

5.2.2 *Les répercussions des stratégies de récupération sur la réussite scolaire*

Afin de favoriser la pleine participation sociale des étudiants ayant un TA ou un TDA/H, il va de soi que l'augmentation des facteurs de protections menant à la réussite scolaire est essentielle. En partant d'une vision sociale du handicap, telle que définie précédemment, il avait été établi que bien que la modification des caractéristiques environnementales de l'apprenant soit nécessaire, notamment par la mise en place de mesures d'accommodation, il importe également d'agir sur les caractéristiques personnelles de ces étudiants afin qu'ils aient les ressources cognitives et métacognitives les plus à même de contribuer à leur réussite scolaire (Fougeyrollas, 2010 ; Wolforth et Roberts, 2010). Or, les résultats de la présente recherche indiquent que l'utilisation des stratégies d'apprentissage en contexte d'étude autonome est loin d'être optimale. À ce titre, l'utilisation de stratégies de récupération de l'information lors de l'étude apparaît être un facteur important à considérer pour soutenir la réussite de ces jeunes. Effectivement, il semble que la réussite scolaire des étudiants ayant un TA ou un TDA/H soit associée positivement, et significativement, à la fréquence d'utilisation de ces stratégies.

Le chapitre précédent a montré que la comparaison entre les étudiants qui sélectionnent une stratégie de récupération et ceux qui choisissent l'encodage est non seulement significative sur le plan statistique, mais également appréciable d'un point de vue clinique. Autrement dit, des résultats, mêmes significatifs, n'ont de l'intérêt que si les effets observés sont suffisamment grands. On parle ici d'une différence supérieure à 2 entre les cotes R moyennes de chacun des groupes : 23,2 pour la stratégie d'encodage et 25,3. Une taille d'effet (d) de 0,62 est constatée, ce qui signifie simplement une différence de

0,62 fois l'écart-type entre les deux groupes. Comme l'indique le tableau 13, on peut aisément qualifier cette différence de moyenne à forte, ce qui est non négligeable.

Tableau 13 : Guide de référence pour les valeurs d de Cohen et r de Pearson selon le niveau d'importance (Price, Chiang, et Jhangiani, 2015, p.227, traduction libre)

Niveau du lien ou de la différence	Taille d'effet de Cohen (d)	Coefficient de Pearson
Fort	$\pm 0,80$	$\pm 0,50$
Moyen	$\pm 0,50$	$\pm 0,30$
Faible	$\pm 0,20$	$\pm 0,10$

Dans la même lignée, le coefficient de Pearson (r) visant à exprimer la force de la relation entre la fréquence d'utilisation des stratégies de récupération et la cote R des étudiants ayant un TA ou un TDA/H a également été calculé lors de la vérification des conditions nécessaires à la réalisation de la régression multiple. Un r de 0,56 suggère donc un lien fort et positif entre ces deux variables.

Malgré une taille d'effet observée relativement forte, c'est ultimement les résultats de la régression linéaire qui permettent le plus d'évaluer l'effet (au sens courant et non pas au sens de lien causal) de l'utilisation des stratégies de récupération sur la réussite scolaire. Grâce à la création d'un outil psychométrique servant à estimer la fréquence d'utilisation des stratégies de récupération, il a été possible d'aller au-delà de la simple séparation dichotomique entre l'encodage et la récupération et de confirmer une relation linéaire explicative entre la fréquence d'utilisation des stratégies de récupération et la réussite scolaire. « La recherche de type corrélational complexe peut être utilisée pour explorer de possibles relations causales entre les variables lorsqu'on utilise des méthodes telles que la

régression linéaire multiple » (traduction libre, Price, Chiang et Jhangiani, 2015, p.152). À ce stade-ci, il est donc possible de soutenir que la relation observée entre l'une des variables explicatives, en l'occurrence la fréquence d'utilisation des stratégies de récupération, et la réussite scolaire mesurée par la cote R est conforme avec une interprétation causale. Toutefois, il n'est pas possible d'affirmer de façon univoque que l'une des variables est la cause de l'autre.

