l'exécution de vos tâches de travail ?	86
Figure 21 :	Question aux participants en emploi : selon vous, les interventions de l'agent d'intégration vous ont-elles permis d'améliorer votre niveau de confiance en soi ?	86
Figure 22 :	Question aux participants : selon vous, les interventions de l'agent d'intégration vous ont-elles permis d'améliorer vos contacts avec votre superviseur ?	86
Figure 23 :	Question aux participants : selon vous, les interventions de l'agent d'intégration vous ont-elles permis d'améliorer vos contacts avec vos collègues de travail ?	87
Figure 24 :	La qualité de la relation de l'employé avec ses collègues	88
Figure 25 :	Une intervention de l'agent d'intégration a-t-elle permis de résoudre un problème majeur ?	89
Figure 26 :	Le niveau de satisfaction de l'employeur/superviseur concernant son employé	90
Figure 27 :	L'employeur/superviseur pense-t-il garder son employé à long terme ?	92
Figure 28 :	Question aux participants ayant été en emploi au cours de l'expérimentation : jugez-vous l'expérience dans cet emploi satisfaisante ?	93
Figure 29 :	Question aux participants ayant été en emploi dans le cadre de l'expérimentation : Êtes-vous satisfait des aspects suivants :	94
Figure 30 :	Répartition du financement selon les sources	97
Figure 31 :	Répartition des catégories de dépenses	97
Figure 32 :	Satisfaction des CE d'avoir donné la formation par rapport au nombre de participants en %	108
Figure 33 :	Question aux participants ayant eu un emploi aux cours de l'expérimentation : globalement êtes-vous satisfait d'avoir participé au projet ?	109
Figure 34 :	Question aux parents : Y a-t-il des aspects du projet qui vous ont dérangé ou déplu ?	111
Figure 35 :	Question aux parents : dans l'ensemble, êtes-vous satisfait des services que l'équipe du projet expérimental a donné à votre enfant ?	112
Figure 36 :	Satisfaction des parents par rapport au niveau de vie de leur enfant depuis qu'il a participé au projet expérimental	112
Figure 37 :	Satisfaction des parents par rapport au niveau de vie de leur enfant depuis qu'il est en emploi ou en stage d'insertion socioprofessionnel	113

AVANT-PROPOS

Le présent rapport est le fruit d'un travail de recherche qui a été rendu possible grâce au soutien financier de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) dans le cadre de son programme de subvention à l'expérimentation. Il a aussi obtenu un appui de l'Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale (ARUC-ÉS), dans celui de son chantier d'activités partenariales (CAP) des services aux personnes.

Nous tenons à adresser nos remerciements à toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de cette recherche évaluative, bien entendu, l'ensemble des participants au projet pilote, de même que leurs familles, ainsi que les employeurs. Nous remercions en outre toute l'équipe du projet *À l'emploi!* pour sa collaboration précieuse, pour sa disponibilité et sa promptitude à répondre à nos nombreuses demandes durant l'enquête de terrain. En particulier, merci à la coordonnatrice, Laurence Stezewski et à Catherine Linerte, adjointe administrative du projet, qui ont offert à l'équipe de recherche la possibilité d'une présence soutenue sur le terrain. Enfin, un grand merci aux responsables des deux organismes promoteurs du projet, Sylvie Roy, directrice générale d'Action main-d'œuvre (AMO), et Nancy Lacoursière, directrice adjointe de Autisme et troubles envahissants du développement – Montréal (ATEDM). Nous remercions également, outre mesdames Roy et Lacoursière, les autres membres du comité d'orientation pour le soutien et l'encadrement qu'ils nous ont offert tout au long du processus ayant mené à la production du présent document. Merci donc, à Yves Vaillancourt, cochercheur, Denis Bussièrès, coordonnateur de l'ARUC-ÉS, Michel Gignac, conseiller à l'intervention collective régionale de l'OPHQ.

Au cours des trois années de travail ayant conduit à la présente production, la contribution de plusieurs personnes doit être soulignée. Mélanie Mailhot a effectué les démarches liées à la cueillette et à la saisie des données durant la première année du projet. Alexandra Prohet a poursuivi ce travail jusqu'à l'analyse finale et la rédaction du rapport, sous la direction de Lucie Dumais. Alexandra Pierre et Audrey Rousseau ont été assistantes de recherche. Un grand merci à Louise Tremblay et Carole Vilandré pour la relecture minutieuse qu'elles ont faite du document, les corrections qu'elles ont apportées et le travail de mise en page réalisé en vue d'en agencer la forme.

RÉSUMÉ

Cette étude présente les résultats d'une recherche sur un projet d'expérimentation visant l'intégration socioprofessionnelle de personnes ayant un trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle. Cette recherche, menée par le LAREPPS, en partenariat avec les copromoteurs du projet, AMO et ATEDM, a adopté la forme d'une recherche formative ou d'une évaluation participative partenariale. Pendant tout le déroulement de l'expérimentation, les chercheurs ont tenu un rôle d'accompagnement et de soutien, alors qu'ils mettaient parallèlement à jour un certain nombre de défis à relever quant à la mise en place d'une structure organisationnelle qui soit optimale. L'étude a démontré que ce projet clinique novateur a tout à fait sa place au Québec. Cependant, au terme de l'expérimentation, il apparaît qu'il n'a toutefois pas atteint ses objectifs ni apporté les résultats escomptés. Au terme de l'expérimentation, le modèle développé est toujours en construction. Ce sont ces éléments qui amènent l'équipe des chercheurs du LAREPPS à formuler un certain nombre de recommandations, de façon à orienter les promoteurs du projet quant aux nouveaux développements qu'ils apporteront à leur modèle d'intervention.

INTRODUCTION

Un projet expérimental d'aide à l'insertion : une demande pour l'évaluer

Au cours des dix dernières années, les politiques publiques ont ouvert la voie à diverses initiatives permettant aux personnes handicapées de s'intégrer en emploi. La convergence des politiques sociales misant sur la participation des personnes handicapées et sur l'activation des populations assistées nous a amené, tout récemment, à la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale du Québec. En outre, depuis le rapatriement, au palier provincial, des programmes fédéraux en matière de formation de la main-d'œuvre notamment, le gouvernement fédéral n'est pas en reste puisqu'il conserve toujours une entente avec les provinces concernant l'insertion des personnes handicapées. Enfin, les pressions exercées sur les gouvernements par les personnes autistes ou présentant des troubles envahissants du développement ainsi que leurs parents ont bousculé les pouvoirs publics à l'égard de ces personnes et de leurs droits.

Dans cette mouvance, il faut nécessairement compter sur les projets d'insertion et les nouvelles pratiques qui sont issus des organismes communautaires et de l'économie sociale. Des initiatives souvent opérées sur la base de partenariats avec d'autres organismes ou avec des établissements publics, sont venues répondre aux besoins des populations éloignées du marché du travail et aux besoins particuliers des personnes ayant des incapacités. Dans ce cadre, ce qui nous occupe sur le plan des politiques sociales, c'est l'expérimentation à la fois d'un projet clinique adapté aux particularités des personnes visées et d'une structure organisationnelle optimale.

En juin 2004, le service spécialisé de main-d'œuvre Action main-d'œuvre (AMO) est venu rencontrer le Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales (LAREPPS) de l'UQAM pour discuter d'un projet d'expérimentation d'aide à l'insertion pour les personnes ayant le syndrome d'Asperger. L'équipe de recherche du LAREPPS s'est bâtie une réputation solide par ses projets d'études sur l'apport des organisations sans but lucratif (OSBL, communautaires, d'économie sociale) dans la transformation des services d'intérêt public et de développement social. Le LAREPPS a d'ailleurs mené une étude monographique sur Action main-d'œuvre réalisée dans le cadre d'un ensemble plus large de portraits d'entreprises d'économie sociale, dirigée par des chercheurs regroupés au sein de l'Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale (ARUC-ÉS). Cette expérience antérieure constitue pour AMO un élément incitatif ayant joué en faveur d'une collaboration avec le LAREPPS dans le cadre de l'évaluation de ce projet pilote. L'expertise du LAREPPS dans les champs de l'économie sociale, de l'insertion et du handicap a encore contribué au rapprochement des parties, et ce, en dépit du fait que le projet pilote avait une forte composante de réadaptation et de psychopédagogie (volet clinique) sur laquelle le laboratoire de recherche ne pouvait pas avoir autant de prise.

En d'autres termes, le LAREPPS s'est entendu avec AMO pour mener cette évaluation, sur la base de son expertise dans le domaine de l'insertion et sur l'importance du défi actuel en termes de politiques sociales, que l'on parle de la politique d'intégration et de participation sociale des personnes handicapées ou de la politique active d'insertion du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Ces pourparlers ont abouti au dépôt d'un projet d'expérimentation-évaluation auprès de l'Office de personnes handicapées du Québec (OPHQ) qui a financé l'évaluation du

projet. Soulignons en outre que ces négociations ont été menées essentiellement entre le LAREPPS et AMO. Le second promoteur du projet d'expérimentation, Autisme et troubles envahissants du développement – Montréal (ATEDM), n'a pas nécessairement été actif dans cette phase de démarchage avec le LAREPPS. C'est toutefois ATEDM qui sera le signataire du projet d'expérimentation-évaluation déposé à l'OPHQ.

La proposition de départ présentée au LAREPPS par les promoteurs consistait en un document d'une quarantaine de pages où était défendue l'idée selon laquelle il était nécessaire d'avoir au Québec un programme d'aide à l'insertion des personnes ayant le syndrome d'Asperger en raison d'une part, des compétences dont ces personnes font preuve (excellente capacité de verbaliser, bonne mémoire visuelle, bonnes capacités cognitives), mais aussi des problèmes particuliers qu'elles peuvent rencontrer (habilités sociales limitées, motricité réduite). Les promoteurs, AMO et ATEDM souhaitaient valider l'efficacité du projet en termes de résultats en emploi (taux de placement, qualité des emplois obtenus, concordance de ceux-ci avec les attentes/compétences des candidats). Ils désiraient également estimer le coût moyen du projet, puis le généraliser à l'échelle du Québec. La proposition de départ faisait donc état d'un modèle d'intervention à évaluer et idéalement, à l'étendre à l'ensemble du Québec.

Il va sans dire qu'aux yeux des chercheurs du LAREPPS, évaluer l'efficacité du projet était en soi une démarche importante, d'autant plus que le modèle présenté par les promoteurs n'avait jamais été tenté ailleurs. Les chercheurs ont donc fait valoir que l'évaluation ne pouvait être en même temps une évaluation de l'efficacité du projet d'une part, et de son implantation ou transfert d'autre part : trop de facteurs supplémentaires relatifs à la géographie, à la population, au marché de l'emploi et à la structure des services dans les autres régions constituaient des inconnus pour l'examen de l'éventuelle généralisation ou du transfert du projet. De plus, le LAREPPS a fait valoir aux promoteurs qu'ils pouvaient eux-mêmes procéder aux calculs des coûts : le cas échéant, et une fois le projet complété, il était possible d'utiliser une formule simple comme l'ont déjà fait d'autres organisations de l'économie sociale (Voir Mathieu et coll. 2000; Charbonneau et coll., 2000)¹.

Il a donc été établi que le LAREPPS procéderait à une évaluation du modèle d'intervention tel que déposé par les promoteurs et qui porterait à la fois sur les résultats du projet et sur les processus mis en opération. Or, l'équipe de recherche du LAREPPS a dû convenir assez rapidement avec les promoteurs que le modèle d'intervention mis à l'épreuve ressemblait à un canevas en construction davantage qu'à un modèle au sens littéral du terme. C'est d'ailleurs dans cette perspective que les chercheurs ont introduit la notion de recherche-action (ou recherche formative) à la démarche entreprise. En effet, les constats de l'évaluation tels que décrits dans le présent rapport constituent une suite de tentatives et d'ajustements d'un schéma d'intervention dont la structure en trois phases est restée assez stable mais dont les contenus et autres dimensions ont constamment été modifiés, ajustés, de manière *ad hoc*. C'est de là aussi que vient l'intérêt d'examiner les processus mis en œuvre au sein du projet. Cette forme d'évaluation participative, partenariale, vient quelque peu

¹ Mathieu, R., C. Jetté, V. van Schendel, L. Dumais, D.G Tremblay, P. Crémieux. 2000. L'impact économique et social du secteur communautaire à Montréal. LAREPPS / Service aux collectivités, UQAM, mars, 150 p.; Charbonneau, C., L. Dumais et R. Mathieu. 2000. L'économie sociale et les processus d'insertion sociale et professionnelle, Colloque de l'Association québécoise de réadaptation psychosociale (AQRP), Château Mont Sainte-Anne, 2 novembre.

dénaturer la facture originale du projet d'expérimentation-évaluation dans le sens où il ne s'agissait plus d'un modèle précis à évaluer. Toutefois, cette forme d'évaluation a eu l'avantage de pouvoir s'adapter à la logique d'un projet d'intervention en construction. C'est donc dans cette perspective que le présent rapport de recherche évaluative prend en grande partie son sens.

Notre rapport d'évaluation se présente en trois parties. La première partie du rapport dresse rapidement un portrait du contexte d'émergence du projet *À l'emploi* et de sa constitution de base. Le projet s'est donné comme but d'expérimenter sur deux ans, et avec une trentaine de participants, un modèle d'aide à l'insertion socioprofessionnelle en trois phases – formation, recherche d'emploi, intégration en emploi – répondant spécifiquement aux personnes ayant le syndrome d'Asperger ou un trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle. La deuxième partie fait état des résultats et des processus d'intervention pour chacun des moments clés du « modèle » d'intervention. Elle examine aussi rapidement certains facteurs (financiers, organisationnels, partenariaux) qui se sont avérés avoir une influence manifeste sur le déroulement du projet d'expérimentation et sur ses résultats. La troisième partie, quant à elle, met en relief les critères d'une intégration en emploi réussie pour la population cible. Enfin, une brève conclusion permet d'établir un certain nombre de recommandations.

Au moment d'écrire ce rapport d'évaluation, l'équipe de recherche du LAREPPS avait déjà eu connaissance du fait que le projet d'expérimentation avait obtenu les fonds nécessaires pour une prolongation de six mois avec, à la clef, douze nouveaux candidats. Les chercheurs espèrent que les délibérations qui ont eu lieu en comité de recherche ont contribué à bonifier les interventions menées entre janvier et juillet 2007. Le LAREPPS a aussi accepté de produire un avis évaluatif supplémentaire concernant cette période. Les lecteurs sont invités à se procurer ce nouveau document très prochainement.

PREMIÈRE PARTIE

Un projet expérimental : mise en contexte et définition du cadre de recherche

1. La genèse du projet pilote

1.1 Un constat

À l'échelle internationale, il apparaît que les personnes qui présentent le syndrome d'Asperger ou autres troubles envahissants du développement, sont de plus en plus nombreuses à exprimer leur désir d'entrer de plain-pied dans le marché du travail. Or, ces personnes semblent éprouver de grandes difficultés pour trouver un emploi et également le conserver. Ainsi, dans son ouvrage *Le Syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*, Tony Attwood, psychologue et directeur d'un établissement australien spécialisé dans le diagnostic et le traitement du syndrome d'Asperger, relève les éléments suivants :

«La *National Autistic Society* à Londres a dressé une liste des problèmes rencontrés [par les adultes porteurs du syndrome Asperger] grâce à l'aide de ses correspondants [...]. Cette liste retient :

- Le besoin de savoir que d'autres sont dans la même situation ;
- L'inquiétude de constater que des professionnels de santé et d'éducation rencontrés ne connaissent pas le Syndrome d'Asperger ou très peu ;
- Le sentiment d'isolement ;
- Les difficultés à obtenir et conserver un emploi ;
- Si l'on travaille, l'inadaptation des tâches aux capacités ;
- Les moqueries des collègues de travail ;
- Les difficultés dues à la faiblesse du revenu.»

(Attwood, 2003 : 133)

Avant de développer davantage ce thème de l'emploi en lien avec le syndrome d'Asperger, il importe de définir au préalable, plus précisément, la nature de ce syndrome. Nous emprunterons, pour ce faire, les propos des spécialistes, psychologues, psychiatres et cliniciens qui ont bien voulu rendre accessibles au plus grand nombre, les connaissances scientifiques encore parcellaires accumulées, en lien avec ce syndrome.

1.2 Une définition du syndrome d'Asperger et des TED

Bernadette Rogé, professeure et psychologue de l'Unité évaluation autisme du Centre hospitalier universitaire de Toulouse, en France, et présidente de l'Association pour la recherche sur l'autisme et la prévention des inadaptations, explique en quoi le syndrome d'Asperger relève d'un trouble du développement en ce qui a trait à l'adaptation des individus au monde physique et social qui les entoure.

Le syndrome d'Asperger est décrit dans les troubles du développement et donc, dans la catégorie des troubles apparaissant dans l'enfance [...]. Il s'agit de difficultés dont le

caractère envahissant touche certes le développement, mais laisse ensuite des séquelles importantes, perceptibles dans les difficultés d'adaptation à l'âge adulte. (Rogé, in Attwood : XII)

Parmi l'ensemble des troubles envahissants du développement (TED), le syndrome d'Asperger est aujourd'hui considéré comme une entité clinique distincte qui possède ses propres critères de diagnostic. Il existe cinq TED, dont les trois plus courants sont les troubles du spectre autistique (appelé aussi autisme classique), les TED non spécifiés (ou autisme atypique) et le syndrome d'Asperger (voir figure 1, p. 13). Le syndrome d'Asperger n'est donc pas une variante de l'autisme. À ce titre, il importe de le différencier de l'autisme dit classique. L'évaluation des compétences sociales et cognitives, le langage ou les capacités de communication et d'évolution à long terme des individus sont nettement différentes entre une personne ayant le syndrome d'Asperger et une autre autiste dont les aptitudes ou habiletés en la matière apparaîtront plus «restreintes». Ainsi peut-on décrire de la manière suivante, les principales caractéristiques de ce syndrome d'Asperger qui atteint beaucoup plus les garçons que les filles :

- Interaction sociale : déficience de communication interpersonnelle, manque d'habileté à comprendre et employer les règles du comportement social. Naïveté sociale et très grande crédulité pouvant rendre vulnérable.
- Communication non verbale : langage corporel et expressions du visage inappropriées, regard fuyant, absence apparente d'émotion. Incompréhension ou mauvaise perception des expressions du visage ou des gestes d'autrui.
- Langage : vocabulaire riche, mais au contenu limité. Remarques répétitives ou sans rapport avec le sujet. Compréhension des expressions dans leur sens littéral, incompréhension des jeux de mots. Communication verbale précieuse, guindée. Voix souvent haute et monocorde.
- Activités répétitives et résistance aux changements : attachement excessif à certains objets ou fixation sur un sujet de prédilection. Obsessions, répétitions, réalisation de rituels. Écholalie, balancements et trémoussements. Mode de vie routinier et importantes difficultés à gérer les changements et les imprévus.
- Coordination motrice : gestes maladroits, mal coordonnés et maintien étrange ou démarche particulière.
- Autres atteintes neurosensorielles : hyper ou hypo sensibilité de certains sens (vue, ouïe, toucher, odorat).
- Talents et intérêts : isolement volontaire dans des activités solitaires. Mémoire inhabituelle, développée surtout pour les faits et détails. Mémoire automatique, encyclopédique, sans esprit critique. Grande connaissance dans un domaine très spécifique.

(Atwood, Wing, Stezewski et Mercier, APIPA 51 et Asperweb France, Autisme France, Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement, Bernier *et al.*, Martin, Tremblay et Mottron)

Ainsi, les personnes touchées par ce syndrome éprouvent des difficultés certaines en termes de développement d'habilités sociales de base. Toutefois, les spécialistes affirment que si on leur en donne les moyens, si on leur donne les outils nécessaires selon les principes d'une intervention précoce et intensive et que l'on assure un suivi adéquat auprès d'elles, ces personnes auront généralement tendance à améliorer certaines de leurs habiletés. Cela sera plus ou moins facile, car les personnes ayant le syndrome d'Asperger peuvent être très différentes les unes des autres. «On reconnaît que le syndrome se situe sur un continuum sans rupture qui se dissout à son extrême dans la normalité.» (Attwood : 112). Ainsi, les principaux signes cliniques du syndrome d'Asperger répertoriés ci-dessus seront plus ou moins présents ou sévères d'une personne à l'autre. De plus, ajoute Rogé, il est à noter que si la plupart des personnes ayant le syndrome d'Asperger ont un niveau intellectuel qualifié de «normal» ou «élevé», d'autres, en revanche, peuvent présenter une légère déficience intellectuelle.

Depuis que Lorna Wing, psychiatre anglaise a utilisé la première, le terme de syndrome d'Asperger dans une étude qu'elle a réalisée en 1981, les recherches se sont multipliées qui permettent d'augmenter le champ de la connaissance sur ce syndrome. Or, ces connaissances demeurent encore fragmentaires, alors que le nombre de cas répertoriés dans le monde ne cesse d'augmenter. Jusqu'à ce que les travaux de Wing aient été largement diffusés et que le syndrome d'Asperger ait été reconnu comme une entité clinique distincte, «des générations de patients ont ainsi été méconnues dans leurs particularités, au mieux abandonnées à leur sort et au pire malmenées par des traitements inadéquats.» (Rogé, in Attwood : IX) Longtemps donc, ce syndrome a été ignoré chez les gens qui en étaient atteints ou alors, les médecins les confondaient avec d'autres troubles. La méconnaissance du syndrome d'Asperger a perduré, même après la recherche de Wing. D'ailleurs, jusque dans les années 1990, les confusions étaient encore fréquentes chez les cliniciens entre le syndrome d'Asperger et d'autres troubles du spectre autistique. Tony Attwood remarque qu'encore à la fin des années 1990, le terme d'autisme de haut niveau sert souvent à qualifier le syndrome d'Asperger.

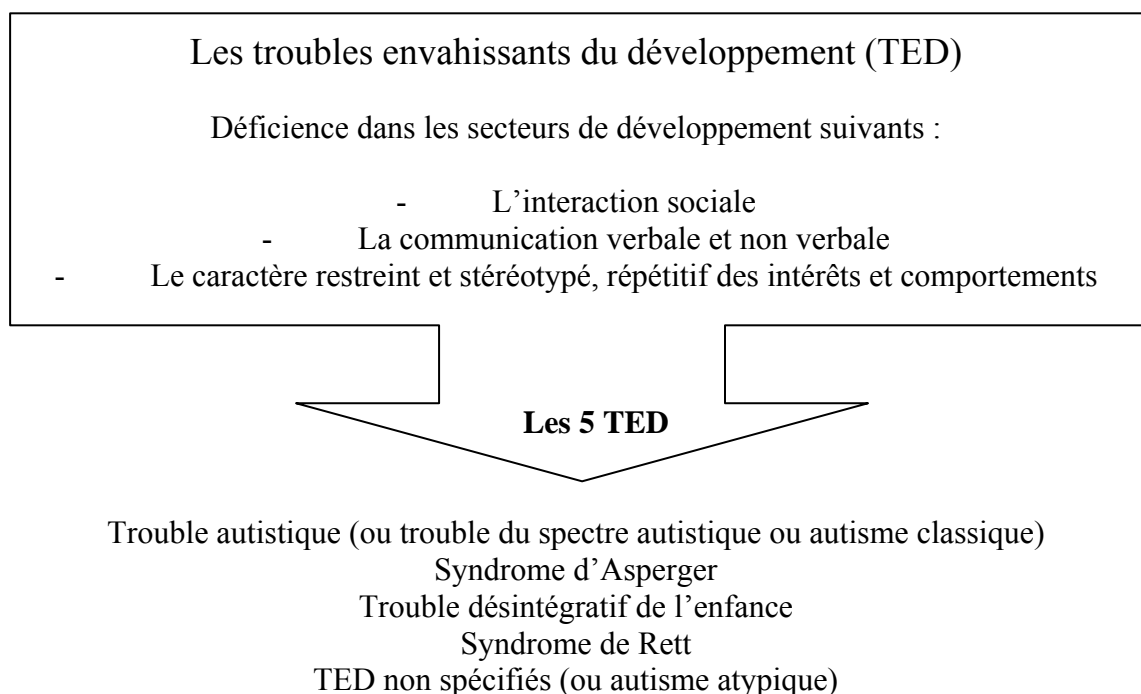
Or, nous l'avons vu, même si le syndrome d'Asperger fait partie, tout comme les désordres du spectre autistique, de la catégorie diagnostique des TED, il n'est toutefois pas une forme légère d'autisme. Dans ce cas, quelles distinctions sont établies entre ces deux formes de désordre qualitatives sévères et envahissantes ?

De nombreuses études ont tenté d'établir une distinction [nous dit Tony Attwood]. Actuellement, il n'en ressort pas de différences significatives, mais plutôt des similarités. [...] Ainsi, un enfant peut recevoir un diagnostic d'autisme de haut niveau dans un hôpital et celui du syndrome d'Asperger dans un autre. L'un et l'autre se situent sur le même continuum et certains enfants peuvent se trouver dans une zone médiane où le choix de l'appellation est incertaine. (Attwood : 117)

En fait, quelques années plus tard, B. Rogé corrige : selon elle, le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau pourraient renvoyer au même diagnostic puisqu'ils présentent des manifestations cliniques très voisines. Or, dit-elle, si elles sont voisines, elles n'en sont pas moins différentes. En effet, les manifestations cliniques du syndrome d'Asperger relèvent davantage de troubles

d'apprentissages non-verbaux², ce qui n'est pas le cas chez les autistes de haut niveau. Ainsi, les atteintes neuropsychologiques ne sont pas les mêmes chez une personne ayant le syndrome d'Asperger ou chez une personne autiste de haut niveau, alors que leurs comportements généraux semblent *a priori* relativement semblables.

Figure 1



1.3 L'offre de services face à des besoins spécifiques

Les éléments de définition du syndrome d'Asperger que nous venons de mettre à jour, nous permettent désormais de mieux saisir les propos de Lorna Wing :

Les personnes qui sont atteintes du syndrome d'Asperger perçoivent le monde autrement que nous. Nous leur semblons étranges. [...] La façon dont ils voient le monde a un sens pour eux et peut être fascinante par certains aspects mais elle les met en conflit avec la manière conventionnelle (qui est celle de la majorité) de penser, de ressentir ou de se comporter. Ils ne peuvent ni ne veulent changer. Cependant, ils ont besoin d'aide pour s'adapter au monde tel qu'il est, pour que s'épanouissent leurs capacités et pour qu'ils réussissent dans ce qui les attire sans entrer en conflit avec les autres. (Wing, in Attwood : XV)

² Selon B. Rogé, les troubles d'apprentissages non verbaux sont une anomalie de la perception tactile, de la coordination motrice, de l'organisation visuo-motrice, de résolution de problèmes ayant un support non verbal, de la compréhension de l'humour. (Rogé, in Attwood, 2003)

Or, nous l'avons déjà rapidement évoqué, pendant de nombreuses générations, les personnes présentant le syndrome d'Asperger n'ont pu bénéficier d'une aide adéquate. Aujourd'hui encore, au Québec, les personnes ayant le syndrome âgées de 20-25 ans et plus témoignent largement n'avoir été diagnostiquées que très récemment et avoir jusqu'alors bénéficié de services ou programmes d'intervention gouvernementaux conçus pour répondre aux besoins de personnes présentant une déficience intellectuelle ou ayant un problème de santé mentale. Ceci ne répondait en rien à leurs propres besoins spécifiques. Ce n'est qu'à la fin des années 1990 qu'un certain nombre de projets pilotes ou de services particuliers ont vu le jour au Québec, afin de répondre aux besoins des personnes et plus spécifiquement des enfants ayant des TED sans déficience intellectuelle³. (Chrétien *et al.*, 2003 : 151-152) Parallèlement, l'évaluation du diagnostic devenant de plus en plus précise, le nombre de personnes ayant un TED sans déficience intellectuelle recensé est allé croissant. Les acteurs du milieu, que ce soit dans le réseau de la santé et des services sociaux ou des OSBL, se sont alors vus débordés par les demandes des familles. Cette situation s'est encore aggravée par le fait d'un manque de coordination entre tous les organismes, ce qui n'a pas permis d'offrir un service intégré et efficace à la population. De plus, malgré les efforts faits en ce sens, les services n'étaient pas encore tout à fait adaptés. Dans un article publié en 2003, la conseillère aux programmes, la directrice du développement des programmes et de la qualité des services, ainsi que la directrice des services à l'enfant et à la famille du Centre de réadaptation de l'ouest de Montréal, dressent le constat suivant :

Ainsi, même lorsque les programmes sont offerts, l'organisation des services fait en sorte que les enfants se retrouvent sur de multiples listes d'attente des CLSC, des hôpitaux et des centres de réadaptation. Ils doivent souvent attendre plusieurs mois avant d'être évalués, et ensuite plusieurs mois supplémentaires pour recevoir le service. La famille quant à elle, se retrouve au cœur de ces enjeux. Pour le moment, elle doit se débrouiller tant bien que mal dans les dédales des services. Aussi, lorsque ces derniers sont disponibles, ils demeurent souvent insuffisants et pas toujours adaptés à ses besoins. (Chrétien *et al.*, 2003 : 152)

C'est en 2003 que le ministère de la Santé et des services sociaux donne le mandat aux Centres de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) d'offrir des services aux personnes présentant un TED, avec ou sans déficience intellectuelle. Depuis, les CRDI consacrent leurs efforts afin d'ajuster leur offre de services à cette nouvelle mesure. Alors que les CRDI commencent à développer certains services en lien avec l'intégration socioprofessionnelle de personnes ayant des TED, presque au même moment, un projet expérimental voit le jour dans le milieu des organismes associatifs. Celui-ci, spécifiquement conçu pour les personnes ayant des TED sans déficience intellectuelle, est en lien direct avec l'emploi. Le projet *À l'emploi !* qui vise à l'intégration et au maintien en emploi de personnes ayant des TED sans déficience intellectuelle a été élaboré de manière à répondre aux demandes de plus en plus nombreuses d'individus ayant le syndrome d'Asperger et désireux d'entrer de plain-pied dans le marché du travail. Jusqu'alors au Québec, aucun programme ou service spécialisé de main d'œuvre ne s'était adressé spécifiquement à ces personnes. Certes, quelques SSMO desservent ponctuellement certaines personnes ayant des TED sans déficience intellectuelle. Toutefois, aucune de leurs expériences particulières n'a été systématisée, de manière à entreprendre un programme plus large et organisé.

³ Ce sont généralement des projets pilotes adhérant au principe d'intervention précoce intensive auprès des enfants ayant un TED qui ont été développés dans différents établissements au Québec.

1.4 Les personnes ayant le syndrome d'Asperger et le monde du travail

Selon une idée largement répandue, un certain nombre de génies ou de prix Nobel, icônes du monde contemporain ou scientifique moins médiatisés seraient ou auraient été des personnes présentant le syndrome d'Asperger. Les personnes qui ont le syndrome d'Asperger éprouvent certaines difficultés (et ceci à des degrés variables) à établir des relations sociales, à communiquer ou à s'adapter et comprendre le monde qui les entoure, nous l'avons vu. Elles disposent néanmoins de capacités intellectuelles et cognitives qui leur permettent notamment d'accumuler des connaissances souvent très approfondies dans des domaines précis. Or, certains champs d'activité ou milieux de travail (tel le milieu universitaire) ne font-ils pas preuve d'ouverture et de tolérance à l'égard de comportements originaux ? Ces milieux, davantage que d'autres, n'auraient-ils pas permis à des individus aux différences exacerbées ou aux comportements souvent perçus comme excentriques, mais aux connaissances parfois encyclopédiques, de développer leurs aptitudes et capacités ? Trouve-t-on alors réellement plus qu'ailleurs, un nombre significatif de personnes ayant le syndrome d'Asperger employés dans les domaines des sciences dures, de l'ingénierie, de l'informatique ou de la musique ?

Malgré toutes ces questions qui se posent autour de la figure ou de l'image archétype de la personne porteuse du syndrome d'Asperger et du prix Nobel, il n'en demeure pas moins que le parcours professionnel de la majorité des individus ayant ce syndrome est loin de correspondre à ce modèle. Ainsi, Tony Attwood, par exemple, dit avoir rencontré au moins une personne récipiendaire du prestigieux prix scandinave, au travers de son travail quotidien d'intervention auprès de personnes ayant le syndrome. Il a également défini un certain nombre de problèmes rencontrés par la grande majorité de ses patients en emploi.

Concernant l'emploi, les problèmes majeurs seront la communication, les changements dans les routines ou dans les prévisions et leur intégrité personnelle. Certains emplois exigent une bonne communication et il convient de les éviter. De même, il faudra éviter les équipes de travail imposant une dynamique sociale forte, exigeant de l'initiative, ou encline aux commérages.

[...] L'employeur doit aussi prendre en compte les difficultés inhérentes au syndrome afin que la charge de travail et le milieu de travail soient adaptés. (Attwood : 140)

Donc, en règle générale, l'intégration et le maintien en emploi de personnes qui présentent le syndrome d'Asperger ne se fait pas sans heurt.

1.5 Une demande spécifique et la construction d'un partenariat

1.5.1 ATEDM

ATEDM, à l'origine en 1981, était un regroupement de parents désireux d'agir pour offrir des services visant à assurer le bien être des enfants autistiques et proposer une forme de soutien ou d'écoute auprès de leurs parents. Dix ans plus tard, le regroupement devient un OSBL, la Société d'autisme de la région du Montréal Métropolitain, qui prend finalement le nom d'ATEDM en 1998, «afin de refléter les plus récents développements dans le domaine de l'autisme et des TED.» (ATEDM et Fondation Autisme Montréal, 2007) Au fil des ans, l'organisme a pris de l'ampleur offrant davantage de services grâce à une équipe d'employés de plus en plus nombreux. Sa mission

s'organise essentiellement autour de deux axes : la revendication et la défense des droits et les services directs offerts aux personnes qui présentent un TED et à leur famille. C'est donc avec le temps et grâce à une implication active pour tenter de répondre au mieux à leurs besoins spécifiques qu'ATEDM a pu développer une expertise solide en matière d'intervention auprès de personnes ayant un TED.

Aussi, lorsqu'à la fin des années 1990 la présidente se fait dire par une part croissante de sa clientèle, c'est-à-dire les personnes présentant un syndrome d'Asperger, qu'elles souhaitent intégrer le marché du travail sans toutefois y parvenir, elle réagit aussitôt. Son équipe et elle imaginent alors de créer un projet qui s'inspire de différents programmes ou projets pilotes d'intervention canadiens ou internationaux. Certains programmes avaient en effet déjà fait la preuve que les personnes qui ont un syndrome d'Asperger peuvent être intégrées et maintenues en emploi après une préparation préalable et la mise en place d'un système de collaboration particulier avec l'employeur. Il convenait dès lors d'appliquer un certain nombre de ces principes au contexte québécois.

1.5.2 Une rencontre

Il importait également de rattacher le projet à une structure davantage en lien avec le réseau de l'emploi. Précisément, la présidente d'ATEDM fait la rencontre de la directrice générale d'Action main-d'œuvre, service spécialisé dans l'intégration et le maintien en emploi de personnes ayant une déficience intellectuelle légère. Les deux femmes se rendent compte qu'elles partagent la même préoccupation : elles voient émerger une clientèle de personnes ayant le syndrome d'Asperger de plus en plus nombreuse qui souhaite trouver un emploi en milieu ordinaire. Or, une question se pose : comment desservir au mieux ces personnes pour les aider à atteindre leurs objectifs ? Un long processus de discussion s'amorce alors entre AMO et ATEDM et aboutit à la création d'un partenariat entre les deux organismes et à la mise en branle du projet expérimental *À l'emploi !* (Entrevues n°2-302, 2-309, 2-310) ⁴

1.5.3 AMO

C'est un projet pilote, développé à partir de 1975 par le Centre de réadaptation les Marronniers qui est à l'origine de la création d'AMO. Ce projet visait l'intégration socioprofessionnelle de personnes ayant une déficience intellectuelle, dans un contexte politique et social global de reconnaissance du potentiel citoyen des personnes ayant des incapacités. En 1983, le projet acquiert une certaine forme d'autonomie ce qui aboutit deux ans plus tard à la création d'une corporation à but non lucratif : Action main-d'œuvre M.T.L. inc. L'organisme est alors financé par le programme provincial des Services externes de main-d'œuvre (SEMO). Aujourd'hui, AMO est un Service spécialisé de main-d'œuvre (SSMO) relevant d'Emploi Québec. Depuis trois décennies, AMO s'est donc construit une expertise remarquable en matière d'intégration et de maintien en emploi de personnes ayant une déficience intellectuelle.

1.5.4 Des partenaires engagés dans la construction d'un projet pilote

À l'aube des années 2000, AMO et ATEDM joignent leurs forces et leurs expertises complémentaires afin de poursuivre la conception d'un projet pilote favorisant l'employabilité des personnes ayant le syndrome d'Asperger. Un premier document est produit conjointement entre les

⁴ Pour une explication du système de numérotation des entrevues voir «Les méthodes et techniques d'enquête et d'analyse».

deux équipes, puis retravaillé en 2002 par l'agent de liaison Asperger d'ATEDM nouvellement embauché. En 2003, une campagne de recherche de subvention est entamée qui vise à permettre enfin l'expérimentation du projet pilote. Une subvention dégagée par le Fonds jeunesse Québec permet alors d'engager un coordonnateur dont les activités à temps plein seront dévolues à l'organisation concrète et pratique de la phase d'expérimentation du projet. (Entrevues n° 2-302 et 2-309)

Dans un premier temps, l'agent de liaison Asperger d'ATEDM et le coordonnateur du projet expérimental se rendent en Ontario, puis en Caroline du Nord, aux États-Unis, afin de prendre connaissance *in situ* de deux programmes d'employabilité éprouvés, particulièrement destinés aux personnes ayant un TED. Il s'agit respectivement du programme Mission possible de Gail Hawkins et de celui de TEACCH, développé par Michael Chapman et son équipe. (Entrevues n° 2-301, 2-302 et 2-309) Finalement, ces deux programmes accompagnés d'un troisième développé à la fin des années 1990 en Angleterre serviront d'exemple pour la construction du modèle d'expérimentation dont la forme est encore une fois révisée par le coordonnateur du projet.

Au courant de l'année 2004, deux bailleurs de fonds, Emploi Québec et le ministère des Ressources humaines et développement social Canada (RHDSC) acceptent de financer l'expérimentation du projet pilote. En novembre de la même année, un appel de candidature est lancé pour sélectionner les participants au projet alors intitulé *Projet Asperger*. Pendant les deux mois qui suivent, tous les candidats qui ont déposé leur candidature sont rencontrés en entrevue. En février 2005, la liste des candidats sélectionnés est établie, mais ce n'est qu'en mai de la même année que le projet expérimental entre dans une phase dite active.

2. Le cadre de la recherche

2.1 Les objectifs de l'expérimentation

Les objectifs de l'expérimentation sont clairement décrits dans un document présenté en 2004 par les deux promoteurs du projet pilote au bailleur de fonds RHDSC :

L'objectif de résultats premier de cette expérimentation est de démontrer qu'avec un encadrement et une approche spécifique dans l'intervention et l'utilisation des ressources, un adulte présentant le syndrome d'Asperger est en mesure d'intégrer le marché du travail régulier et de s'y maintenir, d'offrir un rendement et une satisfaction à l'employeur identiques à tout autre employé, d'acquérir ainsi une autonomie et de développer un bien être personnel légitime à tout être humain. (Stezewski et Mercier, 2004 : 31)

Il est à noter toutefois qu'en mars 2005, le projet, à l'origine conçu pour répondre spécifiquement aux besoins de personnes ayant le syndrome d'Asperger, devient un projet plus large. En effet, le recrutement des candidats s'est étendu à des personnes ayant d'autres TED sans déficience intellectuelle. C'est ainsi que ce projet pilote d'abord baptisé *Projet Asperger*, devient *Projet TED sans DI* et enfin, le projet *À l'emploi !*

Un autre objectif plus ambitieux s'ajoute au premier. En effet, outre l'idée d'intégrer et maintenir en emploi des personnes présentant des TED sans déficience intellectuelle, ATEDM et AMO souhaitent également tester, puis établir la validité de leur projet pilote, pour en faire un modèle d'intervention qui soit transférable ou applicable à l'ensemble du Québec. (Stezewski et Mercier, 2004 : 49) C'est ainsi que le Laboratoire de recherche sur les pratiques et politiques sociales (LAREPPS) se voit sollicité afin d'entreprendre une recherche évaluative en lien avec l'expérimentation de ce projet pilote.

2.2 La construction d'un modèle

2.2.1 Trois sources d'inspiration

Nous l'avons déjà dit, pour concevoir leur propre projet expérimental, les partenaires promoteurs se sont inspirés de trois modèles déjà existants en matière d'intervention dans le domaine de l'emploi : le programme d'employabilité TEACCH, le programme Mission possible et enfin, un projet pilote développé au Royaume-Uni. Ceci tient au fait que pour AMO et ATEDM, il apparaissait impossible de transposer des modèles comme celui de TEACCH et Mission possible à la réalité québécoise. (Stezewski et Mercier, 2004 : 18) En effet, le programme d'employabilité de Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children (TEACCH) ne constitue qu'un volet de son programme plus global. Le programme TEACCH implique une continuité d'intervention de l'enfance à l'âge adulte auprès des personnes autistes. Or, ce genre de modèle intégré n'existe pas encore au Québec. Quant à Mission possible, il s'agit d'un programme pour lequel les participants inscrits doivent eux-mêmes payer pour obtenir les services de soutien développés par Gail Hawkins. « De plus, les types de partenariats développés, notamment avec le monde des affaires, sont construits sur le modèle d'échange de services entre deux entreprises privées et l'aspect de l'implantation sociale n'est que secondaire. » (Stezewski et Mercier, 2004 : 18) C'est pourquoi, AMO et ATEDM ont souhaité concevoir une méthode d'intégration qu'ils estiment plus adaptée au contexte social, économique et culturel du Québec. Dans ce cadre, il apparaît que le projet pilote évalué par Mawhood et Howlin, est de loin, celui dont ils se sont le plus inspirés pour ébaucher leur stratégie d'intervention.

2.2.2 Le modèle d'intervention du projet pilote développé au Royaume-Uni

Le projet pilote évalué par Mawhood et Howlin a été développé au Royaume-Uni pour une clientèle d'adultes ayant un diagnostic d'autisme de haut fonctionnement ou le syndrome d'Asperger. Ce projet propose un modèle, ou processus d'intégration en emploi en fonction de différentes phases. La première phase consiste à recueillir des informations concernant le niveau de fonctionnement des candidats inscrits au projet. Il s'agit encore de déterminer quelle formation académique ils ont reçue et quelles expériences d'emploi ils ont développées. Ensuite, un intervenant est responsable de la recherche d'emploi. Au cours de celle-ci, le participant doit être préparé à une intégration en emploi. Pendant cette phase, l'intervenant aide les participants à concevoir leur *curriculum vitae*, à identifier des buts de carrière réalistes, à augmenter leurs aptitudes à communiquer. Les participants doivent ultimement être capables d'expliquer à un interlocuteur les caractéristiques de leur diagnostic. Cette préparation à l'emploi comprend aussi l'apprentissage d'habilités sociales ou autres aptitudes spécifiques liées au type de travail ciblé.

Plus tard, lors des entrevues d'embauche, des intervenants accompagnent les participants et offrent aux employeurs potentiels de l'information supplémentaire concernant le syndrome d'Asperger ou l'autisme de haut niveau. Par la suite, lors de l'intégration en emploi, le travail des intervenants consiste à entraîner et suivre leur client en emploi et à informer ou orienter les superviseurs ou autres collègues de travail sur la meilleure manière de communiquer avec l'employé de façon à régler un problème rencontré en milieu d'emploi.

2.2.3 *L'évaluation de ce projet*

Pour l'étude de ce projet, Mawhood et Howlin se sont fixées pour objectif d'évaluer les retombées de son expérimentation, sur une période de deux ans, en mesurant notamment le taux de placement ainsi que la satisfaction des participants.⁵ Pour ce faire, elles ont comparé les résultats obtenus dans un groupe cible de 30 individus et un groupe contrôle composé quant à lui de 20 personnes. Le dernier groupe a entamé un processus de recherche d'emploi sans encadrement, tandis que le premier groupe a bénéficié d'une supervision à temps plein qui a graduellement diminué pour devenir, à la fin du quatrième mois après l'intégration en emploi, de simples visites occasionnelles. L'objectif ici est de déterminer si, au terme de l'expérimentation, le taux d'emploi du groupe avec soutien serait ou non moins élevé que dans celui du groupe contrôle.

Et en effet, dans le groupe expérimental, 73 % des individus, soit 22 sur 30, occupaient un emploi rémunéré, dont 19 à temps plein. Dans le groupe témoin, seuls 25 % des individus, soit 5 sur 20 avaient décroché un emploi (Mawhood et Howlin, 1999 : 237) De plus, l'étude a démontré que les participants du groupe cible se sont maintenus plus longtemps en emploi et ont obtenu un salaire moyen plus élevé que celui des personnes du groupe contrôle en emploi. (Ibid : 239-240) À cela s'ajoute un autre élément positif. Durant l'expérimentation, aucun candidat du groupe expérimental placé en emploi n'a été renvoyé pour des motifs liés au comportement ou à des facteurs concernant son intégration en emploi. (Ibid : 246)

La différence la plus significative observée entre les deux groupes réside dans le statut plus élevé des emplois obtenus par les participants du groupe cible. Ainsi, dans ce groupe, les participants ont obtenu une majorité d'emplois de type administratifs, alors que dans le groupe contrôle, seule une personne a trouvé un emploi dans cette catégorie. De plus, dans le groupe expérimental, la majorité des emplois occupés (80 %) correspondait au domaine de formation des participants. Dans le groupe témoin, un seul participant a trouvé un emploi lié à son domaine de formation. Toutefois, les chercheurs constatent que le fait d'avoir trouvé un emploi a eu peu d'impact sur le statut résidentiel des participants qui, en grande majorité, continuent à vivre chez leurs parents. (Ibid : 250) En revanche, une progression sensible a été relevée dans d'autres aspects de la vie des participants, telle que leur vie sociale. Le niveau d'estime de soi des participants a également augmenté, essentiellement une fois qu'ils parvenaient à être efficace au travail. D'ailleurs, un certain nombre de participants au projet ont affirmé avoir ressenti un grand sens de l'accomplissement après avoir trouvé du travail. Dans l'ensemble, la grande majorité des participants affichait un taux de satisfaction élevé par rapport à leur emploi. De plus, dans l'ensemble, autant les participants que les employeurs ou les intervenants ont été satisfaits du soutien offert dans le cadre de ce projet expérimental. (Ibid : 247)

⁵ Un autre objectif de cette évaluation consistait à établir un rapport coûts/bénéfices.

Selon Mawhood et Howlin, ce modèle est susceptible de convenir à un large spectre d'habilités et de caractéristiques individuelles. En effet, aucunes différences significatives n'ont été observées en termes de moyenne d'âge, de niveau scolaire ou d'habilités sociales entre les participants qui ont obtenu un emploi d'une part et ceux, d'autre part, qui n'en ont pas trouvé.

2.2.4 *Le modèle d'intervention du projet pilote d'AMO et ATEDM*

Ainsi, à l'instar du projet expérimental évalué par Mawhood et Howlin, AMO et ATEDM ont élaboré le schéma d'un modèle d'intervention qui s'articule autour de cinq étapes :

- L'évaluation ;
- La formation ;
- La recherche d'emploi ;
- L'intégration en emploi ;
- Le suivi.

(Stezewski et Mercier, 2004)

Il est défini qu'au cours de la première étape de ce processus, des informations personnelles seront recueillies concernant chaque participant au projet et qu'un plan d'action individuel sera établi afin de mettre en place un processus personnalisé d'intégration en emploi. Pendant l'étape de la formation, des groupes de trois à cinq personnes seront constitués⁶ pour participer à des ateliers développés autour du thème des habilités sociales en lien avec l'emploi et de celui de la découverte du marché du travail. De plus, lors de la formation, les participants seront notamment amenés à construire un portfolio, sorte de «cv visuel», outil novateur dont le but est de faciliter leur intégration en emploi. Après une étape liée à la recherche d'emploi à proprement parlé, succède celle dite de l'intégration en emploi, au cours de laquelle un entraînement au poste de travail sera offert au participant. Lors de la dernière étape de ce modèle d'intervention, un suivi effectué par un intervenant sera assuré auprès du candidat selon le principe du retrait progressif. L'objectif ici est de favoriser l'autonomie du candidat en emploi.

2.3 **La recherche évaluative**

2.3.1 *Une recherche en partenariat*

Le LAREPPS a donc été sollicité afin de réaliser une évaluation en lien avec l'expérimentation de ce modèle d'intervention élaboré dans le cadre de ce projet pilote québécois visant à l'intégration et au maintien en emploi de personnes ayant des TED sans déficience intellectuelle. C'est dans le cadre du programme de subvention à l'expérimentation de l'OPHQ qu'un devis d'évaluation a été déposé en novembre 2004. Ce programme subventionne des projets expérimentaux à la condition qu'ils soient dotés d'un dispositif d'évaluation. Le devis d'évaluation a été préparé par L. Dumais, professeure-chercheure au LAREPPS, en fonction du projet que lui a soumis L. Stezewski, coordonnatrice du projet à AMO.

⁶ À l'origine, le modèle d'intervention prévoyait de constituer des groupes de formation de deux à trois personnes ou même de travailler individuellement auprès des participants au projet (Stezewski et Mercier, 2004 : 25). Or, les bailleurs de fonds soutenant l'expérimentation ont imposé de constituer des groupes de formation de plus ou moins cinq personnes. (Entrevues n° 2-302, 2-309 et 2-310)

Préalablement, le projet d'expérimentation avait été déposé par les promoteurs auprès des bailleurs de fonds et prévoyait d'emblée une structure tricéphale d'orientation (voir figure 2). Cette structure allait permettre de suivre le déroulement du projet et de faire des ajustements si nécessaire. Dans cette structure, les chercheurs du LAREPPS (ainsi qu'un répondant de l'ARUC-ÉS) ont été conviés à participer au « comité de recherche » afin de permettre aux promoteurs de suivre les avancées de l'évaluation.

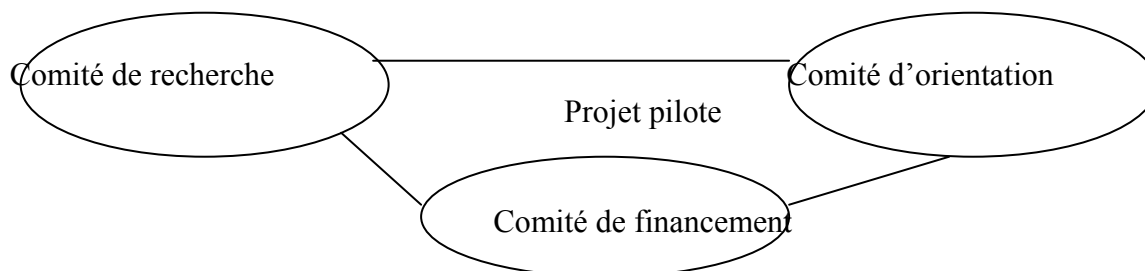
Le comité de recherche a rassemblé les personnes suivantes :

- Un membre de la direction de chacun des organismes promoteurs;
- Deux membres de l'équipe du projet expérimental (le coordonateur et l'adjoint administratif);
- Un représentant de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), principal bailleur de fonds de l'étude;
- Un membre de l'Alliance de recherche universités–communautés en économie sociale (ARUC-ÉS);
- Des membres du LAREPPS.

Les deux autres comités auxquels le LAREPPS n'a pas participé ont eu comme fonction de permettre à d'autres acteurs d'intérêt de surveiller l'avancement du projet : il s'agit du « comité d'orientation » composé notamment de répondants de centres de réadaptation et de commissions scolaires de Montréal, et du « comité de financement » composé de répondants d'Emploi-Québec, de Ressources humaines et développement social Canada (RHDSC), et de l'Office des personnes handicapées du Québec.

Un report de la subvention de RHDSC a contraint à repousser le démarrage de cette expérimentation qui était prévu pour janvier 2004. La phase active de l'expérimentation s'est finalement déroulée de mai 2004 à décembre 2006. Il est à noter qu'AMO a été en premier lieu l'interlocuteur du LAREPPS dans tout le processus de démarchage pour la mise en place du partenariat de recherche. ATEDM a commencé à participer aux activités menées par le LAREPPS au moment où l'expérimentation s'est mise en branle et sa présence s'est notamment faite plus active lors des rencontres de ce comité. De plus, bien qu'ATEDM ait été partie prenante des démarches ultérieures de l'évaluation, il est indéniable que le fait d'avoir emménagé les opérations et l'équipe d'intervenants dans les locaux d'AMO a eu une influence, comme le démontrera ce rapport, sur le déroulement du projet. En effet, au nom des deux promoteurs, c'est AMO qui a tenu le rôle principal dans le développement du projet et dans son opérationnalisation.

Figure 2
La structure partenariale encadrant le projet pilote



2.3.2 Les objectifs de la recherche

Il a été convenu de procéder à une évaluation du modèle d'intervention tel que déposé par les promoteurs. Elle allait porter à la fois sur les résultats du projet et sur les processus mis en opération, avec prises de mesures à divers moments en cours d'expérimentation. De cette manière, les effets du projet (résultats) allaient être mesurés et il allait également être possible d'en comprendre les causes (processus). Par ailleurs, en raison du caractère novateur du projet, il s'avérait fructueux de porter une attention aux « résultats non attendus » des interventions, dans la mesure où des gains intéressants ou, *a contrario*, des effets négatifs pourraient émerger. Enfin, toujours en raison du caractère original du projet, il paraissait utile d'examiner ses retombées globales du point de vue suivant : « Qu'est-ce qu'une intégration en emploi réussie ? » pour la population ciblée ici.

Au final, l'objectif principal de la recherche évaluative a donc consisté à examiner les résultats de ce projet d'expérimentation en termes d'intégration en emploi. Le projet parvient-il à favoriser l'intégration en emploi des personnes ayant le syndrome d'Asperger ou plus largement un TED sans déficience intellectuelle ? D'autres part, il s'avérait important de saisir en quoi les processus d'intervention contribuent à atteindre les résultats. Dans ce cadre, dans quelle mesure l'étape de formation est-elle utile ? Le portfolio réalisé par les participants pendant cette phase du processus d'intervention constitue-t-il réellement un outil qui favorise l'intégration en emploi ? La préparation ou sensibilisation du milieu de travail est-elle également un facteur qui facilite ce processus d'intégration ? D'ailleurs, comment cette préparation du milieu d'emploi se fait-elle ? Quels sont les modes de collaboration établis avec les employés ou collègues de travail du participant qui entre en emploi ? De plus l'employeur et le participant et son entourage sont-ils globalement satisfaits des modalités inhérentes à ce processus d'intégration en emploi ?

Les réponses apportées à toutes ces questions pourront finalement amener l'équipe de recherche à définir les critères d'une intégration en emploi réussie pour les personnes qui présentent un trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle.

FINALITÉS DE LA RECHERCHE ÉVALUATIVE :

1. La démarche d'intégration en emploi a-t-elle abouti? Y a-t-il stabilité dans le poste et dans le milieu?
2. L'outil de formation est-il utile?
3. La sensibilité du milieu est-elle un facteur facilitant? Quel genre de partenariat et de préparation du milieu a-t-on observé?
4. Que signifie une intégration en emploi « réussie »?

Selon le devis présenté par l'équipe de recherche du LAREPPS et avalisé à la fois par le principal bailleur de fonds de la recherche (l'OPHQ), ainsi que par les promoteurs du projet, c'est une stratégie de recherche de type *ex ante*, c'est-à-dire mise en place dès le début de l'expérimentation, avec des mesures de type «avant-après» qui a été retenue. La recherche évaluative allait donc se faire en parallèle à l'expérimentation du projet pilote. Ce type de recherche allait permettre d'établir des résultats en termes d'objectifs normés qui identifieraient les changements positifs ou négatifs associés à l'intervention effectuée. Il serait alors possible d'en mesurer les forces ou les limites. (Stezewski et Dumais, 2004)

L'équipe de recherche du LAREPPS a tout d'abord envisagé deux défis particuliers à relever en lien avec la méthodologie à adopter concernant son travail de cueillette des données. D'une part, quelle méthode de collecte ou quel instrument utiliser? Quels outils seraient les mieux à même de recueillir à la fois les données relatives aux participants eux-mêmes et celles relatives aux effets du projet d'intervention sur ces participants? D'autre part, était-il souhaitable de contrôler les effets du projet en les comparant aux données issues d'un groupe témoin?

