

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES PERCEPTIONS SUR LA TRANSITION ENTRE
LE SECONDAIRE ET LE CÉGEP CHEZ LES ÉTUDIANTS AYANT UN
TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
ROXANNE BRETON-MONMART

AOÛT 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice, madame Georgette Goupil, pour son inébranlable soutien, sa grande disponibilité, ses corrections rapides et ses précieux commentaires. Merci également d'avoir toujours cru en la faisabilité de ce projet malgré mes doutes à certains moments. Merci pour votre compréhension de ma réalité, votre patience et vos encouragements. Je désire également remercier les membres du jury ayant accepté de juger mon essai doctoral, mesdames Nathalie Poirier et Nadia Abouzeid. Aux étudiants de mon laboratoire, je vous remercie pour vos lectures attentives et vos conseils avisés.

Aux étudiants de ma préexpérimentation et de mon expérimentation, je vous remercie infiniment pour la confiance accordée à mon égard et pour votre enthousiasme à participer à ce projet de recherche. Celui-ci n'aurait pas pu voir le jour sans votre implication. Je tiens également à remercier les intervenants ayant contribué, de près ou de loin, à ce laborieux recrutement de participants. Vous avez été mes yeux et ma voix sur le terrain. Je vous en suis grandement reconnaissante.

À ma famille, je vous remercie de m'avoir fourni les ressources nécessaires à la poursuite de mes rêves. Merci pour votre patience et votre soutien apportés dans ce long parcours parsemé d'embûches et de défis. Merci d'avoir cru en moi et d'avoir toujours su m'entourer de votre amour et de vos encouragements. Maman, papa, merci de m'avoir transmis votre ouverture et votre sensibilité face à la différence. Merci d'avoir été un milieu accueillant et inclusif pour ces enfants qui brillent par leurs différences.

Julien, mon conjoint, mon amoureux parfait. Merci de toujours nous mettre à l'avant-plan de ta vie et de tout rendre possible. Merci d'être celui qui me pousse à avancer, à

me dépasser et à accomplir mes rêves. Merci pour cette belle complicité qui a facilité l'avancement de ce projet. Je me sens privilégiée de partager mon quotidien à tes côtés. Tu es, encore de loin, la meilleure décision qui soit !

Victoria, ma petite humaine préférée, je te souhaite de réaliser tes rêves, quels qu'ils soient. Je te promets d'être à tes côtés et de te soutenir dans leurs accomplissements. Merci d'être la petite fille enjouée et curieuse que tu es. À travers ta résilience, j'ai puisé la détermination nécessaire à la complétion de ce projet.

Merci à ma belle-famille pour leur enthousiasme et leur fierté quant à l'avancement de ce projet d'étude !

Alexandra, Claudia et Giovanna, mes précieuses amies, je vous remercie du fond du cœur pour cette amitié inébranlable qui perdure depuis notre adolescence, et ce, malgré ma présence limitée des dernières années ! Votre écoute, vos encouragements, votre folie et votre joie de vivre m'ont permis de traverser les moments les plus tumultueux.

À mes collègues et amis du Centre de services scolaire des Affluents, je vous remercie pour tout ! Je suis choyée d'être inspirée et d'évoluer à vos côtés. Je n'aurais pu rêver d'une meilleure équipe !

DÉDICACE

« Il n'y a pas de hasard,
il n'y a que des rendez-vous. »

(Paul Éluard)

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiii
LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS	xv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I CONTEXTE THÉORIQUE	3
1.1 Le trouble du spectre de l'autisme	3
1.1.1 Les critères diagnostiques	3
1.1.2 La prévalence	4
1.1.3 La prévalence du TSA dans les établissements scolaires québécois	4
1.1.4 Les troubles associés au TSA	6
1.1.5 Les difficultés et les forces associées au TSA	6
1.2 Définition des transitions et contexte de la transition au postsecondaire	11
1.3 La vie au collégial et ses exigences	14
1.3.1 Le choix du programme d'études et de l'établissement collégial	14
1.3.2 L'autonomie et l'organisation	15
1.3.3 Les relations sociales avec les enseignants et les pairs	16
1.3.4 Le soutien parental	18
1.4 Les services offerts en milieu collégial	22
1.5 Les études réalisées sur la transition postsecondaire	24
1.5.1 Les études sur les choix vocationnels	24
1.5.2 Le choix de l'établissement postsecondaire	26
1.5.3 Les études sur les services et les aménagements offerts par l'établissement scolaire	27

1.5.4 Le soutien des professionnels ou des parents.....	29
1.6 Étude québécoise sur la transition au postsecondaire.....	30
1.7 Objectif et questions de recherche de l'étude	31
CHAPITRE II MÉTHODE	33
2.1 Participants	33
2.2 Procédure de recrutement	34
2.3 Instruments de mesure	35
2.3.1 Fiche de renseignements personnels	35
2.3.2 Protocole d'entrevue semi-structurée.....	35
2.4 Validation de la fiche de renseignements personnels et du protocole d'entrevue	36
2.5 Procédure	37
2.6 Considérations éthiques.....	38
CHAPITRE III RÉSULTATS.....	40
3.1 Mode d'analyse des données	41
3.2 Situation scolaire et sociale des participants au secondaire	41
3.2.1 Situation scolaire et sociale des participants au secondaire	42
3.2.2 Forces et défis rencontrés au secondaire.....	42
3.2.3 Services reçus en milieu scolaire durant leurs études secondaires	44
3.2.4 Services reçus à l'extérieur du milieu scolaire durant leurs études au secondaire.....	47
3.3 Préparation et services reçus quant à la transition entre le secondaire et le cégep.....	47
3.3.1 Préparation à la transition entre le secondaire et le cégep	47
3.3.2 Soutien d'un conseiller d'orientation	49
3.3.3 Demande d'admission pour l'entrée au collégial.....	52
3.3.4 Visite du cégep.....	52
3.4 Situation des étudiants et défis rencontrés en milieu collégial.....	53
3.4.1 L'importance de s'inscrire au cégep pour les étudiants	53
3.4.2 Parcours collégial des participants	54
3.4.3 Difficultés rencontrées en milieu collégial	57
3.4.4 Moyens utilisés par les participants	62

3.5	Les aménagements, les services et le soutien familial reçus durant leurs études collégiales.....	63
3.5.1	Aménagements utilisés par les participants en milieu collégial.....	63
3.5.2	Services utilisés par les étudiants en milieu collégial	68
3.5.3	Services désirés par les étudiants en milieu collégial	72
3.5.4	Services utilisés par les étudiants à l'extérieur du milieu collégial	72
3.5.5	Services désirés par les étudiants à l'extérieur du milieu collégial.....	73
3.5.6	Soutien parental.....	74
3.5.7	Soutien par la fratrie.....	76
3.6	Répercussions du diagnostic sur leurs études et leurs projets d'avenir.....	76
3.6.1	Différences perçues entre les participants et les autres étudiants	77
3.6.2	Avantages et inconvénients du diagnostic	78
3.6.3	Obtention du diplôme d'études collégiales	79
3.6.4	Poursuite de leur scolarité en milieu universitaire	80
3.6.5	Aspirations professionnelles	81
3.7	Recommandations des participants	82
3.7.1	Conseils préalables à l'entrée au collégial	82
3.7.2	Recommandations aux étudiants ayant un TSA désirant entreprendre des études collégiales	83
3.7.3	Recommandations au personnel œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA	85
CHAPITRE IV DISCUSSION ET CONCLUSION.....		87
4.1	Première question : quelle fut la situation scolaire et sociale de ces participants et les services reçus au secondaire ?	88
4.1.1	Le cheminement scolaire des participants au secondaire.....	88
4.1.2	Les forces et défis rencontrés en milieu secondaire.....	89
4.1.3	Les services offerts en milieu secondaire.....	90
4.2	Deuxième question : quelle fut la préparation pour soutenir la transition entre le secondaire et le cégep ?.....	92
4.2.1	La préparation reçue quant à la transition entre le secondaire et le cégep	92
4.2.2	Le soutien du conseiller en orientation au secondaire	94
4.2.3	La demande d'admission pour l'entrée au collégial et la visite de l'établissement.....	95

4.3	Troisième question : qui sont ces participants aux études collégiales et quels défis rencontrent-ils ?	97
4.3.1	L'importance de poursuivre des études au cégep pour les participants	97
4.3.2	Le programme choisi.....	97
4.3.3	L'admission et le parcours collégial	98
4.3.4	Les défis rencontrés en milieu collégial.....	99
4.4	Quatrième question : quelles sont leurs expériences rapportées en ce qui a trait aux aménagements, aux services et au soutien familial reçus durant leurs études au collégial ?	102
4.4.1	Les aménagements utilisés en milieu collégial	102
4.4.2	Les services utilisés et désirés par les participants au collégial	104
4.4.3	Le soutien parental	106
4.5	Cinquième question : quelles sont les perceptions des répercussions du diagnostic sur les études postsecondaires et quels sont les projets d'avenir?...	108
4.5.1	Les différences perçues par les participants entre eux et les autres étudiants	108
4.5.2	Avantages et inconvénients du diagnostic	108
4.5.3	Obtention du diplôme d'études collégiales	109
4.5.4	La poursuite de la scolarité en milieu universitaire	109
4.5.5	Les aspirations professionnelles.....	110
4.6	Sixième question : quels sont les conseils dont les participants auraient aimé bénéficier avant leur entrée au collégial, quelles sont leurs recommandations envers les étudiants ayant un TSA qui désirent entreprendre des études collégiales et quelles sont celles pour le personnel œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA ?.....	111
4.6.1	Conseils préalables à l'entrée au collégial	111
4.6.2	Recommandations aux étudiants ayant un TSA désirant entreprendre des études collégiales	111
4.6.3	Recommandations au personnel œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA	112
	CONCLUSION.....	114
	Les apports de l'étude	114
	Les limites de l'étude	114
	Les recherches futures.....	115

Les recommandations pédagogiques et cliniques	116
ANNEXE A FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS	119
ANNEXE B PROTOCOLE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE.....	123
APPENDICE A FICHE DE RENSEIGNEMENTS DES EXPERTS.....	136
APPENDICE B FORMULAIRE DE VALIDATION PAR LES EXPERTS.....	137
APPENDICE C LISTE DES RESSOURCES D'AIDE.....	154
APPENDICE D AVIS DE CONFIRMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.....	157
APPENDICE E CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2017).....	158
APPENDICE F CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2016).....	159
APPENDICE G CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2014).....	160
APPENDICE H CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU Cégep A	161
APPENDICE I CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU Cégep B	162
APPENDICE J CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU Cégep C.....	163
APPENDICE K FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE A	164
APPENDICE L FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE B	165
APPENDICE M FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE C	166
APPENDICE N FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA PRÉEXPÉRIMENTATION.....	167

APPENDICE O FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'EXPÉRIMENTATION	170
APPENDICE P LETTRE DE SOLLICITATION DESTINÉE AUX ÉTUDIANTS DE LA PRÉEXPÉRIMENTATION.....	174
APPENDICE Q LETTRE DE SOLLICITATION DESTINÉE AUX ÉTUDIANTS DE L'EXPÉRIMENTATION	176
APPENDICE R LETTRE DE SOLLICITATION POUR LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LES ASSOCIATIONS	178
APPENDICE S AFFICHE POUR LES ÉTABLISSEMENTS COLLÉGIAUX ET LES ASSOCIATIONS	181
RÉFÉRENCES	182

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Correspondance entre les niveaux scolaires et l'âge des élèves en classe.....	12
1.2 Répartition d'étudiants universitaires québécois ayant un TSA inscrits dans les services de soutien selon les domaines d'études.....	25
3.1 Aménagements utilisés par les participants.....	64

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Différences entre le secondaire et le cégep, difficultés résultant du TSA...	19
3.1 Forces et difficultés sociales rencontrées au secondaire	43
3.2 Cheminement scolaire des participants	56
3.3 Difficultés rencontrées en milieu collégial	58
3.4 Moyens employés pour s'adapter aux difficultés rencontrées	62
3.5 Services utilisés par les participants en milieu collégial	69

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
APA	American Psychiatric Association
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CO	Conseiller en orientation
CSA	Conseiller en services adaptés
CSDA	Commission scolaire des Affluents
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études secondaires et d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DI	Déficience intellectuelle
DSM-5	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5 ^e édition

EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ESH	Étudiants en situation de handicap
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
SAIDE	Service d'aide à l'intégration des élèves
SPEC	Sondage provincial sur les étudiants des cégeps
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	Trouble envahissant du développement
TES	Technicien en éducation spécialisée
TEVA	Transition école – vie active
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UQAM	Université du Québec à Montréal

LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS

ÉT	Écart-type
$M_{\text{âge}}$	Moyenne d'âge
$M_{\text{Kappa de Cohen}}$	Moyenne du Kappa de Cohen
M_{temps}	Moyenne de temps

RÉSUMÉ

Au Québec, le nombre d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) qui entreprennent des études postsecondaires a augmenté au cours des dernières années. Le TSA entraîne pour ces étudiants des difficultés sur les plans de la communication et des interactions sociales, de l'adaptation aux changements, de l'intégration sensorielle, de la compréhension verbale et écrite ainsi que des fonctions exécutives (Goupil, 2020; Gurbuz *et al.*, 2019; Michaud, 2019; Nuske *et al.*, 2019). Toutefois, peu d'études québécoises ont décrit la situation des étudiants ayant un TSA au postsecondaire. Cette étude exploratoire a pour objectif de recueillir les expériences rapportées de douze étudiants ayant un TSA sur leur transition entre l'ordre secondaire et le collégial. Premièrement, elle vise à décrire leur situation en milieu secondaire, les services reçus et le soutien offert pour préparer la transition au postsecondaire. Deuxièmement, elle explore leur situation scolaire au collégial, les défis rencontrés, les services offerts, le soutien parental, les avantages et les inconvénients du diagnostic sur leurs études ainsi que leurs projets d'avenir. Elle a aussi pour but de décrire les recommandations de ces étudiants pour le personnel œuvrant au postsecondaire. Douze participants (huit hommes et quatre femmes) âgés de 17 ans et plus ont participé à une entrevue semi-structurée. Les données recueillies ont été l'objet d'une analyse de contenu avec indices de fidélité basée sur Miles et Huberman (2003). L'analyse révèle que les participants fréquentent le programme et l'établissement collégial désirés, résident au domicile familial et bénéficient de soutien parental. Ils reçoivent également des services en milieu postsecondaire offerts par des conseillers en orientation, des conseillers en services adaptés, des techniciens en éducation spécialisée et des tuteurs sur les plans du cheminement scolaire, des habiletés d'organisation et de planification, des aménagements, des relations avec les enseignants et du soutien personnel et social. Bien que les participants ne rapportent pas de difficulté majeure sur le plan des apprentissages en milieu collégial, ils soulignent néanmoins le manque de préparation offerte, au secondaire, en relation avec la transition au collégial et le choix vocationnel à effectuer. Aucun plan de transition entre le secondaire et le cégep n'est évoqué par les participants. Ils auraient souhaité mieux connaître le fonctionnement collégial afin d'y être préparés davantage. Les principaux défis rencontrés par les participants (p. ex., l'organisation et la planification du temps et des études, l'établissement de relation avec les pairs et les enseignants, la gestion du stress et de l'anxiété, les travaux d'équipe) sont cohérents avec la littérature scientifique sur la transition postsecondaire. Les participants notent les apports positifs des aménagements et des services utilisés, mais également leurs limites. Ainsi, ils se disent satisfaits des services sur le plan des apprentissages, mais déplorent

l'offre dans des domaines non scolaires tels que la santé mentale et les habiletés sociales. La discussion suggère également des études sur les aménagements qui semblent offerts à l'ensemble des étudiants en situation de handicap sans égard aux besoins spécifiques de chaque individu. Cette discussion décrit des suggestions pour bonifier les connaissances sur le TSA du personnel scolaire ainsi que des recommandations pour faciliter la transition au collégial des étudiants ayant un TSA.

Mots clés : trouble du spectre de l'autisme, collégial, transition au postsecondaire, aménagements.

INTRODUCTION

La transition aux études postsecondaires est une étape charnière dans la vie d'un adolescent. Les jeunes désirant entreprendre des études postsecondaires font face à de nombreuses situations stressantes et rencontrent des défis dans leur nouvel environnement (Conley et French, 2014; Meunier-Dubé, 2018). Or, ces défis sont amplifiés lors des transitions pour les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en raison de l'augmentation des demandes sociales et scolaires, de la présence de comportements restreints ainsi que de déficits sur les plans de la communication et des interactions sociales (Goupil, 2020; Gurbuz *et al.*, 2019; Michaud, 2019; Nuske *et al.*, 2019). Malgré la présence de ces difficultés inhérentes au TSA, plusieurs chercheurs soulignent que ces étudiants désirent poursuivre leurs études après le secondaire (Arsenault *et al.*, 2016; Camarena et Sarigiani, 2009; Van Hees *et al.*, 2015). L'augmentation du nombre d'étudiants ayant un TSA au sein des établissements postsecondaires en témoigne (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2020; Gurbuz *et al.*, 2019; Shmulsky *et al.*, 2017; Volkmar *et al.*, 2017). Ces étudiants présentent toutefois un risque accru d'échec scolaire ou d'abandon des études (Cai et Richdale, 2016). Plusieurs recherches auprès d'étudiants présentant un TSA au postsecondaire font d'ailleurs état d'un besoin de soutien durant cette période de transition (Cai et Richdale, 2016; Dymond *et al.*, 2017; Nuske *et al.*, 2019). Si la littérature scientifique sur la transition au postsecondaire est en émergence, cette dernière s'avère limitée sur la description de la réalité vécue par les étudiants québécois présentant un TSA au postsecondaire. En effet, la plupart des études sont américaines ou internationales et il existe peu d'études concernant les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep), un niveau postsecondaire propre au Québec.

Cet essai doctoral a pour objectif de décrire les expériences rapportées de douze étudiants ayant un TSA quant à leur transition entre le secondaire et le cégep. Il se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre décrit brièvement les critères diagnostiques du TSA et sa prévalence, les troubles associés au TSA, la transition postsecondaire, la vie au collégial et ses exigences, la loi régissant les établissements collégiaux et les services offerts, et les études sur la transition au postsecondaire. Le deuxième chapitre expose les objectifs de l'étude, la méthode employée et les considérations éthiques. Le troisième chapitre présente les résultats en fonction des six questions de recherche de l'étude. Le quatrième décrit la discussion, des recommandations, les apports et les limites de cet essai.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Le trouble du spectre de l'autisme

1.1.1 Les critères diagnostiques

Selon le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* 5^e édition (DSM-5, American Psychiatric Association [APA], 2013/2015), le trouble du spectre de l'autisme (TSA), un trouble neurodéveloppemental, se caractérise par un dysfonctionnement sur les plans de la communication et des interactions sociales ainsi que par la présence de comportements, d'activités ou d'intérêts répétitifs et restreints. Ce trouble s'étend sur un continuum de sévérité. Le niveau de sévérité est attribué selon les déficits sur les plans de la communication sociale, des comportements répétitifs et restreints et du besoin de soutien. Il se présente en trois paliers selon le soutien requis : 1) la personne nécessite un niveau de soutien léger; 2) elle nécessite un soutien important; et 3) elle nécessite un soutien très important (APA, 2013/2015). Pour poser un diagnostic de TSA, les symptômes doivent être présents lors de la période développementale et causer une altération cliniquement significative dans les domaines sociaux, scolaires, professionnels, ou autres domaines importants du fonctionnement actuel. Ces perturbations ne doivent pas être mieux expliquées par un autre trouble (APA, 2013/2015).

1.1.2 La prévalence

Depuis environ une vingtaine d'années, le nombre d'enfants diagnostiqués comme présentant un TSA a augmenté considérablement (Fombonne *et al.*, 2021). Selon le DSM-5, la prévalence mondiale, tous âges confondus, s'élève à 1 % (APA, 2013/2015). Ce trouble touche quatre fois plus les garçons que les filles (APA, 2013/2015; Goupil, 2020; Noiseux, 2014). Au Canada, les rapports de l'agence de la santé publique (2018) indiquent que 1 enfant sur 64 (1,56 %) présente un TSA. Aux États-Unis, les Centers for Disease Control and Prevention (CDC) rapportent un taux similaire à celui du Canada soit de 1 enfant sur 54 (1,85 %) (Maenner *et al.*, 2020). Les recherches démontrent également que plus de 50 % des personnes diagnostiquées n'ont pas de déficience intellectuelle (DI) associée et présentent un potentiel cognitif dans la moyenne ou supérieur à la moyenne (Anderson *et al.*, 2018; CDC, 2016, Christensen *et al.*, 2019).

1.1.3 La prévalence du TSA dans les établissements scolaires québécois

Le nombre d'élèves ayant un TSA a augmenté graduellement dans les établissements d'enseignements préscolaire, primaire et secondaire québécois. En 1997, le nombre d'élèves s'élevait à 1 150 comparativement à 15 760 en 2016-2017. Parmi ces élèves, 896 fréquentaient une classe ordinaire avec un soutien à l'élève et 6 115 une classe ordinaire avec un soutien à l'élève et à l'enseignant (Goupil, 2020). Cette hausse s'explique, à la fois, par l'augmentation de la prévalence du trouble et par la *Politique de l'adaptation scolaire* qui favorise l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire (Fombonne, 2021; Goupil, 2020; MEES, 2021). En somme, puisqu'environ 45 % des élèves fréquentent les classes ordinaires et que plus de 50 % des enfants recevant un diagnostic disposent de capacités cognitives dans la moyenne ou supérieures à la

moyenne, il est raisonnable d'assumer que le nombre d'élèves ayant un TSA désirant poursuivre leur scolarité au postsecondaire est également en émergence. L'AQICESH (2020) confirme cette augmentation.

Selon la Fédération des cégeps (2016), les milieux collégiaux publics québécois ont accueilli près de neuf fois plus d'étudiants en situation de handicap (ESH) en 2014 ($N = 11\ 618$) qu'en 2007 ($N = 1\ 303$). Dans le rapport annuel de 2016-2017 du Collège Montmorency, les données témoignent d'un accroissement de 496 % du nombre d'ESH depuis 2010-2011 (Collège Montmorency, 2017). Cependant, ces informations ne permettent pas de préciser le nombre d'étudiants ayant un TSA dans les établissements puisque ces jeunes sont regroupés dans une seule catégorie soit les ESH. Par ailleurs, ces statistiques incluent uniquement les étudiants ayant formulé une demande d'aide officielle ou bénéficiant de services offerts par le milieu. En effet, les étudiants ne désirant pas dévoiler leur condition ne sont pas comptabilisés dans les données. Ainsi, les données de la Fédération des cégeps et celles du Collège Montmorency ne représentent pas tous les étudiants ayant un handicap. De plus, ces données remontent à quelques années, le rapport de la Fédération des cégeps, au moment de la rédaction de cet essai, n'ayant pas été mis à jour. Au sein des universités québécoises, les données de l'AQICESH (2012, 2020) montrent une augmentation de 481 % des étudiants ayant un TSA entre les années 2011-2012 ($n = 64$) et 2019-2020 ($n = 372$). Toutes ces données suggèrent un accroissement du nombre d'étudiants ayant un TSA qui entament des études postsecondaires au Québec. La littérature scientifique suggère également une augmentation du nombre d'étudiants aux États-Unis et à l'international qui désirent poursuivre des études postsecondaires ou qui s'y inscrivent (AQICESH, 2020; Gurbuz *et al.*, 2019; Shmulsky *et al.*, 2017; Volkmar *et al.*, 2017).

1.1.4 Les troubles associés au TSA

Selon le DSM-5, 70 % des personnes ayant un TSA, tous âges confondus, présentent un trouble de santé mentale tandis que 40 % ont deux ou trois troubles mentaux associés (APA, 2013/2015; Chen *et al.*, 2015). Les adultes ayant un TSA sont donc plus susceptibles d'avoir un trouble de santé mentale concomitant que la population générale (Lugo-Marín *et al.*, 2019). À cet effet, plusieurs études se sont notamment penchées sur la présence d'autres troubles en comorbidité avec le TSA. Ceux les plus fréquemment rapportés dans la littérature scientifique sont : le trouble du déficit de l'attention (TDAH), les troubles anxieux, le trouble obsessionnel compulsif et la dépression (Chen *et al.*, 2015; Lugo-Marín *et al.*, 2019; Stoppelbein *et al.*, 2016). Le TDAH est d'ailleurs le trouble associé le plus retrouvé chez la population adulte ayant un TSA (Lugo-Marín *et al.*, 2019). Dans une méta-analyse réalisée par Hollocks et collaborateurs (2019), les données illustrent une prévalence oscillant entre 27 % et 42 % pour les troubles anxieux et entre 23 % et 37 % pour la dépression chez les adultes ayant un TSA.

1.1.5 Les difficultés et les forces associées au TSA

Des difficultés sont rapportées sur les plans de la communication et des interactions sociales, des comportements, des activités, des intérêts répétitifs et restreints, des fonctions exécutives et de la langue d'enseignement et des mathématiques chez les personnes ayant un TSA. Certaines personnes ayant un TSA présentent également des forces en relation avec une mémoire à long terme plus efficiente en ce qui a trait aux informations visuelles, un vocabulaire riche et précis sur des sujets d'intérêt ainsi qu'une attention particulière aux détails.

1.1.5.1 La communication et les interactions sociales

Parmi les critères du DSM-5, les déficits persistants de la communication et des interactions sociales sont au cœur du TSA (APA, 2013/2015). Ces difficultés se manifestent dans les situations quotidiennes de communication et d'interactions sociales. Elles se traduisent par un manque de contact visuel et d'expressions faciales, des postures du corps inappropriées, une mauvaise utilisation des gestes associés à la communication et une intonation atypique de la parole. La réciprocité émotionnelle et la communication non verbale se révèlent déficitaires. Il s'avère ardu pour les personnes présentant un TSA d'entreprendre, de maintenir et de comprendre les relations sociales (APA, 2013/2015). Bien que les manifestations à l'âge adulte diminuent, des problèmes persistent et entraînent des difficultés pour les étudiants dans la communication et les interactions sociales avec leurs pairs et leurs enseignants (Howlin *et al.*, 2015; Howlin et Moss, 2012).

