

## 1.1 Historique de l'intégration et de l'inclusion des ÉSH au collégial

Si, dès sa création en 1967, le réseau collégial a accueilli quelques étudiants en situation de handicap, il est à noter qu'aucun service spécifique n'était offert pour favoriser leur intégration (Fédération étudiante collégiale du Québec, 2010). C'est environ une décennie plus tard, en 1978, que la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* était adoptée par l'Assemblée nationale, ce qui a mené à la création de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) qui avait l'objectif de défendre et de promouvoir les intérêts des personnes handicapées, notamment en favorisant leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1992).

Ce n'est qu'au début des années 1980 que sera initiée la mise en place de réels efforts pour offrir des services éducatifs aux étudiants en situation de handicap dans ces établissements. En 1982, le cégep du Vieux Montréal et le cégep de Sainte-Foy sont désignés par la direction générale de l'enseignement collégial « pour accueillir les étudiants handicapés, pour implanter un ensemble de mesures leur permettant de compenser leurs limitations fonctionnelles et pour développer une expertise en la matière » (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1992, p. 6). L'expérience et l'offre de services de ces deux cégeps s'élargiront au fil des ans, notamment par l'établissement d'un réseau de répondants locaux présents dans chaque cégep, ce qui permettra le déploiement de services éducatifs adaptés pour l'ensemble des collèges publics québécois (Fédération étudiante collégiale du Québec, 2010). Vers la fin des années 1980, on note également que si les services sont d'abord offerts exclusivement aux étudiants ayant une

déficience visuelle ou auditive, ceux-ci se diversifieront pour accommoder également les étudiants présentant d'autres déficiences telles que les maladies dégénératives ou les déficiences motrices graves (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1992).

En 1984, dans sa politique nommée *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*, l'OPHQ dénonce qu'en « l'absence de politique claire et publique sur le sujet, des étudiants abandonnent tout simplement l'idée de fréquenter le collège et l'université en croyant qu'ils ne peuvent y être accueillis » (p. 150). Il faudra attendre jusqu'en 1992 pour voir apparaître le document *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* publié par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) qui met en exergue la volonté d'intégrer les ÉSH, notamment par la proposition de services palliatifs. Dans son orientation visant *l'accessibilité universelle des programmes d'études*, le MESS (1992) écrit ceci :

Cette orientation signifie que l'admission à un programme d'études ou à un cours ne peut être refusée à une personne sur la base de sa déficience. Dans la mesure du possible, des services palliatifs doivent donc être mis en place pour permettre l'accès aux cours ou au programme choisis par l'élève qui satisfait aux exigences d'admission. Le refus d'admission d'une personne handicapée n'est justifiable que sur une base individuelle et que si le cégep peut démontrer, hors de tout doute, son impossibilité d'effectuer les aménagements qui permettraient à l'élève de compenser ses limitations fonctionnelles (p. 8).

Depuis le début des années 2000, la diversification des besoins des ÉSH s'est accompagnée d'un élargissement des services adaptés offerts dans les cégeps. L'essor d'une population estudiantine émergente, notamment les étudiants ayant un TA ou un TDA/H, a entraîné une reconfiguration des services adaptés qui étaient, jusque-là, focalisés sur les accommodements aux handicaps visibles. Cette nouvelle population étudiante a

transformé le visage des services adaptés des cégeps (Beaumont et Lavallée, 2012). Effectivement, alors que le document *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1992) préconise « davantage [une] accessibilité physique et [une] accessibilité à l'information en médias substituts [en précisant] qu'il appartiendra à la personne handicapée [...] de prendre les mesures nécessaires pour se doter d'une méthode efficace d'apprentissage » (p. 9), le contexte actuel semble mettre en lumière que les besoins particuliers de la population émergente nécessitent également le recours à des adaptations pédagogiques (Beaumont et Lavallée, 2012). Ducharme et Montminy (2012) traduisent parfaitement cette idée d'ajustement des services adaptés à cette nouvelle réalité.

Le réseau collégial québécois est actuellement à la croisée des chemins en ce qui concerne la façon dont il s'acquitte de sa responsabilité à l'égard des étudiants en situation de handicap. Pour maintenir l'équilibre nécessaire qui permet d'accommoder les besoins particuliers de ces étudiants, les acteurs du réseau d'enseignement collégial québécois n'ont d'autres choix que de revoir les pratiques qui ont eu cours jusqu'à présent. Ce remodelage des services est non seulement rendu nécessaire pour assurer que les établissements collégiaux maintiennent et renforcent leur vocation inclusive, mais aussi pour qu'ils puissent répondre de manière effective à l'ensemble des besoins éducatifs particuliers – traditionnels ou émergents - qui se présentent à eux et ce, sans discrimination (p. 14).

Dans cette optique, s'intéresser aux façons de favoriser la réussite des étudiants ayant un TA ou un TDA/H semble être un moyen prometteur, parmi d'autres, pour s'acquitter de cette responsabilité auprès des ÉSHÉ.

## **1.2 Évolution de la conception du handicap**

Au Québec, la conception du handicap a grandement évolué au cours des quarante dernières années. Cette évolution peut se traduire par le passage d'une perspective

sociologique fonctionnaliste vers une perspective sociologique anthropologique. Dans les années 1980, le handicap était une chose qui devait être palliée afin que les personnes handicapées soient actives et fonctionnelles dans la société, notamment dans le système économique (Tremblay et Loiselle, 2016). Selon cette perspective fonctionnaliste, la norme sociale demeure la même et c'est à la personne handicapée de s'adapter à la société dans laquelle elle vit ; il s'agit alors d'un processus de normalisation (Wolfensberger, 1970). Ce cadre normatif oblige donc les ÉSH à dissimuler ou à diminuer leurs différences afin de correspondre à ce qui est attendu de l'école et de la société en général (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011).