2.3.3 L'échantillon

Parmi tous les candidats qui ont présenté leur candidature pour participer au projet, 30 personnes ont d'abord été sélectionnées par l'équipe du projet. Dans un document interne intitulé « Document d'explication du processus de sélection et de participation au projet Asperger », les promoteurs du projet précisent les modalités de sélection des participants. « [...] La sélection n'est pas basée sur les compétences et les forces des candidats mais en fonction d'une bonne représentation des différentes particularités existantes au sein de la population ayant des troubles envahissants du développement sans déficience intellectuelle. » (p.1)

De plus, les conditions de financement de RHDSC stipulaient que le projet ne devait pas s'adresser aux personnes âgées de plus de 30 ans. Or, l'équipe du projet avait déjà sélectionné, puis offert ses services à trois personnes de plus de 30 ans. Aussi, afin de mieux répondre aux conditions de RHDSC, l'équipe des intervenants a dû « compenser pour ajuster son échantillon de participants. » (Entrevue n° 2-308) Trois personnes supplémentaires ont été sélectionnées. En d'autres termes, sur les 33 participants, 3 étaient considérés comme hors projet par RHDSC, c'est-à-dire qu'avec l'accord du bailleur de fonds, ils ont bénéficié de la structure du projet, mais non des allocations de financement offertes lors de la phase de formation. L'expérimentation du projet s'est donc déroulée en fonction d'un échantillon de participants constitué de 33 personnes dont la moyenne d'âge était

de 20 ans (17 ans pour le plus jeune et 38 ans pour le plus âgé). Ce groupe de participants comprenait 31 personnes de sexe masculin et deux de sexe féminin. Il comptait aussi huit personnes anglophones pour 25 personnes francophones. Parmi ces 33 personnes, six avaient un diagnostic d'autisme de haut niveau, huit de TED non spécifiés et 19 de syndrome d'Asperger (Voir tableau 1 ci-dessous).

Tableau 1
Échantillon et diagnostics

Diagnostic	Nombre de participants
Autisme de haut niveau	6
TED non spécifiés	8
Syndrome d'Asperger	19
TOTAL	33

Le groupe a été divisé en sept cohortes distinctes composées chacune de trois à sept personnes. À partir de mai 2005, ces cohortes sont entrées en formation chacune à leur tour, selon le calendrier défini comme suit :

Tableau 2
Calendrier des formations

Cohorte	Date d'entrée en formation	Nombre de personnes dans la cohorte	Langue utilisée pour l'intervention
1	9 mai 2005	5	Français
2	11 juillet 2005	4	Français
3	12 septembre 2005	4	Français
4	4 octobre 2005	3	Anglais
5	13 mars 2006	5	Français
6	8 mai 2006	6	Anglais
7	14 août 2006	7	Français

Quant à l'équipe du projet expérimental, elle était composée d'un coordonnateur, d'un agent (ou adjoint) administratif, de deux conseillers en emploi, d'un agent d'intégration et d'un agent d'intégration stagiaire (qui au terme de son stage était engagé sur appel).

2.3.4 Les méthodes et techniques d'enquête et d'analyse

L'équipe de recherche a élaboré ses outils, afin de collecter les données selon les trois modalités suivantes :

- L'observation *in situ*;
- L'entrevue semi-dirigée;
- Le questionnaire auto-administré.

Elle a, d'autre part, entrepris de recueillir des données tant auprès des participants et de leur famille, que des intervenants de l'équipe du projet et des employeurs ayant engagés des participants. La méthode de cueillette des données a aussi été conçue dans le temps, en fonction du calendrier de l'expérimentation. Il a ainsi été établi des repères de temps absolu qui permettaient de jalonner cette démarche de cueillette des données. Ce calendrier du temps absolu permettait de suivre le parcours de chaque cohorte et de chaque participant à l'intérieur des cohortes, à partir de la première semaine de formation ou semaine 0, également T0, jusqu'à plus ou moins trois mois après l'intégration en emploi des participants.

LA CONSTRUCTION DES QUESTIONNAIRES

L'équipe de recherche a effectué des pré-tests de certains de ses questionnaires afin d'effectuer les ajustements requis. Il s'agissait là d'une étape préalable d'autant plus nécessaire qu'il fallait concevoir des questionnaires qui soient adaptés à la réalité particulière des personnes présentant un TED sans déficience intellectuelle, réalité bien différente de celle des personnes neurotypiques. De plus, il importait que l'équipe des chercheurs, au travers de son travail de collecte des données, ne perturbe pas la routine des participants, ce qui aurait pu provoquer chez eux stress et anxiété. Dans le deuxième rapport d'étape en date de février 2006, l'équipe de recherche relève que la cueillette de données n'a pas semblé perturber la routine des participants.

Cependant, certaines difficultés ont émergé avec les nouvelles cohortes de participants : certains d'entre eux ont semblé ne pas comprendre plusieurs questions ou ont pris plus de temps que prévu pour remplir les questionnaires. Malgré les pré-tests effectués et malgré le fait que les chercheurs ont tenu compte de certains principes reconnus dans la littérature concernant les particularités des personnes ayant le syndrome d'Asperger pour créer leurs questionnaires⁷, il est possible que ces exercices n'aient pas permis de corriger tous les biais empruntés.

Par ailleurs, l'équipe de recherche a eu d'autres raisons de douter de la fidélité des réponses apportées à certaines questions. Selon les membres du comité de recherche, plusieurs participants avaient tendance à répondre de la manière souhaitée (par leurs parents, leurs proches, leurs intervenants) plutôt que selon leur propre point de vue. De plus, certains participants donnaient des réponses qui laissaient penser qu'ils n'avaient pas compris le sens de la question posée. Voici quelques exemples tirés des questionnaires remplis par les participants en T0 et en T8 qui viennent illustrer ces propos :

⁷ Pensons par exemple à la propension des personnes ayant un TED sans déficience intellectuelle à comprendre les mots dans leur sens littéral.

À la question suivante :

6. To date, in general, does the content/activities of the workshop meet your needs?							
Not at all	-----						Entirely
	1	2	3	4	5	6	7
Explain: _____							

Un participant répond qu'il n'est pas du tout satisfait (il note 1/7) et explique : « Because health is the most important thing in life to strive for and make it to the strongest it can be to solution to achieve it. »

Un autre participant répond quant à lui, qu'il est relativement satisfait (5/7) et écrit en guise d'explication : « The content (fridge, microwave, coffee, neat place) are nice, but I often find myself daydreaming in the activities. »

À la question :

12. À date, vous sentez-vous en confiance avec votre conseiller en emploi							
Pas du tout	-----						Tout à fait
	1	2	3	4	5	6	7
Expliquez: _____							

Un participant note 5/7 et explique : « Parce que personne n'est parfait. »

Pour une autre question :

17. Are you satisfied with your portfolio?							
Not at all	-----						Entirely satisfied
	1	2	3	4	5	6	7
Explain: _____							

Un participant note 3/7 et écrit: « Because I was drug poisoned in the kinder-garden. »

L'équipe de recherche a donc entrepris d'ajuster sa méthode de cueillette des données. Des entrevues individuelles réalisées auprès des participants qui venaient de remplir les questionnaires ont permis aux chercheurs de clarifier certaines réponses obtenues. Ces entrevues ont encore permis de reformuler des questions pour qu'elles soient plus intelligibles pour les participants, ce qui permettait aux chercheurs d'obtenir finalement leur opinion. De plus, l'équipe de recherche a largement pu valider les réponses des participants en fonction de nombreuses autres données qu'elle a recueillies par ailleurs.

LA TRIANGULATION DES DONNÉES

Les chercheurs ont tablé sur les potentiels de triangulation des données en administrant les mêmes outils auprès des intervenants et des employeurs. Si cette méthode devait forcer l'équipe de recherche à gérer une masse importante de données, elle avait l'avantage de mieux cerner la validité des mesures à effectuer. Ainsi, les chercheurs ont fini par colliger un grand nombre de données en l'espace de deux ans de collecte.

Ce choix de multiplier les sources de données a été fait à cause des incertitudes entourant la validité des réponses obtenues à partir des outils d'enquête construits pour les participants et aussi à cause de l'absence de groupe contrôle. Il est apparu en effet plus prudent de diversifier les sources de données. L'analyse de données s'est donc avérée plus lourde, mais également plus riche en enseignement. Par exemple, le fait d'avoir pu comparer les réponses des intervenants à celles des participants a fourni des renseignements d'intérêt sur les dimensions de la formation. Les chercheurs ont ainsi pu voir où les avis convergeaient ou divergeaient le plus en la matière. De la même manière, ils ont pu comparer les réponses des employeurs et des parents à celles des participants.

LE GROUPE CONTRÔLE

Quant à l'utilisation du groupe contrôle, elle s'est avérée inappropriée. Après avoir fait une série de démarches en ce sens, les chercheurs ont conclu qu'il était impossible de constituer un groupe témoin qui puisse être relativement homogène par rapport au groupe de candidats inscrits au projet. L'équipe a en effet cherché à constituer un groupe contrôle parmi la clientèle de services d'employabilité ou d'insertion ailleurs au Québec. Ces personnes engagées dans un processus de recherche d'emploi auraient compté sur un type d'appui différent de celui offert dans le cadre du projet d'expérimentation. Or, il a été impossible de constituer un groupe de comparaison rassemblant un nombre significatif de personnes présentant un TED sans déficience intellectuelle qui soient engagées dans un processus de recherche d'emploi au même moment où se déroulait l'expérimentation (Voir annexe I – Facteurs entourant le choix de procéder par groupe unique sans groupe contrôle).

DE L'ÉVALUATION À LA RECHERCHE FORMATIVE

Un autre élément de taille a conduit l'équipe des chercheurs à modifier ses méthodes et techniques d'enquête. En effet, dès le début de l'expérimentation, l'équipe du projet a procédé à de nombreux changements. Or, dans le premier rapport d'étape, l'équipe écrit : « [Les changements] que nous nous attendions à voir normalement dans les premières semaines ont été plus nombreux que nous pensions. » (Dumais et Mailhot, 2005b : 5) Plus le projet se développait et plus les changements ou réajustements se multipliaient. Certes, il s'agissait pour l'équipe d'intervenants de remédier aux

faiblesses de son intervention, mais cela a eu des conséquences pour le travail de recherche. Selon l'équipe du LAREPPS : « Cette autoréflexion [faite par l'équipe du projet expérimental et qui a conduit à des changements] est en partie motivée par le processus d'évaluation qui se fait en temps réel. » (Dumais et Mailhot, 2006 : 2) Or, cette dynamique particulière est venue « [...] modifier le devis de base et par conséquent, « l'objet même » de l'évaluation. » (Ibid :3) La recherche évaluative serait-elle devenue une recherche-action ? Tout se passe comme si les promoteurs et l'équipe d'intervenants ne s'attendaient alors plus tant à ce que l'équipe de recherche évalue un modèle d'intervention établi et construit, mais plutôt à ce qu'elle participe au processus d'élaboration d'un modèle encore en construction. Dans le troisième et dernier rapport d'avancement présenté en juillet 2006, l'équipe écrit d'ailleurs à ce propos :

Ces modifications se sont répercutées sur la planification de la recherche évaluative par l'introduction de quelques modifications dans la méthode. Comme chercheuses, nous considérons avoir répondu à l'évolution du projet avec souplesse et être en mesure de bien accompagner les partenaires par la suite. Nous nous sommes engagées un peu plus intensément dans les échanges et réflexions entourant les ajustements au projet en présentant nos résultats au comité avisé et à l'équipe du projet d'intervenants notamment, et en participant à d'autres activités connexes. (Dumais et Prohet, 2006 : 2)

Les chercheurs du LAREPPS ont donc introduit la notion de recherche-action (ou recherche formative) à la démarche méthodologique adoptée. Ainsi, la recherche entreprise dans le cadre de l'expérimentation du projet pilote *À l'emploi !* n'en demeure pas moins une recherche dite d'évaluation qui a toutefois contribué à l'amélioration constante du modèle d'intervention.

LA CONTRIBUTION DU PERSONNEL D'INTERVENTION À LA COLLECTE DE DONNÉES

Il est encore à noter qu'un élément méthodologique a pu jouer un rôle limitant dans cette tâche d'évaluation. En effet, les chercheurs ont produit un certain nombre d'outils de collecte de données, notamment des questionnaires et des carnets ou journaux de bord que les intervenants devaient remplir à certains moments de l'expérimentation. À cela s'ajoutaient des interviews régulières avec ces derniers. Or, ceci a généré un surplus de tâches pour les intervenants qui n'ont pas toujours pu utiliser ces outils avec constance et application. De plus, en raison d'un roulement de personnel, la séance d'introduction donnée par l'équipe de recherche sur le matériel ou les outils de collecte n'a pu toucher que les premiers intervenants du projet. Il est donc probable que les consignes n'aient pas été bien transmises aux intervenants qui furent engagés par la suite.

2.3.5 *Les outils d'enquête*

Depuis mai 2005, l'équipe de recherche a rassemblé un certain nombre de données sous la forme suivante :

- 189 questionnaires auto-administrés sous forme de questionnaires (comprenant des questions à échelle graduée) ou des tableaux et journaux de bord ;
- observations *in situ*, sous forme d'observation désengagée ou participante ;
- 101 entrevues individuelles semi-dirigées.

Tableau 3
Les questionnaires

Type de questionnaire	À qui	Quand	Comment	Nombre
Questionnaires	Conseillers en emploi	T0	1 questionnaire par participant en formation	33
		T8	Idem	32
	Participants *	T0	Idem	33
		T8	Idem	32
		≈ 3 mois après l'embauche	1 questionnaire par participant en emploi	9
	Employeurs/superviseurs*	≈ 3 mois après l'embauche	1 questionnaire par participant en emploi	10
Parents*	Non défini	1 questionnaire par participant	20	
Tableaux ou journaux de bord	Conseillers en emploi	T9 à T16	1 tableau par cohorte	7
	Agente d'intégration	Du 1 ^{er} jour d'embauche, pendant 10 semaines	1 journal par participant en emploi NB : si un participant obtient plusieurs emplois pendant l'expérimentation, un journal sera tenu pour chaque emploi	13

*Ces outils ont été traduits en anglais

Tableau 4
Les observations

Type d'observation	Faite auprès de qui	Quand	Nombre
Désengagée	Ateliers de formation	≈ T3	9
Participante	Réunion d'équipe des intervenants du projet (ou Focus group)	+ ou – tous les 2 mois	9

Tableau 5
Les entretiens

Type d'entrevue	Faites auprès de qui	Quand	Nombre
Individuelles semi-dirigées	Participants	T0	17
		T8	21
		≈ 3 mois après l'embauche	6
	Conseillers en emploi	Non défini	15
	Agente d'intégration	Non défini	5
	Autres	Non défini	9
	Employeurs/superviseurs	≈ 3 mois après l'embauche	8
	Parents	Non défini	20

L'équipe de recherche a d'ailleurs mis en place un système de numérotation des entretiens par série (voir tableau 6 ci-dessous).

Tableau 6
La numérotation des entretiens

Source	N°
Participants :	
T0	1-100
T8	1-200
PIE*	1-300
Intervenants :	
Conseillers en emploi	2-100
Agent d'intégration	2-200
Autres	2-300
Superviseurs**:	3-100
Parents :	4-100

*PIE = participant intégré en emploi

**Certaines entretiens pourront comporter une lettre dans leur numéro de référence, par exemple : 3-107-A et 3-107-B. Il s'agit respectivement d'une entrevue réalisée avec le superviseur d'un participant en emploi, puis avec l'employeur du même participant.

À toutes ces données recueillies grâce aux outils spécifiquement mis en place par l'équipe de recherche du LAREPPS, s'ajoutent encore d'autres données fournies par AMO et notamment :

- 33 évaluations individuelles de tous les participants ;
- La documentation relative aux ateliers et activités réalisées pendant la phase de formation;
- 3 exemples de portfolio réalisés par des participants au projet.

2.3.6 *Les axes d'analyse*

Une analyse de type quantitatif a été réalisée à partir des questionnaires collectés, alors que les entrevues et les données recueillies lors des observations ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Pour ce faire, des grilles d'analyse ont été établies. Ces grilles ont permis de classer ou redécouper le contenu des entrevues et autres données qualitatives par thèmes. L'équipe de recherche a alors procédé à l'examen systématique du contenu de ces grilles. Il est encore à noter que le nombre de données obtenues sur un même thème, provenant de sources différentes ont fait l'objet d'une analyse par triangulation, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut.

Sur le plan théorique, certains principes fondamentaux se sont imposés d'entrée de jeu. Concernant la nature du projet d'intervention, sa double composante clinique et insertion ont nécessité l'apport de certaines littératures et concepts de base. C'est ainsi que, du point de vue de l'insertion, les notions d'*empowerment* individuel et de parcours vers l'autonomie ont été la trame d'interprétation des processus et des résultats : le projet permet-il l'intégration au travail ? Améliore-t-il l'autonomie des candidats, leur estime d'eux-mêmes et leurs capacités générales à s'intégrer socialement ? De plus, en raison de la part active du milieu de travail au phénomène d'insertion, il était important d'insister sur les caractéristiques culturelles de l'environnement de travail, sur les facteurs incitatifs et déterminants d'insertion des populations traditionnellement vues comme étant inaptés ou très éloignées du marché de l'emploi. Par rapport au contenu clinique et pédagogique de l'intervention – notamment le volet formation -, l'équipe de recherche a choisi de tabler sur des indicateurs simples d'améliorations relatifs à des composantes généralement documentées : habilités de communication, connaissance de soi, habilités sociales de base. En revanche, elle n'a pas examiné en profondeur les processus cliniques eux-mêmes (tels que les outils d'évaluation et les contenus de formation). En somme, sur ce dernier plan, les chercheurs se sont surtout concentrés sur l'évaluation des résultats, comme par exemple : suite à la formation, les personnes ont-elles amélioré leur connaissance du marché de l'emploi ? Ont-elles appris à passer des entrevues, à faire un CV ? Le portfolio leur a-t-il été utile pour faire leur recherche d'emploi ?

Tout ce travail de recherche et d'analyse a conduit à la production du présent rapport.

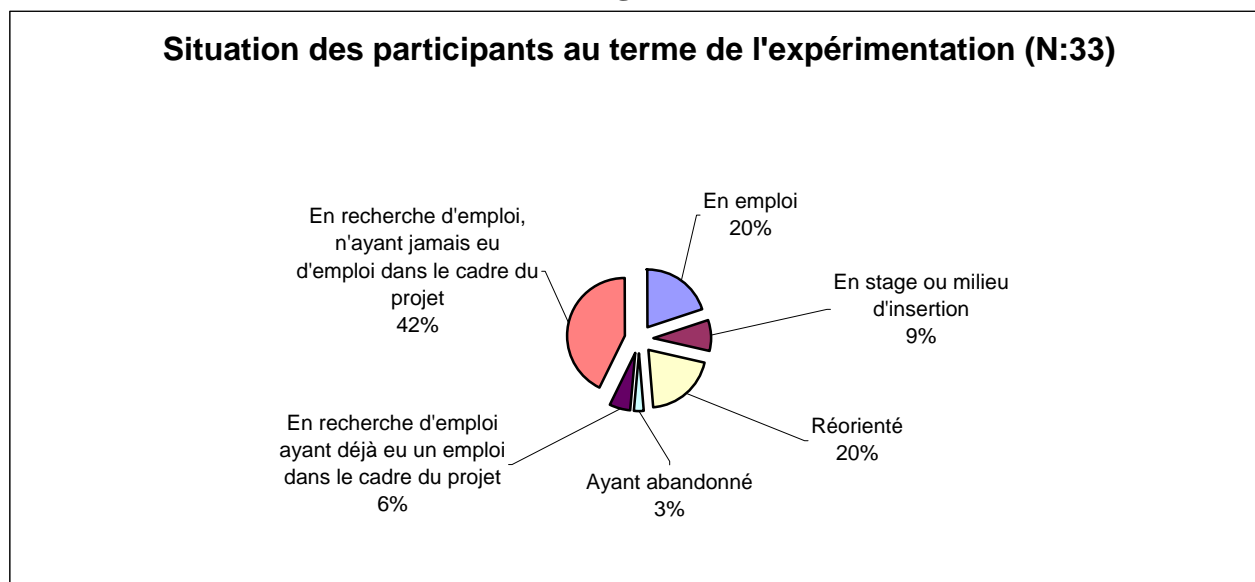
DEUXIÈME PARTIE

Résultats et analyse

1. Les résultats généraux

Au terme de l'expérimentation du projet pilote, un certain nombre de constats peuvent être dressés⁸.

Figure 3



Tout d'abord, si l'on considère la situation générale des 33 participants, on retient que 20 % d'entre eux sont en emploi et 9%, en stage ou milieu d'insertion socioprofessionnel. Il est également à noter que la majorité, soit 48%, c'est-à-dire près de la moitié des participants au projet sont toujours en recherche d'emploi. Toutefois, parmi les chercheurs d'emploi, 6% ont déjà eu un travail dans le cadre du projet. En d'autres termes, comme nous pouvons le voir au travers du tableau suivant (Tableau 7), sur 33 participants, 10 ont décroché un emploi au cours de l'expérimentation du projet et 7 d'entre eux se sont maintenus en emploi.

Apportons quelques précisions sur certaines catégories déterminées ci-dessus.

- Participants ayant abandonné : participants ayant mis fin à leur participation au projet, leur dossier est définitivement fermé;
- Participants réorientés : participants orientés vers d'autres services (médicaux, de réadaptation ou de pré-employabilité) mais pouvant à tout moment réintégrer le projet;
- Participants en stage ou milieu d'insertion : participants recevant une formation rémunérée ou non, en milieu d'emploi ou d'insertion.

⁸ Les chiffres ou statistiques qui suivent ont été calculés à partir de données recueillies jusqu'à la fin de la semaine du 11 décembre 2006.

Tableau 7
Les participants et l'emploi au cours du déroulement de l'expérimentation
(Mai 2005 à décembre 2006)

Sur toute la durée de l'expérimentation	10 participants ont décroché un emploi	
À la fin de l'expérimentation	7 participants sont toujours en emploi : - 1 participant a eu 3 contrats différents avec 2 employeurs distincts ; - 1 participant a eu 2 contrats différents avec 2 employeurs distincts.	3 participants sont à nouveau sans emploi : - 1 participant a été réorienté vers d'autres services ; - 2 participants sont retournés en recherche d'emploi.

Ce tableau met encore à jour un autre élément concernant les 7 participants qui sont en emploi : 2 d'entre eux ont eu plusieurs emplois successifs avec des employeurs différents. Donc en tout, 10 participants au projet ont décroché 13 emplois distincts au cours de l'expérimentation. À la lecture de ce tableau, on note aussi que l'un d'entre les participants qui ont perdu leur emploi a finalement été réorienté. En fait, c'est en tout 20% des participants au projet qui ont été réorientés vers d'autres services, tandis que 3% ont abandonné le projet.

Le tableau 8 fait la recension de tous les placements en emploi effectués.

Tableau 8
Les placements en emploi

	Nombre de placements ou % de participants (N : 33)
Placements enregistrés*	13
Nombre de participants placés au moins une fois	10 ou 30%
Nombre de participants toujours en emploi au terme de la phase d'expérimentation	7 ou 21%

* Sont comptabilisés les placements dans des emplois rémunérés et non les stages ou autres placements en milieu d'insertion. De plus, nous avons comptabilisé les emplois trouvés dans le cadre du projet pilote, à l'exception d'un contrat «à la pige» de quelques heures.

Revenons-en à ces participants qui ont décroché un emploi au cours de l'expérimentation. Le tableau 9 fait notamment la recension des raisons qui ont amené les participants à perdre leur emploi.

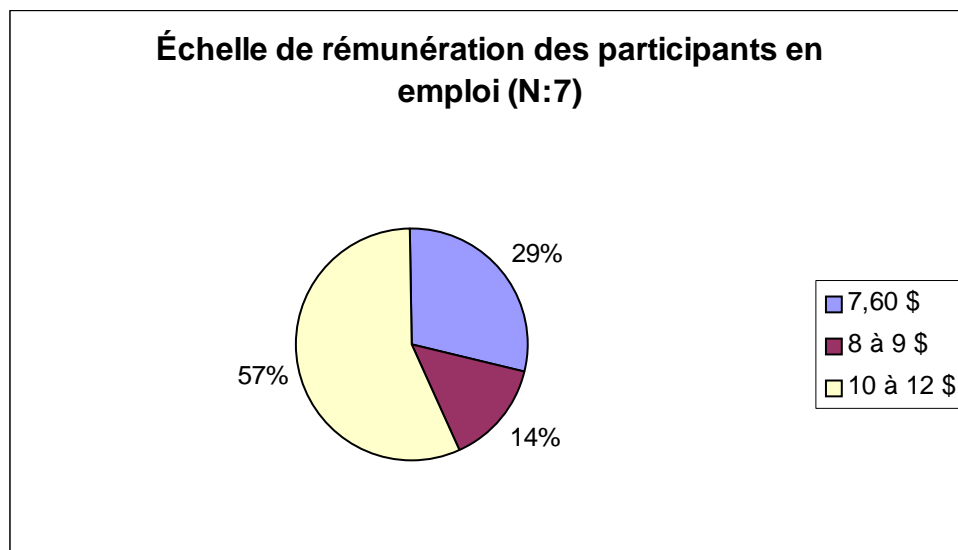
Tableau 9
Recensement des milieux d'emploi - Période de mai 2005 à décembre 2006

	Employeur	Titre employé	Emploi actuel	Raison du départ
1	Auberge-restaurant	Aide-cuisinier		Démission de l'employé
	Restaurant	Aide-cuisinier		Mise à pied
	Auberge-restaurant	Aide-cuisinier	Oui	
2	Fruiterie	Commis		Mise à pied
	Cinéma	Placier	Oui	
3	Institut de design	Assistant infographie	Non	Non renouvellement contrat
4	Animalerie	Préposé à l'entretien cages	Oui	
5	Entreprise de logiciels	Testeur web	Oui	
6	Production menuiserie	Aide-ébéniste	Oui	
7	Atelier de produits entretien automobile	Aide-production	Oui	
8	Pharmacie Gr. Surface	Commis de plancher	Non	Mise à pied
9	Entreprise de logiciels	Apprenti technicien	Non	Mise à pied
10	École	Préposé bibliothèque	Oui	

On voit donc que sur les 13 emplois décrochés, 5 ont été perdus (1 démission et 4 mises à pied) tandis qu'un autre n'a pas été renouvelé (fin de contrat). Ce tableau fait également la recension du type d'emploi occupé par les 10 participants pour les 13 contrats en question. Ainsi, sur les 13 postes de travail recensés, 3 sont des postes de techniciens en informatique et les 10 autres sont des postes de commis (bureau, magasin, industrie) ou d'aide technique (cuisine, ébénisterie). Pour les 7 participants en emploi à la fin de l'expérimentation, 1 occupe un poste de technicien en informatique, alors que les 6 autres remplissent des fonctions de commis ou d'aide.

Le graphique suivant (Figure 4) nous permet d'établir une échelle de rémunération pour ces 7 participants en emploi au terme de l'expérimentation.

Figure 4



Ce graphique illustre le fait que plus de la moitié des participants en emploi, soit précisément 57%, touchent un salaire horaire de 10 à 12 \$, tandis que 29% perçoivent le salaire minimum. Les 14% restant sont rémunérés à hauteur de 8 à 9 \$ par heure. Cette échelle de rémunération semble convenable ou appropriée si l'on prend en considération la corrélation des trois éléments suivants : le type d'emploi exercé par les participants, leur niveau d'étude, ainsi que leurs expériences antérieures en matière d'emploi (voir le Tableau 10 page suivante).

Tableau 10
Emploi, formation académique et expérience professionnelle
pour les 7 participants en emploi au terme de la formation

Type d'emploi	Titre du poste occupé	Formation académique	Expérience antérieure
Commis/aide	Aide-cuisinier	DEP cuisine	Petits contrats et stages (dont aide-cuisinier) obtenus ou fournis par son père
Commis/aide	Placier	Secondaire non complété	Stages et petits emplois, problème de maintien en emploi
Commis/aide	Préposé à l'entretien des cages	Primaire	Stages et petits emplois, problème de maintien en emploi
Technicien informatique	Testeur d'applications web	DEP informatique	1 stage assistant professeur tennis
Commis/aide	Aide-ébéniste	Secondaire non complété	Beaucoup d'emplois (notamment finition/manutention ébénisterie) mais problème de maintien en emploi
Commis/aide	Aide-production	DES	Quelques expériences, surtout petits emplois, mais pas de maintien en emploi
Commis/aide	Préposé à la bibliothèque	Baccalauréat	1 petit emploi et bénévolat

Ainsi, on note qu'au terme de l'expérimentation, sur 33 participants, il y a eu en tout :

- 1 abandon ;
- 7 personnes réorientées ;
- 4 personnes placées en stage (ou en parcours d'intégration vers l'emploi) ;
- 13 emplois décrochés.

Comme le montre le tableau 11 suivant, c'est donc en tout 17 placements qui ont été effectués pendant toute la durée de l'expérimentation.

Tableau 11
Les placements en emploi, milieu d'insertion et stage

Les placements enregistrés (N : 33)	
Placements en emploi	13
Placements en milieu d'insertion*	3
Placements en stage**	1
TOTAL	17

* Nous n'avons pas pris en compte dans ce chiffre le placement d'un participant qui n'a été présent que 6 heures dans son milieu d'insertion.

** Le chiffre annoncé ne prend pas en considération les expériences de bénévolat. Nous avons pris ici en considération les stages d'une durée de plus de 3 jours.

À la lecture de ce tableau, un constat s'impose : il y a eu, au cours de l'expérimentation de ce projet pilote, un taux de placement intéressant. Plusieurs personnes ont décroché un stage ou un emploi. Ainsi, tout comme dans l'ensemble des études effectuées sur les projets d'insertion socioprofessionnelle, nous relevons ce qu'il est convenu de nommer « un effet lune de miel »⁹. Or, nous avons voulu dépasser cette simple constatation pour bien comprendre comment se fait l'intégration en emploi de chaque participant au projet pilote et pourquoi il y a ou non, maintien en emploi.

2. Une analyse des processus

2.1 La formation et la recherche d'emploi : deux phases remodelées

C'est donc pour mieux comprendre pourquoi le projet d'expérimentation offre de tels résultats en matière d'intégration en emploi que nous allons à présent nous attarder à considérer le processus même du modèle d'intervention. Ce modèle, tel qu'il a été conçu, nous l'avons déjà vu, se découpe en plusieurs phases :

- L'évaluation des participants ;
- La formation ;
- La recherche d'emploi ;
- L'intégration en emploi ;
- Le retrait progressif de l'agent d'intégration et le suivi du participant en emploi.

2.1.1 L'évaluation ou la sélection des candidats

Lorsque l'équipe présente son modèle d'intervention avant même l'amorce de l'expérimentation du projet, il est question d'offrir « un plan d'action personnalisé » à chacun des participants. « Ce plan d'action décrira de manière détaillée le processus personnel de chaque candidat pour l'intégration et

⁹ «L'effet ou la période lune de miel» est un concept qui a été défini dans le cadre de la recherche en santé au travail en corrélation avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il fait référence à une phase d'euphorie passagère qui ne représente qu'une première étape dans un long processus de développement d'un projet novateur. Voir Carayon : 1997.

le maintien en emploi. Celui-ci comprendra les différentes formations, les ateliers à suivre et le type d'intervention à privilégier. » (Stezewski et Mercier, 2004 : 26) Pour savoir comment dresser ce plan au mieux pour chacun des participants, il convient dans un premier temps, de bien cerner leurs besoins particuliers. Aussi, l'équipe d'intervention prévoit-elle d'entreprendre une évaluation de chaque participant au projet.

Cette étape devra se dérouler sur une période variant d'une à deux semaines. Elle permettra la collecte d'informations (scolaires, professionnelles, médicales, occupationnelles, etc...) En plus de la collecte d'information, une évaluation en rapport avec l'emploi sera faite par le biais d'entrevues et de petits exercices. L'utilisation d'outils psychométriques en lien avec l'emploi durant cette étape est aussi prévue. (Ibid : 26)

Or, lors de la mise en branle de l'expérimentation, ce système d'évaluation s'est finalement avéré beaucoup moins ambitieux dans la pratique. En fait, les informations recueillies concernant chaque participant au projet, l'ont été lors de leur évaluation de candidature, c'est-à-dire au moment même de la sélection des participants pour constituer l'échantillon. À ce moment, une fiche appelée « évaluation de candidature » a été remplie à l'issue d'une entrevue individuelle menée auprès du candidat par un membre de l'équipe d'intervenants (l'agent d'intégration) et l'agent de liaison Asperger d'ATEDM. (Entrevue n° 2-302)

Il est de plus à noter que ces grilles d'évaluation n'étaient pas toujours complétées de façon exhaustive : une seule rencontre ne suffisait certainement pas pour évaluer le participant de façon approfondie et remplir de fait, tous les champs de la fiche. Ainsi, les informations recueillies par l'équipe d'intervenants sur les participants au projet étaient plutôt parcellaires. Malgré tout, ce n'est pas tant cet état de fait qui a empêché l'équipe de construire des plans d'action personnalisés pour chacun des participants au projet qu'une obligation particulière imposée par les bailleurs de fonds : celle pour l'équipe d'intervenants de travailler avec ces participants, sous forme de groupes et non de façon individuelle¹⁰. Lorsque le projet expérimental entre dans sa phase active, tous les candidats évalués, puis sélectionnés, sont répartis en plusieurs groupes distincts de formation. Finalement, cette formation sera sensiblement la même pour tous.

2.1.2 Les premières modifications apportées à la formation

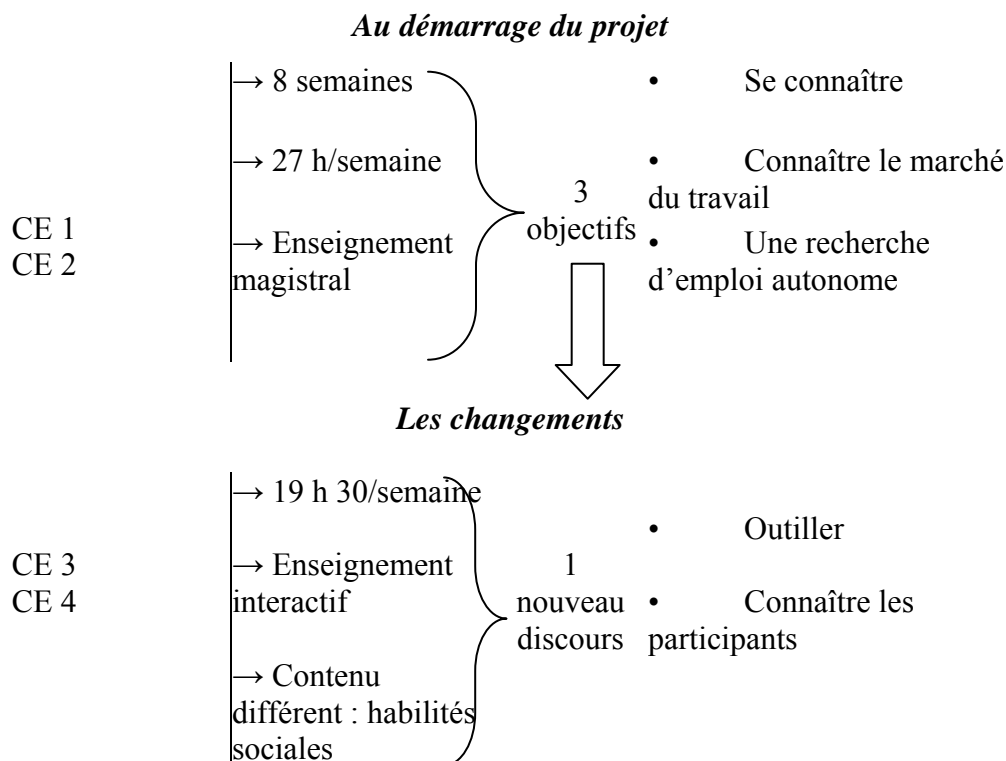
Avant d'examiner cette phase d'intervention du projet expérimental plus en détail, il convient d'établir une précision en guise de préambule. En effet, le but de notre équipe de recherche dans son travail d'évaluation de la formation, n'était pas de faire une évaluation des méthodes psycho-éducatives mises en oeuvre lors de cette formation. Lorsque nous nous sommes employés à évaluer cette phase du projet, nous souhaitions essentiellement déterminer dans quelle mesure la formation a eu un impact sur le nombre d'intégration en emploi des participants au projet expérimental. En d'autres termes, nous nous sommes essentiellement interrogés sur l'utilité de l'outil de la formation, dans ce contexte du projet expérimental.

À l'étape de démarrage du projet, selon ses promoteurs, il y a finalement trois objectifs, essentiellement qui sous-tendent cette phase du projet. La formation est en effet mise en place de manière à permettre aux participants du projet expérimental de mieux se connaître et aussi, leur apprendre à connaître la marché du travail et, enfin, leur enseigner comment faire une recherche

¹⁰ Les groupes de formation sont constitués de 3 à 7 personnes.

d'emploi autonome (Ibid). La formation doit alors se dérouler sur une période de huit semaines, à raison de six heures par jour, du lundi au jeudi, et de trois heures le vendredi, soit 27 heures par semaine¹¹. C'est un conseiller en emploi qui devient le référent pour tous les membres d'un groupe en formation. C'est lui qui anime les ateliers pendant toute la durée de la formation. En fait, étant donné que l'équipe d'intervenants comprend deux conseillers en emploi, ces intervenants doivent, chacun à leur tour, prendre en charge les cohortes qui se succèdent en formation.

Figure 5 - La formation



Comme on le voit sur le schéma ci-dessus, depuis cette étape de démarrage du projet, de nombreux changements sont survenus. Il y a eu beaucoup d'ajustements qui ont été effectués par l'équipe des intervenants et ceci, en cours d'expérimentation. Il y a tout d'abord eu un changement majeur sur le plan de la pédagogie. Au début du projet, le type d'enseignement dispensé par les conseillers en emploi était davantage magistral. Arrivé au terme de l'expérimentation, on note que l'enseignement dispensé en formation est beaucoup plus interactif. Cette rupture méthodologique dans le mode d'enseignement a été observée en corrélation avec un épisode de changement de personnel au sein de l'équipe des intervenants du projet. Les deux conseillers en emploi se sont vus remplacés par de nouvelles recrues, respectivement cinq puis 10 mois après le début de l'expérimentation¹². Cette

¹¹ Il est à noter que RHDSC finance l'allocation que les participants de moins de 30 ans perçoivent durant les 16 semaines de leur formation et recherche d'emploi. Ces « frais de subsistance » sont de 7,75 \$ de l'heure, à raison de 30 heures par semaine (soit, pendant la phase de formation, 27 heures de présence dans les locaux d'AMO et trois heures de pratique à domicile).

¹² Les deux nouveaux conseillers en emploi sont entrés en poste respectivement en octobre 2005 et en mars 2006.

nouvelle donne a donc changé la dynamique des ateliers de formation. Tous les participants ont, en général, été amenés à intervenir de façon proactive lors des ateliers de formation et ceci de plusieurs manières :

- soit les participants répondaient chacun à leur tour aux questions fermées ou semi-ouvertes posées dans les exercices;
- soit les participants pouvaient intervenir de façon plus spontanée, afin de réagir à des aspects du sujet développé au travers de l'atelier du moment.

Un conseiller en emploi de l'équipe des intervenants raconte : « Il a fallu adapter le contenu de la formation, qui était trop abstrait et théorique, et présenter les choses autrement. Il n'y aura plus de cours magistraux, qui ne rejoignaient pas les participants. Nous faisons les choses à présent pour que ce soit plus interactif. » (Entrevue n° 2-113) D'ailleurs, les participants semblent en général apprécier cette manière de faire. « Dans le groupe, pendant la formation, ça discutait d'un sujet quelconque : la communication, l'estime de soi, etc. C'était très intéressant. » (Entrevue n° 1-214), raconte l'un d'entre eux. Pour un autre : « Pendant la formation, les gens participaient beaucoup. Ça faisait avancer les choses. » (Entrevue n° 1-210)

Toutefois, cette formation faite sur un mode plus interactif a nécessité beaucoup d'énergie de la part des intervenants. Il leur fallait, en effet, aller à l'encontre de l'une des caractéristiques mêmes des participants associée à leur diagnostic, à savoir leurs problèmes de communication. Aussi, même si les intervenants faisaient des efforts véritables afin de susciter la participation de tous par l'interaction, certains participants ne parvenaient toujours pas à communiquer. Ou bien les intervenants ne parvenaient toujours pas à susciter leur intérêt. Outre ces problèmes de communication, les intervenants ont également relevé avec surprise que les participants avaient un certain nombre d'autres lacunes en matière d'habilités sociales de base en ce qui a trait, notamment, à l'hygiène et à la bienséance. C'est pourquoi, au tout début de l'expérimentation, des ateliers ont été développés de manière à permettre aux participants d'acquérir ces bases.

Or, cela posait problème, puisque cela se faisait au dépourvu d'une formation plus en lien avec l'emploi. Un intervenant raconte le déroulement de la formation de la première cohorte :

Il y avait deux ou trois exercices sur l'hygiène. C'était un petit peu beaucoup. [...] Donc quatre ou cinq semaines pour donner un cours de la vie, quelque chose que les gens apprennent à travers leur vie. [...] C'était beaucoup. On voulait tout faire. Mais ce n'est pas tout pertinent pour l'emploi. Puis le but, c'est l'emploi. L'hygiène c'est bien, mais trois exercices sur l'hygiène, c'est trop. Les habilités sociales, c'est bien, mais d'en parler pendant deux heures, en se demandant : et si je mets ma main devant la bouche avant de bâiller, est-ce qu'il faut quand même que je m'excuse ? [...] On n'avait pas le temps. (Entrevue n° 2-102)

C'est alors qu'un deuxième changement est survenu dans la formation. Le contenu même des ateliers a été, à son tour, modifié. De nouveaux exercices ont été mis en place et surtout, un thème en particulier a été développé davantage, celui des habilités sociales en lien avec l'emploi. Selon un membre de l'équipe du projet, ce changement a eu un impact auprès des participants eux-mêmes : « On a pris trop de temps, dans les quatre premières semaines, à travailler sur les habilités sociales plus génériques que celles de l'emploi. Les intervenants, avec les habilités sociales de base, voient le

lien avec l'emploi, mais pas les participants. On a décidé en conséquence d'introduire plus vite dans la formation, l'aspect emploi. » (Entrevue n° 2-309) Le travail des conseillers en emploi sur le thème des habilités sociales, pendant la formation, prend donc une nouvelle orientation. Un conseiller en emploi explique comment il travaille :

Moi, tout au long [de la formation], je travaille sur les habilités [sociales] parce que, dans la formation, ça revient tout le temps. [...] Je fais toujours le lien comme si [le participant] était en emploi. [...] Je travaille en continuum au niveau des habilités : « [Untel], tu as vu comment tu es assis ? Si tu étais en emploi, qu'est-ce que tu penses qu'ils te diraient ? » Ou « Tu bâilles ! » [En emploi], ils te diraient : « Va-t-en chez vous. [Untel], tu manges ta pomme ! Est-ce que c'est la pause ? Non, c'est pas la pause. Si tu étais en emploi, qu'est-ce qu'il te dirait ton patron ? » Moi, je fais le lien avec l'emploi. (Entrevue n° 2-106)

Ainsi, l'évaluation trop fragmentaire des candidats au projet n'avait, semble-t-il, pas permis de mettre à jour les lacunes réelles des participants en ce qui a trait aux habilités sociales. Or, ceci ne pouvait que constituer un frein à leur intégration en emploi. La nature de l'évaluation des participants a-t-elle encore eu une autre conséquence sur le projet pilote ? Peut-on imputer à cette évaluation la création de groupes ou cohortes de formation si hétérogènes ? En effet, un intervenant, dès la première cohorte de participants en formation, remarque : « On se rend compte que les participants ont tous un fonctionnement tellement différent. Il n'y a pas d'homogénéité. » (Entrevue n° 2-309) Cela pose un problème très pratique aux conseillers en emploi lors de la formation. L'hétérogénéité de ces groupes a complexifié davantage le processus de la formation. Un intervenant constate, par exemple : « Moi, je pense qu'une fille comme E. et quelqu'un comme B., tu ne peux pas donner l'information de la même façon. »¹³ (Entrevue n° 2-106) Un conseiller en emploi parle de son expérience avec une des sept cohortes de l'expérimentation :

Ce groupe n'est pas homogène [...] C'est un groupe qui m'a apporté beaucoup de difficultés, un groupe très lourd à assumer pour une seule personne, car, dans certains cas, les participants nécessitent de faire du un pour un [en termes de soutien]. Après huit semaines de formation, ils ne sont pas du tout rendus à la même place. Le groupe est trop disparate et, pour les objectifs de la formation, les groupes devraient être plus homogènes. (Entrevue n° 2-107)

Un autre intervenant parle, quant à lui, de « niveaux d'énergie différents et de capacités de concentration variables » au sein d'un même groupe de participants. (Entrevue n° 2-114)

Ceci amène les conseillers à jongler avec l'idée d'un suivi plus individualisé pour répondre aux besoins réels de chaque participant, qui respecterait une formule de formation en groupe imposée par les bailleurs de fonds :

J'aurais pu paniquer lorsque j'ai vu à quel point le groupe était disparate. J'ai décidé de ne pas y aller de façon systématique. Je voulais voir l'intérêt réel de chaque participant, leur volonté de s'impliquer. J'ai travaillé de façon individuelle et [l'autre conseiller en emploi] est venu en soutien auprès d'un ou deux participants en particulier. (Entrevue n° 2-107)

¹³ Afin de conserver l'anonymat des participants, les lettres capitales ici utilisées pour les nommer ne correspondent pas à l'initiale de leur prénom. Il en sera de même tout au long du présent rapport.

De son côté, le parent d'un participant observe : «Il y a peut-être un manque d'évaluation candidat par candidat». Selon ce parent, «le parcours de [son fils] n'est pas le même que son semblable qui est, malgré tout, différent. Ils évoluent tous à des rythmes différents. Avec eux, c'est du cas par cas». D'après ce parent, les personnes qui présentent un TED sans déficience intellectuelle et en particulier ceux ayant un syndrome d'Asperger, sont des individus qui requièrent beaucoup d'attention. «Chacun est très particulier, chacun évolue à sa façon.» (Entrevue n°4-108) Pour un autre parent encore, il apparaît très intéressant que les participants travaillent en groupe pendant la formation. Toutefois, il remarque : «Il y a une lacune au niveau du suivi individuel [des participants]. » (Entrevue n° 4-115) Un autre parent poursuit ce raisonnement. Ainsi, Mme J. estime que la première partie du projet devrait être entièrement consacrée à connaître les participants, leurs intérêts et leurs habilités, avant de les mettre en groupe. «[Les intervenants du projet] devraient y aller un à un, [...] parler avec une personne à la fois pour savoir ce qui les intéresse, qu'est-ce qu'ils aiment. Le déroulement est le même pour tout le monde, alors que ces personnes ont des besoins spécifiques.» Mme J. propose de regrouper les participants selon leurs faiblesses et intérêts pour qu'ils travaillent ensemble aux mêmes choses. (Entrevue n°4-114)

Les propos d'une autre maman montrent à quel point ce manque d'homogénéité peut dépasser l'idée d'obstacle à la formation pour générer également des frustrations. Cette mère explique, en effet, que le niveau de formation est trop faible pour son enfant. Selon elle, les différences observées dans les groupes entre participants tiennent essentiellement à leur niveau intellectuel. «Pourquoi les classes ne sont pas organisées par niveau pendant la formation?, demande-t-elle. Si les participants d'une classe ont le même niveau intellectuel, il y a plus de performance. [Ma fille] s'est trouvée dans une classe avec un niveau si bas, qu'elle n'a rien appris, elle a perdu son temps.» (Entrevue n°4-105)

Ce qui émerge de ces témoignages, c'est que chaque personne ayant un TED constitue un cas particulier en soi. Ainsi, des personnes qui ont le même diagnostic de syndrome d'Asperger seront malgré tout bien différentes et requerront chacune une attention soutenue et particulière. À ATEDM, les avis sont nets sur cette question. «Chaque technique d'intervention doit être individualisée pour les participants. » (Entrevue n° 2-302) Il apparaît dès lors inimaginable de travailler en groupe avec des personnes ayant un TED sans déficience intellectuelle. (Entrevue n° 2-310)

Ainsi, nous posons plus haut la question suivante : est-ce que les méthodes d'évaluation fragmentaires ont empêché l'équipe du projet expérimental de créer des groupes homogènes sur la base des acquis en matière d'habilités sociales ? Or, à la lumière des éléments que nous venons de mettre à jour, ne pouvons-nous pas plutôt nous demander : est-il réellement possible de créer des groupes qui soient homogènes lorsque l'on parle de personnes ayant des TED ? Si tel n'est pas le cas, une formation en groupe constitue-t-elle réellement la meilleure formule ?

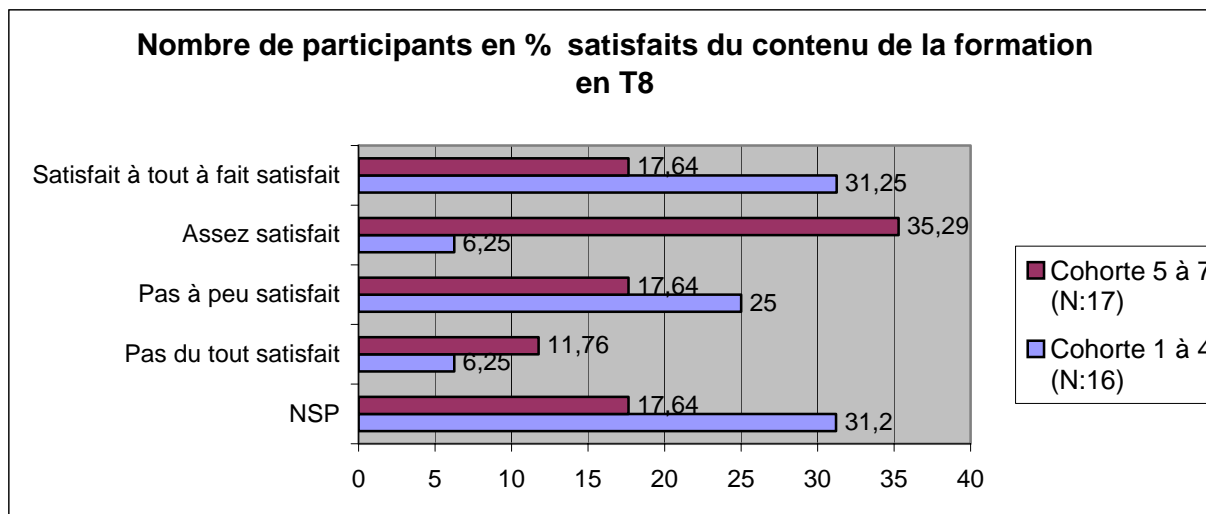
En plus des changements apportés au mode d'enseignement, ainsi qu'au contenu des ateliers de formation, d'autres modifications ont été faites quant au déroulement de la formation, cette fois, en ce qui a trait aux horaires. Au début de l'expérimentation, la formation devait se dérouler sur une période de huit semaines à raison de 27 heures par semaine (six heures, quatre jours et trois heures, une journée). Il en a été ainsi pour les cohortes 1 à 5. Puis, avec la cohorte 6, les horaires de la formation sont passés à 26 heures par semaine (quatre jours par semaine, à raison de 6 h 30 par

jour). Enfin, avec le dernier groupe en formation, la cohorte 7, la formation s'est déroulée sur trois jours (lundi, mercredi et jeudi, à raison de 6 h 30 par jour), soit 19 h 30 par semaine¹⁴.

2-1-3 Des changements appréciés ?

Comment ces changements ont-ils été perçus par les participants ? Ont-ils mieux apprécié le contenu et les horaires de la formation après les modifications opérées ? La figure 6 présente le taux de satisfaction des participants.

Figure 6



Lorsque qu'ils ont eu terminé leur formation (T8), nous avons mesuré la satisfaction exprimée par les participants concernant le contenu de celle-ci. Nous avons établi une distinction entre les cohortes 1 à 4 et les cohortes 5 à 7, ce qui correspond à l'avant/après lorsque l'on parle de changements majeurs apportés par l'équipe d'intervenants dans le contenu de la formation. Ainsi, pour les cohortes 5 à 7, ce contenu se découpe en deux grandes parties : les participants sont d'abord amenés, grâce à des exercices, à explorer le thème de la connaissance de soi, en lien avec celui des habilités sociales rattachées à l'emploi. Ils apprennent ensuite un certain nombre d'éléments sur le marché du travail et s'initient, finalement, aux techniques de recherche d'emploi.

Ce que l'on remarque d'emblée à la lecture de cette figure, c'est que soit les participants des cohortes 1 à 4 sont satisfaits à tout à fait satisfaits du contenu de la formation (31,25%), soit ils ne se prononcent pas (NSP : 31,25%). Par ailleurs, nous voyons qu'en moyenne, il y a presque autant de participants des cohortes 1 à 4 que ceux des cohortes 5 à 7 qui se déclarent pas satisfaits ou pas du tout satisfaits. En revanche, c'est plus de la moitié des participants des cohortes 5 à 7 qui se

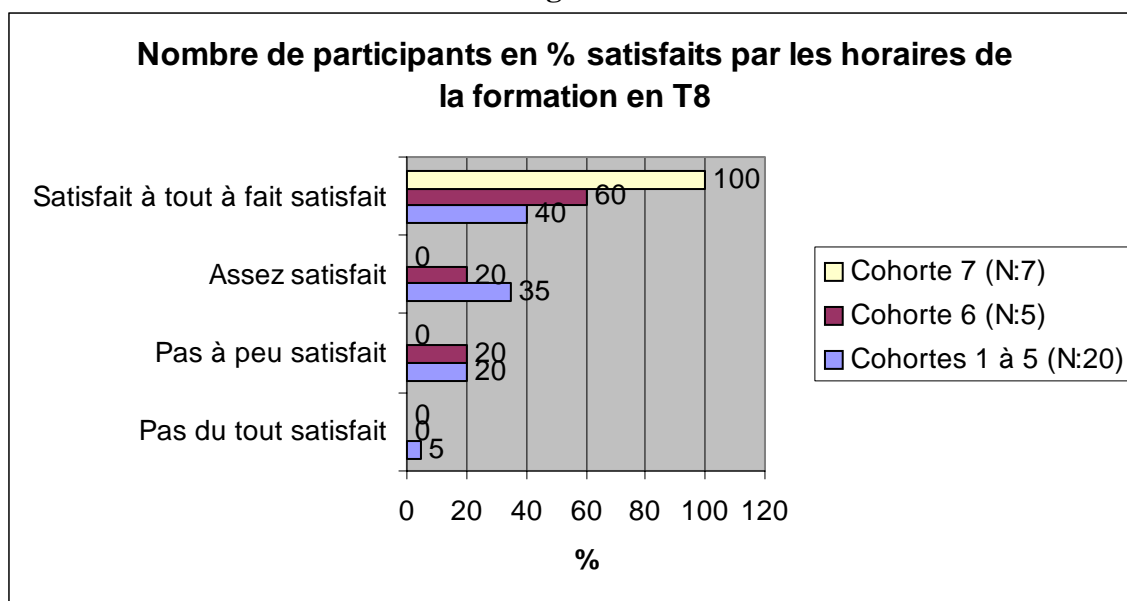
¹⁴ Malgré les modifications apportées aux horaires de la formation, les participants percevaient toujours leur allocation ou «frais de subsistance» calculée sur la base de 30 heures par semaine, sachant toutefois qu'ils étaient amenés à faire de plus en plus de pratique à domicile et de moins en moins de présence dans les locaux de la formation.

déclarent assez, à tout à fait satisfait du contenu de la formation contre 37,5% pour ceux des cohortes 1 à 4.

Toutes cohortes confondues, l'analyse des explications justifiant l'appréciation des participants sur le contenu de la formation permet de dégager des grandes tendances dans les réponses données. Bien que les réponses soient majoritairement hétéroclites, on constate malgré tout qu'un grand nombre d'entre elles sont plutôt vagues et non explicites. Les participants donnent, par exemple, les réponses suivantes : « Il n'y a pas de problème jusqu'à présent »; « Pas de raison »; « J'ai pas eu de reproche »; « J'ai pas de souvenirs précis ». Toutefois, certains autres ont clairement exprimé que des exercices de la formation ne leur convenaient pas : « J'ai pas aimé la simulation, tout ce qui est simulation et qui n'existe pas »; « Il y avait certaines activités que je n'aimais pas »; « Certaines activités sont moins motivantes »; ou encore « Activités non pertinentes ». Malgré tout, ce type d'explications n'était pas nécessairement associé à une appréciation négative sur la formation.

Voyons à présent quelles sont les appréciations formulées par les participants en ce qui a trait aux horaires de la formation. Encore une fois, nous avons établi une distinction, cette fois, entre les cohortes 1 à 5, puis la cohorte 6 et, enfin, la 7, ce qui correspond aux trois phases distinctes dans les aménagements d'horaires.