Bref, les résultats concernant l'utilisation des stratégies de récupération et son impact sur la réussite scolaire sont en accordance avec le reste des écrits scientifiques sur le sujet (p. ex. Dunlosky et al., 2013 ; Pashler et al., 2007 ; Roediger et Karpicke, 2006a ; Roediger et Pyc, 2012 ; Rowland, 2014). En outre, ceux-ci permettent de jeter un éclairage nouveau par rapport à deux aspects en particulier. D'une part, il a été possible de démontrer que le fait d'utiliser davantage des stratégies qui nécessitent un rappel des informations en mémoire explique, en partie, des résultats scolaires plus élevés, et ce, en contexte éducatif réel. D'autre part, pour les étudiants ayant un TA ou TDA/H, qui sont particulièrement à risque de ne pas entreprendre ou de ne pas terminer des études postsecondaires (Barkley, Murphy et Fischer, 2008 ; Cortiella et Horowitz, 2014 ; Dunn, Chambers et Rabren, 2004 ; Fortin et Picard, 1999 ; Gregg, 2009 ; Kent et al., 2011 ; Newman et al., 2011 ; Pica, Plante et Traoré, 2014 ; Vitaro et al., 2005), une utilisation plus fréquente de ces stratégies apparaît être une avenue prometteuse pour favoriser leur réussite et, par voie de conséquence, leur pleine participation sociale.

5.3 Discussion des résultats concernant les stratégies de concentration et de distribution du temps lors de l'étude

Les prochaines lignes ont pour objectif de discuter les principaux résultats obtenus concernant l'utilisation des stratégies de distribution de l'étude dans le temps en comparaison aux stratégies de concentration de l'étude dans le temps. Est d'abord abordée la surutilisation de la concentration de l'étude au détriment d'une plus grande répartition des séances d'étude dans le temps. Aussi, comme pour la section précédente, les répercussions d'une sous-utilisation des stratégies de distribution sur la réussite scolaire sont traitées.

5.3.1 La popularité des stratégies de concentration de l'étude dans le temps

Si la prévalence de l'utilisation des stratégies d'étude d'encodage concernant les habitudes d'étude des étudiants ayant un TA ou un TDA/H est relativement claire, les résultats sont moins convaincants pour la pratique de la concentration de l'étude dans le temps. En effet, comme le montre le tableau 14, on remarque que, même si une proportion relativement grande des participants (41,4 %) de la présente recherche ont tendance à faire du bourrage la veille de l'examen, les résultats sont loin d'être aussi frappants que ceux ayant trait à l'utilisation des stratégies d'encodage, du moins lorsqu'on présente cette stratégie en comparaison à l'ensemble des stratégies mobilisées par les étudiants (voir les Figures 13 et 14, p. 90-91).

Tableau 14 : Proportion d'étudiants qui utilisent régulièrement le bourrage de crâne pour étudier selon les recherches précédentes (plusieurs choix)

Stratégie d'étude	Hartwig et Dunlosky (2012)	Gagnon (2014)	Morehead, Rhodes et DeLozier (2015)	La présente recherche
Faire du bourrage de crâne la veille de l'examen	66,0%	42 %	53,0 %	41,4 %

Toutefois, lorsqu'ils doivent identifier la stratégie d'étude qu'ils utilisent le plus, près du quadruple des étudiants interrogés favorise une stratégie de concentration de l'étude dans le temps (11,7 %) en comparaison à une stratégie de distribution de l'étude dans le temps (3,2 %). Deux conclusions sont à tirer de ces résultats :

1. Davantage d'étudiants ayant un TA ou un TDA/H concentrent leur temps d'étude juste avant leur évaluation si l'on tient compte uniquement des stratégies classifiables selon l'axe concentration vs distribution ;
2. Pour la plupart des étudiants ayant un TA ou un TDA/H, les stratégies liées à la façon de répartir les séances d'étude dans le temps ne constituent pas une priorité quant à la manière d'étudier.

Devant une mise en situation les forçant à choisir entre distribuer son étude en 4 séances de 45 minutes ou concentrer son étude en une seule séance de 3 heures, les participants étaient plus nombreux, dans une proportion de 54 %, à choisir le bloc d'étude de 3 heures. En dépit de la non-significativité de ces résultats — on ne peut conclure que la stratégie de concentration est préférée à la stratégie de distribution —, il appert tout de même qu'un nombre beaucoup trop élevé d'étudiants ayant un TA ou un TDA/H ne répartissent pas leur temps d'étude de façon efficace. À cet égard, il importe de mettre en

lumière l'importance que revêt la distribution de l'étude en ce qui a trait aux résultats scolaires.