1.1.5.2 Comportements, activités, intérêts répétitifs et restreints

Le deuxième critère du DSM-5 repose sur le caractère restreint et répétitif des comportements. Chez les adultes, les comportements moteurs et répétitifs ont tendance à diminuer (Howlin *et al.*, 2015; Howlin et Moss, 2012). Toutefois, ce caractère répétitif se traduirait plutôt dans les sujets d'intérêt, par une intolérance aux changements et par l'adoption de comportements ritualisés (APA, 2013/2015). Plusieurs personnes ayant un TSA présentent une hyposensibilité ou une hypersensibilité sensorielle sur les plans auditif, visuel, tactile, gustatif, olfactif, vestibulaire et proprioceptif (APA, 2013/2015; Gobbo et Shmulsky, 2014; Pinder-Amaker, 2014; Thommen *et al.*, 2017). Selon Thommen et collaborateurs (2017), les personnes présentant une hypersensibilité ont tendance à éviter ou à fuir les

manifestations sensorielles tandis que celles présentant une hyposensibilité adoptent des comportements de recherche sensorielle afin de combler ce besoin. Ainsi, les étudiants ayant un TSA pourront aussi avoir de la difficulté avec les changements imposés par le régime ou la structure de l'établissement scolaire : les horaires variables, la multitude des locaux, les environnements bruyants, les classes nombreuses et les stimuli particuliers tels que les néons dans les locaux (Cai et Richdale, 2016). Les étudiants au postsecondaire présentent des problèmes associés à une centration sur un sujet précis d'intérêt. Les intérêts spécifiques s'arriment parfois avec leur projet d'étude et deviennent ainsi des forces pour les études postsecondaires (APA, 2013/2015; Barnhill, 2016; Goupil, 2020). Des jeunes acquièrent donc depuis leur enfance un vocabulaire précis pour les sujets qui les fascinent et une attention particulière aux détails (Barnhill, 2016). Plusieurs étudiants possèdent aussi une bonne mémoire à long terme pour les informations visuelles (Drake, 2014; Gobbo et Shmulsky, 2012). Ces aptitudes favoriseraient l'acquisition de connaissances liées à leurs intérêts ainsi qu'à leur domaine d'études si les deux présentent des similarités (Goupil, 2020).

De nombreuses études font état de la difficulté à s'autoréguler chez les personnes ayant un TSA, même chez celles ayant un besoin de soutien léger (Cai et Richdale, 2016; Jahromi *et al.*, 2012; White *et al.*, 2016). L'autorégulation favorise la gestion des émotions, le maintien et la flexibilité de l'attention ainsi que l'amélioration des performances scolaires (Valiente *et al.*, 2007, 2008). Les personnes capables de gérer leurs émotions et leurs comportements sont plus susceptibles d'être acceptées par leurs pairs et d'être plus attentives aux apprentissages, ce qui améliore leur sentiment d'appartenance et leur implication dans leur milieu (Valiente *et al.*, 2012). En somme, ces études précisent que l'autorégulation est un facteur prédictif d'une réussite scolaire à long terme.

1.1.5.3 Fonctions exécutives, cohérence centrale et théorie de l'esprit

Les fonctions exécutives réfèrent à des processus cognitifs qui contribuent à l'organisation et à la planification des activités, à l'attention, à la mémoire de travail, à la flexibilité cognitive et à l'inhibition des réponses inappropriées (Rogé, 2019). Toujours selon cette auteure, ces fonctions permettent l'organisation de la pensée et le contrôle des impulsions. Les dysfonctionnements exécutifs sont fréquents dans le TSA, le TDAH et les difficultés d'apprentissage. Ces deux derniers troubles apparaissent d'ailleurs fréquemment avec le TSA (Lugo-Marín *et al.*, 2019; Smith, 2020; Thommen *et al.*, 2017). Ces lacunes sur le plan des fonctions exécutives occasionneraient d'ailleurs des défis chez les étudiants ayant un TSA dans l'organisation et la planification du temps pour les travaux et les études (Cai et Richdale, 2016; Michaud, 2019).

La cohérence centrale réfère à la capacité de l'individu à déduire et à cerner les éléments importants à retenir (Thommen *et al.*, 2017). Les personnes ayant un TSA performant mieux dans les tâches impliquant une prise en considération des détails au détriment de celles nécessitant une intégration des éléments dans un tout cohérent (Delli *et al.*, 2017; Happé, 2013; Thommen *et al.*, 2017). Ces déficits sur le plan de la cohérence centrale entraîneraient davantage de difficultés chez les étudiants ayant un TSA dans les tâches de compréhension verbale ou écrite que pour leurs pairs (Cerga-Pashoja *et al.*, 2019; Mash et Wolfe, 2012; Norbury et Nation, 2011; Ricketts *et al.*, 2013; Rogé, 2019; Rosenthal *et al.*, 2013; Smith, 2020).

La théorie de l'esprit se définit comme la capacité à comprendre les émotions et à se représenter les états mentaux tels que les croyances, les désirs et les intentions d'autrui. Les études démontrent des habiletés déficitaires sur le plan de la théorie de l'esprit chez les personnes ayant un TSA. Ainsi, il s'avère plus ardu pour ces dernières de bien interpréter les situations sociales, et par conséquent, d'interagir de manière optimale (Finnegan et Accardo, 2018; Mash et Wolfe, 2012; Thommen *et al.*, 2017). Les personnes ayant un TSA

ont souvent plus de mal à faire valoir leur point de vue ou à prendre en considération celui de l'autre. Ces difficultés se répercutent également en contexte scolaire, par exemple, lors des travaux d'équipe (Cai et Richdale, 2016; Michaud, 2019; Shmulsky *et al.*, 2015). Bien que ces deux théories (cohérence centrale et théorie de l'esprit) soient populaires pour expliciter les déficits observés chez les personnes ayant un TSA, certains chercheurs nuancent leur influence (Rogé, 2019; Thommen *et al.*, 2017).

1.1.5.4 Les apprentissages scolaires

De nombreuses études relèvent les difficultés en lecture ou en mathématiques des élèves ayant un TSA au primaire ou au secondaire (Finnegan et Mazin, 2016; Ganz et Flores, 2009; Smith, 2020). Rapportant les travaux de Jones et collaborateurs (2009), Poirier et Leroux-Boudreault (2020) indiquent que 70 % des élèves ayant un TSA présenteraient aussi un trouble des apprentissages. Au postsecondaire, les études sont moins nombreuses. Selon Shmulsky et Gobbo (2013), la majorité des études au postsecondaire s'intéressent plutôt aux aspects sociaux en classe qu'à l'apprentissage de la matière. Ces auteurs relèvent néanmoins les difficultés scolaires suivantes : comprendre une situation dans son ensemble, maîtriser l'organisation du temps et du matériel ainsi que les difficultés d'intégration sociale dans les travaux d'équipe.

Le TSA entraîne des difficultés dans la compréhension du langage et dans la lecture, un constat bien documenté dans la littérature auprès des enfants et des adolescents (Nally *et al.*, 2018; Troyb *et al.*, 2014). Chez les adultes, Cerga-Pashoja et collaborateurs (2019) relèvent des problèmes pour comprendre les instructions complexes ou les métaphores et faire des inférences dans un récit. Ces difficultés se présentent même en la présence d'un bon décodage. La compréhension du texte peut être entravée par une mobilisation déficitaire des connaissances antérieures et par la difficulté à faire des inférences à l'aide des éléments du récit.

Les études sont moins nombreuses pour la performance en mathématiques chez les adultes. De plus, la tradition populaire a souvent associé l'autisme de haut niveau avec des habiletés mathématiques hors du commun (Chiang et Lin, 2007; Peklari, 2019). Toutefois, Gevarter et collaborateurs (2016) relèvent que les personnes ayant un TSA sans DI éprouvent, en mathématiques, des difficultés de compréhension, de mémoire ou d'organisation ainsi que de raisonnement.

En somme, ces différentes difficultés génèrent des défis propres aux étudiants ayant un TSA quant à leur transition au postsecondaire, à leur adaptation ainsi qu'à leur réussite scolaire.

1.2 Définition des transitions et contexte de la transition au postsecondaire

Cette section présente d'abord une définition générale des transitions puis se centre sur la transition après le secondaire.

L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ, 2013) définit ainsi les transitions :

[...] toute transition constitue un passage, prévisible ou non, entre deux situations. Il s'agit d'un moment au cours duquel un ou plusieurs changements surviennent (changement d'activité, de lieu de résidence, etc.). Les transitions impliquent aussi un processus interne que la personne peut vivre comme une opportunité ou un obstacle. Pour que les périodes de transition qu'elle traverse soient harmonieuses et qu'elles engendrent une progression de son cheminement de vie, il est souhaitable que le parcours d'une personne handicapée affiche une certaine continuité et qu'il y ait coordination des interventions des différents partenaires. Les transitions s'accompagnent de transformations ou de ruptures, notamment aux plans des relations interpersonnelles, du rôle exercé ou du statut conféré. Pour la personne handicapée et sa famille, ces moments impliquent une gestion du changement et l'acquisition d'habiletés, dans une perspective d'autonomie et de retour à un nouvel équilibre.

Le cégep est un ordre d'enseignement supérieur propre au système d'éducation québécois. Il s'agit de l'ordre d'enseignement qui suit les études secondaires et précède l'université. Les études au secondaire durent cinq ans. Précisons ici que ce système d'enseignement n'est pas le même dans le reste du Canada ainsi que dans les autres pays. À titre indicatif, la Figure 1.1 illustre la correspondance entre les niveaux scolaires et l'âge des élèves.

Age minimum	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19+
Québec (Commissions scolaires)	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	1 ^{re}	2 ^e	Université
	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle			Cégep		
	Primaire						Secondaire							
Canada (Certaines variations possibles)	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e		Université
	Primaire						Secondaire							
France (Académies)	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{de}	1 ^{re}	Terminale		Université
	Primaire					Collège			High School					
États-Unis (Districts scolaires)	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Grade 11	Grade 12		Université
	Primaire (Elementary)					Middle School			High School					
Belgique (Provinces)	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e		Université
	Primaire						Degré I		Degré II		Degré III			
							Cycle inférieur			Cycle supérieur				
Allemagne	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e		Université
	Grundschule (primaire) (parfois jusqu'à la 6 ^e)					Gymnasium ou Gesamtschule (secondaire) (Il existe d'autres cheminements)								
Australie	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e		Université
	Primaire						Secondaire (Il existe des variations selon les territoires)							
Grande-Bretagne	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e	13 ^e		Université
	Primaire		Junior			Secondaire					Secondaire supérieur			
Maroc	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	Tronc commun	1 ^{er} BAC	2 ^e BAC		Université
	Primaire						Secondaire collégial			Secondaire qualifiant				
Portugal	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e		Universidade
	Primária						Cycle d'orientation (secondaire I)			Post-obligatoire (secondaire II)				
Suisse ⁽¹⁾ (Cantons)	CP3	CP4	CP5	CP6	CP7	CP8	CO9	CO10	CO11	PO1	PO2	PO3	PO4	Université
	Cycle élémentaire		Cycle moyen (primaire)				Cycle d'orientation (secondaire I)			Post-obligatoire (secondaire II)				

Figure 1.1 Correspondance entre les niveaux scolaires et l'âge des élèves en classe (tiré de l'École branchée, 2020)

Le cégep offre deux types de programmes soit le programme d'études préuniversitaires et le programme d'études techniques. Les programmes d'études préuniversitaires, d'une durée de deux ans, préparent l'étudiant aux études universitaires dans le domaine d'études désiré tandis que les programmes techniques, qui durent généralement trois ans, mènent à l'apprentissage d'un métier et permettent d'accéder au marché du travail et aux études universitaires. La réussite des études collégiales mène à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) ou d'une attestation d'études collégiales (Gouvernement du Québec, 2021c). Ce passage implique d'emblée une transition entre l'ordre d'enseignement secondaire et le collégial. Or, au Québec, il n'existe pas de loi qui rend obligatoire l'utilisation d'un plan de transition vers les études collégiales. En 2018, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a toutefois publié un *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)* à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Le Ministère définit la transition de l'école vers la vie active comme

une démarche planifiée, coordonnée et concertée d'activités qui vise l'accompagnement du jeune dans l'élaboration et la réalisation de son projet de vie. Cette démarche a également pour objet de le soutenir pendant son passage de l'école vers la vie active. (MEES, 2018a)

Ce guide suggère de préparer la transition pour différentes sphères de vie telles que l'autonomie personnelle, les loisirs, l'intégration socioprofessionnelle et l'emploi, le réseau social, l'éducation et la formation, la vie résidentielle, la participation à la communauté et le transport. Cette démarche TEVA semble d'abord être élaborée pour des EHDAA en fin de scolarisation désirant un emploi ou encore poursuivre leurs études via la formation aux adultes ou la formation professionnelle (p. ex., stage en milieu supervisé). La TEVA traite vaguement de la transition aux études postsecondaires chez les ESH. La transition au collégial implique le passage de l'étudiant du milieu d'enseignement secondaire au milieu d'enseignement collégial. Ce

passage entraîne un processus à long terme avant et après l'entrée dans l'établissement. Cette démarche vise à la fois la préparation et l'ajustement de l'étudiant entre les deux ordres d'enseignement. Ainsi, des étapes préalables sont inhérentes à l'entrée aux études collégiales, dont le choix vocationnel ainsi que la sélection du programme d'études et de l'établissement postsecondaire. Les étudiants qui entament des études postsecondaires devront, par la suite, s'adapter à un fonctionnement et à des exigences qui diffèrent entre le milieu secondaire et le milieu collégial.

1.3 La vie au collégial et ses exigences

Cette section décrit la vie au collégial, ses exigences et les difficultés occasionnées par cette transition chez les personnes ayant un TSA.

1.3.1 Le choix du programme d'études et de l'établissement collégial

L'entrée au collégial implique, entre autres, un choix vocationnel (programme vers l'université ou programme professionnel), la sélection du programme d'études et de l'établissement postsecondaire désirés par l'étudiant. Or, il s'avère plus ardu pour les étudiants ayant un TSA d'être autonomes dans leurs démarches. Ces étudiants nécessitent davantage de soutien que leurs pairs pour l'élaboration de leur projet d'études (Cai et Richdale, 2016; Nuske *et al.*, 2019). Le changement d'établissement scolaire est en soi un événement stressant pour les étudiants ayant un TSA (Makin *et al.*, 2017; Strnadová *et al.*, 2016; Tso et Strnadová, 2017; Van Hees *et al.*, 2015). Plusieurs cégeps ont une plus grande superficie et un personnel plus nombreux que ceux de l'école secondaire, ce qui impressionne les étudiants. Ce passage du secondaire vers le postsecondaire entraîne aussi des modifications sur le plan des règlements. Les

étudiants ayant un TSA se sentent dépourvus de repères et ont tendance à interpréter de façon littérale ces règles (Adreon et Durocher, 2007; VanBergeijk *et al.*, 2008). Cela suppose également le départ de la résidence familiale ainsi que l'apprentissage de l'utilisation autonome de moyens de transport pour certains étudiants (Cai et Richdale, 2016; Goupil, 2020; Michaud, 2019; Volkmar *et al.*, 2017). Or, les étudiants ayant un TSA sont plus à risque de présenter des difficultés d'adaptation et de vivre du stress quant aux changements de routines et à la perte de repères dans leur nouvel environnement (Cai et Richdale, 2016; Pinder-Amaker, 2014; Volkmar *et al.*, 2017).

1.3.2 L'autonomie et l'organisation

L'amorce des études collégiales implique l'autonomie. L'étudiant sélectionne ses activités en tenant compte des contraintes : la disponibilité des cours, les cours obligatoires ou complémentaires, le respect des préalables, les conflits d'horaire, la charge de travail, etc. Or, les déficits sur le plan des fonctions exécutives chez les personnes ayant un TSA causent des difficultés dans l'organisation et dans la planification. L'étudiant doit faire concorder ses activités et son transport avec ses heures de cours. L'absence d'une structure quotidienne et les changements inattendus accroissent l'anxiété chez les étudiants ayant un TSA (Cai et Richdale, 2016; Michaud, 2019; Van Hees *et al.*, 2015).

La durée des périodes d'enseignement au secondaire varie entre 50 et 75 minutes. Au cégep, les cours durent souvent d'une à trois heures et même plus dans quelques programmes, entraînant ainsi des problèmes d'attention ou d'anxiété. En outre, l'enseignement se transmet surtout par des cours magistraux et la matière est vue à un rythme plus accéléré qu'au secondaire. L'étudiant doit donc prendre des notes efficaces et suivre le fil de l'exposé. Dans ces cours magistraux, la faible cohérence centrale associée

au TSA entraîne des problèmes d'intégration de l'information et nuit à sa synthèse (Cerga-Pashoja *et al.*, 2019; Delli *et al.*, 2017). La durée plus substantielle des cours amène également l'étudiant à devoir mobiliser ses ressources attentionnelles sur une plus longue période. Or, la présence de difficultés attentionnelles chez les étudiants ayant un TSA est fréquemment rapportée dans la littérature (Lugo-Marín *et al.*, 2019). Plusieurs cours lors d'une même journée et les horaires variables laissent du temps libre pouvant alors causer de l'anxiété (Adreon et Durocher, 2007; Jamieson et Jamieson, 2004).

Les travaux scolaires impliquent un degré d'abstraction plus grand que ceux du secondaire. Or, les difficultés sur le plan de la cohérence centrale chez les étudiants ayant un TSA causent des défis dans la compréhension des concepts abstraits ou l'utilisation d'inférences (Ames *et al.*, 2016; D. K. Anderson *et al.*, 2014; Van Hees *et al.*, 2015). Les cours au collégial nécessitent plusieurs heures de travail personnel (Boulay, 2010; Lévesque, 2013; Métayer, 1991). Au secondaire, l'étudiant compose davantage avec des échéances à court terme, tandis qu'au cégep, les échéances sont à plus long terme. Les faibles habiletés attentionnelles, d'organisation et de planification amènent les étudiants ayant un TSA à moins bien gérer leur temps (Ames *et al.*, 2016; Van Hees *et al.*, 2015). En outre, les étudiants ayant un TSA éprouvent des difficultés sur les plans de la compréhension orale ou de l'expression écrite et doivent pallier ces déficits. De plus, les consignes des enseignants sont souvent moins explicites, ce qui cause de l'anxiété (Burgstahler et Russon-Gleicher, 2015; Van Hees *et al.*, 2015).

1.3.3 Les relations sociales avec les enseignants et les pairs

Les établissements postsecondaires sont des endroits propices pour développer des liens d'amitié avec de nouveaux camarades ou des relations plus intimes avec un ou une partenaire. Or, plusieurs personnes ayant un TSA ont une expérience sociale

limitée ou craignent même les relations sociales (Shmulsky *et al.*, 2015). Ces difficultés sont accentuées au cégep, notamment pour s'engager dans des conversations informelles, pour interpréter le langage corporel, pour comprendre les sentiments et le point de vue des autres et pour percevoir les indices non verbaux et les conventions sociales (Cai et Richdale, 2016; Michaud, 2019; Shmulsky *et al.*, 2015). Geller et Greenberg (2009) donnent des exemples de situations problématiques : se trouver un ami pour manger à la cafétéria, rejoindre une association étudiante, ou même trouver des pairs ayant des intérêts similaires.

Plusieurs étudiants ayant un TSA manifestent un intérêt intense pour un sujet en particulier (APA, 2013/2015; Barnhill, 2016; Goupil, 2020). Pour ces étudiants, il devient ardu de juger du moment approprié pour en discuter. Certains préfèrent rester en retrait lors des discussions de groupe et ne pas participer aux travaux d'équipe en raison du stress et de l'inconfort occasionnés (Cai et Richdale, 2016). Dans les travaux d'équipe, certains étudiants ayant un TSA dominant les discussions et posent des questions sans arrêt lorsqu'un sujet les intéresse ou, au contraire, sont en retrait. Il s'avère ardu pour les enseignants d'intervenir adéquatement lorsqu'un étudiant ayant un TSA manifeste son intérêt par une participation excessive (Geller et Greenberg, 2009; M. J. Taylor, 2005; VanBergeijk *et al.*, 2008) Il importe de trouver un juste équilibre entre une participation désirée et une participation qui serait excessive. Les enseignants ne sont pas toujours à l'aise de réaliser des interventions directement auprès de l'étudiant, entre autres, afin d'éviter la stigmatisation de ce dernier au sein du groupe classe (Cai et Richdale, 2016). De plus, certains comportements des étudiants ayant un TSA irriteraient les autres étudiants (Knott et Taylor, 2014).

Au collégial, les enseignants supposent que les étudiants sont autonomes dans leurs études. L'étudiant ne rencontre généralement son enseignant qu'une seule fois par semaine. L'étudiant doit commencer les démarches pour obtenir de l'aide. Il doit aussi s'adapter aux moyens de communication privilégiés et aux disponibilités de

l'enseignant. Or, les étudiants ayant un TSA n'arrivent pas à exprimer leurs besoins. La diminution de l'encadrement offert par les enseignants sur le plan de la gestion du temps et de l'organisation dans les études serait perçue comme problématique (Cai et Richdale, 2016). D'ailleurs, puisque le dévoilement du diagnostic est laissé au libre choix de l'étudiant, la relation avec les enseignants se complexifie (Cai et Richdale, 2016, Michaud, 2019; Nuske *et al.*, 2019). Certains enseignants se sentent dépourvus de moyens pour répondre aux besoins de l'étudiant sans référence au trouble qu'il présente (Cai et Richdale, 2016, Michaud, 2019; Nuske *et al.*, 2019).

1.3.4 Le soutien parental

L'implication parentale entre le milieu secondaire et le milieu collégial diffère. En milieu secondaire, les parents sont invités à collaborer avec l'établissement scolaire et au plan d'intervention individualisé. Des moyens de communication sont préétablis entre les parties. Les parents reçoivent les bulletins scolaires, assistent aux rencontres de parents et au plan d'intervention, s'il y a lieu. Or, de manière générale, en milieu collégial, les parents sont moins présents et le personnel scolaire ne les convoque pas. Les informations relatives au dossier de l'étudiant sont confidentielles et les parents nécessitent l'autorisation de celui-ci pour y accéder. Le personnel œuvrant en milieu collégial est également moins habitué à composer avec les parents comparativement au secondaire (Michaud, 2019; Prévost, 2018). L'étudiant ayant un TSA doit s'adapter à un moins grand soutien parental et faire preuve d'autonomie dans la prise en charge de ses études, dans la reconnaissance de ses propres besoins ainsi que dans la recherche de services. Ces démarches sont plus ardues chez les étudiants ayant un TSA (Michaud, 2019). Le Tableau 1.1 résume les différences entre le collégial et le secondaire pour les étudiants ayant un TSA.

Tableau 1.1 Différences entre le secondaire et le cégep, difficultés résultant du TSA

	Au secondaire	Au collégial	Difficultés possibles au collégial en relation avec le TSA
<i>Parcours scolaire</i>	Établissement sélectionné en fonction du secteur de la résidence de l'élève	Établissement sélectionné par l'étudiant	Changements dans les routines : source de stress
	Transport scolaire fourni par l'établissement secondaire	Moyens de transport privilégiés à la discrétion de l'étudiant	Changements dans les routines : source de stress
	Cursus relativement homogène	Programme d'études sélectionné par l'étudiant	Difficultés dans la prise de décision entourant le programme d'études
	Services octroyés selon le diagnostic, pas de démarche à entreprendre par l'étudiant	Étudiant doit demander les services et divulguer son TSA	Difficultés dans l'organisation et la planification en relation avec les démarches à entreprendre
	Présence d'un plan d'intervention obligatoire et d'une équipe d'intervention	Plan d'intervention associé à la divulgation du TSA par l'étudiant	Plusieurs étudiants hésitent à déclarer leur TSA pour ne pas être stigmatisés
<i>Politiques et règlements</i>	Règlements et politiques présents dans l'agenda	L'étudiant doit faire la démarche pour obtenir l'information	Difficultés dans l'organisation et la planification en relation avec les démarches à entreprendre
<i>Horaire</i>	Relativement stable chaque jour	Varie chaque jour	Changements dans les routines : source de stress
	Horaire annuel	Horaire semestriel	Difficultés dans l'organisation et la planification en relation avec la sélection des cours
	Cours d'une durée moyenne d'une heure	Cours d'une durée variant entre 1 et 3 heures	Difficultés attentionnelles fréquemment associées au TSA

Tableau 1.1 Différences entre le secondaire et le cégep, difficultés résultant du TSA (*suite*)

	Au secondaire	Au collégial	Difficultés possibles au collégial en relation avec le TSA
	Temps libre restreint	Temps libre à structurer, périodes de temps libre qui varient selon les jours	Difficultés dans l'organisation et la planification en relation avec le temps libre et changements dans les routines : source de stress
<i>Locaux</i>	Moins nombreux, souvent les mêmes	Variet pour chaque cours	Changements dans les routines : source de stress
	À localiser dans un moins grand espace	À localiser dans un plus grand espace	Changements dans les routines : source de stress
	Environnement moins vaste et ayant un nombre moins élevé d'élèves	Environnement généralement plus vaste et ayant un nombre plus élevé d'étudiants	Particularités sensorielles fréquemment associées au TSA : source de stress et d'inconfort
<i>Charge de travail</i>	Charge de travail plus importante à l'école qu'à la maison	Charge de travail plus substantielle à la maison qu'à l'école	Difficultés dans l'organisation et la planification en relation avec le temps et les études
	Matière présentée en classe : 80 % / Travail personnel et d'études : 20 %	Matière présentée en classe : 60 % / Travail personnel et d'études : 40 %	Difficultés dans l'organisation et la planification en relation avec le temps et les études
	Échéances à court terme	Échéances à long terme	Difficultés dans l'organisation et la planification en relation avec le temps et les études
	Degré d'abstraction moins grand	Degré d'abstraction plus grand	Difficultés à saisir les inférences et les concepts abstraits

Tableau 1.1 Différences entre le secondaire et le cégep, difficultés résultant du TSA (*suite*)

	Au secondaire	Au collégial	Difficultés possibles au collégial en relation avec le TSA
<i>Stratégies d'études</i>	Stratégies d'études moins sollicitées au secondaire	Stratégies d'études plus sollicitées qu'au secondaire	Difficultés dans l'organisation et la planification en relation avec le temps et les études
	Souvent encadrées par le technicien en éducation spécialisée (TES) ou les enseignants en ce qui a trait à la planification des travaux et la gestion du temps	TES aussi disponibles, mais l'étudiant doit en demander les services	Difficultés dans l'organisation et la planification en relation avec le temps et les études et dans les démarches à entreprendre pour obtenir des services
<i>Relations humaines/sociales</i>	Travaux d'équipe moins substantiels	Travaux d'équipe plus substantiels	Difficultés sur le plan de la communication et des interactions sociales
	Les enseignants sont vus plusieurs fois par semaine	Les enseignants sont vus à raison d'une fois par semaine	Difficultés dans l'organisation et la planification de rendez-vous avec l'enseignant
	Les enseignants sollicitent l'élève dès que des difficultés scolaires sont observées	L'étudiant doit être autonome dans ses communications et dans sa demande d'aide aux enseignants	Difficultés sur le plan de la communication et des interactions sociales
<i>Soutien parental</i>	Collaboration avec les parents demandée par l'école	En général, les parents ne sont pas sollicités par l'établissement postsecondaire	Le personnel est peu habitué à composer avec les parents
	Les parents ont accès au dossier scolaire de leur enfant	Les étudiants ont plus de 18 ans et sont majeurs. La loi sur la confidentialité s'applique en milieu collégial	Équilibre à trouver entre l'autodétermination et le soutien nécessaire

Sources : APA, 2013/2015; Barnhill, 2016; Boulay, 2010; Cai et Richdale, 2016; Métayer, 1991; Michaud, 2019; Thommen *et al.*, 2017; Van Hees *et al.*, 2015.

Bien que la vie au collégial et ses exigences soient distinctes du milieu secondaire, l'offre de services en milieu postsecondaire et les modalités d'obtention sont également divergentes. La section suivante décrit les lois régissant le milieu collégial, les principaux services offerts et les démarches à entreprendre pour y accéder.

