

Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire ?

Developing self-determination skills: a promising avenue for better support for students with learning disabilities or attention deficit disorder with or without hyperactivity at the post-secondary level?

El desarrollo de aptitudes de autodeterminación: una opción prometedora para el mejoramiento del apoyo de los estudiantes con problemas de aprendizaje o un trastorno deficiente de la atención con o sin hiperactividad en secundaria;

Josianne Robert, Godelieve Debeurme et Jacques Joly

Volume 44, numéro 1, printemps 2016

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036171ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036171ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Robert, J., Debeurme, G. & Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 24-45. <https://doi.org/10.7202/1036171ar>

Résumé de l'article

Le présent article propose d'entamer une réflexion quant aux besoins des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité en vue de mieux les soutenir au cours de leurs études postsecondaires, notamment au regard des habiletés d'autodétermination. La synthèse critique d'articles scientifiques traitant de l'influence de ces habiletés sur la réussite de ces étudiants a permis d'émettre quatre grands constats : (1) il est nécessaire de démontrer des habiletés d'autodétermination pour réussir au postsecondaire, piste peu explorée par la communauté scientifique, particulièrement au Canada et au Québec, (2) il s'avère essentiel de bien circonscrire l'autodétermination en vue de mieux intervenir, (3) il est établi que, seules, les habiletés d'autodétermination ne peuvent expliquer la réussite au postsecondaire, d'autres facteurs devant être pris en compte, et (4) il demeure que la réussite au postsecondaire ne se mesure pas seulement à l'aide de la moyenne générale, mais également par la persévérance et l'obtention d'un diplôme. À la lumière de ces constats, diverses pistes de recherche et d'intervention ont été dégagées.

Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?

Josianne ROBERT

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Godelieve DEBEURME

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Jacques JOLY

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le présent article propose d'entamer une réflexion quant aux besoins des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité en vue de mieux les soutenir au cours de leurs études postsecondaires, notamment au regard des habiletés d'autodétermination. La synthèse critique d'articles scientifiques traitant de l'influence de ces habiletés sur la réussite de

ces étudiants a permis d'émettre quatre grands constats: (1) il est nécessaire de démontrer des habiletés d'autodétermination pour réussir au postsecondaire, piste peu explorée par la communauté scientifique, particulièrement au Canada et au Québec, (2) il s'avère essentiel de bien circonscrire l'autodétermination en vue de mieux intervenir, (3) il est établi que, seules, les habiletés d'autodétermination ne peuvent expliquer la réussite au postsecondaire, d'autres facteurs devant être pris en compte, et (4) il demeure que la réussite au postsecondaire ne se mesure pas seulement à l'aide de la moyenne générale, mais également par la persévérance et l'obtention d'un diplôme. À la lumière de ces constats, diverses pistes de recherche et d'intervention ont été dégagées.

ABSTRACT

Developing self-determination skills: a promising avenue for better support for students with learning disabilities or attention deficit disorder with or without hyperactivity at the post-secondary level?

Josianne ROBERT

University of Sherbrooke, Québec, Canada

Godelieve DEBEURME

University of Sherbrooke, Québec, Canada

Jacques JOLY

University of Sherbrooke, Québec, Canada

This article suggests beginning a reflection on the needs of students with learning disabilities or attention deficit disorder with or without hyperactivity in order to better support them during their post-secondary studies, particularly with regard to self-determination abilities. The critical synthesis of scientific articles about the influence of these skills on student success has led to four key observations: (1) self-determination skills are required to succeed at the post-secondary level, an avenue that has rarely been explored by the scientific community, particularly in Canada and Québec, (2), it is essential to clearly define self-determination in order to better respond, (3) it is established that self-determination skills alone cannot explain success at the post-secondary level and that other factors must be taken into consideration and, (4) the fact remains that success at the post-secondary level is not only measured by overall average, but also by perseverance and graduation. In light of these findings, a variety of avenues for research and intervention have been identified.

RESUMEN

El desarrollo de aptitudes de autodeterminación: una opción prometedora para el mejoramiento del apoyo de los estudiantes con problemas de aprendizaje o un trastorno deficiente de la atención con o sin hiperactividad en secundaria;

Josianne ROBERT
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Godelieve DEBEURME
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Jacques JOLY
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

El presente artículo propone entablar una reflexión sobre las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje o con un trastorno deficiente de la atención con o sin hiperactividad con el fin de apoyar eficazmente a lo largo de sus estudios post-secundarios, sobre todo en lo que se refiere a las aptitudes de auto-determinación. La síntesis crítica de artículos científicos sobre la influencia de dichas aptitudes sobre los logros de dichos estudiantes ha permitido emitir cuatro constataciones principales: 1) es necesario desplegar la aptitud de auto-determinación para tener éxito en los estudios post-secundarios, opción poco explorada por la comunidad científica, particularmente en Canadá y en Quebec; 2) es esencial circunscribir correctamente la auto-determinación con el fin de intervenir eficazmente; 3) es claro que por sí mismas, las aptitudes de auto-determinación no pueden explicar el éxito en los estudios post-secundarios, otros factores deben ser tomados en consideración, y; 4) ocurre que el éxito en los estudios post-secundarios no se calcula solamente gracias a la media general, sino también tomando en cuenta la perseverancia y la obtención de diplomas. A la luz de estas constataciones, se han identificado diversas pistas de investigación y de intervención.

Introduction

L'accession aux études postsecondaires des populations émergentes, dont les étudiants qui présentent un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, est observée au Québec, mais également ailleurs dans le monde¹. Bien qu'ils y soient admis au postsecondaire, il n'en demeure pas moins que, comme le mentionnent Jorgensen, Fichten et Havel (2007), ces étudiants représentent une population à risque pour laquelle «il faudrait déployer des efforts accrus pour les aider au collégial» (p. 10), mais également à l'université. Dans cette optique, le présent article vise à mieux comprendre les besoins des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention en vue de soutenir ces derniers au cours de leurs études postsecondaires, notamment au regard des habiletés d'autodétermination.