5.3.2 Les répercussions des stratégies de distribution de l'étude dans le temps sur la réussite scolaire

Toujours dans l'optique d'influencer les caractéristiques personnelles de la population estudiantine ayant un TA ou un TDA/H afin qu'ils maximisent les facteurs de protection favorisant leur réussite scolaire (Fougeyrollas, 2010 ; Wolforth et Roberts, 2010), il est pertinent de montrer comment le fait de répartir son temps d'étude en plusieurs courtes séances apparaît être l'un des facteurs à considérer. Effectivement, les résultats de la présente recherche indiquent que la réussite scolaire des étudiants ayant un TA ou un TDA/H est liée positivement et significativement à la fréquence d'utilisation des stratégies de distribution de l'étude dans le temps.

Le chapitre présentant les résultats a démontré que les étudiants qui font le choix de distribuer leur étude dans le temps ont, en moyenne, des résultats scolaires plus élevés (cote R moyenne de 24,9) que leurs collègues (cote R moyenne de 23,5) qui ont tendance à étudier en bloc. En plus d'être significatifs, ces résultats sont associés à une taille d'effet modéré (d) de 0,39 (voir le tableau 13, p.120). Considérant que la seule différence entre ces deux groupes réside dans le fait de répartir son temps d'étude en plusieurs séances — le temps d'étude global ne change pas —, il semble que des changements minimes quant aux habitudes d'étude pourraient grandement contribuer à la réussite de ces jeunes.

Dans le même ordre d'idées, et de façon encore plus impressionnante, les étudiants participant à la recherche qui planifient leur étude ont une cote R largement plus élevée (27,9) que ceux qui emploient n'importe quel autre critère pour choisir la matière à étudier (23,7). Une taille d'effet très élevée (d) de 1,27 a été observée. Mis ensemble, ces résultats permettent assurément de recommander aux ÉSH, particulièrement à ceux ayant un TA ou un TDA/H, de planifier leur étude la distribuant dans le temps. Toutefois, la force des résultats obtenus permet d'aller encore plus loin en démontrant des liens entre la fréquence d'utilisation des stratégies de distribution et la cote R.

Effectivement, les résultats de la régression linéaire multiple révèlent une relation linéaire explicative entre une maximisation de la distribution de l'étude dans le temps et les résultats scolaires. Au même titre que ce qui fut énoncé concernant les stratégies de récupération, le lien observé entre la variable explicative *la fréquence d'utilisation des stratégies de distribution de l'étude dans le temps* et la variable dépendante *la réussite scolaire mesurée par la cote R* est conforme avec une interprétation causale, sans que l'on puisse toutefois conclure à un lien causal ferme.

Décidément, les résultats concernant l'utilisation de la distribution de l'étude dans le temps et ses relations avec la réussite scolaire correspondent au reste des écrits scientifiques sur le sujet (p. ex. Dunlosky et al., 2013 ; Pashler et al., 2007 ; Rowland, 2014). De surcroît, il fut possible de spécifier l'efficacité de cette stratégie pour les étudiants ayant un TA ou TDA/H leur permettant ainsi de recourir à leurs propres ressources internes pour favoriser leur réussite scolaire.

5.4 Pourquoi les étudiants ayant un TA ou un TDA/H n'utilisent pas des stratégies d'étude efficaces ?

Dans cette section sont traitées les raisons potentielles qui expliquent pourquoi l'encodage est favorisé lors de l'étude. Des explications sommaires et non exhaustives sont également avancées pour comprendre les raisons potentielles qui expliquent la forte propension à concentrer son étude dans le temps. Enfin, certaines observations sont également avancées en ce qui a trait aux autres raisons permettant d'expliquer la faible utilisation conjointe des deux stratégies à l'étude.

5.4.1 Pourquoi les stratégies d'encodage sont-elles davantage utilisées ?

Selon les résultats obtenus, et de façon conforme avec les résultats d'autres études (voir le tableau 15), la majorité des étudiants qui décident d'utiliser une stratégie de récupération lors de leur étude le font pour vérifier s'ils connaissent bien la matière. En ce sens, il est possible que le temps d'étude consacré à la pratique de la récupération par les étudiants ayant un TA ou un TDA/H soit moins important pour cette raison. Effectivement, on peut argumenter qu'il est fort probable que ceux-ci choisissent la récupération seulement à la fin de leur étude alors qu'ils ont passé la plupart de leur temps à utiliser l'encodage pour étudier.