1.4 Les services offerts en milieu collégial

En milieu collégial, la *Loi sur l'instruction publique* (2011) pour les ordres préscolaire, primaire et secondaire ne s'applique plus au cégep. C'est dorénavant la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (2004) qui est en vigueur. Cette loi balise l'intégration des étudiants en situation de handicap et détermine les rôles et responsabilités au sein des ordres d'enseignement postsecondaire.

[Elle] vise à assurer l'exercice des droits des personnes handicapées et, par une implication des ministères et des réseaux, des municipalités et des organismes publics et privés, à favoriser leur intégration à la société au même titre que tous les citoyens en prévoyant diverses mesures visant les personnes handicapées et leur famille, leur milieu de vie ainsi que le développement et l'organisation de ressources et de services à leur égard (paragr. 1.1.)

Ce changement implique que le plan d'intervention individualisé n'est plus obligatoire et qu'il revient à l'étudiant de divulguer sa condition pour obtenir des services. Or, dans cet article de loi, rien n'est précisé quant aux moyens et aux services à offrir au cégep aux ESH. Cependant, la loi sur les collèges d'enseignement prévoit l'intégration et la non-discrimination des ESH. En effet, les cégeps ne peuvent pas refuser l'admission d'un élève en raison de sa déficience s'il remplit les conditions d'admission (Bonnelli *et al.*, 2010; Philion, Bourassa *et al.*, 2016). Les établissements n'ont toutefois pas une obligation de résultats, mais de moyens. Les moyens et les services dans les cégeps

sont laissés au choix de l'équipe de direction de l'établissement selon leur conception de l'aide aux ESH (Doucet et Phillion, 2016; Phillion, Doucet *et al.*, 2016). En 2019, le Cégep de Sept-Îles a toutefois élaboré un cadre de référence sur les services adaptés offerts aux ESH en milieu collégial afin de :

présenter un historique permettant de mieux comprendre la raison d'être des services adaptés dans les établissements collégiaux; définir le cadre légal qui vient baliser l'obligation d'offrir des accommodements aux ESH; identifier les balises directrices du réseau collégial sur lesquelles s'appuient les services adaptés pour offrir l'encadrement aux ESH; identifier les ESH admissibles et définir la structure en place au cégep et déterminer les responsabilités partagées des acteurs concernés. (p. 2)

En ce sens, pour les ESH, des services adaptés sont proposés dans chaque cégep. Le nom du service pour les personnes en situation de handicap varie d'un établissement à l'autre. Par exemple, au Collège Montmorency, les étudiants s'adressent au service d'aide à l'apprentissage tandis qu'au Cégep du Vieux Montréal, c'est par le biais du service d'aide à l'intégration des élèves (Cégep du Vieux Montréal, 2021b; Collège Montmorency, 2021a). Pour accéder aux services pour les ESH, tel que mentionné précédemment, l'étudiant doit avoir obtenu, par un spécialiste, un diagnostic, se rendre à l'endroit où ces services sont dispensés (le nom diverge d'un cégep à l'autre) et divulguer sa condition au responsable de ce service (Cégep de Sept-Îles, 2019; Doucet et Phillion, 2016). Par la suite, l'étudiant bénéficie, selon sa condition et ses besoins, des mesures mises en place par son établissement collégial.

Les services offerts prennent différentes formes et divergent de ceux octroyés au secondaire. En milieu secondaire, les techniciens en éducation spécialisée (TES) sont la principale ressource déployée pour soutenir et intervenir auprès des élèves présentant un TSA (Bourdages et Lachance, 2007; Zager et Shamow, 2005). Selon le cadre de référence pour les techniciens en éducation spécialisée de la Commission scolaire des Affluents (CSDA, 2019), l'accompagnement par le TES vise le développement de

l'autonomie sur le plan des habiletés fonctionnelles, des apprentissages et des habiletés de socialisation via un soutien à l'élève. Or, en milieu collégial, les principaux intervenants œuvrant auprès des ESH et impliqués dans leur réussite éducative sont les conseillers en services adaptés (CSA), les conseillers pédagogiques et les TES. Les principaux rôles de ces derniers consistent à élaborer un plan d'intervention individualisé, à déterminer et à justifier les accommodements pertinents selon les besoins de l'étudiant et à assurer leur mise en place (Cégep de Sainte-Foy, 2021; Cégep de Sept-Îles, 2019; Cégep du Vieux Montréal, 2021b). Il existe par ailleurs peu de données sur l'utilisation des services adaptés et leur efficacité auprès des étudiants ayant un TSA au collégial.

1.5 Les études réalisées sur la transition postsecondaire

De plus en plus d'études portent sur la transition postsecondaire des étudiants ayant un TSA (Anderson *et al.*, 2017; Gelbar *et al.*, 2014). Cependant, la plupart de ces études sont américaines ou internationales. À notre connaissance, peu d'entre elles concernent le milieu collégial, un ordre d'enseignement supérieur propre au système d'éducation québécois. Cette section vise à décrire ces études sur les plans du choix vocationnel et de l'établissement postsecondaire, des services et des aménagements offerts par l'établissement scolaire et du soutien professionnel et parental.

1.5.1 Les études sur les choix vocationnels

Plusieurs études soulignent un soutien limité, voire inexistant, pour les personnes ayant un TSA à l'égard du choix vocationnel et de démarches professionnelles comme l'entretien d'embauche une fois le cursus scolaire complété (Nuske *et al.*, 2019; Shattuck

et al., 2012; Van Wieren *et al.*, 2012). Le choix du domaine d'études par les étudiants ayant un TSA se ferait principalement en suivant leurs intérêts personnels (Drake, 2014). La littérature scientifique souligne les avantages de poursuivre des études dans un domaine privilégié d'intérêt. Ainsi, les étudiants seraient plus engagés dans leurs études et performeraient mieux sur le plan scolaire (Drake, 2014). Bien que des recherches démontrent que les étudiants ayant un TSA ont tendance à poursuivre leurs études postsecondaires dans des domaines liés aux sciences appliquées, aux technologies, à l'ingénierie ou aux mathématiques (Anderson *et al.*, 2018; Shattuck *et al.*, 2014; Wei *et al.*, 2012), d'autres publications récentes font état de parcours postsecondaires diversifiés (Anderson *et al.*, 2016; Cai et Richdale, 2016; Zeedyk *et al.*, 2019). Anderson et collaborateurs (2016) ont exploré les aspirations de 31 élèves ayant un TSA au secondaire. Leurs résultats soulignent un intérêt quant à la poursuite des études postsecondaires dans des domaines tels que les arts, le droit et les sciences sociales. Au Québec, la majorité des étudiants universitaires ayant un TSA sont inscrits en sciences humaines et en sciences appliquées (Figure 1.2; AQICESH, 2020). À notre connaissance, aucun rapport ne précise ces domaines en milieu collégial.

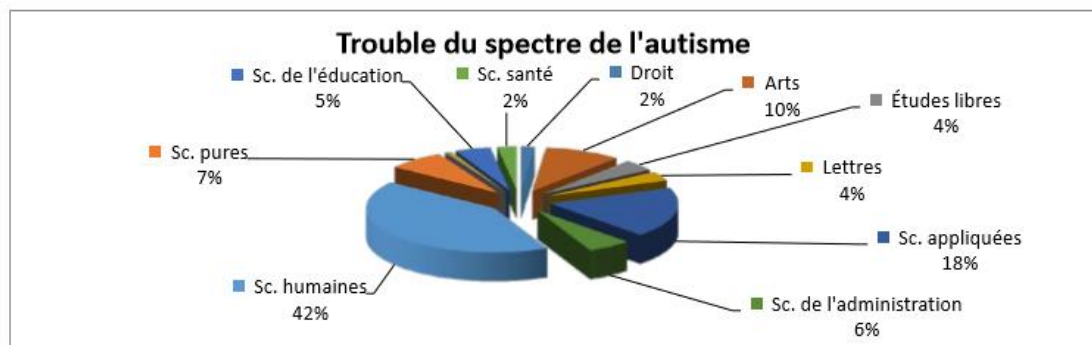


Figure 1.2 Répartition d'étudiants universitaires québécois ayant un TSA inscrits dans les services de soutien selon les domaines d'études (tiré de l'AQICESH, 2020, p. 17)

Bien que la littérature scientifique soit en émergence sur les choix vocationnels des étudiants ayant un TSA au postsecondaire, à notre connaissance, peu d'études se sont intéressées à leur réussite sur le plan des apprentissages dans les matières enseignées dans le domaine d'étude choisi (Jansen *et al.*, 2017; Van Hees *et al.*, 2015).

1.5.2 Le choix de l'établissement postsecondaire

Le choix de l'établissement scolaire apparaît crucial (Michaud, 2019; Mitchell et Beresford, 2014). L'étudiant devrait prendre en considération des éléments tels que le programme désiré, la grandeur (le nombre d'étudiants, la grandeur des locaux, etc.) et la proximité de l'établissement avec le lieu de résidence. Ainsi, des études suggèrent que résider au domicile familial durant toute la durée des études diminue le stress, favorise une meilleure adaptation et facilite la transition aux études postsecondaires et à l'âge adulte (Gelbar *et al.*, 2014; Pillay et Bhat, 2012).

Des étudiants préfèrent circuler dans de petits établissements accueillant moins d'étudiants et où il est plus facile de s'orienter (Doucet et Phillion, 2016; Phillion, Bourassa *et al.*, 2016). En revanche, Perner (2003) précise que fréquenter un petit établissement accroît la visibilité des particularités du trouble tandis que les grands établissements offrent davantage de possibilités de rencontrer des personnes ayant des intérêts similaires. D'autres études suggèrent de se familiariser avec l'établissement postsecondaire, et ce, avant la rentrée scolaire afin de réduire le stress et l'anxiété de l'étudiant (Michaud, 2019; Mitchell et Beresford, 2014). Il est également suggéré de visiter à plus d'une reprise l'établissement afin que l'étudiant développe ses propres repères (Makin *et al.*, 2017; Strnadová *et al.*, 2016; Tso et Strnadová, 2017).

1.5.3 Les études sur les services et les aménagements offerts par l'établissement scolaire

Plusieurs études américaines et internationales précisent les bénéfices associés à des services de soutien au postsecondaire (Cai et Richdale, 2016; Nuske *et al.*, 2019; Van Hees *et al.*, 2018). Les étudiants ayant reçu ce soutien montrent une meilleure adaptation et de meilleurs résultats scolaires que ceux n'y ayant pas eu recours (White *et al.*, 2011). Williams et Palmer (2004) précisent toutefois que les étudiants sont responsables d'obtenir ce soutien et que, par conséquent, ils doivent dévoiler leur condition aux services. Or, des étudiants hésitent à dévoiler leur situation de handicap par peur d'être stigmatisés ou de vivre du rejet. Ils souhaitent un nouveau départ (Anderson *et al.*, 2017; Cai et Richdale, 2016; Van Hees *et al.*, 2018). Selon van Roekel et collaborateurs (2010), l'intimidation vécue en milieu secondaire les rend réticents à entreprendre des démarches au postsecondaire. Cai et Richdale (2016) suggèrent d'informer les étudiants des règles entourant la confidentialité et des avantages liés à la divulgation de leur condition afin de favoriser une décision éclairée. Idéalement, les étudiants devraient recevoir du soutien avant la transition aux études postsecondaires pour discuter de quand et comment révéler leur situation de handicap (Adreon et Duroncher, 2007; Pancer *et al.*, 2000). Des étudiants dévoilent leur condition pour bénéficier d'aménagements ou lorsqu'ils rencontrent de grandes difficultés. Ce constat souligne l'ambivalence chez les étudiants ayant un TSA quant à leur désir d'être « normal » et celui d'accepter le TSA comme partie intégrante de leur identité (Cox *et al.*, 2017).

1.5.3.1 Soutien sur le plan scolaire

De manière générale, les services offerts sur le plan scolaire au postsecondaire consistent à identifier les besoins de l'étudiant dans un plan d'intervention et à proposer des aménagements pour contrer les difficultés (Jansen *et al.*, 2017; Phillion, Doucet

et al., 2016). Diverses études soulignent la nécessité d'offrir des aménagements raisonnables aux étudiants ayant un TSA afin d'assurer l'égalité des chances de réussir (Jansen *et al.*, 2017; Phillion, Bourassa *et al.*, 2016). Les principaux aménagements octroyés sont le temps supplémentaire et l'utilisation d'un local isolé pour les examens (Jansen *et al.*, 2017; Van Hees *et al.*, 2015). Ces aménagements sont également les plus offerts et utilisés chez les ESH présentant un TDAH ou un trouble d'apprentissage (Nelson et Lovett, 2019; Ross, 2019). Des enseignants permettent des pauses pendant leurs cours ainsi qu'un allègement de la charge de travail (Gobbo et Shmulsky, 2012; Jamieson et Jamieson, 2004). Dans l'étude de Cai et Richdale (2016), plusieurs étudiants ayant un TSA au postsecondaire rapportent des difficultés liées à la motricité fine, dont une pauvre qualité d'écriture et une lenteur d'exécution du geste moteur. Ces déficits nuisent à la prise de notes et à la complétion des examens. Pour pallier le déficit sur le plan de la motricité fine, il est suggéré de bénéficier d'un support à la communication, d'une aide à la prise de notes et d'outils technologiques. Diverses études suggèrent d'adapter les aménagements aux ESH selon les particularités de l'étudiant et ses besoins (Jansen *et al.*, 2017; Phillion, Doucet *et al.*, 2016). Toutefois, à notre connaissance, peu d'études s'intéressent aux effets des aménagements sur la réussite scolaire des étudiants ayant un TSA (Jansen *et al.*, 2017; Van Hees *et al.*, 2015).

1.5.3.2 Soutien sur le plan non scolaire

Selon Anderson et collaborateurs (2017), les étudiants ayant un TSA en milieu postsecondaire rencontrent davantage de défis dans les domaines sociaux que scolaires. Dans leur revue de littérature, Gelbar et collaborateurs (2014) décrivent le besoin de soutien sur les plans non scolaires chez les étudiants ayant un TSA et leur insatisfaction face aux mesures mises en place au sein des établissements pour contrer les difficultés rencontrées. Sarrett (2018) soulève également que le soutien proposé par les établissements postsecondaires concerne rarement les sphères sociale, sensorielle et émotionnelle.

Les étudiants ayant un TSA rapportent fréquemment des symptômes dépressifs, de l'anxiété, du stress et de l'isolement (Anderson, 2017; Cai et Richdale, 2016; Jackson *et al.*, 2018; Van Hees *et al.*, 2015). Plusieurs recherches confirment l'influence significative de ces troubles dans la complétion du cursus scolaire (Ames *et al.*, 2016; Gelbar *et al.*, 2014). Afin de diminuer ces problèmes, des intervenants proposent d'identifier un local où l'étudiant s'apaise au besoin (Croizille, 2013; Glennon, 2001; Van Hees *et al.*, 2015). Des auteurs recommandent d'offrir des services psychologiques adéquats dans les établissements postsecondaires (Ames *et al.*, 2016; Cai et Richdale, 2016; Cox *et al.*, 2017; Van Hees *et al.*, 2015). Selon Friedman et collaborateurs (2013) et Pinder-Amaker (2014), outre l'importance d'offrir des services psychologiques en milieu postsecondaire, il s'avère pertinent de créer un groupe de soutien pour les étudiants ayant un TSA afin de discuter des enjeux et des moyens utilisés pour pallier leurs difficultés, de partager leur expérience et de développer leur sentiment d'appartenance.

1.5.4 Le soutien des professionnels ou des parents

Plusieurs comorbidités associées au TSA ont une influence sur les interventions et la réussite scolaire (Alcorn MacKay, 2010; Barnhill, 2016; Croizille, 2013; Michaud, 2019; VanBergeijk *et al.*, 2008). L'hétérogénéité des manifestations du TSA occasionne des ambiguïtés dans l'offre de services et ceux offerts ne répondraient pas à leurs besoins individuels (Kuder et Accardo, 2018).

Le soutien parental favorise la réussite postsecondaire chez les étudiants (Boehm *et al.*, 2015; Delorme, 2021; Witcher, 2020). Les parents jouent non seulement un rôle dans l'obtention de services, mais également dans la motivation à entreprendre des études postsecondaires (Alcorn MacKay, 2010; Cai et Richdale, 2016). Cependant, des parents

déplorent avoir une implication plus limitée une fois leur jeune inscrit au postsecondaire (Francis et Duke, 2017). Ce soutien est aussi limité par la loi sur la confidentialité qui s'applique dès 18 ans et qui restreint l'accès à l'information relative au dossier scolaire. De plus, les parents composent avec un dilemme soit celui de soutenir leur enfant et en parallèle favoriser son autonomie et son autodétermination. L'étude de Delorme (2021) illustre bien ce dilemme dans le soutien offert par les pères de jeunes adultes ayant un TSA. Ce soutien est offert à la fois pour développer l'autonomie, l'aider dans les travaux scolaires et répondre à ses besoins. Ces pères sont ainsi partagés entre le désir de rendre le jeune autonome et celui d'assurer une réponse à ses besoins.

1.6 Étude québécoise sur la transition au postsecondaire

À notre connaissance, seule l'étude de Michaud (2019) décrit au Québec, par le biais d'entrevues avec des intervenants, la situation en milieu collégial et en milieu universitaire des étudiants ayant un TSA. Michaud a réalisé des entretiens de groupe auprès de 14 professionnels de services d'aide pour les étudiants en situation de handicap afin de recueillir leurs perceptions quant aux conditions reliées à l'offre de services et aux difficultés rencontrées auprès des étudiants ayant un TSA. Les principales difficultés rencontrées par les enseignants et les autres intervenants sont en relation avec les caractéristiques inhérentes au TSA, les inquiétudes liées au monde du travail, l'établissement de la relation avec l'étudiant, la présence d'un sentiment d'impuissance et le manque d'outils adaptés. Suite à cette étude, Michaud a proposé un programme d'intervention à l'usage des professionnels et des intervenants soutenant les étudiants ayant un TSA au sein des établissements postsecondaires. Ce programme vise à développer des stratégies cognitives et comportementales ainsi que des habiletés favorisant la réussite scolaire. Il se divise en six modules : 1) l'accueil et la familiarisation avec l'établissement postsecondaire; 2) l'individualisation du soutien et

la connaissance de soi, les répercussions du TSA sur le projet d'études; 3) les habiletés de planification et d'organisation dans les études et dans la gestion du temps; 4) les situations d'évaluation : préparation et réalisation; 5) les habiletés sociales et les travaux d'équipe; et 6) les stratégies pour la gestion du stress, l'autorégulation des comportements et la résolution de problèmes.

La littérature scientifique indique que de nombreux facteurs pourraient être impliqués dans la réussite au postsecondaire : les caractéristiques de l'étudiant, le programme d'études envisagé, l'établissement postsecondaire sélectionné, les services offerts et le soutien parental (Cai et Richdale, 2016; Michaud, 2019; Nuske *et al.*, 2019; Volkmar *et al.*, 2017). Or, peu d'études s'intéressent à la transition entre le secondaire et le cégep, ordre d'enseignement propre au Québec. Le manque de connaissances sur les difficultés rencontrées et les besoins spécifiques des étudiants ayant un TSA dans les établissements collégiaux québécois est flagrant (Bonnelli *et al.*, 2010; Michaud, 2019; Phillion, Bourassa *et al.*, 2016). Il est essentiel de mieux connaître ce groupe d'étudiants en considérant les expériences rapportées de ceux qui fréquentent actuellement le cégep.

1.7 Objectif et questions de recherche de l'étude

L'objectif de cette étude est de décrire les expériences rapportées de douze étudiants ayant un TSA sans déficience intellectuelle âgés de 17 ans ou plus concernant leur transition entre le milieu scolaire secondaire et le collégial. Dans un premier temps, les questions de recherche s'articulent autour du parcours de ces étudiants durant leurs études au secondaire. Elles décrivent leur situation scolaire ainsi que les services et la préparation reçue pour faciliter cette transition. Dans un deuxième temps, les questions de recherche détaillent la situation de ces étudiants au collégial, les défis rencontrés, les services, les aménagements et le soutien familial reçus, les répercussions du

diagnostic sur leurs études, leurs projets d'avenir et leurs recommandations envers le personnel scolaire œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA et les étudiants désirent entreprendre des études collégiales. Spécifiquement, les questions de recherche sont les suivantes :

- 1) Quelle fut la situation scolaire et sociale de ces participants et les services reçus au secondaire ?
- 2) Quelle fut la préparation reçue pour soutenir la transition entre le secondaire et le cégep ?
- 3) Qui sont ces participants aux études collégiales et quels défis rencontrent-ils ?
- 4) Quelles sont leurs expériences rapportées en ce qui a trait aux aménagements, aux services et au soutien familial reçus durant leurs études au collégial ?
- 5) Quelles sont leurs perceptions des répercussions du diagnostic sur leurs études postsecondaires et quels sont leurs projets d'avenir ?
- 6) Quels sont les conseils dont les participants auraient aimé bénéficier avant leur entrée au collégial, quelles sont leurs recommandations envers les étudiants ayant un TSA qui désirent entreprendre des études collégiales et quelles sont celles pour le personnel œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA ?

CHAPITRE II

MÉTHODE

Ce deuxième chapitre expose la méthode employée dans cet essai doctoral. Précisément, il décrit les participants, le processus de recrutement de ces derniers ainsi que les instruments de mesure, leur validation et leur procédure d'administration. Finalement, ce chapitre présente les considérations éthiques de l'étude.

2.1 Participants

Douze étudiants (huit hommes et quatre femmes) ayant un TSA sans DI¹, âgés de 17 à 23 ans ($M_{\text{âge}} = 19,33$; $ÉT = 1,92$) et provenant de quatre cégeps situés dans la grande région de Montréal et de ses environs ont participé à cette étude. Leur diagnostic de TSA a été posé alors qu'ils étaient âgés entre 3 et 5 ans pour huit participants et entre 16 et 17 ans pour trois autres. Un participant a reçu son diagnostic à l'âge de 10 ans. Cinq participants présentent un ou plusieurs troubles associés, dont le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité ($n = 4$), le trouble d'anxiété généralisée ($n = 1$), le trouble obsessionnel compulsif ($n = 1$), le syndrome de Gilles de la Tourette ($n = 1$), le trouble

¹ Le quotient intellectuel n'a pas été évalué formellement par la chercheuse. Il a été déduit logiquement en fonction du niveau de scolarité du participant. De plus, aucun participant n'a évoqué la présence d'une DI lors de la question entourant les troubles associés au TSA.

de la personnalité limite ($n = 1$), le trouble de l'audition centrale ($n = 1$) et le trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture ($n = 1$). Une participante évoque avoir vécu un épisode dépressif par le passé.

Tous ($N = 12$) sont présentement inscrits à temps plein au collégial dans un programme d'études préuniversitaires ($n = 7$) ou techniques ($n = 5$). Les 12 participants résident au domicile familial. Le cégep fréquenté se situe dans la même ville que le domicile ($n = 7$) ou dans une ville voisine ($n = 5$).

2.2 Procédure de recrutement

Le recrutement des participants a été amorcé auprès de six cégeps francophones dans la grande région de Montréal et de ses environs ayant une clientèle d'étudiants présentant un TSA. Les intervenants (aides pédagogiques, conseillers en services adaptés, techniciens en éducation spécialisée et orthopédagogues) œuvrant au sein des services d'aide aux ESH ont reçu une lettre décrivant le projet d'étude (voir Appendice R) et sollicitant la participation d'étudiants ayant un TSA. Ceux ayant accepté de participer au recrutement de ce projet ont distribué, par courriel ou lors d'une rencontre individuelle, une lettre de sollicitation (voir Appendice Q) et le formulaire de consentement (voir Appendice O) aux étudiants remplissant les critères d'inclusion suivants : 1) présenter un TSA sans DI; 2) être âgé de 16 ans ou plus; et 3) être inscrit et avoir débuté un programme d'études collégiales. Les étudiants souhaitant participer à l'étude ont contacté la chercheuse par courriel ou par téléphone et cette dernière a convenu d'une date de rencontre afin de réaliser l'entrevue. Les participants n'ont pas eu à fournir leurs rapports diagnostiques puisqu'ils avaient été préalablement sélectionnés par les intervenants des milieux collégiaux. Une affiche de recrutement (voir Appendice S) a également été apposée sur différents babillards dans

les cégeps ciblés et mise en ligne sur le site Internet de cinq associations œuvrant auprès des personnes ayant un TSA. Toutefois, ces démarches n'ont pas permis de recruter des participants.

2.3 Instruments de mesure

Deux instruments de mesure ont servi à l'étude, soit une fiche de renseignements personnels (voir Annexe A) et un protocole d'entrevue semi-structurée (voir Annexe B).

2.3.1 Fiche de renseignements personnels

La fiche de renseignements personnels (voir Annexe A) comprend 12 questions. Elle a permis de recueillir des informations sur l'âge actuel, l'âge au moment du diagnostic, la ville et le lieu de résidence, la ville où se situe l'établissement collégial fréquenté, le moyen de transport utilisé, le nom du programme fréquenté, le type de programme, le cheminement scolaire choisi, le nombre de sessions complétées, le nombre de sessions restantes avant l'obtention du diplôme, le nombre de cours sélectionnés, l'âge des parents, leur profession et leur scolarité, et le nombre de frères et sœurs, leur âge, leur profession et leur scolarité.

2.3.2 Protocole d'entrevue semi-structurée

Le protocole d'entrevue (voir Annexe B) a été élaboré par la chercheuse puisqu'aucun, à notre connaissance, n'existe dans la littérature scientifique en langue française, adapté à la clientèle visée et au système d'éducation québécois. Il s'inspire de la littérature scientifique

au sujet de la transition postsecondaire chez les étudiants ayant un TSA et certaines questions² proviennent de l'essai doctoral d'Arsenault (2014) intitulé *Perceptions d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle : transition vers la vie adulte*, du questionnaire ASPECT employé dans l'étude « What do students with Asperger syndrome or high-functioning autism want at college and university? (in their own words) » par Beardon et collaborateurs (2009) et du protocole d'entrevue utilisé dans l'étude intitulée « Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents » par Camarena et Sarigiani (2009). Le protocole comprend 43 questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées, dont certaines comportent des sous-questions. Il est organisé selon dix thèmes : 1) la situation scolaire et sociale de ces étudiants au secondaire; 2) les services reçus lors de leurs études au secondaire; 3) la préparation reçue quant à la transition aux études collégiales; 4) les défis rencontrés au collégial; 5) les aménagements utilisés par l'étudiant; 6) les services reçus et désirés au postsecondaire; 7) le soutien familial reçu; 8) les répercussions du diagnostic sur leurs études; 9) leurs projets d'avenir; et 10) leurs recommandations pour favoriser le bon déroulement de cette transition.

2.4 Validation de la fiche de renseignements personnels et du protocole d'entrevue

Les deux instruments de mesure ont fait l'objet d'une préexpérimentation auprès de deux participants remplissant partiellement les critères d'inclusion de cette étude afin de ne pas réduire le bassin de recrutement. Ces deux participants étaient âgés de plus de 16 ans, inscrits dans un programme collégial et présentaient un trouble spécifique de l'apprentissage en lecture et en écriture. La lettre de sollicitation et le formulaire de

² Le consentement verbal ou écrit des auteurs a été préalablement obtenu par la chercheuse pour l'utilisation des questions contenues dans leur protocole d'entrevue.

consentement relatifs à la préexpérimentation sont présentés respectivement en Appendices P et N. Lors de cette préexpérimentation, les deux participants ont répondu aux questions concernant le TSA en fonction de leur diagnostic. Suite à cette étape, la chercheuse a apporté des corrections mineures sur le plan de la clarté aux instruments de mesure.