Problématique

Au Québec, jusqu'ici, peu de données ont permis de quantifier la persévérance ou la réussite des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire (Wolforth et Roberts, 2010), et plus particulièrement à l'université. Dans leur étude des archives (1990-1998) du Collège Dawson, Jorgensen, Fichten, Lamb et Barile (2005) mentionnent que les étudiants ayant un handicap (52,6% ont un trouble d'apprentissage ou d'attention) obtiennent un taux de diplomation comparable (55% pour les programmes préuniversitaires et 53,2% pour les programmes techniques) à celui de leurs collègues sans handicap (54,5% et 51,7%), mais qu'ils prennent en moyenne une session supplémentaire pour obtenir leur diplôme. Cependant, il s'avère que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention (fréquentant ou non le bureau d'aide) ont une cote R (moyenne pondérée de notes) significativement inférieure (24,19) à celle (26,36) des autres étudiants en situation de handicap (physique, moteur, langagier) ou de leurs pairs sans handicap (26,30). La nature des difficultés vécues ainsi que l'impact de leur trouble sur les habiletés attendues à cet ordre d'enseignement pourraient expliquer ces cotes plus faibles (Jorgensen *et al.*, 2007). Enfin, du côté étasunien, des données montrent que les étudiants en situation de handicap semblent moins persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme que ne le font leurs pairs sans handicap (Wagner, Newman, Cameto, Garza et Levine, 2005) ou qu'ils ne terminent pas leur formation dans les délais prescrits (Murray, Goldstein, Nourse et Edgar, 2000).

1. Le lecteur est invité à consulter le liminaire pour une meilleure compréhension de l'émergence des étudiants en situation de handicap au postsecondaire, de même que leurs caractéristiques propres.

Soucieux de la réussite pour tous, les établissements postsecondaires ont, au fil des ans, proposé une variété de mesures destinées à soutenir l'ensemble de leur population étudiante. Ces mesures d'aide s'avèrent variées: (1) centres d'aide, (2) programmes ou activités d'accueil et d'intégration, (3) tutorat/monitorat/parrainage, (4) ateliers/cours sur les stratégies d'apprentissage et (5) counseling et suivi individualisé (Cartier et Langevin, 2001; Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Parallèlement à ces mesures, afin de satisfaire aux principes d'égalité et aux exigences légales dont la société québécoise s'est dotée², les établissements ont adopté une politique institutionnelle et mis sur pied un bureau d'aide destiné aux étudiants en situation de handicap, en plus d'offrir des accommodements.

Bien que des services soient actuellement disponibles dans les établissements postsecondaires et qu'ils semblent essentiels à la réussite de ces étudiants, ils se révèlent peu fréquentés par leur clientèle cible: les élèves à risque (Philion, Bourassa, Leblanc et Plouffe, 2010) ou en situation de handicap. En effet, tant les étudiants que les professionnels travaillant dans les bureaux d'aide qui s'adressent aux premiers indiquent que ces services les aident à poursuivre leurs études, qu'ils sont essentiels à leur réussite (Getzel, Thoma, McManus, Wilson et Brown, 2008; Mull, Sitlington et Alper, 2001; Wolforth et Roberts, 2010). Cependant, peu d'étudiants semblent les fréquenter. Fichten, Jorgensen, Havel et Barile (2006) mentionnent qu'approximativement un étudiant ayant un handicap sur dix s'inscrit au bureau d'aide au collégial. Dans leur étude visant à explorer les variables ayant une influence sur l'accessibilité des étudiants ayant un trouble d'apprentissage aux services proposés dans les universités, Cawthon et Cole (2010) rapportent que seulement 43 % des répondants (n = 110) disent avoir contacté leur bureau d'aide, principalement pour obtenir des accommodements, et qu'un très faible pourcentage (2 %) d'entre eux ont fait appel aux autres services offerts, soit la consultation ou les ateliers divers.

Plusieurs causes peuvent expliquer le faible recours de ces étudiants aux services proposés par les établissements postsecondaires. L'une d'entre elles pourrait être qu'à cet ordre d'enseignement cette population est confrontée à un nouveau modèle de services. Contrairement à la formation générale des jeunes, les établissements postsecondaires ne sont pas régis par la Loi sur l'instruction publique (LIP) imposant la responsabilité des services aux élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ainsi que l'élaboration d'un plan d'intervention pour tous ces élèves (article 96.14³) aux commissions scolaires et aux

-
2. Notamment par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec (Gouvernement du Québec, 1975), la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (Gouvernement du Québec, 2004b) et la politique À part entière (Office des personnes handicapées du Québec, 2009).
 3. Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève (Gouvernement du Québec, 1988).

écoles (article 1⁴). Or, tout au long de leur parcours primaire et secondaire, les élèves ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention ont pu bénéficier d'un ensemble de services complémentaires ainsi que d'un éventail de modèles de services et de mesures d'aide par le biais de leur plan d'intervention individualisé (PII). Comme l'élaboration de ce dernier ainsi que le choix et la mise en place des services incombent à l'école, ces élèves n'avaient alors pas à les demander ni à s'impliquer dans ce processus. En effet, même si la participation de l'élève à l'élaboration de son PII est encouragée par la Loi sur l'instruction publique, la pratique semble révéler une faible présence de sa part. Dans le cadre d'une recherche menée en 2001-2002 visant à faire l'état de la situation au regard de l'utilisation des plans d'intervention dans les écoles primaires et secondaires du Québec, il appert que, malgré la mise en place d'un plan d'intervention individualisé, moins du tiers des élèves participent à son élaboration. De plus, 40 % des répondants précisent que l'engagement de l'élève ne fait pas partie de leur pratique (Gouvernement du Québec, 2004a). Ainsi, l'élève obtient des services sans avoir à les demander ou sans que sa participation soit nécessaire, alors que c'est ce qu'on attend de sa part au postsecondaire.

À ce sujet, bon nombre de recherches ont révélé que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage sont peu habilités à soutenir tout ce processus de demande d'aide (Getzel et Thoma, 2008; Trammell, 2003; Webb, Patterson, Syverud et Seabrooks-Blackmore, 2008). Ce manque d'habiletés est d'ailleurs considéré comme la principale barrière à la réussite au postsecondaire (Finn, Getzel et McManus, 2008; Trammell, 2003; Webb *et al.*, 2008).

Soutenir la réussite d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire

Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention accèdent maintenant à des études postsecondaires. Cependant, les taux de réussite et de diplomation laissent entrevoir un parcours difficile. Afin de les soutenir, divers services sont présentement offerts par les établissements. Cependant, ces étudiants semblent peu les utiliser. Une réflexion s'impose quant au soutien à offrir à cette population émergente, notamment au regard du développement des habiletés d'autodétermination.