Figure 7



Il apparaît ici que la totalité des participants de la cohorte 7 sont globalement beaucoup plus satisfaits de leurs horaires de formation que ceux des autres groupes. La totalité d'entre eux (100%) sont satisfaits à tout à fait satisfaits de ces horaires, contre 60% pour la cohorte 6 et 40% pour les cohortes 1 à 5. Pour les participants de la cohorte 7 qui suivent un horaire allégé (19,5 heures par semaine, contre 27 heures pour les cohortes 1 à 5), les raisons de satisfaction sont les suivantes : « Parce que c'est ni trop, ni pas assez »; « Le nombre d'heures et les fréquences sont tout à fait adéquates »; ou encore, dans le même ordre d'idée, « Ça va juste bien. »

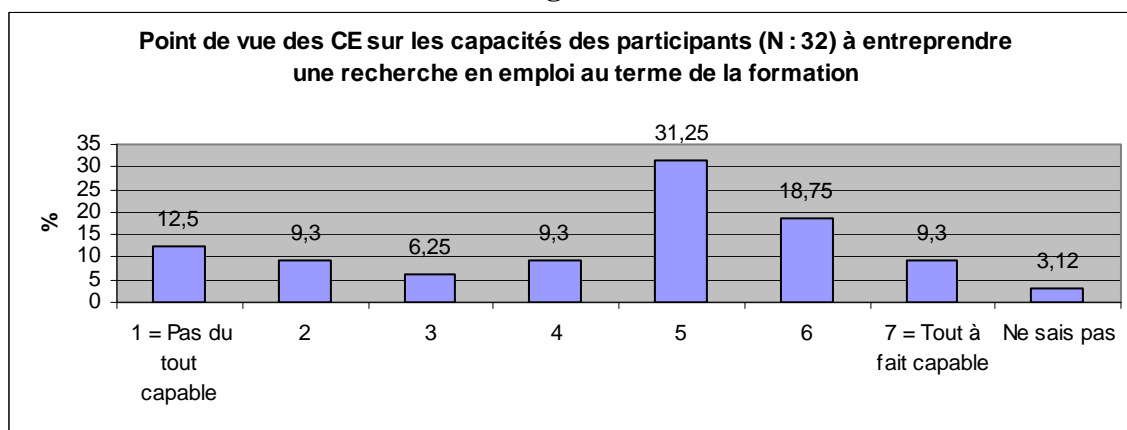
2.1.4 La généralisation des acquis et introspection

Nous avons vu que les modifications des horaires de la formation semblaient satisfaire les participants, mais une question demeure : pourquoi ces horaires ont-ils été réaménagés de la sorte ? Pourquoi sont-ils passés de 27 à 19,5 heures par semaine ? Il semble, en fait, que le changement de ces horaires ait été entrepris pour permettre à l'équipe d'intervenants de remédier à certains problèmes survenus lors du déroulement de l'expérimentation. En effet, malgré un bon nombre d'ajustements et de changements effectués afin de parfaire les ateliers et exercices de formation, il devenait de plus en plus évident pour les acteurs que les participants, de façon globale, ne parvenaient pas à transposer à la pratique la théorie acquise pendant la formation. Rappelons-nous que les participants, au cours de la formation, doivent être outillés pour leur recherche d'emploi ultérieure. Ils doivent apprendre à faire des curriculum vitae, des lettres d'intention, à passer des entretiens. Ils doivent aussi apprendre comment entreprendre de façon pratique une recherche d'emploi. Or, malgré une formation sur ce thème, en plus de celui lié aux habilités sociales, les participants ne sont pas parvenus à transposer leurs apprentissages et à entreprendre une recherche d'emploi de façon autonome. Dès la première cohorte de formation, le conseiller en emploi relève avec surprise : « On a fait une simulation de recherche pour un emploi fictif, mais qui a été une perte de temps parce que ce n'était pas transposé. [Les participants] n'avaient aucune idée de ce qu'il fallait faire, alors qu'on avait fait [l'exercice] une journée avant. » (Entrevue n° 2-101) À la fin de l'expérimentation, les conseillers ne s'en étonnent plus. Ainsi, un conseiller conclut, à propos de la recherche d'emploi :

Ici [dans le cadre de ce projet pilote], il n'y a personne qui a la capacité de communiquer avec les employeurs pour faire la recherche d'emploi seul. [Les participants] n'ont pas ces habilités sociales là. Moi, je fais le premier contact. [...] Ils n'ont pas les habilités pour faire un premier contact. C'est moi qui fais la recherche d'emploi. (Entrevue n° 2-104)

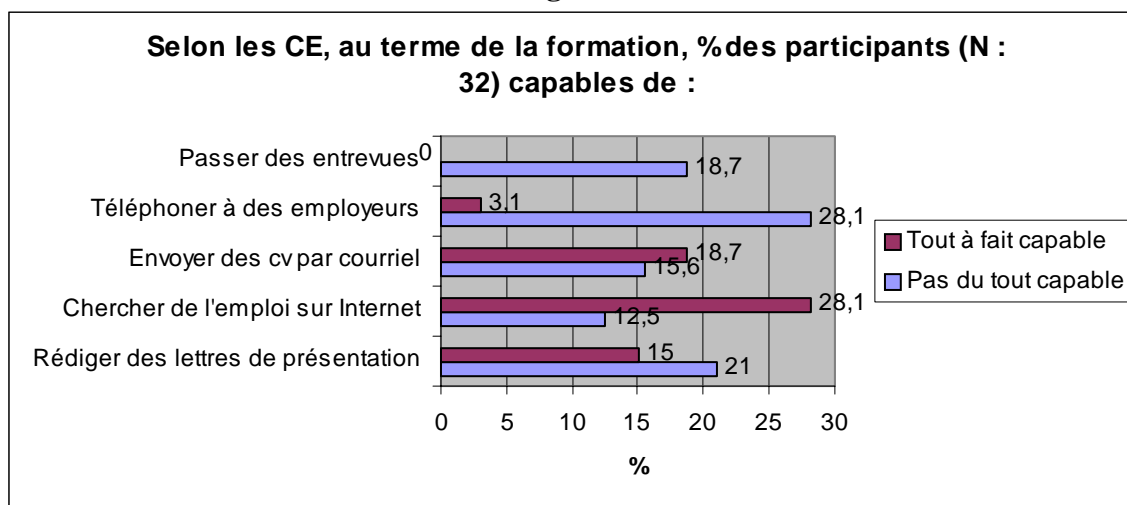
Or, dans le graphique suivant (Figure 8), on remarque malgré tout que les conseillers en emploi déclarent que la moitié des participants au projet expérimental sont relativement à tout à fait capables, d'entreprendre une recherche d'emploi, au terme de leur formation.

Figure 8

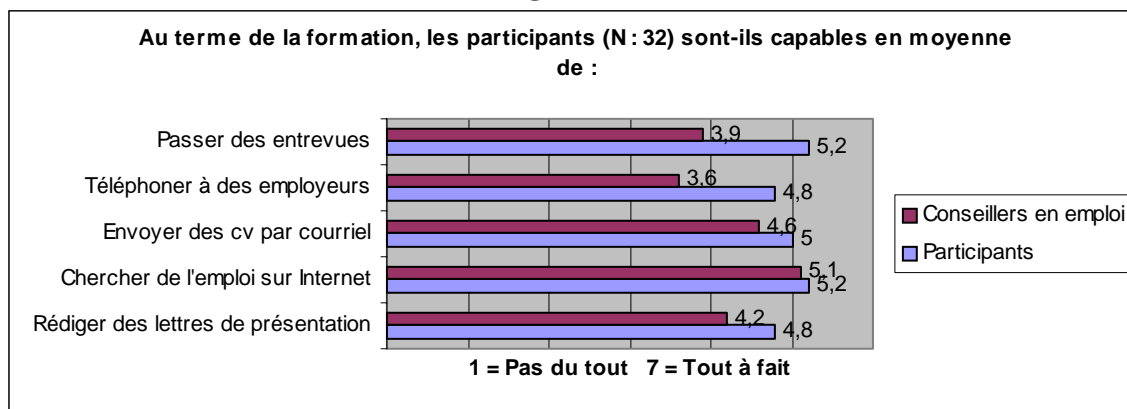


Grâce au graphique suivant, nous pouvons apporter une explication quant à l'obtention de ces résultats *a priori* antinomiques selon leur nature (données quantitatives vs données qualitatives).

Figure 9



La figure 9 montre que la recherche d'emploi comprend plusieurs activités distinctes (rédaction de lettres, recherche sur Internet, etc.). Or, les conseillers en emploi estiment que, pour cette recherche, un nombre significatif de participants au projet sont tout à fait capables d'en réaliser quelques-unes. Notamment, les conseillers estiment qu'au terme de leur formation, 28,1% des participants sont capables de chercher eux-mêmes de l'emploi sur Internet. En revanche, toujours selon les conseillers, aucun participant n'est tout à fait capable de passer seul une entrevue; 28,1% encore ne sont pas du tout capables de téléphoner eux-mêmes à des employeurs. Enfin, rappelons que ces appréciations sont formulées par les conseillers en emploi à la fin de la période de formation, avant même l'amorce de la phase de recherche, au cours de laquelle les intervenants confronteront leur avis à la réalité d'une recherche effective.

Figure 10¹⁵

Confrontons, à présent, le point de vue des conseillers en emploi sur la capacité des participants à entreprendre certaines activités de recherche à celui des participants eux-mêmes. En règle générale, on note que les participants ont tous tendance à estimer leurs capacités de manière plus favorable. Ainsi, à titre d'exemple, les participants déclarent en moyenne être capables de passer des entrevues. Si on leur demande comment ils se sentent face à la recherche d'emploi, ils répondent en majorité qu'ils se sentent confiants, qu'ils ne sont pas trop stressés et qu'ils sont plutôt fiers de pouvoir se débrouiller seuls¹⁶.

Au travers de l'analyse de ces graphiques, nous avons pu illustrer comment deux caractéristiques importantes des personnes qui présentent un TED sans déficience intellectuelle constituent des éléments à prendre en considération dans le processus d'intervention du projet expérimental. L'agente de liaison Asperger d'ATEDM se fait d'ailleurs l'écho de nos observations : « Ils ont des problèmes de généralisation. Ils ont des problèmes à appliquer la théorie en pratique. » (Entrevue n° 2-302) Elle ajoute encore que ces personnes possèdent aussi, en général, des lacunes en matière d'introspection. Ceci explique leur tendance à évaluer leurs capacités de façon plus favorable. En effet, un conseiller en emploi remarque à ce propos : « On constate que la majorité des gens ne sont pas en mesure de répondre correctement aux questions d'autoévaluation. Ils répondent n'importe quoi parce qu'ils n'arrivent pas à faire preuve d'introspection. Ils ont très souvent une fausse perception d'eux-mêmes. » (Entrevue n° 2-107) Cette caractéristique propre aux personnes ayant un TED fait qu'ils parviennent, en général, difficilement à cerner leurs intérêts pour un travail éventuel, ainsi que leur potentiel véritable, ce qui constitue encore un frein pour la recherche d'emploi. Nous développerons plus amplement cette question fondamentale dans une autre partie de ce rapport.

De plus, selon l'agent de liaison Asperger : « À cela s'ajoute le fait que les TED sans DI ont des problèmes à prendre des initiatives, ce qui freine encore leur recherche d'emploi. » (Entrevue n° 2-302) Ainsi selon un conseiller en emploi : « Il faut exactement qu'ils sachent ce qu'ils ont à faire. S'ils ne le savent pas, ils ne feront rien. C'est la seule façon de fonctionner. Il faut que tu planifies pour tout le monde parce que, sinon, ça marche pas. » (Entrevue n° 2-106) D'ailleurs, un autre

¹⁵ Sur les 33 participants de l'échantillon, 32 ont complété leur formation et ont donc pu remplir un questionnaire au terme de celle-ci (T8), d'où N=32.

¹⁶ Résultats obtenus à partir des questionnaires aux participants (T8). La question suivante leur a été posée au terme de la formation : Dans la recherche d'emploi que vous débuterez bientôt, quel est votre niveau de confiance en vous, de stress ou de crainte et votre niveau de fierté à pouvoir vous débrouiller seul ?

intervenant raconte à propos de son intervention auprès d'un participant en particulier : « Pour D., j'ai fait des trucs quasiment comportementaux. Genre de procédures extrêmement bien définies et pas de place pour l'interprétation. » (Entrevue n° 2-103) Ces considérations illustrent donc le fait que les participants éprouvent certaines difficultés à faire preuve d'autonomie dans leur démarches pour obtenir un emploi, malgré la formation qu'ils ont reçue. Or, si les participants ne font pas eux-mêmes de la recherche active, alors que font-ils pendant cette phase du projet pilote ? Voyons en quoi consiste précisément cette phase de l'expérimentation.

2.1.5 Les réaménagements apportés à la recherche d'emploi

Au terme de la phase de formation qui dure huit semaines, s'amorce, pour les participants au projet, cette phase de recherche d'emploi, qui dure également huit semaines. Comme pour la formation, les cohortes commencent leur phase de recherche d'emploi à la suite les unes des autres, sur la durée totale de l'expérimentation, selon le calendrier suivant :

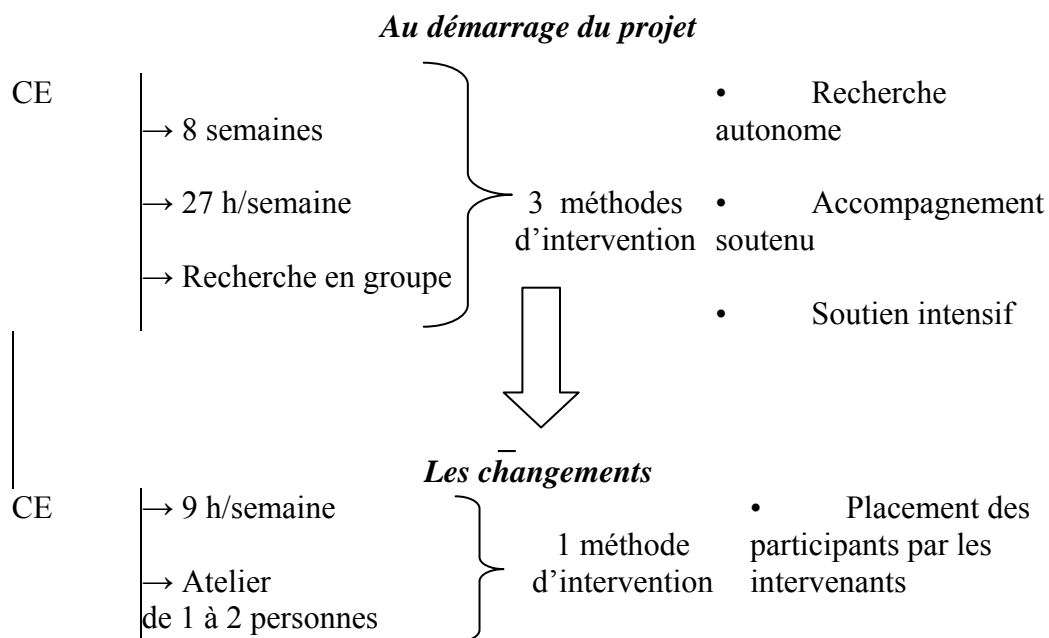
Tableau 12
Calendrier formations/recherche d'emploi

Cohorte	Date d'entrée en formation	Durée de la recherche d'emploi
1	9 mai 2005	4 juillet au 26 août 2005
2	11 juillet 2005	5 septembre au 28 octobre 2005
3	12 septembre 2005	7 novembre 2005 au 13 janvier 2006
4	4 octobre 2005	5 décembre au 10 février 2006
5	13 mars 2006	8 mai au 30 juin 2006
6	8 mai 2006	3 juillet au 25 août 2006
7	14 août 2006	9 octobre au 1 ^{er} décembre 2006

La recherche d'emploi se déroule, en général, sous la houlette du même conseiller en emploi qui a animé les ateliers de formation¹⁷. À l'origine, comme on le voit à la figure 11, les promoteurs du projet avaient défini que l'intervention du conseiller en matière de recherche d'emploi pouvait prendre trois orientations différentes, en fonction « de l'autonomie et du degré de développement des habilités sociales de chaque participant. » (Stezewski et Mercier, 2004)

¹⁷ À l'exception des cohortes 2 et 7.

Figure 11 – La recherche d’emploi



Pendant la phase de recherche d’emploi, soit le conseiller en emploi aurait à faire un simple suivi auprès du participant autonome dans sa recherche, soit le conseiller aurait à accompagner davantage le participant dans ses démarches en l’aidant, par exemple, à sélectionner des offres d’emploi, à vérifier les curriculum vitae et les lettres à envoyer et en dispensant des informations auprès des employeurs potentiels sur le syndrome d’Asperger ou les aides financières possibles, etc. En dernier lieu, une autre méthode de travail éventuelle pour le conseiller en emploi, pendant cette période de recherche d’emploi, consisterait à offrir un soutien intensif au participant dans sa recherche. Dans ce cas de figure, le conseiller en emploi aurait pour rôle, par exemple, de présenter le participant aux employeurs potentiels ou d’accompagner le participant à ses entrevues.

Dans les faits, nous l’avons dit, les événements ont pris une autre tournure, puisque les participants se sont, dans une très grande majorité, trouvés dans l’incapacité d’entreprendre eux-mêmes une recherche d’emploi. Le tableau suivant illustre bien cet état de fait :

Tableau 13
Les résultats de la recherche, placement en emploi et stage d'insertion socioprofessionnel

Cohorte	Participant	Emploi	Stage/Insertion	Qui	Où	Quand
1	1	X		Père	Relation	T.17
		X		AI	Banque AMO	T.45
		X		Père	Relation (retour 1 ^{er} emploi)	T.50
	2	X		Lui-même	Annonce Internet	T.16
		X		CE	Annonce	T.27
	3		X	CE	Banque AMO	T.18
4	X		Lui-même	Annonce journal	T.38	
2	5	X		AI en DI	Nouveau contact AMO	T.29
	6	X		CE	Nouveau contact AMO	T.43
3	7	X		Coordonateur	Annonce Internet	T.4
	8	X		CE en DI	Banque AMO	T.25
	9		X	Déjà en stage à cette place avant projet expérimental		T.12
	10	X		CE en DI	Annonce	T.42
4	11	X		CE	Nouveau contact AMO	T.22
5	12		X	AI/CE	Banque AMO	T.33
	13		X	CE	Banque AMO	T.33
6	14	X		Mère	Relation	T.17

Les résultats présentés dans ce tableau nous permettent d'entrevoir que ce sont davantage les efforts des intervenants (du projet d'expérimentation ou d'AMO en déficience intellectuelle) qui ont amené à trouver des employeurs, ce qui a permis d'obtenir des résultats en termes de placement, que ce soit

en stage ou en emploi. Deux parents de participants se sont aussi associés à ce processus. Enfin, deux participants ont eux-mêmes trouvé leurs employeurs. Pour ces participants tout comme pour les 12 autres, il est à noter que les intervenants du projet d'expérimentation ont joué un rôle actif dans leur parcours vers l'emploi. Pendant toute la période qui consiste à prendre contact avec l'employeur (ou la personne responsable des stages au sein de l'organisme d'insertion), puis à le convaincre et, enfin, à déterminer précisément les termes du contrat, les intervenants ont été en première ligne. On voit donc bien que, contrairement à ce qui avait été entrevu au moment de la conception du projet, ce sont les conseillers en emploi (et d'autres intervenants) qui travaillent finalement à chercher, puis à solliciter des employeurs pour les participants.

Le tableau suivant a été constitué à partir de carnets de bord remplis par les conseillers en emploi (CE) pendant les huit semaines que dure la phase de recherche d'emploi (RE). Bien que les informations obtenues soient très parcellaires, elles ont toutefois l'avantage d'offrir un aperçu significatif des changements concrets survenus dans le déroulement de la phase de recherche d'emploi et ceci, pour les sept cohortes de participants du projet expérimental.

Tableau 14 - Le contenu de la recherche d'emploi

Cohorte	Participants en RE*	Présence	Contenu de la RE ou appréciations, commentaires des CE**
1	4	Du lundi au vendredi en groupe NB : 1 seul participant a réellement suivi ce rythme. Présence plus aléatoire pour les 3 autres participants	Envoi de cv, rencontre d'information ou visites de milieux, entrevues, stages de pré-emploi
2	4	Lundi au vendredi en groupe	2 participants en attente d'un travail : préparation à l'emploi Baisse de motivation pour les 2 autres participants
3	2	Lundi au vendredi en groupe	Semaine 1 et 2 : pas de RE, les participants finissent le portfolio Semaine 3 et 4 : 1 participant s'implique dans sa RE, l'autre non Le CE fait la RE
4	3	Lundi au jeudi, 4 demi-journées, en groupe	Chaque participant fait la visite d'un milieu d'emploi Désintérêt et confusion dans le groupe -Manque total de motivation pour 1 participant -Un autre participant a perdu sa disquette, il refait son portfolio -Le dernier participant postule pour des emplois non pertinents
5	5	2 demi-journées / semaine + ateliers individuels ou 2 par 2	Semaine 1 à 8 : pas de RE -3 participants complètent leur portfolio -1 participant fait des évaluations de tâches -1 participant ne fait ni son portfolio, ni de l'évaluation de tâches Le CE fait la RE
6	5	2 demi-journées / semaine + ateliers individuels ou 2 par 2	-1 participant est en attente d'un emploi : pas de RE, mais construction d'une liste d'employeurs potentiels -1 participant termine son portfolio -1 participant termine son autobiographie puis part en vacances pendant le reste de la RE -1 participant termine son portfolio, puis semaine 8 : RE sur Internet -1 participant termine son portfolio, puis semaine 6 à 7, RE sur Internet et semaine 8 : stage (trouvé par le CE) Le CE fait la RE
7	7	1 demi-journée /semaine pour 6 participants présences aléatoires 3 demi-journées pour 1 participant	-5 participants font de la RE sur Internet -1 participant va en programme d'insertion socioprofessionnel, mais, après un abandon, ne retourne pas en RE -1 participant fait une évaluation de tâches Le CE fait la RE

*Le nombre de participants en recherche d'emploi (RE) ne correspond pas nécessairement au nombre de participants en formation.

**Sont ici reportées les notes consignées (parfois résumées) par les conseillers en emploi (CE) dans leurs carnets de bord.

Il apparaît ainsi que les horaires et le contenu même de cette recherche d'emploi se sont trouvés considérablement allégés, pour les participants. De quatre jours et demi de présence requis par semaine, pour les cohortes 1 à 4, la recherche d'emploi est passée à une demi-journée par semaine pour les participants de la dernière cohorte. D'ailleurs, il devient vite évident, à la lecture de ce tableau, que la recherche d'emploi n'en est finalement plus réellement une. Nous voyons, en effet, grâce au tableau 14 que les activités de recherche d'emploi sont relativement mises de côté par les participants au cours de ces huit semaines. Les participants sont, par exemple, de plus en plus amenés à terminer leur portfolio durant cette période. Or, la construction du portfolio est une activité normalement développée lors de la phase de formation¹⁸. Deux des participants des cohortes 5 et 7 font, pendant cette période, l'objet d'une évaluation, afin de permettre aux intervenants de savoir quelles tâches ils sont capables d'accomplir. Un autre participant de la cohorte 5, quant à lui, ne fait ni de recherche d'emploi ni l'objet d'une évaluation et ne travaille pas non plus à la création de son portfolio. Un autre participant encore (cohorte 6), passe ces huit semaines à établir une liste d'employeurs potentiels en attendant de pouvoir commencer son nouveau travail sous peu. Et quand les participants semblent finalement entreprendre une recherche d'emploi, que l'on pourrait qualifier d'« académique » (comme la recherche sur Internet), les parents des participants sont les premiers à s'interroger sur le bien-fondé de la pratique d'une telle activité.

Ainsi, la mère d'un participant de la cohorte 4 s'exprime à ce propos : « I was not present but [...] I think they put him on a computer and said : look for a job. So B. just followed his own interests. » La mère de B. estime que l'équipe des intervenants du projet expérimental, en agissant de la sorte, n'a fait que laisser son fils en proie à ses « obsessions sur l'emploi idéal. » (Entrevue n°4-116) Un autre parent d'un participant de cette même cohorte 4 formule une remarque tout à fait similaire. Ainsi, Mme R. dit elle aussi que son fils a passé beaucoup de temps sur l'ordinateur pour sa recherche d'emploi, ce qui, selon elle, ne lui a pas été bénéfique. (Entrevue n°4-119) D'autres parents s'expriment encore dans le même sens. Durant la phase de recherche d'emploi, les parents d'un participant de la cohorte 5 racontent que leur fils effectuait essentiellement de la recherche sur Internet, ce qu'ils trouvaient plus ou moins pertinent. (Entrevue n°4-112)

Monsieur L., quant à lui, parent d'un participant de la dernière cohorte, va plus loin. Selon lui, la phase de recherche d'emploi constitue un élément négatif au regard de l'ensemble du projet expérimental. Tout au long de la formation, il remarque que son fils est « plein d'espoir », mais ajoute-t-il, « ça n'a pas duré beaucoup. » Selon lui, ce sont ces huit semaines de recherche d'emploi qui ont coupé court à la motivation et à l'enthousiasme de son enfant. Durant cette période, dit-il, son fils sentait « qu'il ne se passait pas grand-chose. » Son fils ne se rendait qu'une fois par semaine à AMO pour assister aux ateliers de recherche d'emploi, à raison, chaque fois, d'une heure à une heure et demie. (Entrevue n°4-115) Alors que, pour les premières cohortes, les participants devaient se présenter tous les jours aux ateliers de recherche d'emploi, un parent d'un participant de la deuxième cohorte s'interroge déjà sur le contenu et l'organisation de la recherche d'emploi : « Pendant la période de recherche d'emploi, M. allait à AMO de 9 h à 11 h, mais, dans l'après-midi, il n'avait plus grand-chose à faire. » En fait, selon ce parent, la recherche d'emploi constitue l'aspect le moins fécond du projet. « C'est pas mal mou deux heures de présence par jour, dit-il. Puis, après ça, va-t-en chez vous pironner sur Internet ! Ils [les participants] ont besoin de structure plus que ça. » En fait, lors de cette étape du projet, M. ne s'est pas beaucoup présenté à AMO, raconte ce

¹⁸ Le portfolio constitue un élément de ce projet expérimental dont nous allons reparler en détail un peu plus loin.

parent. « Il n'y avait pas beaucoup d'employeurs potentiels dans le paysage. Il restait à la maison. » (Entrevue n°4-120)

De façon générale, l'ensemble des parents qui parlent de la recherche d'emploi au cours de leur entrevue expriment leur mécontentement envers l'organisation, le déroulement et le contenu de cette phase du projet expérimental. Selon Mme L., le projet expérimental a développé un programme qu'elle juge pertinent en ce qui concerne la formation, mais, pour la recherche d'emploi, ajoute-t-elle, « c'est zéro ». (Entrevue n°4-114) Ainsi, les modifications apportées à la phase de recherche d'emploi par les intervenants du projet n'ont pas nécessairement eu les effets escomptés. Certes les conseillers en emploi ont pu se dégager du temps, qu'ils ont mis à profit pour se consacrer eux-mêmes au placement des participants. Toutefois, tout se passe comme si la phase de recherche d'emploi était devenue une période au cours de laquelle les participants étaient mis en situation d'attente passive, pendant que les conseillers en emploi entreprenaient pour chacun d'entre eux une recherche d'emploi active et effective.

Si l'on fait, à présent, un rapide bilan des éléments que l'on vient de mettre en exergue au sujet de la phase de recherche d'emploi et de celle de la formation, on constate que la formation ne permet pas de rendre les participants autonomes dans leur recherche d'emploi et que, par voie de conséquence, ce sont les intervenants qui les placent en emploi. Se pose alors la question suivante : qu'entend-on ici par « autonomie » ? Lorsque nous employons ce terme dans le cadre de notre rapport, nous l'utilisons dans son sens courant. Selon nous, une personne autonome est quelqu'un qui ne dépend de personne. Or, est-ce bien à cette même définition que les deux promoteurs font référence dans le texte de présentation de leur modèle et de ses principes d'action ou objectifs d'interventions?¹⁹ Nous ne pouvons apporter de réponse tranchée à cette question²⁰. Nous pouvons seulement nous référer au texte que nous venons de mentionner. Ce dernier précise bien, comme nous l'avons vu précédemment (voir, notamment, les figures 5 et 11) que l'un des objectifs de la formation était d'outiller les participants de façon à les rendre autonomes pour la recherche d'emploi. Ces considérations nous font nous poser encore deux questions. D'une part, comment faire pour placer un participant dans un milieu de travail adéquat ? Et, d'autre part, si la formation ne permet pas de rendre les participants autonomes dans leur recherche d'emploi, alors à quoi sert-elle ?

D'après nos observations des développements apportés au projet expérimental, nous pouvons répondre de la manière suivante à ces deux questions. Il est possible de placer un participant dans un milieu d'emploi adéquat, grâce à une bonne connaissance, à une bonne évaluation de celui-ci. Or, la formation se transforme au cours de l'expérimentation en une phase qui, en plus de donner un certain nombre d'enseignements aux participants, sert aussi précisément à entreprendre une évaluation approfondie de ces participants au projet. C'est alors qu'émerge une forme de dualité dans le discours des intervenants. Ce discours est le reflet d'un processus de changement apparu de façon progressive sur le terrain de l'intervention.

¹⁹ Il s'agit ici du texte de Stezewski et Mercier.

²⁰ Il est apparu, à la lumière des discussions entreprises dans le cadre des réunions du comité de recherche, que les deux promoteurs du projet n'avaient pas nécessairement une vision identique sur ce thème.

2.1.6 *Un nouveau discours sur la formation*

Lorsque les intervenants du projet prennent conscience du fait que les participants ne sont pas autonomes dans leur recherche d'emploi, malgré la formation qu'ils ont reçue, émerge alors chez les conseillers en emploi, une dualité du discours. En fait, les intervenants superposent deux idées distinctes dans les propos qu'ils tiennent sur le projet d'expérimentation et, plus précisément, sur les phases de formation et de recherche d'emploi. Nous l'avons vu, au moment du démarrage du projet expérimental, un des éléments clés ou des objectifs de la formation était d'apprendre aux participants comment faire une recherche d'emploi de façon autonome. Le discours tenu par les intervenants était alors le suivant :

- la formation sert à outiller les participants pour qu'ils puissent faire une recherche d'emploi autonome ;
- nous, les intervenants, allons leur apprendre comment se fait une recherche d'emploi et nous allons leur donner les outils nécessaires pour le faire.

Ainsi par exemple, un conseiller en emploi explique comment il travaille lors de la formation pour outiller les participants du deuxième groupe :

Je leur ai fait plus faire de présentations à des étapes cruciales de la recherche d'emploi : le CV, la lettre de présentation, la rencontre d'information, la lettre de remerciement, l'entrevue. Je leur ai fait faire des scénarios pour la rencontre d'information, pour qu'ils puissent avoir une idée de ce que ça a l'air. (Entrevue n° 2-105)

Or, au fur et à mesure du déroulement du projet, se développe un nouveau discours. Les intervenants disent alors que la formation sert à bien connaître les participants, de façon à ce qu'ils puissent eux-mêmes les placer en emploi de façon adéquate. C'est ainsi que, plus tard, dans le déroulement de l'expérimentation, un intervenant déclare :

En fait, pendant la formation, j'ai réalisé que ce qui était vraiment important, c'était d'apprendre à connaître [les participants], de façon à bien savoir quels sont leurs intérêts et objectifs. Malgré tout, tous les processus de la formation sont importants. Le fait de faire des exercices, par exemple, permet de voir si les participants sont loin de l'emploi. (Entrevue n° 2-110)

Finalement, ces deux discours finissent par s'entremêler, se greffer l'un à l'autre, comme on peut le constater, dans l'exemple suivant. En effet, pour un autre intervenant : « Plus le projet avance, plus on se rend compte que la formation n'est faite que pour évaluer les participants. Ma stratégie essentielle, lors de la formation, consiste à en connaître le plus sur eux. » (Entrevue n° 2-114) Quelques semaines plus tard, le même intervenant déclare :

C'est sûr que, par la formation, on veut aussi leur fournir des outils. Cela vient de la deuxième partie de la formation, surtout. Là, on leur fournit les outils pour la recherche d'emploi. On les prépare aux entrevues, on leur donne des renseignements sur la CSST, on aborde la question des avantages sociaux, des normes du travail, etc. On leur donne toutes les informations importantes qui leur permettront de défendre leurs droits. En fait, les quatre premières semaines sont orientées sur l'évaluation du participant. La deuxième partie de la formation est plus technique. Toutefois, l'idée c'est qu'on ne pêchera pas le poisson pour les

participants. On leur apprendra à pêcher. Le plus possible, on tente de favoriser leur autonomie. (Entrevue n° 2-115)

Malgré tout, comme nous l'avons déjà vu, les conseillers en emploi admettent, finalement, que ce sont eux qui font la recherche d'emploi pour les participants. Ainsi, le concept de formation et celui de la recherche d'emploi prennent une connotation nouvelle. Ceci se traduit de façon très concrète dans la mise en place d'un certain nombre de changements qui bousculent le schéma d'intervention pré-établi pour ces deux phases.

En effet, le principe d'un système d'intervention se voulant moins linéaire, plus ouvert et plus flexible est adopté en janvier 2006. Les participants qui en ont besoin pourront désormais être orientés vers d'autres services, mais la possibilité leur sera donnée de revenir plus tard dans le projet. D'autres, dont il sera établi qu'ils n'ont pas réellement besoin de suivre la formation, pourront sauter cette étape. Nous avons vu, au début de notre exposé, qu'un « plan d'action personnalisé » pour chacun des participants était escompté au moment du démarrage du projet, mais ce principe n'avait alors pas pu voir le jour. Ce n'est qu'un an et demi plus tard, avec l'adoption du nouveau schéma d'intervention, que l'équipe du projet annonce que les participants pourront finalement bénéficier, comme prévu, d'un parcours vers l'emploi plus personnalisé ou « à la carte ». Pourquoi ce principe en vient-il finalement à être activé ? Qu'est-ce qui fait que, dorénavant, chaque participant pourra emprunter une trajectoire qui lui est propre dans son parcours vers l'emploi ? En fait, c'est pour bien connaître les qualités et faiblesses de chaque participant, pour mesurer leurs différences et évaluer leurs compétences professionnelles de façon plus fine que l'équipe des intervenants a été amenée à renforcer son système d'évaluation et a mené à la mise en place du nouveau système d'intervention.

2.2 Les outils d'évaluation

2.2.1 La grille d'évaluation

La grille d'évaluation figure parmi les outils développés par l'équipe du projet expérimental. Cette grille est aussi appelée BCDE, car elle se découpe en quatre parties qui sont à remplir à des moments différents du calendrier du projet. Cette grille vient, en fait, s'ajouter ou prolonger le document A, qui est la grille d'évaluation remplie à l'étape de sélection des candidatures des participants.

La première partie de cette grille d'évaluation (ou document B) doit être complétée par le conseiller en emploi au cours des huit premières semaines du programme (c'est-à-dire pendant la période de formation). Elle permet d'établir le profil personnel du participant. Il est ici question de son hygiène, de ses habitudes de vie, de ses modes de comportement et de ses caractéristiques personnelles. Le document suivant (ou document C) est intitulé, en sous-titre, *Atteinte des objectifs reliés à la formation*. Il est à remplir à la fin de la formation et sert à déterminer si la formation a permis au participant de se connaître mieux lui-même, s'il a appris sur le marché du travail, s'il a acquis de bonnes connaissances en matière d'habiletés sociales en emploi. Ce document permet aussi de déterminer quelles sont les compétences professionnelles du participant et si un contexte particulier est à privilégier pour lui en milieu d'emploi (par exemple : travail à temps partiel, dans une station assise, en isolement physique, etc.).

Au cours de la phase de recherche d'emploi, les intervenants doivent remplir le document D, document synthèse qui dresse un portrait de la situation du participant par rapport au marché de l'emploi. Ce document met également en évidence quels sont les obstacles potentiels à l'emploi pour chaque participant. Le dernier document, enfin, ou document E, intitulé *L'atteinte des objectifs reliés à l'intégration en emploi*, est à compléter par l'agent d'intégration, au cours de l'emploi. Ce document permet d'évaluer si le participant a de bonnes compétences professionnelles ou s'il a, par exemple, développé de bonnes habilités sociales en emploi.

2.2.2 *Le portfolio*

Un autre outil a été mis en place par les intervenants du projet : il s'agit du portfolio. Cette fois, le participant lui-même, au cours de la formation, doit participer de façon active au processus de création de cet outil. Tout d'abord, le participant est invité à rédiger son autobiographie à partir d'éléments factuels. Ensuite, il doit faire ressortir de son autobiographie les quatre éléments suivants :

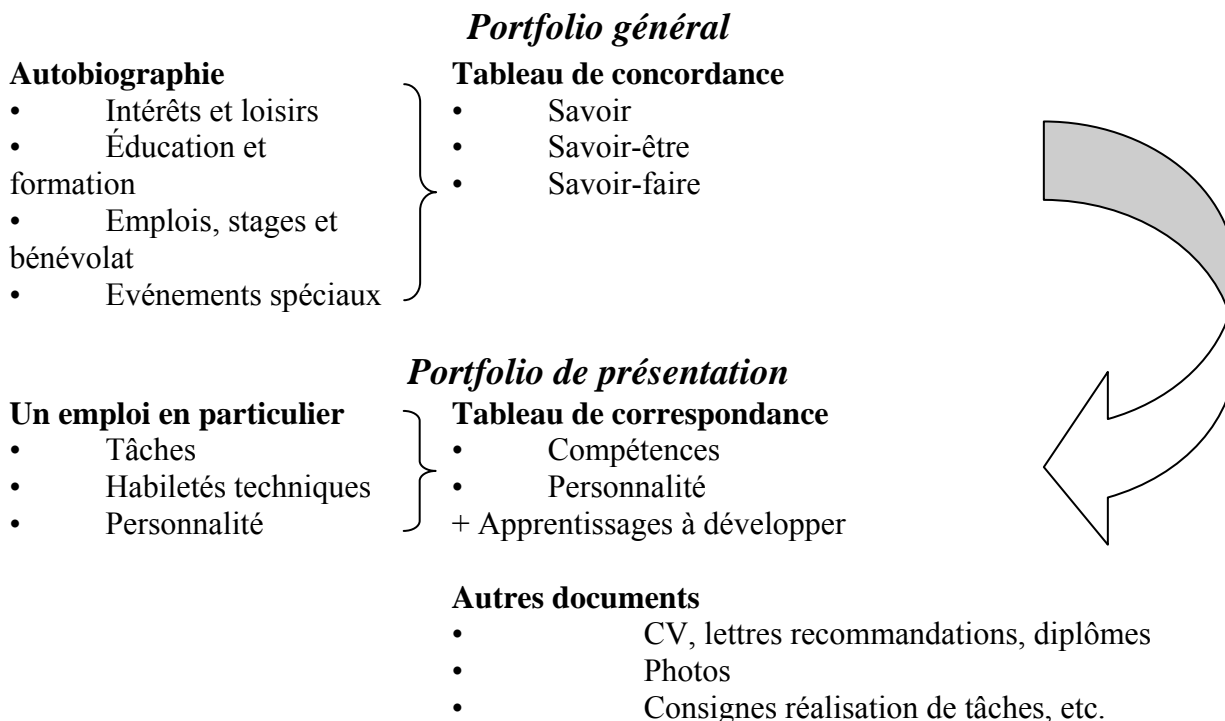
- ses intérêts et loisirs;
- son parcours de formation académique;
- ses emplois, stages ou expériences en qualité de bénévole;
- les événements spéciaux qui ont pu marquer sa vie (par exemple : un voyage, une maladie ou le décès d'un proche).

Une fois ces événements soulignés, le participant est en charge de les faire correspondre, par l'intermédiaire d'un tableau de concordance, à trois thèmes distincts d'apprentissage:

- les savoirs;
- les savoir-être;
- les savoir-faire.

Cette étape achevée, le participant a complété son « portfolio général ». Ensuite, lorsque le participant postule à un emploi en particulier, il doit réaliser un « portfolio de présentation ». Pour se faire, le participant doit décortiquer la nature des tâches relatives à l'emploi pour lequel il postule. Il doit déterminer quelles sont les habilités techniques et la personnalité requise pour l'emploi en question. Puis, en second lieu, il doit établir si ces éléments correspondent à ses propres compétences et habilités personnelles. Si tel n'est pas le cas, il doit identifier quels apprentissages il doit développer. À ce tableau de concordance, d'autres documents peuvent être ajoutés pour compléter ce portfolio de présentation (curriculum vitae, lettres de recommandation, photocopies de diplômes, etc.). La figure 12 résume le contenu du portfolio.

Figure 12 – Le portfolio



2.2.3 Les autres outils

Hormis la grille d'évaluation et le portfolio, d'autres outils encore ont été mis en place afin de bien connaître et évaluer chaque participant au projet expérimental. Ainsi, l'agent de liaison Asperger d'ATEDM a-t-il été amené à mettre en place des ateliers individuels pour entreprendre une évaluation plus spécifique des participants au projet dont le caractère singulier n'avait pu être percé à jour par l'équipe des intervenants du projet pilote.

Un autre outil encore, qui permet une meilleure évaluation des compétences ou habiletés des participants, a été instauré. Il s'agit de stages préparatoires à l'emploi. Les participants, pendant quelques heures consécutives (sur une période variant en général de deux à trois jours), sont placés en stage en milieu de travail. L'agent d'intégration qui effectue un suivi sur le terrain peut ainsi évaluer les participants *in situ* et s'assurer que le milieu d'emploi choisi est adéquat.

La multiplication des collaborations constitue également un élément de ce processus d'évaluation des participants. Les intervenants du projet sont ainsi amenés à travailler davantage avec les travailleurs sociaux des CRDI et les parents, les personnes qui connaissent le mieux le participant. De plus, le service du Dr Mottron, à l'hôpital Rivière-des-Prairies, et la clinique de jour Jean-Talon collaborent encore à ce processus d'évaluation (confirmation de diagnostics, réalisation d'évaluations interdisciplinaires pour certains participants, etc.).

2.2.4 Des lacunes dans la mise en place de ces outils

Malgré tous les efforts déployés par l'équipe des intervenants du projet expérimental pour favoriser le développement du processus d'évaluation, il apparaît néanmoins qu'il y a certaines limites quant à

l'utilisation de ces outils. Ainsi, en premier lieu, il est à noter que ces outils d'évaluation n'ont été mis en place que de façon récente à l'échelle du calendrier de l'expérimentation du projet pilote. Cela signifie que ces outils n'ont donc pas été actifs pour la majorité des participants. Ainsi, à titre d'exemple, on relève que la grille BCDE a été utilisée, dans sa forme finale, pour les participants des cohortes 5, 6 et 7 uniquement. De plus, malgré l'utilisation de cette grille, il apparaît que certains participants n'ont pu être percés à jour. En effet, pour certains d'entre eux, les intervenants ne sont pas parvenus à dresser leur portrait en lien avec l'emploi. Rappelons-nous, par exemple, des participants toujours en évaluation pendant la phase normalement consacrée à la recherche d'emploi. Cela signifie aussi que les participants des cohortes 1, 2, 3 et 4 n'ont pas bénéficié de cet outil d'évaluation.

En ce qui concerne l'outil des stages préparatoires à l'emploi, c'est un élément dont les participants du projet bénéficient surtout depuis la fin du printemps 2006, soit plus d'un an après le démarrage du projet. Il en va de même pour le travail de collaboration avec l'agent de liaison Asperger d'ATEDM. Les ateliers d'évaluation individuels – dirigés par l'employé d'ATEDM – des participants représentant les cas jugés les plus problématiques ne se sont réellement développés qu'au printemps 2006. Ceci n'a pas été sans incidence sur le parcours des participants lors du déroulement du projet. Les témoignages des parents des participants se font d'ailleurs largement l'écho des conséquences négatives de ce manque d'évaluation. Une première conséquence relevée par les parents tient au fait que les groupes de participants constitués pour la formation ne sont pas assez homogènes. Nous avons déjà discuté de cette question tout en notant que les conseillers en emploi avaient également relevé cet état de fait, qui représentait selon eux un obstacle au bon déroulement de la formation.

Une autre conséquence de ce manque d'évaluation relevé par les parents tient aux lacunes en matière d'orientation pour la recherche d'emploi de certains participants. Selon Mme M., les intervenants du projet semblaient compter un peu trop sur les participants pour déterminer eux-mêmes des objectifs d'emploi. « If you ask [my son] what he wants to do, he wants to be a space pilot. » Les attentes de son fils n'étaient pas réalistes, selon cette mère, qui ajoute que les intervenants ont eu de la difficulté à composer avec cet aspect de la personnalité de son enfant. Elle raconte encore que, finalement, pour répondre en partie à ses attentes, les intervenants ont fini par proposer à son fils un emploi de nuit au stationnement de l'aéroport. Or, pour Mme M., c'était là faire preuve d'un manque de jugement. Selon elle, les intervenants étaient lents à cerner les participants. (Entrevue n°4-116)

Une autre mère, Mme R., partage le même avis. Elle estime, en effet, que, en tant que professionnels, les intervenants auraient dû pouvoir mieux cerner les participants. « Je sais que c'est pas facile parce qu'ils [les participants] ont chacun leurs choses. Mais après deux ou trois mois, je pense que tu commences à connaître quelqu'un ! S. y allait tous les jours, toute la journée. » Mme R. raconte qu'elle était surprise de constater que les intervenants du projet ne semblaient pas savoir quoi faire. Quand elle se rendait aux réunions, dit-elle, ces derniers lui demandaient souvent conseil. « Moi, je l'ai inscrit [au projet] parce que je pensais qu'ils [les intervenants] savaient quoi faire, qu'ils allaient me le dire [...], mais pourtant c'est eux qui me demandaient : qu'est-ce qu'on devrait faire ? Ils ne savent pas quoi faire avec mon fils. » (Entrevue n°4-119) Précisément, S. le fils de Mme R. ainsi que celui de Mme M. ont bénéficié par la suite des ateliers d'évaluation individuels dispensés par l'agent de liaison Asperger d'ATEDM. Finalement, plusieurs mois après leur entrée en formation, ces deux participants ont été réorientés. Ils sont donc sortis du projet expérimental.

D'autres parents racontent encore avoir été confrontés à cette situation, celle d'une orientation prise pour la recherche d'emploi de leur enfant qu'ils jugeaient non adéquate. Les intervenants orientaient le fils de Mme F. vers un travail d'aide-ébéniste. Or, selon ce parent, son fils n'est pas très habile et sa coordination motrice n'est pas bonne. Certes, il avait fait auparavant un stage de réparation de chaises, mais les résultats de cette expérience n'avaient vraiment pas été concluants. Mme F. a alors exprimé ses réticences envers l'orientation que prenait la recherche d'emploi de son fils et a obtenu des intervenants qu'ils cherchent dans une autre voie. (Entrevue n°4-120) De la même manière, Mme L. estime que le premier travail trouvé pour son fils par les intervenants du projet « n'était pas très approprié ». Elle raconte que son fils travaillait dans un café-restaurant très étroit. Selon Mme L., les intervenants ont arrêté leur choix sur cet emploi parce qu'ils connaissaient mal son fils. D'après elle, cela est arrivé parce qu'il n'y a pas eu assez de liens établis par les intervenants entre le projet et les autres aspects de la vie de son fils. (Entrevue n°4-114) Il semble donc que, malgré les efforts fournis par l'équipe du projet pour développer un travail de collaboration avec des spécialistes de la santé ou du secteur des services sociaux (surtout depuis les cohortes 5, 6 et 7), un certain nombre de progrès est encore à accomplir dans ce domaine. Ainsi, Mme L. dont le fils appartient à la cohorte 5, croit que les intervenants « devraient savoir à quels projets les participants sont déjà inscrits, leur situation personnelle, médicale, etc. » (Entrevue n°4-114)

C'est aussi un argument qui est développé par Monsieur. L. dont le fils était inscrit dans la cohorte 7. Il se dit plutôt satisfait du programme, mis à part le manque de lien entre les professionnels et les intervenants du projet pilote. Il estime, en effet, que les appréciations des intervenants sur les participants « lui semblaient parfois improvisées ». Il raconte d'ailleurs particulièrement à propos de son fils : « On dit que D. n'est pas manuel. Je n'ai pas entendu parlé qu'ils avaient fait des tests pour tester ça. Des tests empiriques. » Monsieur. L. croit que si les intervenants du projet avaient eu des contacts avec d'autres professionnels (psychologues, travailleurs sociaux, etc.) qui connaissent bien son fils parce qu'ils le suivent depuis de nombreuses années, les membres de l'équipe du projet auraient pu formuler de plus justes appréciations. Ils auraient pu rapidement connaître les forces et les faiblesses de D. Monsieur L. mentionne ainsi l'existence d'un ergothérapeute qui a suivi son fils pendant de longs mois. « C'est en plein la personne qu'ils auraient dû contacter pour en savoir plus sur D. » Cela aurait évité, selon lui, que les intervenants se basent autant sur les propres perceptions de D. pour bâtir leurs interventions. « La réalité n'est pas nécessairement sa réalité », dit-il. Il ajoute encore qu'il observe un autre manque dans ce lien à faire entre la formation et les autres sphères de la vie de son fils : il s'agit du contact avec les parents. (Entrevue n°4-115)

Mme F., dont nous avons déjà parlé plus haut et dont les intervenants songeaient à orienter le fils (cohorte 3) vers l'ébénisterie, abonde dans le sens de Monsieur L. Elle estime aussi qu'il convient d'aller chercher de l'information dans les autres sphères de la vie du participant, afin de compléter au mieux son évaluation et, en premier lieu, auprès de ses parents. Elle parle encore des employeurs précédents, des intervenants des CRDI qui constituent également de bonnes sources d'information sur le participant. Lorsqu'elle fait le bilan de l'expérience de son fils, en qualité de participant au projet pilote, elle se questionne : « Il est où le parent là-dedans ? » Elle ajoute : « Pourquoi on n'est pas allé chercher l'information où elle était ? Il y a un manque ici. » (Entrevue n°4-120)

Une autre mère, encore, dont le fils était dans la première cohorte de participants avait déjà relevé cet état de fait dès les débuts de l'expérimentation. Depuis l'âge de 12 ans, M. est suivi par une

intervenante d'un CLSC qui le connaît donc excessivement bien. Or, cette mère estime qu'il aurait été judicieux que l'équipe du projet organise une rencontre avec cette intervenante qui attendait d'ailleurs d'être approchée, dans le but de permettre une meilleure évaluation du participant. Cela aurait permis à l'équipe du projet pilote de mieux aider son fils, pense cette mère. M. aurait même fait cette demande de rencontre auprès des intervenants du projet, mais rien n'a été entrepris dans ce sens. La mère de M. le regrette beaucoup. (Entrevue n°4-104)

Ainsi, outre la question des groupes de formation non homogènes, les parents retiennent et témoignent que le manque d'évaluation engendre également des lacunes en matière d'orientation pour la recherche d'emploi. Ils suggèrent aux intervenants du projet d'expérimentation, pour y remédier, d'aller chercher davantage d'informations dans les autres sphères de la vie du participant et, notamment, auprès de ses parents. L'équipe du projet pilote a déjà entrepris des démarches dans ce sens, mais il semble qu'elles restent encore à systématiser. Quoiqu'il en soit, à la lumière de ces observations et témoignages, se fait jour toute l'importance d'une évaluation complète et approfondie des participants, dans leur parcours vers l'emploi.

2.2.5 *Un usage limité du portfolio*

Nous avons encore relevé des lacunes dans la mise en place d'un autre de ces outils d'évaluation : le portfolio. Nous avons décrit plus haut comment le portfolio était construit. Or, il s'agit d'un portrait brossé dans l'idéal. À l'origine, « le choix d'utiliser un portfolio, afin de servir de lien entre les différentes étapes de l'intégration en emploi, a été motivé par le fait que cet outil permet de répondre aux besoins particuliers exprimés par les diverses parties impliquées dans ce projet. » (Stezewski et Mercier, 2004 : 29) Cet outil devait donc répondre aux besoins des participants, mais aussi à ceux des intervenants et à ceux des employeurs potentiels. Il était, au départ, prévu de développer le portfolio en quatre parties :

- l'agenda : détail du cheminement prévu pour le participant dans son parcours vers l'emploi;
- le portfolio général : identification des apprentissages et des acquis du participant et définition de son profil personnel en lien avec l'emploi;
- le portfolio de présentation : présentation du participant à l'employeur en fonction d'un emploi ciblé et précis;
- le portfolio d'intégration : recueil de toutes les informations nécessaires ou pertinentes pour l'intégration du participant à son poste de travail.

Finalement, nous l'avons vu, au terme de l'expérimentation, le portfolio est un outil qui comprend essentiellement deux parties : le portfolio général et le portfolio de présentation. En fait, cet outil, à la fin de la période d'expérimentation du projet pilote, se trouve encore en construction puisque les intervenants travaillent toujours à développer le dernier volet de l'outil, à savoir le portfolio d'intégration. Le coordonnateur du projet explique que cette partie « est encore en ébauche ». Il expose les grandes lignes de ce que pourrait être ce portfolio d'intégration. Ce dernier volet ne pourrait être construit qu'à partir du moment où le participant entre en emploi ou, plus précisément, durant le processus de négociation entourant l'obtention de la subvention à l'emploi, le Contrat d'intégration au travail (CIT). Le portfolio d'intégration se construirait conjointement avec l'agent d'intégration, le conseiller en emploi, le participant et, même, avec l'employeur. Il comprendrait des informations de nature différentes:

- des informations sur les principes de sensibilisation de l'employeur (les caractéristiques des personnes présentant un TED sans déficience intellectuelle ou le syndrome d'Asperger et la personnalité du participant en lien avec ce diagnostic);
- les possibilités de sensibilisation auprès des autres employés;
- des détails sur le CIT;
- des éléments spécifiques sur les tâches de l'employé (horaires, outils particuliers, etc.);
- des plans du site ou des lieux de travail.

(Entrevue n° 2-304)

Dans les faits, nous l'avons dit, à la fin de l'expérimentation, les portfolios qui ont été montés par les participants ne comprennent que deux parties : le portfolio général et celui de présentation. Or, ces deux parties répondent-elles aux besoins des différents acteurs? Ces besoins avaient été définis comme suit :

- « Les besoins de la clientèle desservie : compréhension visuelle des informations que l'on veut transmettre ; structuration du cheminement et compréhension des objectifs fixés; possibilité de faire la preuve des acquis non évaluables académiquement ; facilitation de la communication en s'appuyant sur les données du portfolio ; facilitation des interactions sociales, notamment avec les employeurs;
- Les besoins des intervenants : possibilité de proposer des parcours individualisés et personnalisés ; facilité de faire le suivi du client ; meilleure organisation du travail à faire; facilité d'interventions multidisciplinaires ; bonne circulation de l'information;
- Les besoins des employeurs potentiels : visualisation des preuves tangibles des compétences du candidat ; facilité et rapidité à trouver l'information recherchée; compréhension visuelle et pratique de la situation du client ; facilité à faire circuler l'information. » (Stezewski et Mercier, 2004: 29)

Dans un premier temps, les témoignages des conseillers en emploi nous éclairent sur la perception que les participants ont de cet outil. Un conseiller en emploi raconte ainsi avoir beaucoup travaillé avec les participants de la cohorte 3 à l'élaboration des portfolios. Ce conseiller assure d'abord que « le portfolio est un bon outil pour voir le niveau de confiance [des participants]. » (Entrevue n° 2-106) Il ajoute que l'outil permet aussi de mettre à jour les compétences ou aptitudes de chacun qui ne sont pas nécessairement en lien direct avec l'emploi, tel que le sens de l'observation, par exemple. L'intervenant raconte : « On a eu beaucoup de plaisir à travailler au niveau des aptitudes [...]. Ça leur permettait de voir : 'Ah, ben oui ! C'est vrai que [j'ai] le sens de l'observation'. » Le conseiller en emploi expliquait alors aux participants que cette aptitude ou qualité qu'ils possédaient pouvait également être utilisée dans le cadre d'un travail ou pour la recherche d'emploi. « Ils ne faisaient pas nécessairement ce lien là. Ça permet de faire des liens, globalement. » (Ibid)

Or, un autre intervenant, reste dubitatif en ce qui concerne la capacité des participants à réellement faire ce lien lorsqu'ils se trouveront à utiliser le portfolio au cours de leur entrevue pour présenter leurs aptitudes à l'employeur potentiel.

Je me demande comment ils [les participants] vont arriver pour, en entrevue, ouvrir leur portfolio et dire : « Ah oui, j'ai telle affaire. » Je ne sais pas si on l'a travaillé [le portfolio] dans le bon sens. On essayait de faire ressortir des qualités qu'ils ignoraient d'eux-mêmes et de les rattacher à des choses concrètes que, en les voyant, ils pourraient dire : 'Ah oui, je suis capable de faire ça'. Mais je n'ai pas l'impression qu'ils voient ça comme ça. Ils ne font pas le lien. Je n'ai pas l'impression qu'ils voient une affaire, mettons une photo d'eux aux Bahamas, y a juste à dire : « Ah oui, je suis capable, j'ai de l'autonomie, j'ai de l'adaptabilité, j'ai de l'initiative, je sais calculer le taux de change de monnaie. » Il va dire : « Ah oui, je suis parti en voyage, donc je suis capable de faire des voyages. » (Entrevue n° 2-102)

Ce même conseiller en emploi se demande d'ailleurs si certains participants comprennent réellement le principe du portfolio et son utilité. Il se demande s'ils parviennent à faire le lien entre les exercices qu'ils sont invités à réaliser en vue de monter cet outil et l'outil lui-même, qui a pour but de favoriser leur intégration en emploi.