Ces versions modifiées des instruments de mesure ont été soumises à cinq experts, soit une professeure universitaire en psychologie spécialisée en TSA, une psychologue exerçant aux services de soutien à l'apprentissage en milieu universitaire, un directeur adjoint des études et responsable du Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) en milieu collégial, un orthopédagogue œuvrant auprès de personnes ayant un TSA au postsecondaire ainsi qu'une conseillère pédagogique travaillant au SAIDE auprès d'étudiants ayant un TSA. Ces experts ont reçu, par voie électronique, une présentation de l'étude et le formulaire d'évaluation (voir Appendice B) permettant de valider les outils. Ce formulaire de validation leur a permis de commenter le contenu, la forme et la pertinence de chacune des questions de la fiche de renseignements personnels et du protocole d'entrevue. Leurs commentaires ont permis de reformuler certaines questions afin d'en améliorer la clarté et d'ainsi élaborer une version finale des deux instruments de mesure.

2.5 Procédure

Les entrevues auprès des douze participants, d'une durée variant entre 31 et 63 minutes ($M_{temps} = 47,67$ minutes; $ET = 11,51$ minutes), se sont déroulées dans un local du cégep d'appartenance ($n = 8$), à domicile ($n = 3$) ou dans un local de l'Université du Québec à Montréal (UQAM; $n = 1$). Avant de débiter l'entrevue, la chercheuse a expliqué le déroulement de la séance, a lu le formulaire de consentement (voir Appendice O) aux

participants et a répondu aux questions relatives à celui-ci. Après la remise de la compensation financière de 30 \$ et d'une copie du formulaire de consentement signé, les questions de la fiche de renseignements personnels et du protocole d'entrevue ont été lues à voix haute par la chercheuse. Les réponses des participants ont été enregistrées en format audionumérique pour des fins d'analyse de contenu.

2.6 Considérations éthiques

Ce projet a été entériné par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (voir Appendices D, E, F et G) et par les établissements collégiaux s'étant dotés d'un comité d'éthique (voir Appendices H, I et J). L'expérimentation auprès des étudiants a débuté après l'obtention des certificats éthiques émis par ces comités.

Les participants ont reçu, par courriel, le formulaire de consentement (voir Appendice O) afin d'en prendre connaissance avant l'entrevue. Ce formulaire décrit les objectifs de l'étude, le déroulement, les avantages et les inconvénients. La chercheuse a expliqué les notions de consentement libre et éclairé et a informé les participants de leur droit de se retirer à tout moment de l'étude, et ce, sans préjudice venant de la chercheuse et/ou de la direction de cette étude. Elle a également mentionné la possibilité de publier les résultats de l'étude et celle que les participants se reconnaissent à travers les écrits. En tout temps, les participants n'étaient pas tenus de répondre aux questions posées et pouvaient mettre fin à l'entrevue. Une liste de ressources d'aide disponibles (voir Appendice C) a été offerte à la fin de la rencontre, mais aucun participant n'a émis le désir de l'obtenir. Pour les participants mineurs, le consentement écrit des parents a été obtenu avant de procéder à l'entrevue.

Les données nominatives sur tous les documents liés à cette étude ont été remplacées par un système de codes alphanumériques afin d'assurer l'anonymat des participants. Les données sont gardées sous clé dans un laboratoire de l'UQAM et seront détruites cinq ans après publication.

Le chapitre suivant illustre la méthode d'analyse des données employée et les résultats obtenus lors des entrevues réalisées auprès des participants.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Ce chapitre présente la méthode d'analyse des données ainsi que les expériences rapportées³ de douze⁴ participants ayant un TSA en fonction des six questions de recherche de l'essai doctoral soit : 1) Quelle fut la situation scolaire et sociale de ces participants et les services reçus au secondaire ? 2) Quelle fut la préparation reçue pour soutenir la transition entre le secondaire et le cégep ? 3) Qui sont ces participants aux études collégiales et quels défis rencontrent-ils ? 4) Quelles sont leurs expériences rapportées en ce qui a trait aux aménagements, aux services et au soutien familial reçus durant leurs études au collégial ? 5) Quelles sont leurs perceptions des répercussions du diagnostic sur leurs études postsecondaires et quels sont leurs projets d'avenir ? 6) Quels sont les conseils dont les participants auraient aimé bénéficier avant leur entrée au collégial, quelles sont leurs recommandations envers les étudiants ayant un TSA qui désirent entreprendre des études collégiales et quelles sont celles pour le personnel œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA ?

³ Certains verbatims peuvent avoir été modifiés afin d'en faciliter la compréhension ou de les rendre conformes aux exigences de la langue française.

⁴ Comme les participants pouvaient indiquer plus d'une réponse à une question posée, la fréquence des réponses à une même question peut être plus élevée que le nombre total de participants. Inversement, certains participants ne savaient pas quoi répondre ou ne désiraient pas divulguer une réponse. Dans ces cas, l'absence de réponse sera précisée.

3.1 Mode d'analyse des données

Les données ont été analysées à l'aide de méthodes quantitatives et qualitatives. Les réponses aux questions fermées du questionnaire et de la fiche de renseignements personnels ont été organisées de manière quantitative en termes de fréquences, de moyennes et d'écart types à l'aide du logiciel Excel. Les questions ouvertes et semi-ouvertes ont donné lieu à une analyse qualitative de type inductive. La méthode d'analyse de contenu préconisée pour cette recherche est inspirée de celle de Miles et Huberman (2003). La chercheuse et deux assistants de recherche ont d'abord retranscrit l'intégralité des verbatims. Ensuite, la chercheuse a identifié des catégories en fonction de la littérature scientifique sur la transition postsecondaire, des thèmes abordés dans le protocole d'entrevue et des réponses des participants. Ces catégories ont permis de créer une grille de codification classant les réponses des participants pour chacune des questions ouvertes et semi-ouvertes. La chercheuse et un assistant de recherche ont classé, de façon indépendante, le contenu des verbatims dans les catégories préalablement déterminées. Pour qu'une classification soit jugée valide, un accord inter-juges ayant un Kappa de Cohen supérieur ou égal à 0,80 devait être atteint (Bakeman et Gottman, 1997). Dans le cas contraire, la classification a été révisée jusqu'à l'obtention de ce seuil minimal. Les Kappa de Cohen obtenus se situent, en moyenne, à 0,91 ($ET = 0,04$).

3.2 Situation scolaire et sociale des participants au secondaire

La première question de cette étude vise à décrire le cheminement scolaire de ces participants, les forces et les défis rencontrés sur les plans scolaire et social ainsi que les services reçus durant leurs études au secondaire.

3.2.1 Situation scolaire et sociale des participants au secondaire

Le nombre d'écoles fréquentées au cours de leur cheminement varie entre une ($n = 7$) et deux ($n = 4$) pour onze participants. Un seul participant a fréquenté trois établissements. La majorité des étudiants ($n = 10$) ont débuté leur secondaire en classe ordinaire. Deux participants décrivent un parcours au secondaire non linéaire, initialement amorcé en adaptation scolaire.

Ça a été trois ans en adaptation scolaire puis après ça a été trois ans encore en adaptation scolaire, mais dans une autre école secondaire où l'on me poussait vers un DEP. Ça ne marchait pas. Ça ne me tentait pas, il n'y avait aucun DEP qui m'intéressait. Ils m'ont envoyé aux adultes, parce qu'il n'y avait pas de secondaire 5 à cette école-là alors j'ai fini mon secondaire 5 en un an aux adultes.

Première année du secondaire, j'étais dans une classe spécialisée de huit personnes, mais ça allait tellement bien que j'ai réussi à passer d'une classe spécialisée à aucunement spécialisée d'une année à l'autre. J'ai même eu une bourse pour ça. Ça a un nom quelconque, mais c'est dans toute la [nom de la commission scolaire], c'est celui qui a fait le plus d'avancées en ayant un trouble quelconque.

Les douze participants ont terminé leur parcours scolaire en classe ordinaire ($n = 8$), via la formation générale aux adultes ($n = 2$) ou la formation professionnelle ($n = 2$). Dix participants détiennent un diplôme d'études secondaires (DES) et deux ont un DES et un diplôme d'études professionnelles (DEP).

3.2.2 Forces et défis rencontrés au secondaire

La majorité des participants décrivent leurs forces et leurs difficultés en termes de matières scolaires. Les matières perçues comme une force sont les mathématiques ($n = 4$), les arts ($n = 4$), les sciences ($n = 3$), le français ($n = 1$) et l'histoire ($n = 1$). À l'inverse, celles perçues comme un défi sont le français ($n = 6$), les mathématiques ($n = 4$), les

sciences ($n = 3$) et l'anglais ($n = 3$). Outre les matières, les habiletés de planification et d'organisation dans les études et dans la gestion du temps représentent une force ($n = 1$) ou constituent un défi ($n = 2$) pour quelques participants. Le Tableau 3.1 illustre les principales forces et difficultés rencontrées sur le plan social au secondaire.

Tableau 3.1 Forces et difficultés sociales rencontrées au secondaire ($N = 12$)

Catégories	Sous-catégories	n	Exemples de verbatims
Forces sociales	Entretenir des relations d'amitié	4	« J'avais des amis, je me suis fait des amis. J'ai gardé plusieurs amis jusqu'en cinquième secondaire. »
	Être mature	2	
	Être ouvert face à la différence	1	« Je suis quelqu'un de très ouvert. Je suis quelqu'un qui accepte toutes les différences. Déjà en tant que différent, je sais comment on se sent quand on veut avoir des amis, donc c'est pas mal une de mes grandes forces. »
	Participer à des activités parascolaires	1	« Je faisais partie du parlement étudiant. J'ai déjà fait d'autres activités comme du chant et de l'improvisation. »
Difficultés sociales	Initier le contact et maintenir la relation	8	« Pour moi, c'est difficile d'entrer en contact avec les gens. J'haïssais cela être avec du nouveau monde. Au début, je ne parlais pas du tout, mais au fur et à mesure, je commençais à être plus à l'aise, mais sans plus. »
	Être isolé/seul	4	
	Réaliser des travaux d'équipe	3	« Ça arrivait parfois que j'étais un petit peu laissé seul. Oui, j'avais l'impression aussi pour les travaux d'équipe. »
	Être victime d'intimidation	2	
	Comprendre le langage social	2	
	Aborder un sujet trop en profondeur	1	« De parler trop loin sur un sujet, d'aller comme trop profond dans un sujet. »

Concernant les forces sur le plan social, quatre participants ne parviennent pas à en nommer relativement à ce domaine.

En ce qui a trait aux difficultés sur le plan social, les principaux enjeux cités sont liés à la prise de contact et au maintien de la relation avec les pairs ($n = 8$). La compréhension du langage social s'avère aussi plus ardue pour deux participants.

Je voyais des gens qui m'ignoraient. Plus les gens m'ignoraient, plus moi après j'avais de la misère à vouloir faire le pas parce que je ne savais pas si la personne allait me retourner la parole. Ça, c'était plutôt difficile. Sinon, une soirée, je suis sortie avec mon ami et on est allé rejoindre d'autres amis qu'il connaît, nous étions une « gang ». Dans ce temps-là, j'étais plus souvent seul et on est allé voir un peu plus les filles durant la soirée, et je voyais que j'avais comme un blocage. Je n'étais pas capable non plus de comprendre leur langage social et c'est justement après ça que j'en ai parlé à mon père puis il m'a expliqué. Il m'a dit que pendant toutes ces années-là, il voulait attendre le bon moment pour m'expliquer. Puis c'est ce moment-là.

Quatre participants ont rapporté vivre de l'isolement et ressentir de la solitude :

J'étais plus du genre à être dans mon coin dans la classe plus qu'autre chose. À être seul, très seul.

Je ne suis pas quelqu'un de très sociable, je ne me faisais pas martyriser ou quoi que ce soit, mais disons que j'étais le gars qui était dans son coin et qui faisait ses trucs.

3.2.3 Services reçus en milieu scolaire durant leurs études secondaires

Durant leur parcours au secondaire, les participants ont reçu des services en milieu scolaire par un technicien en éducation spécialisé ($n = 8$), par un psychoéducateur ($n = 2$) ou par un orthopédagogue ($n = 1$). Les trois participants ayant reçu leur diagnostic tardivement (à l'âge de 16 ans ou plus) n'ont pas bénéficié de services reliés au TSA durant leur parcours au secondaire. Il est à noter que les services liés à la

transition entre le secondaire et le cégep seront détaillés dans une section subséquente (section 3.4).

3.2.3.1 Technicien en éducation spécialisée au secondaire

Pour huit participants, le soutien du TES ciblait le développement d'habiletés de planification et d'organisation dans les études plus efficaces, d'une meilleure gestion du temps et d'une plus grande autonomie. Deux participants témoignent d'un soutien plus spécifique à l'intégration en milieu scolaire, où le TES organisait une brève rencontre annuelle avec chacun des enseignants. Lors de cette rencontre, le TES présentait l'étudiant, ses particularités ainsi que les aménagements auxquels il avait droit. Cinq participants indiquent un soutien moral, tel que de l'écoute active et des encouragements, et un soutien dans la gestion des émotions ($n = 5$) par le développement de stratégies adaptatives. Ainsi, l'enseignement de techniques de relaxation ($n = 2$) et la désignation d'un local isolé d'apaisement ($n = 5$) sont des moyens mis en place par le TES pour diminuer l'anxiété. Tous affirment que ce soutien a été aidant et supportant. Un participant désirant développer son autonomie a refusé le soutien offert à partir de la troisième année du secondaire :

En fait oui, c'est vrai qu'on me les a proposés, mais c'est moi qui ai refusé parce que je voulais vraiment suivre le programme comme n'importe qui, histoire de m'aider à m'intégrer et à m'améliorer. C'est vrai qu'on me l'avait proposé. Je l'ai accepté en secondaire 1 et 2. On me l'a proposé, mais j'ai refusé pour la suite.

3.2.3.2 Psychoéducateur au secondaire

Deux participants ont bénéficié de l'aide d'un psychoéducateur pour soutenir et préparer leur transition entre le primaire et le secondaire ($n = 1$) et entre le secondaire et la formation professionnelle ($n = 1$). « Parce qu'en fait le psychoéducateur, au début, était là pour soutenir mon arrivée dans mon nouveau programme. »

Pour un participant, ce soutien par le psychoéducateur a favorisé une meilleure adaptation et une transition harmonieuse. L'autre participant déplore l'arrêt impromptu du soutien offert par le psychoéducateur en milieu scolaire.

Malheureusement, ils l'ont un peu jeté dehors à cause des coupures, donc ils ont coupé le travail du psychoéducateur. Il m'a comme juste posé des questions au début de l'année pour savoir comment ça avançait, mais l'aide en tant que telle n'est pas arrivée.

3.2.3.3 Orthopédagogue au secondaire

Un seul participant a reçu un appui en orthopédagogie pour utiliser efficacement les aménagements auxquels il avait droit. Il n'a pas perçu ce soutien professionnel comme aidant étant donné le peu de rencontres avec l'orthopédagogue.

L'orthopédagogue, c'était surtout pour les mesures d'aide que j'avais. Il m'expliquait, par exemple, comment ça allait marcher l'examen de français à la fin de l'année qui me stressait pas mal parce que c'est en français. Il était là pour me dire comment ça allait marcher avec mon temps supplémentaire. Il me donnait aussi des techniques pour faire mon examen et pour ne pas manquer de temps. Sauf que ça n'a pas vraiment aidé, je le voyais une fois aux deux ou trois mois.

3.2.4 Services reçus à l'extérieur du milieu scolaire durant leurs études au secondaire

Outre les services reçus en milieu scolaire, deux participants affirment avoir consulté un psychologue en clinique privée pour aborder des difficultés personnelles. Un participant a aussi consulté en psychologie et en psychoéducation via le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS). Ces participants ne sont pas en mesure d'indiquer si ce soutien professionnel les a aidés dans leur cheminement scolaire au secondaire.

3.3 Préparation et services reçus quant à la transition entre le secondaire et le cégep

La deuxième question de cette étude vise à décrire les expériences rapportées de ces participants quant à la préparation et aux services reçus pour aborder la transition entre le secondaire et le cégep. De plus, les démarches reliées à la demande d'admission au cégep ainsi que la visite de l'établissement collégial sont détaillées.

3.3.1 Préparation à la transition entre le secondaire et le cégep

Cinq participants ont reçu une préparation en vue de leur entrée aux études collégiales. Pour trois d'entre eux, cette dernière a été offerte par un TES œuvrant en milieu secondaire, et ce, avant leur entrée au collégial. Ils ont bénéficié de rencontres individuelles pour discuter du fonctionnement en milieu collégial et des différences relatives à ce dernier ($n = 2$) ou d'ateliers de préparation sur des thématiques telles que l'organisation d'un agenda, les différences entre le secondaire et le cégep, les démarches à entreprendre pour l'obtention de services et des conseils relatifs aux comportements à adopter en classe ($n = 1$). Ensuite, deux participants ont bénéficié d'une préparation au début de leur entrée au collégial par un psychoéducateur travaillant au privé ($n = 1$), un conseiller aux ESH

($n = 1$) et un membre du personnel œuvrant au collégial ($n = 1$). Pour un de ces deux participants, le conseiller et le psychoéducateur ont organisé conjointement, quelques jours avant le début de la première session, une visite guidée de l'établissement collégial. De plus, le participant a reçu son horaire ainsi que ses plans de cours à l'avance. L'autre participant s'est familiarisé avec son nouvel environnement grâce à la tenue d'une activité d'accueil offerte par le cégep s'adressant à tous les étudiants commençant leur première session et animée par un membre du personnel. Lors de cette activité, le personnel a répondu aux questions relatives à la cote R⁵, à l'organisation d'une session, aux plans de cours, aux périodes d'examens, aux disponibilités des enseignants et aux services offerts au cégep. Les participants indiquent que cette préparation s'avère aidante afin de mieux connaître le fonctionnement au collégial ($n = 2$) ainsi que les principales différences entre le secondaire et le cégep ($n = 3$). Pour deux participants, elle a diminué l'anxiété face à l'intégration d'un nouveau milieu ($n = 2$).

Bien, je dois avouer que j'étais assez stressée parce que le cégep, c'était tout nouveau pour moi, mais quand on m'a dit comment ça allait fonctionner, ça m'a un peu calmée.

À l'inverse, six participants auraient aimé bénéficier d'une préparation aux études collégiales et déplorent le manque de soutien dans cette transition.

Bien, je me dis que, ça, c'est plus un problème, car après le secondaire qu'est-ce qu'on fait ? C'est comme un peu plus compliqué. Ils nous préparent pour la vie après quasiment, pour après les études là. J'imagine que c'est parce qu'il n'y en a pas beaucoup qui vont au collège. L'affaire, c'est que c'est ça le problème parce que pour le collège, je n'ai pas le souvenir d'avoir eu grand-chose en termes de préparation sur comment ça se passe.

⁵ La cote de rendement au collégial (cote R) est une méthode de classement des élèves aux fins de la sélection des candidats à l'admission universitaire. Elle permet de corriger les différences dans les systèmes de notation utilisés par les collèges et tient compte de la force relative de chaque groupe d'étudiants (Gouvernement du Québec, 2021a).

Les participants considèrent que cette préparation leur aurait permis de mieux saisir le fonctionnement du cégep et de connaître les nouvelles situations auxquelles ils seront exposés, les différences avec le secondaire (p. ex., le rythme d'apprentissage accéléré, la durée variable des cours, la charge de travail plus substantielle et l'absence de cloche pour se repérer) et les services offerts aux étudiants en situation de handicap.

Aussi, comment ça marchait le cégep, ça je l'ai su le premier jour puis mettons que j'aurais aimé me le faire dire avant. Mettons que c'était dur les premières journées.

Il y avait plein de choses qu'il aurait pu nous expliquer, genre les centres d'aide, je n'en avais jamais entendu parler, c'est juste quand je suis allée faire la visite que je les ai remarqués, sinon je n'en aurais jamais appris l'existence.

Un participant ne souhaite pas se prononcer quant à la pertinence d'une quelconque préparation.

3.3.2 Soutien d'un conseiller d'orientation

Six participants ont bénéficié du soutien d'un conseiller d'orientation de leur établissement scolaire durant leurs études au secondaire. Les démarches pour l'obtention d'un rendez-vous auprès de ce professionnel ont été initiées par l'étudiant ($n = 5$) ou par le TES ($n = 1$).

Ce n'était vraiment pas difficile, j'ai juste eu à aller au bureau de la conseillère en orientation, j'ai pris rendez-vous, on a parlé, je lui ai dit qu'est-ce que j'aimerais faire dans la vie, et elle m'a conseillé ce programme, et voilà.

Le nombre de rencontres était de une ($n = 2$), deux ($n = 3$) ou plus de cinq ($n = 1$). Lors de ces rencontres, tous ont discuté des cheminements et des programmes en milieu collégial. Trois participants sur six rapportent que le professionnel a tenu compte de leur diagnostic

de TSA dans les choix scolaires et professionnels proposés. Trois participants sur les six ayant bénéficié de ce soutien indiquent que cela a été aidant dans leur cheminement, notamment en ce qui a trait au choix du cégep, du programme et de la carrière.

Puis c'est ça, elle [la conseillère en orientation] m'a recommandé plusieurs possibilités, comme on parlait des arts, bandes dessinées, animation, de plein de choses différentes, puis j'y ai pensé puis j'ai fini par m'enligner en arts visuels.

Ces derniers indiquent aussi avoir reçu de l'information sur les ressources pouvant être mises à contribution pour faciliter leur transition au postsecondaire, dont les ateliers de préparation offerts en milieu secondaire ainsi que la présence de services adaptés et de visites guidées en milieu collégial.

Comment ça a été aidant, c'est surtout qu'on m'a assez bien décrit précisément comment ça fonctionnait au cégep. On m'a aussi parlé qu'il y a des visites guidées sur les services spécialisés, j'y suis allée.

Lorsque cela a commencé, elle [la conseillère en orientation] m'a recommandé d'être en avance, de rencontrer ceux des services [les intervenants œuvrant auprès des étudiants ayant un TSA en milieu collégial] en avance pour mieux me repérer et m'intégrer.

Outre ce soutien visant à faciliter l'intégration en milieu collégial, deux participants rapportent l'enseignement d'habiletés de planification et d'organisation dans les études et dans la gestion du temps par le conseiller d'orientation en vue de leur entrée au cégep. Cependant, pour trois des six participants, ce soutien a généré un sentiment de découragement face à leur diagnostic quant à la poursuite d'études postsecondaires.

Ils m'enlignaient plus vers un DEP, eux autres [les conseillers en orientation], c'était vraiment ça leur priorité puis là, ils ont vu qu'il n'y en a aucun qui m'intéressait alors ils se sont dit « va-t'en aux adultes ». Bien, ils se disaient qu'avec mon trouble du spectre de l'autisme, ça allait être plus difficile et ainsi de suite, je trouvais cela décourageant.

Non, parce que j'ai eu des mauvaises conditions avec eux. Avec les résultats dans mes bulletins, je n'avais pas de bonnes notes, puis là la conseillère en orientation me disait que j'allais devenir... [métier non désiré nécessitant moins d'études], ça ne m'encourageait pas. Désolé, ils m'ont plus nui qu'autre chose.

Parmi ceux n'ayant pas consulté un conseiller d'orientation ($n = 6$), trois participants auraient aimé le faire afin de discuter du choix de programme et des avenues professionnelles à long terme à la lumière de leurs capacités et de leurs intérêts. Ils évoquent le manque de ressources de l'établissement secondaire, dont la liste d'attente trop longue ($n = 2$), ainsi que la visibilité limitée de l'offre de services ($n = 1$) comme raisons pour lesquelles ils n'ont pas eu recours aux services. Deux de ces trois participants précisent s'être inscrits dans un programme nommé Tremplin DEC – Orientation en milieu collégial. Ce programme s'adresse à l'étudiant qui vient de terminer ses études secondaires et qui est indécis quant à son choix de programme.

Peut-être plus parce qu'à ce moment-là, je n'avais aucune idée en quoi je voulais m'en aller. Avoir des précisions parce que là j'apprends que dans le domaine dans lequel je suis il n'y a rien, je ne peux pas aller en grand-chose en littérature.

Parce que tu sais on parle de métier et tout, mais c'était très flou. Tu sais, même en secondaire 5, on est en phase où il faut décider, mais on peut pas encore, on n'est pas certain, on hésite tout le temps. Est-ce qu'on va faire la bonne affaire ? Et moi-même, personnellement, je ne savais pas trop où aller. Alors c'est sûr que ça m'aurait beaucoup aidé au moins à aller ailleurs qu'en Tremplin DEC parce que je n'ai pas trop aimé ça.

Pour les trois autres participants, l'absence de besoin ($n = 1$) et la connaissance de leur choix de carrière ($n = 2$) justifient leur non-recours à un conseiller en orientation (CO).

J'ai toujours su que je voulais travailler dans le domaine des jeux vidéo et j'ai décidé d'aller en programmation parce que je n'ai aucun talent artistique. Je connaissais déjà ce que je devais faire pour aller là.

Je suis allé voir personne là-dessus. J'ai vraiment fait ça par moi-même, j'ai demandé aussi à mes parents ce que je pourrais faire. C'est sûr que je me fis beaucoup sur mes parents. C'est toujours mieux.

3.3.3 Demande d'admission pour l'entrée au collégial

Dix des douze participants ont complété leur demande d'admission au collégial lors de leur dernière année au secondaire. Quatre participants ont reçu de l'aide d'un parent et un participant l'a reçue d'un conseiller d'orientation pour la complétion de la demande. Deux participants ont aussi bénéficié d'une démonstration en classe par un enseignant illustrant la démarche à suivre pour compléter cette demande.

3.3.4 Visite du cégep

Dix participants ont visité l'établissement collégial avant de commencer leurs études et ils étaient accompagnés d'un parent ($n = 6$), d'un conseiller en milieu collégial ($n = 1$), d'un psychoéducateur œuvrant au privé ($n = 1$), d'un groupe d'étudiants ($n = 1$), d'un professeur dans le cadre d'une sortie ($n = 1$) ou d'un ami ($n = 1$). La majorité des visites ont eu lieu lors de la journée portes ouvertes ($n = 7$) et ont été réalisées avant la complétion de la demande d'admission au collégial ($n = 7$). Une participante mentionne qu'elle a réalisé cette visite à deux reprises :

Oui. Je pense que la première fois, c'était la journée portes ouvertes puis la deuxième fois c'était après m'être inscrite dans le programme sciences nature. Il y avait une visite des locaux de sciences et un petit peu des locaux de la cafétéria et tout ça. Donc la première fois c'était une visite générale, et la deuxième c'était plus pour mon programme.

Pour ceux n'ayant pas visité leur cégep ($n = 2$), un seul indique qu'il aurait aimé le faire, mais il n'est pas en mesure d'exprimer en quoi cela aurait été aidant pour lui.