À cet égard, divers organismes⁵ ou textes officiels⁶ promouvant l'intégration sociale des personnes en situation de handicap identifient certains concepts associés

-
4. Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 [...]. Elle a aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers, prévus par la présente loi et le régime pédagogique visé au premier alinéa ainsi qu'aux services éducatifs prévus par le régime pédagogique applicable à la formation professionnelle établi par le gouvernement en vertu de l'article 448 (Gouvernement du Québec, 1988).
 5. Office des personnes handicapées du Québec et Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap.
 6. La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale et la politique À part entière.

à l'autodétermination, tels que l'autonomie, la participation à la prise de décision individuelle et la participation à la gestion des services offerts comme étant essentiels à leur participation active à la société (dont le scolaire). Brinckerhoff, McGuire et Shaw (2002) mentionnent que :

la promotion de l'autodétermination est la condition sine qua non de la programmation des services destinés aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage au postsecondaire. Chaque décision, politique, procédure, discussion avec les facultés et interaction avec les étudiants doit se faire dans un seul but : promouvoir l'autodétermination (p. 487).

Field, Martin, Miller, Ward et Wehmeyer (1998) définissent les habiletés d'autodétermination comme une « combinaison d'habiletés, de connaissances, de croyances qui rendent une personne capable de s'engager dans une perspective d'avenir, de s'autoréguler et d'avoir des comportements autonomes » (p.2). À titre d'exemple, les connaissances renvoient à soi (intérêts, forces, faiblesses, besoins et droits) et à l'environnement (services offerts), les habiletés regroupent les comportements autonomes (prendre des décisions, faire des choix) et l'autorégulation (planifier, agir, évaluer), tandis que les croyances réunissent la motivation et les aspirations futures (Field *et al.*, p.2).

Synthèse critique

Afin d'entamer la réflexion quant au soutien à offrir aux étudiants en situation de handicap, une synthèse critique des écrits s'intéressant à l'influence des habiletés d'autodétermination sur la réussite d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire a été réalisée. Plus spécifiquement, cette démarche avait pour objectif (1) d'identifier les écrits à caractère scientifique traitant des habiletés d'autodétermination et de la réussite des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire et (2) de procéder à une synthèse critique des écrits retenus en vue d'émettre des recommandations quant au soutien à leur offrir.

D'abord, dans le but de procéder à une recherche la plus systématique et exhaustive possible des écrits disponibles, quatre bases de données anglophones (ERIC, PsycINFO et Web of Science), deux ensembles de périodiques (CAIRN et Repère) en plus d'un moteur de recherche (Google Scholar) ont été interrogés à l'aide de diverses combinaisons des mots-clés francophones et anglophones⁷, et ce, à plusieurs reprises, entre les mois de janvier 2011 et d'avril 2015. Parallèlement à ces

7. Autodétermination (Self-Determination, Self-Advocacy, Self-Awareness, Goal Setting, Decision Making), Réussite (Academic Achievement, Graduation Rate, Academic Success, Grade Point Average), Trouble d'apprentissage (Learning Disabilities), TDA/H (ADHD), Handicap (Disabilities) Postsecondaire, Université, Cégep (Postsecondary, Higher Education, Universities, College).

requêtes, une consultation méthodique de cinq revues canadiennes ou québécoises⁸ a été réalisée en vue de repérer des articles non détectés dans les banques de données en plus de mieux cerner le contexte postsecondaire canadien et québécois.

Les diverses recherches effectuées ont recensé un certain nombre de documents (+/-100). Ensuite, une première sélection a été réalisée par la lecture du titre, des mots-clés et du résumé de chacun. Afin d'être retenu, le document devait présenter systématiquement quatre éléments: autodétermination (ou concepts reliés); réussite scolaire; trouble d'apprentissage ou TDA/H (minimalement 20 % de l'échantillon) et postsecondaire. Ce premier tri a permis de retenir 36 articles. Par la suite, les références bibliographiques de ces documents ont été consultées dans le but de relever d'autres sources pertinentes (deux répertoriées). Chaque texte a alors été résumé à l'aide d'une grille de lecture comportant huit sections⁹. Onze textes ont été retenus à la fin de cet exercice (voir l'annexe pour tous les détails). Plus spécifiquement, deux documents consistent en des thèses de doctorat et neuf articles ont été publiés dans des périodiques avec comité de lecture. Au regard de leur approche méthodologique, les écrits se distribuent de cette manière: une recension des écrits, deux méta-analyses, deux études quantitatives, deux études qualitatives et quatre études mixtes ou intégrant des données qualitatives ou quantitatives. Malgré notre souci de bien représenter le contexte québécois et canadien, seule une publication provient de l'Ontario (Reed *et al.*, 2003), les autres ayant été réalisées aux États-Unis.

Importance de posséder des habiletés d'autodétermination au postsecondaire

Un certain consensus semble émerger quant à la nécessité de posséder ces habiletés en vue de réussir au postsecondaire, et ce, tant de la part des chercheurs, des professionnels travaillant auprès de cette population que des étudiants. En effet, 65 % des articles recensés par Mull *et al.* (2001) dans leur méta-analyse (1985-2000) visant à répertorier les services offerts dans les établissements postsecondaires (comme exigés par l'American Disabilities Act de 1994) soutiennent le besoin d'habiletés au regard du self-advocacy (ou habiletés d'autopromotion, incluses dans l'autodétermination). Webb *et al.* (2008) concluent, à la lumière des résultats de leur recension des écrits visant à décrire les pratiques prometteuses proposées entre 1995 et 2006, que des évidences empiriques démontrent l'effet positif de l'autodétermination sur les perspectives d'avenir, mais que ces habiletés sont limitées chez plusieurs étudiants en situation de handicap accédant au postsecondaire.

Aussi, non seulement les experts, mais également les étudiants, soutiennent l'importance de ces habiletés pour réussir au postsecondaire. D'abord, les étudiants sondés (n=70) par Reed *et al.* (2003), dans leur étude ciblant les aspects facilitant l'intégration des étudiants ayant un trouble d'apprentissage au postsecondaire,

8. Revue canadienne de l'éducation/ Canadian Journal of Education; Revue canadienne de l'enseignement supérieur/Canadian Journal of Higher Education; Revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage/ The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning; Pédagogie collégiale et Revue des sciences de l'éducation.