Jusqu'à tout récemment, les étudiants qui avaient un TA ou un TDA/H et qui désiraient poursuivre leurs études à un niveau postsecondaire n'avaient donc d'autres choix que de compenser cette limite tout en essayant de camoufler le mieux possible leur handicap. Il va de soi que l'accessibilité à des études postsecondaires pour ces étudiants était largement réduite. La conception de l'époque était que la situation dans laquelle vit l'individu est la norme et il faut adapter l'individu à la situation et non la situation à l'individu. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, une telle conception du handicap, que Tremblay et Loiselle (2016) nomment « modèle médical », considère que la seule voie à l'intégration des ÉSH est la réhabilitation. Même le vocabulaire employé pour parler des ÉSH témoigne de la conception du handicap précédemment décrite. Dans la politique gouvernementale *À part égale.... L'intégration des personnes handicapées : un défi pour tous* (OPHQ, 1984), le terme « handicapées » est utilisé pour désigner les personnes qui ont une « déficience ou une incapacité ». Bien que la politique de l'OPHQ (1984) tienne

compte de « l'importance des facteurs sociaux entrant en jeu dans l'apparition du handicap, notamment en liant le handicap à l'environnement et plus précisément à la limitation qu'il provoque dans l'accomplissement de certains rôles sociaux » (Tremblay et Loiselle, 2016, p. 13-14), il n'en demeure pas moins qu'une telle épithète conçoit le handicap comme une caractéristique intrinsèque renvoyant ainsi à l'idée que la personne doit être réhabilitée pour être fonctionnelle.

Quelques années plus tard, une conception plus flexible du handicap s'est développée pour rendre compte de l'augmentation des besoins des étudiants qui ont des troubles non visibles (p. ex. troubles d'apprentissage ou troubles du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité). Au cours des années 1990, le concept de handicap s'élargit pour tenir compte de l'environnement social, politique et économique des individus (Tremblay et Loiselle, 2016). Cette perspective anthropologique axée sur le développement humain amène à développer un modèle social du handicap (en opposition au modèle médical). En France et au Québec, on parle dorénavant du « processus de production du handicap » (Fougeyrollas, 1995, 1998, 2010) qui établit une interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux déterminant l'impact sur le niveau de participation sociale. Le modèle de processus de production du handicap (PPH) cherche à comprendre de quelle façon interagissent différents facteurs qui produisent ou non une situation de handicap. Il est établi que la situation des individus varie d'une pleine participation sociale à une situation de handicap totale selon les impacts observés sur les habitudes de vie de la personne concernée. À l'origine, un ou des facteurs de risque (appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement) sont susceptibles de provoquer une maladie, un trouble, ou toute autre perte de l'intégrité de la personne. Cela entraîne nécessairement des

répercussions sur les facteurs personnels de l'individu concerné. Ces répercussions peuvent toucher à la fois le système organique, qui a trait à la fonctionnalité des composantes corporelles, et les aptitudes de la personne, qui renvoient à la possibilité d'accomplir une activité physique ou mentale. On parle d'intégrité ou de déficience pour qualifier la qualité d'un système organique alors qu'on utilise les termes capacité et incapacité pour qualifier l'expression de l'aptitude d'une personne.

Des facteurs environnementaux, qui incluent « non seulement les caractéristiques physiques telles l'architecture ou les conditions climatiques, mais aussi les dimensions sociales, politiques, économiques, institutionnelles et culturelles » (Law et al., 1996, cités dans Fougeyrollas, 2010, p. 14), peuvent également favoriser la pleine participation sociale ou, à l'inverse, contribuer à l'établissement d'une situation de handicap (Fougeyrollas, 1995, 1998, 2010). Cette façon de définir le handicap, que l'on appelle modèle social du handicap (Fougeyrollas, 2010 ; Tremblay et Loiselle, 2016), amène à concevoir le handicap comme une problématique multifactorielle qui nécessite des interventions spécifiques qui tiennent compte de l'ensemble des facteurs qui produit le handicap, et ce, afin de favoriser l'inclusion de tous les étudiants.

Dans cette transition vers une approche plus inclusive du handicap, on parle maintenant de dénormalisation (Aucoin et Vienneau, 2010). Il s'agit dorénavant d'accueillir l'ensemble des caractéristiques des élèves et des étudiants de façon à reconnaître leurs différences. La classe devient alors un lieu où se côtoie la pléthore de différences des élèves (Pekarsky, 1981). En valorisant ainsi la différence de tous les

étudiants, on refuse la stigmatisation des ÉSH par rapport à une norme sociale attendue : la nouvelle norme, c'est la différence (Tremblay et Loiselle, 2016). La Figure 1 ci-dessous résume cette transition d'une perspective fonctionnaliste vers une perspective anthropologique du handicap.