3.4 Situation des étudiants et défis rencontrés en milieu collégial

Cette troisième question de l'étude vise à décrire les expériences rapportées des étudiants quant à l'importance accordée à la poursuite de leurs études collégiales. De plus, elle détaille le parcours collégial de ces étudiants et révèle les difficultés rencontrées et les moyens utilisés pour pallier ces dernières.

3.4.1 L'importance de s'inscrire au cégep pour les étudiants

Tous les participants ($N = 12$) accordent une importance à la poursuite de leurs études au collégial. Ils considèrent que ces études permettent, entre autres, d'accéder à une profession ($n = 5$), à des études universitaires ($n = 4$) ou au marché du travail ($n = 1$) et de développer ou d'approfondir des connaissances liées au programme d'études ou à un domaine d'intérêt spécifique ($n = 6$). Pour deux participants, la poursuite des études au collégial est perçue comme un accomplissement personnel qui entraîne un sentiment de fierté tandis qu'un autre répondrait plutôt de cette manière aux attentes parentales.

Bien je suis fière, je suis fière d'être une étudiante au cégep parce qu'il y a beaucoup de gens qui me disaient que je n'irais pas loin dans la vie, puis moi, c'est pour leur montrer que malgré mes difficultés, je suis quand même rendue étudiante au cégep, puis que je vais avoir ma technique, mon DEC, et ce peu importe le temps que ça va me prendre comparée à une personne dite normale là, c'est une fierté, je suis contente d'être rendue là.

Bien on m'a dit [les parents] que c'était là qu'il fallait que j'aille, alors je suis allé là. Jusqu'à ce que je me rende compte qu'il y avait d'autres possibilités, mais bon je suis allé là. Ce n'est pas si important. En fait, oui c'est important, parce que là je suis là et je n'ai pas le goût de lâcher tout de suite. On m'avait dit qu'après le secondaire, il faut que j'aille au cégep alors dans ma tête à moi, c'était comme cela que ça marchait. Autrement, j'aurais pu prendre une année sabbatique à travailler puis après cela attendre mes 21 ans, puis me ramasser à l'université. J'ai suivi ce qu'il fallait que je fasse puis finalement tant qu'à y être, je fais mon cégep.

Outre les raisons diversifiées qui sous-tendent la poursuite des études au collégial, il apparaît important de décrire brièvement le cheminement collégial de ces participants une fois l'admission complétée.

3.4.2 Parcours collégial des participants

Onze des douze participants ont été admis dans le cégep et le programme qui constituaient leurs premiers choix lors de leur demande d'admission. Un seul participant n'a pas été accepté dans le programme de son choix lors de son entrée au collégial.

J'ai demandé au premier tour le programme de bandes dessinées, mais j'ai été refusé à cause de mes notes de français, donc au deuxième tour j'ai demandé en arts visuels et j'ai été accepté. Après être entré en arts visuels, j'ai changé pour dessins animés.

Depuis leur demande d'admission, quatre participants ont réalisé un changement de programme ($n = 2$), un changement d'établissement collégial ($n = 1$) ou les deux ($n = 1$). Comme mentionné précédemment, deux participants ont été admis dans le programme Tremplin DEC – Orientation. Ces deux participants se sont par la suite inscrits dans un programme de leur choix. Une participante a réalisé, à la fois, un changement de programme et d'établissement collégial à la suite d'un épisode de

dépression tandis qu'un participant a changé d'établissement collégial afin de favoriser un meilleur sentiment d'appartenance et d'alléger le voyage entre le domicile et l'établissement scolaire.

J'ai été en éducation spécialisée pendant un an et demi. Après ça, j'ai fait un « *burn-out* » et je suis revenue ici [nom du cégep]. L'entrée au [nom du cégep anciennement fréquenté], ça été l'enfer. Alors ça été très dur, très difficile pour moi parce que je n'avais pas personne pour aller me confier et tout.

J'ai eu des moments assez, je trouve, bizarres. Dans le fond, je vais vous parler un peu de mon premier cégep. Quand je suis entré, je suis allé à [nom du cégep] puis je suis allé voir une TES qui travaillait pour les élèves dans le spectre de l'autisme. Elle, son idée, c'était dans le fond de regrouper tous les autistes autour d'une [activité sociale et pédagogique⁶]. Il fallait qu'on se regroupe tous dans une classe fermée et moi je ne suis pas capable de rester dans une classe fermée, il faut vraiment que je puisse sortir. J'ai eu des moments comme ça, où je voyais que ça ne m'aidait pas du tout au point de vue social. Je vous ai parlé de l'[activité sociale et pédagogique], je me suis retiré tout de suite parce que le concept et tout ça, je ne m'identifiais pas du tout à ça. C'était tous des étudiants ayant le syndrome d'Asperger puis moi je disais que je n'en étais pas un. Je ne me sentais pas non plus compris parce que pour eux, j'étais comme eux autres. Ils arrivaient à voir une certaine différence, mais des fois je me posais la question, et puis je me suis retiré. Aussi, bien c'est sûr que j'avais plusieurs cégeps en tête. C'est sûr que moi je suis un gars sportif, je voulais voir au début l'école qui allait m'amener le plus dans le sport. Je n'avais pas envisagé [nom du cégep actuellement fréquenté], qui est le cégep qui est proche de chez moi, parce que je ne voyais pas l'équipe de football assez compétitive pour gagner alors c'est pour ça que je me suis tourné vers [nom du cégep antérieurement fréquenté] justement. Puis là rendu au [nom du cégep antérieurement fréquenté], j'ai vu que c'était bien trop loin. J'ai passé beaucoup trop d'heures dans les transports alors j'ai décidé de m'en revenir au cégep proche de chez moi.

Tous les participants étaient inscrits dans le programme et le cégep désirés lors de la rédaction de cet essai. Ils ont complété, en moyenne, 2,92 sessions au collégial. Deux des douze participants débutaient toutefois leur première session en milieu postsecondaire.

⁶ Le nom de l'activité a été retiré afin de préserver l'anonymat du participant.

Le Tableau 3.2 indique les programmes d'études suivis par les participants et présente quelques caractéristiques de leur cheminement scolaire.

Tableau 3.2 Cheminement scolaire des participants ($N = 12$)

Participants	Type de programme d'études	Titre du programme d'études	Nombre de sessions terminées	Nombre de sessions à compléter
P1	Préuniversitaire	Sciences humaines : profil individu	2	8
P2	Préuniversitaire	Sciences de la nature : profil santé	0	5 à 6
P3	Technique	Informatique : spécialisation en gestion de réseaux	2	9
P4	Préuniversitaire	Arts, lettres et communication : profil cinéma	2	3 à 4
P5	Technique	Prothèses dentaires	2	6
P6	Préuniversitaire	Sciences humaines : profil individu	1	4 à 6
P7	Préuniversitaire	Arts, lettres et communication : profil littérature	2	4
P8	Technique	Informatique : spécialisation en gestion de réseaux	0	7 à 8
P9	Préuniversitaire	Arts visuels	6	0
P10	Préuniversitaire	Arts, lettres et communication : profil cinéma	6	2
P11	Technique	Dessins animés	8	2
P12	Technique	Informatique : spécialisation en gestion de réseaux	4	2 à 3

Sept participants jugent que leur programme répond à leurs attentes puisqu'il génère des connaissances approfondies liées à leur champ d'intérêt ($n = 7$), s'avère intéressant ($n = 6$) et permet d'accéder à un autre programme ($n = 1$). À l'inverse, cinq participants affirment que le programme ne correspond pas à leurs attentes puisqu'il manque de spécificité ($n = 3$), implique des notions trop abstraites ($n = 2$) et ne concorde pas avec leurs intérêts ($n = 2$).

Parce qu'en fait, c'est des trucs vraiment abstraits comparativement à ce que je m'attendais. Par exemple, on nous parle de la posture du candidat écrivain, ça n'a pas rapport. J'aurais aimé cela apprendre l'histoire de la littérature et ces affaires-là. À la place, on apprend des trucs super abstraits qu'on ne comprend pas à quoi ça va nous servir dans la vie. Je trouve cela dommage.

Un participant rapporte ne pas être épanoui à cause de l'esprit de compétition entre les étudiants. Il envisage même un changement de programme.

Je pensais que j'avais peut-être moins de patience, ou peut-être que je n'aimais pas trop l'esprit de compétition, je trouvais que c'était trop compétitif alors je me suis dit que finalement ce n'est pas trop pour moi. Je pensais qu'on partageait nos passions, mais après je me suis dit que ce n'était pas trop pour moi.

Outre les insatisfactions liées au programme d'études, ces participants rencontrent certains défis durant leur parcours au collégial.

3.4.3 Difficultés rencontrées en milieu collégial

Tous les participants ($N = 12$) indiquent avoir vécu ou vivre des difficultés en milieu collégial. Les relations humaines/sociales avec les pairs et les enseignants, les travaux d'équipe, le travail intellectuel exigé, l'autonomie valorisée et l'anxiété ou le stress vécus constituent les enjeux les plus mentionnés par les participants (Tableau 3.3).

Tableau 3.3 Difficultés rencontrées en milieu collégial ($N = 12$)

Catégories	Sous-catégories	n	Exemples de verbatims
Relations humaines/sociales ($n = 11$)	Nouvelles relations à établir avec les pairs et isolement à briser	$n = 8$	« J'aimerais beaucoup avoir des amis. Là, en ce moment je n'ai pas beaucoup de liens. Tu sais le monde bien ils sont tous dans des techniques mettons ici, sont tous en gang, puis moi, comme je viens d'arriver, c'est difficile de s'intégrer. Je ne connais personne. »
	Rapports moins étroits avec les enseignants	$n = 3$	« La relation avec les professeurs c'est pas très bon au cégep. Pas très bon, c'est sûr que je n'ai pas de lien exactement comme au secondaire. Surtout qu'au secondaire, il y avait des professeurs qui étaient en plus impliqués dans des [noms d'activités parascolaires] alors je les connaissais assez bien. Ici, je ne les connais pas et on dirait qu'ils ne veulent pas se faire connaître. »
	Présence restreinte des enseignants et démarche complexe à entreprendre pour les rencontrer	$n = 3$	« Les profs ne sont pas là, ils ne te suivent pas par la main. Si tu as des questions, tu vas les voir et ils vont te répondre. On peut aller les voir, mais ils ne sont pas là à chaque fois. Il y a des jours qu'ils ne sont pas là tandis qu'au secondaire les professeurs étaient toujours là. C'est compliqué les trouver aussi. »
	Créer un sentiment d'appartenance au milieu postsecondaire	$n = 2$	« On n'arrête pas de dire de s'investir au cégep, inscris-toi dans un groupe ou une affaire de même-là. Oublie cela, je n'y arrive pas. Je m'en vais là pour le cours, le cours est fini et je m'en retourne chez nous. Je n'étudie pas là-bas, je ne fais pas mes devoirs là-bas, je fais cela ici [au domicile]. »
	Anonymat de l'étudiant plus grand au cégep	$n = 1$	« Bien c'est ça, au secondaire tu pouvais connaître à peu près tout le monde. C'est sûr que tu es dans un plus petit groupe. Cégep, c'est plus vaste. On ne connaît pas grand monde. »

Tableau 3.3 Difficultés rencontrées en milieu collégial ($N = 12$) (*suite*)

Catégories	Sous-catégories	n	Exemples de verbatims
Travaux d'équipe ($n = 10$)	Entreprendre la démarche et choisir un partenaire	$n = 10$	« C'est sûr qu'il faut prendre les bonnes personnes pour faire des travaux d'équipe. Sauf que moi je ne connais personne de mes cours. Je sais pas quoi y dire à l'autre puis s'il va faire la "job". J'ai beaucoup de misère à demander "veux-tu être en équipe?". Des fois, je vais être dans le coin, je vais attendre, donc j'ai beaucoup de misère avec ça. »
	Partager son point de vue	$n = 7$	« Je n'arrive pas à débattre avec l'autre personne, c'est une difficulté que j'ai. Je n'arrive pas à donner mon point de vue ou à dire mes préférences. Du point de vue scolaire, mais aussi du point de vue si on parle en soirée ou à l'extérieur de l'école. » « Ça dépend toujours de l'équipe avec qui tu es. »
	Non-respect des tâches à réaliser par les coéquipiers	$n = 5$	« D'un côté, ce que j'aime c'est que les gens sont plus sérieux qu'au secondaire sauf que certains ne font pas leurs parties. Ils te disent qu'ils vont la faire, mais tu te retrouves à la dernière minute à devoir te taper toute l'affaire. C'est neutre je te dirais. »
	Abandon de l'équipe par les coéquipiers	$n = 1$	« Ensuite, deux de mes coéquipiers, dans des cours différents m'ont laissé tomber alors là j'ai été pogné à faire les travaux tout seul, mais en tout cas leurs parties, dont une la veille, la veille de la remise-là. Il me disait qu'il allait me remettre sa copie, ce qu'il n'a jamais fait alors à minuit le soir, j'ai été obligé de faire sa partie. »
Travail intellectuel exigé ($n = 10$)	Charge de travail à l'extérieur de la classe plus importante	$n = 7$	« Exorbitant. Je peux me le permettre, exorbitant, c'est énorme ce qu'on me demande de faire. Puis en peu de temps parce que oui c'est vrai, on a moins de temps qu'au secondaire, mais c'est vraiment quelque chose d'autre, c'est un tout autre niveau. »

Tableau 3.3 Difficultés rencontrées en milieu collégial ($N = 12$) (*suite*)

Catégories	Sous-catégories	n	Exemples de verbatims
	Plus grand degré d'abstraction et rythme d'apprentissage accéléré	$n = 3$	« À cause de l'abstraction, les figures de style. C'est de l'abstraction, la lecture pour moi c'est difficile, ça toujours été difficile parce que quand je lis une phrase bien je ne vois pas la même affaire que quand, par exemple, mettons la pomme est dans l'arbre, comme je donne toujours l'exemple, mais je vais voir une pomme, mais la pomme ne va pas être sur la table. Elle peut être dans ton estomac ou n'importe où, mais elle ne peut pas être dans l'arbre, ça c'est difficile toutes les expressions tout ce qui est abstrait dans le fond c'est difficile. »
Autonomie ($n = 9$)	Stratégies d'organisation et de planification davantage sollicitées dans les études	$n = 8$	« J'avais l'habitude d'être bien organisé, d'être structuré au secondaire. J'avais les professeurs qui me donnaient toujours les notes de cours et tout ça. Là, c'est moi qui dois les prendre. Ce n'est pas facile. Aussi, la charge de devoirs, les horaires. La planification de toutes ces affaires-là [études, devoirs, travaux], c'est vraiment un trouble. C'est beaucoup plus d'organisation qu'au secondaire. »
	Milieu moins structurant et encadrant / Autonomie de l'étudiant valorisée	$n = 6$	« Disons que c'était plus structuré au secondaire. Les professeurs nous aidaient plus à s'organiser puis à écrire les affaires. Les études étaient annoncées d'avance, le prof faisait un suivi. Les devoirs étaient à remettre telle journée, si on ne le faisait pas, on recevait un manquement, les devoirs étaient vérifiés. Aussi, les examens étaient toujours rappelés et les cours étaient plus fréquents. »
	Obtenir des services directs à l'élève	$n = 1$	« Comme on est plus d'élèves, c'est plus difficile d'accéder à l'aide quand on ne sait pas où aller, quand on ne le sait pas en fait qu'il y en a. »

Tableau 3.3 Difficultés rencontrées en milieu collégial ($N = 12$) (suite)

Catégories	Sous-catégories	n	Exemples de verbatims
Stress/anxiété ($n = 5$)	Face à la nouveauté (nouvelles situations qui se présentent)	$n = 5$	« Tout d’abord, l’anxiété de la nouveauté au cégep, vu que j’y vais en char, il me faut une place de stationnement puis encore une fois, j’étais trop anxieux pour faire cela tout seul alors j’appelle le centre de service adapté, je peux-tu faire cela avec vous autres, ils m’ont un petit peu ri en pleine face là pour être bien honnête, mais en tout cas ce n’est pas grave [...]. Autre affaire, je me suis fait usurper mon casier vu que je ne l’utilisais pas alors au centre de service adapté, si tu veux faire ton examen là-bas, tu n’as pas le droit d’avoir ton sac à dos pis ainsi de suite, tu as juste besoin du matériel requis. »
	Face aux exigences scolaires (travaux, examens)	$n = 1$	« Je fais plus d’anxiété, genre le soir je vais faire des crises d’angoisse parce que j’ai peur de ne pas faire un travail à temps. »
Organisation des cours ($n = 4$)	Occuper efficacement son temps lors des moments libres entre les cours	$n = 4$	« Déjà juste dans l’horaire au secondaire, tout est planifié dans ta journée jusqu’au soir tandis qu’au cégep là où tu n’as pas de cours, tu fais ce que tu veux puis pour quelqu’un qui est désorganisé c’est bien difficile. »
	Maintenir son attention durant les enseignements magistraux	$n = 2$	« Sinon, les cours en tant que tels, au secondaire c’était une heure et vingt alors qu’au cégep c’est trois heures. En gros, c’est ça la différence. C’est difficile de rester accroché, d’écouter le prof parler pendant tout ce temps. »
Dépression ($n = 1$)	Épisode dépressif	$n = 1$	« J’ai lâché la session au [nom du cégep] au milieu parce que pendant six mois j’ai été en <i>burn-out</i> , j’étais comme en congé dans le fond pour dépression majeure. C’est difficile de recommencer parce que quand tu fais une dépression tu fais pu vraiment rien. »

3.4.4 Moyens utilisés par les participants

Divers moyens sont utilisés par les participants pour pallier les difficultés rencontrées (Tableau 3.4).

Tableau 3.4 Moyens employés pour s'adapter aux difficultés rencontrées ($N = 12$)

Moyens	<i>n</i>	Exemples de verbatims
Obtention de services adaptés en milieu collégial	12	« Au début, je voulais voir si j'étais capable de faire mes études sans aide, de façon autonome, mais après ça, je commençais à avoir des difficultés alors j'ai dû aller voir le SAIDE. »
Réduction du nombre de cours par session	5	« Avoir sept cours, c'est trop pour moi. Oui, c'est beaucoup trop, pas nécessairement ici au collège, c'est surtout les devoirs à la maison, c'est trop. C'est pour ça que j'ai fait descendre mon nombre de cours à cinq. C'était beaucoup trop. »
Recherche d'informations et de lectures	3	« Je me suis renseigné aussi, c'est pas mal ça. J'ai regardé plusieurs sites comme ceux des cégeps. Juste pour voir. J'ai regardé ici et là. » « J'ai demandé aux gens même si des fois j'ai encore de la gêne ou que je n'arrive pas à m'exprimer comme il le faut. »
Modification des stratégies d'organisation et de planification dans leurs études	3	« C'est très simple, je me suis organisé. J'ai appris avec un agenda et tout, je me suis organisé, quand je travaillerai là-dessus, quand je travaillerai sur l'autre. Des temps libres pour manger et tout. »
Par apprentissage, avec l'expérience des sessions antérieures	3	« Je pense que je ne me suis pas adapté à la première session. Cela a plus été en faisant plusieurs sessions que là j'ai commencé à m'adapter, c'est avec l'expérience en fait. »

Un participant considère ne pas être adapté actuellement à la situation : « J'ai encore de la misère à m'habituer là, c'est l'habitude et tout ça, c'est vraiment compliqué. Je trouve cela difficile. »

3.5 Les aménagements, les services et le soutien familial reçus durant leurs études collégiales

Cette quatrième question de l'étude précise les expériences rapportées par les participants en ce qui a trait aux aménagements et au soutien familial durant leurs études au collégial. De plus, elle vise à décrire les services reçus et ceux désirés en milieu collégial et à l'extérieur de ce dernier.

3.5.1 Aménagements utilisés par les participants en milieu collégial

Tous les participants ($N = 12$) utilisent des aménagements offerts en milieu collégial. Les participants ont répondu à cette question selon une liste d'aménagements préétablie. Les principaux aménagements utilisés par les participants sont le local isolé ($N = 12$), le temps supplémentaire lors des examens ($n = 9$) et les aides technologiques ($n = 6$). La Figure 3.1 présente la fréquence d'utilisation de ceux-ci.

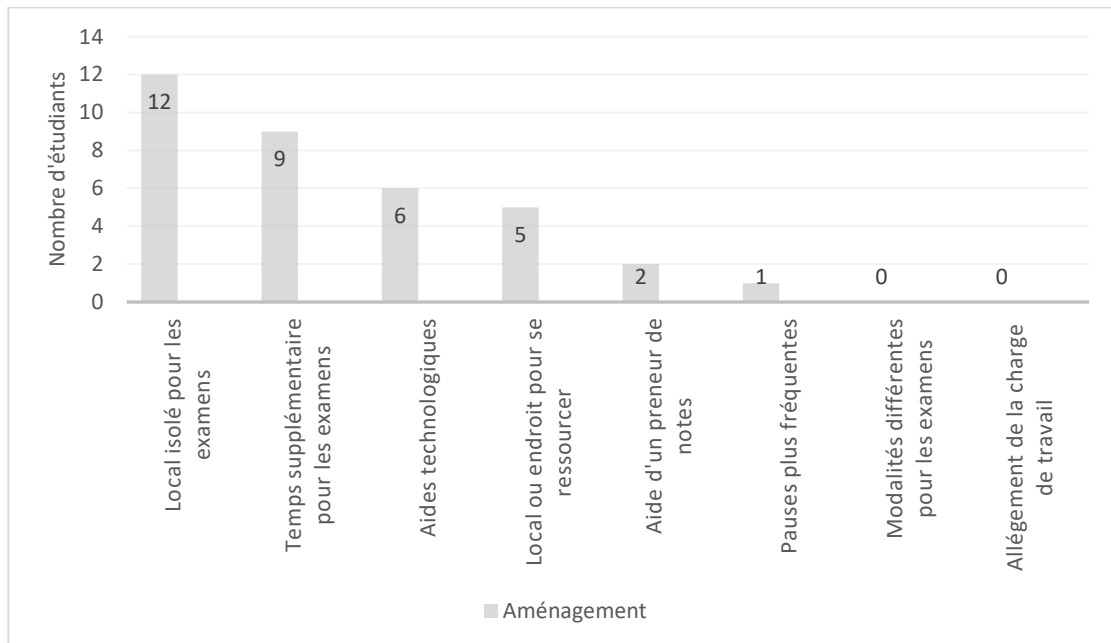


Figure 3.1 Aménagements utilisés par les participants ($N = 12$)

3.5.1.1 Local isolé pour les examens

Tous les participants ($N = 12$) bénéficient d'un local isolé pour leurs examens. Cet aménagement favorise une meilleure concentration ($n = 9$) et procure un apaisement ($n = 2$) chez plusieurs participants puisqu'il est dépourvu de stimuli (p. ex., de bruits, d'allers-retours des étudiants).

Déjà, l'examen est dans un environnement moins stressant où je n'ai pas comme plein de choses qui se passent autour de moi. Je ne sais pas si c'est mon anxiété, mon syndrome d'Asperger ou autre chose, mais je remarque trop ce qui se passe, mon attention est toujours portée sur tout autour de moi.

Le fait de me sentir toute seule. Aussi, je fais de l'hypersensibilité donc je vais sentir toutes les odeurs, je vais entendre les sons plus forts que la moyenne des gens, donc le local va juste me calmer et me permettre de mieux me concentrer.

Un seul participant ne note aucun avantage à utiliser un local isolé lors d'examens.

3.5.1.2 Temps supplémentaire pour les examens

Neuf participants ont droit à du temps supplémentaire pour compléter leurs examens. Cet aménagement permet d'achever une plus grande partie de l'examen ($n = 5$), de diminuer l'anxiété ($n = 4$) et de prendre plus de temps pour réfléchir ($n = 1$). Les propos du participant illustrent bien sa perception quant à la pertinence d'accéder à un local isolé et de son effet sur son anxiété.

Premièrement, je dirais que parce que j'ai plus de temps, je panique moins. Ça m'aide parce que parfois, je peux commencer à paniquer si je n'ai pas assez de temps, alors quand j'ai plus de temps, je suis plus capable de mettre du mien sans trop paniquer.

Un participant n'a pas été en mesure d'identifier un apport lié à cet aménagement.

3.5.1.3 Aides technologiques

Six participants ont recours à l'ordinateur comme aide technologique. De ce nombre, deux participants l'emploient uniquement afin de pallier leurs difficultés sur le plan de la calligraphie.

Je n'ai pas une très bonne calligraphie et ça me fait mal à la main quand j'écris trop. Donc ça m'aide, ça peut aider les enseignants à mieux comprendre et ça peut m'aider moi aussi à mieux écrire. Écrire, faire un texte qui a du sens.

Quatre participants indiquent qu'ils utilisent les logiciels Antidote ($n = 4$) et WordQ ($n = 1$). Le logiciel Antidote facilite principalement le repérage des fautes

d'orthographe ($n = 4$) tandis que WordQ améliore la compréhension des questions d'examen ($n = 1$) et la syntaxe lors de production écrite ($n = 1$).

WordQ puis Antidote sont permis à l'ordinateur. Ça me permet d'écouter ce que je dis, bien ce que j'écris, pour mieux comprendre parce que moi je fais des grandes phrases qui prennent un paragraphe, puis là je me dis que ça ne fait pas de sens. Ça lit mes questions, ça lit mieux les questions d'examen. Antidote, bien ça m'aide pour les fautes.

Un participant souligne la complexité de l'utilisation du logiciel Antidote. Bien qu'ayant bénéficié de tutorat afin de mieux comprendre ce logiciel, cet étudiant n'est pas encore en mesure de l'utiliser efficacement.

3.5.1.4 Local pour se ressourcer

Cinq participants utilisent un local destiné au ressourcement. Ce local préétabli est situé au sein des services adaptés du cégep et est exclusivement utilisé par les ESH. Il permet de se sentir en sécurité et de s'apaiser puisqu'il est connu de l'étudiant, peu bruyant et peu fréquenté.

Si, par exemple, à l'extérieur, les choses deviennent trop stressantes, j'ai un endroit, je sais que j'ai un endroit calme où je peux venir puis juste rester dans mes choses. C'est un endroit qui est comme connu, où il n'y a pas d'imprévu.

Ça me permet de me stabiliser et de me rassurer parce qu'avant je ne savais pas où aller et je faisais juste me promener dans l'école et le bruit me stressait beaucoup, mais maintenant je suis plus calme, je sais où je vais et je ne vais pas avoir à tout le temps m'inquiéter d'où est-ce que je vais devoir aller.

3.5.1.5 Aide d'un preneur de notes

Deux participants reçoivent l'aide d'un preneur de notes. Un des deux participants précise que cet aménagement favorise une meilleure concentration en classe lors des enseignements magistraux et permet une double révision grâce à ses notes personnelles et celles du preneur de notes. L'autre participant précise ne pas avoir obtenu les notes de cours de la part du preneur, ce qui a nui à sa réussite.

En Individus et société [nom du cours], j'ai beaucoup de misère. Je n'ai pas trop ces connaissances en moi. Donc du coup, c'est difficile de prendre des notes en même temps que d'écouter. Je demande donc à quelqu'un d'en prendre puis ça m'arrange. C'est comme ça, s'il me manque quelque chose dans ce que j'ai écrit, j'ai une aide supplémentaire. Aussi, pour étudier, je prends les deux versions.