Tableau 15 : Raisons évoquées pour choisir une stratégie de récupération

Question	Choix	Kornell et Bjork (2007)	Hartwig et Dunlosky (2012)	Yan, Thai et Bjork (2014)	Gagnon (2014)	Morehead, Rhodes et DeLozier (2015)	La présente recherche
Si vous décidez de tester vos connaissances pendant votre étude, pourquoi le faites-vous ?	Pour avoir une idée de la quantité de matière que je connais	68 %	54 %	52 %	50 %	49 %	54,9 %
	Parce que j'apprends mieux de cette façon	18 %	27 %	22 %	29 %	31 %	23,5 %
	Parce que c'est plus amusant	4 %	10 %	12 %	ND	9 %	14,8 %
	Autres	9 %	9 %	15 %	ND	12 %	6,8 %

Or, conformément aux travaux réalisés notamment par Roediger et Karpicke (2006b), mais aussi aux résultats de la régression linéaire discutée précédemment, il semble qu'il soit préférable d'utiliser des stratégies de récupération même en début d'apprentissage. Inversement, dans l'ensemble des recherches présentées dans le tableau 14, on constate que la moyenne de la proportion des étudiants de niveau postsecondaire qui considèrent apprendre mieux lorsqu'ils testent leurs connaissances se situe aux alentours de 25 %. En ce sens, les étudiants ayant un TA ou un TDA/H ne semblent pas différents de leurs comparses à cet égard, ce qui ne signifie pas que ces résultats sont encourageants pour autant. Ainsi, des interventions visant à favoriser la réussite des étudiants collégiaux ayant un TA ou un TDA/H devraient prendre en considération ces informations pour que ces derniers puissent changer leur vision quant aux stratégies de récupération. Le but serait de les amener à réaliser que tester ses

connaissances n'est pas seulement un moyen de réguler ses apprentissages, mais qu'il s'agit également d'une méthode d'apprentissage plus efficace que celles qu'ils utilisent régulièrement.

D'ailleurs, une autre raison pouvant expliquer la surutilisation des stratégies d'étude d'encodage concerne la croyance que relire ou recopier la matière est plus efficace que se tester sur la matière. Effectivement, dans la présente recherche, plus de 60 % des répondants considéraient l'encodage comme une stratégie qui favorisait davantage la rétention en comparaison à la récupération. Toutefois, les résultats ont révélé un lien modeste entre le choix de la stratégie d'étude et la croyance en son efficacité, ce qui laisse croire que ce choix repose principalement sur d'autres raisons.

5.4.2 Pourquoi les stratégies de concentration de l'étude dans le temps sont-elles davantage utilisées ?

De façon consistante avec les résultats obtenus dans d'autres recherches (tableau 16), on constate que seule une faible proportion des étudiants de niveau postsecondaire choisissent de planifier leur horaire d'étude et il en va de même pour les étudiants ayant un TA ou un TDA/H. Le même tableau met en évidence que, pour plus de la majorité des étudiants, le principal critère utilisé pour déterminer la matière à étudier est l'urgence induite par une évaluation. À cet égard, les étudiants ayant un TA ou un TDA/H ne semblent pas tellement différents de leurs collègues. La forte prévalence quant à l'utilisation de ce critère pourrait expliquer pourquoi une grande partie des étudiants ne répartissent pas leur étude dans le temps. Effectivement, il va de soi que lorsque c'est la date butoir de l'évaluation qui détermine les modalités d'étude, il y a peu de chances que

les séances d'étude soient réparties sur une longue période. Au contraire, il y a fort à parier que la majorité de l'étude se fasse seulement quelques jours avant l'examen.