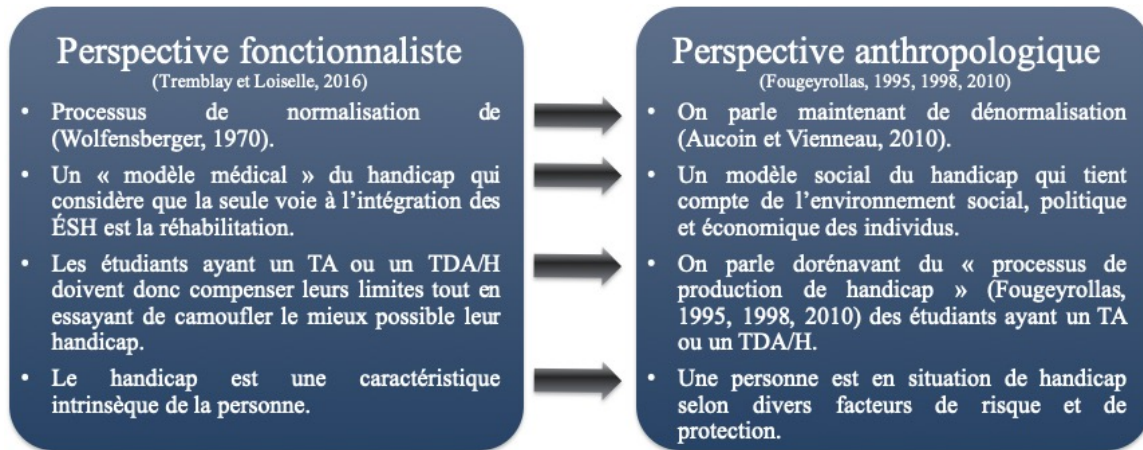


Figure 1 : Transition d'une perspective fonctionnaliste vers une perspective anthropologique du handicap

### 1.3 État de la situation actuelle

Au Québec, les nombreuses mesures implantées au secteur jeune pour favoriser la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que les efforts concertés depuis les 30 dernières années pour implanter diverses mesures visant à soutenir les ÉSH ont grandement favorisé la croissance de cette catégorie d'étudiants au sein des établissements collégiaux (Boucher, 2011). Entre 1995 et 2007, le nombre d'ÉSH a connu une augmentation impressionnante de 330 % (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010). De 2007 à 2012, cette même catégorie est passée de 1 303 à 7 587 étudiants, soit une augmentation de près de 600 % (Comité Interordres de Montréal, 2013).

Cette hausse considérable de la proportion d'ÉSH à l'éducation postsecondaire n'est pas uniforme selon le handicap des étudiants. On remarque effectivement que cette augmentation est encore plus marquée pour les ÉSHÉ regroupant les étudiants ayant des troubles d'apprentissage, des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, des troubles de santé mentale et des troubles du spectre de l'autisme (Vagneux et Girard, 2014). Le graphique de la Figure 2 montre d'ailleurs que le nombre d'étudiants en situation de handicap traditionnels (ÉSHT) a augmenté de 275 % (de 726 à 1994 étudiants) entre 2007 et 2013, alors que la population émergente s'est décuplée passant de 577 à 5593 étudiants pour la même période (Comité Interordres de Montréal, 2013).

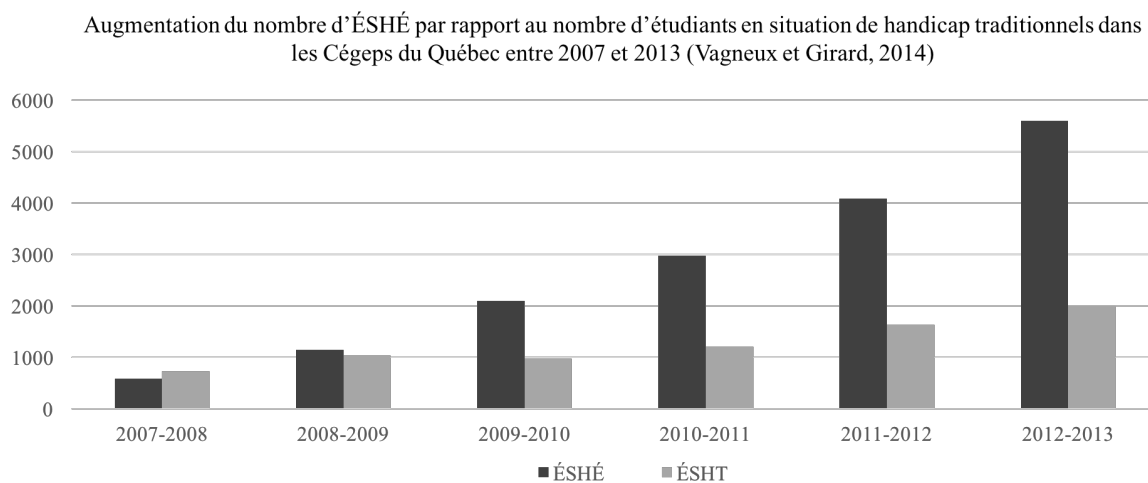


Figure 2 : Nombre d'ÉSH dans les cégeps entre 2007 et 2013 (Vagneux et Girard, 2014)



Plus spécifiquement encore, il semble que les étudiants ayant un TA ou un TDA/H inscrits au collégial constituent la catégorie pour laquelle l'augmentation fut la plus importante depuis le milieu des années 2000 (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010).

De nombreux facteurs sont à l'origine de cette augmentation, notamment le dépistage en bas âge des enfants ayant des difficultés d'apprentissage ; les retombées scientifiques qui traitent de l'origine et des conséquences scolaires des différents troubles d'apprentissage et de comportement ; le raffinement des évaluations diagnostiques de ces troubles ; l'augmentation des services d'intervention auprès de cette clientèle au niveau primaire et secondaire et les législations gouvernementales visant à protéger ces personnes de la discrimination et à leur offrir un support financier pour obtenir des services (Macé et Rivard, 2013, p. 4).