9. Type de document, problématique, cadre, méthodologie, résultats, discussion, limites et conclusion.

recommandaient aux nouveaux étudiants de bien connaître et comprendre leur trouble et les droits en lien avec leur situation de handicap. Dans sa recherche qualitative servant à définir les variables facilitant le succès d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collège, Skinner (2004) a retenu huit principales variables mentionnées par les étudiants rencontrés (n=20), dont quatre concernent les habiletés suivantes: (1) connaître son trouble et les accommodements nécessaires; (2) reconnaître la portée de l'autoacceptation; (3) comprendre la nécessité de persévérer au-delà des obstacles et (4) constater l'effet positif de la planification d'objectifs. La même conclusion a été obtenue chez les étudiants (n=34 étudiants en situation de handicap, dont 23,5% ont un TA) participant à l'étude de Getzel *et al.* (2008) qui ont identifié plusieurs habiletés d'autodétermination essentielles à leur réussite, telles que la connaissance de soi, de son handicap et des services disponibles, les habiletés de résolution de problème et de communication, de même que l'établissement de buts et l'autonomie.

Cependant, même si plusieurs étudiants ayant un trouble d'apprentissage soulignent l'importance de ces habiletés, peu d'entre eux semblent les posséder. C'est ce que Cawthon et Cole (2010) rapportent dans leur recherche visant à explorer les effets possibles de certaines variables clés pouvant influencer l'accessibilité aux services proposés dans les universités. Bien que 84% des étudiants ayant un trouble d'apprentissage (n= 110) sondés se disent capables de nommer leur trouble, 91% ne se souvenaient pas de l'existence de leur plan d'intervention individualisé, document pourtant obligatoire (aux États-Unis) visant à colliger les accommodements reçus (Cawthon et Cole, 2010). Par ailleurs, tous les ETA sondés par Skinner (2004) montrent une méconnaissance de leurs droits au regard de la loi ainsi que des obligations des établissements à leur égard. Enfin, ces étudiants sont également peu satisfaits de leurs habiletés de communication liées à leurs besoins (Getzel *et al.*, 2008; Field, Sarver et Shaw, 2003).

À la lumière de ces constats, il appert que ces habiletés semblent effectivement utiles en ce qui a trait à la responsabilisation et à l'autonomie des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention par les établissements postsecondaires au regard de la déclaration de leur handicap et de leur identification aux bureaux d'aide en vue d'obtenir des accommodements ou des services. Cependant, il ne faudrait pas croire que ces habiletés constituent le seul prédicteur de la réussite de ces étudiants.

D'abord, les écrits ont également rapporté d'autres facteurs pouvant influencer le cheminement et la réussite de ces derniers, tels que les caractéristiques individuelles de l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention, dont le QI (Murray et Wren, 2003), le genre, l'âge et le type de trouble (Mamiseishvili et Koch, 2010), les habiletés scolaires et d'étude (Heiman et Precel, 2003; Mull *et al.*, 2001; Ryan, 2007; Wolforth et Roberts, 2010) ainsi que le soutien familial et social (Cawthon et Cole, 2010; Field *et al.*, 2003; Mamiseishvili et Koch, 2010; Skinner, 2004; Wolforth et Roberts, 2010).

À ces caractéristiques personnelles s'ajoutent celles qui sont liées à l'environnement, soit la préparation ou la transition secondaire/postsecondaire (Heiman et Precel, 2003; Mull *et al.*, 2001; Reed, Lewis et Lund-Lucas, 2003; Ryan, 2007; Wolforth

et Roberts, 2010), les services et les accommodements offerts (Gregg, 2009; Heiman et Preceel, 2003; Mull *et al.*, 2001; Reed *et al.*, 2003; Skinner, 2004; Trammell, 2003), les connaissances et l'attitude du personnel enseignant et des professionnels des bureaux d'aide (Mull *et al.*, 2001; Ryan, 2007; Vogel, Leyser, Wyland et Brulle, 1999; Wolforth et Roberts, 2010).

Ensuite, certaines études insistent sur les faibles habiletés d'autodétermination des étudiants concernés. Cependant, peu d'entre elles mentionnent l'influence de l'environnement sur ces habiletés. En effet, l'environnement dans lequel l'étudiant évolue lui permettra de développer ou non ses habiletés (Field *et al.*, 1998; Wehmeyer, 2006, cité dans Wehmeyer et Field, 2007). La situation des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention a mis en lumière le fait que la formation générale des jeunes n'a pas été très riche en possibilités de développement de ces habiletés ni n'a démontré la pertinence de les posséder. Or, le contexte postsecondaire paraît également pauvre de ce côté. En effet, des auteurs (Gregg, 2009a, 2009b; Trammell, 2003) rapportent des lacunes dans la mise en place des accommodements au postsecondaire. Bien que les étudiants doivent connaître les bureaux d'aide et s'y présenter (connaissances et habiletés liées à l'autodétermination), le choix des accommodements s'avère plutôt une démarche administrative dans laquelle l'étudiant n'a pas vraiment à s'impliquer. De manière concrète, les accommodements semblent établis en fonction du type de trouble, donc à partir d'une liste d'accommodements, et non en fonction des besoins spécifiques de l'étudiant (Gregg, 2009a, 2009b). Dès lors, l'étudiant n'a pas ou a peu son mot à dire concernant ses besoins. Cette situation, toujours selon Gregg (*Ibid.*), pourrait s'expliquer par un manque de connaissances ou de formation du personnel des bureaux d'aide au sujet de cette population. Mull *et al.* (2001) avaient déjà relevé cette problématique. La situation ne semble guère avoir évolué au cours des dix dernières années. Les intervenants sondés en 2010 par Wolforth et Roberts mentionnent avoir peu confiance en leur capacité de prendre une décision autonome relative aux accommodements et ils expriment leurs besoins en formation liés aux caractéristiques propres aux différents troubles et à l'évaluation (méthodes d'identification, façons de déterminer les bons accommodements) (Wolforth et Roberts, 2010).