Je sais que B., il se pose la question : « c'est quoi ? » Mais leurs portfolios sont relativement terminés ; ils se sont peut-être pas rendus compte que c'était ce qu'ils étaient en train de faire, mais ils savent ce qu'ils ont fait. Ils ne savent pas nécessairement que ça entre dans le portfolio de présentation, même si je leur ai expliqué il y a quatre semaines que ce qu'ils faisaient dans leur portfolio général, qu'ils allaient prendre leur tableau d'apprentissage, puis qu'ils allaient faire du *matching* entre le tableau d'apprentissage et le tableau de concordance pour pouvoir concorder leurs compétences et les compétences d'un emploi [...]. Je pense que lorsqu'ils l'auront en main, ils vont se rendre compte de ce que c'est [...]. J'espère qu'ils vont se rendre compte de ce que c'est éventuellement. (Entrevue n° 2-103)

Si certains participants éprouvent des difficultés à saisir le but de la démarche de construction du portfolio, de nombreux autres témoignages attestent, de plus, que les participants au projet parviennent difficilement à rédiger leur autobiographie et à établir des tableaux de concordance. Ainsi, un conseiller en emploi, en faisant le bilan de la phase de formation de la cohorte 5 déclare : « Ça a donc bien été pendant les quatre ou cinq premières semaines de formation, mais, quand il a été question de l'emploi, du portfolio, de l'autobiographie, du tableau d'apprentissage, les choses se sont considérablement complexifiées. » (Entrevue n° 2-107) Un constat identique est dressé pour la cohorte 6.

C'est plus laborieux de mettre en place le portfolio. Le tableau des apprentissages qui est à élaborer à partir de leur autobiographie est peut-être à reconsidérer. Les participants ont de la difficulté à faire la distinction entre les notions telles que savoirs, savoir-être et savoir-faire. Ces notions sont trop abstraites pour eux. Ils les mélangent. Ils ont besoin de beaucoup d'assistance pour faire ce tableau d'apprentissage. (Entrevue n° 2-115)

Nous l'avons déjà souligné, il semble qu'il soit parmi les caractéristiques des personnes présentant un trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle de ne pouvoir généraliser leurs acquis ou transposer leurs apprentissages d'un contexte à l'autre. Or, manifestement, il s'agit d'un élément qui constitue un frein pour les participants, dans le cadre de la construction de leur portfolio. Ainsi, selon un intervenant :

Le portfolio est un outil difficile à monter avec les participants. Par exemple, le tableau des concordances, c'est quelque chose de pas évident pour tout le monde. Pourtant, c'est un exercice que les participants ont fait autrement en formation, sous une autre forme. Mais le transfert d'un exercice à l'autre n'est pas quelque chose de facile pour les participants. (Entrevue n° 2-109)

Toutefois, selon ce conseiller en emploi, le portfolio reste un outil pertinent pour favoriser l'intégration en emploi des participants : « Le portfolio est utile, puisqu'il permet à une personne de se présenter à l'employeur lorsqu'il le rencontre afin qu'il puisse mieux le connaître. » (Ibid)

Dans une autre entrevue, un conseiller en emploi souligne ce qui, selon lui, constitue l'intérêt particulier d'un tel outil.

Ce que je trouve intéressant dans le portfolio, c'est de partir de l'autobiographie et d'être en mesure d'identifier des apprentissages. C'est ça qui est le nerf de la guerre. Il est moins utilisable pour ceux qui ont moins de formation, puis qui n'ont aucune expérience de travail. Mais, en même temps, il peut-être très intéressant pour eux, s'ils sont en mesure de faire une autobiographie qui leur permet d'identifier des apprentissages. Ça leur permet de voir qu'ils sont capables de faire des choses. L'intérêt est surtout là, dans la classification des apprentissages. (Entrevue n° 2-104)

C'est donc l'autobiographie qui constitue l'élément clé qui permet au participant d'établir, par la suite, une classification de ses apprentissages. Or, la recherche d'emploi repose largement sur cette classification, puisqu'elle permet d'abord de circonscrire un domaine de travail ou un type d'emploi adéquat pour le participant. Elle permet également d'attester de façon tangible des capacités du candidat, ce qui va ensuite contribuer à convaincre l'employeur de l'engager.

Or, nous avons observé que certains participants sont extrêmement réticents, voire hermétiques, à l'idée d'écrire leur biographie. Dans un questionnaire, un participant écrit : « Je n'aime pas l'idée d'autobiographie. Difficulté à penser à ma vie, écrire sur ma vie. » Dans une entrevue ultérieure, il explique : « Parce que écrire un roman, des affaires sur ma vie personnelle comme l'autobiographie, j'aime pas ça. Savoir qu'il va y avoir du monde qui va lire ça et avoir à faire ça, je l'ai. J'ai un dégoût pour cette tâche-là. Je ne suis pas sûr de compléter ça. » (Entrevue n° 1-201) Lors d'une autre entrevue, lorsqu'on lui demande ce qu'il n'a pas aimé de la formation, un autre participant répond de la façon suivante : « Le CV, j'ai pas aimé. Les exercices pour faire son autobiographie, découvrir mes faiblesses et mes compétences et, surtout, chercher quel genre de travail je voudrais. » (Entrevue n° 1-202) D'autres participants déclarent également, dans leurs réponses aux questionnaires, avoir eu de la difficulté à rédiger ou à amorcer la rédaction de leur autobiographie. Ces éléments nous amènent, encore une fois, à souligner qu'une autre caractéristique des personnes ayant des troubles envahissants du développement sans déficience intellectuelle, qui tient cette fois à leurs problèmes en matière d'introspection, semble là encore constituer un obstacle dans le processus de construction du portfolio.

Ainsi, certains participants refusent de faire l'exercice de rédaction de l'autobiographie, véritable préalable à la construction du portfolio. Lorsqu'ils acceptent de s'y conformer, le travail de réalisation de cet outil est réellement long et fastidieux. La phase de recherche d'emploi est, alors, en général, largement consacrée à réaliser ces portfolios dont il était prévu, à l'origine, qu'ils soient

faits pendant la formation. Tout ceci a eu des conséquences et, à la fin de l'expérimentation, à notre connaissance, il n'y a eu qu'un seul participant qui a présenté son portfolio à un employeur au cours de l'entrevue d'embauche²¹. Ce participant raconte :

J'avais apporté le portfolio que j'avais fait avec [les conseillers en emploi]. Je l'ai ouvert pendant l'entrevue et j'ai présenté les documents à l'intérieur. Il y avait plusieurs feuilles brochées ensemble, comme, par exemple, une grille détaillée avec mes emplois antérieurs, une autre grille, un tableau de comparaison. J'avais une lettre de présentation qui disait tout ce qu'il y était dans le tableau et la grille aussi. [L'employeur] a tout gardé. Il était déjà au courant de tout ça, on dirait. (Entrevue n° 1-303)

Quel usage les autres participants en emploi ont-ils fait de leur portfolio dans leur parcours vers l'emploi ? Pour G., le portfolio n'est pas un outil dont il se sert au travail. Le portfolio est, selon lui, davantage utile pour la recherche d'emploi. (Entrevue n° 1-306) F. nous assure quant à lui : « Je n'ai pas fait de portfolio en tant que tel, mais j'ai fait des lettres de présentation et CV. » (Entrevue n° 1-304) M. affirme, lui : « Je n'en ai pas eu besoin [...]. Ce qu'il y a dans mon portfolio, c'est plein d'affaires faites là-bas à AMO. » (Entrevue n° 1-305)

Au terme de l'expérimentation, le portfolio constitue un outil d'évaluation dont la conception est encore en cours. Bien qu'il ait été tronqué de son troisième volet lié au thème de l'intégration en emploi, les deux premiers n'en restent pas moins difficiles à construire pour chaque participant. De plus, un usage limité en a été fait, dans le cadre de l'expérimentation du projet pilote. Ce sont ces éléments qui nous amènent à formuler une appréciation modérée sur cet outil. En effet, le portfolio ne semble pas avoir atteint ses objectifs en rapport à la satisfaction des besoins des différents acteurs du projet et il ne semble pas non plus avoir favorisé l'intégration en emploi des participants au projet expérimental.

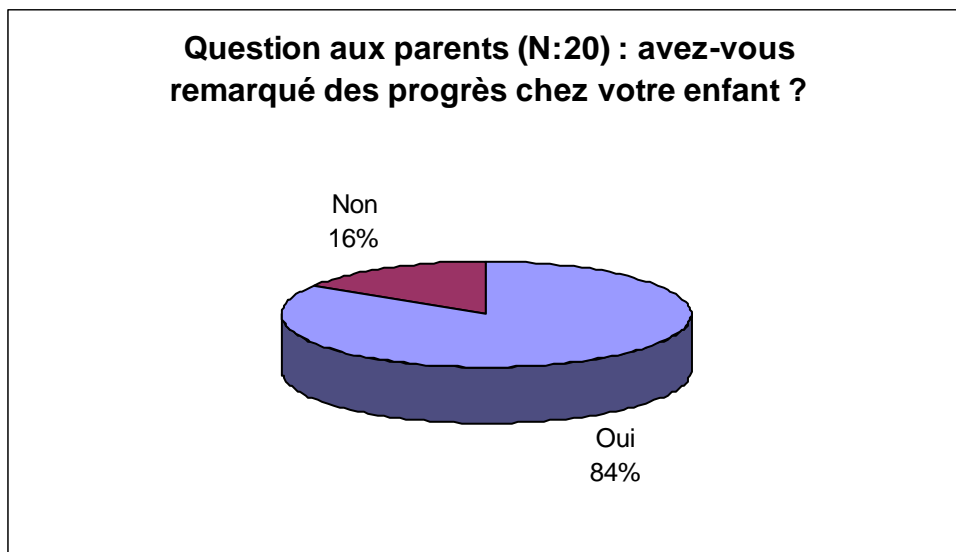
2.2.6 *La formation et le principe d'évaluation*

Nous avons relaté dans quelle mesure la phase de formation s'était modifiée au cours de l'expérimentation. La formation, nous l'avons vu, est devenue une phase qui vise essentiellement à entreprendre une évaluation approfondie des participants, afin de permettre aux conseillers en emploi de les placer en emploi. Or, nous avons relevé certaines limites concernant la mise en place des outils d'évaluation. Ceci nous amène à nous questionner davantage sur la fonction intrinsèque de cette phase du projet.

Intéressons-nous dans un premier temps, aux incidences positives du projet expérimental. Comme nous le voyons sur le graphique suivant (Figure 13), les parents des participants interviewés affirment, dans une très grande majorité (84%), avoir remarqué des progrès chez leur enfant depuis la formation.

²¹ Six participants, sur le nombre total de personnes qui ont décroché un emploi au cours de l'expérimentation, ont été rencontrés en entrevue. Sur ces six personnes, une est restée quatre semaines en formation et n'a pas fait de portfolio. Quatre autres ont abordé le thème du portfolio au cours de leur entrevue. Ce sont les témoignages de ces quatre participants qui sont ici rapportés.

Figure 13



En premier lieu, les parents semblent avoir remarqué que leur enfant, grâce à cette formation qu'il a reçue, est devenu plus réaliste quant à ses forces et ses limites et, par voie de conséquence, quant à ses attentes concernant une éventuelle situation sur le marché de l'emploi. Au cours de cette formation, selon leurs parents, les participants ont appris à se connaître davantage. Ils ont encore beaucoup appris sur le marché de l'emploi au sens large et, également, sur les techniques de recherche d'emploi.

Ainsi, selon Monsieur B., il semble à présent que son fils soit capable de faire son CV beaucoup plus rapidement et de manière autonome (Entrevue n°4-101). De leur côté, Monsieur et Mme R. s'accordent pour dire que leur fils a appris de la formation de nouvelles techniques de recherche d'emploi (CV, sites Internet à visiter). Il a ainsi posé sa candidature à plusieurs endroits et il a eu des réponses de la part des employeurs. Il a également eu la possibilité de passer plusieurs entretiens. Il s'est toutefois toujours trouvé des excuses pour ne pas s'y présenter (Entrevue n°4-109). Pour un autre parent, qui parle de l'expérience de son fils, ses commentaires vont dans le même sens. « À AMO, il a vraiment appris comment faire un CV, comment parler pour se présenter [à un employeur], à présenter ses capacités. Il a aussi une meilleure connaissance de ses limites ou capacités. » (Entrevue n°4-110). On relève encore d'autres témoignages de parents selon lesquels leur enfant aurait beaucoup appris sur le marché de l'emploi ainsi que sur ses propres forces et limites (Entrevues n°4-104, 4-105, 4-111).

Un intervenant raconte d'ailleurs comment il a dû agir avec les participants de la cohorte 6, de manière à les rendre plus réalistes concernant leurs choix de carrière. Lorsque débute la formation de cette cohorte, il observe : « L., s'il veut travailler, n'est pas du tout réaliste dans ses choix. J'ai l'impression que je vais être obligé de démolir leurs rêves. Je considère que c'est mieux de leur apprendre à faire face à la réalité. » (Entrevue n°2-114). Et, en effet, plusieurs semaines plus tard, au terme de la formation, son bilan en la matière est le suivant : « J'ai été un briseur de rêves, au cours de la formation, pour les participants, mais à présent, on sait vers quoi on s'en

va. » (Entrevue n°2-115). Notons ici que les propos de cet intervenant vont à l'encontre des témoignages de quelques parents que nous avons déjà rapportés plus haut, lorsque nous évoquions le thème des lacunes en matière d'évaluation des participants et leurs conséquences sur leur orientation pour la recherche d'emploi. Cette différence n'est que le reflet des changements apportés dans les pratiques des intervenants, en l'espace de deux ans, c'est-à-dire entre le début de l'expérimentation et le moment où ont été formulés les propos de l'intervenant que nous venons de citer²².

Les parents d'E. considèrent encore que la formation que leur fils a reçue l'a beaucoup aidé. « [Les intervenants] lui ont montré comment écrire un CV, se préparer pour une entrevue. Ça a permis à E. d'être plus proactif. Les attentes d'E. sont aussi plus réalistes après cette formation. » (Entrevue n°4-112)

Lorsqu'on demande aux participants ce qu'ils ont appris pendant leur formation, ils évoquent eux aussi le thème des techniques de recherche d'emploi (lettres de présentation, CV, entrevues). Ils disent également avoir beaucoup appris sur le marché de l'emploi, en lien avec le droit du travail et les comportements à adopter ou attendus en emploi. Ainsi, C. dit :

J'ai appris beaucoup de choses de la formation, par exemple, comment faire une lettre de présentation, un CV. J'ai eu des informations sur le marché de l'emploi. [...] Ce sont des choses qui me seront utiles. Par exemple, le CV, la lettre de présentation. Il y a plusieurs occasions qui vont faire que je vais avoir besoin de ce que j'ai appris. Mais ça prend encore de la pratique avant que je puisse m'en servir tout seul pour la recherche d'emploi. J'ai appris aussi des trucs pour garder un emploi, comme l'importance de la ponctualité ou de l'assiduité au travail. Ce ne sont pas des choses que j'ignorais, mais la formation le confirme. (Entrevue n°1-210)

G. dit aussi que les informations qu'il a reçues en formation vont l'aider dans sa vie. « Par exemple, j'ai compris que c'est important de se connaître pour l'entrevue. Par exemple, si tu dis que tu es persévérant ou que tu as un bon sens de l'analyse, tu peux alors donner des exemples. On sait plus quoi préparer avant de passer l'entrevue. On est plus capable d'évaluer le poids de chaque chose. » (Entrevue n°1-203) F. aussi dit avoir appris des choses qui vont l'aider : « Par exemple, les droits : qu'est-ce que tu fais quand tu as un incident. Ça va m'aider, parce que l'an passé, j'ai été exploité beaucoup et je ne veux pas que ça m'arrive encore, pas juste au travail, mais dans beaucoup d'autres choses. » (Entrevue n°1-208) D. retient, quant à lui : « J'ai appris plein de détails sur l'éthique au travail comme, par exemple, qu'il ne fallait pas faire des blagues grivoises. J'ai aussi appris à faire attention à ce que je dis. Je raconte moins d'anecdotes, sinon ça dilue ce que je dis. J'ai appris comment il fallait se présenter à un employeur. » (Entrevue n°1-209) M. dit :

Je suis satisfait de la formation, car j'ai beaucoup appris sur les normes du travail, sur la gestion du stress et sur les savoirs et compétences qu'il faut développer en emploi (sens de l'initiative, esprit d'équipe, etc.). J'ai appris aussi comment trouver un emploi sur Internet : quels sites visiter, quels mots clés utiliser [...]. J'ai également obtenu plus d'informations sur les salaires, les exigences relatives aux tâches de travail, etc. J'ai appris des éléments qui vont m'aider dans la vie : mieux réagir à certaines situations, avoir plus de confiance en soi.

²² De plus, le conseiller en emploi cité ici est de la deuxième vague d'intervenants dont nous avons déjà parlé en lien avec le thème du roulement de personnel.

Ça va m'aider aussi pour la recherche d'emploi : je vais pouvoir me mettre en valeur, exprimer mes compétences, mes traits de personnalité. (Entrevue n°1-215)

B. déclare : « J'ai appris sur tous les sujets qui débordent sur toutes sortes de thèmes, d'aspects concernant le marché du travail : les comportements à avoir, la communication, etc. J'évolue, j'ai appris à mieux me connaître, par les discussions par exemple. Je me suis reconnu dans certaines discussions. » (Entrevue n°1-214)

Les éléments que ces participants disent avoir appris correspondent, en fait, à certains de ceux qu'ils avaient, par ailleurs, déclaré s'attendre à apprendre au cours de la formation. Globalement, les participants ont déclaré vouloir apprendre comment trouver un travail et surtout comment le garder. Ils voulaient aussi obtenir des informations sur le monde du travail et sur les techniques de recherche d'emploi, notamment en ce qui concerne les entretiens. Et, pour bon nombre d'entre eux, le thème de la communication, des relations et des habilités sociales entrainait aussi en ligne de compte parmi leurs préoccupations. Les participants ont largement exprimé les souhaits suivants : je veux être capable de m'exprimer dans des situations difficiles; poser les bonnes questions; apprendre comment parler aux gens; savoir quelles relations je peux avoir avec mes collègues; améliorer mes habilités sociales; apprendre à communiquer; etc. Or, est-ce bien le mandat d'un programme d'intégration en emploi de travailler sur ces questions ? Les participants ne devraient-ils pas avoir déjà fait la preuve de certains acquis dans ces domaines avant de s'inscrire à un programme qui vise avant tout l'intégration en emploi ? Toutes ces dimensions ne devraient-elles pas constituer un préalable indispensable sur lequel chaque personne ayant un trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle devrait pouvoir travailler avant qu'elle puisse s'inscrire à un programme d'employabilité ?

Quoiqu'il en soit, on observe que la formation dispensée dans le cadre du projet expérimental semble avoir joué un rôle en matière de réadaptation pour ces personnes, puisqu'elle a permis à un grand nombre de participants de développer leurs habilités sociales et, notamment, leurs aptitudes à communiquer. Dans le même temps, les participants ont également, globalement, gagné en confiance, en autonomie ou en débrouillardise et ont largement amélioré leur propre estime de soi. Les témoignages des parents qui attestent de cet état de fait sont nombreux.

Ainsi, le père de D. raconte que son fils a beaucoup plus de facilité à entrer en contact avec autrui (Entrevue n°4-116). Monsieur G. voit aussi un changement dans le comportement de son fils et ses habilités sociales. « J. parle plus, il va échanger beaucoup plus avec les gens qui viennent à la maison [...]. Habituellement, il ne se serait pas intéressé à la conversation, il prend intérêt, il vient voir, il est curieux, il vient donner son avis. » (Entrevue n°4-117) Mme F. raconte, quant à elle, que, d'habitude, son fils « lorsqu'il est avec les autres, il fige ». Dans ce sens, dit-elle, le projet l'a aidé à améliorer ses relations avec les gens. Elle note même que son fils était beaucoup plus soucieux de son apparence physique pendant le déroulement de la formation, plus conscient du regard des autres, dit-elle. « Je le trouvais fier. » Il voulait s'acheter de nouveaux vêtements, aller chez le coiffeur. (Entrevue n°4-111) Un autre parent de participant déclare à propos de son fils :

Il est plus conscient de ses capacités. En plus, ce qui est fantastique, c'est qu'il commence à s'ouvrir. Avant, je devais poser des milliers de questions. Maintenant, c'est lui qui raconte, c'est-à-dire qu'il est plus à l'aise avec la situation [...]. Pour la première fois de sa vie, je vois qu'il aime ça. Il raconte, pour la première fois, des histoires qui sont arrivées avec des

gens au travail, et c'est la première fois ! [...] Il commence à communiquer avec nous. Il est capable de demander un *lift* à quelqu'un s'il a besoin, ce qu'il ne faisait jamais avant. (Entrevue n°4-110)

Ce père note également que son fils sort de plus en plus souvent pour aller au cinéma, à des concerts et qu'il raconte, par la suite, à ses parents, comment se sont passées les choses. « Il participe à la vie de façon plus active » (Ibid)

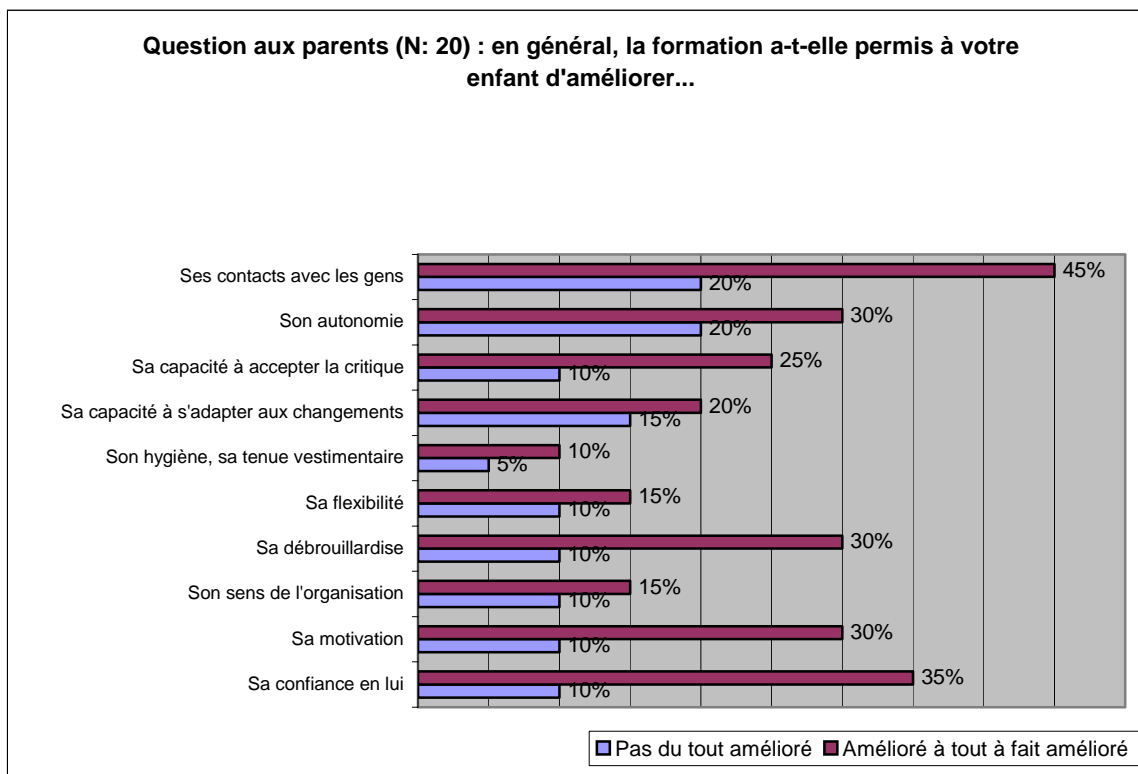
D'après Mme G., c'est à partir de son expérience à AMO que son fils a créé sa vie sociale. « C'est fantastique », dit-elle. Il continue de voir [deux autres participants]. À présent, il attend les fins de semaine avec impatience, pour sortir avec ses amis. Auparavant, il serait resté à la maison, enfermé devant son ordinateur. Il y a de cela peu de temps, raconte Mme G., son fils est sorti prendre une bière avec ses amis et il en était très fier : « Je l'ai fait par moi-même, a-t-il dit. J'ai commandé ce que je voulais. » Il a beaucoup gagné en autonomie, dit-elle. Il a également amélioré son sens de l'organisation et de la débrouillardise. Son expérience à AMO lui a permis d'augmenter sa confiance en lui, ajoute-t-elle. (Entrevue n°4-106) Selon Mme R., la formation a également permis à son fils d'améliorer ses habilités en termes de communication. Cette amélioration est très nette, souligne-t-elle. Pendant sa formation, ses parents et leurs amis ont observé chez lui une plus grande aisance pour entrer en communication avec autrui. À cette époque, dit Mme R., son fils racontait qu'il allait au travail. C'était pour lui un travail que d'aller en formation. Ça a énormément développé son estime de soi. On pouvait observer une grande différence dans son comportement, son attitude, se souvient-elle. Il était beaucoup plus heureux et épanoui et beaucoup moins agressif. (Entrevue n°4-107)

En effet, le fait pour les participants d'avoir une activité qui les oblige à se lever le matin à heure fixe, puis à se déplacer produit un certain nombre d'effets en retour. Ainsi, pour un parent, la participation de son fils au projet expérimental l'a responsabilisé et l'a occupé : « Juste le fait de se déplacer, ça donne l'impression que tu as quelque chose. [...] Psychologiquement, c'est déjà mieux pour l'estime de lui-même. » (Entrevue n°4-112) Un conseiller en emploi exprime un avis similaire : « La formation améliore la qualité de vie des participants, dans le sens où ils doivent travailler leur ponctualité, se lever le matin. Et puis, ils ont quelque chose à faire et c'est valorisant ce qu'ils font. » (Entrevue n°2-107) D'ailleurs, selon l'agent de liaison Asperger d'ATEDM, le rythme et la structure constituent des éléments à prendre en considération parmi les points positifs du projet :

Le fait qu'on garde un rythme qui s'apparente à celui de l'emploi [...] aide beaucoup les jeunes à garder une certaine routine. Les pauses sont respectées, les dîners sont respectés [...]. On dirait que c'est des détails dans la formation, mais c'est central parce que ça aide à créer un environnement prévisible qui va être propice à les garder calmes, disponibles et positifs par rapport à [la formation]. (Entrevue n°2-302)

Toutefois, le graphique qui suit nous permet de relativiser les résultats présentés précédemment. Il illustre encore le fait que, si la majorité des parents pensent que la formation a permis à leurs enfants d'améliorer chez eux certains éléments, d'autres, en revanche, émettent l'avis que la formation n'a pas du tout eu cet impact chez leurs enfants.

Figure 14



Quarante-cinq pourcent des parents interviewés déclarent que la formation a permis à leur enfant d'améliorer leurs contacts avec les gens. Nous relevons aussi que, pour 20% d'entre eux, tel n'est pas le cas. De la même manière, 35% des parents disent que la formation a permis à leur enfant d'améliorer sa confiance en lui, contre 10% qui affirment le contraire. Nous observons globalement un pendant négatif à toute amélioration observée qui correspond à une marge de 5% à 20% de parents qui constatent que la formation n'a permis aucune amélioration de leur enfant en matière d'autonomie, de débrouillardise, de sens de l'organisation ou de motivation. Il faut encore nuancer ces résultats qui sont le fruit d'une autosélection de la part des répondants. Nous devons préciser que les statistiques obtenues ici proviennent des données colligées à partir des 20 parents (sur 33) qui ont bien voulu répondre au questionnaire. Or, les parents qui ont accepté de collaborer à la recherche étaient ceux qui, d'emblée, étaient plutôt favorablement disposés à l'égard du projet. Les autres n'ont pas nécessairement souhaité répondre à nos questions.

2.2.7 Le suivi au terme des 16 semaines

Des parents relèvent qu'il existe un manque de suivi pour les participants après les 16 semaines de formation et de recherche d'emploi, ce qui cause un certain nombre de problèmes. Ceci constitue un autre élément qui vient réduire l'ampleur des conséquences positives de la formation. Au terme de la phase de recherche d'emploi, tous les participants n'ont pas trouvé de travail. Une mère raconte qu'à la fin de cette période de recherche « officielle », le conseiller en emploi était toujours disponible pour le suivi de son fils jusqu'à l'entrée en formation du groupe suivant. Cette mère souligne : « Il ne s'agissait pas de mauvaise volonté de la part du conseiller en emploi. » Il ne pouvait tout

simplement pas faire le suivi des participants qui, comme son fils, n'avaient pas trouvé de travail à l'issue de leur formation et s'occuper du nouveau groupe en même temps. Leur fils était mécontent, racontent ses parents, et la mère a alors téléphoné aux intervenants du projet pour leur parler du manque de disponibilité du conseiller en emploi pour le suivi, «mais ça a été mal pris, dit-elle. Ça a provoqué un froid». Quoiqu'il en soit, elle suggère qu'il y ait un autre employé qui vienne supporter le conseiller pendant cette période de suivi ou qui assume lui-même le suivi des candidats arrivés en fin de formation, mais toujours sans emploi. Pendant toute cette période, les parents de ce participant étaient persuadés que leur fils ne trouverait jamais d'emploi. Quant au participant lui-même, «il fonctionnait en mode passif, dit sa mère. Il attendait [que les intervenants] lui trouvent un emploi. » Son père ajoute : « Si on le chicanait ou qu'on lui mettait de la pression, il faisait quelque chose pendant une journée ou une demi-journée, puis après, il retombait dans sa petite routine.» (Entrevue n° 4-109)

Une autre mère raconte l'expérience tout à fait similaire de son fils qui n'avait pas trouvé d'emploi au terme de la phase du projet consacrée à cette activité. Mme B. dit qu'elle n'a pas eu beaucoup de contacts avec les intervenants du projet et qu'elle « ne sait pas grand-chose ». Elle a cependant constaté que son fils était très enthousiaste au début de la formation, « mais c'est retombé, car il est revenu au point de départ. » Les recherches d'emploi ont été pour lui infructueuses. En fait, cette mère regrette : « Après, on les laisse au point mort [...]. C'est moi qui a brassé la travailleuse sociale pour lui demander ce qu'on ferait avec ça. » Depuis la fin du projet, dit-elle, son fils est « évaché sur le divan à ne rien faire ». Durant tout l'été, elle et son fils ont attendu des nouvelles de la part des intervenants, en vain. « Ça a été dur pour lui de passer l'été à ne rien faire. » Mme B. a peu apprécié le fait que son fils ait été mis en attente durant tout l'été, alors que les intervenants avaient promis de les contacter et de continuer à chercher du travail pour lui. Selon cette mère, une fois le programme terminé, les participants sont laissés livrés à eux-mêmes, alors qu'ils devraient pouvoir bénéficier d'un suivi adéquat. Par la suite, Mme B. a appris qu'une autre cohorte allait entrer en formation, ce qui l'a fait réagir : « C'est beau de former des jeunes, mais il faudrait qu'ils s'en occupent après. » Elle ajoute encore que le fait que le groupe de formation soit composé de six ou huit personnes, c'est trop pour un seul intervenant, compte tenu, dit-elle, que chaque participant « a ses limites ». Selon elle, « il peut pas tout faire l'intervenant, je le comprends. » Elle estime donc que le projet devrait avoir des intervenants différents pour la phase de formation et pour celle de recherche d'emploi. Chaque phase, dit-elle, devrait posséder ses propres ressources, ce qui permettrait aussi un suivi plus serré. Selon cette mère, le projet est illogique dans sa conception et devrait donc être revu. (Entrevue n° 4-114)

Les conseillers en emploi, de leur côté, assurent qu'ils offrent un suivi aux participants après les 16 semaines de formation et de recherche d'emploi. Un conseiller raconte qu'après les huit semaines officielles de la phase de recherche d'emploi, les participants qui n'ont pas trouvé de travail continuent de venir les voir. « On continue à leur donner ce service de recherche d'emploi, affirme cet intervenant. Je me libère du temps, en dehors des heures de formation, pour poursuivre ces démarches avec eux. » (Entrevue n° 2-116) Toutefois, les conseillers en emploi admettent qu'il leur est bien difficile de trouver du temps pour ces participants toujours en attente. « Je manque terriblement de temps. Puis, si tu rajoutes aux participants en formation tous ceux qui ne sont plus en formation, mais qui continuent toujours la recherche d'emploi, plus ça va aller, plus les choses vont se complexifier, car il y a de plus en plus de monde en recherche d'emploi. » Cet intervenant ajoute : « Mon défi, ici, c'est d'essayer de tout faire. Je manque de temps. » (Entrevue n° 2-110) C'est ainsi que les horaires de la formation et de la recherche d'emploi ont été révisés, comme nous l'avons vu,

dans le but de dégager du temps pour les conseillers en emploi et leur permettre aussi d'assurer le suivi de ces participants arrivés au terme de leur phase officielle de recherche d'emploi. Malgré ces réaménagements, le temps continue de manquer aux conseillers en emploi. « On est débordés. On est victimes d'un effet boule de neige. Le projet a commencé avec peu de participants et, maintenant, il faut continuer de travailler avec un nombre toujours croissant de participants dont il faut s'occuper. Il y a un essoufflement. » Cet intervenant ajoute : « Je fais de l'*overtime* tous les jours [...]. Je ramène de l'ouvrage chez nous [...]. Ce serait super d'avoir un employé de plus. On est vraiment débordés. » (Entrevue n° 2-115)

Pour en revenir aux participants eux-mêmes, les parents relèvent que, lorsqu'ils se retrouvent finalement sans perspective d'emploi à l'issue de ces 16 semaines de formation et de recherche, ils ont tendance à « retourner à leur point de départ ». En d'autres termes, les améliorations observées chez ces participants et développées grâce à la phase de formation se réduisent alors, bien souvent, à néant. Les participants perdent leur motivation ainsi que tous leurs nouveaux acquis et retournent à leur vie routinière et solitaire. Ainsi, Mme G. trouve que le projet a fait faire de gros progrès à son fils. Le projet lui a redonné de la motivation et de l'espoir en son avenir, dit-elle. Elle croit aussi que, si son fils trouve finalement un emploi « ça va beaucoup l'aider à le maintenir dans un bon état d'esprit ». Sinon, dit-elle, « il va retomber ». (Entrevue n° 4-111)

Un parent a d'ailleurs remarqué des conséquences identiques auprès de son fils qui avait été placé en emploi lors de l'expérimentation, mais qui a finalement perdu son travail. Ce parent raconte :

Grâce à son emploi, il était beaucoup plus attentif à son image, à son hygiène. Il était allé chez le coiffeur se [faire] couper les cheveux pour son travail, il se lavait plus, il lavait ses pantalons aussi, chose qu'il ne faisait jamais auparavant. Son ego aussi s'est amélioré. Il était content, il parlait aux gens, il était plus éveillé. Il était plus ouvert au monde. En plus, il bougeait plus : pour aller au métro, au travail, porter des choses, se déplacer. En parallèle, on est allé voir une diététiste. Il a maigri de 20 livres. Mais, depuis, il a malheureusement perdu son emploi. Quand il a perdu son emploi, il est retombé dans ses jeux vidéo super violents et ses figurines. On dirait qu'il régresse. Ça l'a beaucoup démoralisé de perdre son emploi. Maintenant, il attend qu'on lui en trouve un autre. [Les intervenants du projet] le font venir une fois par semaine pour la recherche d'emploi. (Entrevue n° 4-109-B)

Au nombre des participants qui n'ont pas trouvé d'emploi et qui réclament un suivi s'ajoute celui des participants qui ont perdu le leur. Le temps passé avant de trouver un emploi est variable pour chaque participant, mais il est de plus en plus long, dépassé les 16 semaines de formation et recherche étant donné que le suivi, comme nous l'avons vu, est moins serré. Or, il arrive que les participants en attente d'un travail perdent complètement leur motivation pour intégrer le marché de l'emploi. Mme R. raconte que ce processus a pris un an pour son fils, entre le début de sa formation et son entrée en emploi. À la fin de la période officielle de formation, dit-elle, son fils a continué à se rendre de façon plus ou moins formelle à AMO, de manière à poursuivre sa recherche d'emploi, mais un autre groupe est alors entré en formation. D'autre part, à cette époque, il y a eu des changements au sein de l'équipe d'intervenants. À ce moment-là, lorsqu'il se rendait à AMO, son fils ne se sentait plus partie prenante du groupe. Il avait l'impression de déranger et qu'on ne s'occupait plus de lui. C'est à partir de ce moment-là qu'il n'a plus voulu retourner à AMO. Il est entré dans une période de découragement complet, disant qu'il n'y avait rien dans son domaine de compétences, aucun emploi pour lui. Ses parents ont dû faire preuve d'imagination et se concerter

avec l'équipe des intervenants pour qu'il n'abandonne pas le programme. Les intervenants le rappelaient pour lui fixer des rendez-vous et ses parents l'accompagnaient jusqu'aux locaux d'AMO. Il a fallu établir un rapport de force pour garder ce participant impliqué dans le programme et beaucoup le soutenir. D'ailleurs, longtemps il a refusé d'aller travailler. Mme R. se demande, comme elle l'a déjà suggéré au coordonnateur du projet, s'il ne serait pas possible de mettre en place un encadrement moins formel que celui de la formation pour les participants sans travail, de manière à leur offrir soutien et suivi pour qu'ils puissent continuer leur recherche d'emploi après la période immédiate des 16 semaines de formation et recherche. (Entrevue n° 4-107)

Comme nous pouvons le constater dans les témoignages sur la question du suivi des participants sans emploi, il apparaît que les améliorations apportées par la formation auprès des participants, tel que le développement de leurs habilités sociales ou l'amélioration de leur estime de soi, ne constituent pas des acquis solides et irrévocables. Malgré tout, ces améliorations existent, elles sont perceptibles et nous pouvons nous en féliciter. Toutefois, de telles améliorations relevant davantage du domaine de la réadaptation ne peuvent constituer à elles seules les objectifs à atteindre dans le cadre de cette formation dispensée en vue de favoriser l'intégration en emploi des participants au projet. Précisément, nous l'avons vu également, les témoignages abondent qui attestent du fait que les participants ont pu acquérir un certain nombre de connaissances dans le domaine du monde du travail et de la recherche d'emploi. Or, les personnes qui ont un TED sans déficience intellectuelle présentent, en général, certaines difficultés à transposer ou à généraliser leurs acquis. Nous avons d'ailleurs établi que, de ce fait, les participants ne parviennent pas à entreprendre une recherche d'emploi de façon autonome.

Nous pouvons, donc, à nouveau, nous interroger. Certes, la formation a permis aux participants d'asseoir leur compréhension des modes de fonctionnement du monde du travail. Elle leur a aussi permis de développer un certain nombre d'habilités sociales. Or, les participants parviennent-ils à transposer ces acquis lors de leur intégration en emploi ? En d'autres termes, dans quelle mesure la formation a-t-elle été utile dans le processus d'intégration en emploi des participants ?

Il est, à ce stade de notre réflexion, encore trop tôt pour répondre à cette question. Ce que l'on peut avancer, en revanche, c'est que le participant est théoriquement préparé à entrer dans le monde du travail. Il se dit d'ailleurs très souvent motivé et exprime sa hâte ou son empressement à commencer à travailler. Toutefois, le monde du travail, quant à lui, est-il prêt à recevoir ou à accueillir des employés qui présentent un TED sans déficience intellectuelle ? C'est afin de répondre à cette question que nous allons examiner le mécanisme de préparation du milieu de travail, tel qu'il a été développé par l'équipe d'intervenants du projet expérimental.

2.3 Le placement en emploi : deux des trois volets de la sensibilisation

L'équipe du projet expérimental utilise le vocable de sensibilisation lorsqu'elle fait référence aux principes de préparation du monde du travail à l'embauche de personnes qui ont un TED sans déficience intellectuelle. Il est à noter que cette entreprise de sensibilisation comprend trois volets distincts et complémentaires :

- un volet « promotion et sensibilisation du monde des affaires » ;
- un autre en lien avec la sollicitation faite en particulier auprès d'employeurs potentiels en vue d'un placement ;
- le dernier volet concerne la «sensibilisation du milieu de travail ».

Attachons-nous, en premier lieu, à considérer les ressorts du premier volet de cette entreprise de promotion et sensibilisation du monde des affaires.

2.3.1 La création d'un bassin d'employeurs

Un des défis majeurs du projet expérimental en lien avec l'objectif d'intégration en emploi des participants tient à la question de la sensibilisation des employeurs. En effet, outre les capacités et compétences mêmes des participants en recherche d'emploi, il existe, notamment, deux éléments exogènes qui peuvent constituer un frein à leur intégration en emploi. Il s'agit, d'une part, des besoins effectifs exprimés par les employeurs en matière de recrutement de ressources humaines en corrélation avec une conjoncture socio-économique plus ou moins favorable et, d'autre part, des préjugés d'employeurs potentiels à l'égard de personnes qui présentent un TED sans déficience intellectuelle. L'équipe d'intervenants n'avait pas d'autre choix que de se confronter aux réalités du marché du travail et de tenter de se connecter aux besoins exprimés par les entreprises. Elle s'est donc attachée à entreprendre un travail de sensibilisation du monde des affaires, afin d'expliquer aux employeurs dans quelles mesures les personnes ayant des TED sans déficience intellectuelle « possède[nt] des compétences et [peuvent] contribuer activement au développement de leur entreprise. » (Stezewski et Mercier, 2004 : 20) L'idée sous-jacente à cela étant de constituer essentiellement, dans un premier temps, un système de réseautage. En effet, les promoteurs du projet prévoyaient « informer, sensibiliser et éduquer le monde des affaires à la réalité de la clientèle ciblée » et, également, « favoriser, initier des relations privilégiées et des partenariats avec des employeurs potentiels. » (Ibid) Pour ce faire, un dépliant devait être constitué – il pourrait être distribué lors de rencontres ou de rassemblements – ou encore des conférences auxquelles des représentants de l'équipe du projet pourraient prendre une part active pourraient être organisées. L'équipe prévoyait également d' « interpellier les employeurs sensibilisés à la réalité des personnes handicapées, notamment ceux ayant déjà un lien de partenariat avec Action main-d'œuvre. » (Ibid) Enfin, en point d'orgue à toutes ces activités de promotion et sensibilisation, les promoteurs songeaient à organiser un lancement officiel pour le projet d'expérimentation. Ce lancement a eu lieu en mars 2006. Le dépliant d'information sur le projet et la clientèle visée a également été créé et distribué lors des différents événements ou rencontres de promotion/sensibilisation.

Revenons sur les objectifs de ce travail de sensibilisation du monde des affaires tels qu'envisagés par l'équipe des intervenants du projet. Il apparaît en effet que le but premier visé par ce travail de sensibilisation/promotion n'est pas tant de créer un bassin d'employeurs que de constituer, en premier lieu, un réseau spécifique. Tel qu'on peut le voir au travers du tableau 13, sur l'ensemble des 17 emplois ou stages dans lesquels les participants ont été placés pendant la période de l'expérimentation, on relève que les employeurs ont surtout été contactés à la suite des annonces qu'ils avaient eux-mêmes affichés dans les réseaux de recrutement classiques (annonces dans les journaux, sur Internet) ou encore parce qu'ils étaient déjà partie prenante de la « banque d'employeurs d'AMO en DI ». Cette banque est constituée d'employeurs ayant déjà embauché, par l'intermédiaire d'AMO, des personnes ayant une déficience intellectuelle.

Un parent de participant aurait souhaité que l'équipe du projet communique davantage avec les employeurs potentiels pour constituer un bassin d'employeurs sensibilisés aux spécificités des personnes ayant des TED sans déficience intellectuelle. Il estime que le projet n'est toujours pas assez connu et mérite encore des efforts de promotion (Entrevue n° 4-117). Deux autres parents ont constaté également que l'équipe du projet n'avait pas assez de contacts avec des employeurs potentiels et ils s'en sont trouvés surpris. Selon ces deux parents, les intervenants « interpellaient les employeurs un à un pour placer les participants » (Entrevue n° 4-116) ou « attendaient que les postes soient affichés pour contacter les employeurs (Entrevue n° 4-112). » Alors qu'un de ces parents suggère à l'équipe d'intervenants de revoir sa stratégie pour constituer un bassin d'employeurs potentiels, l'autre dit qu'il aurait souhaité que l'équipe du projet ait déjà constitué ce bassin avant d'engager les participants dans le processus de l'expérimentation.

En général, les services spécialisés de main-d'œuvre comme AMO disent ne pouvoir développer ce genre de banque d'employeurs qu'à partir du moment où ils intègrent des personnes en emploi. Le principe de la banque virtuelle d'employeurs construite *a priori* est donc non avénu, puisqu'une telle banque est constituée d'un ensemble d'employeurs auprès desquels le service d'employabilité a déjà intégré une clientèle spécifique. Elle se constitue donc à partir d'un réseau d'entreprises qui ont bénéficié des services de l'organisme d'employabilité, qui ont été satisfaites de leur expérience et sont éventuellement prêtes à la renouveler. Ainsi, dans le cadre du projet *À l'emploi !*, ce sont les premières intégrations en emploi qui sont faites lors de cette phase d'expérimentation qui pourront constituer le terreau d'une telle banque d'employeurs potentiels, pour des personnes ayant des TED sans déficience intellectuelle. On comprend donc que, dans le cadre du projet d'expérimentation, une banque d'employeurs ne peut constituer un atout préalable sur lequel l'équipe des intervenants peut compter. En revanche, ce qui est ici escompté, c'est que l'équipe tente en premier lieu de tisser le canevas d'un réseau de relation au sein du monde des affaires ou d'établir un bassin d'employeurs sensibilisés à la question des TED sans déficience intellectuelle. Or, nos observations rejoignent les témoignages des parents que nous venons de citer. Il semble, en effet, que l'équipe des intervenants du projet aient davantage développé des méthodes de placement *ad hoc*, ayant bien peu de temps à consacrer au travail de sensibilisation d'employeurs en vue de constituer un bassin ou à étayer leur réseau.

2.3.2 Une approche individuelle des employeurs

Les méthodes d'approche individuelle d'un employeur potentiel développées par l'équipe des intervenants du projet relèvent du deuxième volet du travail de sensibilisation. En général, à quelques exceptions près, dans le cadre de ce projet pilote, ce ne sont pas les participants qui établissent eux-mêmes le contact avec l'employeur. Ce sont le conseiller en emploi, le coordonnateur ou encore tout autre intervenant d'AMO qui s'attachent d'abord à trouver les employeurs potentiels, puis qui les sollicitent pour un placement en emploi. Comment cette sollicitation se fait-elle ? En fonction de quels critères ?

Tout d'abord, il est à noter que la sollicitation des employeurs se fait en fonction des goûts et des aptitudes des participants tels qu'ils ont pu être mis à jour par les intervenants lors de la période de formation. Rappelons-nous que nous avons établi que la formation servait entre autres à bien connaître le participant, de façon à le placer en emploi de façon adéquate. À cela s'ajoutent d'autres critères qui entrent en ligne de compte dans le processus de placement en emploi des participants. En effet, au cours de l'expérimentation, les intervenants ont agi dans ce domaine en fonction de deux éléments essentiels : en fonction de leur propre expérience en la matière, d'une part, et, d'autre

part, en fonction de l'employeur lui-même, c'est-à-dire de son degré d'ouverture, ainsi que du temps qu'il offre à l'intervenant pour le convaincre. Différents cas de figure peuvent alors se présenter selon les situations. Un intervenant sera, par exemple, amené à parler le même langage que le chef d'entreprise. Il sera alors davantage question, dans ses propos, de chiffres et de pourcentages, de rentabilité et de productivité. Un autre intervenant pourra s'entretenir avec l'employeur potentiel en développant un discours plus social. Quoiqu'il en soit, dans la majorité des cas, il apparaît que le travail de sensibilisation à la question des TED sans déficience intellectuelle qui se fait auprès des employeurs lors de cette première prise de contact stratégique doit se faire de manière à éviter d'effrayer l'employeur potentiel et à éviter, par la même occasion, d'essayer un refus catégorique de sa part. Il convient donc de ne pas trop entrer dans les détails de ce qu'est un TED. En fait, lors de cette phase d'approche et, éventuellement, un peu plus tard lors de celle des négociations des termes d'un contrat, l'équipe de recherche a constaté que les intervenants tentent surtout de s'assurer que l'employeur ou le milieu professionnel ciblé dispose « d'une belle philosophie » ou « d'une certaine ouverture d'esprit ».

Or, cette ouverture d'esprit dont l'employeur peut faire preuve ou sa volonté d'implication sociale, constitue-t-elle le seul critère de motivation à prendre en considération quant à l'embauche d'une personne ayant un TED sans déficience intellectuelle ? Les études et références manquent sur ce thème, du fait du caractère très récent de la question de l'employabilité des personnes qui ont des TED. En revanche, de nombreuses recherches existent qui permettent de comprendre les motivations des employeurs pour embaucher des personnes déficientes intellectuelles. Ababou a fait la recension de certaines de ces recherches, dans le cadre de son projet de mémoire pour la maîtrise. Ainsi, il en arrive au constat global suivant – qui n'est pas sans résonance dans le contexte particulier de l'employabilité des personnes ayant un TED :

Quant aux motivations des employeurs à embaucher une personne déficiente intellectuelle, nous remarquons, en général, qu'elles sont relatives au besoin de la personne de travailler, aux divers supports offerts par les Centres de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI), aux subventions offertes par le gouvernement, à l'utilité de confier certaines tâches à ces personnes, à la vision de l'entreprise comme citoyen actif, à la nécessité de donner une chance aux personnes et à des préoccupations humanitaires. (Ababou, 2006 : 15)

Dans les différents témoignages qui suivent, nous allons constater que les mêmes facteurs peuvent être à l'origine de la motivation des employeurs pour l'embauche des participants au projet expérimental. Selon un employeur rencontré par notre équipe de recherche, c'est lui-même qui est allé solliciter l'AMO lorsqu'il s'est trouvé à la recherche d'un nouvel employé. Son entreprise comptait déjà, dans son équipe, une personne ayant une déficience intellectuelle et qui bénéficiait d'une subvention au travail ainsi que des services d'AMO. Aller chercher un nouvel employé par l'entremise du service de main-d'œuvre spécialisé entraine en corrélation avec la double vision de l'entreprise, raconte cet employeur. Il s'agissait pour lui de faire des économies de frais d'opération et, dans le même temps, aider des personnes ayant besoin d'un travail stable et d'un environnement de travail convivial qui pourrait les amener à s'intégrer à la société (Entrevue n° 3-103). C'est en cela que, selon un autre employeur, le projet expérimental constitue « un bon programme, avec la subvention. Cette subvention donne aux [personnes ayant le syndrome d'] Asperger, la chance de prendre leur place dans des entreprises. Ce genre de programme subventionné leur permet d'augmenter leurs qualifications et de devenir utile en emploi. » (Entrevue n° 3-103)

Un autre employeur raconte comment il s'est vu convaincre de recruter un des participants du projet d'expérimentation :

J'avais placé une annonce de recrutement sur Internet. AMO m'a contacté à la suite de cette annonce en m'expliquant leur programme et la subvention. Ils m'ont parlé de B. en m'expliquant un peu les choses sur le syndrome d'Asperger, mais en me disant que B. avait un certain nombre de qualités et que, même, je ne verrais rien de spécial chez lui. J'ai décidé de le rencontrer. Avec la subvention, c'est intéressant, puis c'était du social en même temps. (Entrevue n° 3-106)

Les employeurs ont tendance assez largement à évoquer le mandat social de leur entreprise quand ils parlent des raisons pour lesquelles ils ont engagé une personne ayant un TED sans déficience intellectuelle. Ce sont d'ailleurs exactement les termes utilisés par l'employeur de F. qui ajoute qu'en embauchant une personne avec une forme légère d'autisme dans son entreprise où le travail est routinier, cela pouvait « être bénéfique et bien cadrer avec le syndrome d'Asperger. » Toutefois, lorsqu'on lui demande s'il serait prêt à engager F. sans la subvention, l'employeur reste hésitant et évasif. (Entrevue n° 3-107-B) Selon le superviseur²³ de F., « la boîte embauche souvent des étudiants qu'elle aime payer pas trop cher. F. avec sa subvention ne fait pas exception à la règle. » (Entrevue n° 3-107-A) Le superviseur d'un autre participant placé en emploi s'exprime dans le même sens. « Il faut bien admettre que M. a été engagé parce que c'était de la main-d'œuvre pas chère. » (Entrevue n° 3-104)

C'est ainsi que, dans le contexte particulier de notre étude, il apparaît que la subvention offerte par le gouvernement dans le cadre de l'expérimentation semble constituer un élément d'importance pour l'embauche des participants. En fait, seul un employeur sur 12²⁴ a refusé de disposer d'un Contrat d'intégration au Travail (CIT). Le CIT est en général utilisé comme argument clé par les intervenants du projet, lors des premières prises de contact avec l'employeur potentiel. Ce programme d'aide financière est offert par Emploi Québec aux employeurs qui embauchent une personne handicapée ou ayant des limitations. Cette mesure vise à compenser le coût des accommodements requis dans le cadre de l'embauche et du maintien en emploi de personnes ayant des limitations. Ainsi, l'aide financière versée par le ministère peut couvrir différentes dépenses (soutien au salaire; accessibilité des lieux de travail; adaptation du poste de travail; évaluation; interprétariat; traitements médicaux; accompagnement). Pendant les 13 semaines (durée maximum non renouvelable) au cours desquelles une subvention peut être accordée à un employeur qui collabore à l'évaluation des capacités de son employé, la subvention peut représenter une somme allant jusqu'à 115% du salaire brut de l'employé²⁵. Au terme de l'évaluation, si l'employeur le désire, il peut garder cette personne en emploi et bénéficier d'un soutien au salaire. En effet, une portion du salaire de l'employé peut être remboursée à l'employeur pour compenser le manque de productivité de son employé et le surplus d'encadrement en lien avec ses limitations. Dans ce cas, la première année, un maximum de 85% du salaire brut peut être versé, puis un maximum de 75% pour les années subséquentes. Cette subvention est renouvelable tous les ans, ceci aussi longtemps que les

²³ Nous établissons ici une distinction entre l'employeur (en général, propriétaire de l'entreprise) et le superviseur, personne de référence du participant en emploi qui est aussi son supérieur hiérarchique, mais qui n'est pas le propriétaire de l'entreprise.

²⁴ Pour mémoire, rappelons que 10 participants ont décroché 13 emplois distincts, auprès de 12 employeurs différents.

²⁵ Ce montant est assujéti à un maximum équivalent au salaire minimum pour une semaine de 40 heures.

besoins de l'employé le justifient. (Portail du Québec, Répertoire des programmes : services aux citoyens, 2007. En ligne <<http://www.formulaire.gouv.qc.ca>> consulté le 22 octobre 2007)

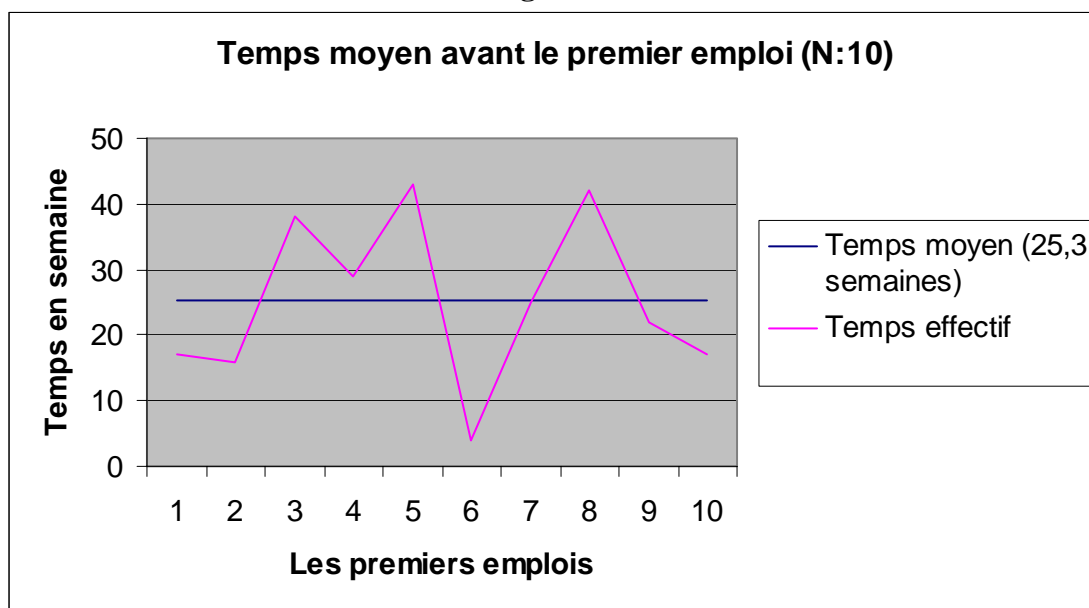
Ainsi, le CIT étant présenté et perçu par les employeurs avant tout comme « un manque à gagner », il devient aussitôt un argument massue qui permet de les convaincre d'embaucher des personnes qui ont des TED. Toutefois, considérer le CIT uniquement sous cet angle ne vient-il pas occulter le fait suivant : cette forme de financement vise aussi et surtout à soutenir les tâches de supervision ou les processus d'adaptation ou encore les interventions qui sont mises en place au sein de l'entreprise pour aider le nouvel employé. En d'autres termes, ce financement permet de favoriser l'intégration et le maintien en emploi d'un type de personne qui rencontre assez systématiquement un certain nombre d'écueils en milieu de travail. Or, il semble que l'équipe des intervenants n'insiste pas sur ce fait. Elle développe plutôt une méthode de placement en lien avec une approche de l'employeur qui offre une vision partielle des spécificités et des caractéristiques de ce diagnostic et de ses conséquences en matière d'intégration en emploi du participant. Tout ceci ne comporte-t-il pas certains risques ? Ces méthodes de placement ne conduisent-elles pas à occulter la réalité des difficultés qu'une personne ayant un TED rencontre systématiquement lorsqu'elle entre en emploi ? Voyons quelles répercussions ces méthodes de placement peuvent avoir sur l'intégration en emploi des participants au projet.