Tableau 16 : Raisons évoquées pour choisir une stratégie de récupération

Question	Choix	Kornell et Bjork (2007)	Hartwig et Dunlosky (2012)	Yan, Thai et Bjork (2014)	Morehead, Rhodes et DeLozier (2015)	La présente recherche
Parmi les critères suivants, quel est le plus important pour choisir ce que vous allez étudier ?	La matière qui fera l'objet d'une évaluation qui aura lieu bientôt	59 %	56%	75%	63 %	68 %
	La matière que je n'ai pas étudiée depuis longtemps	4 %	2 %	3 %	3 %	1 %
	La matière que je trouve la plus intéressante	4 %	5 %	3 %	4 %	3 %
	La matière avec laquelle j'ai le plus de difficulté	22 %	24 %	12 %	9 %	17 %
	Je me planifie un horaire d'étude	11 %	13 %	7 %	21 %	11 %

Quoi qu'il en soit, à la lumière des éléments discutés jusqu'à maintenant, il semble de plus en plus pertinent de s'intéresser aux raisons et aux motivations qui poussent les étudiants ayant un TA ou un TDA/H à choisir des stratégies d'étude peu efficaces. Considérant la grande différence observée entre la cote R de ceux qui choisissent de planifier leurs séances d'étude et de ceux qui sélectionnent d'autres critères pour

déterminer la matière à étudier, il appert qu'organiser son étude à l'avance est la meilleure option.

5.4.3 Les raisons liées à la faible utilisation conjointe des deux stratégies à l'étude

Gagnon (2015, 2016) a identifié une liste de fausses croyances portant sur la mémoire qui semble être en lien avec les choix de stratégies d'étude (encodage vs récupération et concentration du temps d'étude vs distribution du temps d'étude). Le tableau 17 illustre ces fausses-croyances ainsi que la différence de pourcentage entre les étudiants qui choisissent les deux stratégies peu efficaces (encodage et concentration) et les étudiants qui choisissent des stratégies plus efficaces (récupération et distribution). Les étudiants qui choisissaient seulement l'une des stratégies efficaces n'étaient pas comparés.

Tableau 17: Liste des fausses-croyances associées à une différence de 10% ou plus entre le groupe « stratégies efficaces » et le groupe « stratégies peu efficaces » (Gagnon, 2016, p.44)

Pourcentage de différence entre les deux groupes	Fausse croyance
10 %	Lorsqu'un étudiant a bien compris la matière, il n'a pas vraiment besoin d'utiliser sa mémoire pour répondre aux questions d'un examen
10 %	Chaque personne sait, en principe, ce qu'elle devrait faire pour bien apprendre et comprendre la matière d'un cours
10 %	La mémoire fonctionne comme une caméra vidéo qui enregistre ce que nous voyons et entendons.
16 %	Il n'y a pas vraiment de meilleures manières d'étudier, puisque tout le monde est différent.
18 %	Les étudiants qui mémorisent de l'information font de l'apprentissage par cœur
20 %	Plus on apprend d'informations différentes, moins il devient possible d'en apprendre des nouvelles
20 %	Plus un individu revoit (ou relit) la même information à répétition, plus cette information occupe de l'espace dans sa mémoire
20 %	Si une personne a une information en mémoire, il devrait être facile pour elle de se souvenir de l'information au besoin

Considérant cette mise en évidence d'une interaction entre ces fausses croyances et le choix des stratégies d'étude, il semble prometteur d'orienter les futures recherches sur la vérification de liens potentiels entre ces croyances et la fréquence d'utilisation des stratégies efficaces mesurée par l'outil psychométrique développé dans le cadre de cette recherche.

Un autre élément important à considérer en ce qui concerne la surutilisation des stratégies de récupération de la concentration de l'étude dans le temps est que la grande majorité des étudiants participant à l'étude, 75,3 % pour être exact, considèrent qu'ils utilisent de bonnes stratégies d'étude. Cela laisse croire que les étudiants ayant un TA ou un TDA/H ont tendance à surestimer leur niveau de compétence pour l'étude, du moins en ce qui a trait à la sélection des stratégies d'étude. Ces résultats sont cohérents avec les constats d'autres recherches concluant que la perception de compétence des étudiants est plus grande lorsqu'ils condensent leur étude en un seul bloc (Simon et Bjork, 2001 ; Tauber, Dunlosky, Rawson, Wahlheim et Jacoby, 2013). Cette illusion de compétence est également observée spécifiquement pour les stratégies d'encodage (Karpicke et al., 2009). En d'autres mots, l'utilisation de stratégies peu efficaces comme le bourrage de crâne, la relecture ou le recopiage donne l'impression aux étudiants qu'ils maîtrisent bien la matière, alors que ce n'est pas le cas. Il est probable que le fait d'être exposé à la matière (sans effort de récupération en mémoire) de façon répétée en une seule ou deux séances soit à l'origine de ce faux sentiment de compétence.