Réussite scolaire (mesurée à l'aide du GPA) et habiletés d'autodétermination

Plusieurs écrits recensés semblent confirmer la relation entre les habiletés d'autodétermination et la moyenne générale. Field *et al.* (2003) rapportent les résultats de Sarver (2000) qui a étudié la relation entre l'autodétermination (évaluée par le Self-Determination Student Scale – SDSS) et la moyenne scolaire (mesurée à l'aide du Grade Point Average – GPA) d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage (n = 88) inscrits dans une université américaine. Les résultats ont montré que les scores au SDSS étaient positivement et significativement corrélés à la moyenne des étudiants. Humphrey (2010), dans le cadre de sa thèse de doctorat, a tenté d'établir la relation entre l'autodétermination (mesurée à l'aide du SDSS), l'utilisation d'accommodements, des services et la réussite (mesurée à l'aide du GPA) d'étudiants ayant un

trouble d'apprentissage inscrits au bureau d'aide de leur collège (n = 70). Les résultats montrent une relation statistiquement significative entre le score d'autodétermination et la moyenne générale. Pour leur part, Lombardi, Gerdes et Murray (2011) ont validé un outil d'évaluation (College Students with Disabilities Campus Climate – CSDCC) comportant trois facteurs identifiés dans la recherche comme ayant le plus d'influence sur la réussite (mesurée à l'aide du GPA) d'étudiants (n = 197) en situation de handicap (77 % ont un trouble d'apprentissage ou d'attention) au postsecondaire, soit les actions individuelles des étudiants (dont les habiletés d'autopromotion et d'auto-efficacité), le soutien reçu par l'établissement (bureaux d'aide aux étudiants en situation de handicap et pratiques enseignantes) et le réseau social (famille et amis). À la lumière des analyses, un seul facteur de cet outil, les habiletés d'autopromotion, s'est révélé significatif tant dans la prédiction de la moyenne que dans l'efficacité dans les cours (Lombardi, Gerdes et Murray, 2011). Quant à Jameson (2007), elle a tenté, à l'aide d'une méthodologie mixte, de déterminer si l'autodétermination est liée à des résultats positifs de réussite mesurés par la persévérance, la moyenne générale et l'emploi. Les résultats quantitatifs indiquent que les étudiants (n = 48) en situation de handicap (75 % ont un trouble d'apprentissage ou d'attention) avec de bonnes perspectives de réussite (calculé à l'aide du GPA, de la rétention ainsi que de l'employabilité) possèdent un plus haut niveau d'autodétermination. Enfin, contrairement aux autres, Bae (2007), dans le cadre d'une méta-analyse (1982-2005), a étudié la relation entre l'autodétermination et les résultats scolaires (mesurés à l'aide du GPA) d'étudiants en situation de handicap au postsecondaire. Les résultats indiquent que plus de 98 % de la moyenne scolaire des étudiants en situation de handicap est expliquée par d'autres facteurs que l'autodétermination (Bae, 2007).

Devant ces constats, il pourrait être aisé de conclure que les habiletés d'autodétermination influencent la réussite scolaire des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention. Bien que plusieurs études le rapportent, ce lien n'est pas si direct. En effet, une analyse plus approfondie des limites de ces études permet d'y apporter quelques nuances. D'abord, la taille des échantillons demeure somme toute limitée: trois des quatre études ciblées, de même que 62,5 % des études de la méta-analyse de Bae (2007), comptent moins de cent étudiants et, donc, ne permettent pas de généraliser ces résultats à l'ensemble de la population. Qui plus est, plusieurs de ces étudiants ont été recrutés par les bureaux d'aide de leur établissement. Étant donné qu'à cet ordre d'enseignement il faut s'inscrire soi-même à ces bureaux, il est possible d'émettre l'hypothèse que ces derniers démontrent déjà des habiletés d'autodétermination (i.e. connaître ses droits, les services pouvant l'aider et les utiliser), ces manifestations peuvent donc avoir influencé positivement les scores d'autodétermination. Par ailleurs, une grande majorité de ces études ciblent seulement les étudiants qui poursuivent leurs études postsecondaires. Il serait pertinent de sonder les étudiants ayant abandonné ou ayant été exclus de leur programme à cause d'une trop faible moyenne. Enfin, comme l'indiquent certains auteurs (Bae, 2007; Jameson, 2007; Lombardi *et al.*, 2011), la moyenne n'est certainement pas le meilleur prédicteur de réussite des étudiants en situation de handicap au postsecondaire. En effet, comme l'ont démontré les résultats de Jameson (2007), une moyenne plus faible ne

signifie pas que l'étudiant ne persévérera pas jusqu'à l'obtention de son diplôme ni qu'il ne possède pas d'habiletés d'autodétermination.

Discussion et recommandations

À la lumière des résultats présentés, il est possible d'émettre quatre grands constats quant au soutien à offrir aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention dans leur cheminement postsecondaire soit (1) qu'il semble nécessaire de démontrer des habiletés d'autodétermination pour réussir au postsecondaire; (2) qu'il s'avère essentiel de bien circonscrire l'autodétermination en vue de mieux intervenir; (3) qu'il est établi que les habiletés d'autodétermination, à elles seules, ne peuvent expliquer la réussite au postsecondaire, mais d'autres facteurs doivent être pris en compte et (4) qu'il demeure que la réussite au postsecondaire ne se mesure pas seulement à l'aide de la moyenne générale, mais également par la persévérance et la diplomation. De ces constats se dégagent également des pistes d'intervention et de recherche futures.

D'abord, il est un fait qu'à cet ordre d'enseignement l'étudiant doit faire preuve d'autonomie et de responsabilité face à son rôle d'étudiant, mais également face à sa situation de handicap. En vue de soutenir les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention, le premier constat concerne le consensus semblant émerger quant à la nécessité de démontrer des habiletés d'autodétermination pour réussir au postsecondaire, ce qui semble toutefois encore peu exploré auprès des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention par la communauté scientifique (Getzel, 2008; Jameson, 2007), et plus particulièrement au Canada et au Québec. En effet, bien qu'il apparaisse nécessaire que les milieux postsecondaires se forment et s'adaptent à cette population émergente, cette formation doit également inclure la promotion et le développement d'habiletés d'autodétermination chez ces étudiants (Brinckerhoff *et al.*, 2002). Le fait d'être capable d'expliquer son trouble, mais également les effets de celui-ci sur ses apprentissages, permettrait probablement au personnel enseignant de mieux les comprendre et, donc, d'être plus enclin à fournir les accommodements nécessaires aux principaux intéressés (Wolforth et Roberts, 2010). Cette meilleure connaissance de soi et de son trouble offrirait également aux professionnels des bureaux d'aide la possibilité de mieux identifier les accommodements ou les services les plus susceptibles de les soutenir. Établie à partir des besoins spécifiques de l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention et non du type de trouble, l'efficacité des accommodements ou des services pourrait alors être augmentée; efficacité actuellement mise en doute au regard des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention (Gregg, 2009a; Trammell, 2003). D'autres études devront être effectuées à ces sujets. Par ailleurs, en connaissant leurs droits et les obligations des milieux à leur égard, mais également en acceptant leur situation de handicap, ces étudiants seraient peut-être plus prompts dans leur cheminement à communiquer avec les bureaux d'aide et les services disponibles sur le campus. Cela dit, pour développer ces habiletés, il faut être confronté à des situations qui

favorisent leur développement. Or, les diverses rencontres avec les conseillers des bureaux d'aide s'avéreraient d'excellentes occasions (Field *et al.*, 1998). La création de programmes visant la promotion et le développement de ces habiletés dans le cadre de la mise en place des accommodements et des services serait également à prioriser en vue de mieux soutenir ces étudiants. Enfin, force est d'admettre que le développement des habiletés d'autodétermination devrait se faire bien avant l'arrivée de ces jeunes au postsecondaire afin de faciliter leur passage du secondaire au postsecondaire (Cowan, 2006; Field *et al.*, 2003).