2.4 L'intégration en emploi et le maintien en emploi

2.4.1 Le contrat de travail

Après la phase de recherche d'emploi au cours de laquelle ce sont les intervenants qui, généralement, sollicitent les employeurs, si tout se passe bien, le participant finit par décrocher un emploi.

Figure 15



Le graphique ci-dessus illustre le fait qu'il a fallu en moyenne près de 25 semaines depuis le premier jour de formation pour que les participants au projet soient placés dans un premier emploi. Il convient, toutefois, de relativiser ce chiffre. En effet, la courbe du graphique nous révèle qu'il y a eu, en fait, une grande disparité dans le temps effectif écoulé avant que les participants ne commencent à travailler. Cela a pu prendre de quatre à 40 semaines en fonction des participants. Rappelons-nous également que durant l'expérimentation, 10 participants ont décroché 13 emplois distincts. Cela signifie que deux participants ont eu plus d'un emploi. Or, le graphique présenté ici ne prend pas en considération le temps mis par les deux participants en question qui ont obtenu un deuxième ou un troisième emploi dans le cadre du projet. En revanche, les éléments, dont nous allons faire part au lecteur dans les pages qui suivent, se basent sur des observations faites lors des intégrations en emploi effectuées par ces 10 participants dans le cadre de ces 13 emplois distincts. L'équipe de recherche tient à souligner ici qu'un tel nombre d'intégrations en emploi ne lui permet pas d'établir de généralisations en la matière. Elle ne peut livrer ici que des conclusions basées sur ces observations.

2.4.2 *Le devis et les objectifs de l'intégration en emploi*

Une fois le contrat de travail établi, s'amorce alors la phase dite d'intégration en emploi. Dans le devis préparé par l'équipe du projet, les auteurs soulignent toute l'importance de cette étape dans le parcours du participant vers l'emploi.

Généralement, c'est à cette étape que les risques d'échec sont importants. En effet, les différentes études concernant le fonctionnement des personnes présentant le syndrome d'Asperger ont bien démontré et documenté le fait que tout changement à la routine, toute nouveauté ou encore tout élément perturbateur, aussi infime soit-il, sont source de stress, d'angoisse. Ceux-ci entraînent des comportements pouvant être difficilement gérables pour la personne et son entourage. (Stezewski et Mercier 2004 : 27-28)

C'est donc afin de permettre une intégration en emploi optimale que l'équipe du projet *À l'emploi !* a envisagé de mettre en place « un entraînement variant de deux à six semaines » pour le participant qui se verrait offrir un emploi. Cet entraînement se déroulerait au poste de travail de l'entreprise et constituerait une forme de préalable à l'embauche du participant, visant à le préparer et à aménager son poste de travail en vue de l'amorce effective de son contrat. Puis, une fois le contrat de travail signé et le participant installé à son poste de travail, l'agent d'intégration devrait assurer un suivi du participant en milieu d'emploi. Ce suivi devrait se faire à un rythme de moins en moins soutenu dans la durée, selon une option de désengagement progressif qui vise à l'autonomie du participant en emploi.

Une fois le candidat embauché et le milieu de travail adapté à ses besoins, un agent d'intégration sera assigné à la personne pour faciliter sa transition au travail, le changement étant un élément très perturbateur pour les personnes autistes. L'agent d'intégration sera sur place à temps plein pendant les premières semaines. Par la suite, l'agent d'intégration espacera ses temps de présence pour arriver éventuellement à un retrait total. (Ibid)

En fait, l'objectif de l'intervention de l'agent d'intégration vise à assurer une relative autonomie du participant dans son travail. « L'agent d'intégration se retirera graduellement en fonction des progrès d'adaptation et des ajustements réalisés. L'objectif visé est que le candidat arrive à accomplir son travail de manière autonome, faisant appel à un aidant naturel du milieu en cas de

problème. » (Ibid) Afin d'atteindre son objectif d'intervention tel que fixé dans le devis, l'agent d'intégration devra, pendant la période d'entraînement puis celle de suivi, certes, travailler directement auprès du participant en emploi, mais également offrir des activités d'éducation et de sensibilisation aux employeurs et à leur équipe.

La réussite du projet d'expérimentation passera par une méthode d'intégration en emploi spécifique et adaptée à la clientèle ciblée. Ainsi, il sera nécessaire d'éduquer le personnel de l'entreprise à la réalité des participants et de leur offrir le support et les informations, notamment aux personnes en interaction quotidienne avec le participant (par exemple : des collègues, un superviseur, un mentor, un supérieur hiérarchique, etc.) (Ibid)

Après la promotion et la sensibilisation du monde des affaires et la sensibilisation faite auprès de l'employeur potentiel en vue d'un placement, « la sensibilisation du milieu de travail » constitue le troisième et dernier volet de l'entreprise de sensibilisation mise en place par l'équipe des intervenants du projet. Les tâches de l'agent d'intégration en lien avec ce volet sont clairement établies. Il doit sensibiliser le milieu d'emploi au diagnostic du participant et aux caractéristiques qui s'y rattachent.

2.4.3 *Un premier agent d'intégration*

Or, de l'avis de l'agent d'intégration : « Sur papier c'est clair, mais dans la réalité, c'est complètement autre chose. » (Entrevue n° 2-201) Tout d'abord, l'agent d'intégration s'est heurté à une première difficulté. Certains participants qui avaient été placés en emploi refusaient que leurs collègues soient mis au courant en ce qui concerne leur diagnostic. Selon l'agent d'intégration, « si [le participant] me dit, 'non, je ne veux pas que mes collègues soient au courant que j'ai le syndrome d'Asperger', je ne vais pas au-delà de ça. » L'agent d'intégration pense toutefois « qu'il est préférable que les gens soient au courant, pour faciliter son intégration [...]. Il y en a qui vont l'aider. » (Entrevue n° 2-201)

En dehors de ces cas particuliers, l'agent d'intégration estime que le principe de sensibilisation fonctionne globalement assez bien. « Je leur parle de toutes les caractéristiques qu'on peut trouver chez une personne [ayant le syndrome d'] Asperger. Puis quand arrive une situation X, je fais des liens. » Il évoque ainsi la manière dont s'est déroulée cette phase de sensibilisation lors des deux premières intégrations en emploi effectuées dans le cadre du projet expérimental. Pour ces premiers participants entrés en emploi, l'agent d'intégration dit avoir « passé des heures » à faire de la sensibilisation et, toutes les fois qu'il allait faire le suivi du participant, « il y avait de la sensibilisation auprès de l'employeur qui se faisait par rapport à la situation. » (Entrevue n° 2-201) Lors de ces sessions de sensibilisation, l'agent d'intégration explique aux employeurs ce qu'est le syndrome d'Asperger, comment le participant « fonctionne » et comment intervenir auprès de lui.

Toutes les semaines se présente une nouvelle situation ou un incident au cours duquel le participant adopte un comportement particulier jugé inadéquat par l'employeur. Chaque fois, l'agent d'intégration explique en quoi ce comportement spécifique, perçu comme parfois étrange, tient au syndrome d'Asperger. Toutefois, l'agent d'intégration note que, dans ces cas-là, les employeurs ne savent pas nécessairement comment réagir et que dire à leur employé. « C'est souvent ça aussi, les employeurs ont peur de leur réaction. Ils ne connaissent pas cette problématique-là. Ce n'est pas une clientèle avec laquelle ils sont à l'aise. » (Entrevue n° 2-205) De son point de vue, certes, il y a un travail de sensibilisation à faire auprès des employeurs, mais ces derniers doivent aussi faire leur

part dans ce processus. « Je pense que je fais [le travail de sensibilisation]. À partir de là, il y a une partie qui appartient à l'employeur, [...] à son ouverture, à la façon qu'il comprend ça. » (Entrevue n° 2-205)

L'agent d'intégration s'est également retrouvé face à d'autres réticences exprimées par les employeurs. En effet, lors des premières embauches faites dans le cadre du projet d'expérimentation, certains employeurs ne souhaitaient pas toujours bénéficier de sa présence en milieu de travail lorsqu'il s'est agi d'effectuer le suivi des participants en emploi. Dans ce cas, comment réagir ? « Jusqu'où je vais avec un employeur qui ne veut pas vraiment notre présence sur le terrain [...] tout simplement parce qu'il pense d'être capable de maintenir [le participant en emploi par lui-même]. S'il nous dit qu'il veut plus ou moins notre présence, qu'est-ce qu'on fait ? » Il ajoute : « C'est que si l'employeur me dit : 'non, non, non, ce n'est pas nécessaire que tu viennes.' Je ne peux pas lui passer par-dessus la tête. » (Ibid) C'est ainsi qu'un participant s'est vu engagé dans le cadre du projet expérimental sans suivi et ceci à la demande de l'employeur ou que d'autres participants encore ont, à la demande de leur employeur, bénéficié d'un suivi très lâche dès le début de leur contrat. Or, de l'avis de l'agent d'intégration, il conviendrait d'établir d'emblée avec l'employeur que, s'il désire recruter un participant du projet d'expérimentation, il devrait le faire à condition que ce dernier bénéficie obligatoirement d'un suivi systématique.

2.4.4 Un nouvel agent d'intégration

L'équipe des intervenants du projet a été modifiée au cours du déroulement de l'expérimentation. Nous avons déjà évoqué le fait que deux nouveaux conseillers en emploi avaient été recrutés pour remplacer les deux premiers après leur départ. Nous avons aussi établi une corrélation entre l'arrivée de ces nouvelles recrues dans l'équipe du projet et le changement du mode d'intervention développé lors des phases de formation et de recherche d'emploi. À l'instar des conseillers en emploi, l'agent d'intégration qui a participé au démarrage de l'expérimentation s'est vu remplacé par une nouvelle recrue près de huit mois après le début de l'expérimentation. Il semble ici aussi qu'un changement observé en corrélation avec ce mouvement de personnel ait été relevé en ce qui concerne les méthodes d'intervention développées en matière de sensibilisation du milieu d'emploi et de suivi du participant en milieu de travail. Le nouvel agent d'intégration réalise les mêmes tâches. Toutefois, il tente de fonctionner de façon plus systématique lorsqu'il fait ses interventions en milieu d'emploi.

Lors de son travail de suivi avec les participants en emploi, les tâches de l'agent d'intégration consistent, la plupart du temps, à créer puis à développer auprès des participants des outils afin de les aider dans leur routine de travail. Lorsqu'il rencontre un participant en milieu d'emploi, l'agent d'intégration l'aide à réaliser ses tâches et peut ainsi observer quels problèmes le participant rencontre concrètement dans son mode d'organisation ou avec ses méthodes de travail. Généralement, à l'issue de ces observations, l'intervenant aide le participant à mettre en place de nouvelles méthodes associées à un système de références. Il développe ainsi, par exemple, des éléments visuels qui peuvent servir de balises ou points de repères tout au long du travail du participant en emploi. Il peut s'agir, par exemple, d'un document écrit qui prend la forme d'une grille qui découpe le temps de travail en séquences et qui fournit des indications lorsqu'il s'agit de faire des transitions, ce qui permet à l'employé de passer plus aisément d'une tâche à l'autre. L'agent d'intégration peut aussi être amené à aménager l'espace de travail du participant (ajout d'un banc pour permettre au participant de conserver son équilibre lorsqu'il réalise une tâche particulière, ajout d'une tablette pourvue des instruments de travail nécessaires pour entreprendre les tâches d'une certaine séquence de travail, etc.).

Lors de ses visites en milieu de travail, l'agent d'intégration rencontre aussi systématiquement l'employeur ou le superviseur du participant en emploi, afin de savoir s'il est satisfait du travail et du comportement de l'employé. Si tel n'est pas le cas, ils discutent ensemble des éléments qui pourraient être modifiés ou améliorés, dans ces deux domaines. En cela, l'agent d'intégration est très souvent amené à expliquer au superviseur en quoi tel comportement ou telle façon de faire observés chez le participant relèvent de son diagnostic. La suite de sa visite consiste à tenter de régler le problème rencontré. L'agent d'intégration est alors amené à conseiller le superviseur sur la manière de communiquer avec son employé ou sur la manière de lui demander de réaliser telle tâche. La façon dont l'employeur communique avec son employé est un élément essentiel qui va faire en sorte que ce dernier comprend correctement les consignes et réalise bien son travail, sans pour autant voir augmenter son niveau de stress ou d'anxiété.

Si aucun problème n'est évoqué lors de sa visite et si l'agent d'intégration, l'employeur ainsi que l'employé estiment que ce dernier est prêt, alors le participant en emploi peut se voir attribuer de nouvelles tâches. Ceci nécessitera de faire un certain nombre d'ajustements dans le déroulement de sa routine de travail.

2.4.5 *Le suivi*

En règle générale, lors de ses interventions en milieu de travail, l'agent d'intégration est amené à régler des problèmes ou à établir des ajustements. Ces éléments nous font comprendre toute l'importance de cette notion de suivi qui est un service essentiel dans le processus de l'intégration et du maintien en emploi du participant. Selon l'agent de liaison Asperger d'ATEDM, à partir du moment où une personne qui a un TED sans déficience intellectuelle recourt à un service d'employabilité pour l'aider à se trouver et à se maintenir en emploi, par la suite, le suivi en emploi constitue la clé du succès. « Ça présuppose, ajoute-t-il, une structure adéquate mise en place, ça veut dire des structures visuelles, des horaires, une définition des tâches. » (Entrevue n° 2-302) Le suivi en emploi compte finalement pour beaucoup.

Un suivi à temps plein, au début, pour intégrer son emploi, garder l'anxiété au minimum, pour l'apprentissage des tâches, sensibiliser l'environnement avec un retrait progressif et un suivi régulier à long terme parce qu'il n'y a pas un milieu d'emploi qui ne change pas. Et aussitôt qu'il y a un changement, il y a des problèmes potentiels qui arrivent. Il vaut donc mieux prévenir les crises avec un suivi régulier. (Ibid)

Pour certaines personnes, il faut un suivi toutes les semaines, pour d'autres une seule fois par mois. Certains se contentent d'un suivi par téléphone, mais d'autres doivent absolument avoir un suivi sur le terrain. Ce suivi doit donc être associé à la mise en place d'une structure adéquate pour le participant, d'outils visuels. C'est, estime l'agent de liaison Asperger d'ATEDM, ce qui a manqué pour les premières intégrations en emploi faites dans le cadre de l'expérimentation. (Ibid)

Après les premières expériences, l'équipe des intervenants du projet a effectué un certain nombre de réajustements et mis en place, avec l'arrivée du nouvel agent d'intégration, un calendrier de suivi plus systématique. Il n'existe pas réellement de période d'entraînement, contrairement à ce qui avait été envisagé dans le devis. Toutefois, certains participants peuvent effectuer quelques jours (d'un à trois jours) de formation ou stage en milieu d'emploi avant d'obtenir un contrat de travail. Ainsi, lors du premier jour de travail du participant ou de sa première journée de formation, l'agent

d'intégration passe toute la journée avec lui. Par la suite, il rencontre le participant, en général, toutes les semaines. Ce sont, en fait, les conseillers en emploi et le coordonnateur qui définissent au préalable combien d'heures de suivi seront nécessaires à chaque participant. Les budgets sont dégagés en conséquence et un plan d'action personnalisé est mis en place par le coordonnateur. En règle générale, la durée des visites est de trois heures par semaine au début de l'intégration en emploi, puis elle passe progressivement à deux puis à une heure par semaine. L'agent d'intégration doit se conformer aux budgets et horaires prédéfinis. Toutefois, si certains participants en emploi ont finalement besoin d'être moins suivis que ce qui avait été défini au préalable, les heures dégagées mais non utilisées pour un participant sont réutilisées au profit d'un autre qui éprouve davantage de difficulté dans son intégration en emploi ou qui se trouve dans une situation d'urgence ou de crise. De toutes les manières, note l'agent d'intégration, l'équipe ne dispose pas d'autant d'heures qu'il le faudrait. Il serait, selon l'intervenant et comme énoncé dans le devis, nécessaire qu'une personne suive un participant en emploi à temps plein au moins pendant les deux premières semaines de son contrat.

Selon l'agent d'intégration, ce suivi doit se faire sur le long terme :

Ces clients-là ont besoin d'un soutien. C'est déjà une réussite que le client soit capable de répondre aux exigences de l'employeur et de s'intégrer. Mais ils gardent toujours la problématique Asperger. Ils peuvent améliorer des comportements, se contrôler à un certain niveau, mais il y a toujours de petites échappées. (Entrevue n° 2-202)

Tout comme l'agent de liaison Asperger, l'agent d'intégration estime que ce suivi doit se faire sur le très long terme, mais qu'il doit s'effectuer de façon moins intense avec le temps, soit par un intervenant ou encore par un employé de l'entreprise.

Selon le coordonnateur du projet :

La difficulté des participants en emploi ne réside pas dans la réalisation des tâches, mais tient essentiellement au décodage de l'environnement. Or, comment veux-tu entraîner quelqu'un à comprendre l'environnement ! C'est tellement mouvant ! Il y aura toujours le risque que quelque-chose se passe dans l'environnement, quelque-chose d'absolument imprévisible et que ça fasse péter la machine. Un participant en emploi aura donc toujours besoin d'un encadrement par un intervenant à moins que quelqu'un interne à l'entreprise décide de jouer ce rôle. Il faut toujours une personne référence pour un TED sans DI. (Entrevue n° 2-301)

C'est pourquoi, lors de sa première rencontre avec l'employeur, l'agent d'intégration s'assure de deux choses. D'une part, il s'assure auprès de l'employeur que le participant ne travaillera pas seul et qu'il y aura toujours quelqu'un pour le superviser, le guider dans son travail ou répondre à ses questions. L'employeur devra nommer une personne ressource (lui-même ou un autre employé) qui sera le seul superviseur du participant. Il est important qu'il n'y ait qu'une seule personne qui joue ce rôle, de même qu'il est important qu'il n'y ait qu'une seule façon d'agir avec le participant, un seul mode de fonctionnement, sinon le participant perd ses repères puis devient confus et dysfonctionnel. D'autre part, l'agent d'intégration, à la première rencontre avec l'employeur, demande qu'en cas d'urgence ou avant la mise à pied d'un participant, il en soit toujours avisé.

2.4.6 *Les difficultés rencontrées*

Le fait que l'agent d'intégration ait à faire ces mises au point auprès de l'employeur lors de la première rencontre, dénote de façon évidente les problèmes ou obstacles qui peuvent survenir pour un participant lors de son intégration en emploi. Nous l'avons dit, aucun milieu de travail n'est stable ou fixe. Or, tout changement peut être à l'origine d'un dérapage dans le comportement ou le travail du participant en emploi qui se voit perturbé dans sa routine. C'est ainsi que les employeurs, les superviseurs et les collègues se trouvent bien souvent confrontés aux difficultés du nouvel employé lors de son intégration en emploi. Beaucoup de ces personnes qui travaillent au contact des participants en emploi expriment leur surprise ou leur incompréhension face à des comportements inhabituels qu'ils peuvent juger déroutants ou parfois inacceptables.

Ainsi, Mme B. qui travaille avec un participant trouve que ce dernier est un peu trop curieux. Il a tendance, dit-elle, à intervenir ou à s'immiscer dans des conversations qui ne le regardent pas. Il ne parvient pas à faire la différence entre des propos qui sont confidentiels ou non. En fait, Mme B. dit se rendre compte que ce comportement tient certainement au syndrome d'Asperger. Toutefois, elle ajoute ne pas savoir comment réagir ou agir dans une telle situation. D'autres collègues ou superviseurs encore ne perçoivent, quant à eux, absolument pas que le comportement du participant est à mettre en lien avec son diagnostic. Comme nous allons le voir plus loin²⁶, il s'agit pour eux simplement d'un trait de caractère que le participant devrait corriger, un simple effort sur lui-même qu'il aurait à faire pour changer. En fait, une collègue d'un des participants en emploi déclare regretter n'avoir pas été assez préparés et informés avant l'arrivée du participant en milieu d'emploi. Elle dit qu'une réunion d'équipe plus poussée aurait dû être organisée. Elle dit avoir fait elle-même ses propres recherches sur Internet, mais ajoute qu'elle aurait aimé en savoir plus. (Entrevue n° 3-108)

Dans ce contexte, l'employeur a, selon les intervenants du projet, un rôle majeur à jouer auprès de son équipe de travail, de ses employés. Selon les intervenants, il lui appartient d'annoncer à son équipe qu'un employé ayant un TED sans déficience intellectuelle a été engagé et doit, de fait, parler avec eux de ce que cela implique comme aménagements particuliers. L'employeur doit en effet endosser la responsabilité des décisions qu'il prend à l'égard du participant en emploi et, surtout, il doit lui-même en aviser les membres de son équipe. Le fait d'informer son équipe lui permettra de sensibiliser ses employés aux spécificités du nouvel employé. De plus, cela permettra d'éviter que les aménagements spécifiquement mis en place afin de favoriser l'intégration et le maintien en emploi du participant soient perçus comme de simples traitements de faveur, ce qui ne ferait que provoquer tensions et jalousies. Toutefois, si cette opinion en lien avec la responsabilité de l'employeur dans le processus d'intégration a été développée par les intervenants de l'équipe du projet expérimental, il ne semble pas qu'elle ait été intégrée au plan de sensibilisation et que les intervenants aient amené systématiquement l'employeur à prendre les engagements énoncés ci-dessus.

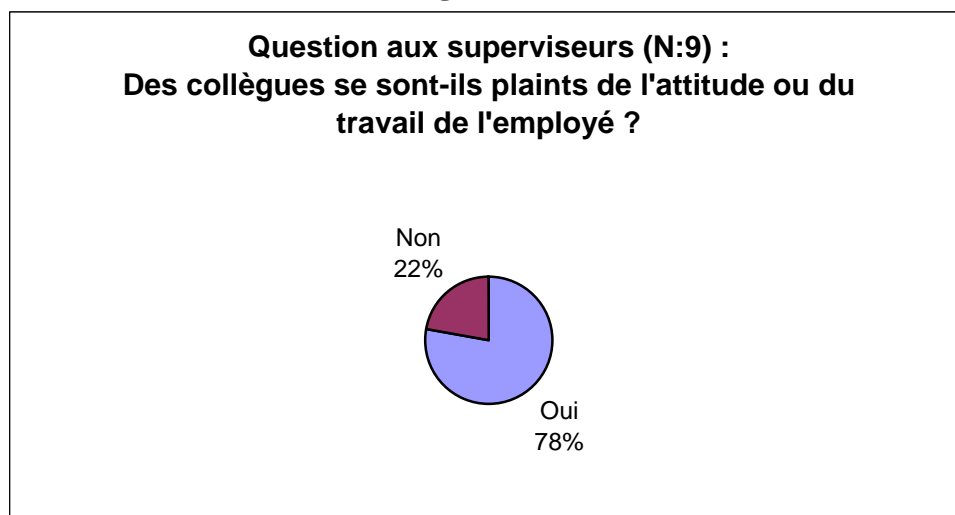
Ainsi, par exemple, le superviseur de F.M. a été près d'un mois sans savoir que celui-ci était autiste. Son employeur n'avait pas jugé bon de l'en informer. C'est lui-même qui s'est rendu compte que l'employé était différent et il a fini par demander à son patron de quoi il retournait. (Entrevue n° 3-107-A) Ou encore, lors d'une autre intégration en emploi, l'agent d'intégration avait établi avec l'employeur que le participant en emploi pourrait utiliser un banc qui l'aiderait à conserver son

²⁶ Voir le paragraphe «Satisfaction des employeurs et des participants en emploi».

équilibre lorsqu'il aurait à réaliser une tâche de travail en particulier. L'employeur n'a pas jugé bon d'en avvertir le gérant, qui a retiré le banc de l'employé sous prétexte qu'aucun membre de l'équipe n'avait le droit de s'asseoir pendant le travail. Cet épisode a été très mal vécu par le participant en emploi.

Il est encore à noter que si l'employeur a fait le choix de prendre à son service une personne qui présente un TED sans déficience intellectuelle, le superviseur nommé par l'employeur n'a, quant à lui, pas toujours formulé le souhait ou l'envie de prendre en charge un employé comme celui-ci. Contrairement à son employeur, il n'a pas nécessairement fait le choix de s'investir dans l'action sociale. Il en va de même pour les collègues de travail. Il s'agit là d'un facteur qui n'est pas sans influence sur la présupposée « ouverture » dont le milieu d'emploi va faire preuve à l'égard du participant. Et quand bien même les collègues de travail, le superviseur ou l'employeur font réellement preuve d'ouverture d'esprit, ils sont souvent amenés à exprimer leur irritation ou leur mécontentement devant la répétition de certains comportements inacceptables ou encore devant les problèmes récurrents du participant dans la réalisation de ses tâches. Comme on peut le voir à la lecture de la figure 16, 78% des collègues se sont déjà plaints de l'attitude ou du travail de l'employé.

Figure 16 ²⁷



Les difficultés que nous avons relevées lors du processus d'intégration en emploi des participants au projet sont à prendre en considération. Elles constituent autant de freins à l'intégration et au maintien en emploi des personnes ayant un TED sans déficience intellectuelle. En définitive, il apparaît ici que les méthodes de placement *ad hoc* développées par l'équipe des intervenants du

²⁷ Il importe de faire une précision quant au nombre de références (N) qui varie en fonction des graphiques. En effet, neuf employeurs/superviseurs ont répondu au questionnaire dont sont tirées nos statistiques. Donc, N=9. Toutefois, un des employeurs ne bénéficiant pas du suivi d'un agent d'intégration en milieu d'emploi, pour les questions portant sur le rôle de l'agent d'intégration, N=8. Il en va de même pour le nombre de références des participants en emploi. En tout, huit participants ayant eu un emploi au cours de l'expérimentation ont répondu au questionnaire. Donc, N=8. Mais, comme nous venons de le dire, un participant en emploi n'a pas eu de suivi d'un agent d'intégration. Donc, pour les questions en lien avec le rôle de l'agent d'intégration, N=7.

projet ont pu avoir une influence sur le déroulement de l'expérimentation. Ces méthodes, nous l'avons vu, se conjuguent à une façon de faire de la sensibilisation auprès de l'employeur qui adopte une perspective mettant en avant les côtés positifs des personnes ayant des TED. L'idée principale de ces méthodes de sollicitation étant essentiellement de placer les participants, les problèmes potentiels que l'employé pourra rencontrer en emploi sont alors occultés. Il importe de préciser que l'approche des employeurs constitue un défi majeur, en règle générale, pour l'ensemble des services spécialisés de main-d'œuvre. En effet, jusqu'où nommer les limitations des postulants à un emploi, sans pour autant saper la motivation des employeurs à les recruter ? Nous reconnaissons qu'il s'agit là d'une question bien délicate à régler avec laquelle l'équipe des intervenants a eu à composer. Néanmoins, nous avons pu constater que cela a eu une conséquence majeure pour le projet : dans l'ensemble, les employeurs n'ont pas été assez informés et, par voie de conséquence, les milieux d'emploi n'ont globalement pas été suffisamment préparés à l'arrivée d'une personne ayant un TED sans déficience intellectuelle. Cette constatation nous amène à nous interroger : certes, les intervenants de l'équipe du projet doivent, lorsqu'ils prennent contact avec les employeurs potentiels, moduler leur approche en fonction des *feed-back* qui leur sont renvoyés. Oui, ils doivent le plus possible tenter de convaincre les employeurs d'engager des personnes ayant des TED. Toutefois, ne serait-il pas plus fécond, dans la perspective d'un maintien en emploi à long terme, d'envisager une nouvelle méthode d'approche et de placement ? Celle-ci ne pourrait-elle pas faire une part plus large à la question de l'information, de la sensibilisation ou de la formation à la question des TED avant l'intégration en emploi ? Cela n'éviterait-il pas, par la suite, les surprises, tâtonnements, désagréments ou même les crises vécues en emploi ?

2.4.7 *Les habilités sociales et l'emploi*

Il existe un autre élément à prendre en considération lorsque l'on aborde la question de l'intégration et du maintien en emploi des personnes qui ont un TED sans déficience intellectuelle. En effet, les habilités sociales dont dispose un participant auront également un impact important sur son intégration en emploi. Ainsi, par exemple, de l'avis de l'agent de liaison Asperger d'ATEDM, « les habilités sociales sont la clé de tout le problème lorsque l'on parle de maintien en emploi. » (Entrevue n° 2-302) C'est d'ailleurs pourquoi l'agent d'intégration donne également aux participants beaucoup de *counseling* en ce qui concerne l'environnement du travail : sur l'organisation du temps et les conventions pour les lunches et les pauses, les notions de ponctualité, d'hygiène, parfois, les convenances sociales, comme les salutations ou la politesse. Bien que ces éléments relevant du domaine des habilités sociales aient été largement développés lors des huit semaines de formation que le participant a reçues, il ne semble pas qu'il parvienne à généraliser ses acquis, à transposer ce qui a été vu en formation au contexte du milieu de travail.

À titre d'exemple, l'agent d'intégration parle de l'attitude ou du comportement de B. au travail. « B., il panique en m..., puis il se fâche. Ça aussi, c'est étonnant. Je ne m'attendais pas à ça, des réactions très impulsives, très basiques [...], des attitudes : de dire à une madame qu'elle est grosse comme le Mont-Royal, à une autre qu'elle est vieille. » (Entrevue n° 2-201) Un superviseur raconte de son côté que le participant en emploi avait certaines difficultés sur le plan des habilités sociales, notamment, lors des conversations, surtout celles avec les clients de l'entreprise. « Il sortait ses gros sabots », parlant fort, sautant du coq à l'âne et interrompant les gens dans leurs propos. (Entrevue n° 3-107-A)

Dans ce contexte, si le participant a des altercations avec son employeur, les choses peuvent dégénérer très rapidement et peuvent aboutir à son renvoi ou sa mise à pied. L'agent d'intégration raconte :

Ça se passe très vite. Des fois, c'est une fixation, une escalade. Le client veut faire telle tâche, le *boss* ne veut pas, puis ça rentre dans l'obstination. Le *boss* se questionne [...]. Les *boss* ont l'intérêt de vouloir aider, d'être dans la cause, la mission sociale. Mais un coup que ça arrive que le boss se fait dire par un client comme M.C. à son *boss* : 'tu manges beaucoup, tu manges comme un cochon', là, c'est plus la même *game*. (Entrevue n° 2-202)

C'est ainsi que quatre participants sur les 10 qui ont trouvé un emploi pendant la durée de l'expérimentation se sont vus renvoyés par leur employeur.

2.4.8 *Des problèmes d'arrimage et d'interférences*

Alors que du côté du participant et du milieu de travail, l'intégration en emploi peut prendre des allures chaotiques, au sein de l'équipe des intervenants se posent aussi des problèmes en lien avec le rodage du système d'intervention de cette phase du projet. En effet, des difficultés d'arrimage ou encore des interférences ont été observées dans les pratiques d'intervention.

Ce que nous entendons ici par « interférence » tient à la nature du relais qui est établi entre les pratiques d'intervention des conseillers en emploi et celles de l'agent d'intégration. Il paraît difficile de comprendre comment s'organise le système de répartition des tâches – qui fait quoi et à quel moment – lors de cette étape du projet. Où doit exactement s'arrêter l'intervention du conseiller en emploi et commencer celle de l'agent d'intégration ? Certes, l'intervention de l'agent d'intégration se fait très clairement sur le terrain, en milieu d'emploi. Toutefois quelle partie du dossier du participant les conseillers en emploi doivent-ils encore prendre en charge ? Doivent-ils d'ailleurs encore en assumer une ? Et, donc, quelle partie du dossier revient précisément à la charge de l'agent d'intégration ? Les réponses apportées ne permettent pas de répondre précisément à ces questions, ce qui a pour résultat d'amener chaque membre de l'équipe à interférer dans le travail ou l'intervention de son collègue, ce qui n'est pas sans créer un certain nombre de problèmes et de tensions.

Ce à quoi nous référons lorsque nous parlons d' « arrimage » tient à la phase de transition qui se met en place au moment de l'intégration en emploi. Cette transition semble quelque peu abrupte. Nous avons observé que le participant est soudainement propulsé en milieu de travail et se retrouve dans ce nouveau milieu, ayant à s'adapter à de nouveaux repères en compagnie d'un nouvel intervenant qu'il ne connaît pas. Et inversement. L'agent d'intégration ne connaît pas non plus le participant, sa personnalité, ses compétences. De la même manière, l'intervenant ne connaît pas l'employeur, ne sachant pas ce que ce dernier attend de son nouvel employé. Et, comme nous l'avons déjà vu, l'employeur non plus ne sait pas toujours à quoi s'attendre. Bref, la transition vers le milieu d'emploi ne se fait pas assez en douceur ou par étape, ce qui constitue un problème exacerbé dans un contexte d'intervention auprès des personnes qui ont un TED sans déficience intellectuelle.

2.4.9 *Les changements*

Depuis ces observations, des changements ont été apportés par l'équipe des intervenants du projet de manière à régler ces problèmes d'interférence et d'arrimage. Dans un premier temps, les tâches et les mandats de chacun, au sein de l'équipe ont été redéfinis avec plus de clarté. Il est ainsi établi que

les conseillers en emploi interviennent encore dans cette phase d'intégration et de maintien en emploi. Ils font, d'une part, du *conseling* auprès des participants et des employeurs et, d'autre part, s'occupent de toutes les négociations de contrat auprès des employeurs. De son côté, l'agent d'intégration, lors de son intervention auprès du participant en milieu d'emploi, prend en charge tous les aspects de l'intégration directement en lien avec le travail, tant sur le plan des tâches de travail que des relations avec les collègues, etc.

De plus, l'intervention de l'agent d'intégration doit dorénavant se faire plus tôt dans le processus du projet. L'agent d'intégration est en effet invité à participer et même à animer certains ateliers pendant la formation. Il s'agit ici de lui donner l'occasion de se faire connaître des participants en formation et de leur expliquer comment, à l'avenir, ils travailleront ensemble en milieu d'emploi. De plus, le rythme et l'organisation des réunions d'équipe se sont intensifiés de façon à favoriser la communication entre les intervenants et à permettre un meilleur échange d'information sur les participants.

À tout cela s'ajoute encore un autre changement majeur. Lors de la dernière intégration en emploi effectuée avant le terme de la phase d'expérimentation, une approche volontaire renforcée a été observée. Pour la première fois, l'agent d'intégration est allé rencontrer l'employeur en compagnie du conseiller en emploi, avant que le participant n'amorce son travail. Les deux intervenants ont, lors de cette rencontre, à nouveau échangé avec l'employeur sur le thème des spécificités des personnes ayant le syndrome d'Asperger. Puis, ils ont parlé des caractéristiques et de la personnalité du participant en fonction de son diagnostic et ont alors formulé des recommandations *a priori* sur la manière d'intervenir lorsque des difficultés se présentent. De plus, ils ont pu, au cours de cette rencontre, mettre en place une planification des tâches concertée en fonction des attentes de l'employeur et des compétences et habilités du participant.

Toutefois, il nous est impossible d'établir des généralités ou de dresser un schéma systématique des retombées de cette modalité d'intégration en emploi renforcée, du fait de son caractère unique et tardif dans le déroulement de l'expérimentation. Nous ne pouvons pas, non plus, évaluer la portée des changements apportés par l'équipe d'intervenants pour régler les problèmes d'arrimage et d'interférence. En effet, nous avons pu observer, d'une part, que, malgré ce qui avait été déterminé, l'agent d'intégration n'a pas réellement pu se dégager du temps pour aller animer des ateliers pendant la phase de formation des participants. De plus, la phase d'expérimentation et, par voie de conséquence, notre exercice d'observation, se sont achevés dans un contexte particulier. En effet, un nouvel épisode de roulement de personnel n'a pas réellement permis à l'équipe de roder les derniers aménagements apportés à son modèle d'intervention.

2.4.10 Une appréciation portée sur le rôle de l'agent d'intégration

À partir des 13 placements en emploi effectués au cours de la phase d'expérimentation, notre équipe de recherche est en mesure d'établir quelques constats. Tout d'abord, nous avons mis à jour le fait que le travail de sensibilisation de l'employeur en vue d'un placement, tel que mené par les intervenants de l'équipe du projet, se faisait de façon *ad hoc*, à partir d'informations minimales et ceci, aux fins de placer le participant en emploi avant tout. Nous avons encore observé que les participants, lors de leur intégration en emploi, ne parvenaient globalement pas à transposer leurs savoirs en matière d'habilités sociales acquis pendant la formation. Des problèmes d'arrimage et d'interférence ont aussi été relevés, lors du rodage du schéma d'intervention. Tous ces éléments

n'ont pas été sans conséquence sur le travail de l'agent d'intégration, ce qui d'emblée n'a pas facilité sa tâche.

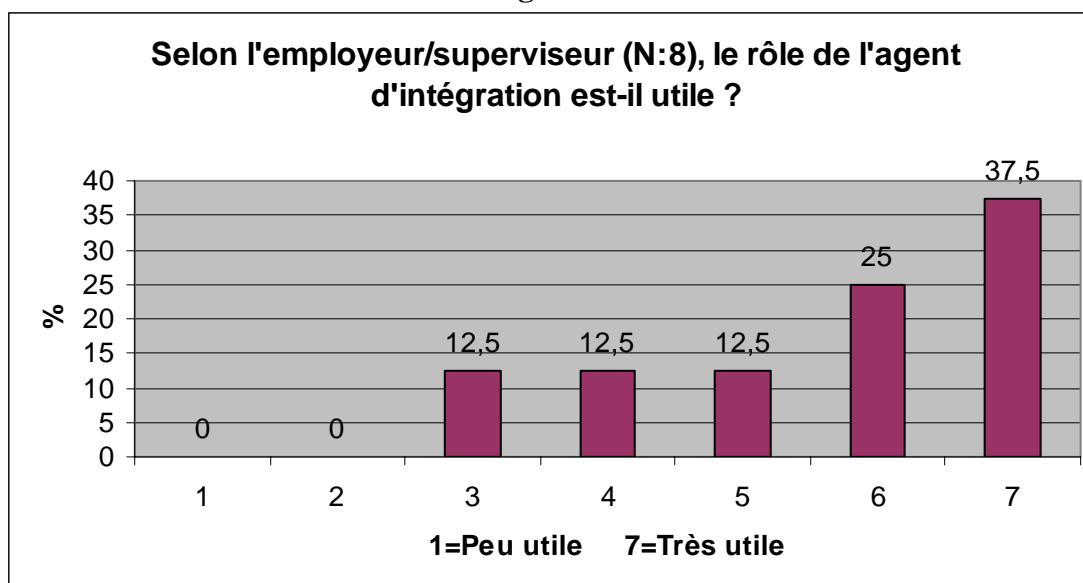
En effet, l'agent d'intégration a dû jongler au quotidien avec quantité de problèmes. Lorsqu'il ne tentait pas de pallier les fréquentes insatisfactions exprimées par les employeurs, les superviseurs, les collègues ou encore par le participant lui-même, il devait régler les situations de crise aiguë. Certes, ces tâches sont constitutives du mandat de l'intervenant. Toutefois, ne devraient-elles pas être davantage anecdotiques et moins persistantes et systématiques ? Dans cette perspective, la mise en place de méthodes de sensibilisation et de préparation du milieu d'emploi différentes n'auraient-elles pas rendu cette phase d'intégration et de maintien en emploi plus stable et structurée ? Cela n'aurait-il pas favorisé ou optimisé davantage les premières semaines de l'intégration en emploi du participant ?

Les propos d'un intervenant du projet viennent résumer la situation telle que nous venons de la décrire et rejoignent nos observations.

[L'agent d'intégration] en a beaucoup sur les épaules, mais je pense qu'il faut beaucoup axer là-dessus, [sur] la sensibilisation, la question des habilités sociales. Je pense que c'est la clé. Sinon, l'employeur va toujours être gêné, car il ne sera pas préparé à faire face à des réactions qui étaient pourtant prévisibles. Mais le problème, quand on contacte un employeur par téléphone pour un placement et que l'on parle d'autisme, ça peut faire peur. On se bat contre les préjugés. (Entrevue n° 2-112)

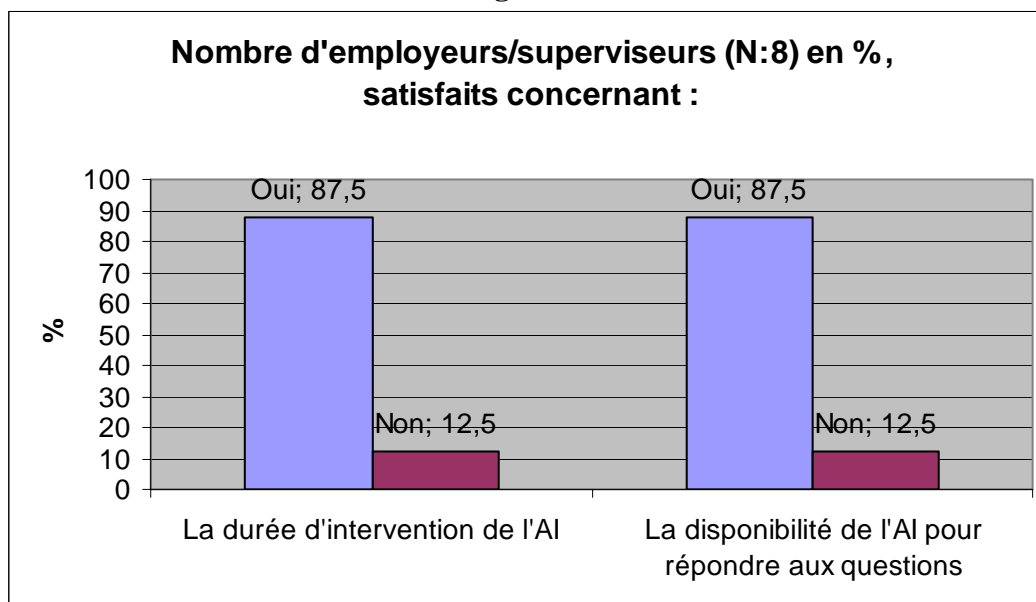
Dans ce contexte particulier, les employeurs ou superviseurs et collègues du participant en emploi apprécient particulièrement de pouvoir compter sur l'agent d'intégration pour régler des problèmes ou encore simplement répondre à leurs questions. Ainsi, comme on le voit sur le graphique suivant, plus de 87% des employeurs ou superviseurs interrogés estiment que l'agent d'intégration a un rôle utile à très utile dans le parcours d'intégration et de maintien en emploi du participant.

Figure 17



Le graphique suivant montre encore que les superviseurs sont satisfaits de la durée d'intervention de l'agent d'intégration et de sa disponibilité pour répondre à leurs questions.

Figure 18



Les acteurs des milieux d'emploi apprécient ainsi particulièrement obtenir de l'information sur les TED sans déficience intellectuelle et les caractéristiques précises du participant en lien avec son diagnostic. Ainsi, un employeur déclare : «L'autisme, je savais ce que c'était, mais pour chaque individu, c'est différent. Alors, j'ai voulu en savoir plus sur l'état de F.B. Oui, il vit dans sa bulle, mais quelles sont ses faiblesses ? À quoi je dois m'attendre avec F.B. ? Il a fallu que ce soit moi qui pose les questions à [l'agent d'intégration] pour en savoir plus sur l'autisme.» (Entrevue n° 3-105) Les employeurs ou superviseurs jugent encore utile le rôle de l'agent d'intégration dans le sens où l'intervenant leur permet de faciliter la communication avec le participant en emploi.

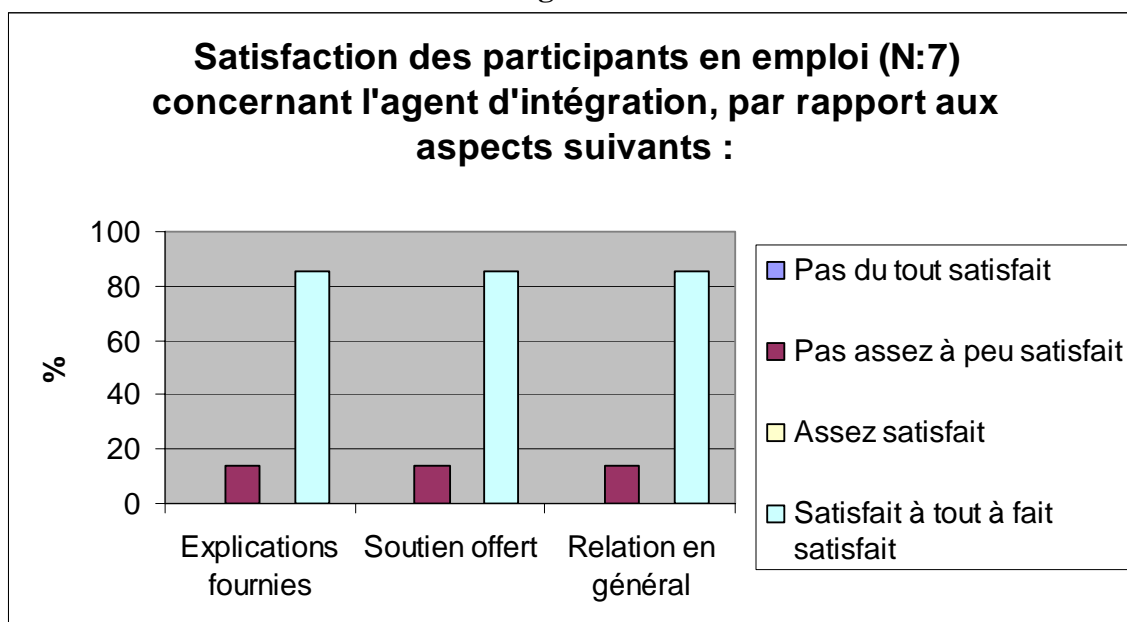
Au début, raconte un superviseur, quand il y avait un problème, j'en parlais directement avec N.B. Lorsque je lui faisais des critiques pour qu'il s'améliore, je ne lui faisais pas de reproches personnels, mais ça le mettait extrêmement mal à l'aise. Il avait de la misère avec la critique. Alors, j'en ai parlé avec le boss, au propriétaire, mais lui, il ne travaillait pas avec N.B., il le voyait, lui disait bonjour, mais il ne le connaissait pas vraiment. Alors, on a décidé qu'on attendrait la visite de l'agent d'intégration pour régler un problème. (Entrevue n° 3-104)

Toutefois, ce système d'intervention de l'agent d'intégration peut aussi parfois importuner l'employeur qui peut le percevoir comme une immixtion le privant de son statut de dirigeant décisionnaire et chef de l'autorité dans son entreprise. Ainsi, un employeur décrit quel devrait, selon lui, être le rôle de l'agent d'intégration.

[L'agent d'intégration] ne devrait pas être impliqué pour gérer les problèmes qui surgissent ou faire des interventions spécifiques. [Il] devrait n'être là que pour donner à F.P. des outils pour lui permettre de mieux faire son travail. La manière dont je vois les choses sur le rôle de l'agent d'intégration est la suivante : si c'est trop compliqué pour F.P. de faire ses tâches, que ça ne marche pas, à ce moment-là, je ferai appel à [l'agent d'intégration] pour régler le problème. Mais s'il y a un problème, F.P. doit venir me voir et non en parler d'abord à [l'agent d'intégration]. Je sais que F.P. est intimidé parce que je suis le boss, mais il faut qu'il prenne son courage à deux mains pour venir me voir s'il a un problème. Sinon, je ne peux pas l'aider et il va perpétuer sa dépendance avec [l'agent d'intégration]. (Entrevue n° 3-103)

De leur côté, les participants en emploi expriment, de façon globale, largement leur satisfaction quant au rôle de l'agent d'intégration. Le graphique suivant nous montre bien que, outre le fait que les participants soient satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec l'agent d'intégration, ils se disent également satisfaits à tout à fait satisfaits des explications et du soutien que l'intervenant peut leur offrir afin de les aider à bien s'intégrer en milieu d'emploi.

Figure 19



Il est ainsi à noter que les participants en emploi estiment que les interventions de l'agent d'intégration leur ont permis d'améliorer la qualité d'exécution de leurs tâches de travail (Figure 20), leur niveau de confiance en eux (Figure 21), ainsi que leurs contacts avec leur superviseur (Figure 22).

Figure 20

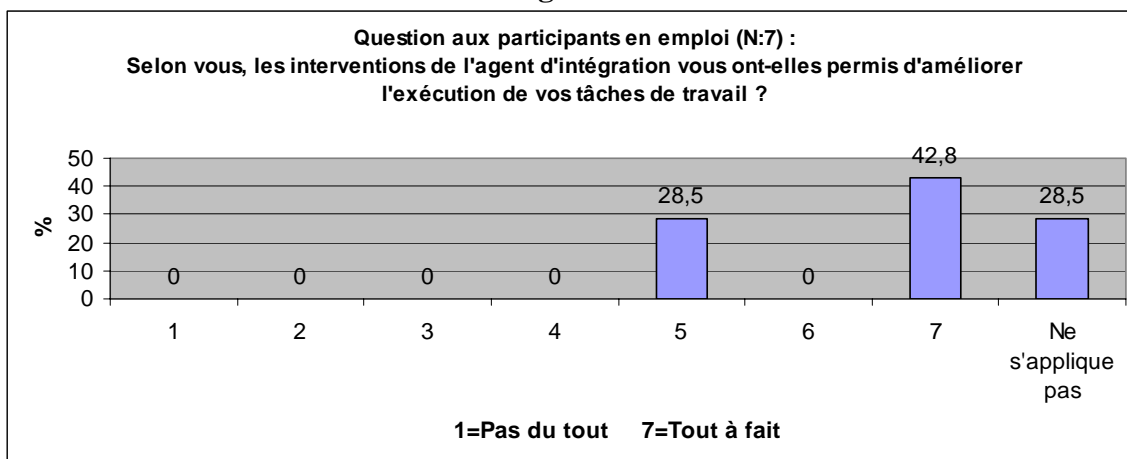


Figure 21

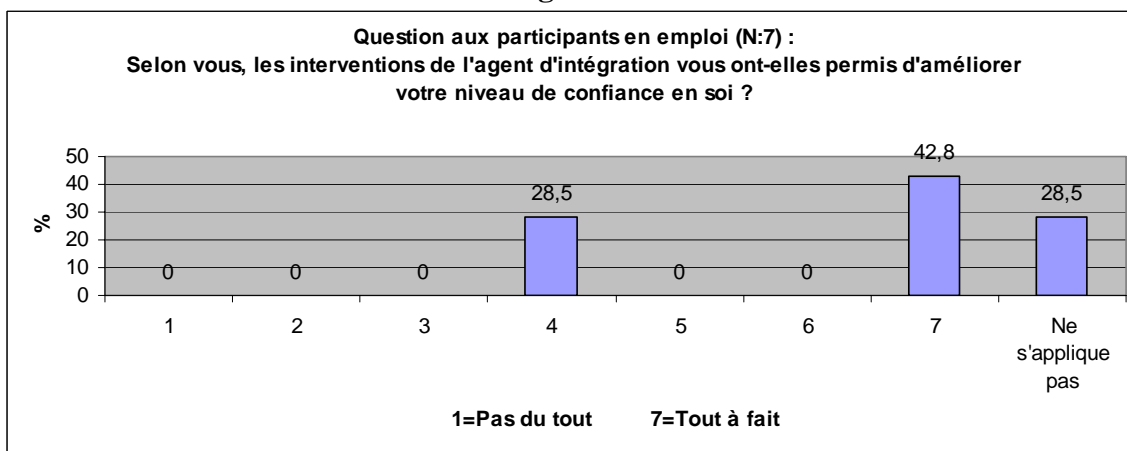
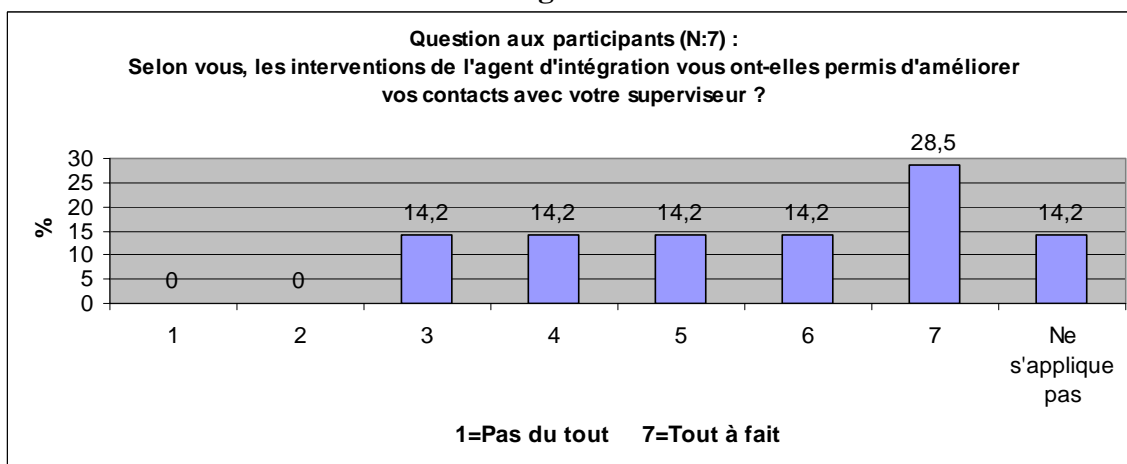
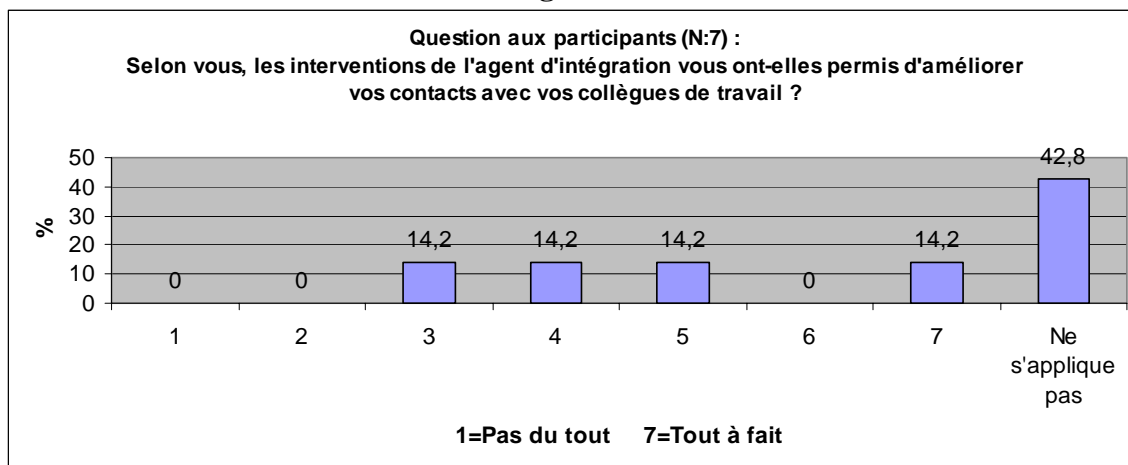


Figure 22



Toutefois, lorsqu'on demande aux participants si les interventions de l'agent d'intégration leur ont permis d'améliorer leurs contacts avec leurs collègues de travail, ils estiment à 56% que ça les a un peu à tout à fait aidé ou à 42% que la question ne s'applique pas à la situation.

Figure 23



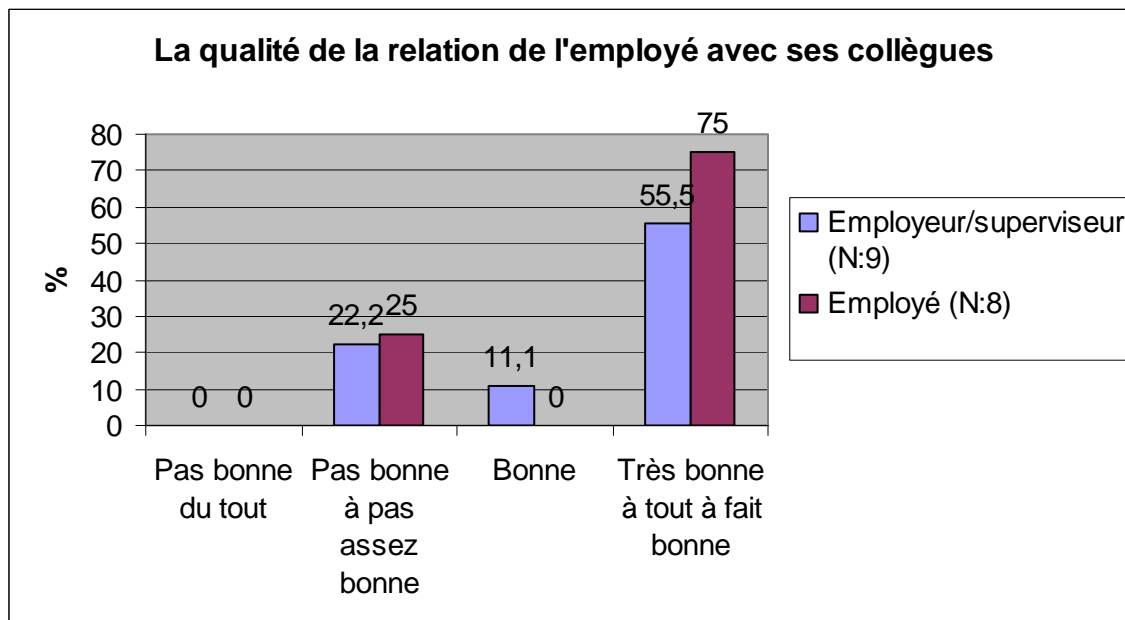
Quelques citations de participants en emploi viennent éclairer ces derniers résultats. D'une part, il apparaît clairement à certains participants que l'agent d'intégration les a aidés à régler des problèmes avec leurs collègues. Ainsi, F.P. raconte :

Avec [mon collègue], j'ai eu des problèmes. Lui, il pense que c'est ça la façon de faire et moi, je pense que c'est autre chose qu'il faut faire. C'est beaucoup moins maintenant, mais c'était pire avant, quand je commençais. Je n'ai pas décidé de régler le problème. J'ai attendu que [l'agent d'intégration] vienne et c'est là que tout a explosé. Puis, [l'agent d'intégration] est allé voir [le boss]. C'est [l'agent d'intégration] qui m'a dit d'aller voir [le boss]. Je suis entré [dans son bureau] en pleurs. On dirait qu'il était déjà au courant. [Le boss] m'a rencontré dans le bureau et m'a dit que c'est parce que [mon collègue] se pensait supérieur à moi, parce que j'étais nouveau qu'il venait contrôler toute la situation. Après ça, il a appelé [ma superviseure]. Nous étions finalement trois dans son bureau. On a discuté de la technique de travail et [mon collègue] était aussi le centre de la conversation. Ensuite, seulement, [le boss] et [mon collègue] se sont rencontrés. C'est beaucoup mieux maintenant. On s'aide beaucoup dans le travail. (Entrevue n° 1-303)

Pour un autre participant, il semble tout à fait étonnant que l'équipe de recherche lui demande s'il fait des activités avec des collègues à l'extérieur du travail. «Vraiment, répond-il, ça se fait ? Des activités en dehors du travail avec des collègues ? Il poursuit : Je n'ai pas encore eu de travail qui me permette de faire ce genre d'activités et je ne m'imagine pas boire un verre avec mon patron ou avec mes collègues !» (Entrevue n° 1-304) Voilà qui explique pourquoi il peut apparaître aux participants en emploi comme non avvenu de leur demander si l'agent d'intégration leur a permis d'améliorer leurs contacts avec leurs collègues.