Pour le Comité Interordres de Montréal (2013), les besoins de services auprès des ÉSH vont continuer de croître, et ce, particulièrement pour la population étudiante émergente. Conséquemment, en vertu de l'obligation légale d'accommodements de ces étudiants et de leur droit à un traitement égalitaire, il appert que tous les acteurs concernés ont le devoir de se préoccuper de favoriser la réussite de ces étudiants.

#### **1.4 La transition entre le secondaire et le collégial**

Comme cela fut mentionné précédemment, la longue route parcourue pour favoriser l'intégration et l'inclusion des élèves et des étudiants ayant un handicap au système scolaire québécois a entraîné une augmentation importante du nombre d'ÉSH désireux de poursuivre leurs études au niveau collégial. Or, les différences importantes entre l'école secondaire et le cégep compliquent l'entrée aux études de plusieurs nouveaux étudiants, notamment ceux en situation de handicap. Fillion (1990) souligne d'ailleurs que « l'un des facteurs explicatifs de l'échec et de l'abandon des études collégiales retenu par le Conseil

des collègues dans son rapport de la fin des années 80 est ce qu'il appelait "le choc du passage du secondaire au collégial" » (p. 53). Et pour cause, cette transition entre l'école secondaire et le cégep se caractérise traditionnellement par un accroissement de l'autonomie des étudiants et une augmentation des responsabilités liées à une charge de travail accrue en dehors de la classe (Brochu et Moffet, 2010 ; Chouinard, Goulet et Tremblay, 2013 ; Métayer, 1991).

Ce défi de l'autonomie est omniprésent. Désormais, le jeune adulte cégépien se voit responsable de gérer à peu près toutes les dimensions de sa vie : études, travail rémunéré, activités para-scolaires, loisirs, vie sociale et amoureuse. Tout à coup, il se voit contraint de s'organiser, de planifier ses activités, de définir ses priorités, de faire des choix en fonction de ses objectifs à moyen et à long terme. Au secondaire, la plupart de ces responsabilités étaient prises en charge par l'institution scolaire, les professeurs ou les parents (Métayer, 1991, p. 11).

À l'école secondaire, la structure d'encadrement concernant le suivi du travail effectué par l'élève est beaucoup plus présente qu'au collégial. Les sanctions auxquelles les élèves du secondaire sont exposés (p. ex. récupération forcée, appel aux parents, etc.) n'ont plus leur place au collégial où les conséquences concernent uniquement la réussite de l'étudiant (Métayer, 1991).

Aussi, il importe de préciser que, n'étant plus soumis à l'obligation légale de fréquenter l'école, les étudiants de niveau collégial poursuivent volontairement leurs études, et ce, dans un contexte où les parents sont de moins en moins impliqués dans la scolarisation de leur enfant. Pour les ÉSH, cela signifie non seulement qu'ils sont libres de refuser l'ensemble des services d'aide des collègues, mais que ce sont généralement eux qui devront entreprendre les démarches pour les obtenir (Chouinard, Goulet et Tremblay,

2013). En ce sens, pour des étudiants qui ont un TA ou un TDA/H, l'entrée au cégep exige une mobilisation de ressources cognitives plus importantes qu'à l'école secondaire. Autrement dit, c'est à l'étudiant qu'il revient de prendre en charge sa propre réussite scolaire. D'ailleurs, le développement de stratégies métacognitives qui amènent l'étudiant à contrôler et à superviser ses propres ressources cognitives pour améliorer sa capacité à bien accomplir les tâches demandées constitue un élément majeur pour favoriser la réussite des étudiants en difficulté (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013 ; Vianin, 2009). De cette façon, on peut concevoir le désencadrement du processus d'apprentissage qu'amène la transition secondaire-collégial comme un motif pour les étudiants d'accroître leur autonomie par rapport à leurs apprentissages.

Outre la plus grande place accordée à l'autonomie, les études collégiales demandent une charge de travail plus importante que ce que les élèves du secondaire fournissent habituellement (Brochu et Moffet, 2010 ; Métayer, 1991). Les nouveaux cégépiens sous-estiment généralement la somme de travail personnel nécessaire pour réussir au collégial, ce qui constituerait une importante cause d'échec (Filion, 1990). En surcroît de la charge de travail qui est plus importante, on se doute que les apprentissages réalisés au niveau collégial sont plus complexes. Corriveau et Bednarz (2016) parlent même d'une rupture dans l'articulation des savoirs mathématiques entre l'ordre secondaire et l'ordre collégial. Dans le même ordre d'idées, les études collégiales ouvrent la porte à une foule de nouvelles disciplines qui sont désormais enseignées par des spécialistes de ces disciplines qui n'ont pas nécessairement de formation en pédagogie (Lavoie, 2009). Autrement dit, dans un contexte où il y a une complexification des savoirs à acquérir, il y a également une moins

grande préoccupation pédagogique de la part des enseignants, d'où l'importance, pour les étudiants collégiaux, de parvenir à gérer eux-mêmes leurs apprentissages.

Concernant plus spécifiquement les cégépiens présentant un TA ou un TDA/H, l'entrée au collège entraîne des difficultés supplémentaires concernant la capacité de concentration, la sélection des informations importantes en classe, l'utilisation de stratégies pour réussir un examen et la gestion du temps (Connor, 2012). D'ailleurs, dans une étude menée par DuPaul, Pinho, Pollack, Gormley et Laracy (2017) aux États-Unis, les étudiants ayant un TA ou un TDA/H qui sont en période de transition entre le secondaire et l'université rapportaient un plus grand niveau de désengagement scolaire et des relations interpersonnelles plus difficiles en comparaison à leurs comparses.