J'ai essayé d'utiliser un preneur de notes à la session dernière, mais malheureusement il n'a pas réussi à me fournir les notes de cours donc j'ai quand même coulé mon cours, mais pour d'autres raisons aussi.

3.5.1.6 Pauses plus fréquentes

Les pauses plus fréquentes, au besoin, diminuent l'anxiété chez un participant.

En fait, la pause plus fréquemment c'est que j'ai le droit de sortir de la classe si, par exemple, j'ai mal à la tête ou que je suis en train de faire une crise d'angoisse et après je rentre dans la classe sans que le prof intervienne.

Outre les aménagements nommés et utilisés, plusieurs participants bénéficient de services en milieu collégial ou à l'extérieur du milieu scolaire.

3.5.2 Services utilisés par les étudiants en milieu collégial

Tous les participants ($N = 12$) reçoivent des services en milieu collégial. Précisons ici que tous ont été recrutés via les services adaptés et que la terminologie utilisée n'est pas la même d'un service à l'autre. Certains utilisent l'expression technicien en éducation spécialisée alors que d'autres intègrent cet intervenant sous l'appellation de conseiller en services adaptés (CSA). Tous reçoivent toutefois des services soit d'un TES ($n = 7$) ou d'un CSA ($n = 6$). Outre ces derniers, certains participants bénéficient de services offerts par le biais d'un CO ($n = 6$), d'un tuteur ($n = 2$), de l'association étudiante ($n = 2$) ou d'un orthopédagogue ($n = 1$). Les services sollicités par les participants sont en lien avec leur cheminement scolaire, les habiletés d'organisation et de planification, le soutien social, personnel et avec les enseignants et l'obtention d'aménagements. Le Tableau 3.5 illustre les types de services utilisés par les participants ainsi que les intervenants sollicités en milieu collégial.

Tableau 3.5 Services utilisés par les participants en milieu collégial ($N = 12$)

Catégories	Sous-catégories	Intervenant sollicité	Exemples de verbatims
Cheminement scolaire ($n = 9$)	Soutien dans le choix de cours par session ($n = 5$)	TES ($n = 4$) et CO ($n = 1$)	« Elle m'aidait à faire des listes pour savoir c'était quoi les avantages et les désavantages de l'horaire pour savoir quels choix j'allais prendre. C'est elle qui me conseillait à savoir le nombre de cours que je devais prendre sans que la charge soit trop haute à mon goût. »
	Soutien dans la démarche de changement de programme ($n = 4$)	CO ($n = 3$) et TES ($n = 1$)	« Ça m'a permis de m'orienter pour le changement de programme. C'est elle qui m'a conseillé sur quel programme je devais prendre. Elle m'a passé un questionnaire et je l'ai rencontrée à quatre ou cinq reprises. »
	Soutien dans la démarche de poursuite aux études universitaires ($n = 2$)	CO ($n = 2$)	« Ça m'a pas mal aidé à savoir ce que je voulais faire pendant et après mon cégep. Elle m'a aidé pour mon choix de programme à l'université, mon choix professionnel. »
	Informations générales sur le cursus scolaire actuel ($n = 1$)	TES ($n = 1$)	« Elle me donnait de l'information sur mon programme, celui que je fais là. Ça me permettait de répondre à toutes mes questions. »
Habilités d'organisation et de planification ($n = 6$)	Gestion du temps (travaux, devoirs, examens et temps libre) ($n = 5$)	TES ($n = 3$) et CSA ($n = 2$)	« Ils ont fait des grilles horaires là, j'avais mon horaire et où je n'avais pas de cours, ils me demandaient ce que j'allais faire. Qu'est-ce que tu fais ici et là. Ils te disent, bien à ce moment-là tu devrais faire ce devoir-là, puis après cette étude-là. Mettons qu'il faut 14 heures d'études puis de travaux, bien ils m'organisaient ça pour que ça soit réparti dans l'horaire. En planifiant d'avance ce que je vais faire, ça aide pas mal fort. »
	Préparation aux examens ($n = 3$)	CSA ($n = 2$) et TES ($n = 1$)	« Elle m'a aidé pour faire des préparations d'examens. Elle me donne des conseils et des trucs à suivre pour bien réussir. »
	Prise de notes ($n = 1$)	Tuteur ($n = 1$)	« J'ai essayé d'utiliser un preneur de notes à la session dernière, mais malheureusement il n'a pas réussi à me fournir les notes de cours donc j'ai quand même coulé mon cours, mais pour d'autres raisons aussi. »

Tableau 3.5 Services utilisés par les participants en milieu collégial ($N = 12$) (*suite*)

Catégories	Sous-catégories	Intervenant sollicité	Exemples de verbatims
	Soutien pédagogique dans une matière donnée ($n = 1$)	Tuteur ($n = 1$)	«Je travaille beaucoup puis j'ai une étudiante tutrice qu'on appelle et avec qui j'ai un bon lien puis elle m'aide beaucoup et on revient sur tout ça alors je pense que je vais bien réussir même si je sais que finalement physique j'en ai pas besoin pour ma technique, mais au moins je vais être fière de l'avoir fait.»
Soutien social ($n = 4$)	Participation à une activité pédagogique et sociale dans le but de créer un sentiment d'appartenance auprès de jeunes ayant un TSA ($n = 4$)	TES ($n = 3$) et CSA ($n = 1$)	«[Nom de l'activité pédagogique et sociale] me permet de découvrir que mon TSA ce n'est pas une mauvaise chose, qu'il y a pleins d'aspects corrects à en avoir un. Puis ça me permet justement de découvrir ces aspects-là d'une autre manière qu'avec des neurotypiques. Vu qu'on est tous autistes, on se comprend plus.»
	Participation à des activités sociales dans le but de créer un sentiment d'appartenance avec des jeunes tout-venant ayant des intérêts similaires ($n = 2$)	Association étudiante ($n = 2$)	«C'est quand même drôle en fait, c'est quelque chose qui est relié sur les jeux vidéo. Je rencontre plein de monde, je me suis fait plein d'amis là-bas, on "game". C'est vraiment quelque chose qui me permet de socialiser.»
Soutien personnel ($n = 4$)	Adaptation face au nouveau diagnostic ($n = 1$)	CSA ($n = 1$) et CO ($n = 1$)	«Ils m'ont encadré pour voir comment ça se déroule mon adaptation parce que techniquement je viens de recevoir mon diagnostic.»
	Adaptation face à l'arrivée au cégep ($n = 1$)	Orthopédagogue ($n = 1$)	«Elle m'aide chaque semaine. Elle me rencontre pour savoir comment ça va, est-ce que tout va bien? Elle fait un suivi personnalisé avec moi.»
	Gestion du stress et de l'anxiété ($n = 1$)	CSA ($n = 1$)	«Bien là, quand j'étais dans une situation de stress, j'allais la voir puis j'y allais souvent. Elle m'aidait pas mal quand l'anxiété était trop élevée. Juste quand j'avais quelque chose qui me trottait dans la tête, j'allais lui en parler et elle me rassurait.»

Tableau 3.5 Services utilisés par les participants en milieu collégial ($N = 12$) (suite)

Catégories	Sous-catégories	Intervenant sollicité	Exemples de verbatims
Relations avec les enseignants ($n = 3$)	Présentation de l'étudiant aux enseignants ($n = 2$)	CSA ($n = 2$)	« La première année que j'ai été au cégep, j'ai eu une rencontre avec tous mes enseignants pour expliquer mes diagnostics. Ça, j'ai bien apprécié. »
	Soutien dans la résolution de conflits ($n = 1$)	CSA ($n = 1$)	« Aussi, elle m'aidait des fois avec des petits problèmes que j'avais avec les professeurs. Avec son aide, ça se réglait la plupart du temps. »
Aménagements ($n = 1$)	Soutien dans les démarches à suivre pour la passation des examens ($n = 1$)	TES ($n = 1$)	« Elle s'assurait que j'avais droit à mes affaires [aménagements]. La TES m'aidait pour faire mes examens dans un autre local, pour réserver puis pour m'organiser à le faire. »

Tous les participants se disent satisfaits des services reçus et indiquent qu'ils s'avèrent aidants dans leur cheminement aux études collégiales sauf en ce qui concerne le tuteur ($n = 1$) et la tenue d'une activité sociale et pédagogique qui regroupe les étudiants ayant un TSA par le TES ($n = 1$). Pour le tuteur, il s'agit dans ces cas d'un autre étudiant qui offre des services de prise de notes ou qui donne un soutien dans une discipline donnée. Les délais trop longs dans la remise des notes constituent le principal enjeu rencontré par notre participant. Pour l'autre participant, la tenue d'une activité pédagogique regroupant les étudiants ayant un TSA au sein de son établissement collégial a généré un sentiment d'inconfort et de stigmatisation.

Je lui ai parlé de mes problèmes sociaux, mais elle avait tendance à m'amener dans son groupe à l'extérieur [activité sociale et pédagogique qui regroupe les étudiants ayant un TSA au sein de l'établissement collégial⁷]. Puis moi dans ce temps-là, je lui expliquais que je ne me sentais pas à l'aise parce que je ne me sentais pas vraiment comme moi, moi-même, comme je me sens d'habitude. Moi, j'ai été élevé surtout à la neuroplastie alors j'ai été élevé en neurotypique

⁷ Le nom de l'activité a été retiré afin de préserver l'anonymat du participant.

justement par mes parents. D'ailleurs, j'ai fait aussi des sports alors que j'ai entendu parler que les autistes ne faisaient aucun sport d'équipe. Ça je l'ai entendu tellement souvent, j'ai voulu c'est sûr prouver le contraire.

3.5.3 Services désirés par les étudiants en milieu collégial

Trois participants indiquent qu'ils aimeraient bénéficier de services offerts en milieu collégial. Un participant précise qu'il aimerait recevoir le soutien d'un éducateur spécialisé afin d'être mieux encadré et de bénéficier de conseils pour faciliter son adaptation en milieu collégial. Un participant aimerait joindre l'association étudiante afin d'intégrer davantage le milieu collégial et de favoriser un meilleur sentiment d'appartenance. Un autre participant souhaite obtenir un soutien psychologique. Cependant, il n'est pas en mesure d'indiquer en quoi cela l'aiderait dans son cheminement aux études collégiales.

3.5.4 Services utilisés par les étudiants à l'extérieur du milieu collégial

Quatre participants bénéficient d'un soutien professionnel en psychologie en clinique privée ($n = 3$) et en travail social par le biais du CISSS de sa région ($n = 1$). Deux d'entre eux indiquent qu'ils consultent afin d'être mieux outillés pour gérer leur anxiété au quotidien. Un participant évoque le soutien du psychologue en relation avec des enjeux liés aux habiletés sociales tandis qu'un autre mentionne avoir consulté ce professionnel pour obtenir une évaluation psychologique.

L'anxiété, mon stress, c'est vraiment ça mon problème dans ma vie. Je suis tout le temps stressé pour tout et pour rien.

Bien c'est surtout pour m'aider dans ma vie sociale, mais dans la vie d'étudiante, de savoir ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire avec les amis.

Un participant fréquente une association qui regroupe des gens partageant un intérêt commun pour l'univers des bandes dessinées.

Tous indiquent que ce soutien est aidant quant à leur cheminement aux études collégiales. Ce soutien professionnel et cette intégration dans une association à l'extérieur du milieu collégial favorisent une meilleure gestion de l'anxiété ($n = 2$) et le développement d'habiletés sociales ($n = 2$). Pour un participant, l'évaluation psychologique qui confirme le diagnostic de TSA a permis d'accéder aux mesures d'aides offertes par le milieu collégial.

3.5.5 Services désirés par les étudiants à l'extérieur du milieu collégial

Deux participants souhaitent obtenir le soutien d'un psychologue pour résoudre des difficultés personnelles vécues, ce qui leur permettrait d'être plus concentrés et disponibles aux apprentissages.

Ça ne serait pas directement relié à mon cheminement scolaire, mais plus avec mes problèmes personnels, mais si mes problèmes personnels sont réglés, ça m'aiderait mieux au cégep. Je ne suis pas capable quand je suis à l'école de laisser mes problèmes de côté, et puis de me concentrer sur le cours. J'ai des pensées pas très joyeuses et ça me déprime un peu.

Un de ces deux participants aimerait également que le psychologue puisse le soutenir dans le développement d'habiletés sociales et dans ses démarches pour se trouver un emploi. Ce dernier précise que son parent a entrepris des démarches, mais que celles-ci se sont avérées infructueuses.

Une participante indique le désir d'obtenir du soutien de la part d'une TES par le biais du CISSS de sa région afin de poursuivre le travail amorcé antérieurement avec la psychoéducatrice attitrée à son dossier. Elle nomme un arrêt de service lorsqu'elle a

atteint ses 18 ans et elle déplore la complexité de la démarche à entreprendre pour réactiver une demande via le CISSS. Cependant, elle n'est pas en mesure d'indiquer en quoi cela l'aiderait dans son cheminement aux études collégiales.

Oui, peut-être une TES. Oui peut-être avec le CISSS parce que ma psychoéducatrice, elle m'a gardée jusqu'à mes 18 ans. Elle fait le secteur enfant dans le fond puis moi, elle m'a gardée parce que j'ai de la difficulté à m'adapter, à changer de personne, mais finalement elle a dû me laisser aller. On avait atteint quelques objectifs, mais tu sais moi, je me disais « pourquoi, pourquoi là maintenant je ne peux pas avoir de TES en ce moment ? ». Mais là, c'est ça, il faudrait que je rappelle pour avoir une demande, mais c'est tellement compliqué d'avoir des demandes honnêtement. Il faut que je fasse mes demandes pour avoir enfin des services. Avec la TES, j'aimerais me remettre à jour pour voir comment j'avance, comment ça va, plus des retours ou des *feedbacks* de l'adulte sur ce que je vis.

Ce verbatim illustre le découragement de l'étudiante face à cette situation et fait ressortir l'importance de la stabilité et de la continuité de services au-delà d'un âge prédéterminé.

3.5.6 Soutien parental

Tous les participants ($N = 12$) indiquent qu'ils reçoivent du soutien parental dans leur cheminement aux études collégiales. Onze d'entre eux précisent que leurs droits de scolarité sont payés par un parent. Un seul participant mentionne une aide financière de la part d'un grand-parent. Outre cette aide monétaire, un participant rapporte du soutien dans le développement de son autonomie financière : « Surtout un soutien financier, c'est quasiment eux qui m'aident à tout payer. Ma mère, des fois, me propose quelques emplois que j'accepte volontiers et qui me paient. »

Sur le plan scolaire, sept participants reçoivent de l'aide de la part d'un parent. Ils ont principalement recours à cette aide pour faciliter leur compréhension de ce qui est attendu dans les travaux et pour réviser et corriger ces derniers.

Pour corriger mes fautes. Bien en tout cas, ma mère corrige mes fautes. Sinon, elle m'aide dans les devoirs que je pourrais trouver un petit peu trop compliqués. Parfois, elle m'aide à restructurer un devoir que j'ai, que moi personnellement, je trouve bien fait et quand même précis, mais après elle remodifie ça.

Neuf participants indiquent recevoir un soutien moral de leurs parents. Celui-ci se traduit par des encouragements à poursuivre leurs études collégiales ($n = 9$) ainsi que par une reconnaissance des accomplissements et des efforts fournis en milieu collégial ($n = 3$).

Mon père, bien il m'encourage moralement. Il me dit « *Let's go*, lâche pas, t'es capable ». Il va m'encourager à poursuivre.

Ma mère m'aide énormément. Elle va m'encourager dans mes devoirs, elle va regarder ce que je fais sur le site Web [nom du journal de l'établissement collégial] et me dire que je fais bien d'être en littérature parce que ça va bien, parce que j'écris bien. Elle parle de moi à ses collègues et au reste de la famille et elle m'encourage tout le temps, je crois que c'est probablement une des personnes qui m'encourage le plus dans ce que je fais.

Quelques participants ($n = 3$) indiquent également recevoir une aide parentale afin de mieux gérer leur stress et leur anxiété. Ensuite, deux participants rapportent une implication parentale plus spécifique liée à leur condition.

Quand j'ai des questions, le plus souvent je vais les poser à ma mère. Elle m'aide beaucoup, que ce soit toutes sortes de questions, elle va toujours être là pour moi. C'est très précis et ce n'est pas nécessairement que j'ai de la difficulté dans les matières scolaires, ça va être plus au niveau psychologique. Ça va être plus si j'ai de la misère avec quelque chose, ça va être plus en relation avec mon TSA et pas nécessairement la matière ou l'école en tant que telle.

Ma mère, dans le fond, elle s'implique au cégep parce qu'elle sait que pour moi c'est de l'anxiété, parce que je peux faire des grosses crises d'anxiété et je peux ne pas dormir et tout. Ma mère, ça la sécurise de savoir qu'elle peut être là [assister aux rencontres en milieu collégial] parce que des fois, quand j'y vais seul, bien je ne dis pas tout ce que je vois, je ne dis pas tout ce qui s'est passé puis je peux mal interpréter les affaires. Ma mère, elle aime mieux être là. Puis quand elle peut, elle va être là. Elle veut savoir comment les enseignants vont réagir puis comment elle peut me sécuriser. Elle veut savoir quels sont les trucs qui seront là pour moi au cégep.

Tous indiquent que le soutien parental offert, tous types confondus, les aide dans leur cheminement aux études collégiales.

3.5.7 Soutien par la fratrie

Onze participants sur douze ont une fratrie. De ce nombre, quatre étudiants reçoivent du soutien de cette dernière dans leur cheminement aux études collégiales. Trois décrivent un soutien moral tandis qu'un reçoit du soutien dans les matières scolaires. Tous ($n = 4$) indiquent que ce soutien les aide.

Elle [ma sœur] va être là pour me rassurer, elle va être la personne que je vais appeler. Elle va être là pour me rassurer la plupart du temps.

Mon frère, il m'aide aussi beaucoup, il m'a aidé pour faire des schémas dans l'ordinateur parce que moi je n'arrive pas vraiment à maîtriser l'ordinateur, donc ça arrivait quand même assez souvent que je demandais à mon frère parce que lui il est très bon là-dedans.

3.6 Répercussions du diagnostic sur leurs études et leurs projets d'avenir

Cette section décrit les principales différences perçues par les participants comparativement à leurs pairs tout-venant en milieu collégial. Aussi, elle détaille leurs

expériences rapportées quant aux répercussions du diagnostic de TSA sur leurs études collégiales. Finalement, elle explicite leurs projets d'avenir et leurs aspirations professionnelles.

3.6.1 Différences perçues entre les participants et les autres étudiants

Quatre participants affirment percevoir des différences entre les autres étudiants et eux. Ils nomment des habiletés de planification et d'organisation moins efficaces dans leurs études ($n = 2$), une concentration plus limitée ($n = 1$) et un besoin de temps supplémentaire pour compléter les examens ($n = 1$). Pour trois autres participants, la présence de comportements atypiques ($n = 1$) et la présence d'habiletés sociales plus restreintes ($n = 2$) sont les caractéristiques qui les distinguent des étudiants tout-venant.

Bien je dirais la façon d'aborder. C'est plus au niveau social que je vois les différences. On voit que les gens ont plus de facilité à parler, à se parler, et moi, moins. Je pense que c'est plus là que je perçois la différence.

Par leur façon de socialiser entre eux, je dirais, eux ils socialisent beaucoup plus facilement que moi. Comme moi, je vais genre juste mettons parler avec une personne dans la classe. Des fois, avec les autres aussi un peu, mais vraiment, je vois des gens qui sont comme des « *social butterfly* » puis moi je suis comme, « comment ils font ? ».

Deux participants indiquent également une compréhension plus ardue des notions abordées lors d'enseignements en groupe.

La compréhension souvent. Je ne vais pas comprendre ce que le prof dit comparativement aux autres. Par exemple, s'il me pose une question bien trop compliquée, bien là c'est sûr que je suis perdu. Je peux comprendre une certaine difficulté, mais il y a des questions qui sont trop difficiles, que je ne suis pas capable de comprendre.

Outre ces différences, certains participants perçoivent des avantages et des inconvénients de leur diagnostic de TSA quant à leur cheminement au collégial.

3.6.2 Avantages et inconvénients du diagnostic

Cinq participants perçoivent des avantages liés au diagnostic de TSA dans leurs études. Trois participants décrivent des qualités personnelles associées au TSA telles que la ponctualité ($n = 1$), une manière de pensée divergente ($n = 1$) ainsi qu'une motivation déterminée par leur intérêt restreint ($n = 2$).

La ponctualité, le fait que mes travaux sont toujours remis à temps, je n'arrive jamais en retard à mes cours.

Je dirais que quand j'aime une matière, je suis vraiment passionnée. Les TSA sont beaucoup des personnes passionnées, donc on va vraiment aller fort et on va faire de notre mieux et on a beaucoup de motivation dans notre intérêt.

Comme un avantage, justement cette autre manière de penser là va justement m'aider parce que je propose des choses que les autres n'auraient pas pensé à faire.

Pour deux participants, les avantages relevés incluent : recevoir des services adaptés en milieu collégial ($n = 1$), bénéficier d'aménagements adaptés à leur condition ($n = 1$) et obtenir une bourse pour les étudiants en situation de handicap ($n = 1$).

Les avantages, il y a les rencontres avec le personnel du cégep qui m'aident à m'organiser, à tout organiser.

Bien j'ai eu une bourse parce que je suis autiste, j'ai eu une bourse de mille quelques dollars pour un ordi.

À l'inverse, quatre participants indiquent devoir déployer des efforts additionnels afin de répondre aux exigences du programme. De ce nombre, un participant souligne la

présence d'anxiété et deux mentionnent des difficultés de concentration et de compréhension qui génèrent des défis supplémentaires.

Des désavantages, des fois je ne comprends pas mes cours parce qu'il y a beaucoup de seconds degrés, ou des fois les professeurs font « Non, ce n'est pas la bonne manière de penser, il ne faut pas penser comme ça. ». Ce n'est pas de ma faute.

Huit participants ne voient aucun inconvénient à leur diagnostic.

3.6.3 Obtention du diplôme d'études collégiales

Lorsqu'on demande aux participants si leur diagnostic de TSA influence l'obtention de leur DEC, seulement deux répondent par l'affirmative.

De façon un petit peu négative. Du genre, si je reprends l'exemple du secondaire, ça m'a pris environ sept ans avant d'avoir mon diplôme, mettons que ça vient ajouter de la difficulté, alors au cégep c'est pareil.

Le fait que je prends probablement plus de sessions. Ça va faire en sorte que je vais l'avoir un peu plus tard.

Ces deux participants estiment qu'une année supplémentaire est nécessaire, soit deux sessions de plus, pour obtenir leur DEC. Deux participants n'ont pas été en mesure de répondre à cette question. Finalement, pour huit participants, le TSA n'influence pas l'obtention du DEC.

3.6.4 Poursuite de leur scolarité en milieu universitaire

Huit participants provenant d'un programme d'études collégiales préuniversitaires ($n = 6$) ou techniques ($n = 2$) désirent entreprendre des études universitaires après la complétion de leurs études collégiales. Les programmes universitaires envisagés sont hétérogènes : arts ($n = 2$), chimie ($n = 2$), psychologie ($n = 1$), criminologie ($n = 1$), théâtre ($n = 1$), cinéma ($n = 1$), génie ($n = 1$) et enseignement ($n = 1$). Quatre participants soulèvent d'autres perspectives, dont l'entrée sur le marché du travail ($n = 3$) ainsi que la consolidation d'un projet distinct ($n = 1$). Ces derniers proviennent respectivement d'un programme d'études collégiales techniques ($n = 3$) et préuniversitaires ($n = 1$). « Peut-être parce que j'ai un peu une deuxième passion en tête qui est un peu, un peu ailleurs là, je peux faire ça après. »

Outre ces diverses perspectives, l'augmentation des exigences entre le milieu collégial et universitaire justifie la décision de ces quatre participants de ne pas poursuivre à l'université.

C'est aussi la charge de travail qui risque d'être encore plus forte là, et au cégep, c'est déjà assez.

Ça a l'air beaucoup, ça a l'air difficile, très exigeant.

Cette dernière participante indique aussi que la charge de travail plus substantielle générerait davantage d'anxiété chez elle : « Et moi, je suis vraiment anxieuse donc je pense que j'aurais un peu de misère à gérer mon stress. »

3.6.5 Aspirations professionnelles

Onze participants désirent un métier, et ce, principalement dans le domaine d'études choisi. Les métiers privilégiés sont les suivants : artiste ($n = 2$), biochimiste ($n = 2$), ingénieur en informatique ($n = 2$), bédéiste ($n = 1$), cinéaste ($n = 1$), criminologue ($n = 1$), éducatrice ($n = 1$), enseignant ($n = 1$), ingénieur en informatique ($n = 1$), psychologue sportif ($n = 1$) et prothésiste dentaire ($n = 1$).

Ce serait ingénieur en informatique, créer des serveurs, créer des réseaux informatiques pour des grosses entreprises, faire l'entretien. Tout ce genre de choses.

De ce nombre, deux participants soulignent également leur désir d'œuvrer auprès d'une clientèle ayant un TSA.

Plus vers la littérature, pour l'instant, je pensais plus à devenir enseignant, mais enseignant spécialisé pour les personnes ayant des TED plus graves que le mien. L'enseignement du français auprès des personnes en situation de handicap.

Bien moi, c'est surtout d'être dans un métier où j'aide les gens, surtout j'aimerais aider les personnes autistes parce que je suis autiste moi-même, donc j'aimerais aider les gens que je comprends. Ça serait plus ça, aider surtout. Je pense que ça serait être éducatrice, ma carrière de rêve. Ça serait là où il y aurait une bonne relation entre un élève et l'éducateur, voir un élève s'épanouir, qu'il soit bien dans sa peau, qu'il soit autiste ou avec d'autres différences.

Trois participants indiquent des projets d'avenir précis reliés à leur domaine d'études : concevoir un jeu vidéo, réaliser un film et détenir son propre laboratoire de prothèses dentaires tandis qu'un autre émet un souhait plus personnel, soit d'aimer son travail et d'y être heureux au quotidien.

D'aimer mon travail, de prendre un travail que j'aime, auquel je vais être content d'aller. Ne pas nécessairement prioriser l'argent. C'est sûr qu'on a tous besoin d'argent, mais je veux aller au travail puis être heureux. C'est ça mon but.

Par ailleurs, un participant n'a pas été en mesure de se projeter dans l'avenir et ainsi d'identifier ses aspirations professionnelles.

3.7 Recommandations des participants

Cette dernière question de l'étude invite les participants à se prononcer sur les conseils dont ils auraient aimé bénéficier avant de commencer leurs études collégiales, à élaborer des conseils à l'attention des étudiants ayant un TSA désirant entreprendre des études collégiales et à émettre des recommandations pour le personnel œuvrant auprès de ces derniers.

3.7.1 Conseils préalables à l'entrée au collégial

Quatre participants mentionnent qu'ils auraient aimé être avisés par le personnel scolaire que cette transition comporte plusieurs défis et qu'elle s'avère ardue pour de nombreux étudiants, afin de persévérer malgré les épreuves rencontrées.