En fait, comme on peut le voir dans le graphique suivant, employeur (ou superviseur) et participant en emploi estiment globalement qu'ils entretiennent de très bonnes relations avec leurs collègues.

Figure 24



Même si, en règle générale les participants en emploi ne développent pas de relation plus personnelle avec leurs collègues, leur entente dans le cadre du travail est jugée plutôt bonne, malgré certains problèmes ou irritants dont nous avons déjà parlé.

Les relations étaient correctes avec les collègues, raconte un participant dont le contrat de travail n'a finalement pas été renouvelé. Bien souvent, on était capable de discuter ensemble. Il y avait quelques fois des mésententes. Quand je posais une question en rapport avec les tâches et les méthodes de travail, c'était souvent pris comme de l'entêtement, comme un refus de changer, plutôt que comme une simple question. Mais, en général, ça allait plutôt bien. (Entrevue n° 1-304)

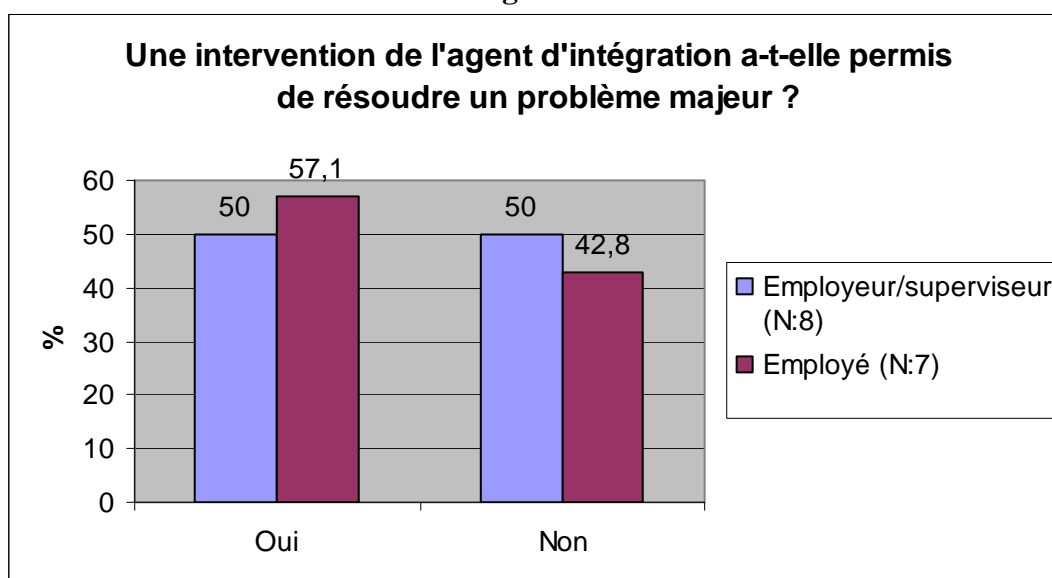
«En fait, on ne parle pas tellement entre employés, note un autre participant en emploi. On fait juste travailler ensemble. On a fait juste une activité organisée par [l'entreprise] ensemble : une cabane à sucre. À part ça, je ne fais rien avec les autres.» (Entrevue n° 1-301)

«Au travail, ça se passe bien, raconte un autre participant. Le monde me dit bonjour et je fais mes propres affaires. Ma *boss* est fine. Il y a une bonne entente avec l'équipe. Il n'y a aucun employé qui m'a regardé croche, comme si je venais d'une autre planète.» (Entrevue n° 1-305) De fait, dans le cas de ce participant comme pour d'autres ayant été intégrés en emploi dans le cadre du projet, il arrive que l'employeur ou les collègues développent un sentiment particulier d'attachement ou protecteur à leur égard. Ainsi, l'employeur de M.B. déclare : «Je l'aime bien M.B., c'est mon rayon de soleil.» (Entrevue n° 3-105) Pour un autre employeur : «L.G. a aussi beaucoup d'interactions avec l'ensemble de l'équipe de travail. Les gars l'ont pris sous leur aile et apprécient sa compagnie.» (Entrevue n° 3-106) C'est le même terme que reprend le superviseur d'un autre participant en

emploi. Il raconte que ce dernier ne discute pas tant avec lui qu'avec l'employeur «qui semble l'avoir pris sous son aile». (Entrevue n° 3-107)

Même si les relations entre le participant en emploi et les personnes qui interagissent avec lui au travail sont globalement jugées plutôt bonnes, il convient toutefois de se rappeler, comme nous l'avons souligné (voir figure 16), que 78 % des collègues se sont plaints de l'attitude ou du travail de l'employé. En cela, le graphique suivant est éclairant. Il met à jour le fait que l'agent d'intégration, grâce à ses interventions en milieu d'emploi, a réglé un certain nombre de problèmes majeurs survenus lors de l'intégration du participant en milieu de travail.

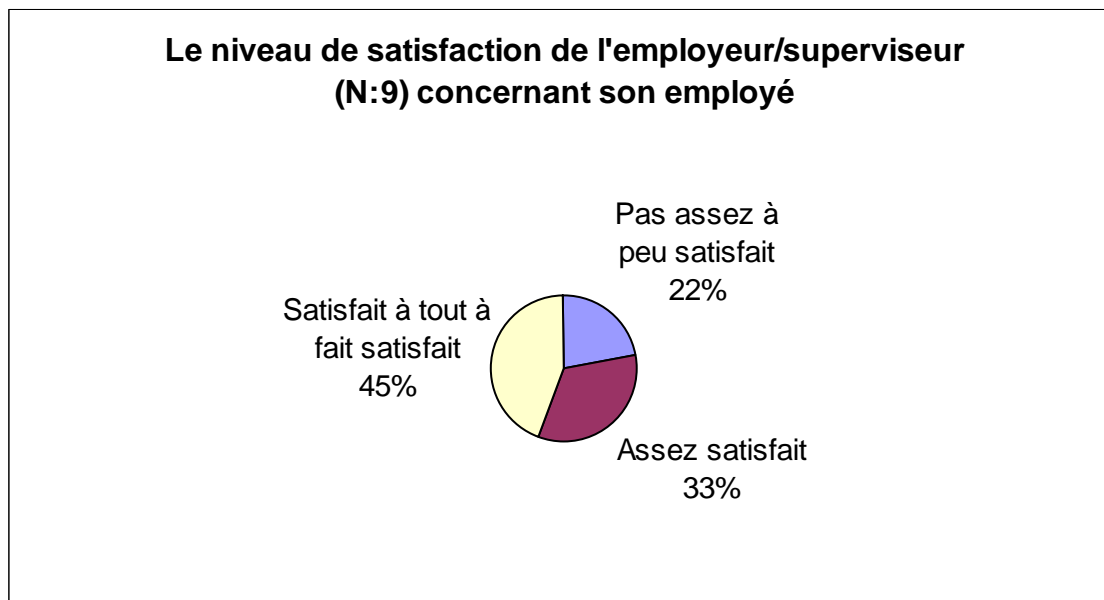
Figure 25



2.4.11 La satisfaction des employeurs et du participant en emploi

Face à toutes ces considérations que nous venons d'énumérer, une question se pose : les participants et leurs employeurs sont-ils satisfaits de cette intégration en emploi ? À la lecture du graphique suivant, on constate que 33% des employeurs ou superviseurs interrogés sont assez satisfaits et 45% satisfaits à tout à fait satisfaits de leur employé.

Figure 26



Toutefois, malgré une appréciation globalement positive, selon un employeur, «il faut être honnête pour répondre à cette question et ne pas tout mettre en rose, mais dire la vérité.» (Entrevue n°3-103) Ainsi, il déclare, à propos de son employé : «la ponctualité et la motivation de F.P. sont bonnes, mais il a parfois des problèmes de compréhension et il n'est pas rapide ni très flexible.» (Ibid) Notons ici que ce que les employeurs peuvent concevoir comme un manque de compréhension peut davantage relever d'un problème de communication. La manière dont le supérieur s'exprime à l'égard de son employé, comment il lui demande de réaliser telle tâche et comment le participant comprend les instructions qu'on lui donne aura un rôle très important dans la manière dont l'employé exécutera ses tâches. C'est en fait un élément fondamental dans le processus d'intégration en emploi dont l'employeur ne perçoit pas d'emblée toute la dimension.

Un autre exemple illustre encore cela et rejoint la question du travail de sensibilisation dont nous avons déjà largement parlé. L'employeur de L.G. dit de son employé : «Il perd aussi du temps dans ce domaine de la réalisation des tâches par orgueil. Il ne comprend pas toujours les consignes de travail. Ce n'est pas qu'il ne peut pas faire le travail, simplement, il a mal compris et n'ose pas demander qu'on lui répète plusieurs fois la même chose.» (Entrevue n°3-106) La manière dont sont formulées les instructions de travail constitue donc un élément clé dont les superviseurs peuvent, semble-t-il, parvenir à intégrer toute l'importance, lorsqu'on le leur explique. Pour preuve, une collègue parle de la façon dont sa superviseure travaille avec un participant en emploi. Cette superviseure, raconte-t-elle, a déjà travaillé avec une personne ayant le syndrome d'Asperger, ce qui, affirme-t-elle, facilite bien les choses. Elle sait qu'il lui faut être directe et claire avec le participant en emploi lorsqu'elle lui demande de réaliser les tâches. La collègue ajoute : «Once you explain clearly and slowly the task you want him to do, he can do it quite well.» (Entrevue n°3-108) C'est à la même conclusion qu'en arrive finalement l'employeur de F.P. «Pour ce qui est de la réalisation de ses tâches, disons que c'est bon une fois qu'il a compris.» (Entrevue n°3-103) Pour un autre : «Il faut s'assurer que le message est bien compris. Mais il est capable de bien fonctionner.» (Entrevue n° 3-107-B)

Le manque de flexibilité, qui est, encore une fois, une caractéristique en lien avec le diagnostic de TED sans déficience intellectuelle, peut également représenter un problème aux yeux de l'employeur qui, par manque d'information, le perçoit davantage comme un trait de caractère de l'employé. Il va d'ailleurs souvent s'attendre à ce que ce dernier le corrige. Un employeur déclare ainsi :

Je suis en général satisfait de M.B. Le travail est bien fait et il travaille parfois même mieux que d'autres employés normaux qui eux n'ont pas de déficience. Jamais aucun client ne s'est plaint. Son grand point fort, c'est son extrême ponctualité qui lui permet de bien s'organiser dans ses tâches. Sa bonne maîtrise du français est un plus également. En revanche, il a parfois du mal à comprendre l'autorité. Il aime que les choses soient faites à sa manière et quand on lui demande de faire quelque chose de différent ou d'imprévu, il rechigne toujours. Ça, c'est typique de son caractère. Il veut vraiment faire les choses à sa manière. (Entrevue n° 3-101)

Un autre élément, associé à ceux dont nous venons de parler et que les superviseurs ont presque tous relevé, tient à la question de la supervision en lien avec l'autonomie du participant en emploi. Ainsi, la collègue d'un participant en emploi se demande si ce dernier serait réellement capable de travailler seul, à plus long terme, sans le suivi de l'agent d'intégration. (Entrevue n°3-108) Pour un autre superviseur, «dès qu'un travail exige de l'autonomie, les choses n'avancent pas vraiment.» (Entrevue n°3-107-A) Pour un autre, l'employé «demandait trop de supervision. Il fallait qu'il ait une liste de choses à faire qui lui dise quoi faire de A à Z. Il ne prenait pas d'initiative.» (Entrevue n°3-104) Un autre employeur confronté à une situation identique ne semble pas, quant à lui, être dérangé par cela. « [L'employé] a une feuille avec son programme. Des méthodes de travail ont été créées spécialement pour lui. Mais lorsqu'il a terminé les tâches inscrites sur sa feuille, il ne sait plus quoi faire d'autre. Alors, il vient me voir et je lui dis quoi faire.» (Entrevue n°3-105)

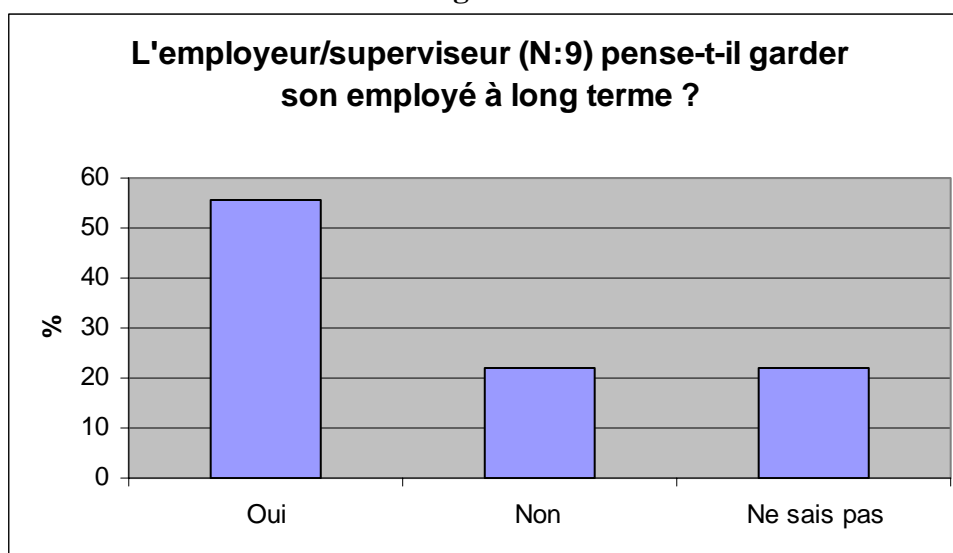
D'autres facteurs particuliers ont encore été relevés par les superviseurs chez les participants en emploi. Encore une fois, les employeurs semblent ignorer que ces facteurs tiennent au diagnostic des participants : difficulté à réaliser des tâches de dextérité fine; problèmes de concentration; problème de créativité et surtout de rapidité dans l'exécution des tâches. Ce dernier élément a été relevé par tous les employeurs, qui estiment que leur employé est très lent. Les employeurs ne parviennent pas à comprendre que, malgré les progrès qu'ils pourront faire dans ce domaine, les participants en emploi atteignent rapidement leurs limites et ne peuvent les dépasser. Ainsi, l'employeur de F.P. déclare :

F.P. est très lent et pas concentré. Il regarde toujours alentour pour voir ce qui se passe. Alors, je me suis assise avec lui et je lui ai demandé d'être plus rapide. Au début, il s'est amélioré et puis c'est retombé. Un employé normal fait une tâche en 20 minutes, alors que F.P. prend trois quarts d'heure pour la faire. Il faudrait qu'il y arrive en une demi-heure [...]. Je le garderais bien, mais j'aimerais qu'il travaille plus vite. D'ailleurs, s'il travaillait plus vite, on pourrait lui apprendre à faire d'autres tâches. F.P. veut apprendre plus, mais il doit d'abord travailler sa rapidité. (Entrevue n°3-105)

Pour un autre employeur : «G.L. manque de rapidité dans l'exécution de ses tâches. Mais la subvention compense le manque à gagner.» (Entrevue n°3-106) Le CIT, nous l'avons vu, constitue

un argument de poids pour motiver les employeurs à engager un participant du projet. Pèse-t-il autant dans la balance, lorsque l'employeur songe ou non à garder son employé sur le long terme ? Il reste bien difficile de répondre à cette question. Ce que nous constatons, en revanche, c'est que, malgré les points négatifs relevés, les employeurs interrogés se disent globalement satisfaits du travail de leur employé et ont exprimé majoritairement leur volonté de le garder au sein de leur entreprise.

Figure 27



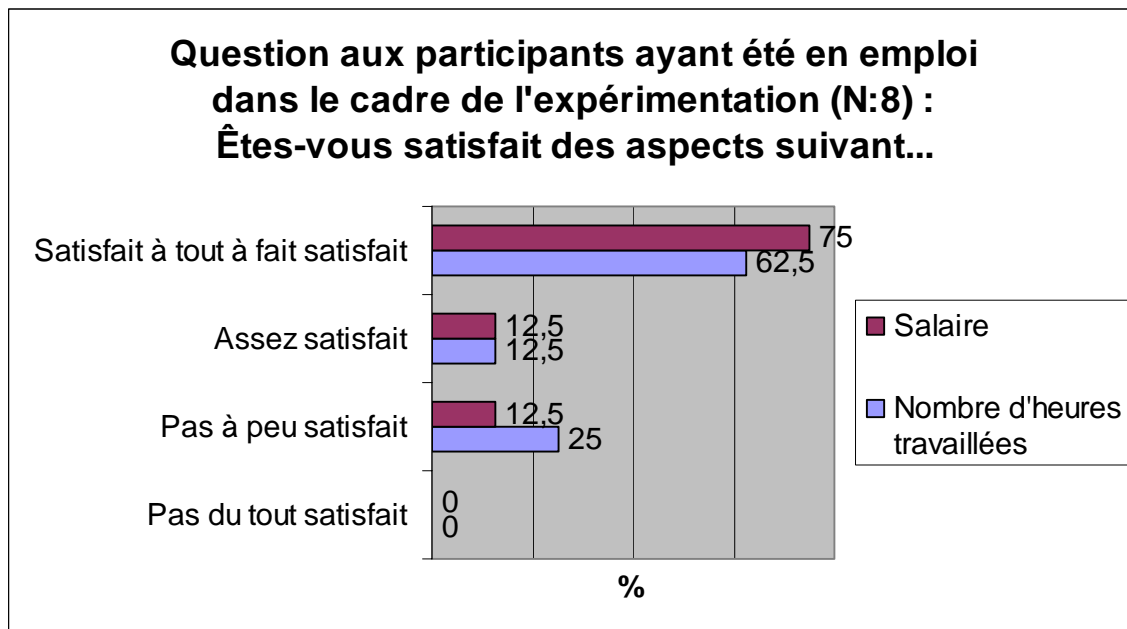
Comme on peut le voir sur le graphique suivant, les participants qui ont été en emploi au cours de l'expérimentation se disent, quant à eux, satisfaits de leur expérience (87% satisfaits à tout à fait satisfaits, contre 13% assez satisfaits).

Figure 28



Ils ont déclaré, en guise d'explication, simplement aimer leur travail ou l'atmosphère au travail ou, encore, aimé acquérir de l'expérience et apprendre de nouvelles choses. Le graphique suivant nous montre aussi que, en grande majorité, ils sont satisfaits de leur salaire et du nombre d'heures de travail qu'ils ont à effectuer par semaine. Certains affirment que c'est le meilleur salaire qu'ils aient jamais eu, alors que d'autres disent qu'ils ne peuvent pas demander trop en termes de salaire ou de temps de travail étant donné qu'il s'agit pour eux d'un premier emploi.

Figure 29



Ainsi, le mécanisme de préparation des milieux d'emploi se découpe globalement en trois volets distincts, qui reprennent chacun une stratégie particulière de sensibilisation. Or, l'analyse compréhensive de chacune de ces modalités d'intervention ou de sensibilisation nous a permis d'établir un certain nombre de constatations. Tout d'abord, nous avons pu mettre en évidence que, malgré ces trois volets de sensibilisation, les milieux d'emploi ne semblent globalement pas assez préparés à l'arrivée d'une personne ayant un TED sans déficience intellectuelle en leur sein. Nous avons souligné les difficultés rencontrées par les participants lors de leur intégration en emploi. Dans ce contexte, nous avons parlé du rôle de l'agent d'intégration et déterminé combien il était perçu de façon positive à la fois par les employeurs, les superviseurs, les collègues de travail et les participants en emploi, puisqu'il permettait d'amortir les heurts d'une intégration en emploi plutôt difficile et chaotique. Nous avons également établi toute l'importance des habilités sociales des participants lors de leur intégration en emploi. Nous avons aussi constaté que, malgré leurs acquis développés, notamment, lors de la phase de formation du projet expérimental, les participants ne parvenaient pas à transposer leurs habilités sociales en milieu d'emploi. Ces considérations rejoignent la question que nous nous posions au préalable de notre analyse : dans quelle mesure la formation est-elle utile dans le processus d'intégration en emploi ? La réponse à cette question nous apparaît ici clairement. La formation constitue une phase du projet qui peut être utile dans le processus d'intégration en emploi parce qu'elle permet avant tout aux intervenants d'établir une évaluation du participant. Or, cette évaluation orientera, d'une part, les intervenants dans leur choix d'un milieu d'emploi le plus adéquat possible pour le participant. D'autre part, elle pourra permettre aux membres de l'équipe d'établir les principes d'intervention à mettre en place afin d'optimiser l'intégration en emploi du participant. Ceci dit, il apparaît que ces deux éléments restent encore à consolider.

2.5 D'autres facteurs ayant eu des conséquences sur le déroulement du projet

L'utilisation du devis en temps réel a permis d'identifier assez rapidement des embûches dans la mise en place du projet d'expérimentation. Trois facteurs ont été mis en relief dans les premiers mois de l'expérimentation (Dumais et Mailhot, 2005b). Ce sont :

- le montage financier et son administration;
- le partenariat entre les promoteurs;
- la gestion des ressources humaines (recrutement, formation préparatoire, coordination).

Ces facteurs ont, en fait, présenté des embûches tout au long du projet et soulevé des défis importants.

Comme le prévoyait la structure du projet, nous avons eu l'occasion de soumettre ces constats aux promoteurs lors d'une rencontre du comité de recherche (1^{er} septembre 2005) et, d'un commun accord, d'en préparer une présentation formelle afin de discuter de solutions d'aménagement immédiates en octobre 2005²⁸. Puis, nous avons en quelque sorte intégré ces trois dimensions de recherche à nos tâches d'évaluateurs afin d'en examiner les effets et les améliorations (Dumais et Mailhot, 2006; Prohet et Dumais, 2006)²⁹.

Dans notre esprit, ces facteurs d'ordre organisationnel constituent des éléments clés aussi importants que les contenus d'intervention avec les participants à prendre en considération dans la perspective d'une pérennisation du modèle et de son exportation à d'autres organismes d'employabilité. Dans le contexte de renouvellement des politiques sociales d'emploi vers des mesures actives, les programmes doivent être satisfaisants à la fois pour les participants (ou clientèle) et pour les intervenants (ou personnel). C'est ce que défend le LAREPPS comme étant souhaitable dans la transformation des politiques publiques. Du point de vue des chercheurs du LAREPPS, les programmes doivent être le fruit d'une co-construction des politiques sociales reflétant un double *empowerment* des usagers et des producteurs de services.

2.5.1 *Le montage financier et son administration*

Nous nous sommes aperçus rapidement que le montage financier du projet, couvrant sa période de préparation et de promotion, en 2004, et l'expérimentation comme tel, en 2005 et 2006, a constitué un cadre d'action à la fois favorable à l'expérimentation mais aussi contraignant. L'enveloppe globale apparaît généreuse quand on compare celle-ci aux rares données existantes³⁰. Mais la

²⁸ Procès-verbal de la deuxième réunion du comité de recherche tenue le 1^{er} septembre 2005 ; présentation des résultats préliminaires du projet *À l'emploi !* : participants et conseillers en emploi ; diaporama présenté aux promoteurs le 14 octobre 2005 ; procès-verbal de la troisième réunion du comité de recherche tenue le 14 octobre 2005.

²⁹ En tout, le comité de recherche s'est réuni six fois, de janvier 2005 à décembre 2006, en plus du fait que les chercheurs ont été convoqués spécialement à deux rencontres du comité aviseur en janvier et décembre 2006.

³⁰ Les seules données comparables que nous ayons en main sont tirées du projet pilote londonien de Mawhood et Howlin (1999). Bien qu'il faille prendre leurs chiffres avec prudence, car il est difficile de décortiquer la ventilation des catégories budgétaires (par exemple, on ne voit pas si sont incluses des allocations aux participants ni des subventions aux employeurs), leurs dépenses ont été de l'ordre de £ 150 000 pour un projet similaire, soit d'une durée de deux ans avec une trentaine de participants. Nous remercions Action Main-d'œuvre de nous avoir donné accès aux données budgétaires du projet *À l'emploi* pour préparer cette partie du rapport.

complexité du montage financier a donné lieu à des tâches administratives lourdes et, aussi, à une certaine mésentente entre les deux promoteurs.

FACTEURS FAVORABLES

Les ressources financières mises à la disposition de ce projet ont été importantes. Selon les données qui nous ont été fournies par les promoteurs, le projet a défrayé près de 1,2 millions de dollars sur environ trois ans de travail.³¹ Ce budget de dépenses était réparti comme suit :

Tableau 15 : Le montage financier du projet

Catégories de dépenses	\$	Sources de financement***
Allocations et Contrats d'intégration au travail (CIT) des participants	355 000	RHDSC (35%) + EQ (65%)
Salaires et rémunération du personnel (conseillers, coordinatrice, etc.)	370 000	RHDSC (30%) + EQ (55%) + FJQ (10%) + promoteurs (15%)
Salaires et rémunération du personnel (agents d'intégration)	120 000	Sphère Québec (100%)
Heures promoteurs non imputées en 2006 * 250hr (ATEDM) + 700hr (AMO)	30 000	promoteurs (15%)
Fonctionnement (loyer, photocopies, etc.)	111 000	RHDSC (40%) + EQ (20%) + FJQ (10%) + promoteurs (40%)
Recherche évaluative **	95 000	OPHQ (95%) + promoteurs (5%)
Autres (gestion, amortissement, honoraires)	87 000	RHDSC (20%) + FJQ (10%) + promoteurs (20%)
Grand total	1 168 000	

Source : documentation interne d'Action main-d'œuvre

* Nombre estimé par les personnes elles-mêmes (deux directrices, deux conseillères senior et un agent technique) pour les besoins de la recherche. Montant calculé sur la base de \$ 30 / heure.

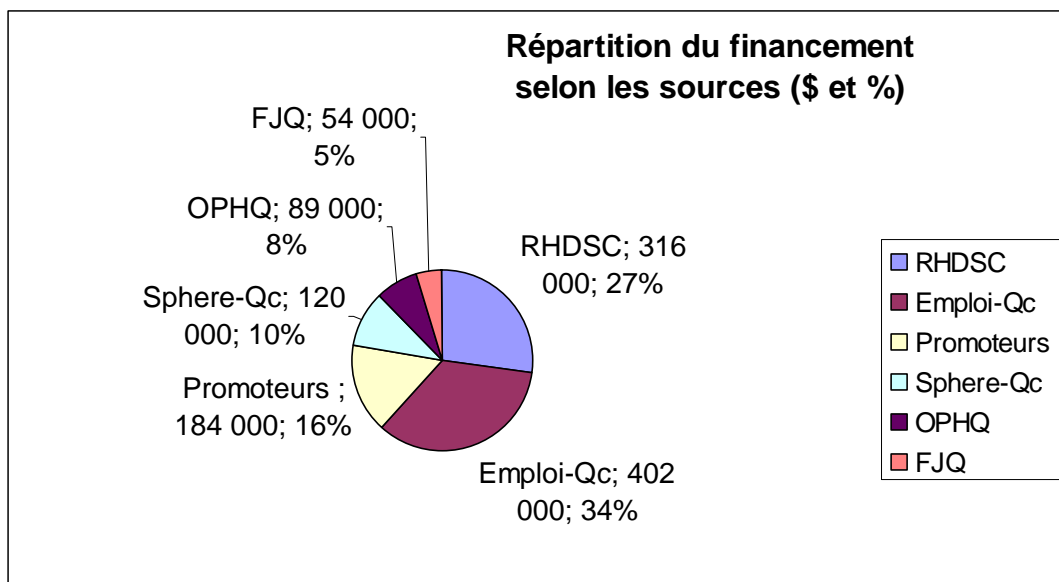
** Ce budget a essentiellement couvert sur deux ans la rémunération des professionnelles du LAREPPS (\$ 70 000), ainsi qu'une portion de la rémunération à AMO (\$ 20 000) et à ATEDM (\$ 5000).

*** RHDSC (Ressources humaines et développement social Canada) ; EQ (Emploi Québec) ; FJQ (Fonds jeunesse Québec) ; OPHQ (Office des personnes handicapées du Québec).

Au total, les bailleurs de fonds auront contribué de manière importante au financement, et les promoteurs y auront aussi mis une somme significative. C'est un montage financier qu'on peut qualifier de bien diversifié. C'est ce que la figure 30 démontre encore plus clairement.

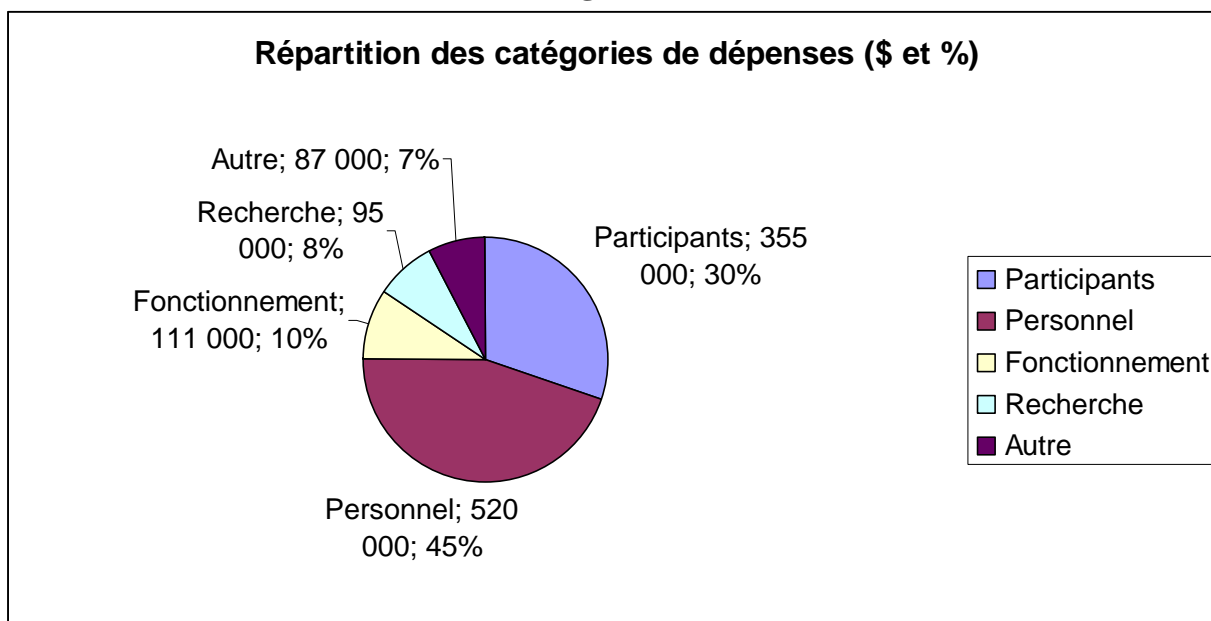
³¹ Sur la question du coût des programmes de soutien résidentiel et à l'emploi s'adressant aux personnes autistes, un court document anglais fait le point sur la rareté de telles données. Voir Robertson et Emerson (2006).

Figure 30



Si l'on aborde maintenant la répartition des dépenses, on peut retenir ceci. D'abord, relativement parlant, la masse salariale (incluant la rémunération des participants et du personnel) est tout à fait proportionnée, soit environ les trois quarts du budget. C'est ce que la figure 31 présente.

Figure 31



Les salaires de l'équipe d'intervention constituent 45% du budget (\$ 520 000). Durant la phase pré-projet (en 2004-2005), il n'y avait que le coordonnateur et l'agent de promotion à payer. Durant les deux années suivantes (avril 2005 à décembre 2006), cinq personnes ont composé l'équipe d'intervention pour desservir la trentaine de participants attendus.

Les participants ont eux-mêmes été rémunérés à hauteur de 30% dans ce budget. D'une part, durant leur formation de 16 semaines, tous ³² ont reçu des allocations (\$ 110 000), tandis que les placements en emploi ont coûté \$ 245 000 en contrats d'intégration au travail (CIT)³³.

Considérant le temps de préparation à consacrer au développement du projet et un calendrier d'environ 20 mois, le budget global paraît satisfaisant et favorable pour expérimenter une approche d'intervention auprès de la trentaine de candidats avec une équipe d'intervenants de cinq personnes (un coordonnateur, un agent technique, deux conseillers en emploi, un agent d'intégration – sans compter un agent stagiaire rémunéré de façon *ad hoc*). La durée de l'échéancier permettait aussi de prendre des mesures évaluatives significatives sur le court et le moyen terme et de bien saisir les retombées du projet.

Mais la réalité a montré que tous les employés ont manqué de temps pour accomplir leur travail. En outre, du point de vue des résultats en ce qui a trait à l'intégration en emploi, les coûts apparaissent élevés : 13 placements en tout, pour des périodes variant de quatre à 62 semaines. Par rapport à des résultats espérés de 80% de placements, les retombées de l'investissement sont plus faibles. Ces constats nous amènent justement à examiner les contraintes induites par le montage financier.

FACTEURS CONTRAIGNANTS

Le montage financier a eu des répercussions sur le fonctionnement même de l'équipe d'intervenants en la décentrant parfois du travail clinique au profit de tâches administratives. De plus, il semble avoir été à l'origine de désaccords entre les deux promoteurs en raison du fait qu'il aurait éloigné l'équipe d'intervention de ses objectifs d'expérimentation au profit de finalités plus proches des bailleurs de fonds et de leurs systèmes de reddition de comptes.

Mettons en exergue les exigences administratives qui ont, selon nous, accaparé du temps de travail qui aurait pu être utilisé au profit du contenu clinique.³⁴ Vu la répartition du financement, notamment avec Emploi-Québec et RHDSC, dans lequel chacun des bailleurs de fonds avait financé le projet en fonction de différents programmes d'aide financière (Services d'aide à l'emploi et CIT pour Emploi-Québec; Fonds d'intégration et Connexions compétences pour RHDSC), ce sont plusieurs systèmes de contrôle financier qu'il fallait administrer. Chacun des ces programmes ayant ses modalités et son échéancier particuliers, la reddition de comptes s'est avérée lourde et même, parfois, tatillonne – on se rappellera que la conjoncture était celle de la crise des commandites au gouvernement fédéral. Cela a constitué un carcan pour le projet. Deux conséquences peuvent être mises en relief. La première : le temps de travail alloué par AMO au contrôle financier interne des

³² Il s'agit plus précisément des 30 participants ayant moins de 30 ans, selon les critères établis par le bailleur de fonds fédéral.

³³ Si l'on se rapporte aux données comparables de Mawhood et Howlin (1999), il est impossible de préciser si des allocations aux participants ou l'équivalent des contrats d'intégration ont été comptabilisés.

³⁴ Notons au passage que ce travail administratif important a aussi été relevé comme défavorable au travail des intervenants dans le projet pilote développé par Mawhood et Howlin (1999 ; 2005) en Angleterre.

opérations a été sous-estimé et a eu comme impact de rogner sur le temps alloué à l'intervention par le coordonnateur. La seconde tient au fait qu'un employé, l'agent d'intégration en fait, ne pouvait être embauché qu'à certaines conditions, lesquelles se sont avérées peu flexibles pour un projet en contexte d'expérimentation.

Le coordonnateur, l'agent administratif et la directrice générale d'AMO ont été à plusieurs reprises appelés à remettre des rapports financiers à des dates précises ou à renouveler des ententes contractuelles venant à échéance. Or, durant ces premiers six mois du projet, AMO en est venu à constater que le coordonnateur du projet ne pouvait s'occuper adéquatement de l'administration – et de gestion de personnel. Sa tâche a été ajustée en cours de route afin qu'il se centre sur les aspects cliniques du projet.

Durant ces premiers six mois sont aussi apparus les premiers aléas de l'expérimentation. L'accueil et la formation des nouveaux employés (c.-à-d. les conseillers en emploi) ont été faits en mode d'urgence, la mise au point des contenus des interventions a été retardée, tandis que les quatre premières cohortes de participants continuaient de rentrer. Et c'était sans compter que quelques-uns des outils d'intervention n'avaient pas été réalisés à temps (tels que des ateliers de formation, la trousse de sensibilisation des employeurs, le protocole de liaison avec les parents) et qu'il fallait dès lors les monter de toutes pièces.

Pour ce qui est des agents d'intégration, AMO a assumé une partie des dépenses salariales en raison du fait que le bailleur de fonds, SPHERE-Québec,³⁵ ne s'engageait que s'il y avait un minimum de dix embauches. Or, bien que cela s'avère difficile à comprendre en contexte d'expérimentation, il faut admettre que ces normes administratives ont forcé le promoteur à faire « du bricolage financier » (Entrevue n° 2-301). Il faut donc voir d'un bon œil le fait qu'AMO ait renégocié des arrangements plus souples et ce, assez rapidement au milieu de 2005 (par exemple, la facturation de sommes forfaitaires pour les visites effectuées en milieu de travail par les agents d'intégration). Au-delà de cette période, non seulement le financement s'est effectué en temps réel, mais il a aussi été possible d'engager un second agent sur appel et de facturer le travail d'accompagnement des participants dans des stages en emploi de courte durée. Ceci étant, il fallait qu'AMO arrive à mettre en place un système de facturation bien rodé. Or, cela s'est aussi avéré plus ou moins facile à appliquer.

Du côté du travail des conseillers en emploi, il a été difficile d'évaluer le supplément de travail qu'ils ont dû faire au-delà de la période de formation et recherche de 16 semaines. Le travail supplémentaire s'est alourdi à mesure que les nouvelles cohortes de participants prenaient part au projet et alors que peu de participants des anciennes cohortes avaient trouvé un emploi. Or, il a fallu continuer à offrir un suivi minimal à la majorité de ces participants.

Du point de vue de la recherche, nous savons que le défi du financement des opérations courantes n'est pas étranger aux organismes d'employabilité comme AMO. Mais, considérant les modalités de financement dans ce secteur, il s'agissait quand même, pour le promoteur, en lien avec les bailleurs

³⁵ Soutien à la personne handicapée en route vers l'emploi au Québec (SPHERE-Québec) est une corporation sans but lucratif qui travaille, notamment, en étroite collaboration avec les Services spécialisées de main-d'œuvre et qui propose des activités favorisant l'intégration au marché du travail pour les personnes handicapées. Ces activités sont financées dans le cadre des mesures individuelles du Fonds d'intégration pour les personnes handicapées (FIPH).

de fonds, de les rendre plus malléables au cadre d'expérimentation. Ce défi, semble-t-il, a été relevé avec un succès mitigé.

Mettons maintenant en relief les effets du montage financier sur la relation partenariale entre les promoteurs. Selon le promoteur ATEDM, le projet d'expérimentation a pâti des conditions de financement imposées par les bailleurs de fonds. ATEDM l'explique en partie par la conduite d'AMO qui s'est éloigné de l'esprit d'une expérimentation en adoptant celui d'une entente de services.

Disons d'entrée de jeu que, comme évaluateurs, nous étions étonnés qu'un projet d'expérimentation avec une clientèle tout à fait nouvelle se présente avec des attentes aussi élevées que 80% de placements. Mais c'est bien avec un tel objectif que l'entente a été signée au départ avec les bailleurs de fonds (Voir la présentation d'AMO dans le devis de recherche et nos données d'entrevues - Entrevue n° 2-306). Certes, fixer ce taux de placement allait de pair avec les rares expériences internationales existantes – Gail Hawkins, à Toronto, Mawhood et Howlin, à Londres, établissant à 92 % et 64 % leurs taux de réussite. Mais du point de vue de la recherche, nous pouvions présumer que cela plaçait une épée de Damoclès au-dessus du projet et de l'équipe d'intervenants.

C'est ici que doit être mise en perspective une certaine ambiguïté dans la logique du projet : étions-nous en présence d'une offre de services généralisables avec un modèle « clé en main » ? Ou étions-nous en contexte pour expérimenter et évaluer – voire construire – un modèle ? La tension entre ces deux logiques a constamment affecté le projet. Les visions différentes du projet ont éloigné les partenaires l'un de l'autre, avant même que ne débute l'expérimentation à partir d'avril 2005. Par la suite, c'est toujours avec une certaine ambivalence que les partenaires se sont à nouveau rapprochés, dans un partage des rôles qui n'a pas paru facile à faire.

Il importe ici de préciser les raisons pour lesquelles l'esprit d'une entente de service a présidé à la mise en fonctionnement du projet. D'une part, ATEDM n'avait pas les moyens de mener le projet, de même qu'il n'avait pas facilement accès à de telles subventions. L'accord tacite avec AMO a été de lui laisser le mandat de trouver ces ressources (Entrevue n° 2-310). Or, AMO s'est trouvé dans l'obligation de s'engager dans une logique d'offre de service plus que dans une logique d'expérimentation, du fait même de la nature du financement accordé par les bailleurs de fonds. Le promoteur n'a pu obtenir de développer son projet sur la base de subventions allouées à l'expérimentation et a donc dû se conformer au cadre de financement préexistant répondant à une logique d'offre de service.

C'est ainsi que, d'une part, en misant trop sur les objectifs de placement de 80%, et, d'autre part, en cédant à la demande de prise en charge par groupes exigée par RHDSC plutôt qu'une intervention plus personnalisée telle que souhaitée par ATEDM, ce dernier aurait pris ses distances vis-à-vis du projet et laissé AMO en prendre les rênes (Entrevue n° 2-310). Par la suite, AMO aurait invoqué un manque de support du partenaire dans des moments névralgiques, et se serait même senti davantage jugé que nourri dans la relation, au point où ses compétences ont été mise en doute. « Il y a eu beaucoup de pétage de plombs », de dire un répondant d'AMO (Entrevues n° 2-307, 2-311, 2-308, 2-303).

Cette mésentente a affecté le partenariat pendant un certain temps et a déteint jusque sur leurs discussions entourant le contenu des interventions cliniques – dont nous reparlerons plus loin.

En filigrane, ATEDM n'hésite pas à cerner la logique des bailleurs de fonds comme un facteur contraignant sur un partenaire qui s'y est assujéti et ce, aux dépens d'une logique d'expérimentation axée sur les besoins particuliers de la clientèle (Entrevues n° 2-309, 2-310, 2-302). Comme l'a évoqué un répondant d'ATEDM, « [Lorsqu'il a été question de financer le projet] il a fallu faire des courbettes devant les gens [les bailleurs de fonds]. Le projet d'origine s'en est trouvé modifié et ça, ça commençait à me déplaire. [...] Comment ça se fait que c'est eux autres qui exigeaient des affaires, alors que c'était notre projet et que c'est nous autres qui étions supposés exiger des choses ? » (Entrevue n° 2-310). Selon ATEDM, si le devis d'expérimentation avait été monté comme prévu à l'origine, jamais la formation n'aurait pris la forme d'interventions de groupe ; au contraire, il fallait une approche personnalisée qui puisse saisir les aspirations et les besoins individuels de chacun des participants lors de la formation et il était insensé de les laisser eux-mêmes faire leur recherche d'emploi par la suite. Or, selon un des répondants d'ATEDM :

J'ai l'impression que le projet tel qu'il a été dessiné, conçu à l'origine, a été déformé, entaillé et recoupé pour être joli pour les organismes qui financent le projet, au lieu de véritablement desservir la clientèle 'TED sans DI'. On met beaucoup plus l'emphase sur les techniques de recherche dynamique d'emploi qui sont déjà utilisées dans les centres locaux d'emploi et d'autres services d'employabilité qui ne fonctionnent pas avec les 'TED sans DI'. Les formations magistrales sont beaucoup trop longues et inutiles et on passe beaucoup trop de temps à bâtir un portfolio et à leur apprendre à se chercher un emploi tout seul. (Entrevue n° 2-302).

Selon ATEDM, le projet d'origine devait prendre en compte les besoins de chaque client en particulier, car avec l'autisme, il faut prendre en considération que chacun est unique. Et, comme en font foi les autres projets d'employabilité des personnes autistes, c'est cet élément qui en a fait leur succès. «On identifie ce qu'il faut travailler avant l'insertion, on identifie les milieux avant l'insertion, on détermine qui va être la personne clé du milieu [une sorte de] parrain, pour que tout soit bien en place », rapporte ATEDM (Ibid). Or, en raison des demandes du bailleur de fonds fédéral, le projet aurait pris une toute autre tournure : c'est l'idée de formation en groupe qui a prévalu («Il y avait des formations de groupe qui ressemblaient plus à un club de recherche d'emploi») et il y a eu trop de « paperasse à remplir » pour les participants (Ibid).

Avec le recul, le coordonnateur d'AMO a lui-même évoqué certaines erreurs d'appréciation de sa part mais aussi des deux partenaires :

Je pense que ce projet était extrêmement ambitieux en termes d'objectif à atteindre. La formation prenait 80 % de notre temps. Que veux-tu développer à part ça ?! À ATEDM et à AMO, on a sous-estimé la difficulté que représente cette clientèle, ce qui fait que, moi, j'ai sous-estimé la difficulté. Le projet aurait dû faire l'objet d'une recherche préliminaire. On aurait dû le développer avant de se lancer avec des groupes. [...] Il existe des financements pour les jeunes pas trop éloignés du marché du travail ou des financements pour les jeunes très éloignés du marché du travail (INSO, pré-employabilité). Mais là, on a fait entrer une clientèle beaucoup plus éloignée du marché du travail, dans un programme pas si éloigné que ça. (Entrevue n° 2-301)

Un dernier point contraignant qui peut être amené en lien avec le montage financier a rapport aux conditions d'admission des personnes participantes : il s'agit ici de la limite d'âge. En acceptant des candidats de plus de 30 ans, le projet gardait sa finalité. Toutefois, il ne pouvait pas réclamer de financement supplémentaire auprès de RHDSC correspondant aux frais relatifs à la prise en charge de ces participants plus âgés. Au final, un autre « bricolage financier » a dû être fait pour faire participer trois candidats de cette tranche d'âge au projet et qui explique que 33 personnes ont intégré le projet plutôt que les 30 prévus à l'origine³⁶. Du point de vue d'AMO, cette condition a été souvent mise en cause comme principal obstacle à la bonne marche du projet. Or, du point de vue de l'évaluation, il demeure étonnant que le promoteur ait quand même accepté les trois candidats supplémentaires, puisque cette surcharge n'en apparaissait que plus risquée. On peut se demander s'il n'y avait pas là trop de témérité de la part de l'équipe ou une trop grande contrainte à travailler dans une logique d'offre de services.

2.5.2 *Le partenariat entre les promoteurs*

Revenons ici sur quelques points relatifs au partenariat et que nous n'avons pas encore abordés avec toutes les nuances permettant d'en faire un bilan éclairé. Il s'agit du partage des rôles dans les opérations (asymétrique) et de l'orientation clinique des interventions (une certaine mésentente). Si les relations partenariales se sont beaucoup améliorées, après un départ cahoteux en 2005, on ne peut pas dire que l'ambivalence avait été totalement levée à la fin du projet, en décembre 2006, quant à ces deux points sensibles.

Une part de flou quant au partage des expertises, l'une sur la clientèle, l'autre sur l'insertion en emploi, a continué, comme il nous été permis de le constater au travers d'entrevues tenues à divers moments du projet. Certes, chacun reconnaissait les compétences de l'autre. Mais il semble qu'il y ait eu un achoppement pour la pertinence de chacune de ces expertises dans le projet et, aussi, en ce qui a trait à la manière d'organiser le partage des responsabilités.

Dans l'arrangement des opérations au quotidien, c'est surtout AMO qui devait faire ses preuves auprès d'ATEDM et, en l'occurrence, le coordonnateur du projet, l'acteur principal dans le développement du devis et responsable de l'équipe d'intervention. Le projet se passait dans les locaux d'AMO. C'est AMO qui mettait en œuvre la démarche et gérait le personnel et c'est AMO qui avait signé les ententes de financement. Dans ce contexte, la base organisationnelle du partenariat, sa fragilité, portait en elle un risque : que les discussions souhaitées entre partenaires prennent en fait une toute autre tangente – tensions, résistances, rivalité pour le contrôle du projet.

Il n'est pas sans intérêt de montrer que la position critique d'ATEDM sur le projet a été une manière normale d'aborder le partenariat. Citons l'un des répondants :

Je trouve que d'avoir deux partenaires, évidemment, ça cause beaucoup de frictions [...]. Il y a quand même des susceptibilités de part et d'autre [...], mais je pense que ça a eu un impact positif parce que c'est important de remettre l'autre partenaire en question le plus souvent possible, pour pouvoir avancer et faire évoluer l'expérimentation. Comme c'est un projet

³⁶ Et ceci est sans compter que plusieurs autres personnes autistes ont été référées à AMO et ont obtenu de celui-ci une aide ponctuelle dans leur recherche d'emploi ou dans leur intégration en emploi sans faire partie officiellement du projet d'expérimentation.

expérimental, il faut être capable de remettre les choses en question, de ne pas prendre le modèle établi pour acquis et de ne plus jamais bouger. (Entrevue n°2-302)

Dans notre analyse, nous suggérons, de plus, que le fait qu'ATEDM ait été une association de parents – dont certains participaient au projet – a contribué à mettre encore plus de pression sur les épaules d'AMO au moment où l'équipe d'intervenants vivait ses premières grandes difficultés. À l'été 2005, par exemple, les parents d'un participant de la seconde cohorte qui étaient très familiers avec l'approche d'ATEDM ont critiqué vertement le travail d'AMO lors de la recherche d'emploi de leur fils.

Certes, au-delà de ses critiques, ATEDM donne également du crédit aux retombées du projet. Mais selon ce promoteur, il y a encore loin de la coupe aux lèvres. Voici ce qu'un répondant nous a affirmé :

Ça veut pas dire qu'il n'y a pas eu de succès, mais pas avec tous. Je suis allé à une rencontre où on disait qu'il y a un certain type de personnes qui ne répondait pas aux besoins du projet. Or, c'est pas eux autres qui correspondent pas, c'est *votre projet (sic)* qui répond pas [à leurs besoins]. On fait justement un projet pour voir ce qui peut aider ces personnes-là à s'en aller en emploi. (Entrevue n°2-310)

Toujours selon ce répondant, même les CRDI n'ont pas l'expertise suffisante, car ils essaient de reproduire ce qu'ils font en déficience intellectuelle et cela provoque « des catastrophes pour les personnes » ayant un TED. Il n'est donc pas question pour lui, dans le cadre du projet *À l'emploi*, de se débarrasser des participants posant problème en les inscrivant sur les listes d'attente des CRDI.

À la lumière de ces épisodes, on peut, sans se tromper, voir que les responsabilités partagées des promoteurs et de leur personnel respectif n'avait pas été éclaircies. Le travail de co-construction du modèle d'intervention ne se fera d'ailleurs pas avant la deuxième année du projet.

Nous avons observé que deux éléments de fond semblaient séparer les promoteurs sur l'approche d'intervention clinique, laquelle a été finalement beaucoup plus marquée par l'angle d'approche d'AMO et ses acquis dans le champ de l'insertion en déficience intellectuelle. Le premier est la définition de ce l'on pouvait attendre en ce qui a trait à l'autonomie des participants dans leur processus de mise à l'emploi. Et le second touche la nature même du mode de financement du projet qui inscrit son développement davantage dans une logique d'offre de services que dans une logique d'expérimentation.

En raison de la prise en main du projet et du fait qu'il était réalisé dans les murs mêmes du service spécialisé de main-d'œuvre, le contenu clinique du projet a été fortement teinté par AMO au cours de la première année (et, donc, pour la quinzaine de participants des quatre premières cohortes). Ce n'est qu'au cours de la deuxième année que l'approche d'intervention s'est peu à peu transformée par l'input d'un employé d'ATEDM, celui-ci ayant été « prêté » à AMO et rémunéré en conséquence. Du côté d'AMO, ce n'est que beaucoup plus tard qu'on a pris conscience de l'ampleur du défi que représentait la clientèle.

ATEDM a estimé que l'équipe d'intervention à AMO était « confondue ». « Je n'ai jamais remis en question l'expertise au niveau de l'employabilité d'AMO, jamais ! Parce qu'ils ont les contacts, ils ont les connaissances. Mais ce qu'ils ont développé, c'est en déficience intellectuelle. », nous a rapporté un répondant (Entrevue n°2-309). Selon lui, « il y avait [encore] beaucoup de méconnaissance de la clientèle » au sein de l'équipe d'AMO, à la mi-projet et il regrette qu'ATEDM n'ait pas été interpellé davantage comme organisme ayant développé une expertise sur la clientèle ainsi que des outils et techniques d'intervention spécifiques. À la fin de 2006, il constatait qu'il y avait toujours une méconnaissance de la clientèle, et, cette fois, avec plus de sévérité : « Je pense que, dans l'équipe, il y en a qui connaissent pas la clientèle et qui ont pas nécessairement l'intérêt de la développer. Le nœud est là. Puis après, tu peux développer une expertise au niveau de l'employabilité qui est plus technique » (Entrevue n°2-309).

Certains répondants d'ATEDM nous rapportent avoir eu l'impression d'être marginalisés dans la phase préliminaire de la recherche. Nos propres observations durant les premiers mois de l'expérimentation laissent penser qu'ATEDM a commencé alors à jouer – sinon interprété le sens de – son rôle à la manière d'un juge sur l'action de son partenaire. Peu à peu, ATEDM a ensuite réagi de manière à occuper à nouveau le rôle qu'il avait perdu lors de la phase préliminaire du projet et dans les premiers mois de l'expérimentation.

Malgré tous ces ajustements, on doit conclure que les embûches, conjuguées aux tensions dans le partenariat, ont empêché de mettre au point un « modèle d'intervention ». Et que les leçons de toutes ces expériences n'ont pu être tirées qu'à la toute fin du projet. Même en tenant compte des améliorations survenues dans les relations entre partenaires, il demeure difficile d'envisager quelle forme organisationnelle peut prendre le partage des responsabilités et des expertises au sein du projet. Au-delà de ce constat, nous avons aussi saisi que les compétences sur la clientèle autiste se sont avérées les plus cruciales pour le développement du projet. À la lumière de nos entrevues avec l'ensemble des acteurs du projet, y compris les parents et les employeurs, c'est aussi ce qui a manqué le plus au succès du projet. (Voir aussi Entrevue n°2-301).³⁷ Et c'est en grande partie pour développer ces éléments qu'un prolongement a été demandé en décembre 2006 pour six mois supplémentaires d'expérimentation.³⁸

2.5.3 Une gestion des ressources humaines difficile

Si la gestion administrative et le partenariat se sont avérés à plusieurs moments contraignants, la gestion des ressources humaines nous paraît avoir été le talon d'Achille du projet. Que ce soit sur la méthode de recrutement des intervenants, sur la planification de leur formation préparatoire ou sur la coordination des rôles de chacun dans l'équipe d'intervention, les problèmes se sont succédés jusqu'à la fin. Si ces problèmes ont été identifiés et ont été en partie solutionnés, on doit constater qu'au terme du projet, on ne les a pas totalement réglés. Du point de vue de l'évaluation, il serait fondamental que les promoteurs fassent un bilan global de la division des tâches et des conditions de travail afin de définir un meilleur cadre organisationnel.

³⁷ « Le point fort de ce projet, c'est que l'on a développé une expertise avec la clientèle. En cela, la formation est un succès. Elle n'a pas amené les résultats envisagés, comme par exemple une meilleure connaissance des participants de l'emploi. Mais la formation, pour la connaissance de la clientèle, c'est un point fort. » (Entrevue n°2-301)

³⁸ Une entente de prolongation a été signée avec les bailleurs de fonds à la fin de 2006. La phase de prolongement fera l'objet d'un avis évaluatif ultérieur de la part du LAREPPS. Celui-ci devrait être disponible à l'hiver 2008.