En ce qui a trait aux étudiants ayant uniquement un TDA/H, la même étude mentionne que lors de l'entrée à l'université, ces derniers ont tendance à avoir une perception davantage positive que celle de leurs camarades de leurs compétences scolaires et de leur niveau de créativité (DuPaul et al., 2017). Hoza, Pelham, Dobbs, Owens et Pillow (2002), qui ont fait des observations semblables chez des garçons ayant un TDA/H, parlent même d'illusions positives pour décrire cette surestimation de leur compétence. Dans le même ordre d'idées, les étudiants ayant un TDA/H consacrent moins de temps à l'étude ou aux devoirs et plus de temps à la socialisation et aux jeux vidéos (DuPaul et al., 2017). Devant ce constat, il apparaît légitime de se demander si les étudiants ayant un TDA/H pourraient moins ressentir le besoin d'étudier en raison d'une surestimation de leur compétence.

Pour les étudiants ayant les deux troubles ou seulement un TA, ceux qui commencent tout juste l'université rapportent qu'ils recherchent davantage d'aide et qu'ils parlent plus avec leurs enseignants que leurs camarades ayant seulement un TDA/H ou n'ayant aucun trouble. Les étudiants ayant seulement un TA indiquent également qu'ils passent plus de temps à étudier et à faire leurs travaux que tous les autres étudiants (TDA/H inclus) (DuPaul et al., 2017). Ces mêmes étudiants s'attendent à devoir affronter plus d'obstacles de nature scolaire que leurs camarades. Ici, on ne peut s'empêcher de souligner la possibilité que l'adoption de comportements consciencieux sur le plan scolaire de la part de ces étudiants soit sans doute liée au fait que ceux-ci s'attendent davantage à ce que l'entrée à l'université soit parsemée d'embûches. Il appert donc que, lors de la transition secondaire postsecondaire, les étudiants ayant seulement un TA adoptent des habitudes de travail (plus de temps d'étude, complètent davantage leurs travaux et sont plus enclin à chercher de l'aide) plus susceptibles de favoriser la réussite scolaire que les étudiants ayant un TDA/H avec ou sans TA associé.

Quoi qu'il en soit, il semble que l'accroissement de l'autonomie amené par l'entrée au cégep, la charge de travail accrue, la complexification des apprentissages à réaliser, la moins grande préoccupation pédagogique des enseignants collégiaux rendent la transition entre le secondaire et le collégial difficile, et ce, de façon encore plus importante chez les étudiants ayant un TDA/H ou TA. Dans cette optique, il apparaît essentiel de se pencher sur l'utilisation de stratégies favorisant l'apprentissage employées de façon autonome par les étudiants ayant un TA ou un TDA/H.

## **1.5 Réussite scolaire des étudiants ayant un TA ou un TDA/H**

Mener des études collégiales exige une implication réelle de la part des étudiants qui devront assumer une part beaucoup plus importante de la responsabilité de la gestion de leur réussite scolaire. Devant ce constat, et devant la mise en évidence de l'augmentation importante du nombre d'étudiants ayant un TA ou un TDA/H au sein des établissements collégiaux, il s'avère tout à fait légitime de se demander si ces étudiants utilisent les ressources cognitives et métacognitives les plus à même de mener à des apprentissages durables.

Généralement, pour diagnostiquer un TA ou TDA/H, on doit pouvoir observer des manifestations de ces troubles dans plus d'un contexte (American Psychiatric Association, 2013). Il va de soi que l'école constitue souvent l'un de ces contextes et il est donc logique que les élèves et les étudiants qui ont un TA ou un TDA/H connaissent généralement des difficultés importantes sur le plan scolaire. Si, par sa définition même, le TA implique des difficultés scolaires importantes, il s'avère que les problèmes liés à l'attention et à la mémoire de travail qui sont associés au TDA/H entraîne aussi des difficultés en lecture, en écriture et en mathématique (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010).

En ce qui a trait plus spécifiquement aux cégépiens, Jorgensen, Fichten, Havel, Lamb, James et Barile (2005) ont réalisé une étude sur la réussite scolaire des étudiants collégiaux québécois en situation de handicap sur une période de douze ans. Les résultats de l'étude montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les taux de diplomation et les résultats scolaires des ÉSH et des autres étudiants, alors que plus de la moitié de ces

ÉSH faisaient partie de la catégorie « *Learning disability/ADD* ». Toutefois, lorsque l'on compare uniquement les étudiants ayant un TA ou un TDA/H aux autres ÉSH, on remarque que les premiers sont significativement moins performants. On ne constate aucune différence statistiquement significative entre les résultats des étudiants sans handicaps (80,5 %) et ceux des étudiants ayant un TA ou un TDA/H (78,3 %). Aussi, les auteurs notent que les ÉSH se dotent généralement d'un horaire moins chargé et prennent une session de plus que leurs comparses pour obtenir un diplôme.