Un autre aspect sur lequel il faut se pencher concernant les raisons pouvant expliquer la prévalence de l'utilisation de stratégies d'étude peu efficaces est qu'il semble les étudiants ayant un TA ou un TDA/H n'ont pas appris à étudier lors de leur parcours scolaire. En effet, 82,1 % des participants mentionnent que les stratégies d'étude utilisées ne leur avaient pas été enseignées. Le tableau 18 remet en contexte ces résultats en les comparant aux autres publications scientifiques sur le sujet.

Tableau 18 : Proportion d'étudiants qui utilisent des stratégies d'étude parce qu'elles ont été enseignées

Question	Choix	Kornell et Bjork (2007)	Hartwig et Dunlosky (2012)	Yan, Thai et Bjork (2014)	Gagnon (2014)	Morehead, Rhodes et DeLozier (2015)	La présente recherche
Selon vous, est-ce que vous utilisez des stratégies d'étude parce qu'un(e) enseignant(e) vous les a apprises ?	Oui	20 %	36 %	40 %	17 %	36 %	18 %
	Non	80 %	64 %	60 %	83 %	64 %	82 %

Il va sans dire que le fait de ne pas avoir appris à étudier peut potentiellement expliquer pourquoi beaucoup d'étudiants n'optimisent pas leur étude en employant des stratégies efficaces. Toutefois, les recherches conduites par Morehead, Rhodes et DeLozier (2015) suggèrent que la façon de concevoir l'étude est assez consistante parmi les étudiants et les enseignants et que, de ce fait, ces derniers n'auraient pas suffisamment de connaissance sur les stratégies d'étude qui sont les plus optimales. Les auteurs concluent d'ailleurs qu'améliorer les connaissances des enseignants en ce qui a trait à l'efficacité des différentes stratégies d'étude a un rôle important à jouer pour optimiser l'apprentissage des étudiants.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001, 2006, 2007), il y a très peu de mentions à l'égard des moyens à mettre en place pour étudier efficacement. C'est clairement la compétence transversale *Se donner des méthodes de travail efficaces* qui renvoie à l'idée d'utiliser des stratégies d'étude efficaces. Toutefois, pour le primaire, on ne fait aucune mention de la gestion de l'étude dans la section dédiée à cette compétence (MELS, 2001). Pour le secondaire, le MELS écrit ceci :

Dans un contexte scolaire, l'élève est appelé à accomplir des tâches diverses telles que prendre des notes, planifier son étude, réaliser un travail ou encore répondre à des questions. De tels savoirs s'avèrent particulièrement importants et peuvent avoir une incidence majeure sur la réussite scolaire (2006, p. 44).

On reconnaît donc l'importance de la planification de l'étude sans pour autant prescrire ou même indiquer les façons les plus efficaces d'étudier et sans mentionner qu'il incombe aux enseignants de procéder à l'enseignement systématique de ces façons de faire. À la place, le MELS propose que l'élève juge lui-même des stratégies qui sont les plus efficaces pour lui :

Il ne se contente pas de suivre une voie toute tracée. En effet, il existe plus d'une façon de s'y prendre pour réaliser une tâche donnée, et l'efficacité relative des moyens retenus varie en fonction des caractéristiques de la personne et des ressources internes et externes dont elle dispose, tout autant que des exigences de la situation. [...] Ainsi, l'école ne saurait imposer aux élèves des manières uniformes de procéder. Elle doit plutôt les aider à faire preuve d'autonomie en les incitant à associer les objectifs et les moyens, en les invitant à analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et en les amenant à évaluer l'efficacité de leur démarche. Le regard réflexif que l'élève est appelé à porter sur ses démarches et son ouverture à l'égard des autres façons de faire, notamment celles de ses pairs, peuvent l'amener à expérimenter d'autres méthodes

possibles et à reconnaître celles qu'il juge les plus efficaces pour lui (2006, p.44).