Ce constat de recherche, nous le savons pour en avoir discuté longuement avec les partenaires, touche une corde sensible pour AMO. Or, il ne s'agit pas ici de remettre en cause ses qualités comme service spécialisé de main-d'œuvre, mais bien de souligner à grands traits que les exigences particulières du projet d'expérimentation n'ont pas toujours été relevées de manière satisfaisante. Retenons quatre points d'analyse : le roulement de personnel, le recrutement, la formation des employés et, enfin, la coordination du travail.

Le projet a connu la difficulté de conserver son personnel, alors que la stabilité même de l'équipe d'intervenants se trouvait au cœur des conditions de son succès³⁹. Le tableau suivant donne une idée du roulement de personnel⁴⁰.

Tableau 16 : Le roulement de personnel

	2004	2005	2005	2006	2006
coordonnateur		Jan04-déc06			
ag. prom./ AI		Sep04-déc05			
CE1		Avr05-sep05			
CE2		Avr05-déc05			
agent adm.		Mai 05-déc06			
AI stagiaire*			Août05- déc06		
CE3				Nov05-déc06	
CE4				fév06-nov06	
AI2				fév06-déc06	

* Cet étudiant stagiaire a, au terme de sa formation, été engagé avec un statut d'agent d'intégration sur appel. Il a travaillé à produire des outils visuels personnalisés pour les participants en emploi.

Il est certain que l'instabilité du personnel a eu deux conséquences majeures. Ainsi, concernant les besoins des participants autistes, pouvoir compter sur un intervenant stable a été mis à rude épreuve. De plus, les changements dans les attributions de tâches du personnel à l'intérieur de l'équipe d'intervention ont eu des effets de coupure très névralgiques pour la clientèle : entre la formation, la recherche d'emploi et, le cas échéant, l'intégration au travail, les participants n'arrivaient pas – ou peu – à faire des transitions abruptes.

Les données relatives au roulement de personnel dénotent un autre élément de gestion qui n'a pas encore eu de réponses satisfaisantes au terme de l'expérimentation, à savoir le recrutement du personnel. Nous avons abordé les questions de rapports de travail et de gestion des ressources humaines dans à peu près toutes nos entrevues, tant avec les employés qu'avec les cadres du projet. Or, que ce soit dans la description des tâches, dans les exigences de qualification ou dans les délais même du processus de recrutement, les promoteurs n'avaient pas encore toutes les réponses concernant ces aspects au terme du projet, à la fin de 2006.

³⁹ «Un des gros problème du projet, selon ATEDM, c'est la stabilité de l'équipe. Si on avait eu une équipe qui avait pu évoluer avec la clientèle, je pense que [le projet] aurait pu avoir une autre couleur.» (Entrevue n°2-309).

⁴⁰ Nous avons su, par ailleurs, qu'à la fin de 2006 deux employés avaient remis leur démission et que le coordonnateur allait quitter son poste à plein temps avant que ne débute la phase de prolongation de six mois du projet.

Nos entretiens avec un répondant d'AMO confirment cela (Entrevue n°2-303). Beaucoup trop de monde a été impliqué dans le projet en deux ans et il n'y a pas eu une assez bonne définition des rôles. Tout cela aurait insécurisé le personnel. Sans compter que cela a complexifié les défis en ce qui a trait à la gestion des ressources humaines. Pour remédier aux problèmes, selon ce répondant, il s'agirait de clarifier encore davantage le processus, la séquence des activités et les rôles de chacun, en plus d'améliorer la transmission des informations venant de l'interne et de l'externe et ce, même s'il y a eu des progrès en cours de projet.

Quant aux conflits de personnalité, on ne minimise pas qu'ils aient pris beaucoup de place. Selon un autre répondant d'AMO, les crises répétées au sein du personnel avaient des causes certaines : le manque de temps pour faire son travail. Mais les solutions, même à l'été 2006, tardaient à venir. «Tout le monde chialait sur tout le monde, raconte-t-il. [...] Toutes les choses sont faites en urgence [...]. Dans ce projet, tout le monde est fatigué et débordé.» (Entrevue n° 2-308) Si des dispositions ont été prises pour rétablir une bonne communication entre tous et délimiter une frontière entre le travail des conseillers et l'intervention en milieu d'emploi, cela n'aurait pas été suffisant, si l'on en juge les problèmes qui sont réapparus l'automne suivant (Entrevue n° 2-301).

Concernant la formation, il nous a été permis d'observer tout au long du projet que les intervenants n'avaient pas eu beaucoup de temps pour se préparer. Ils ont, pour la plupart, fonctionné en mode d'urgence, prenant souvent de leur temps libre à la maison pour faire des lectures supplémentaires. La plupart d'entre eux ont largement rendu crédit au coordonnateur pour ses suggestions et ses conseils, mais le problème n'en était pas moins là : il n'y avait pas eu de formation suffisante pour outiller le personnel. Ils n'ont pas eu suffisamment de temps, ni non plus suffisamment de contenu étant donné ce que l'on sait, en rétrospective, sur les lacunes concernant leurs connaissances du syndrome d'Asperger et des TED.

On pourrait dire que la formation de base des employés, bien plus que les qualités de ceux-ci, s'est avérée défailante dans la gestion des ressources humaines. (Bien que, sur ce point, les avis divergent quant aux manquements et limites des employés eux-mêmes.) En effet, le personnel d'intervention ne connaissait pas suffisamment la clientèle présentant des TED, ni ses particularités ni ses propres besoins. C'est «sur le tas» qu'ils ont appris – certes, beaucoup de choses. La formation n'a pas été assez systématisée dans l'organisation même du projet. Tout cela a déteint sur les interventions proprement dites, tant celles des conseillers que des agents d'intégration, et sur l'efficacité de leur travail avec les participants.

Du point de vue de l'évaluation, il est clair que, dans le cadre d'une expérimentation, le personnel devrait à la fois présenter suffisamment de flexibilité et de confiance en soi pour réagir aux incertitudes et se rajuster si nécessaire. Il est aussi évident que, sur le marché de l'emploi actuel, les chances de trouver un candidat qui connaisse à la fois le champ de l'employabilité et la clientèle autiste étaient bien minces, d'autant plus à des conditions salariales modestes et pour la durée déterminée d'un contrat. Or, comment se fait-il que, dans la méthode de recrutement ou dans la gestion du personnel, cette probabilité ait été régulièrement éludée, comme si, chaque fois, « la perle rare » venait d'être embauchée ? Est-il possible que toutes ces personnes aient été mal choisies en raison des attentes élevées ? Est-il concevable que les responsables se soient attendus à embaucher du personnel parfaitement compétent dans les circonstances ? N'a-t-on jamais entrevu qu'il y aurait des aléas et des difficultés importantes à surmonter, surtout dans les premiers mois

d'expérimentation ? N'y avait-il pas un problème majeur au sein de l'équipe, à savoir une coordination du travail insuffisante et des attentes impropres au cadre d'expérimentation ?

Nous avons décelé qu'à l'origine, plusieurs problèmes provenaient en effet de la fonction de coordination. Il faut, certes, rendre crédit au travail de développement et de démarchage du coordonnateur tout au long du projet. Il n'a jamais compté ni son temps ni ses efforts pour répondre aux multiples demandes du personnel, des participants, des parents, des bailleurs de fonds. Il s'était même inscrit à un programme d'études supérieures pour approfondir ses connaissances en matière de réadaptation. Mais il n'a pu assumer adéquatement la gestion du personnel, ni jouer un rôle aussi central sans susciter la critique. Cela a fini par entraîner une somme importante de frustrations dans son entourage, notamment à cause du contrôle exercé sur l'ensemble des opérations, des informations et des décisions. Les informations qui auraient dû être relayées au personnel d'intervention d'AMO ou à ATEDM ne se transmettaient pas, la communication n'était pas systémique.

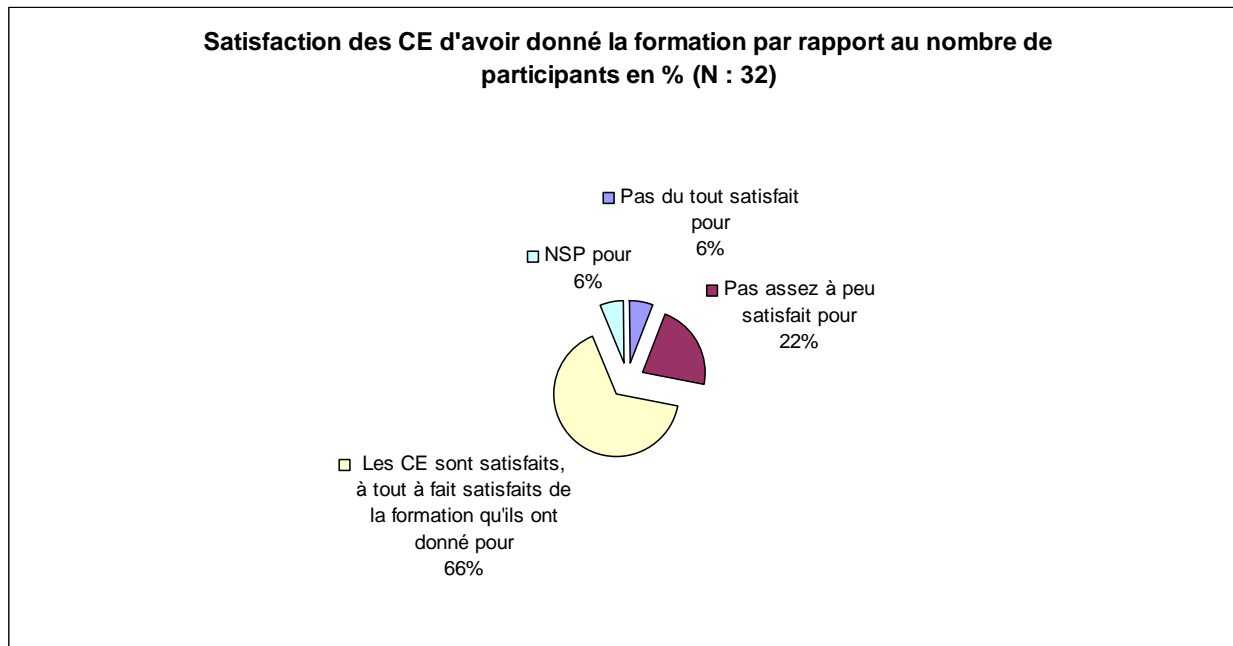
Nous venons d'identifier certaines raisons pouvant expliquer les problèmes de roulement de personnel, de désorganisation des fonctions d'intervention, du manque de communication et les conflits au sein du personnel. Nous croyons que les enseignements à tirer du projet seront profitables à l'avenir – et ils l'ont d'ailleurs été dans la seconde année du projet. Cependant, nous ne voulons pas minimiser les efforts qui devront être faits pour résoudre les problèmes de gestion des ressources humaines qui ont affecté le projet, à savoir : la responsabilité partagée sur les compétences du personnel à recruter; la division des tâches au sein de l'équipe d'intervenants; la responsabilité partagée sur la formation du personnel embauché. Enfin, il faut aussi souligner que les personnalités mêmes ont été en cause dans l'apparition de tensions et de conflits et qu'un cadre organisationnel amélioré pourrait en éviter – sinon limiter – l'émergence.

2.6 Une appréciation globale du projet : participants, employeurs et parents

Jusqu'alors, au travers de notre analyse compréhensive, nous avons tenté de mettre à jour, à la fois les éléments positifs et ceux moins constructifs développés dans le cadre du modèle d'intervention du projet d'expérimentation. Or, avant même de présenter un résultat global en lien avec les objectifs de cette recherche évaluative, nous avons souhaité présenter le bilan de cette expérimentation, tel qu'établi par les acteurs du projet pilote eux-mêmes et, notamment, par les parents des participants.

Globalement, comme nous l'avons vu précédemment, les participants s'expriment satisfaits d'avoir reçu la formation dispensée dans le cadre du projet pilote. De leur côté, comme on peut le voir à la figure suivante, les conseillers en emploi estiment qu'ils sont satisfaits à tout à fait satisfaits de la formation qu'ils ont donnée pour 60% des participants au projet.

Figure 32

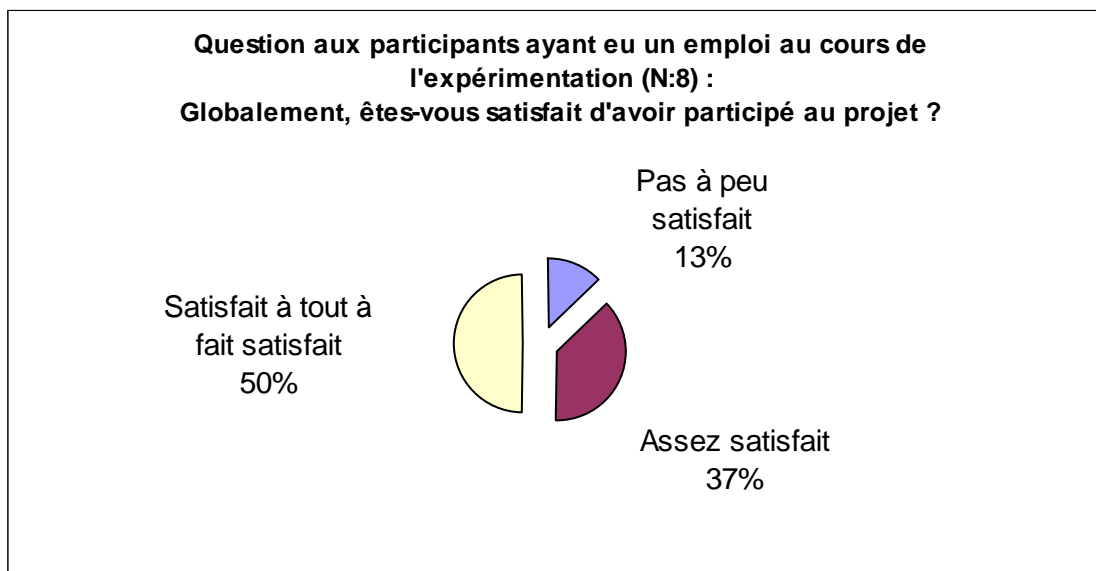


En effet, dans la majorité des cas, les intervenants pensent que la formation permet aux participants de développer largement leurs habilités sociales, ce qui a un impact tout à fait positif sur leur comportement et leur mode de vie en général. Un intervenant relève ainsi :

Il y a eu des effets positifs chez les candidats. D'une part, on peut voir qu'entre le début et la fin de la formation, il y a eu des changements positifs dans les comportements des candidats. D'autre part, quant à leur connaissance de soi, on remarque des améliorations de type meilleur confiance en soi, meilleure connaissance d'eux-mêmes et ce qui a pu aboutir après la formation, à une certaine prise en charge de leur propre vie. (Entrevue n° 2-307)

En revanche, la figure 33 montre aussi que les conseillers en emploi ne sont pas nécessairement satisfaits d'avoir donné la formation à près de 28% des participants au projet. En effet, selon eux, la formation telle que développée dans le cadre du projet expérimental n'est pas adaptée à tous les profils de participants. Toutefois, il est à noter que, de leur côté, les participants qui ont obtenu un emploi au cours de l'expérimentation s'estiment globalement presque tous satisfaits d'avoir participé au projet.

Figure 33



Ainsi, 37% des participants interviewés qui ont eu un emploi sont assez satisfaits et 50% satisfaits à tout à fait satisfaits d'avoir participé au projet. Un participant s'explique à ce propos. «Le programme m'a permis de trouver ce travail que j'aime faire. Je ne suis pas si satisfait au niveau salaire, mais pour le reste, c'est pas si mal.» (Questionnaire participant intégré en emploi n° 3) De la même manière, les participants qui ont dorénavant un emploi rapportent que leurs parents se trouvent tout à fait satisfaits de leur nouvelle situation : «Ils sont tous contents pour moi», dit un participant. Un autre participant dit à propos de ses parents : «Ils trouvent que c'est une belle place pour moi, que je ne peux pas rêver mieux compte tenu de mon handicap.» Pour un autre : «Ils sont satisfaits de me voir heureux dans cette job». Ou encore : «Ils sont contents de voir que je suis capable de travailler et de voir que j'aime mon travail.» (Questionnaires des participants intégrés en emploi n° 1, 2, 3, 4, 7)

En fait, comme le souligne un des participants en emploi, une des craintes des parents est que leur enfant ne parvienne pas à se maintenir en emploi. «Mes parents sont contents de mon travail, mais ils ont toujours peur que je le perde du jour au lendemain, que je sois sans emploi.» (Questionnaire participant en emploi n° 6) Le fait que leur enfant ait réussi à obtenir un emploi constitue un critère de satisfaction non négligeable pour les parents. Les parents des participants qui n'ont pas trouvé d'emploi expriment davantage leur déception par rapport au projet. Bien souvent, ces parents racontent comment la réunion d'information qui avait été organisée par les promoteurs afin de présenter le projet, avant même le démarrage de l'expérimentation, a suscité chez eux beaucoup d'espoirs. Selon Mme C., lors de cette réunion de présentation, les parents s'étaient vus assurés que leur enfant allait trouver du travail sans problème, que des contacts avaient déjà été établis dans certains milieux professionnels et que ce serait très facile pour son enfant de trouver un emploi. Selon Mme C., «Ils ont vraiment présenté les choses comme s'il y avait du travail pour les Asperger. Mais nous n'avons jamais profité de ce bénéfice», regrette-t-elle. (Entrevue n° 4-105) «Quand on regarde le projet, la façon dont il nous a été présenté et tous les espoirs que ça a suscité dans la salle... ça fait pas la job, déclare Mme F. Ce soir-là, ajoute-t-elle, j'ai dit à mon conjoint : 'As-tu vu

les espoirs, les attentes qu'il y avait dans cette pièce-là ?' Je voyais ça et, nous aussi, on avait des attentes par rapport à ça.» (Entrevue n° 4-120)

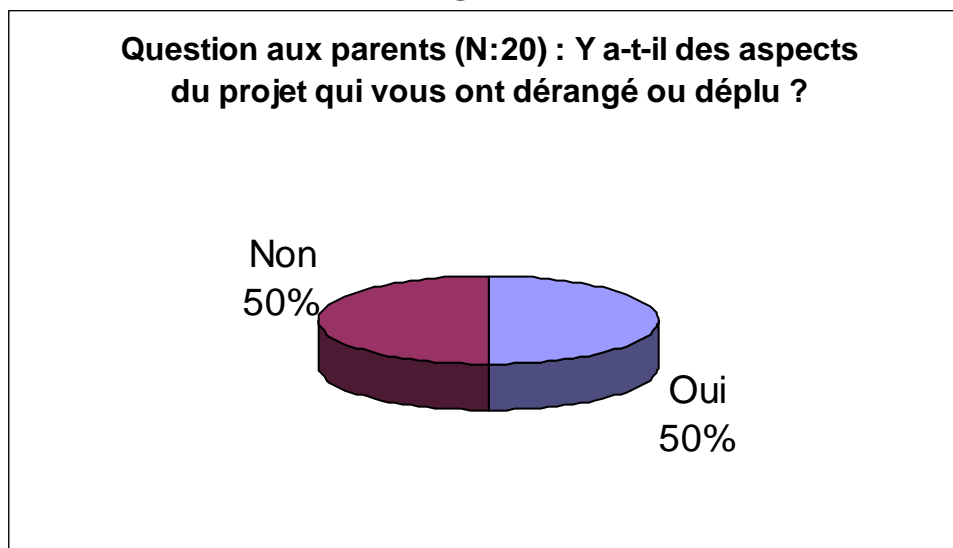
Mme L., de son côté, dit se douter de la difficulté que représente l'intégration en emploi d'une personne comme son fils, mais elle s'interroge : «Pourquoi former les gens dans l'espoir d'un travail si les chances sont si minces [d'en obtenir un].» Elle ajoute qu'il ne faut pas donner de vains espoirs aux participants et à leurs parents. (Entrevue n° 4-114) Les participants qui ne parviennent pas à trouver un emploi ou à se maintenir en emploi peuvent en effet très mal réagir devant cette situation et se retrouver complètement découragés. Après avoir gagné en confiance et avoir développé leurs habilités sociales de base durant la phase de formation, ils peuvent alors renouer avec un sentiment d'infériorité, ce qui les amène au mieux à retrouver une routine rigide et solitaire ou au pire, à sombrer dans une grande déprime, voire même à flirter avec la dépression. À titre d'exemple, une mère raconte l'expérience de son fils dont l'intégration en formation socioprofessionnelle s'est mal déroulée. Cette expérience, dit-elle, n'a fait que confirmer son sentiment selon lequel il ne pourrait jamais intégrer le marché de l'emploi. Il a ainsi collé à cette expérience l'étiquette «de la pire souffrance», dit-elle. « [Il] s'est mis à chuter. Ça a été la descente aux enfers et ça a grugé son énergie.» (Entrevue n° 4-104)

Toutefois, si l'expérience de son fils n'a pas été concluante, cette mère ne minimise pas les effets positifs d'un tel projet d'employabilité. Malgré le fait que son fils se retrouve, dit-elle, dans une situation de très grande souffrance qui résulte, selon elle, du ratage de son intégration en emploi, elle estime toutefois qu'il sort gagnant d'une telle expérience. Il a appris à communiquer avec les gens, à travailler en équipe et à mieux connaître le marché du travail. Elle regrette que son fils ne parvienne pas à mettre en perspective les points positifs de cette expérience et souhaite vivement que le projet ait une suite afin d'aider les parents dans sa situation et les personnes ayant le syndrome d'Asperger à trouver un emploi. (Ibid)

La déclaration de Mme C. nous aide à mieux comprendre pourquoi un tel projet peut susciter tant d'engouement auprès des parents des participants. «Nous, les parents, nous ne savons pas quoi faire pour aider nos enfants Asperger à trouver du travail. Nous avons les poings liés. Ça prend un organisme pour aider les parents et leur donner la clé pour s'en sortir, déclare-t-elle. Nous avons beaucoup d'espoir dans ce programme.» Or, le projet pilote a été pour elle, comme nous l'avons dit plus haut, une déception. «Il y a beaucoup de choses à améliorer, mais c'est normal, c'est une première fois, c'est un programme expérimental», tempère-t-elle. Elle conclut que, malgré toutes les améliorations qui doivent lui être apportées, tous les parents du Québec ayant un enfant autiste ou ayant le syndrome d'Asperger ont besoin de ce projet pour les aider. (Entrevue n° 4-105)

Tous les parents interviewés insistent, en effet, sur l'idée qu'il y a beaucoup d'améliorations à apporter au projet. La moitié des parents interviewés disent même qu'il y a des aspects du projet qui les ont dérangés ou déçu.

Figure 34

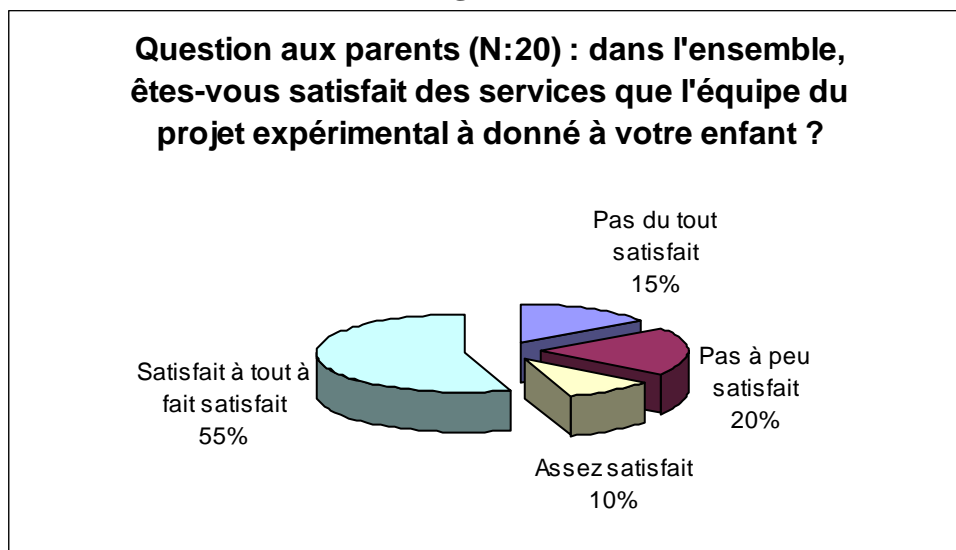


Nous avons déjà évoqué l'ensemble des critiques formulées par les parents des participants : problèmes d'évaluation des participants ou du système de construction d'un bassin d'employeurs potentiels ; manque de suivi après la période de recherche d'emploi ; phase de recherche d'emploi à éprouver davantage ; etc. À ces éléments, s'en ajoute un autre que nous n'avons pas évoqué jusqu'alors. Un certain nombre de parents (toutes cohortes confondues) ont en effet exprimé le fait qu'ils auraient apprécié être davantage informés quant au parcours de leur enfant tout au long de sa participation au projet d'expérimentation, de la formation à son intégration en emploi. Ces parents disent ne pas pouvoir obtenir ce genre d'information directement auprès de leur enfant qui éprouve des difficultés à communiquer.

Ainsi, Mme M. juge que la communication entre l'équipe des intervenants et les parents était déficiente. « I never heard, in any detailed ways, what they had come up with ». Elle ne savait pas ce qui se passait exactement durant la formation. En fait, Mme M. estime que l'équipe d'intervenants devrait planifier des rencontres avec les parents. Elle propose de mettre en place un suivi hebdomadaire. « It would have been helpfull if I had known, every week or so, what they were going to try [...]. So they need more interaction. » (Entrevue n° 4-116) Les parents d'un participant trouvent également que les intervenants n'informaient pas assez les parents. Les communications initiées par l'équipe du projet étaient peu nombreuses, racontent-ils. Toutefois, les intervenants se rendaient disponibles lorsqu'ils étaient sollicités. Cependant, ils ne communiquaient pas spontanément. Ces parents croient qu'il serait intéressant qu'à la fin de chaque étape du parcours vers l'emploi, un compte rendu ou une communication soit établi avec les parents pour leur dire ce qui se passe et comment le participant réagit. Selon eux, il faudrait que ce soit systématique. (Entrevue n° 4-112) Une autre mère renchérit : les intervenants sont présents jusqu'à un certain point. « On dirait, dit-elle qu'ils se tannent. » (Entrevue n° 4-113) De son côté, une mère raconte que, lorsqu'elle laissait des messages, en général, il n'y avait pas de retour d'appel ou, si tel était le cas, le délai d'attente était très long. « C'est moi qui rappelait ». Cette mère suggère, afin de pallier ce problème : « Pourquoi ne pas faire une feuille de chou, une fois par deux semaines [...]. Ça aurait évité des problèmes, des coups de téléphone et des pertes de temps. » (Entrevue n° 4-106)

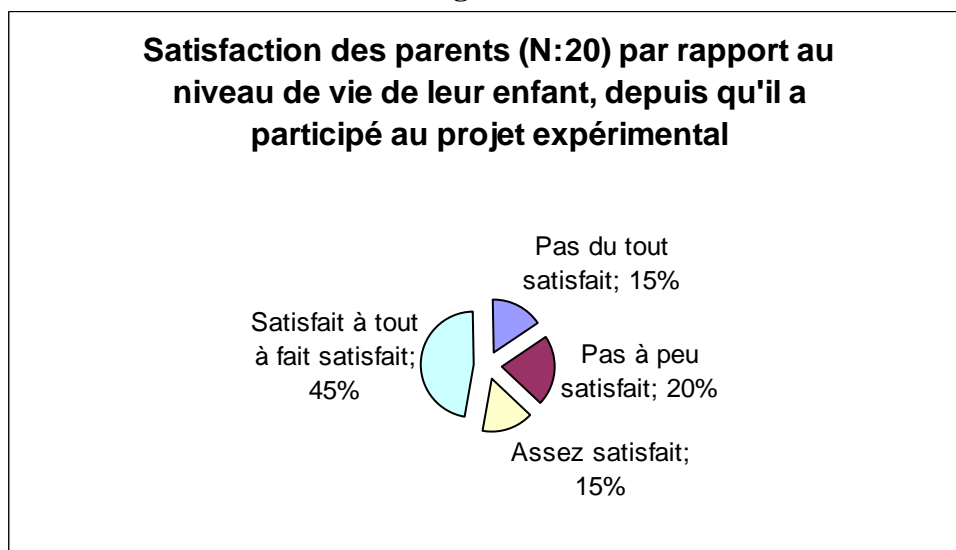
Malgré le fait que les parents souhaitent à tout le moins voir certaines modifications apportées au projet, ils disent en grande majorité être satisfaits (10% assez satisfaits et 55% satisfaits à tout à fait satisfaits) des services que l'équipe du projet expérimental a donnés à leur enfant.

Figure 35



Les parents se disent aussi satisfaits à tout à fait satisfaits à 45% du niveau de vie⁴¹ de leur enfant depuis qu'il a participé au projet expérimental.

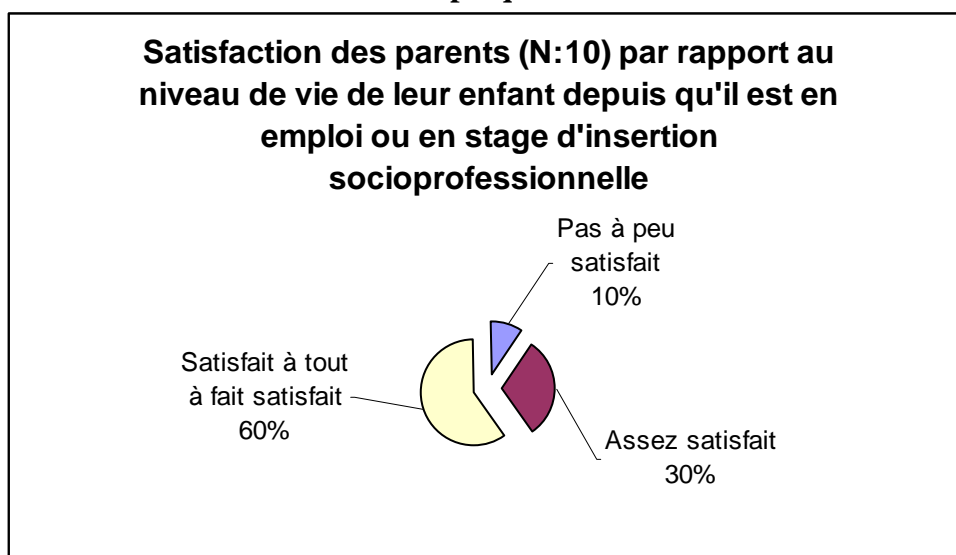
Figure 36



⁴¹ L'expression « niveau de vie », utilisée dans les questionnaires administrés aux parents, est ici à prendre au sens de conditions socioéconomiques.

La moitié des 20 parents interrogés (N=10) avaient leur enfant en emploi ou en stage au moment où ils ont répondu au questionnaire. Quel est le point de vue de ces derniers concernant le niveau de vie de leur enfant à ce moment ? Comme on peut le voir sur le graphique suivant, ils s'estiment en majorité assez à tout à fait satisfaits du niveau de vie de leur enfant, dès lors qu'il est en stage ou en emploi.

Graphique 37



En fait, les parents qui manifestent leur mécontentement et disent n'être pas satisfaits du niveau de vie de leur enfant sont les parents des participants interviewés qui n'ont pas trouvé d'emploi. Quant aux autres parents, ils considèrent que le niveau de vie de leur fils ou de leur fille est satisfaisant parce que le fait de travailler procure à leur enfant une forme de reconnaissance sociale, de même qu'il leur permet de développer leurs habilités sociales tout en leur donnant une meilleure estime d'eux-mêmes. Des parents disent ainsi à propos de leur fils : «Il se sent comme une vraie personne. [Il] est fier de le dire [qu'il travaille]. [Il] semble trouver le travail à faire intéressant et tout à fait dans son champ de compétence. [Il est] heureux aussi d'obtenir un meilleur revenu.» (Questionnaire parents n° 7) Pour une autre mère : «Occuper un emploi est extrêmement valorisant pour [mon fils].» (Questionnaire parents n° 9) Pour un autre parent, le niveau de vie de son enfant s'est considérablement amélioré dans le sens où son fils, en participant au projet, «s'est rendu compte qu'il n'était pas le seul à vivre une certaine réalité et que, malgré tout, il pouvait avoir une vie sociale. Il a appris à s'ouvrir et à s'exprimer. Il a appris à se connaître et à s'accepter.» (Questionnaire parents n° 6)

Dans une entrevue, Mme G. précise encore son point de vue.

Antérieurement, [mon fils] avait toujours été en contact avec des gens ayant une réalité différente de la sienne (souvent des personnes avec une DI). Il se demandait alors s'il était tout seul à être comme ça, à vivre ça. À partir de l'adolescence, [il] a manifesté le besoin de se constituer un groupe d'amis au sein duquel il aurait pu parler de ce qu'il vivait, de ce qu'il

ressentait. C'est à AMO qu'il s'est rendu compte que beaucoup de personnes vivaient la même réalité que lui et que ce n'était pas si tragique, que, malgré tout, il pouvait continuer à vivre et avoir une vie sociale. (Entrevue n° 4-106)

Monsieur L. estime, quant à lui, que la grande qualité du projet expérimental est de regrouper les personnes qui ont les mêmes difficultés et qui ont des objectifs communs. Son fils «a pu s'associer à un groupe de personnes. [Avant], il se pensait seul et unique comme ça.» Il a aussi pu se comparer, se situer par rapport aux autres et reprendre un peu confiance en lui, dit-il. (Entrevue n° 4-115) «Au début, raconte une autre mère d'un participant au projet, son fils disait qu'il n'était pas à la bonne place parce qu'il ne se sentait pas comme les autres [participants].» Puis, avec le temps, il s'est lié d'amitié avec eux et il a appris à accepter son diagnostic. Il déclarait ainsi ouvertement, pour la première fois, qu'il avait le syndrome d'Asperger : «Nous, les Asperger, sommes intelligents, etc.» Il a aussi accepté de prendre sa médication. (Entrevue n° 4-104) Un participant déclare d'ailleurs : «J'aime la formation parce que je suis entouré de gens avec le même syndrome et ça, ça fait que je me sens mieux parce que je sais que je ne suis pas seul à avoir un handicap.» (Entrevue n° 1-208)

Donc, d'emblée, les parents des participants fondent beaucoup d'espoir sur un projet tel que celui d'À l'emploi ! Ce projet représente «la lumière au bout du tunnel». (Entrevue n° 4-104) «C'est une chance, un adon. C'est de l'aide qu'on s'attendait pas à avoir», dit un autre parent. (Entrevue n° 4-117) Ce projet représente également un répit pour les parents, dans un contexte de prise en charge où ils se trouvent souvent à cours de ressource ou d'énergie. «Les parents, dit la mère d'un participant, finissent par s'essouffler dans le processus de prise en charge de leur enfant.» De plus, il importe qu'à l'âge adulte, les personnes qui ont le syndrome d'Asperger parviennent à intégrer le marché du travail. Or, dit-elle, il devient nécessaire, à ce moment-là, qu'une équipe d'intervenants spécialisés prennent le relais auprès des parents. En effet, si les jeunes adultes ne parviennent pas à intégrer un emploi, cela signifie qu'ils passeront leur vie future «enfermés à la maison». Or, selon cette mère, «ils doivent pouvoir être autonomes et fiers de gagner leur vie». (Entrevue n° 4-104) Selon une autre mère, ce projet donne une chance aux personnes autistiques «de mener une vie normale». Elle ajoute : «En société, si tu *fittes* pas avec le groupe, tu es tassé.» (Entrevue n° 4-106)

Les parents applaudissent donc l'émergence d'un tel projet au Québec qui leur permet d'entrevoir, pour la première fois, la possibilité de regarder leur enfant avancer en direction de leur propre insertion sociale. «C'est un programme que l'on attendait depuis longtemps, annonce une mère d'un participant. Nous savions que ce genre de programme existait en Caroline du Nord et en Grande-Bretagne, mais, au Québec, aucun moyen n'était mis en place pour intégrer ces jeunes-là et les faire progresser sur le plan social. Nous, en tant que parents, dit-elle, nous avons atteint la limite de ce que nous pouvions faire afin de faire progresser notre fils sur le plan social.» (Entrevue n° 4-107) C'est pourquoi, nombre de parents fondent beaucoup d'espoir et formulent des appréciations dithyrambiques sur les perspectives qu'offre un tel projet. C'est un «programme merveilleux» ; «c'est une excellente idée, c'est fantastique» ; «ce programme est réellement positif» ; «c'est une chose que j'attendais depuis longtemps» ; «c'est un programme nécessaire» ; «c'est un très beau projet qui a sa place» ; disent-ils. Ils reconnaissent néanmoins que le projet, dans sa forme actuelle, nécessite encore un certain nombre de mises au point ou de corrections. (Entrevues n° 4-101, 4-102, 4-106, 4-107, 4-109)

2.7 En résumé

Au-delà de la satisfaction exprimée vis-à-vis du projet par les participants ayant trouvé un emploi ou par leurs parents, tentons de répondre aux questions formulées dans le cadre de la définition des objectifs de la présente évaluation (voir pp. 22-23). Nous avons souligné que le projet avait permis aux participants de réaliser des gains tant personnels que professionnels.

Toutefois nous avons relevé un certain nombre d'éléments qui ont eu des conséquences non négligeables sur le déroulement même du projet. Nous avons ainsi établi que des facteurs tels que le montage financier du projet, la formation et la coordination des ressources humaines, ou la nature du partenariat entre les promoteurs ont largement complexifié le déroulement du projet. Mais, surtout, nous avons relevé que le modèle d'intervention est toujours en construction. En effet, arrivé au terme de l'expérimentation, le projet est encore sujet à modification, malgré les transformations déjà nombreuses effectuées pendant l'expérimentation. Nous avons vu également comment il a été développé selon les principes d'une démarche de type essai-erreur.

Éventuellement, il serait essentiel de juguler les répercussions négatives sur l'organisation du travail au sein de l'équipe des intervenants. Rappelons-nous des problèmes d'arrimage et d'interférences relevés dans la division des tâches de chacun.

Ensuite, concernant les réponses aux besoins spécifiques des participants, nous avons déterminé que si la formation leur permettait de développer leurs habilités sociales de base et d'améliorer leur estime de soi, il serait éventuellement crucial de cerner tant les buts que l'utilité réelle de la formation – ainsi que sa durée optimale. Par exemple, plusieurs questions restent en suspens : est-ce bien le rôle d'un service d'employabilité de travailler à développer les habilités sociales de base de sa clientèle ? Dans quelle mesure peut-on parler de généralisation de ces acquis transposés au domaine de l'emploi ? Nous sommes plutôt d'avis que, dans le contexte d'un parcours vers l'emploi, la formation est utile dans le sens où elle permet, sur la base d'une bonne évaluation des besoins des participants, d'entreprendre un appariement optimal de chacun d'entre eux avec un milieu d'emploi ciblé. Or, il y a encore des lacunes dans l'utilisation et la mise en place de ces outils d'évaluation. De plus, nous avons souligné à quel point on a fait un usage limité d'un autre outil, le portfolio. Nous pouvons donc conclure que la formation ne parvient pas encore à atteindre son objectif, et que les processus (outils) sont en cause.

Enfin, nous avons mis à jour le fait que les activités de recherche d'emploi ont été converties en un système de placement des participants. Ces placements se font selon une méthode *ad hoc* et consiste invariablement à dispenser aux employeurs un nombre d'informations minimales sur les particularités des personnes ayant des TED sans déficience intellectuelle et les répercussions de celles-ci en emploi. De telles modalités d'intervention ont eu une influence sur l'intégration et le maintien en emploi des participants. En effet, ces modalités fragilisent le processus d'intégration en emploi et peuvent compromettre le maintien en emploi des participants. De plus, nous avons établi que, malgré la bonne volonté, l'ouverture et la flexibilité dont plusieurs employeurs ont fait preuve, le milieu d'emploi (employeur, superviseurs, collègues) manque encore de préparation quant à cette intégration. À l'inverse, la mesure CIT d'Emploi Québec a constitué auprès d'autres employeurs un argument très persuasif qui les a incité à embaucher les participants parce qu'ils représentaient *a priori* une main-d'œuvre bon marché (voire gratuite) et malgré tout efficace. Nous croyons donc fermement qu'à l'avenir, la méthode de sensibilisation des employeurs basée sur des informations

minimales est à revoir, car elle produit nombre d'effets non désirés à moyen terme. Ainsi, la sensibilisation ou la formation du milieu d'emploi aux caractéristiques des TED sans déficience intellectuelle constitue un facteur fondamental dans ce processus d'intégration et de maintien en emploi, facteur autour duquel l'équipe du projet aurait intérêt à faire converger ses efforts. Dans ce sens, il importe d'établir un protocole spécifique en matière d'approche-promotion des employeurs potentiels, puis de sensibilisation du milieu d'emploi.

3. Qu'est-ce qu'une intégration en emploi réussie ?

Au-delà même des objectifs de placement et d'une analyse des résultats en lien avec cette question, il s'avérait important de faire des constats sur la qualité des emplois décrochés, du maintien en emploi et du sens que l'on peut donner à l'intégration socioprofessionnelle de la clientèle. Trois raisons nous poussaient à procéder à cet examen :

- comprendre les attentes des personnes présentant des TED ainsi que leurs particularités d'insertion au milieu du travail, lesquelles sont encore aujourd'hui fort méconnues chez les intervenants et les employeurs ;
- exposer de manière claire et réaliste ces aspirations aux employeurs, de même qu'aux gestionnaires d'organismes et aux décideurs politiques ;
- alimenter un débat éclairé sur les mesures d'employabilité à prendre avec cette nouvelle clientèle.

Au mois de décembre 2006, nous avons en main un ensemble de données nous permettant de faire certaines mises au point sur la base des expériences en emploi de 10 participants. En effet, rappelons-nous que sur les 33 participants au projet, dix ont occupé un emploi, tandis que quatre autres ont suivi des stages en entreprise ou de formation socioprofessionnelle⁴².

3.1 Quelques éléments de théorie et de méthode

Notre équipe de recherche ne disposait que de très peu de points de référence dans cette exploration de ce qu'est une intégration en emploi réussie pour une personne ayant un TED. Outre les aspects quantitatifs tels que la durée, l'horaire de travail et le salaire, nous voulions explorer en quoi consistait la satisfaction ou l'insatisfaction en emploi. Méthodologiquement, nous avons quatre instruments de cueillette à administrer, en temps réel, après une période minimum de trois mois en emploi : carnet de bord; entrevue semi-dirigée de l'agent d'intégration; entrevues semi-dirigées avec le participant et avec son employeur ou son superviseur. Enfin, un cinquième outil de cueillette a fourni des éléments supplémentaires importants à intégrer à cette analyse exploratoire : l'appréciation de l'ensemble du processus par les parents des participants ayant eu un emploi. À cela s'ajoute le fait que nous nous sommes basés sur les entrevues du personnel d'intervention et des

⁴² Ces données sont conformes aux résultats déposés par les promoteurs en date du 7 décembre 2006 (voir les documents déposés au comité aviseur le 11 décembre 2006). Ces données indiquaient que neuf de ces 10 participants étaient toujours en emploi. Précisons qu'aux fins de la recherche, nous avons classé à part les trois participants qui étaient dans des stages en entreprise au mois de décembre 2006, ce qui portait à sept le nombre de participants en emploi régulier. Trois autres participants étaient sans emploi ou sans stage.

employeurs pour documenter les éléments de satisfaction entourant les intégrations en emploi. Il va de soi que les éléments qualitatifs de satisfaction sont les plus informatifs dans notre exploration. Nous pourrions toutefois mettre en parallèle les autres indicateurs, quantitatifs, plus conventionnels au monde de l'employabilité et de l'insertion. De cet amalgame, nous pourrions reconstituer des profils de réussite ou, à tout le moins, faire ressortir des nuances utiles pour conclure sur un bilan du projet d'expérimentation et aider à circonscrire les attentes futures.

C'est donc dans cette perspective que nous avons ciblé, puis examiné les éléments suivants :

- des données quantitatives (durée de l'emploi; horaire de travail; rémunération; temps d'accompagnement par l'agente d'intégration);
- des données qualitatives (éléments forts de satisfaction pour le participant et l'employeur; qualité du rapport avec les collègues de travail);
- la comparaison de ces éléments aux attentes de départ (du participant et de l'employeur).

À ces éléments s'ajoute le fait que nous avons gardé en tête les principaux critères définis par d'autres auteurs avant nous. Ainsi, selon Attwood (2003), les critères suivants appliqués au milieu d'emploi permettent d'éviter les heurts que peuvent rencontrer les employés ayant un syndrome d'Asperger et leurs employeurs : le poste de travail doit exiger peu de demandes de communication verbale et peu de changements dans les routines ; les équipes de travail ne doivent pas imposer de dynamiques sociales fortes ou de prises d'initiative fortes ; elles ne doivent pas non plus être enclines aux commérages. Le milieu doit, de plus, avoir des attitudes propices à une prise en charge des difficultés inhérentes au syndrome : il doit moduler la charge de travail exigée et adapter ou préparer le milieu en ce sens – tant sur le plan du collectif de travail ou des collègues qu'à celui de l'environnement physique. De leur côté, Mawhood et Howlin (1999; 2005) concluent, à l'issue de l'évaluation de leur projet pilote, que de l'accompagnement avec retrait progressif sur une période de quatre mois peut faire en sorte que les personnes autistes sans déficience intellectuelle (*high functioning autism*) arrivent à se stabiliser dans un bon emploi, bien rémunéré, et correspondant bien à leurs compétences.

3.2 Les appréciations quantitatives des intégrations

Les sept emplois actifs au mois de décembre 2006 présentaient les caractéristiques suivantes (durée de l'emploi, horaire et rémunération hebdomadaires) :

- 16 semaines (temps plein 25-30 heures à \$ 10 avec CIT de 65%) dans une bibliothèque d'école;
- 31 sem. (t. partiel 20 h à \$ 12 avec CIT de 115% à 80%) dans une entreprise de création de sites Internet;
- 33 sem. (t. plein 40 h à \$ 10 avec CIT de 75%) dans une cuisine de restaurant;
- 40 sem. (t. plein 40 h à \$ 9 avec CIT de 65%) dans un atelier de produits d'entretien;
- 46 sem. (t. partiel 20 h à \$ 7,75 avec CIT de 115% à 75%) dans une animalerie;
- 56 sem. (t. partiel 20 h à \$ 7,60 sans CIT) dans un complexe de salles de cinéma;
- 62 sem. (t. plein 40 h à \$ 10 puis \$ 11 avec CIT de 85% à 75%) dans une ébénisterie.

Ces postes étaient des postes d'assistants ou aides techniques. Les milieux d'emploi, diversifiés, correspondaient assez bien aux domaines d'intérêt des participants, sinon à des compromis résultant de leur passage à Action main-d'œuvre. S'ils travaillent essentiellement dans des emplois subalternes, leurs postes correspondent généralement bien à leur niveau de scolarité et à leurs expériences (ou à leur manque d'expérience) de travail antécédentes. Certains n'ont pas terminé leur secondaire, d'autres ont fait le cégep. Le seul participant en emploi qui ait fait des études universitaires espérait travailler dans l'archivage : il a obtenu un emploi en bibliothèque.

Les données révèlent une certaine stabilité des emplois décrochés et des échelles de rémunération légèrement au-dessus du salaire minimum. On observe aussi une variabilité des temps de travail qui ne confine pas les candidats à des horaires à temps partiel; au contraire, il semble y avoir de la place pour laisser jouer les capacités de chacun. L'un d'eux a trouvé par lui-même son emploi de placier dans les salles de cinéma, un milieu très proche de ses intérêts, après qu'AMO lui ait trouvé un emploi de commis mais pour lequel on avait rapidement vu qu'il ne faisait pas l'affaire. Certes, un emploi à bas salaire ne peut amener les candidats à vivre indépendamment de leur famille. Cependant, nous avons constaté que quelques-uns avaient tout de même acquis plus d'autonomie dans leur vie hors travail et ne vivaient plus de façon aussi isolée qu'auparavant.

Notons quand même que deux de ces employés en sont à leur second ou troisième emploi depuis le début du projet (deux candidats de la cohorte #1 ayant été suivis au total durant 18 mois). Ceci laisse supposer qu'il est souhaitable de donner une seconde chance aux efforts d'insertion.

Du côté des autres cas documentés, c'est-à-dire six placements, les emplois ont respectivement les caractéristiques suivantes:

- 4 semaines (t. plein 37,5 heures à \$ 10 avec CIT de 70%), fruiterie;
- 13 sem. (t. plein 35 h à \$ 8,70 avec CIT de 75%), pharmacie grande surface;
- 19 sem. (t. partiel 20 h à \$ 7,60 avec CIT de 85%), OSBL de récupération d'ordinateurs;
- 22 sem. (t. plein/partiel 40/20 h à \$ 9 avec CIT de 100%), entreprise d'infographie;
- 27 sem. (t. plein 30-35 h à \$ 10 avec CIT de 85%) suivies de quatre semaines (t. plein 40 h à \$ 8,50 avec CIT de 85%), cuisines de restaurants.

Dans le premier cas, l'embauche s'est faite très tôt après les 16 semaines de formation et de recherche d'emploi. De l'avis même de l'agent d'intégration, cette embauche était prématurée et risquée. Elle ne correspondait pas aux aspirations du candidat, mais semblait quand même ajustée à ses capacités démontrées lors des 16 semaines d'intervention intensive. C'est ce candidat qui trouvera par lui-même, deux mois plus tard, un emploi de placier au cinéma.

Les quatre cas suivants nous offrent des leçons intéressantes. Globalement, ces placements ont duré plus de trois mois, une réussite en soi. Mais l'on a pu observer qu'à moyen terme, chacun des participants avait rencontré un obstacle, une difficulté, un problème trop important à régler pour lui, l'agent d'intégration ou l'employeur. Le premier n'avait pas les habilités sociales requises pour travailler à un point de vente de la pharmacie. Les deux autres avaient présenté des difficultés à obéir aux consignes de travail, malgré les ordres répétés de leurs supérieurs. Il en est de même du dernier qui en revenait toujours à travailler à sa manière. C'est ce participant qui a réintégré le même emploi plusieurs mois plus tard, après avoir essayé en vain d'occuper un emploi du même genre

chez un autre restaurateur. Tenons aussi compte du fait que sa famille a joué un rôle d'influence majeur dans son embauche et dans son maintien en emploi.

3.3 Les appréciations qualitatives des intégrations

3.3.1 Trois vignettes

Première vignette. De l'avis de la plupart des intervenants, une des plus belles réussites en matière d'intégration en emploi est celle du jeune homme qui a été placé à l'animalerie. Pourtant, ce n'était pas le type d'emploi dont il rêvait. Les premières semaines ont nécessité un accompagnement important et beaucoup d'interventions ponctuelles sur les tâches à faire, en plus d'ajuster l'horaire. En fait, ce sont deux agents d'intégration qui se sont occupés de lui. En outre, il a fallu régulièrement lui rappeler de se concentrer sur sa tâche, surtout quand il devenait fatigué. Il a aussi fallu faire appel à ses parents pour surveiller son régime de vie hors travail (Entrevues n°2-204, 2-202 et *focus group* n° 6). Enfin, il faut également préciser que l'employeur a eu sa part de responsabilités dans cette intégration. Voici ce que nous a rapporté un agent d'intégration :

Dernièrement, il y a eu un accroc au travail. [Le participant] en a lui-même parlé à sa mère qui a, à son tour, averti l'équipe d'AMO. Il m'en a également parlé directement. Il a un problème d'équilibre. Je m'étais donc entendu avec son supérieur pour l'autorisation spéciale d'utiliser un banc en même temps qu'il ferait ses tâches. Or, son supérieur aurait négligé de prévenir son assistante [...] qui a confisqué et caché le banc. Outre le fait qu'il se sentait pris au dépourvu, [le participant] s'est également senti humilié. En règle générale, il sait que, s'il a un problème, il peut aller voir son supérieur pour lui en parler. Mais dans ce cas-ci, il pensait que son superviseur était impliqué dans l'histoire [...] J'ai demandé [au participant] d'expliquer lui-même le problème à sa patronne, en ma présence et avec mon soutien. L'équipe vise en effet à promouvoir l'autonomie des participants au programme. À présent, le problème devrait être réglé. (Entrevue n°2-204)

Selon la famille de ce participant, son intégration en emploi constitue un processus au résultat très positif. Le jeune homme a toujours voulu travailler, mais sa famille craignait que l'expérience de travail puisse être traumatisante s'il n'était pas bien entouré. «Si je suis sur le BS, disait leur fils, j'ai rien à dire. Mais si je travaille, je vauds quelque chose, je produis quelque chose.» Ce projet adapté aux besoins des personnes ayant un TED a été très positif, du point de vue de cette famille. Il apporte beaucoup d'espoir tant aux parents qu'aux jeunes adultes qui bénéficient de l'écoute et du respect dont ils ont besoin. (Entrevue n° 4-106)

Deuxième vignette. Voici l'exemple d'un autre participant, un jeune homme qui travaille à temps partiel depuis 31 semaines comme technicien de vérification de sites Internet. Celui-ci juge que ça se passe plutôt bien au travail. Ses tâches sont, selon lui, plutôt faciles à réaliser : ce sont presque toujours les mêmes. Si son travail est répétitif, il dit que cela ne le dérange pas, car, étant donné qu'il a le syndrome d'Asperger, il aime justement le travail répétitif. Outre le fait que ce participant se dit vraiment satisfait de son travail, il dit, de plus, se sentir davantage actif. Il fait, par exemple, plus de sport le soir après le travail, ce qu'il ne faisait pas avant. Le jeune homme sent également que son niveau de concentration s'est amélioré. Par rapport à son esprit d'équipe, il mentionne que cela ne se passait pas toujours très bien à l'école, mais qu'au travail, cela va un peu mieux, quoique ses tâches n'exigent pas tant d'interactions. Selon lui, l'agent d'intégration lui aurait signalé quelques

problèmes dans ses contacts avec ses collègues, mais il lui a donné des trucs pour faire face à de telles situations. Il affirme aussi se sentir plus responsable : « J'ai enfin des tâches à accomplir. Je suis capable de réussir, de travailler. » Il habite toujours chez ses parents et ne manifeste pas le désir de s'installer en appartement. (Entrevue n° 1-306)

Troisième vignette. Un troisième participant, diplômé universitaire mais présentant des problèmes de communication importants, a réussi à se faire une place dans une bibliothèque scolaire (Entrevues n° 1-108 et 3-108). Selon un des responsables de la bibliothèque, celui-ci a plus confiance en ses capacités qu'auparavant. Il se montre aussi toujours prêt à aider les autres; il demande souvent ce qu'il peut faire pour être utile. En dépit de ses problèmes d'élocution et de sa tendance à la curiosité, parfois envahissante dans les conversations banales, sa tâche et son environnement de travail ont été adaptés à ses besoins particuliers. Un certain paternalisme de l'employeur, du superviseur ou des collègues est venu jouer un rôle dans le processus d'intégration en emploi de ce participant. De plus, il faut voir que la réorganisation des interventions du conseiller en emploi et de l'agent d'intégration avec l'employeur, mise en place en août 2006 par AMO, a aussi fait une différence dans ce cadre : les informations sur le participant et sur l'employeur ont été mises en commun plus efficacement.

3.3.2 *Des éléments à mettre en exergue*

En relation avec les facteurs propices à une intégration en emploi réussie, un agent d'intégration énumère un certain nombre d'éléments qui, une fois acquis, feraient en sorte qu'il ne serait pas difficile de replacer les participants dans de nouveaux emplois, le cas échéant. Ces éléments constitueraient une source de satisfaction partagée à la fois par les participants et les employeurs. Il s'agit des facteurs suivants:

- de belles habilités sociales;
- le respect d'un horaire de travail;
- le respect d'une routine;
- l'utilisation de tableaux ou d'outils visuels personnalisés;
- une certaine rapidité d'exécution et plus d'efficacité.

Nos observations ont permis de confirmer qu'il est possible de pallier certaines difficultés motrices ou sensorielles des participants en milieu de travail. Les problèmes sensoriels (comme le bruit ou la luminosité) ou de dextérité fine (qui peuvent ralentir ou empêcher l'accomplissement de tâches précises) ont ainsi été solutionnés ou diminués, par la création d'outils simples à utiliser ou de trucs personnalisés pour au moins trois participants.

De plus, comme nous pouvons nous en rendre compte au travers des trois exemples que nous venons d'évoquer sous la forme de vignettes, une intégration en emploi réussie dépend de plusieurs autres facteurs distincts. D'abord, il apparaît clairement à la lecture de ces trois vignettes que tous les acteurs du projet (tant le participant en emploi, que son employeur, ses parents et les intervenants) jouent chacun un rôle prépondérant dans ce processus. Notons, en premier lieu, que l'ouverture et la flexibilité du milieu d'emploi sont essentielles. Certes, superviseurs et collègues pourront parfois faire preuve d'un certain paternalisme, mais retenons ici que la volonté du milieu d'adapter le plus possible ses manières de faire et sa persistance à le faire constituent des éléments prépondérants dans ce processus de réussite.

S'il y a un autre facteur à considérer dans la réussite, c'est, outre celle du participant et de l'employeur, la part des parents (ou fratrie) dans l'intégration en emploi de leur enfant. Non seulement leur appui financier est-il souvent indispensable, mais leur présence active tout au long du suivi en emploi l'est tout autant.