Bien que ces résultats soient encourageants quant à la poursuite des études supérieures pour les étudiants ayant un TA ou un TDA/H, la recherche a été publiée il y a plus de 10 ans et on sait que le nombre d'étudiants ayant un TA ou un TDA/H a augmenté de façon très importante depuis. D'ailleurs, il faut spécifier que ces résultats concernent uniquement les étudiants ayant un TA ou un TDA/H qui ont réussi à accéder aux études postsecondaires et que, de ce fait, tous ceux qui n'ont pas poursuivi leurs études ne sont pas considérés par la recherche. Or, l'hyperactivité et l'inattention sont considérées comme des facteurs de risque importants du décrochage scolaire (Gregg, 2009 ; Kent et al., 2011 ; Pica, Plante et Traoré, 2014 ; Vitaro, Brendgen, Larose et Tremblay, 2005). Les travaux de Barkley, Murphy, et Fischer (2008) indiquent de façon significative que les personnes ayant un TDA/H ont moins de chance de poursuivre des études postsecondaires que leurs pairs. Dans le même ordre d'idées, les élèves ayant un trouble d'apprentissage sont également plus à risque de décrocher de l'école secondaire (Dunn, Chambers et Rabren, 2004 ; Fortin et Picard, 1999 ; Gregg, 2009) et sont moins susceptibles d'avoir terminé des études postsecondaires que le reste de la population (Cortiella et Horowitz, 2014 ; Newman

et al., 2011). Il est donc probable que la raison pour laquelle les étudiants ayant un TA ou TDA/H réussissent aussi bien dans l'étude de Jorgensen et al. (2005) est que seuls les plus performants d'entre eux se rendent au niveau collégial. Wolforth et Roberts (2010) rapportent d'ailleurs les informations suivantes quant au nombre d'étudiants québécois ayant un TA qui atteignent le niveau collégial :

Par rapport à d'autres provinces et pays, les nombres [concernant les étudiants et les étudiantes ayant un TA] au Québec demeurent relativement faibles. Cadieux (2003) a indiqué que l'on avait identifié au total, dans le système québécois, 109 collégiens et collégiennes présentant des TA, soit 23 dans l'Est du Québec, 25 dans l'Ouest et 60 au collège Dawson (rapport soumis individuellement). À l'hiver 2008, le nombre avait grimpé à 731 (communication personnelle avec le MELS). En contrepartie, l'Ontario rapportait 13 549 étudiantes et étudiants présentant un TA inscrits au collégial en 2001-2002 et affirmait que "le type d'incapacité le plus commun mentionné par les étudiants et étudiantes fréquentant un établissement d'enseignement postsecondaire était un trouble d'apprentissage" (traduction) [Commission ontarienne des droits de la personne, 2003, p. 450] (p. 5).

Par ailleurs, aux États-Unis, on constate que les étudiants ayant un TDA/H sont plus susceptibles de s'inscrire à un parcours postsecondaire plus court (Kuriyan et al., 2013), d'obtenir un échec, d'abandonner un cours et de ne pas compléter leur programme d'étude en comparaison aux autres étudiants (Weyandt et al., 2013). Les étudiants ayant un TA vivent sensiblement les mêmes difficultés. Ils s'inscrivent généralement à des programmes d'étude plus courts, leur moyenne cumulative est plus faible (2,2 contre 2,7 pour l'ensemble des étudiants) et ils échouent davantage de cours (Cortiella et Horowitz, 2014).

Bref, il semble donc que les étudiants ayant un TA ou un TDA/H ont davantage de difficultés sur le plan scolaire, ce qui justifie que l'on s'emploie à mettre en place des services visant à favoriser leur réussite. Parmi les services proposés à ces étudiants, on



retrouve, le plus souvent, l'ajout de temps supplémentaire pour les examens et les travaux, la réduction du nombre de cours et l'allongement de la durée du programme, les mesures d'accommodement liées au cours (p. ex. prise de notes par un pair, livre audio), l'utilisation de technologies d'assistances et les aides technologiques (Wolforth et Roberts, 2010). Les établissements d'enseignement postsecondaire québécois offrent donc de plus en plus de services destinés aux étudiants ayant un TA ou un TDAH, sans toutefois que l'efficacité des mesures mises en place soit étayée par des données probantes (Wolforth et Roberts, 2010).

En partant d'une vision sociale du handicap, telle que définie précédemment, le processus de production du handicap vise « le renforcement des aptitudes et la compensation des incapacités par la réadaptation, mais également la réduction des obstacles présents dans les milieux de vie » (Centre de documentation collégiale, 2013, cité dans Tremblay et Loisel, 2016, p. 15-16). Ainsi, il s'agit évidemment de modifier les caractéristiques environnementales de l'apprenant, mais tout en continuant à agir sur ses caractéristiques personnelles afin de le placer dans une situation qui permet le développement et l'expression de son plein potentiel. Ces modifications des caractéristiques environnementales sont les mesures d'accommodation (p. ex. l'octroi de temps supplémentaire, l'utilisation d'aide technologique) dédiées aux étudiants ayant un TA ou un TDA/H dans le but de favoriser leur réussite alors que les caractéristiques personnelles de l'étudiant réfèrent à ses ressources cognitives, métacognitives et affectives qui lui permettent de mieux gérer ses apprentissages (p. ex. mobilisation de ses stratégies d'étude efficaces, utilisation de stratégies de gestion du temps, gestion de son sentiment de

compétence, etc.). Il semble néanmoins que les services proposés dans les établissements d'enseignement postsecondaire afin d'aider les étudiants présentant un TA ou TDA/H soient focalisés sur l'attribution de ressources externes ou environnementales, et ce, potentiellement au détriment de l'amélioration des stratégies et des ressources internes de l'apprenant. D'ailleurs, dans la recherche de Wolforth et Roberts (2010) sur la situation des étudiants présentant un TA ou un TDA/H qui fréquentent les cégeps au Québec, l'un des principaux obstacles identifiés par ces étudiants est « le manque de technique pour étudier » (p. 28).