Faire appel au jugement des élèves pour que ceux-ci déterminent eux-mêmes les stratégies les plus efficaces est un non-sens considérant que la grande majorité de ces élèves, une fois rendu au niveau collégial, considèrent qu'ils utilisent de bonnes stratégies d'étude alors que ce n'est visiblement pas le cas. En fait, le principe d'illusion de compétence engendré par l'utilisation de stratégies d'étude d'encodage et de concentration poussent possiblement les élèves dans la direction opposée, c'est-à-dire à sélectionner des stratégies peu efficaces.

Par souci que les élèves et les étudiants développent leur plein potentiel quant à leur capacité d'apprentissage lors de l'étude, les décisions quant aux stratégies à mobiliser ne devraient pas être fondé sur leur propre appréciation et leur jugement individuel. Au contraire, pour se prémunir de ce qui est actuellement observé dans la présente étude, c'est-à-dire que les étudiants n'étudient généralement pas de façon efficace, il faudrait impérativement baser ces décisions sur les recherches réalisées sur le sujet. De cette façon, les enseignants pourraient, dès le primaire, mettre en œuvre des interventions éducatives visant le développement progressif des stratégies d'étude efficaces pour qu'à la fin des études secondaires, les étudiants les utilisent de façon autonome. Il va de soi que les élèves ayant un TA ou un TDA/H pourraient bénéficier particulièrement de telles interventions.

Néanmoins, pour l'instant, il semble clair que les étudiants de niveau postsecondaire n'emploient pas suffisamment de stratégies permettant d'optimiser leur

réussite. Il va sans dire que la mise en place d'ateliers visant l'apprentissage des stratégies d'étude efficaces pour les ÉSHÉ ainsi que d'activités de sensibilisation des enseignants en place, mais aussi de ceux en formation initiale semble être une avenue prometteuse pour étayer la réussite de ces étudiants.

5.5 Limites de la recherche

La présente recherche comporte certaines limites que l'on se doit de nommer. D'abord, l'ensemble des données utilisées pour réaliser les tests statistiques, et conséquemment confirmer les hypothèses, correspond à des données autorapportées par les participants, ce qui introduit un certain potentiel d'erreur. Néanmoins, pour étudier les stratégies d'étude en contexte *in situ*, il semble qu'il soit nécessaire de se fier aux réponses des étudiants puisqu'on ne peut manipuler les variables à l'étude et qu'il est concrètement très difficile de procéder à l'observation rigoureuse des stratégies d'étude employées par un grand nombre d'étudiants. Dans le futur, il pourrait être avantageux d'accéder directement à la cote R des étudiants, avec leur accord évidemment, par l'entremise des institutions concernées, ce qui réduirait d'une part les erreurs liées à la mémoire des étudiants, mais également une possible tendance à gonfler ses résultats par désirabilité sociale. Il faut toutefois noter que les données récoltées concernant la cote R suivent une distribution normale, ont une moyenne (24,15) plus basse que la moyenne standardisée de 25 et qu'il est donc peu probable que des étudiants aient tenté de gonfler leur résultat. Une autre limite de la présente étude est qu'il ne fut pas possible de comparer les étudiants ayant seulement un TA à ceux ayant seulement un TDA/H en raison de la taille de l'échantillon. Bien qu'il ne s'agissait pas d'un objectif de la recherche, il aurait été pertinent de pouvoir

procéder à ces comparaisons afin d'en savoir un peu plus sur les spécificités de chacune de ces catégories d'étudiants. De plus, le manque d'informations et de nuances obtenues quant aux raisons qui poussent les étudiants ayant un TA ou un TDA/H à utiliser des stratégies peu efficaces représente certes un aspect limitatif important. Pour pallier cette limite, ajouter une dimension qualitative au plan de recherche aurait permis de fouiller davantage les différents aspects qui influencent les prises de décision lors de l'étude. La réalisation d'entrevues en groupe ou individuelles aurait peut-être permis de comprendre davantage ces raisons. Encore une fois, comprendre les raisons derrière le choix des stratégies d'étude ne faisait cependant pas partie des objectifs de cette recherche. Enfin, il faut également souligner que l'étude a été réalisée auprès d'étudiants inscrits dans les 4 cégeps de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, ce qui implique certainement une faible représentation des étudiants faisant partie de diverses minorités ethniques : plus de 98 % de l'échantillon avaient le français comme langue maternelle. La cohérence observée entre les résultats de cette recherche et ceux obtenus dans d'autres recherches suggère une certaine généralisabilité qui s'étend au-delà des différences individuelles entre les étudiants.