Le deuxième constat confirme la nécessité de bien circonscrire l'autodétermination, à l'aide d'un modèle spécifique et d'un questionnaire validé auprès de cette population, en vue de mieux intervenir. Bae (2007), dans sa méta-analyse, s'est basée sur l'utilisation de plusieurs concepts généralement associés à l'autodétermination¹⁰. Plus précisément, 27 instruments de mesure différents ont été utilisés pour évaluer 13 concepts inclus dans l'autodétermination. Or, les résultats de cette étude indiquent que le poids des différents concepts inventoriés n'est pas équivalent. Selon l'auteur, la présence d'un grand nombre de concepts pour définir l'autodétermination peut avoir influencé les résultats voulant que la moyenne scolaire obtenue par ces étudiants semble peu expliquée par leur autodétermination. En effet, l'auteur recommande l'utilisation de modèles et d'outils d'évaluation validés en vue de mieux décrire l'autodétermination d'étudiants en situation de handicap. Bien que la théorie fonctionnelle de l'autodétermination de Wehmeyer (voir les détails dans Wehmeyer, 2003a) ainsi que son outil d'évaluation l'Arc's Self-Determination Scale (mieux connu sous le nom de l'ARC) (Wehmeyer et Kelchner, 1995) soient souvent utilisés pour traiter de l'autodétermination d'étudiants en situation de handicap et que l'ARC (version pour adultes) ait été traduit et validé en français par Wehmeyer, Lachapelle, Boisvert, Leclerc et Morrissette (2001), ce dernier semble peu adapté à une population postsecondaire québécoise. La conception de modèles théoriques et d'outils d'évaluation validés et adaptés à la population émergente au postsecondaire aiderait les intervenants des bureaux d'aide à soutenir le développement des habiletés d'autodétermination.

Le troisième constat concerne le fait que, considérées seules, les habiletés d'autodétermination ne peuvent expliquer la réussite au postsecondaire; d'autres facteurs doivent être pris en compte dans la compréhension des besoins de l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention en vue de les soutenir. Comme le montrent les études de cas de Jameson (2007), les profils des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention sont plus complexes que leur score d'autodétermination et leur moyenne l'ont laissé croire. Tout comme Mamiseishvili et Koch (2010), Trammell (2003) et Wolforth et Roberts (2010), Jameson (2007) recommande d'examiner si le type de trouble peut influencer la réussite, nonobstant le niveau d'autodétermination. Pour leur part, Mamiseishvili et Koch (2010) ont établi que la persévérance des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au post-

10. Concepts utilisés: behavioral autonomy, decision making, locus of control, motivation, problem solving, self-advocacy, self-attribution, self-awareness, self-concept, self-efficacy, self-realization et self-regulation.

secondaire était également influencée par le genre et l'âge. Enfin, Trammell (2003) mentionne que le type de trouble aura un impact sur le choix des accommodements. Un portrait global de l'étudiant apparaît donc nécessaire pour cibler ses besoins et, ainsi, mieux identifier les accommodements et les services susceptibles de l'aider (Trammell, 2003).

Le quatrième constat confirme que la réussite au postsecondaire ne peut être mesurée à l'aune de la moyenne générale. En effet, Lombardi *et al.* (2011) et Murray *et al.* (2003) mentionnent que la moyenne scolaire (GPA) ne semble pas être le meilleur indicateur de la réussite de ces étudiants. Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention paraissent présenter des moyennes plus faibles (Jorgensen *et al.*, 2007), sans que cela ait un impact sur leur persévérance ou sur l'obtention de leur diplôme. Jameson (2007) le confirme, la persévérance, l'obtention d'un diplôme et les perspectives d'avenir doivent être également prises en compte dans la définition de la réussite. Cette conception plus large de la réussite correspond d'ailleurs à la définition et au continuum proposés par le Conseil supérieur de l'éducation (2000), soit :

l'acquisition et l'intégration par l'étudiant de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel.

Les conditions de réussite des étudiants universitaires renvoient à un ensemble de facteurs qui, conjugués les uns aux autres et intervenant à chacune des étapes de la trajectoire universitaire, façonnent des probabilités données pour l'étudiant d'accéder à l'université, d'y réaliser une formation et d'obtenir un diplôme en vue d'une insertion socioprofessionnelle imminente et généralement souhaitée (p. 32).

Dès lors, toujours selon le Conseil, la réussite s'actualise à travers quatre étapes de trajectoire universitaire de l'étudiant, soit (1) l'accès à l'université, (2) le cheminement dans les études, (3) la diplomation et (4) l'insertion professionnelle.

Par ce continuum et cette définition, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) tend à mieux cerner la complexité de la réussite universitaire et à prendre en compte les populations dites non traditionnelles pour lesquelles la définition de la réussite en termes d'efficacité ne peut s'appliquer. Ainsi, les prochaines recherches devraient prendre en compte cette définition plus large de la réussite ainsi qu'un ensemble d'indicateurs liés à la réussite, tels que la persévérance (année d'admission, crédits accumulés, crédits échoués), la réussite (moyenne acceptée pour poursuivre le programme) et l'obtention d'un diplôme.

Conclusion

L'objectif de cet article était de mieux comprendre l'importance des habiletés d'autodétermination pour la réussite d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire en vue de les soutenir adéquatement pendant leur cheminement. La synthèse critique des connaissances a permis de démontrer que la réussite d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention s'avère complexe et multifactorielle, mais que les habiletés d'autodétermination peuvent outiller l'étudiant pendant son cheminement non seulement scolaire, mais également professionnel. Afin d'établir plus clairement le rôle des habiletés d'autodétermination dans la réussite (y compris l'accès, le cheminement, la diplomation et l'insertion professionnelle) des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire, d'autres recherches devront être réalisées en vue de mieux définir, évaluer et développer les habiletés d'autodétermination, mais également dans le but de valider l'efficacité des services et des accommodements proposés à cette population émergente, plus précisément en contexte postsecondaire québécois.