Il convient enfin de mentionner le rôle d'importance des intervenants dans le processus d'une intégration en emploi réussie. D'abord, il semble que la réorganisation des interventions de l'équipe du projet auprès de l'employeur, selon le principe d'une approche volontaire renforcée, ait joué un rôle prépondérant dans ce cadre (voir la troisième vignette). De plus, une entrevue menée au printemps 2006 avec un agent d'intégration évoque l'importance relative de ses interventions, mais aussi l'ampleur de la tâche de suivi à moyen et long termes. Pour un des participants, il a fallu environ sept heures de travail par semaine pour apprivoiser le poste, puis le suivi est passé à cinq heures hebdomadaires.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, de l'avis d'un agent du projet, une intégration est réussie même si elle nécessite un suivi sur le très long terme. Il faut donc être capable de planifier et de traiter des demandes de suivi à très long terme, que ce soit de façon très ponctuelle ou de façon un peu plus soutenue. Cet élément n'a pas pu être parfaitement évalué dans le dispositif du projet, mais il a été identifié comme étant crucial par le coordonnateur et les agents d'intégration. L'agent d'intégration suggère ainsi de demander au participant lui-même sur quelles modalités le suivi en emploi devrait se poursuivre. Quelle qu'en soit la forme, il importe, dit-il, de maintenir un suivi, car les participants aiment savoir qu'ils ne sont pas laissés à eux-mêmes, qu'ils ne sont pas seuls et que s'ils ont besoin d'aide, quelqu'un pourra venir les aider.

Malheureusement, nos outils de collecte sur l'intensité et la durée du soutien à l'intégration n'ont pas produit de données suffisamment précises ou systématiques. Les agents d'intégration n'ont pas pu remplir avec régularité leurs carnets de bord. Seules les entrevues révèlent que les agents ont réduit leur présence de manière progressive. Toutefois, nos données nous permettent de relever qu'au-delà de la période charnière de l'intégration en emploi, de la planification semble encore bien nécessaire au maintien en emploi. Ainsi, une fois les participants installés dans leur nouvel emploi, ils sont trop nombreux pour que l'on puisse leur assurer un suivi régulier à long terme à raison de plusieurs heures par semaine. Pourtant, certains participants en auraient besoin. Et plus leur nombre augmentera, plus on devra gérer de mandats d'intervention se déroulant sur une longue durée. (Entrevue n°2-204)

Sur un autre point particulièrement important, nous avons constaté que beaucoup d'incertitudes planent encore autour des modalités d'intervention en milieu de travail et que cela affecte le travail des agents. Par exemple, un agent d'intégration nous a révélé qu'au-delà de ses expériences réussies, il faut se rendre compte à quel point il s'avère difficile de juger jusqu'où intervenir en matière de sensibilisation. Il s'avère également difficile, selon lui, de cerner ce qui est du ressort de l'employeur, surtout en ce qui a trait à l'information autour de la problématique particulière du participant avec les autres employés. Cet agent jugeait cette question vraiment délicate, alors qu'on en était à la deuxième année du projet. (Entrevue n°2-204)

En conclusion, outre la question fondamentale du suivi en emploi, quatre points particuliers sont à mettre en relief dans la définition des facteurs concourant à une intégration en emploi réussie :

- l'installation d'une routine de travail sur la base d'aides techniques personnalisées;
- l'actualisation des habilités sociales de base pour accomplir le travail (respecter les horaires et les consignes; être en mesure de choisir quoi faire dans des situations courantes de travail);
- la réceptivité de base, mais aussi la préparation du milieu de travail ;
- le sentiment de réaliser ou d'améliorer ses capacités de travail.

3.4 La comparaison de ces éléments aux attentes de départ du projet À l'emploi !

En tant qu'évaluateurs, il nous paraît essentiel de juger des résultats du projet d'expérimentation à partir de deux angles. Il s'agit, premièrement, d'explorer les retombées en fonction des aspirations et des bénéfices pour les personnes ayant un TED : les participants en emploi sont-ils parvenus à atteindre leurs objectifs? Ont-ils réussi à se satisfaire du travail qu'ils ont trouvé? Ont-ils dégagé plus d'autonomie financière et un niveau de vie décent? Ont-ils développé leurs habilités sociales et professionnelles? Ont-ils acquis une reconnaissance professionnelle comme employé ? En second lieu, il s'agit de voir si le milieu de travail tire profit de l'embauche de cet employé, socialement et économiquement. Il est important de souligner que, du point de vue de l'insertion, ni l'un ni l'autre critère ne devrait à lui seul suffire pour juger de la viabilité d'une politique ou d'un programme, bien que la combinaison des deux, faut-il l'admettre, constitue le défi principal des politiques d'activation contemporaines, tant au Québec qu'en Europe notamment.

Les participants se disent généralement satisfaits d'être en emploi. Le fait d'avoir un travail leur importe davantage que les qualités intrinsèques de celui-ci, particulièrement le salaire. Le secteur d'emploi les satisfait généralement, ce qui est notoire, car les personnes autistes ou présentant le syndrome d'Asperger sont connues pour être rigides dans leur choix d'emploi. Elles sont conscientes de leurs difficultés, comme de leur manque de rapidité d'exécution ou de leurs rapports aux autres parfois compliqués. Toutefois, leurs appréciations semblent souvent être moins négatives que ce qu'en pense leur entourage. Leur sentiment d'accomplir quelque chose, de s'améliorer et, aussi, leur contribution sont reconnus, selon nos observations. Certains aspects de leur travail ne leur plaisent pas ou ne conviennent pas bien à leurs compétences et habilités sociales. Le succès aura tenu à l'accommodement des superviseurs, aux modifications des tâches et à l'introduction d'aides techniques personnalisées. Il aura aussi été cautionné par la relation de confiance avec l'agent d'intégration, qui veille et aide à ce que l'employé puisse se dégager des situations d'anxiété émergentes ou latentes.

Sortir de l'isolement et rencontrer des gens constituent aussi des facteurs de satisfaction. Comme évaluateurs, nous pensons qu'il serait utile de mieux comprendre ce que cela signifie pour les participants, car leur maîtrise des interactions avec autrui est aussi porteuse de risques, de frustrations. Il en va à long terme de la satisfaction des participants et du collectif de travail où ils s'insèrent.

Pour les employeurs, la volonté d'accueillir une personne au sein de l'entreprise est généralement au rendez-vous et ce, pour des raisons humanitaires, de solidarité, d'ouverture. Si cela semble une condition *sine qua non*, elle n'est cependant pas suffisante. Il faut aussi que l'employeur et le collectif de travail soient amenés à comprendre les particularités des personnes ayant un TED sans

DI ou le syndrome d'Asperger et persistent à les accommoder. Car il leur a fallu traverser des moments de frustration et d'incompréhension : pourquoi n'écoute-t-il pas ce que je lui dis? Pourquoi en fait-il toujours à sa tête? Pourquoi ne me demande-t-il pas quand il ne sait pas? Pourquoi m'interrompt-il tout le temps? La sensibilisation et la préparation du milieu constituent une base essentielle de réussite. La fiabilité d'un agent d'intégration fournit aussi à l'employeur une garantie : il peut résoudre rapidement et sans trop de heurts les problèmes rencontrés. Certes, dans le cadre du projet d'expérimentation, ce travail préparatoire s'est fait par essais et erreurs – et avec un certain nombre d'échecs – et il sera nécessaire de le systématiser et de le valider dans un avenir proche, mais, finalement, il confirme l'importance de l'ouverture des milieux à faire des efforts soutenus d'intégration.

Selon AMO et ATEDM, le travail de l'agent d'intégration et la préparation des milieux de travail sont fondamentaux. Mais l'ampleur de ce qui reste à faire pour systématiser « le modèle » constitue encore un ensemble de points d'interrogation. Du point de vue d'ATEDM, l'expérimentation a démontré que la performance des agents d'intégration n'avait pas été à la hauteur. Leur formation préparatoire ne leur donnait pas les outils nécessaires, et il n'y avait pas encore de systématisation dans leurs tâches de liaison avec l'employeur, l'employé et – le cas échéant – la famille. Enfin, ils n'avaient pas saisi avec justesse la finalité de leur mandat avec la clientèle type des TED sans DI. Du côté d'AMO, on avait plutôt constaté que les derniers mois de l'expérimentation avaient enfin permis de cerner les tenants et aboutissants du rôle de l'agent. Par contre, les moyens semblaient encore tenir du schéma essai-erreur et moins d'un diagnostic clair de la situation du participant et des types d'aménagement à négocier avec le milieu de travail. En tant qu'évaluateurs, nous pensons que la définition de ce qui est attendu du participant dans son parcours vers l'autonomie pourrait faciliter la réflexion sur cette systématisation. Mais nous avons relevé que peu d'outils validés étaient disponibles, même en s'inspirant de la littérature existante.

Pour les parents, il va de soi que la réussite tient essentiellement à deux choses : d'une part, à l'obtention d'un emploi comme tel et, d'autre part, aux changements positifs de leur enfant dans leur vie en dehors du travail (comme, par exemple, le fait d'être plus sociable et moins replié sur soi). Pour ces familles, cette réussite constitue une forme de répit et, surtout, d'espoir pour eux-mêmes et pour leur enfant. Nos données montrent d'ailleurs à quel point se révèle la déception – et même la rancœur – de plusieurs parents dont les enfants sont restés sans emploi et qui ont à nouveau régressé (repli sur soi et mauvaises habitudes de vie). Nous avons quand même relevé que la collaboration active des familles dans le maintien en emploi paraissait un facteur clé dans la réussite. Comme chercheurs, nous croyons que ce soutien devrait faire l'objet de questionnements plus poussés à l'avenir : la charge des parents est-elle un fardeau pour eux ? Leur rôle en est-il un de gouverner sur les intervenants, de consultation *ad hoc*, ou de tuteur du participant ? En quoi leur présence affecte-t-elle une limite à l'autonomie ou au contraire un encouragement supplémentaire ?

3.5 En résumé

En somme, de façon générale, nos données tendent à corroborer les autres études qui ont essayé d'explicitier les facteurs de réussite de l'insertion en emploi des personnes ayant un TED sans déficience intellectuelle ou le syndrome d'Asperger. Il s'agit *grosso modo* d'éléments précis concernant le profil des tâches de travail, l'aménagement des aspects relationnels du travail de l'employé, l'ouverture du milieu et, notamment, sa persévérance à s'adapter aux besoins de

l'employé et une bonne 'veille' de la part de l'agent d'intégration. Cependant, peu d'études ont traité en profondeur du soutien offert par l'agent d'intégration ou encore d'une personne référence en entreprise. Les résultats que nous avons mis au jour dans notre étude indiquent, toutefois, que le suivi peut diminuer radicalement avec le temps, mais qu'il sera toujours de mise. Outre ces constats, des questions demeurent : comment cerner, diagnostiquer, ce qui est nécessaire au début de l'emploi et, ensuite, à long terme ? Comment planifier le temps d'intervention en dépit des variations importantes d'un individu ou d'un milieu à l'autre ? Comment faire un bon pronostic des chances d'intégration ? Qu'est-ce qui doit être défini plus précisément dans la liaison avec les parents par rapport à la prise en charge d'un organisme tiers ? Qu'est-ce qui doit être défini plus précisément dans l'intervention en emploi par rapport au droit de gérance ? Quelle marge de manœuvre se donner pour intervenir sans dénigrer ou humilier ? Comment bien préparer d'avance le milieu à un défi d'envergure sans nourrir les réticences à embaucher ? Pour répondre à ces questions, il faudra examiner encore bien plus de cas que ce que nous avons eu l'occasion de faire.

En outre, il n'est pas négligeable d'envisager les éventualités où des participants déjà en emploi souhaiteraient aller travailler ailleurs. Les apprentissages de l'employé au sein d'une entreprise seront-ils facilement transférables et, sinon, leur offrira-t-on alors la possibilité de recommencer un tout nouveau processus d'intégration ? Voilà des questions en suspens, selon nous.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

Constat général sur les résultats et sur les questions en suspens

Notre travail d'évaluateurs nous a conduit à mettre au jour un certain nombre de résultats en lien avec l'expérimentation du projet pilote visant à l'intégration et au maintien en emploi de personnes ayant un TED sans déficience intellectuelle. Ainsi, au bout des deux années de l'expérimentation, il y a eu un taux de placement en emploi de 30% (soient 10 participants sur 33). Il y a eu un total de 13 intégrations en emploi (ou placements en emploi enregistrés) et un taux de maintien en emploi assez satisfaisant. En effet, au terme de l'expérimentation, ce sont 21% des participants au projet qui sont en emploi. La durée moyenne de recherche d'un premier emploi est de 25 semaines et les conditions salariales des participants en emploi sont, par ailleurs, tout à fait acceptables. Ceci dit, ces résultats n'atteignent pas l'objectif fixé de 80% d'intégrations en emploi.

Outre ces données quantitatives, nos analyses des processus du projet pilote ont permis de soulever certaines questions : le principe d'évaluation des candidats à l'admission est-il adéquat ? Quel est le rôle de la formation dispensée aux participants dans le cadre d'un tel projet ? Doit-elle viser à développer leurs habilités sociales sachant les écueils qu'ils rencontrent en termes de généralisation des acquis ? Et est-ce bien là le rôle d'un service en employabilité ? Nos analyses nous ont, de plus, amené à dégager des éléments importants. C'est ainsi que nous avons mis en exergue le fait que la formation/sensibilisation des employeurs aux caractéristiques des TED constitue un facteur facilitant l'intégration en emploi. La définition d'une procédure de recrutement/promotion auprès des employeurs potentiels ne devrait-elle pas être entreprise de façon prioritaire dans le cadre d'un tel projet ? De la même manière, ne serait-il pas important de développer conjointement un protocole spécifique de sensibilisation du milieu d'emploi ? Dans ce cadre, comment bien préparer le milieu d'emploi au défi de l'intégration d'une personne ayant un TED sans déficience intellectuelle, sans toutefois alimenter les réticences à leur embauche ?

Malgré toutes ces questions qui demeurent, il importe de souligner l'envergure du travail accompli par les promoteurs et l'équipe des intervenants du projet pendant cette phase d'expérimentation. En effet, les développements apportés au projet pilote ont eu le mérite d'avoir défriché un véritable *no man's land* de services dédiés à cette clientèle en matière d'employabilité. La motivation à développer un projet d'expérimentation pour l'insertion en emploi des personnes autistes sans déficience intellectuelle était partagée par plusieurs acteurs, institutionnels et associatifs, du domaine de l'emploi et du handicap. Au vu des politiques ministérielles des dernières années, l'absence de services particuliers pour cette clientèle accroissait l'importance de tenter de telles expériences. Nul doute, le projet avait sa place.

Sur ce plan, les deux partenaires promoteurs engagés présentaient chacun une grande crédibilité dans leur domaine respectif. Cependant, nous avons noté que la conjugaison de leurs forces a, selon l'avancement du projet, tantôt été féconde, tantôt freinante. Au cours des deux années et demie (de juin 2004 à décembre 2006) où nous avons été appelés à évaluer ce projet, nous avons été à même de constater que le partage des rôles et des responsabilités de chacun des promoteurs a constitué une zone de grandes tensions plus que d'échanges fructueux dans le cadre du déroulement de l'expérimentation. Cela a été particulièrement clair durant la première moitié du projet et a affecté

autant les résultats en termes de placements et d'intégrations réussies que les conditions de travail pour les intervenants. Nous avons d'ailleurs mis en exergue le fait que le montage financier du projet et la manière dont il a été présenté à l'externe ont opéré sur un mode paradoxal. Ces deux éléments ont en effet à la fois créé des conditions favorables au déploiement du projet, de même qu'ils ont exercé une pression excessivement lourde sur le principal acteur, en l'occurrence le service spécialisé de main-d'œuvre. Cette orientation adoptée par le promoteur comportait un double tranchant et elle a eu des effets contradictoires mettant en jeu à plusieurs reprises la continuité du projet.

Au terme de l'exercice, soit au 31 décembre 2006, les leçons à tirer sont nombreuses et pourraient permettre d'améliorer les résultats, tant sur le nombre et la qualité des placements que sur la manière d'organiser le modèle d'intervention. Ceci étant, ce modèle d'intervention demeure à concevoir plus finement. En effet, en tant qu'évaluateurs, nous avons été amenés à signaler assez tôt aux partenaires siégeant sur le comité de recherche qu'il n'était pas possible d'envisager notre tâche comme étant l'évaluation d'un modèle d'intervention expérimental, c'est-à-dire avec une structure et des contenus raisonnablement arrêtés, mais plutôt comme une entreprise d'accompagnement à la préparation ou à la conception d'une approche plus arrêtée selon une démarche de type essai-erreur-ajustement (une espèce de *work in progress* ou de recherche-action). En somme, notre travail d'évaluateurs en a été un d'accompagnement soutenu, en rapport régulier avec un comité partenarial de recherche pouvant y réagir et moins celui d'une évaluation en bonne et due forme du potentiel d'efficacité (au vu d'un critère tel que le taux de placement et d'intégration en emploi « réussis ») ou de généralisation (au vu d'un critère tel que la formalisation organisationnelle).

Étant donné que le modèle développé est toujours en construction au terme de la phase d'expérimentation, cela signifie donc que le modèle d'intervention défini au préalable n'a pas fonctionné. C'est cet élément, associé au fait que le taux d'intégration en emploi n'a pas atteint ses objectifs, qui nous amène à dire que le projet n'a pas apporté de résultats probants.

Sur la base de nos données et de nos analyses, nous en arrivons donc à faire les recommandations suivantes.

Recommandations et moyens suggérés en vue d'améliorer « le modèle »

Le projet tel que développé au 31 décembre 2006 n'a pas abouti à un modèle d'intervention – ou à une approche – qui est au point. Il convient donc de tirer des leçons des expériences afin de systématiser ou de retravailler les composantes de l'intervention tout en évitant les écueils identifiés durant la recherche évaluative.

1. En préalable, il convient que les partenaires s'entendent sur le partage des expertises dans la construction du modèle d'intervention – du moins dans la phase de conception et de systématisation du modèle –, sans oublier que d'autres acteurs (de la santé et des services sociaux) pourraient être appelés à collaborer.
2. Les trois notions de transfert des apprentissages, d'acquis et d'autonomie doivent être définies minimalement et explicitement. Cet éclaircissement devrait aider à faire converger les partenaires et les autres acteurs sur la portée attendue du projet, de même qu'il aidera à

faire l'arrimage au sein de l'équipe d'intervention et avec les employeurs. La notion de transfert devrait être départagée en priorité de manière à bien cibler les objectifs de la période de formation : sert-elle à former les participants à certaines habilités de travail, ou sert-elle à évaluer leurs besoins particuliers et à envisager les aides techniques qui devront être fournies au milieu de travail ?

3. Travailler sur le protocole et les outils d'évaluation pour la présélection des participants. Construire ce protocole avec des critères dépassant ceux de l'éligibilité à un programme (tels que âge, diagnostic, résidence) de manière à les utiliser pour cibler les contenus de formation appropriés, dans le but de répondre aux finalités de l'insertion.
4. Systématiser un protocole d'approche des employeurs, de sensibilisation puis d'intervention en milieu de travail (employeurs, superviseurs, collègues), afin d'éviter d'emprunter une démarche de type *ad hoc*.
5. Recruter un bassin d'employeurs sur la base d'une stratégie de promotion et de sensibilisation répondant mieux aux besoins des milieux de travail et susceptible de les convaincre de faire les accommodements nécessaires à moyen et long termes.
6. Coordonner et roder la séquence des interventions afin qu'il y ait un meilleur arrimage du travail et afin que les employés puissent remplir plus efficacement leurs fonctions respectives.
7. Concevoir et appliquer une formation à l'entrée en poste du personnel, tant sur l'autisme que sur l'employabilité, qui s'adresse à tout le personnel d'intervention et de coordination.
8. Étant donné l'évolution des fonctions d'intervention et du volume de placements, la répartition du temps de travail des agents d'intégration n'a pas toujours été propice. Il convient donc de mieux planifier les effectifs en considération du nombre de participants desservis.
9. Étant donné la contribution variable des parents et la relation qu'ils ont eues avec les intervenants, il convient de définir leur rôle dans le protocole d'intervention, de même que les obligations des intervenants envers eux.
10. Considérer avec vigilance les effets d'entraînement du montage financier sur la logique d'expérimentation.

BIBLIOGRAPHIE

ABABOU, Rachid (2006). *L'intégration socioprofessionnelle des personnes présentant une déficience intellectuelle : ses effets sur l'intégrant*, projet de mémoire pour la maîtrise en intervention sociale, Montréal, UQAM, École de travail social, 26 mai, 46 p.

ASSOCIATION DE PARENTS POUR L'INTÉGRATION DES PERSONNES ATTEINTES D'AUTISME DE HAUT NIVEAU, DU SYNDROME D'ASPERGER, OU DE TROUBLES APPARENTÉS et ASPERWEB France (2007). *Asperger-Intégration*, en ligne <<http://www.asperger-integration.com>>, consulté en 2007.

ATTWOOD, Tony (2003). *Le Syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*, Paris, Dunod, 182 p.

AUTISME ET TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT, MONTRÉAL et FONDATION AUTISME MONTRÉAL (2007). *La fenêtre virtuelle d'ATEDM et Fondation autisme Montréal*, en ligne <<http://www.autisme-montreal.com>>, consulté en 2007.

AUTISME FRANCE (2000). « Qu'est-ce que le syndrome d'Asperger ? », *Portail d'Autisme France*, en ligne <<http://autisme.france.free.fr>>, consulté en 2007.

BERNIER, Suzanne, LAMY, Marielle, MOTRON, Laurent, CORBEIL, Gilles et Richard MARTIN (2003). *Socio-guide : programme d'entraînement aux habilités sociales adapté pour une clientèle présentant un trouble envahissant du développement*, Montréal, CECOM, Programme des troubles neurodéveloppementaux, Clinique spécialisée des troubles envahissants du développement sans déficience intellectuelle de l'hôpital Rivière-des-Prairies.

BROUILLETTE, C., HACHEY, R. et C. MERCIER (2003). « Les soutiens associés au maintien en emploi : perceptions des personnes aux prises avec un trouble mental grave », *Revue Santé mentale au Québec*, vol. 28, no 1, 1-18.

Cadre de référence. Autisme et autres troubles envahissants du développement (2004). Direction de la recherche et de la qualité des services, Centre de réadaptation Gabrielle-Major, février, 41 p.

CARAYON, Pascale (1997). « Temporal issues of Quality Working Life and Stress in Human-Computer Interaction », *International Journal of Human-Computer Interaction*, Vol. 9, No. 4, 325-342.

CHARBONNEAU, Claude, DUMAIS, Lucie et Réjean MATHIEU (2000). *L'économie sociale et les processus d'insertion sociale et professionnelle*, Colloque de l'Association québécoise de réadaptation psychosociale (AQRP), Château Mont Sainte-Anne, 2 novembre.

CHRÉTIEN, Myriam, CONNOLY, Patrice et Katherine MOXNESS (2003). « Trouble envahissant du développement : un modèle d'intervention précoce centré sur la famille », *Santé mentale au Québec*, vol. XXVIII, no 1, 151-168.

DUMAIS, Lucie et Mélanie MAILHOT (2005a). *Projet d'expérimentation À l'emploi visant à l'intégration en emploi de personnes ayant des troubles envahissants du développement sans déficience intellectuelle*, rapport préliminaire (décembre 2004 à août 2005), présenté à l'Office des personnes handicapées du Québec, Montréal, LAREPPS, UQÀM, août, 20 p.

DUMAIS, Lucie et Mélanie MAILHOT (2005b). *Recherche évaluative concernant le projet d'expérimentation À l'emploi*, 1^{er} rapport d'étape (mars 2005 à août 2005), présenté à l'Office des personnes handicapées du Québec, LAREPPS, UQÀM, septembre, 13 p.

DUMAIS, Lucie et Mélanie MAILHOT (2006). *Recherche évaluative concernant le projet d'expérimentation À l'emploi*, 2^e rapport d'étape (septembre 2005 à janvier 2006), présenté à l'Office des personnes handicapées du Québec, LAREPPS, UQÀM, février, 28 p.

FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DE L'AUTISME ET DES AUTRES TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT (2000). *Portail de la Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement*, en ligne <<http://www.autisme.qc.ca>>, consulté en 2007.

GRANDIN, Temple (1996). *L'autisme : Transition du monde de l'école à celui du travail*, en ligne <<http://www.autisme.qc.ca/>>, consulté en 2005, 4 p.

HAWKINS, Gail (2004). *How to Find Work That Works for People with Asperger Syndrome*, London/ New York, Jessica Kingsley Publishers, 319 p.

HINTON, Jill, MESIBOV, Gary B. et Amy V. WOODS (1997). « TEACCH-Supported Employment Program », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 27, no 1, 3-9.

HOWLIN, Patricia, ALCOCK, Jennifer et Catherine BURKIN (2005). « An 8 year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or Asperger syndrome », *Autism*, SAGE Publication and the National Autistic Society, vol. 9, no 5, 533- 549.

JETTÉ, Christian, DUMAIS, Lucie et Yves VAILLANCOURT (2003). *Réflexions sur quelques expériences du LAREPPS en matière d'évaluation de l'économie sociale dans le domaine des services aux personnes*, Montréal, UQÀM, Cahiers du LAREPPS no 03-04, 36 p.

JUHEL, Jean-Charles (2003). *La personne autiste et le syndrome d'Asperger*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Chronique sociale, 311 p.

LAROSE, Gérald, VAILLANCOURT, Yves, SHIELDS, Geneviève et Muriel KEARNEY (2004). *Contributions de l'économie sociale au renouvellement des politiques et des pratiques dans le domaine de l'insertion socioéconomique au Québec. De 1983 à 2003*, Montréal, UQÀM, Cahier du LAREPPS n° 04-03, mars, 37 p.

MAWHOOD, Lynn et Patricia HOWLIN (1997). *A supported employment scheme for able adults with autism or Asperger syndrome*, London, The National Autistic Society, 39 p.

MAWHOOD, Lynn et Patricia HOWLIN (1999). « The outcome of a supported employment scheme for high functioning adults with autism or Asperger Syndrome », *Autism*, SAGE Publication and the National Autistic Society, vol. 3, no 3, 229-254.

MARTIN, Richard, TREMBLAY, Pierre et Laurent MOTTRON (2004). *L'autisme, un nouveau regard* [enregistrement vidéo], Montréal, CECOM, Hôpital Rivière-des-Prairies.

MATHIEU, Réjean, JETTÉ, Christian, VAN SCHENDEL, Vincent, DUMAIS, Lucie, TREMBLAY, Diane-Gabrielle et Pierre-Yves CRÉMIEUX (2000). *L'impact économique et social du secteur communautaire à Montréal*, Montréal, UQÀM, LAREPPS/Service aux collectivités, mars, 150 p.

MERCIER, Céline et Michel PERREAULT (2001). « L'évaluation de programme. Notions de base », in DORVIL, Henri et Robert MAYER (sous la direction de). *Problèmes sociaux*, tome 1, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 412-430.

MÜLLER, Eve, SCHULER, Adriana, BURTON, Barbara A. *et al.* (2003). « Vocational supports for individuals with Asperger syndrome », *Journal of vocational rehabilitation*, vol. 18, no 3, 163-165.

NESBITT, Sophie (2000). « Why and Why not ? Factors Influencing Employment for Individuals with Asperger Syndrome », *Autism*, SAGE Publications and The National Autistic Society, vol. 4 (4), 357-369.

PALLASCIO, Marie-Christine (2003). *Le programme TEACCH : évaluation de son efficacité*, thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie, Montréal, Université du Québec à Montréal, 158 p.

PORTAIL DU QUÉBEC, *Répertoire des programmes : services aux citoyens* (2007). En ligne <<http://www.formulaire.gouv.qc.ca>> consulté en 2007.

PROHET, Alexandra et Lucie DUMAIS (2006). *Recherche évaluative concernant le projet d'expérimentation À l'emploi*, 3^e Rapport d'avancement (1^{er} février au 31 mai 2006), présenté à l'Office des personnes handicapées du Québec, UQÀM, LAREPPS, juillet, 4 p.

PROULX, Jean, DUMAIS, Lucie, CAILLOUETTE, Jacques et Yves VAILLANCOURT (2006). *Les services aux personnes ayant des incapacités au Québec, rôle des acteurs et dynamiques régionales*, Montréal, UQÀM, Cahier du LAREPPS n° 06-12, novembre, 217 p.

ROBERTSON, Janet et Eric EMERSON (2006). *A Systematic Review of the Comparative Benefits and Costs of Models of Providing Residential and Vocational Supports to Adults with Autistic Spectrum Disorder*, Lancaster, Institute for Health Research /Lancaster University, en ligne <<http://www.nas.org.uk/content/1/c6/01/06/11/review.pdf>>, consulté en 2007, 10 p.

ROCRAY, Johanne (1998). *Analyse du profil motivationnel des usagers des services externes de main-d'œuvre (SEMO)*, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, UQÀM, 69 p.

SHIELDS, Geneviève et Catherine LANDRY-LARUE (sous la direction de VAILLANCOURT, Yves, TREMBLAY, Louise et Lucie DUMAIS) (2005). *Monographie d'un service spécialisé de main-d'œuvre visant l'insertion socio-économique de personnes présentant une déficience intellectuelle. Action main-d'œuvre*, Montréal, UQÀM, Les Cahiers du LAREPPS n° 05-03, février, 74 p.

SPHERE-QUÉBEC (2005). *Portail de SPHERE-Québec*, en ligne <<http://.sphere-qc.ca>>, consulté en 2007.

STEZEWSKI, Laurence et Lucie DUMAIS (2004). *Projet d'expérimentation visant l'intégration en emploi de personnes ayant le syndrome d'Asperger*, présenté à l'Office des personnes handicapées du Québec, novembre, Action Main-d'œuvre Inc. et LAREPPS, UQÀM, 44 p.

STEZEWSKI, Laurence et Marjorie MERCIER (2004). *Projet d'expérimentation visant à l'intégration en emploi de personnes ayant le Syndrome d'Asperger*, présenté à Ressources humaines et développement des compétences Canada, juillet, Action Main-d'œuvre Inc. et Autisme et troubles envahissants du développement-Montréal, 60 p.

Support des stages en milieu de travail et intégration en emploi. Évaluation des services pour les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement, phase 1 – Étude qualitative (2004). Évaluation santé et service sociaux, direction de l'évaluation, ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, septembre, 71 p.

TARTE, Françoise (2006). *Rapport synthèse de l'étude sur l'évaluation de la pertinence et des effets des mesures et programmes d'Emploi-Québec en regard de la clientèle des personnes handicapées*, Québec, Direction de l'évaluation, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, p.132.

WING, Lorna (2001). *Asperger syndrome : a clinical account*, en ligne, <<http://www.mugsy.org/wing2.htm>>, consulté en 2007.

ANNEXE 1

Facteurs entourant le choix de procéder par groupe unique sans groupe contrôle

Le devis de recherche avec groupe contrôle est assez commun en recherche évaluative. Ce type de devis a d'ailleurs été utilisé par Mawhood et Howlin dans leur évaluation du projet pilote londonien portant sur l'aide à l'insertion aux personnes autistes (1999). Mawhood et Howlin ont comparé les résultats des parcours de 30 participants ayant le syndrome d'Asperger avec un groupe contrôle de 20 personnes ayant le même diagnostic, mais effectuant eux-mêmes leur recherche d'emploi.

Dans notre évaluation du projet *À l'emploi*, nous avons adopté une démarche permettant d'établir des mesures de type « avant-après » avec groupe unique. Mais nous voulions augmenter la portée de nos constats en constituant un groupe contrôle d'environ 10 personnes inscrites dans des organismes d'employabilité, mais n'offrant pas le soutien spécifique aux personnes autistes. Un appel a donc été lancé dans le réseau d'employabilité québécois, à l'automne 2005, par l'entremise d'Action main-d'œuvre. Un certain nombre d'organismes ont répondu à l'appel.

Les tentatives initiées afin d'établir un groupe contrôle n'ont pas conduit à des résultats assez concluants. Il n'a pas été possible, en effet, de constituer un groupe de comparaison rassemblant un nombre significatif de personnes présentant un TED sans déficience intellectuelle : moins de 10 personnes ont été identifiées par quatre organismes (à Montréal, Longueuil, Québec et Rimouski). Certaines d'entre elles étaient déjà en emploi ou en stage d'insertion. En outre, quelques-unes de ces personnes n'avaient pas eu de diagnostic comme tel.

Enfin, six mois après le début de l'expérimentation, nous avons convenu que la recherche évaluative se donnait davantage une facture de « recherche formative » (ou recherche-action) que de recherche sommative. Par conséquent, nous avons conclu qu'il n'était pas nécessaire de chercher à collecter des données supplémentaires pour faire des comparaisons et cerner de façon plus serrée les facteurs causals en jeu.

ANNEXE 2

Les questionnaires

Questionnaires utilisés durant la formation en T0 et T8 (participants et conseillers)

Questionnaires utilisés durant l'intégration (participants et employeurs/superviseurs)

Questionnaires aux parents

QUESTIONNAIRE-PARTICIPANT : PERIODE T0

Nom du participant : _____

Date d'aujourd'hui: _____

Partie I. Motivation

1. Avez-vous décidé de venir à AMO et participer au projet d'expérimentation :
 - par vous-même
 - à la suggestion de quelqu'un d'autre

2. Qui vous a encouragé à participer au projet d'expérimentation ? (cochez plus d'une réponse si nécessaire)
 - Moi-même
 - Un (ou plusieurs) membre(s) de ma famille
 - Un (ou des) ami(es)
 - Un intervenant (par exemple : travailleur social, psychologue, psychiatre, etc.)
 - Autre (spécifiez) : _____

3. Y a-t-il quelqu'un qui vous a déconseillé de participer au projet d'expérimentation ?
 - Non
 - Oui → Si oui, pour quelle raison ? _____

4. Quels facteurs motivent votre participation dans ce projet ? (**Cochez le ou les 2 plus importants**)
 - Trouver un emploi et le conserver
 - Briser l'isolement et créer des contacts avec les gens
 - L'avancement, les promotions
 - L'argent
 - L'encadrement et le support fournis pour l'intégration en emploi
 - Autres; spécifiez : _____

Partie II. Attentes actuelles

5. Aujourd'hui, dans quel(s) domaine(s) souhaiteriez-vous trouver un emploi ?

1^{er} choix : _____

2^{ième} choix : _____

3^{ième} choix : _____

6. Avez-vous une idée de quelles sont vos chances de trouver un emploi dans ces domaines ?

Oui ou Non _____ → Si oui, pour chacun des domaines, comment les estimez-vous (encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7):

→ Pour le 1^{er} choix

Très faibles ----- **Très élevées**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

→ Pour le 2^e choix

Très faibles ----- **Très élevées**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

→ Pour le 3^e choix

Très faibles ----- **Très élevées**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

7. Seriez-vous prêt à travailler dans un autre domaine (oui/non) ? _____

8. Avant de faire partie du projet d'expérimentation, avez-vous été à la recherche d'un emploi au cours des 12 derniers mois ?

Oui ou non ? _____ → Si oui, pendant combien de temps (indiquez les mois) : de _____ à _____

9. Dans le passé, avez-vous cessé de chercher un emploi pendant une certaine période ?
 Oui ou Non _____ → Si oui, pourquoi ? (cochez plus d'une réponse si nécessaire):

- Découragement
- Incapacité à conserver un emploi
- Stress trop élevé
- Trop souvent renvoyé
- Faible confiance en soi
- Mauvaises relations avec les employés ou l'employeur
- Autre : _____

10. Quelles sont les 2 plus grandes qualités que vous recherchez dans un emploi idéal ? (**Cochez seulement 2 cases**)

- Horaire à temps partiel
- Tâches de travail intéressantes
- Congés payés (congrés fériés et jours de maladie)
- Salaire satisfaisant
- Bonnes relations avec les collègues de travail
- Bonnes relations avec le(la) supérieur(e)
- Tâches répétitives
- Autre : _____

Partie III. Formation

11. Par ordre d'importance, identifiez si possible au moins trois choses que vous pensez apprendre dans la formation de 8 semaines à Action main-d'œuvre ?

I. _____

II. _____

III. _____

12. À date, vous sentez-vous en confiance avec votre conseiller en emploi ? (Encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Entièrement**

1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

13. À date, est-ce que la durée de la formation vous convient (6 heures par jour et 3 heures le vendredi) ?
(Encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Entièrement**
1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

14. En général, est-ce que le contenu/activités de la formation vous conviennent ?

Pas du tout ----- **Entièrement**
1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

15. Y a-t-il des éléments ou exercices de la formation qui vous semblent difficiles à comprendre ou à faire ?

(Oui ou non) _____ → Si oui, lesquels ? _____

16. À date, êtes-vous satisfait de la formation à Action main-d'œuvre concernant ? (Cochez une réponse pour chacun des aspects du tableau ci-dessous.)

Peu satisfait : 1.....7 : Très satisfait

										Ne sais pas	Ne s'applique pas
... vos contacts avec les gens en général ?											
... la connaissance de mes forces /limites ?											
... la connaissance du marché d'emplois ?											
... mon niveau de confiance en moi ?											
... mes chances d'obtenir un emploi ?											

Partie IV. Autre question

17. Dans ce questionnaire, y a-t-il des questions qui ont été plus difficiles que d'autres, ou qui vous ont posé des problèmes ? (Oui ou non) _____ → Si oui, lesquelles ?

QUESTIONNAIRE-CONSEILLER : PERIODE T0

Intervention avec le participant dénommé : _____

Par le ou la conseillère en emploi : _____

Date d'aujourd'hui : _____

Partie I. Sur le participant

Cochez le chiffre correspondant à votre réponse

Échelle : 1 = Très faible

7 = Très élevé

OU ne sais pas / ne s'applique pas

1. À date, le participant affiche-t-il un niveau :

Très faible : 1.....7 : Très élevé

										Ne sais pas	Ne s'applique pas
... d'attention / concentration ?											
... de stress ?											
... de confiance en soi ?											
... d'apprentissage ?											
... de motivation à participer aux activités ?											
... de persévérance ?											

2. Le participant affiche-t-il une force marquée ?

Oui/Non _____ → Si oui, laquelle ? _____

Le participant affiche-t-il une faiblesse marquée ?

Oui/Non _____ → Si oui, laquelle ? _____

3. Le participant réussit-il les tâches ou les exercices de la formation ? (Encerclez le chiffre correspondant à votre réponse)

Très mal ----- Très bien

1 2 3 4 5 6 7

4. Quel type d'emploi le participant désire-t-il avoir ? Identifier ses choix par ordre de préférence :

1^{er} choix : _____

2^{ième} choix : _____

3^{ième} choix : _____

5. Bien que ce projet d'expérimentation vise à améliorer les possibilités d'emploi du participant, pouvez-vous évaluer si, par rapport à chacun des emplois mentionnés, les choix de ce dernier sont réalistes compte tenu du marché de l'emploi et de ses compétences/formation académique :

Peu réaliste : 1 7 : Très réaliste

										Ne sais pas
... 1 ^{er} choix										
... 2 ^e choix										
... 3 ^e choix										

6. Le participant est-il ouvert à chercher dans d'autres types d'emploi, si nécessaire ?

Pas du tout ----- Tout à fait

1 2 3 4 5 6 7

Partie II. Mon intervention avec le participant

7. Le participant a-t-il de la **facilité** à assimiler certains éléments des activités de formation ?
Oui/Non _____ → Si oui, lesquels ?

8. Le participant a-t-il de la **difficulté** à assimiler certains éléments des activités ?
Oui/Non _____ → Si oui, lesquels ?

Avez-vous trouvé une autre façon d'expliquer ou de contourner ces difficultés ? (1-2 exemples)

9. À date, qu'est-ce qui vous a aidé le plus dans votre intervention avec ce participant :
(cochez le chiffre correspondant à votre réponse)

Très faible : 1.....7 : Très élevé

										Ne sais pas	Ne s'applique pas
... mon expérience antérieure ?											
... mon savoir théorique / mes lectures ?											
... le participant lui-même (efforts, personnalité) ?											
... le soutien de mes collègues ?											
... la formation préparatoire d'AMO ?											
... autres :											

10. Avez-vous identifié d'autres emplois susceptibles de rejoindre l'intérêt spécifique du candidat?
Oui/Non _____ → Si oui, lesquels ?

11. Jugez-vous que ce participant est, pour votre intervention, un sujet difficile ou facile ?

Difficile ----- **Facile**
1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

12. À date, voyez-vous un aspect essentiel sur lequel le participant doit améliorer son autonomie ?
Oui / Non / Ne sais pas _____ → Si oui, de quel aspect s'agit-il ?

13. Vous sentez-vous à l'aise avec le participant ?

Pas du tout ----- **Tout à fait**
1 2 3 4 5 6 7

Expliquez pourquoi :

QUESTIONNAIRE-PARTICIPANT : PERIODE T8

Nom du participant : _____ Date : _____

Partie I. Attentes actuelles

1. Aujourd'hui, dans quel(s) domaine(s) souhaiteriez-vous trouver un emploi ?

1^{er} choix : _____

2^{ième} choix : _____

3^{ième} choix : _____

2. Avez-vous une idée de quelles sont vos chances de trouver un emploi dans ces domaines ?

Oui ou Non _____ → Si oui, pour chacun des domaines, comment les estimez-vous (encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7):

→ Pour le 1^{er} choix

Très faibles ----- **Très élevées**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

→ Pour le 2^e choix

Très faibles ----- **Très élevées**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

→ Pour le 3^e choix

Très faibles ----- **Très élevées**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

3. Seriez-vous prêt à travailler dans un autre domaine (oui/non) ? _____

Partie II. Formation

4. À date, vous sentez-vous en confiance avec votre conseiller en emploi ? (Encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Entièrement**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

5. À date, est-ce que la durée de la formation vous convient (6 heures par jour et 3 heures le vendredi) ? (Encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Entièrement**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

6. À date, en général, est-ce que le contenu/activités de la formation vous conviennent ? (Encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Entièrement**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

7. Avez-vous de la **facilité** à suivre ou à comprendre des éléments ou des exercices de la formation ?

(Oui ou non) _____ → Si oui, lesquels vous paraissent les plus faciles ?

8. Avez-vous de la **difficulté** à suivre ou à comprendre des éléments ou des exercices de la formation ?

(Oui ou non) _____ → Si oui, lesquels vous paraissent les plus difficiles ?

9. Y a-t-il des éléments ou des exercices de la formation que vous jugez **inutiles** pour trouver ou occuper votre futur emploi ?

(Oui ou non) _____ → Si oui, lesquels vous paraissent inutiles ?

10. Êtes-vous satisfait de la formation à Action main-d'œuvre concernant les aspects suivants (cochez une réponse sur l'échelle de 1 à 7 OU Ne sais pas) :

Peu satisfait : 1.....7 : Très satisfait

										Ne sais pas
... mes contacts avec les gens en général ?										
... la connaissance de mes forces /limites ?										
... la connaissance du marché d'emplois ?										
... mon niveau de confiance en moi ?										
... mes chances d'obtenir un emploi ?										

11. Y a-t-il d'autres éléments ou d'autres exercices de la formation que vous êtes particulièrement **satisfait(e)** d'avoir appris ? Oui ou non ? _____ → Si oui, lesquels ?

QUESTIONNAIRE-CONSEILLER : PERIODE T8
--

Évaluation du candidat : _____

Par le ou la conseillère en emploi : _____

Date : _____

Partie I. Sur le participant

Cochez le chiffre correspondant à votre réponse

Échelle : 1 = Très faible

7 = Très élevé

OU ne sais pas / ne s'applique pas

1. À date, le participant affiche-t-il un niveau :

Très faible : 1.....7 : Très élevé

									Ne sais pas	Ne s'applique pas
... d'attention / concentration ?										
... de stress ?										
... de confiance en soi ?										
... d'apprentissage ?										
... de motivation à participer aux activités ?										
... de persévérance ?										

2. Depuis le début de la formation, le participant a-t-il acquis davantage d'autonomie ?

- Très peu
 Peu
 Assez
 Beaucoup

Y a-t-il un(des) aspect(s) de son autonomie qu'il devrait améliorer ? Si oui, le(s)quel(s) ?

3. La formation d'Action main-d'œuvre a-t-elle permis au candidat d'améliorer:

Pas du tout : 1.....7 : Tout à fait

										Ne sais pas
... ses contacts avec les gens en général ?										
... la connaissance de ses forces /limites ?										
... la connaissance du marché d'emplois ?										
... son niveau de confiance en soi ?										

4. A) Le participant a-t-il développé ou amélioré certaines forces ou qualités ?

Oui/Non _____ → Si oui, la ou lesquelles ?

B) Au terme de la formation, le participant affiche-t-il certaines faiblesses marquées ?

Oui/Non _____ → Si oui, la ou lesquelles ?

5. Aujourd'hui, dans quel(s) domaine(s) le participant souhaite-t-il trouver un emploi ?

1^{er} choix : _____

2^{ième} choix : _____

3^{ième} choix : _____

6. Pouvez-vous évaluer si, par rapport à chacun des emplois mentionnés, les choix du participant sont réalistes compte tenu du marché de l'emploi et de ses compétences/formation académique

Peu réaliste : 1.....7 : Très réaliste

										Ne sais pas
... 1 ^{er} choix										
... 2 ^e choix										
... 3 ^e choix										

7. Avez-vous identifié d'autres emplois susceptibles de rejoindre l'intérêt spécifique du candidat?

Oui/Non _____ → Si oui, lesquels ?

12. Qu'est-ce qui vous a aidé le plus dans votre intervention avec ce participant :

Très faible : 1 7 : Très élevé

										Ne sais pas	Ne s'applique pas
... mon expérience antérieure ?											
... mon savoir théorique / mes lectures ?											
... le participant lui-même (efforts, personnalité) ?											
... le soutien de mes collègues ?											
... la formation préparatoire d'AMO ?											
... autres :											

13. Vous sentez-vous à l'aise avec le participant ?

Pas du tout ----- **Parfaitement**

1 2 3 4 5 6 7

14. Dans l'ensemble, êtes-vous satisfait de la formation que vous avez donnée au candidat ?

Pas du tout ----- **Parfaitement**

1 2 3 4 5 6 7

Expliquez pourquoi : _____

Partie III. Le rôle de la famille du participant

15. Avez-vous eu des contacts avec la famille ? Oui ou Non _____

→ Si oui, avec qui _____ et à quel(s) sujet (s) ?

16. Êtes-vous en mesure de nous dire qui **a le plus** soutenu le participant durant sa formation ?

Oui / Non _____ → Si oui, qui _____

Indiquez comment : _____

QUESTIONNAIRE-PARTICIPANT : INTÉGRATION EN EMPLOI
--

Nom du participant : _____

Date d'aujourd'hui : _____

Partie I. Recherche et entrevue en emploi

1. Qui a trouvé l'emploi que vous occupez actuellement ?

- Vous-même
- Un membre de ma famille, de mes amis: précisez _____
- Un intervenant d'Action main-d'œuvre
- Autre : _____

2. Avez-vous passé une entrevue ? (Oui ou non) _____

→ Si oui, comment vous sentiez-vous durant l'entrevue ? (Encerclez un chiffre sur l'échelle de 1 à 7)

Plutôt mal ----- **Plutôt bien**

1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

3. Est-ce que le portfolio vous a été utile durant : (cochez un chiffre sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout : 1.....7 : Tout à fait

Durant...									Ne s'applique pas
La rédaction de lettres de présentation									
L'entretien téléphonique avec le futur employeur									
L'entrevue en emploi									
Actuellement au travail									
Autre situation :									

4. Actuellement, au travail, quelle partie du portfolio vous sert le plus ?

Partie II. Satisfaction vis-à-vis de l'emploi

5. Actuellement, êtes-vous satisfait du nombre d'heures travaillées dans votre emploi ? (Encerclez un chiffre sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Tout à fait**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi? _____

6. Le salaire de cet emploi vous convient-il ? (Encerclez un chiffre sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Tout à fait**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

7. Dans l'ensemble, jugez-vous votre expérience dans cet emploi : (encerclez un chiffre sur l'échelle de 1 à 7)

Insatisfaisante ----- **Satisfaisante**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi ? _____

8. Considérez-vous que votre vie est satisfaisante depuis que vous occupez cet emploi ? (Encerclez un chiffre sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Tout à fait**
 1 2 3 4 5 6 7

9. Que pensent vos parents ou votre entourage de votre travail ? Expliquez.

14. Qu'est-ce qui vous aide dans votre travail ? (Cochez le chiffre correspondant à votre réponse)

Pas du tout : 1.....7 : Tout à fait

	1	2	3	4	5	6	7	Ne s'applique pas
Mes études								
Mon expérience de travail antérieure								
Mes compétences et mes aptitudes								
Ma formation à Action main-d'œuvre								
Mon portfolio								
Le soutien de mon agent d'intégration								
Le soutien de mes collègues de travail								
Le soutien de mon superviseur								
Le soutien de mes parents								

Partie IV. Employés et superviseur

15. Demandez-vous l'aide à un ou des employés pour accomplir certaine(s) tâche(s)?

Jamais ----- **Souvent**
 1 2 3 4 5 6 7

16. Lorsque vous avez des questions, y a-t-il un ou des employés à qui vous pouvez vous référer ? (Oui ou non) _____

17. Avez-vous déjà eu des problèmes avec des employés ?

(Oui ou non) _____ → Si oui, principalement à quel(s) sujet(s) ?

Ce(s) problème(s) ont-ils été résolus ? (Oui ou non) _____ → Si oui, comment ?

25. Est-ce que les interventions de votre agent d'intégration ont permis d'**améliorer** : (cochez la case correspondant à votre réponse)

Pas du tout : 1.....7 : Tout à fait

	1	2	3	4	5	6	7	Ne sais pas	Ne s'applique pas
... mon niveau de confiance en moi ?									
... l'exécution de mes tâches de travail ?									
... mes contacts avec mes collègues de travail ?									
... mes contacts avec mon superviseur ?									

26. Une intervention de votre agent d'intégration a-t-elle contribué à résoudre un problème important que vous aviez sur les lieux de votre travail ? (Oui ou non) _____ Expliquez.

27. Globalement, êtes-vous satisfait d'avoir participé au projet *À l'emploi* d'Action main-d'œuvre ?

Pas du tout ----- **Tout à fait**

1 2 3 4 5 6 7

28. Avez-vous des commentaires ?

QUESTIONNAIRE-SUPERVISEUR

Nom de l'entreprise ou de l'organisme: _____

Nom du superviseur : _____

Date : _____ Nom de l'employé : _____

Section I. Intégration

1. Est-ce la première fois que vous embauchez un individu ayant le syndrome d'Asperger ou une autre forme légère d'autisme ? (Oui/Non) : _____

2. Par le passé, avez-vous déjà employé des personnes handicapées ayant des limitations physiques ou une déficience intellectuelle ? (Oui/Non) : _____

→ Si oui, par qui avez-vous été approché ?

- Action main-d'œuvre
- Autre organisme d'intégration (lequel ?): _____
- La personne handicapée elle-même
- Autre : _____

3. L'information fournie par l'agent d'intégration au sujet du nouvel employé vous a-t-elle permis de mieux comprendre son attitude ou son comportement en général ? (Encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Tout à fait**

1 2 3 4 5 6 7

4. A) Est-ce que vous ou l'agent d'intégration avez informé les collègues de travail de la situation particulière de l'employé ? (Oui/Non) _____ Pourquoi ?

B) **Si vous avez répondu oui** à la question précédente, combien de temps avez-vous alloué à la sensibilisation du personnel (nombre total d'heures) ? _____

C) Quel(s) moyen(s) vous ou l'agent d'intégration avez utilisé(s) pour faire la sensibilisation?

- Rencontre d'information
- Brochure d'information
- Vidéo
- Autre : _____

8. Quelles sont les forces ou les qualités de l'employé ?

9. A-t-il des faiblesses ou des points qu'il devrait améliorer ? (Oui/Non) _____

→ Si oui, citez-les.

10. Est-ce que l'employé vous demande de l'aide pour accomplir certaine(s) tâche(s) ?

Jamais ----- **Souvent**
 1 2 3 4 5 6 7

11. En général, êtes-vous satisfait du travail de cet employé ?

Pas du tout ----- **Tout à fait**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi? _____

Partie III. Collègues de travail

12. L'employé a-t-il une bonne entente avec les autres travailleurs ?

Pas du tout ----- **Tout à fait**
 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi? _____

13. Est-ce que vous ou l'agent d'intégration avez désigné un ou des collègues à qui l'employé peut se référer s'il a des questions ou des problèmes ? (Oui/Non) _____

14. Y a-t-il des collègues qui se sont plaints à propos de l'attitude ou du travail de l'employé ?
 (Oui/Non) _____ Si oui, pour quel(s) motif(s) ?

Section IV. L'agent d'intégration

15. Êtes-vous satisfait de la durée de l'intervention, dans votre entreprise ou organisme, de l'agent d'intégration ? (Oui/Non) _____ Pourquoi ?

16. Depuis son début en emploi, est-ce que l'intervention de l'agent d'intégration a permis à l'employé d'améliorer:

Pas du tout : 1.....7 : Tout à fait

	1	2	3	4	5	6	7	Ne sais pas	Ne s'applique pas
... ses contacts avec les autres employés ?									
... ses contacts avec vous ou son superviseur ?									
... l'exécution de ses tâches de travail ?									

17. Est-ce qu'une intervention de l'agent d'intégration a permis de résoudre un problème majeur avec l'employé ? (Oui/Non) _____ Si oui, lequel ? Expliquez.

18. Êtes-vous satisfait de la disponibilité de l'agent d'intégration pour répondre à vos questions ?
 (Oui/Non) _____ Pourquoi ?

19. Selon vous, le rôle de l'agent d'intégration est-il :

Peu utile ----- **Très utile**
 1 2 3 4 5 6 7

20. Pensez-vous garder cet employé à long terme ?

- Plutôt oui
- Plutôt non

→ Pourquoi ?

21. Avez-vous des commentaires ?

QUESTIONNAIRE-PARENTS

Nom du participant : _____

Nom du parent : _____

Date : _____

PARTIE I. ATTENTES

1. Comment avez-vous entendu parler du projet *À l'emploi* pour la 1ere fois ?

2. Vous a-t-on bien informé, dès le départ, que le projet *À l'emploi*, mis sur pied par Action main-d'œuvre, était un projet d'expérimentation ? Autrement dit, qu'il s'agissait d'une formation d'intégration à l'emploi expérimentée pour la première fois? (Oui/Non) _____

3. Outre le fait de trouver un emploi à votre fils ou fille, aviez-vous d'autres attentes face à AMO ? (Oui/Non) _____

→ Si oui, lesquelles ?

4. Les intervenants d'AMO ont-ils traité votre fils ou fille avec respect ? (Encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Entièrement**

1 2 3 4 5 6 7

PARTIE II. FORMATION

5. En général, est-ce que la formation d'Action main-d'œuvre a permis d'améliorer chez votre fils ou fille : (cochez la case correspondant à votre réponse)

Pas du tout : 1.....7 : Tout à fait

										Ne sais pas	Ne s'applique pas
... son niveau de confiance en lui / en elle											
... sa motivation											
... son sens de l'organisation											
... sa débrouillardise											
... sa flexibilité											
... son hygiène ou sa tenue vestimentaire											
... sa capacité à s'adapter aux changements											
... sa capacité à accepter la critique											
... son autonomie											
... ses contacts avec les gens											
... autre, spécifiez :											

6. Les éléments suivants de la formation d'AMO ont-ils été bénéfiques pour lui ou elle ? (cochez la case correspondant à votre réponse)

Peu bénéfiques : 1.....7 : Très bénéfiques

										Ne sais pas
La pratique d'habilités sociales										
La connaissance de ses forces et limites										
La connaissance du marché de l'emploi										
L'intégration sur les lieux du travail										
Autre :										

7. Avez-vous remarqué des progrès chez votre fils ou fille? (Oui/Non) _____

→ Si oui, le(s)quel(s) ?

PARTIE III. SATISFACTION VIS-À-VIS ACTION MAIN-D'ŒUVRE

8. Êtes-vous satisfait de la disponibilité des intervenants pour répondre à vos questions ?

(Oui/Non) _____ Pourquoi ? _____

9. Y a-t-il eu un moment où votre fils ou fille a manifesté **son insatisfaction** vis-à-vis de

- la formation (Oui/Non) ? _____
- la recherche d'emploi (Oui/Non) ? _____
- l'intégration en emploi ? (Oui/Non) ? _____

→ Si oui, à quel(s) sujet(s) précisément ?

10. Selon vous, quels aspects du projet d'expérimentation vous ont paru

- le plus féconds ?
- le moins féconds ?

11. Y a-t-il des aspects du projet d'expérimentation qui vous ont dérangé ou déplu ?

(Oui/Non) _____ Si oui, le(s)quel(s) ?

12. Dans l'ensemble, êtes-vous satisfait des services qu'Action main-d'œuvre a donnés à votre fils ou fille ? (Encerclez une réponse sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Entièrement**

1 2 3 4 5 6 7

13. Considérez-vous que le niveau de vie de votre fils ou fille est plus satisfaisant depuis

- qu'il / elle est allé(e) chez Action main-d'œuvre ? (encerclez un chiffre sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Entièrement**
 1 2 3 4 5 6 7

- qu'il / elle occupe un emploi ? (encerclez un chiffre sur l'échelle de 1 à 7)

Pas du tout ----- **Entièrement**
 1 2 3 4 5 6 7

Expliquez. _____

14. Avez-vous des commentaires ?