### **1.6 Stratégies d'étude et réussite scolaire au collégial**

L'accroissement de l'autonomie que provoque l'entrée au cégep et la préoccupation de la réussite de tous les étudiants amènent à réfléchir aux moyens que les étudiants ayant un TA ou un TDA/H peuvent utiliser pour mieux gérer leurs apprentissages de façon autonome. Si le cégep exige de ces étudiants qu'ils consacrent une bonne partie de leur temps personnel à l'apprentissage, on dispose actuellement de peu de données sur la façon dont ils s'y prennent (Gagnon, 2014). Or, l'un des éléments essentiels de la régulation autonome des apprentissages est le choix de stratégies d'étude (Nelson et Narens, 1990). De façon générale, la planification stratégique de l'étude apparaît être essentielle à la gestion des apprentissages (Eshel et Kohavi, 2003 ; Griffin, MacKewn, Moser et VanVuren, 2012 ; Schraw et Dennison, 1994 ; Weinstein et Palmer, 2002 ; Wrugt et Oort, 2008 ; Young et Fry, 2008). Les compétences liées à l'étude sont d'ailleurs fréquemment corrélées à des résultats scolaires plus élevés (Elliot, McGregor et Gable, 1999 ; Knouse, Rawson, Vaughn et Dunlosky, 2015 ; Nonis et Hudson, 2010 ; Peverly, Brobst, Graham, et

Shaw, 2003 ; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley et Carlstrom, 2004 ; West et Sadoski, 2011 ; Yip, 2007). Une étude de Griffin, MacKewn, Moser et VanVuren (2012) suggère même que la différence de performance scolaire entre les garçons et les filles (les filles performant généralement mieux que les garçons) pouvait s'expliquer par des compétences d'études significativement plus élevées pour les filles. Après avoir contrôlé les variables de compétence pour l'étude, les auteurs ont trouvé que la différence de performance ne pouvait plus être seulement expliquée par le genre des étudiants. Quoi qu'il en soit, il semble y avoir un besoin d'étudier davantage ces variables relatives à l'apprentissage autonome, notamment en ce qui concerne l'utilisation de stratégies d'étude chez les étudiants collégiaux (Murray et Wren, 2003).

Concernant les étudiants présentant un TA ou un TDA/H, Connor (2012) affirme que l'enseignement explicite de stratégies d'étude aux élèves du primaire et du secondaire qui ont un TA ou un TDA/H constitue une fondation solide pour réussir la transition vers le niveau collégial. Shaw, Madaus et Banerjee (2009) mentionnent même que les stratégies d'apprentissage relatives à l'étude devraient être enseignées de façon à ce que les étudiants soient en mesure de les utiliser de façon autonome.

Pourtant, malgré cette nécessité d'acquérir, de maintenir et de généraliser l'utilisation de stratégies d'étude efficace, il semble que les adolescents ayant un TA n'ont pas appris à étudier lors de leur parcours scolaire obligatoire (Alley et Deshler, 1979 ; Reid, 1988, cités dans Benz, Fabian et Nelson, 1996). Dans le même sens, il semble que les étudiants collégiaux qui ont un TDA/H expérimentent de nombreuses difficultés en ce qui

concerne l'utilisation adéquate de stratégies d'étude (Reaser, Prevatt, Petscher et Proctor, 2007 ; Weyandt et al., 2013). Advokat, Lane et Luo (2011) notent qu'en moyenne, « les étudiants ayant un TDA/H ont une moyenne cumulative plus basse, se retirent de plus de cours et ne prennent pas autant de notes que les autres étudiants. Ils n'étudient pas plus longtemps, ou plus intensément, et la plupart n'étudient pas pour leur examen à l'avance » (traduction libre, p. 664). Ces auteurs suggèrent même « que si les étudiants ayant un TDA/H parvenaient à développer les compétences organisationnelles nécessaires et la discipline inhérente à l'utilisation de bonnes habitudes d'étude, ils pourraient surmonter la différence de réussite scolaire sans utiliser de médicaments stimulants » (traduction libre, p. 664).

Dans l'ensemble, il appert que la façon dont s'y prennent les étudiants ayant un TA ou TDA/H pour étudier influence leur réussite scolaire. Cela n'est pas très surprenant considérant que l'étude autonome occupe une place considérable dans la poursuite des études au niveau postsecondaire. Le peu de données disponibles sur le sujet semble indiquer que ces étudiants n'ont pas appris à gérer efficacement leur étude, et ce, malgré une pertinence évidente. Dans cette optique, il s'avère pertinent de s'intéresser plus spécifiquement aux stratégies d'étude que ces étudiants emploient afin de favoriser leur réussite. Il faut toutefois noter qu'il existe des différences importantes concernant le rendement des différentes stratégies d'études menant à l'apprentissage (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan et Willingham, 2013 ; Gagnon, 2014).

En effet, les ressources mises à la disposition des collégiens présentent souvent une série de stratégies, sans offrir d'information spécifique quant à leur performance relative et leurs limites respectives. Or, ceci peut amener l'étudiant à croire que toute technique a son utilité et qu'il s'agit d'une

question de préférence ou de style personnel. Toutefois, une telle conclusion serait inexacte. En effet, les études en sciences de l'apprentissage suggèrent qu'il n'existe qu'une minorité de techniques dont le rendement est maximal (Gagnon, 2014, p. 11).

Bref, il semble que parmi un large éventail de stratégies d'étude proposées et utilisées, seules quelques-unes d'entre elles sont considérées comme efficaces par les recherches en psychologie cognitive et en éducation<sup>4</sup>.

### **1.7 Spécification du problème**

Depuis l'adoption de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* il y a maintenant près de 40 ans, les cégeps ont progressivement mis en place de nombreux services afin de favoriser la réussite des étudiants en situation de handicap (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1992). Ces efforts concertés, accompagnés d'un raffinement de la compréhension, du dépistage et de l'évaluation diagnostique des troubles d'apprentissage et du comportement, sont en partie responsable de l'accroissement fulgurant de la population étudiante émergente, et plus spécifiquement des étudiants ayant un TA ou un TDA/H, au sein des cégeps (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010).