Références bibliographiques

- BAE, S. J. (2007). *Self-determination and academic achievement of individuals with disabilities in postsecondary education. A meta-analysis* (thèse de doctorat). University of Kansas, Kansas.
- BARBEAU, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BRINCKERHOFF, L. C., MCGUIRE, J. M. et SHAW, S. F. (2002). *Postsecondary education and transition for students with learning disabilities* (2^e éd.). Austin, TX: Pro-Ed.
- CARTIER, S. et LANGEVIN, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- CAWTHON, S. W. et COLE, E. V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability. Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112-128.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*. Québec: Gouvernement du Québec.
- COWAN, R. (2006). Preparing high school students with learning disabilities for success in college: Implications for students, parents, and educators. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14(1), 5-13.

- FICHTEN, C., JORGENSEN, S., HAVEL, A. et BARILE, M. (2006). *College students with disabilities: Their future and success. English*. Rapport de recherche. Montréal: FQRSC.
- FIELD, S., MARTIN, J., MILLER, R., WARD, M. et WEHMEYER, M. L. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- FIELD, S., SARVER, M. D. et SHAW, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339-349.
- FINN, D., GETZEL, E. E. et McMANUS, S. (2008). Adapting the self-determined learning model for instruction of college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 85-93.
- GETZEL, E. E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality*, 16(4), 207-219.
- GETZEL, E. E. et THOMA, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1975). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Récupéré le 12 janvier 2011 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1988). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré le 12 janvier 2011 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2004a). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2004b). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Récupéré le 12 janvier 2011 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_20_1/E20_1.html
- GREGG, N. (2009a). Accommodations: Evidence-based accommodation research specific to the adolescent and adult population with learning disabilities. Dans J. M. Taymans, H. L. Swanson, R. L. Schwarz, N. Gregg, M. Hock et P. J. Gerber (dir.), *Learning to achieve. A review of the research literature on serving adults with learning disabilities* (p. 119-179). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- GREGG, N. (2009b). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD*. New York: The Guilford Press.

- HEIMAN, T. et PRECEL, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-257.
- JAMESON, R. D. (2007). Self-determination and success outcomes of two-year college students with disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 37(2), 26-46.
- JORGENSEN, S., FICHTEN, C. et HAVEL, A. (2007). *Diplômés de niveau collégial ayant des incapacités. Étude comparative des résultats de la cote de rendement scolaire (CRC ou «cote R») chez les diplômés sans incapacité, les diplômés ayant des incapacités inscrits aux services spécialisés et ceux non inscrits*. Montréal: Collège Dawson.
- JORGENSEN, S., FICHTEN, C. S., LAMB, D. et BARILE, M. (2005). Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study. *Canadian Journal of Counselling/ Revue canadienne de counseling*, 39(2), 101-117.
- LOMBARDI, A., GERDES, H. et MURRAY, C. (2011). Validating an assessment of individual actions, postsecondary, and social supports of college students with disabilities. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(1), 107-126.
- MAMISEISHVILI, K. et KOCH, L. C. (2010). First-to-second-year persistence of students with disabilities in postsecondary institutions in the United States. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54(2), 93-105.
- MULL, C., SITLINGTON, P. L. et ALPER, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children*, 68(1), 97-118.
- MURRAY, C., GOLDSTEIN, D. E., NOURSE, S. et EDGAR, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(3), 119-127.
- MURRAY, C. et WREN, C. T. (2003). Cognitive, academic, and attitudinal predictors of the grade point averages of college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 407-415.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. (2009). *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Drummondville, Canada.
- PHILION, R., BOURASSA, M., LEBLANC, R. et PLOUFFE, D. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires: étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(article 6), 1-27.

- REED, M. J., LEWIS, T. et LUND-LUCAS, E. (2003). Access to post-secondary education and services for students with learning disabilities: Student, alumni and parent perspectives from two Ontario universities. *Higher Education Perspectives*, 2(2), 50-65.
- RYAN, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 436-442.
- SAUVÉ, L., DEBEURME, G., FOURNIER, J., FONTAINE, É. et WRIGHT, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- SKINNER, M. E. (2004). College students with learning disabilities speak out: What it takes to be successful in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 91-104.
- STODDEN, R. A. (2005). The status of persons with disabilities in post-secondary education. *TASH Connection*, 2, 4-5.
- TRAMMELL, J. K. (2003). The impact of academic accommodations on final grades in postsecondary setting. *Journal of College Reading and Learning*, 34(1), 76-90.
- VOGEL, S. A., LEYSER, Y., WYLAND, S. et BRULLE, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14, 173-186.
- WAGNER, M., NEWMAN, L., CAMETO, R., GARZA, N. et LEVINE, P. (2005). *After high school: A first look at postschool experience of youth with disabilities*. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Récupéré le 11 septembre 2011 de http://www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_report_2005_04_complete.pdf
- WEBB, K. W., PATTERSON, K. B., SYVERUD, S. M. et SEABROOKS-BLACKMORE, J. J. (2008). Evidenced based practices that promote transition to postsecondary education: Listening to a decade of expert voices. *Exceptionality*, 16(4), 192-206.
- WEHMEYER, M. L. (2003). A functional theory of self-determination. Dans M. L. WEHMEYER, B. H. ABERY, D. E. MITHAUG et R. J. STANCLIFFE (dir.), *Theory in self-determination foundations for educational practice* (p. 174-220). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- WEHMEYER, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 30, 113-120.
- WEHMEYER, M. L. et FIELD, S. (2007). *Self-determination instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- WEHMEYER, M. L. et KELCHNER, K. (1995). *The Arc's self-determination scale*. Arlington, TX: The Arc.