Je pense que j'aurais aimé qu'on me le dise que ça allait être difficile, que ça va être difficile. C'est difficile pour beaucoup de monde. J'aurais voulu qu'ils nous disent de nous forcer, de ne pas lâcher et qu'on allait y arriver.

Ensuite, comme mentionné dans une section précédente, six participants indiquent qu'ils auraient aimé être informés des différences entre le cégep et le secondaire telles

que les horaires variables ($n = 1$), la diminution de l'encadrement ($n = 4$) et du temps libre ($n = 1$) ainsi que l'augmentation de la charge de travail ($n = 2$).

Attention, il n'y a plus de support personnel.

J'aurais aimé savoir que je reviens tard le soir pas mal tous les jours et que je dois me trouver du temps libre malgré ça. Parce qu'il y a trois jours sur cinq que je termine à six heures puis il y en a un que j'ai un examen dans la période commune d'examen que je termine aussi à six heures, donc, depuis le début du cégep, j'ai de la misère à trouver du temps pour faire mon sport.

J'aurais aimé savoir ce que ça implique comme engagement, comme tâches et comme travaux.

Un participant insiste sur la pertinence de transmettre l'information relative à l'existence de services adaptés au sein des milieux collégiaux, et ce, avant d'y entrer ($n = 1$).

Je pense qu'il y a beaucoup de monde qui disait que je ne pouvais pas y arriver dans n'importe quoi, puis là, c'est sûr que même au secondaire on ne m'avait jamais dit qu'il y avait des éducateurs et des services, je l'ai trouvé par un pur hasard au cégep.

Trois participants n'ont pas précisé de conseils préalables à l'entrée au collégial.

3.7.2 Recommandations aux étudiants ayant un TSA désirant entreprendre des études collégiales

La moitié des participants ($n = 6$) encouragent les étudiants ayant un TSA à ne pas se décourager face aux difficultés rencontrées et évoquent l'importance de ne pas s'arrêter au diagnostic dans la poursuite de leurs études collégiales.

Je dirais de ne pas s'arrêter, de ne pas se dire « Ha, je suis TSA, je n'aurai peut-être pas de chance ou je serai moins capable ». De se dire « Non, tu es capable » et de ne jamais hésiter.

Que même si tu as un TSA, bien tu peux avoir un avenir quand même parce qu'il y a divers niveaux ! Moi, mon père connaît beaucoup de gens ayant le syndrome d'Asperger, puis ils sont docteurs, puis ils sont épatants. Dans le fond, de ne pas te laisser abattre par ce que le monde dit et de foncer. Ce n'est pas parce que tu es différent que tu ne peux pas aller loin dans la vie.

Six participants recommandent de se renseigner sur le fonctionnement en milieu collégial afin de connaître les principales divergences entre le secondaire et le cégep et d'y être mieux préparé. De même, cinq participants insistent sur l'importance d'obtenir de l'aide par le biais des services adaptés.

Il faut vraiment que les personnes qui ont un trouble demandent de l'aide. La première chose à faire c'est d'aller voir les services pour t'aider. Puis après ça, bien après les avoir vus, c'est de t'inscrire dedans.

Qu'il existe des services qui peuvent les soutenir, qui peuvent les rendre dans la bonne voie et donc en fin de compte, ils peuvent vraiment t'aider dans tous les points là.

Trois participants mettent l'accent sur le développement d'un réseau de soutien ($n = 2$) et d'une autonomie personnelle ($n = 1$) afin de faciliter l'adaptation en milieu collégial.

Apprendre à se faire des amis, c'est très important surtout dans les moments difficiles d'ailleurs. Et aussi, de compter sur sa famille qui va clairement l'aider.

Je lui dirais aussi d'être autonome. Qu'il faudrait qu'il apprenne à être un petit peu indépendant de lui-même !

3.7.3 Recommandations au personnel œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA

Pour conclure, quelques participants recommandent au personnel œuvrant auprès des étudiants ayant un TSA d'être patient ($n = 2$), d'être à l'écoute ($n = 1$) et de ne pas faire preuve de favoritisme à leur égard ($n = 1$).

De le traiter comme leurs autres élèves, pour ne pas qu'ils se sentent favorisés devant quelqu'un d'autre. Vraiment, qu'il est considéré comme tout le monde. Moi, personnellement, ça m'a énormément aidé parce que mes professeurs m'ont toujours considéré comme étant un de leurs élèves et je suis réellement content parce que quand j'étais au primaire et au secondaire, un tout petit peu au secondaire, j'avais vraiment beaucoup de privilèges, ce qui n'a vraiment pas plu aux autres et je faisais beaucoup de jaloux. Mais au cégep, je suis vraiment considéré comme étant quelqu'un comme tous les autres et personnellement, j'aime vraiment ça.

Dans un autre ordre d'idées, sept participants soulèvent une méconnaissance des particularités associées au TSA. Deux participants proposent des moyens concrets pour favoriser une meilleure compréhension de ce qu'est l'autisme en milieu collégial.

De passer des entrevues comme on fait présentement, pour vraiment aller chercher ce que les étudiants ayant un TSA pensent et d'aller chercher des étudiants ayant un TSA léger comme moi pour aller expliquer.

Eux-mêmes devraient faire un stage auprès d'une personne qui a un TSA, voir sa journée, ou sa semaine même.

Outre le manque de connaissances du personnel liées au TSA, certains participants déplorent le manque d'outils adaptés à leur condition ($n = 2$) et l'homogénéité des interventions préconisées ($n = 1$).

Il y a aussi que le [nom du service], ce n'est pas nécessairement pour ceux qui ont un TSA. C'est pour aider ceux qui ont un handicap quelconque, ce qui est très large. Ça pourrait être quelqu'un qui lui manque un bras, ça peut être quelqu'un qui est aveugle, donc ils sont moins spécialisés là-dedans. Donc ça, ça expliquerait pourquoi les outils sont moins bien adaptés à certaines situations précises.

Il ne faut pas penser qu'on est tous pareils, on agit tous différemment, on ne va pas réagir de la même manière à une même situation. Ne nous forcez pas à faire des trucs que l'on ne veut pas.

Deux participants affirment ne pas être en mesure d'énoncer des conseils au personnel travaillant auprès d'étudiants ayant un TSA puisqu'ils sont satisfaits des services offerts. Cependant, un de ces deux participants soulève des recommandations liées au personnel œuvrant en milieu secondaire.

Je ne pense pas que j'en ai parce qu'ils [les conseillers] font bien leur travail et je ne vois pas vraiment d'inconvénient en milieu collégial, peut-être plus pour ceux qui travaillent au secondaire. De ne pas seulement dire que ça va être difficile parce que ça va donner quoi de leur dire, il faut leur dire que oui c'est difficile, mais leur dire aussi qu'ils peuvent y arriver et que oui il y a de l'aide parce que ce n'est pas vrai qu'il y en a pas. Je pense qu'ils nous donnaient trop de peur, c'était trop intimidant.

Finalement, trois autres participants mentionnent qu'ils auraient aimé bénéficier d'encouragements de la part des intervenants en milieu scolaire lors de leur passage au secondaire.

Du monde [référence au personnel du milieu scolaire secondaire] qui t'encourage à foncer dans la vie. Oui je vais faire des erreurs, mais de ne pas me mettre des barrières parce que je suis autiste. C'est sûr que j'aurais bien aimé me faire dire de foncer.

Je pense que j'aurais aimé qu'on me dise que je suis capable parce que je trouvais qu'on nous décourageait. Ça va être difficile, ça va être difficile. Oui, c'est difficile, mais j'aurais voulu aussi qu'ils [référence au personnel du milieu scolaire secondaire] nous disent de se forcer et qu'on allait y arriver.

Ces recommandations à l'attention du personnel œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA concluent la présente section. Le chapitre suivant expose l'analyse des résultats recueillis auprès des participants en rapport aux six questions de recherche de notre étude.

CHAPITRE IV

DISCUSSION ET CONCLUSION

Ce dernier chapitre discute des résultats de cet essai doctoral selon les six questions de recherche et la littérature scientifique. Sa conclusion aborde les apports et les limites de cette étude et propose des pistes de recherches futures ainsi que des recommandations pédagogiques et cliniques entourant la transition au postsecondaire des étudiants ayant un TSA.

Avant d'amorcer la discussion, rappelons certaines données de l'étude qui teinteront l'interprétation des résultats. Tout d'abord, notre groupe de participants comprend douze étudiants, huit hommes et quatre femmes. Dix des douze participants ont été scolarisés en classe ordinaire et deux en classe spécialisée au secondaire. De ce nombre, huit ont reçu du soutien de la part d'un TES en relation avec leur trouble durant leurs études au secondaire. Aussi, lors du recrutement, l'ensemble des participants fréquentaient l'établissement souhaité, étudiaient dans le programme désiré et bénéficiaient d'aménagements et de services pour les ESH en milieu collégial. De plus, tous résidaient au domicile familial et recevaient un soutien parental en relation avec leurs études postsecondaires.

4.1 Première question : quelle fut la situation scolaire et sociale de ces participants et les services reçus au secondaire ?

4.1.1 Le cheminement scolaire des participants au secondaire

Dix participants ont débuté leur scolarisation au secondaire en classe ordinaire, dans une école publique. Une participante a amorcé un parcours en classe spécialisée, mais suite à son amélioration sur les plans scolaire et comportemental, elle a été orientée en classe ordinaire. Un participant a, quant à lui, débuté en adaptation scolaire et a terminé sa scolarisation via la formation générale aux adultes. Ces données laissent présager que les atteintes fonctionnelles ainsi que le niveau de soutien requis pour ces participants étaient légers en contexte scolaire.

Tous les participants ($N = 12$) ont obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES) ou une double diplomation (DES et DEP). Huit participants ont terminé leurs études dans leur établissement secondaire et ont obtenu leur diplôme cinq ans après leur entrée. Quatre ont employé une trajectoire divergente et non linéaire pour l'obtention de leur DES soit la formation générale aux adultes ou un centre de formation professionnelle. En ce sens, le tiers a obtenu son diplôme plus tardivement. Selon le MEES (2019), ce même constat est observable chez les EHDAA. Les statistiques du Ministère indiquent que les taux de diplomation augmentent significativement après 6 et 7 ans suite à l'entrée aux études secondaires. Le taux de diplomation et de qualification des élèves ayant un TSA après 7 ans est de 43 % comparativement à 48,3 % pour les EHDAA (MEES, 2018b). Il est à noter que ce taux de diplomation regroupe l'ensemble des élèves ayant un TSA, avec ou sans déficience intellectuelle, et ce, sans distinction au degré de sévérité du trouble. Pour ces raisons, il s'avère ardu de comparer nos données à celles recueillies par le MEES sur les élèves présentant un TSA.

4.1.2 Les forces et défis rencontrés en milieu secondaire

Tous les participants ($N = 12$) définissent leurs forces et leurs défis sur le plan scolaire selon leurs résultats dans les matières enseignées au secondaire. Huit participants ont indiqué la langue d'enseignement comme étant la matière la plus ardue. Les étudiants ayant un TSA éprouveraient des difficultés dans les tâches de compréhension verbale ou écrite par rapport à leurs pairs, et ce, notamment, pour repérer les informations pertinentes, saisir le langage figuré, déduire les inférences, anticiper les réactions des personnages ou émettre leur opinion. Ces défis s'expliquent, entre autres, par la présence de déficits sur les plans de la communication, de la théorie de l'esprit, de la cohérence centrale et des fonctions exécutives (Cerga-Pashoja *et al.*, 2019; Mash et Wolfe, 2012; Norbury et Nation, 2011; Ricketts *et al.*, 2013; Rogé, 2019; Rosenthal *et al.*, 2013; Smith, 2020). Or, ces déficits peuvent entraîner de faibles résultats, voire des échecs dans la langue d'enseignement et ainsi retarder la diplomation puisque la réussite du cours de langue d'enseignement de la 5^e secondaire est inhérente à l'obtention du DES (Chiang et Lin, 2007; Gouvernement du Québec, 2021d; Williamson *et al.*, 2012). Tout comme le DES, le DEC comporte des exigences de réussite obligatoires dans la langue d'enseignement pour les programmes préuniversitaires et techniques (Gouvernement du Québec, 2021b). Étant donné les exigences plus élevées au postsecondaire, ces difficultés peuvent se répercuter dans les études et constituer un enjeu dans la réussite au collégial (Goupil, 2020; Gurbuz *et al.*, 2019; Michaud, 2019; Nuske *et al.*, 2019).

Le TSA entraîne également des déficits sur le plan des habiletés sociales, et ce, plus particulièrement dans l'établissement et le maintien de relations d'amitié (APA, 2013/2015; Laugeson *et al.*, 2009; Leekam *et al.*, 2007). En ce sens, huit participants ont éprouvé des difficultés dans le maintien d'amitiés durant leur secondaire. Quatre participants affirment s'être sentis souvent seuls et isolés. Tout comme dans les études

de Church et collaborateurs (2000) et de Leroux-Boudreault (2017), d'après leur propos, les participants sont conscients de leurs défis sur le plan social. Ils souhaitent toutefois interagir et développer des amitiés avec leurs pairs. Pour trois participants, ces déficits des habiletés sociales ont généré des défis supplémentaires lors de la réalisation de travaux d'équipe. Ainsi, il s'est avéré ardu de sélectionner un coéquipier, d'entreprendre la démarche de pairage et de partager les points de vue. Bien que tous les participants aient rencontré des défis sur le plan social durant leur secondaire, quelques-uns s'attribuent des forces personnelles telles que la maturité et une ouverture face à la différence. Ces qualités ont favorisé les interactions positives auprès des pairs. Des qualités comme la sincérité, l'honnêteté, l'impartialité et l'écoute des autres sont également rapportées dans la littérature (Attwood et Gray, 1999; Van Hees *et al.*, 2015).

4.1.3 Les services offerts en milieu secondaire

Durant leur passage au secondaire, huit participants ont bénéficié du soutien de TES. D'ailleurs, le TES est actuellement l'une des principales ressources mises en place pour soutenir l'intégration des élèves TSA (Bourdages et Lachance, 2007; Zager et Shamow, 2005). Les services reçus par les participants furent essentiellement reliés aux habiletés fonctionnelles telles que le développement de stratégies de planification et d'organisation dans les études, d'une meilleure gestion du temps et d'une plus grande autonomie. Certains témoignent également d'un soutien moral donné par le TES. Tous se disent satisfaits des services reçus durant le secondaire. Toutefois, un participant, bien qu'il ait été satisfait des services reçus du TES, mentionne qu'il les a refusés à partir de la 3^e secondaire pour développer son autonomie. Ce refus souligne le juste équilibre entre offrir un service pour répondre aux besoins de l'étudiant versus favoriser l'autonomie de ce dernier dans le développement de ses compétences afin de pallier les difficultés rencontrées.

Selon le cadre de référence pour les techniciens en éducation spécialisée de la Commission scolaire des Affluents [CSDA] (2019), l'accompagnement, par le TES, d'un élève ou d'un groupe HDAA vise le développement de l'autonomie sur le plan des habiletés fonctionnelles (p.ex., hygiène personnelle, déplacements, organisation dans le temps et dans l'espace), des apprentissages et des habiletés de socialisation (p.ex. communication, gestion des émotions) via un soutien direct et indirect à l'élève. Or, malgré les défis rapportés par plusieurs étudiants au cours de leurs études au secondaire sur le plan des apprentissages notamment en français, et sur le plan social tels que des difficultés à initier le contact, à maintenir des relations d'amitié et à réaliser des travaux d'équipe, aucun soutien du TES en relation avec ces lacunes n'est précisé. Plusieurs défis rencontrés sur le plan des apprentissages et de la communication et des interactions sociales persistent à l'âge adulte et peuvent entraver la réussite au postsecondaire (Levy et Perry, 2011; Magiati *et al.*, 2014).

En milieu scolaire, les TES se retrouvent souvent en première ligne pour intervenir auprès d'élèves et ils ont ainsi une influence sur leur réussite éducative (CSDA, 2019). Selon la CSDA (2019), le nombre de TES a augmenté au sein de leurs établissements depuis les dix dernières années, passant de 323 en 2009 à plus de 525 en 2019. Suite à la consultation de quatre programmes collégiaux en technique d'éducation spécialisée, nous constatons que les cheminements varient d'un établissement à l'autre (Cégep du Vieux Montréal, 2021a, Cégep Marie-Victorin, 2021; Collège de Valleyfield, 2021; Collège Montmorency, 2021b). Dans ces programmes consultés, aucun cours de 45 heures portant uniquement sur le TSA n'est indiqué dans le cursus en éducation spécialisée. Un établissement sur quatre fait exception, soit le Collège Montmorency, puisqu'un cours de 45 heures sur la déficience intellectuelle et le TSA y est offert. Peu d'études québécoises sur le rôle du TES et son soutien auprès de la clientèle TSA dans les milieux de l'éducation ont été réalisées, mis à part l'étude de Belley (2017) au préscolaire et celle de Paquet (2008) au primaire. Pour ces raisons, il importe que les TES qui accompagnent l'élève connaissent les besoins reliés au trouble, priorisent les

enjeux rencontrés par ce dernier et favorisent le développement de son plein potentiel afin qu'il soit le mieux outillé pour surmonter les défis à venir.

4.2 Deuxième question : quelle fut la préparation pour soutenir la transition entre le secondaire et le cégep ?

4.2.1 La préparation reçue quant à la transition entre le secondaire et le cégep

Une transition scolaire exige une adaptation rapide à de nouveaux contextes, pouvant affecter la santé mentale et physique. La fréquentation d'un établissement postsecondaire est qualifiée de transition stressante, et ce, pour les étudiants tout-venant, car ces derniers sont confrontés à des exigences sociales, émotionnelles et organisationnelles plus accrues (Meunier-Dubé et Marcotte, 2018). Or, ces demandes sont souvent amplifiées chez les étudiants ayant un TSA et génèrent davantage de difficultés en comparaison à leurs pairs (Bakker *et al.*, 2019; Elias et White, 2018; Goupil, 2020; White *et al.*, 2016). La transition vers le postsecondaire s'avère donc une étape qui comporte de nombreux défis pour les étudiants ayant un TSA (Goupil, 2020; Lambe *et al.*, 2018). Une préparation harmonieuse de la transition entre le secondaire et le postsecondaire favorise une meilleure adaptation au nouveau contexte scolaire et un taux de réussite du programme plus accru (White *et al.*, 2017). En ce qui a trait à la préparation reçue spécifiquement en relation avec la transition entre le secondaire et le cégep, cinq participants rapportent avoir bénéficié d'un soutien en vue de leur entrée aux études collégiales. Cette préparation a été offerte par un TES ($n = 3$), par un conseiller aux étudiants en situation de handicap ($n = 1$), par un membre du personnel œuvrant au collégial ($n = 1$) et par un psychoéducateur ($n = 1$). Elle consiste à renseigner l'étudiant sur le fonctionnement en milieu collégial et les différences relatives à ce dernier ainsi qu'à organiser et à accompagner l'étudiant lors d'une visite

guidée. Cette préparation permet, entre autres, de mieux cerner le fonctionnement en milieu collégial comparativement au secondaire et de diminuer l'anxiété ressentie face à l'intégration d'un nouveau milieu. La transmission d'informations précises et concises permet à l'étudiant de mieux saisir les attentes relatives au milieu postsecondaire et de s'y adapter plus facilement (Van Hees *et al.*, 2015).

Quatre participants déplorent cependant un manque de soutien en ce qui a trait à la transition entre le secondaire et le cégep. Plusieurs études réalisées auprès d'étudiants ayant un TSA rapportent également des transitions non planifiées et un besoin substantiel de soutien durant cette période (Cai et Richdale, 2016; Dymond *et al.*, 2017; Nuske *et al.*, 2019). En l'absence de soutien approprié ou d'une préparation planifiée, les personnes ayant un TSA sont plus à risque d'être exclues ou de ne pas terminer leurs études (Cai et Richdale, 2016).

Bien que l'OPHQ (2003) propose d'élaborer un plan de transition vers la vie adulte, aucun des participants n'a précisé avoir eu un tel plan. Au Québec, aucune législation n'a été votée en ce sens contrairement aux États-Unis où il est obligatoire dès l'âge de 14 ans pour tout EHDAA (Jones et Apling, 2004). D'autres provinces canadiennes intègrent le plan de transition dans le plan d'intervention personnalisé de l'élève (Alberta Education, 2007; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). En 2018, le MEES a toutefois appuyé des recommandations en ce sens en publiant le *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)* à l'intention des EHDAA (MEES, 2018a). Cette démarche propose de préparer la transition pour différentes sphères de vie, dont l'éducation, l'intégration socioprofessionnelle et le transport. Toutefois, ce guide touche peu les étudiants désirant entreprendre des études postsecondaires.

4.2.2 Le soutien du conseiller en orientation au secondaire

Le choix d'un programme au collégial est déterminant pour les étudiants tout-venant, car il orientera l'emploi ou les études universitaires ultérieures. Selon la littérature scientifique, les élèves ayant un TSA ont des aspirations postsecondaires similaires à leurs pairs, et ce, malgré la présence de défis liés à leur trouble (Anderson *et al.*, 2016; Camarena et Sarigiani, 2009). Six des participants ont effectué leur choix de programme sans recourir aux services d'un conseiller d'orientation (CO). Trois de ces six participants auraient cependant aimé bénéficier d'un tel soutien, mais n'ont pas pu y avoir recours faute d'accessibilité au service. Les six autres participants de notre étude ont eu recours à un tel service. Trois sont satisfaits de l'aide reçue et trois ne le sont pas. Bien qu'il s'agisse d'un nombre peu élevé de participants, ce point soulève la nature de l'aide apportée par le CO pour le choix d'un programme au collégial (Demers, 2012). Cette aide peut être aussi fort délicate à apporter, car elle nécessite une approche devant tenir compte des besoins du jeune, tout en ne détruisant pas ses rêves ou ses ambitions. Trois participants ont perçu des attitudes défavorables envers leurs projets de carrière. Un étudiant décrit ainsi sa situation :

Ça n'a pas vraiment été aidant. Bien oui, on a discuté, mais moi dans ma tête à ce moment-là, mon idée était faite, je voulais juste faire informatique et lui [le conseiller en orientation] me disait que ce n'était pas du tout dans ma branche. L'affaire c'est que j'ai été mal dirigé, je voulais faire un truc en informatique, mais le résultat n'était pas le bon.

Le guide sur la TEVA (MEES, 2018a) suggère d'arrimer le projet de vie selon les désirs et les champs d'intérêt du jeune et d'amorcer ce projet en fonction de ses aspirations et de ses capacités, ce qui permettra à l'étudiant de s'y engager pleinement. Aussi, mieux le choix vocationnel est défini, plus l'étudiant sera enclin à s'engager dans ses études et meilleures seront les chances qu'il obtienne un diplôme postsecondaire (Gaudreault *et al.*, 2014).

Malgré l'importance de l'orientation professionnelle, nos recherches effectuées sur des banques de données (Google Scholar, PsycARTICLES et PsycINFO) démontrent qu'il existe peu d'études sur l'aide apportée dans les choix de carrière des personnes ayant un TSA. Au Québec, nous n'en avons repéré aucune. De plus, la consultation de deux cursus universitaires québécois (Université Laval, 2020; UQAM, 2020) indique qu'il n'existe aucun cours obligatoire sur les EHDAA ou le processus de production du handicap (Fougeyrollas, 1995) pour les futurs CO. Or, une bonne orientation est fondamentale pour soutenir la démarche vers l'entrée aux études postsecondaire ou sur le marché du travail des étudiants ayant un TSA. En effet, les personnes ayant un TSA, même avec une préparation scolaire adéquate, sont confrontées à un faible taux de fréquentation aux études postsecondaires et à des taux de chômage élevés (Hedley *et al.*, 2017; Lallukka *et al.*, 2020; Nuske *et al.*, 2019; Shattuck *et al.*, 2012). De plus, la majorité des adultes ayant un TSA détenant un diplôme d'études postsecondaires ne travaillent pas dans leur domaine d'études ((Hedley *et al.*, 2017; Lallukka *et al.*, 2020; Nuske *et al.*, 2019; Shattuck *et al.*, 2012). Il importe de les soutenir adéquatement dans l'élaboration de leur plan de carrière en fonction de leurs forces et de leurs faiblesses vers des domaines réalistes et envisageables pour l'étudiant. En ce sens, une meilleure connaissance des enjeux rencontrés chez la population ayant un TSA sur les plans scolaire et professionnel permettrait de mieux guider la démarche de choix de carrière et d'outiller les étudiants ayant un TSA dans leur transition vers les études postsecondaires et le marché du travail.

4.2.3 La demande d'admission pour l'entrée au collégial et la visite de l'établissement

Dix participants sur douze ont complété leur demande d'admission au collégial lors de leur dernière année au secondaire et ont bénéficié d'une aide parentale ou d'une démonstration en classe pour se familiariser avec le processus. Le soutien parental dans

les démarches à entreprendre avant l'entrée au postsecondaire semble être au cœur du processus de transition chez les participants. Selon Mitchell et Beresford (2014), les parents sont identifiés comme les personnes dont les adolescents ayant un TSA dépendent le plus et auprès desquelles ils se réfèrent en ce qui a trait à la transition vers le postsecondaire.

Dix participants sur douze mentionnent avoir visité l'établissement collégial de leur choix avant de commencer leurs études. Six d'entre eux étaient accompagnés d'un parent. Cette visite constitue une première exposition au milieu collégial et vise à offrir un aperçu de son fonctionnement. Plusieurs études soulignent d'ailleurs l'importance de se familiariser avec son environnement, et ce, avant d'amorcer leurs études puisque cela entraîne une diminution de l'anxiété vécue chez les étudiants ayant un TSA (Michaud, 2019; Mitchell et Beresford, 2014). Après cette première visite, certains participants sont cependant demeurés avec plusieurs questions sur le fonctionnement du cégep, leur programme et les services offerts aux étudiants en situation de handicap. Ces questionnements ont été une source d'anxiété. Toutefois, une participante soulève l'apport positif d'une seconde visite plus tardive, où elle a pu se familiariser en compagnie des autres étudiants de son programme, avec l'environnement de l'établissement, repérer les locaux reliés à son programme et poser ses questions au personnel. Ce constat est cohérent avec la littérature scientifique où plusieurs chercheurs soulignent la pertinence de visiter à plus d'une reprise l'établissement postsecondaire afin que l'étudiant puisse y développer ses repères (Makin *et al.*, 2017; Strnadová *et al.*, 2016; Tso et Strnadová, 2017).

4.3 Troisième question : qui sont ces participants aux études collégiales et quels défis rencontrent-ils ?

4.3.1 L'importance de poursuivre des études au cégep pour les participants

Les participants accordent une importance quant à la poursuite de leurs études au collégial puisqu'elle permet d'accéder à la carrière choisie ($n = 5$), à des études universitaires ($n = 4$) ou au marché du travail ($n = 1$), de réaliser un accomplissement personnel ($n = 1$) et de répondre aux attentes parentales ($n = 1$). Pour six d'entre eux, l'inscription dans un programme d'études collégiales permet également d'approfondir des connaissances liées au programme d'études ou à un domaine d'intérêt spécifique. Selon le Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales en 2016, plus de la moitié des étudiants ont choisi un programme d'études collégiales parce qu'il mène à la carrière choisie ou parce que le contenu les intéresse et plus du tiers parce qu'il conduit à des études universitaires (Gaudreault *et al.*, 2018). En ce sens, les raisons sous-jacentes à la poursuite des études en milieu collégial des participants sont similaires à celles de la population générale.