Si la présence accrue des étudiants ayant un TA ou un TDA/H au niveau collégial est certes un signe d'une plus grande accessibilité à des études postsecondaires, la réussite de cette catégorie d'étudiants demeure une préoccupation au sein des établissements

---

<sup>4</sup> Ces stratégies ou techniques d'étude dites efficaces seront d'ailleurs présentées dans le prochain chapitre, car elles constitueront l'essentiel du cadre théorique de cette recherche.

collégiaux (Ducharme et Montminy, 2012). Pour soutenir la réussite de ces étudiants, les moyens mis en place concernent davantage l'octroi de ressources externes telles que des mesures d'accommodations, sans qu'il y ait une grande préoccupation pour l'amélioration des ressources internes des individus (Wolforth et Roberts, 2010). Pourtant, il est probable que l'utilisation de stratégies d'études efficaces par les étudiants ayant un TA ou un TDA/H afin que ces derniers gèrent plus efficacement leurs apprentissages de façon autonome permettrait de minimiser l'impact de leur handicap sur leur vie tout en réduisant leur dépendance à des ressources externes. Si le modèle du processus de production du handicap a permis de comprendre l'importance des facteurs environnementaux dans la production du handicap, cela ne doit pas mener à l'abandon des interventions visant le renforcement des aptitudes et des compétences intrinsèques des étudiants (Tremblay et Loiselle, 2016).

Parallèlement, les études collégiales exigent un accroissement de l'autonomie des étudiants et une augmentation des responsabilités liées à leur charge de travail accrue en dehors de la classe (Métayer, 1991). La réussite scolaire des étudiants ayant un TA ou un TDA/H de niveau collégial est donc tributaire, en partie, de leur capacité à réguler leurs apprentissages de façon autonome. Toutefois, les spécificités et les caractéristiques du TA et du TDA/H semblent indiquer que l'autorégulation des apprentissages, notamment en ce qui concerne l'étude autonome, pourrait être davantage difficile pour les étudiants atteints de ces troubles. Effectivement, c'est un truisme, voire une tautologie, d'affirmer que l'étudiant ayant un TA aura certainement des difficultés à gérer ses apprentissages de façon autonome. Pour l'étudiant ayant un TDA/H, il ne fait aucun doute que l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité auront des répercussions négatives sur l'autorégulation de

ses apprentissages. Ne pas terminer ses devoirs et avoir du mal à gérer ses activités soi-même sont à cet égard des manifestations comportementales associées au TDA/H (American Psychiatric Association, 2015). Des recherches semblent d'ailleurs indiquer que les étudiants ayant un TA ou un TDA/H n'ont généralement pas appris à étudier adéquatement (Advokat, Lane et Luo, 2011 ; Alley et Deshler, 1979 ; Proctor, Prevatt, Adams, Reaser, Petscher, 2006 ; Reaser et al., 2007 ; Reid, 1988, cités dans Benz, Fabian et Nelson, 1996).

Devant ce constat, comme on sait qu'il existe des stratégies d'études qui sont plus efficaces que d'autres, il apparaît essentiel de s'intéresser de près aux stratégies d'études employées par les étudiants collégiaux qui ont un TA ou TDA/H afin de déterminer si ces derniers utilisent actuellement des stratégies d'études efficaces.

### **1.8 Question et objectifs de recherche**

L'ensemble des aspects développés précédemment conduit à la question suivante : Est-ce que les stratégies d'étude déclarées par les étudiants de niveau collégial ayant un TA ou un TDA/H correspondent aux stratégies d'étude identifiées comme efficaces par la recherche en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation ? Trois objectifs de recherche découlent de cette question :

1. Identifier et classifier les stratégies d'études déclarées par les étudiants collégiaux ayant un TA ou un TDA/H ;

2. Comparer les stratégies d'étude déclarées par les étudiants collégiaux ayant un TA ou un TDA/H aux stratégies d'étude identifiées comme efficaces par la recherche en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation.
3. Vérifier le lien entre l'utilisation de stratégies d'étude efficaces et la réussite scolaire des étudiants ayant un TA ou un TDA/H.

Il va de soi qu'atteindre ces objectifs en vue de répondre à la question de recherche permettra sans doute des retombées intéressantes tant d'un point de vue nomothétique que pragmatique.

Intrinsèquement, documenter les connaissances concernant les stratégies d'étude des étudiants de niveau collégial ayant un TA ou un TDA/H constitue une façon d'accroître les savoirs liés aux champs de l'éducation et des sciences cognitives, mais aussi par rapport au domaine de l'adaptation scolaire. Enfin, cette recherche pourra aussi avoir des répercussions utiles et immédiates sur la réussite des étudiants ayant un TA ou un TDA/H. Plusieurs études ont effectivement démontré un lien direct entre la réussite scolaire au niveau postsecondaire et les stratégies d'étude employées (Knouse, Rawson, Vaughn et Dunlosky, 2015 ; Nonis et Hudson, 2010 ; Peverly, Brobst, Graham et Shaw, 2003 ; Yip, 2007). Ainsi, l'approfondissement des connaissances concernant les stratégies d'études des étudiants de niveau collégial qui ont un TA ou un TDA/H est une avenue prometteuse pour favoriser la réussite de ces jeunes. Ultimement, les résultats de la présente recherche pourront servir à réaliser des activités d'enseignement pour promouvoir l'utilisation de stratégies d'étude efficaces chez ces étudiants.