- WEHMEYER, M. L., LACHAPELLE, Y., BOISVERT, D., LECLERC, D. et MORRISSETTE, R. (2001). *L'échelle d'autodétermination du LARIDI (version pour adultes)*. Trois-Rivières : Laboratoire de recherche interdépartemental en déficience intellectuelle (LARIDI), Université du Québec à Trois-Rivières.
- WOLFORTH, J. et ROBERTS, E. (2010). *La situation des étudiantes et des étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec. Ce groupe a-t-il besoin de financement et de services?* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Annexe

Principales caractéristiques des documents retenus

Auteurs	Objectif	Type de recherche	Instruments de collecte de données	Échantillon	Limites
Bae, S. (2007) (thèse de doctorat)	Étudier la relation entre l'autodétermination et les résultats scolaires d'ESH au postsecondaire aux États-Unis.	Méta-analyse	<ul style="list-style-type: none"> 3 bases de données interrogées (ERIC, PsychINFO et World Cat) Recherche manuelle dans 4 journaux à caractère scientifique 	<ul style="list-style-type: none"> 24 documents publiés ou non (1982 et 2005) 19 sur 24 sont des thèses 10 ont été publiés après 2000 69,4 % d'ETAA 	<ul style="list-style-type: none"> L'échantillon est trop petit pour confirmer les résultats. Les types de handicaps sont répartis inégalement. La majorité des études sont des thèses. Plusieurs concepts sont utilisés. L'étude est soumise aux limites des recherches primaires. La moyenne est prise en compte, mais pas les taux de persévérance et de diplomation des étudiants.
Cawthon et Cole (2010)	Explorer les possibles effets de certaines variables clés pouvant influencer l'accessibilité des ETA aux services proposés dans les universités.	Quantitative	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire en ligne (choix de réponse, échelles de Likert, liste de vérification et questions ouvertes) 	<ul style="list-style-type: none"> 110 ETA provenant d'une université performante 	<ul style="list-style-type: none"> Échantillon non représentatif des ETA Résultats basés sur des informations rapportées de leurs expériences scolaires
Field, Sarver et Shaw (2003)	Étudier la relation entre l'autodétermination et le succès scolaire d'ETA universitaires.	Quantitative	<ul style="list-style-type: none"> Self-Determination Student Scale (SDSS) (Hoffman, Field et Sawilowsky, 1996) GPA 	<ul style="list-style-type: none"> 88 ETA inscrits au bureau d'aide (échelle) 	<ul style="list-style-type: none"> Aucune limite présente
Getzel, Thoma, McManus, Wilson et Brown (2008)	Inventorier les habiletés d'autodétermination jugées essentielles pour réussir au postsecondaire par des étudiants présentant des handicaps.	Qualitative	<ul style="list-style-type: none"> Entrevues semi-structurées (focus groups) 	<ul style="list-style-type: none"> 34 collégiens ayant des handicaps (23,5% ont un TA) 	<ul style="list-style-type: none"> Choix des candidats Taille de l'échantillon Introduction des entrevues avec la définition de l'autodétermination Préférence des stratégies les plus efficaces

Suite page 44.

Auteurs	Objectif	Type de recherche	Instruments de collecte de données	Échantillon	Limites
Humphrey (2010) (thèse de doctorat)	Étudier les relations entre l'auto-détermination, l'utilisation d'accommodements, des services d'aide et la réussite au collège.	Quantitative	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire en ligne Self-Determination Student Scale (SDSS) 92 items (Hoffman, Field et Sawilowsky, 1996) GPA 	<ul style="list-style-type: none"> 70 ETA (non diplômés) inscrits au bureau d'aide 	<ul style="list-style-type: none"> Échantillon: taille, handicap multiple, inscrits au bureau d'aide, persévérants, établissements ciblés, aucun groupe contrôle Instruments: fidélité et validité, autorapporté
Jameson (2007)	Investiguer la réussite des collégiens en situation de handicap. Déterminer si l'autodétermination est liée ou non à la réussite et à des perspectives d'avenir positives.	Mixte	<p>Phase quantitative</p> <ul style="list-style-type: none"> Arc Self-Determination Scale (Wehmeyer et Kelchner, 1995) Questionnaire socio-démographique et perspectives d'avenir <p>Phase qualitative</p> <p>Trois entrevues (Seidman, 1998):</p> <ul style="list-style-type: none"> Histoire de vie Détails de l'expérience Réflexion et signification 	<ul style="list-style-type: none"> 48 ESH (75 % ETAA) 4 ESH (dont 3 ETAA) 	<ul style="list-style-type: none"> Étude non expérimentale Participation volontaire des étudiants Une seule université
Lombardi, Gerdes et Murray (2011)	Valider un instrument servant à évaluer l'impact des actions individuelles, de l'aide offerte par les établissements et du soutien social sur la moyenne d'ESH au collège.	Quantitative	Trois outils: <ul style="list-style-type: none"> CSDCC Survey College Self-Efficacy Inventory (CSEI) Social Support Questionnaire (SSQ) GPA 	<ul style="list-style-type: none"> 197 participants (77 % ETAA) 	<ul style="list-style-type: none"> Un seul établissement Faible taux de réponse de la population (38 %) Questionnaire auto-rapporté Lacunes des questions sur les services
Mull, Sitlington et Alper (2001)	Analyser et synthétiser les recherches recommandant ou présentant les services offerts dans les établissements postsecondaires (tels qu'exigés par l'American Disabilities Act de 1994).	Recension des écrits	<ul style="list-style-type: none"> ERIC: 1985-2000 Recherche manuelle dans des revues spécialisées du domaine (non spécifiées) Accord interjuge: 82 % 	<ul style="list-style-type: none"> 95 articles répertoriés 36 articles retenus 	<ul style="list-style-type: none"> Seuls les programmes publiés dans des revues avec comité de révision ont été recensés Niveau d'accord interjuge sous la barre des 80 % pour certains items

Suite page 45.

Auteurs	Objectif	Type de recherche	Instruments de collecte de données	Échantillon	Limites
Reed, Lewis et Lund-Lucas (2003)	Cibler les aspects facilitant l'intégration aux études postsecondaires d'ETA.	Quantitative	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaires en ligne (4 types de questions: oui/non, choix multiples, questions ouvertes) 	<ul style="list-style-type: none"> 56 ETA (14 ETA diplômés) 	<ul style="list-style-type: none"> Taille de l'échantillon Variété des parcours scolaires au secondaire
Skinner (2004)	Définir les variables facilitant le succès d'ETA au collège.	Qualitative	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire pré-entrevue et entrevue semi-structurée (20 questions) 	<ul style="list-style-type: none"> 20 ETA diplômés (collège) 	<ul style="list-style-type: none"> Un établissement 60 % ont reçu un diagnostic au collège Échantillon non aléatoire résolu Seuls de « bons » étudiants ont été rencontrés Aucune triangulation Faiblesse des questions
Webb, Patterson, Syverud et Seabrooks-Blackmore (2008)	Décrire les pratiques prometteuses proposées par des experts au cours de la dernière décennie, et, ultimement, augmenter les possibilités de transition réussie au postsecondaire.	Recension des écrits	<ul style="list-style-type: none"> ERIC: 1995-2006 Analyse de contenu 	<ul style="list-style-type: none"> Non présenté 	<ul style="list-style-type: none"> Aucune limite rapportée