4.3.2 Le programme choisi

En ce qui a trait au programme d'études choisi, les participants ont privilégié les suivants : arts, lettres et communication ($n = 3$), informatique ($n = 3$), sciences humaines ($n = 2$), arts visuels ($n = 1$), dessins animés ($n = 1$), prothèses dentaires ($n = 1$) et sciences de la nature ($n = 1$). Bien que certaines études démontrent que les étudiants ayant un TSA au postsecondaire ont tendance à se tourner vers les programmes de sciences, de technologie, d'ingénierie et de mathématiques (Anderson *et al.*, 2018;

Shattuck *et al.*, 2014; Wei *et al.*, 2012), nos données soulignent l'hétérogénéité des domaines sélectionnés et sont cohérentes avec les études entourant le parcours postsecondaire envisagé des étudiants ayant un TSA (Anderson *et al.*, 2016; Cai et Richdale, 2016; Zeedyk *et al.*, 2019).

4.3.3 L'admission et le parcours collégial

Onze des douze participants ont été admis dans le programme et dans le cégep de leur choix, et ce, au premier tour d'admission. Un participant a dû renoncer à son premier choix de programme en raison de ses faibles notes en français. Ainsi, pour les participants, le TSA ne semble pas avoir d'influence sur le choix de programme et sur leur admission au collégial. Les participants de notre étude ont complété, en moyenne, 2,92 sessions au collégial lors de la rédaction de cet essai. Deux des douze participants commençaient toutefois leur première session en milieu postsecondaire. Depuis leur entrée au collégial, les deux tiers des participants de notre étude ($n = 8$) ont poursuivi leur scolarité dans le programme sélectionné lors de la demande d'admission. Le tiers ($n = 4$) a réalisé un changement de programme au cours de leurs études. Selon Prévost (2018), plus du tiers des étudiants tout-venant inscrits au collégial réalise une demande de changement de programme lors de leur passage au cégep. En ce sens, le taux de participants ayant un TSA de notre étude qui procède à un changement de programme semble similaire à celui de la population générale en milieu collégial. Cependant, ceux ayant entrepris un changement de programme et/ou d'établissement n'ont pas bénéficié de soutien de la part d'un CO.

Un des quatre participants ayant entrepris un changement de programme a préalablement orienté son choix en fonction de l'équipe sportive sans considérer le temps de transport requis entre le lieu de résidence et l'établissement collégial. Cet

étudiant souligne l'importance d'être mieux renseigné concernant l'incidence du transport sur le temps personnel et d'études. Plusieurs chercheurs recommandent d'ailleurs aux étudiants ayant un TSA de favoriser un établissement postsecondaire à proximité du lieu de résidence dans la sélection de ce dernier (Adreon et Durocher, 2007; Gelbar *et al.*, 2014; Pillay et Bhat, 2012). Une seconde participante a entrepris un nouveau départ dans un programme et un établissement collégial distincts suite à un épisode de dépression. Quant aux deux autres participants, ils ont initialement amorcé leur parcours collégial dans un programme nommé Tremplin DEC – Orientation afin de préciser leur choix vocationnel. Selon le SPEC administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales en 2016, être inscrit au programme Tremplin DEC est la raison évoquée pour un changement de programme chez 42 % des étudiants en situation de handicap avec diagnostic comparativement à 21 % chez les étudiants de toutes catégories confondues (Gaudreault *et al.*, 2018). Selon ces données recueillies par le SPEC et les expériences rapportées par les participants, pouvons-nous supposer que les étudiants en situation de handicap sont davantage indécis quant à leur choix vocationnel et qu'ils nécessitent d'être mieux accompagnés durant leurs parcours au secondaire quant à l'élaboration de leurs projets d'études et de carrière et à la sélection de l'établissement postsecondaire ?

4.3.4 Les défis rencontrés en milieu collégial

Les participants rencontrent davantage de défis dans les domaines non scolaires que scolaires (Anderson *et al.*, 2017). Ainsi, les participants ont peu parlé de difficultés en français et en mathématiques, matières citées dans la littérature comme étant plus ardues chez les étudiants ayant un TSA (Finnegan et Mazin, 2016; Smith, 2020). Les défis sociaux ne relevant pas à proprement parler de l'apprentissage des disciplines scolaires ont occupé la majorité des propos des participants. Ils disent surtout éprouver

de la difficulté dans les travaux d'équipe. Celle-ci est d'ailleurs l'une des plus rapportées dans la littérature au postsecondaire (Gobbo et Shmulsky, 2014; Van Hees *et al.*, 2015). Les participants indiquent qu'il s'avère ardu de sélectionner un coéquipier et d'entreprendre la démarche de pairage. Ils mentionnent également ne pas savoir comment intervenir lorsqu'un pair ne réalise pas la portion du travail exigé et ils éprouvent de la difficulté à partager leur point de vue. En effet, les personnes ayant un TSA ont souvent plus de mal à faire valoir leur point de vue ou à prendre en considération celui de l'autre (Cai et Richdale, 2016; Michaud, 2019; Shmulsky *et al.*, 2015). Aussi, certains participants soulèvent le partage inéquitable des tâches, la non-complétion des sections attribuées par un coéquipier ou l'abandon du partenaire à la dernière minute, ce qui occasionne des défis supplémentaires dans l'organisation et la planification des études. Les difficultés rapportées par les participants sur le plan des habiletés sociales lors de leur passage au secondaire persistent à l'âge adulte. Il importe d'offrir un soutien individualisé au primaire et au secondaire pour favoriser le développement de ces habiletés sociales (Leroux-Boudreault, 2017; Levy et Perry, 2011; Magiati *et al.*, 2014). Taylor (2005) suggère d'offrir, au postsecondaire, un soutien de la part de l'enseignant dans la sélection d'un pair pour la réalisation d'un travail d'équipe ou d'offrir des alternatives appropriées telles que la possibilité de réaliser le travail individuellement. Si les difficultés liées aux travaux d'équipe sont ardues pour les étudiants ayant un TSA, d'autres étudiants tout-venant au postsecondaire en éprouvent également (Gosselin-Picard, 2015). Il ne suffit pas que des étudiants se regroupent en équipe pour que le travail soit efficace. Divers facteurs relevant de l'enseignant contribuent aussi à l'efficacité du travail d'équipe tels que la clarification des tâches et la supervision de ce travail (Berge, 1998).

Huit participants soulignent des défis sociaux dans les nouvelles relations à établir avec les pairs et rapportent vivre de l'isolement. Plusieurs participants révèlent également vivre de l'anxiété et du stress en milieu collégial en relation avec la nouveauté que représente ce dernier. L'anxiété, le stress et l'isolement chez les étudiants ayant un TSA

sont des défis largement cités dans la littérature scientifique (A. H. Anderson, 2017; Cai et Richdale, 2016; Jackson *et al.*, 2018; Van Hees *et al.*, 2015). Le niveau de stress et les manifestations sont plus marqués chez les étudiants en situation de handicap dans les milieux d'enseignement supérieur. Plusieurs établissements collégiaux ont pris en considération la présence de stress et offrent des aménagements : locaux dédiés aux étudiants en situation de handicap, temps supplémentaire pour les examens et pour les travaux. Toutefois, il faut prendre en considération que l'anxiété semble un problème généralisé chez la population étudiante au collégial (Gosselin et Ducharme, 2017). Gosselin et Ducharme (2017) ont réalisé une étude auprès de 12 208 cégépiens provenant de huit établissements distincts afin d'explorer leurs besoins psychoaffectifs et leur utilisation des services d'aide. Les résultats illustrent que 17,4 % des étudiants ont ressenti beaucoup ou énormément de détresse et que 35,1 % ont éprouvé ou ressenti souvent ou tout le temps de l'anxiété. En ce sens, comme plusieurs études le démontrent, le nombre d'étudiants tout-venant souffrant de problèmes de santé mentale seraient à la hausse (Gosselin et Ducharme, 2017; Villatte *et al.*, 2015).

Dans les défis, peu de participants soulignent des enjeux relatifs aux enseignants. Seulement un participant nous mentionne avoir vécu quelques conflits avec ses enseignants. Est-ce que ceci indiquerait une progression dans la compréhension du handicap ? En effet, au cours des dernières années, les établissements ont fait des efforts pour sensibiliser les enseignants aux étudiants en situation de handicap comme en témoignent les sites Web offrant des informations sur ces derniers (UQAM, 2021b). De nombreux guides dont celui de Phillion, Bourassa et collaborateurs (2016) ont permis de mieux définir les droits de ces étudiants et proposent des recommandations qui permettent à la fois de respecter l'étudiant et l'intégrité des exigences pédagogiques.

Plusieurs défis relèvent de la planification des travaux, de l'étude aux examens et de l'organisation du temps. Ce constat est cohérent avec la littérature scientifique sur le TSA et les déficits liés aux fonctions exécutives (Rogé, 2019; Thommen *et al.*, 2017).

Michaud (2019) a aussi identifié les difficultés des étudiants au collégial, mais auprès de 14 professionnels œuvrant en milieu collégial ($n = 7$) et en milieu universitaire ($n = 7$). Ces difficultés objectivées dans son étude correspondent globalement à nos données. Michaud a développé par la suite un programme destiné aux étudiants ayant un TSA qui entreprennent des études postsecondaires.

4.4 Quatrième question : quelles sont leurs expériences rapportées en ce qui a trait aux aménagements, aux services et au soutien familial reçus durant leurs études au collégial ?

4.4.1 Les aménagements utilisés en milieu collégial

La littérature fait état de la nécessité d'offrir des aménagements raisonnables aux étudiants ayant un TSA afin d'assurer l'égalité des chances de réussir (Jansen *et al.*, 2017; Phillion, Bourassa *et al.*, 2016). Les étudiants ayant un TSA qui dévoilent leur condition au sein des services pour les étudiants en situation de handicap peuvent bénéficier d'aménagements ou d'autres mesures de soutien au postsecondaire. Tous les participants ($N = 12$) ont divulgué leur diagnostic à l'établissement collégial et ont eu recours à des aménagements. Les principaux aménagements rapportés sont le temps supplémentaire ($N = 12$) et l'utilisation d'un local isolé pour les examens ($n = 9$). Ces résultats rejoignent ceux de la littérature scientifique (Jansen *et al.*, 2017; Van Hees *et al.*, 2015). Ces aménagements permettent aux étudiants d'accomplir une plus grande partie de l'examen, d'avoir plus de temps pour réfléchir, d'être plus concentrés et moins stressés. Bien que les étudiants tout-venant vivent également de l'anxiété face à la passation d'un examen, cette anxiété est exacerbée chez les étudiants ayant un TSA. Cette anxiété altère leur capacité à se centrer sur l'examen et entrave sa complétion (VanBergeijk *et al.*, 2008). Plusieurs participants indiquent également bénéficier au

besoin d'un endroit pour se ressourcer. Ce local permet de se sentir en sécurité, d'abaisser l'anxiété ressentie et de réduire les stimulations sensorielles. En effet, certaines personnes ayant un TSA présentent une hypersensibilité aux stimulations sensorielles, pouvant générer de l'inconfort, de l'anxiété et de la fatigue (APA, 2013/2015; Van Hees *et al.*, 2015). Cette hypersensibilité amène certains étudiants à éviter des endroits où les stimulations sensorielles sont plus présentes, par exemple la cafétéria, et à s'isoler dans un lieu dépourvu de stimuli (Van Hees *et al.*, 2015). Selon Glennon (2001), offrir un endroit de référence à l'étudiant lorsqu'il se sent stressé est la première recommandation à appliquer en milieu postsecondaire.

De manière générale, les expériences rapportées par les participants quant aux aménagements octroyés en milieu collégial sont positives sur le plan des apprentissages. Bien que tous perçoivent les aménagements offerts comme aidants, certains rencontrent des imprévus pour la passation d'un examen à l'extérieur de la salle de classe tels que la non-disponibilité d'un local et la copie non transmise par l'enseignant au responsable de la gestion des examens. La logistique entourant la passation d'un examen à l'extérieur de la salle impose donc une responsabilité, à la fois, de l'étudiant et de l'enseignant. Or, les difficultés d'organisation et de planification chez l'étudiant ayant un TSA peuvent amener ce dernier à oublier de réserver un local, et ainsi entraîner une pénalité dans sa note (Philion, Bourassa *et al.*, 2016).

Un participant soulève l'homogénéité des aménagements laissant sous-entendre que ces derniers sont offerts à l'ensemble des ESH sans égard aux besoins spécifiques de chaque individu. À cet effet, Ross (2019) a exploré les aménagements auprès d'étudiants universitaires ayant une dyslexie. Son étude démontre également que les principaux aménagements utilisés sont le temps supplémentaire et un local isolé pour les examens. Le constat de Ross correspond à ce qui est présent dans la littérature scientifique (Cawthon et Cole, 2010; Kurth et Mellard, 2006; Ross, 2015). Ces aménagements sont également les plus rapportés par les étudiants présentant un TDAH

(Nelson et Lovett, 2019). Ces deux aménagements sont en relation avec la passation des examens. Ces données nous amènent à nous questionner si tous les ESH nécessitent ces deux aménagements. Ces aménagements sont-ils offerts d'emblée sans égard au diagnostic de l'étudiant et aux défis qui en découlent ? De plus, à notre connaissance, aucune étude ne mesure l'efficacité de ces aménagements octroyés aux étudiants ayant un TSA. Les études se concentrent davantage sur l'efficacité perçue par l'étudiant que sur les effets des aménagements sur la réussite scolaire (Jansen *et al.*, 2017). Néanmoins, les études qualitatives réalisées auprès d'étudiants ayant un TSA indiquent que ces mesures de soutien semblent bien perçues par les étudiants (Jansen *et al.*, 2017; Van Hees *et al.*, 2015).

4.4.2 Les services utilisés et désirés par les participants au collégial

Les services reçus par les participants correspondent au modèle offert dans les établissements collégiaux au sein des services aux étudiants en situation de handicap (Cégep de Sept-Îles, 2019; Collège Montmorency, 2021a). De manière générale, les participants s'en disent satisfaits. Or, il est difficile ici de faire un lien avec d'autres études puisque la nôtre semble la première réalisée en milieu collégial et que cette instance aux études supérieures n'existe pas au sein des autres pays. Toutefois, les participants paraissent particulièrement apprécier le soutien offert pour leur cheminement scolaire, qu'il s'agisse d'aide dans le choix de cours par session, dans la démarche de changement de programme ou de poursuite aux études universitaires. Ils sont également satisfaits du soutien offert sur le plan des habiletés d'organisation et de planification, et ce, principalement en relation avec la gestion du temps et la préparation des examens.

Dans les entrevues, nous notons que seuls trois participants ont parlé des interventions des CSA avec leurs enseignants. Ces interventions des CSA visent à décrire les caractéristiques propres à l'étudiant et les aménagements nécessaires. Ceci correspond aux recommandations de Philion, Doucet et collaborateurs (2016) qui proposent que le conseiller rencontre les enseignants, avec l'accord de l'étudiant, pour décrire les forces et les défis de celui-ci et pour transmettre l'information relative aux aménagements. Dans le cas du TSA, les défis à expliquer pourraient relever des déficits sur le plan des fonctions exécutives, de la théorie de l'esprit et de la cohérence centrale, de difficultés sensorielles ou dans la gestion du stress ou de l'anxiété (Cai et Richdale, 2016; Gobbo et Shmulsky, 2014; Smith, 2020; Thommen *et al.*, 2017).

Comme mentionné précédemment, la moitié ($n = 6$) des participants indiquent avoir vécu ou vivre de l'anxiété ou du stress ($n = 5$) ainsi qu'un épisode dépressif ($n = 1$) lors de leurs études collégiales. Or, nous constatons qu'aucun participant ne reçoit de service d'un psychologue en milieu collégial. Pourtant, trois participants utilisent ce service en pratique privée. Deux participants ont également mentionné en entrevue vouloir en bénéficier. Un d'entre eux souligne que son parent a entrepris des démarches dans le secteur privé, mais que celles-ci se sont avérées –sans résultat faute de disponibilité des professionnels. Plusieurs études soulignent la nécessité d'offrir un soutien psychologique individuel chez les étudiants ayant un TSA pour contrer les problèmes de santé mentale (Friedman *et al.*, 2013; Pinder-Amaker, 2014; Sarrett, 2018; Van Hees *et al.*, 2015). Selon Gosselin et Ducharme (2017), les milieux collégiaux disposent de services pour venir en aide aux étudiants présentant des difficultés de santé mentale. Il existe toutefois une grande disparité en ce qui a trait aux ressources d'aide offertes entre les établissements collégiaux. Certains cégeps disposent de psychologues à temps plein alors que d'autres n'en ont pas du tout. Pouvons-nous supposer que ceci est lié au manque de services en santé mentale au sein des services publics dénoncé récemment dans les médias ?

Lorsque nous avons questionné les participants sur les services en milieu collégial, deux participants ont mentionné faire partie d'associations étudiantes. Un participant souligne qu'il aimerait en joindre une. Ce point soulève le désir des participants de créer un sentiment d'appartenance et d'établir des liens sociaux avec leurs pairs, ce qui est cohérent avec la littérature (Tobin *et al.*, 2014). Le milieu collégial, de par sa taille, peut offrir plus de diversité, et par conséquent, optimiser les possibilités de rencontrer des personnes ayant des intérêts similaires (Anderson, 2017; Drake, 2014). Or, la création d'un réseau de soutien social permet de contrer l'isolement et la solitude (Ames *et al.*, 2016; Tobin *et al.*, 2014; Van Hees *et al.*, 2015).

4.4.3 Le soutien parental

Tous les participants ($N = 12$) résident au domicile familial. Plusieurs études suggèrent de résider au domicile familial durant toute la durée des études puisque cela diminue le stress vécu, favorise une meilleure adaptation face aux défis rencontrés et facilite la transition aux études postsecondaires et à l'âge adulte (Gelbar *et al.*, 2014; Pillay et Bhat, 2012). Tous ($N = 12$) mentionnent qu'ils reçoivent un soutien parental dans leur cheminement aux études collégiales. Cela rejoint la plupart des études à ce sujet (Boehm *et al.*, 2015; Dallas *et al.*, 2015). Cullen (2015) rapporte que les étudiants ayant un TSA font souvent le choix de fréquenter un établissement à proximité de la résidence familiale puisqu'ils comptent principalement sur leur famille pour répondre à leurs besoins. L'implication de la famille dans l'éducation de leur jeune adulte se traduit par de nombreux avantages, y compris celui de développer l'autodétermination et l'autonomie (Griffin *et al.*, 2010; Martinez *et al.*, 2012).

Pour tous les participants ($N = 12$), les parents ou un membre de la famille élargie payent les coûts liés à la scolarité en milieu collégial. De plus, tous les participants

demeurent dans la résidence familiale, ce qui réduit les coûts associés aux études. Plusieurs études rapportent que la majorité des étudiants ayant un TSA habitent au domicile familial et bénéficient d'un soutien financier de la part de leurs parents (Hendrickson *et al.*, 2017; Shattuck *et al.*, 2012). Outre le soutien financier et sur le plan résidentiel, plusieurs des participants évoquent un soutien moral se traduisant principalement par des encouragements de leurs parents ou par un soutien dans la gestion de leur stress et de leur anxiété.

Sept participants sur douze bénéficient d'une aide parentale dans les travaux scolaires. L'étude de Delorme (2021) démontre également le soutien offert par les pères de jeunes adultes ayant un TSA pour ces tâches. Les parents des participants sont aussi sollicités pour la révision et la correction des travaux scolaires. Notons que dans les familles des participants, au moins un parent possède une scolarisation postsecondaire laissant ainsi supposer que ces parents possèdent les ressources pour offrir un soutien dans les matières scolaires au collégial. La majorité des écrits soulignent aussi l'importance de la collaboration des parents dans le cheminement postsecondaire de leur enfant (Cai et Richdale, 2016; Cheak-Zamora et Teti, 2015; Cox *et al.*, 2017; Van Hees *et al.*, 2018). Toutefois, l'implication parentale s'avère plus limitée au cégep qu'au secondaire puisque les parents ne peuvent pas exiger que l'établissement leur transmette l'information relative à leur jeune, sauf quand ce dernier est mineur. De plus, les enseignants ne communiquent plus avec les parents comme au secondaire. Les parents doivent donc accorder une certaine confiance à leur jeune quant à la prise en charge de ses études (Cai et Richdale, 2016; Cheak-Zamora et Teti, 2015).

Certains cégeps ont mis en place des rencontres parentales en début d'année pour expliciter le fonctionnement de l'établissement et les stratégies à adopter pour soutenir le jeune (Prévost, 2018). Lors de cette rencontre, les délais à connaître et à respecter tels que ceux pour le choix des cours, l'acquittement des frais, la modification d'horaire et pour l'abandon de cours sont abordés. Ceci permet aux parents de connaître les dates butoirs et

de soutenir, au besoin, leur jeune dans la prise en charge de ses études. Une brève description des services adaptés est offerte. Les parents peuvent donc en discuter avec leurs jeunes, les inviter à y recourir et les accompagner, à distance, dans cette démarche.

4.5 Cinquième question : quelles sont les perceptions des répercussions du diagnostic sur les études postsecondaires et quels sont les projets d'avenir ?

4.5.1 Les différences perçues par les participants entre eux et les autres étudiants

Les participants perçoivent des différences lorsqu'ils se comparent aux étudiants tout-venant, comme des habiletés sociales moins élevées ou des comportements atypiques. Or, ces différences sont inhérentes aux manifestations du TSA (APA, 2013/2015; Shmulsky *et al.*, 2017; Van Hees *et al.*, 2015). Des participants décrivent des défis sur le plan des fonctions exécutives tels qu'une concentration plus limitée, des habiletés de planification et d'organisation peu efficaces et une compréhension plus ardue des notions abordées lors d'enseignements en groupe.

4.5.2 Avantages et inconvénients du diagnostic

Huit participants sur douze ne perçoivent pas d'inconvénient lié au diagnostic de TSA dans leurs études. En ce sens, pour les deux tiers des participants, le diagnostic de TSA ne génère pas de défis supplémentaires dans leurs études postsecondaires. Quatre participants y voient même des avantages soit une plus grande ponctualité, une manière divergente de penser et de traiter l'information, une bonne mémoire ainsi qu'une motivation déterminée par leur intérêt restreint. L'étude d'Anderson (2017) réalisée auprès d'étudiants universitaires ayant un TSA rapporte des avantages similaires tels une créativité différente,

un sens du détail et une bonne mémoire. Selon Happé et Vital (2009), cette manière différente de penser et de traiter l'information donne lieu à des compétences et à des talents exceptionnels tels une bonne mémoire, un sens de l'observation et du détail ainsi qu'une capacité à centrer son attention sur son champ d'intérêt.

Quatre des participants perçoivent des difficultés liées au TSA sur les plans de la concentration, de la compréhension et de la gestion de leur anxiété. Ils doivent déployer des efforts additionnels pour répondre aux exigences scolaires.

4.5.3 Obtention du diplôme d'études collégiales

Pour la majorité des participants, leur diagnostic de TSA n'influencerait pas l'obtention future du DEC. Ils estiment terminer leurs études dans les délais prévus soit deux ans pour un programme préuniversitaire et trois ans pour un programme technique. Selon le MEES (2018c), seulement 37,1 % des étudiants tout-venant inscrits dans un programme préuniversitaire et 35,3 % pour ceux inscrits dans un programme technique terminent leurs études dans les délais prévus.

4.5.4 La poursuite de la scolarité en milieu universitaire

Huit participants désirent entreprendre des études universitaires après la complétion de leurs études collégiales. Les domaines universitaires envisagés sont hétérogènes : les arts ($n = 3$), les sciences humaines ($n = 2$), les sciences de l'éducation ($n = 2$) et les sciences appliquées ($n = 1$). Nous constatons que les domaines visés par les participants sont similaires aux données répertoriées par l'AQICESH (2020) entourant la répartition des étudiants ayant un TSA en milieu universitaire selon les domaines d'études.

Pour les quatre autres participants, l'augmentation des exigences entre le milieu collégial et universitaire, notamment la charge de travail substantielle, est la raison évoquée pour ne pas poursuivre leurs études à l'université.

4.5.5 Les aspirations professionnelles

Onze des douze participants ont été en mesure de se projeter dans l'avenir et de décrire leurs aspirations professionnelles. Nous constatons que le domaine d'études collégiales actuel et/ou le programme universitaire envisagé concordent avec le choix de carrière désiré. Les carrières privilégiées sont : artiste, bédéiste, biochimiste, éducateur, enseignant, cinéaste, criminologue, ingénieur en informatique, psychologue sportif et prothésiste dentaire. Cette diversité de choix de carrière rejoint l'étude de Anderson et collaborateurs (2016). Ces données illustrent, encore une fois, l'hétérogénéité des aspirations professionnelles envisagées par les étudiants ayant un TSA. Cette variété de carrières souhaitées chez les personnes ayant un TSA est un élément pertinent à considérer par les intervenants dans leur soutien à l'élaboration d'un projet vocationnel. Fait intéressant, aucun participant de notre étude ainsi que dans celle de Anderson et collaborateurs (2016) évoque la possibilité de ne pas travailler après ses études, témoignant ainsi d'une autodétermination dans l'accomplissement du projet de vie. Or, le taux de chômage est plus élevé chez les personnes ayant un TSA comparativement à la population générale (Hedley *et al.*, 2017; Lallukka *et al.*, 2020; Nuske *et al.*, 2019). Aussi, quatre des participants désirent, en plus d'exercer le métier de leur choix, réaliser d'autres projets tels que devenir propriétaire de son propre laboratoire, élaborer un jeu vidéo ou tourner un film.

4.6 Sixième question : quels sont les conseils dont les participants auraient aimé bénéficier avant leur entrée au collégial, quelles sont leurs recommandations envers les étudiants ayant un TSA qui désirent entreprendre des études collégiales et quelles sont celles pour le personnel œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA ?

4.6.1 Conseils préalables à l'entrée au collégial

En premier, les participants ont été invités à se prononcer sur les conseils dont ils auraient aimé bénéficier avant d'entamer leurs études collégiales. Six participants évoquent l'importance d'être informés sur les principales différences entre le secondaire et le cégep afin d'y être mieux préparé. Ensuite, quatre des participants mentionnent le besoin d'être avisés que cette transition comporte des défis et qu'elle s'avère ardue pour de nombreux étudiants afin de ne pas se décourager et de persévérer malgré les difficultés rencontrées. Un participant insiste sur la pertinence de mieux informer les étudiants quant aux services adaptés offerts en milieu collégial et d'explicitier la démarche à suivre pour y accéder. En ce sens, les participants déplorent le manque de transmission d'informations relatives au fonctionnement et à l'offre de services en milieu collégial. Ils auraient aimé recevoir ces renseignements par le personnel scolaire, et ce, avant leur entrée aux études collégiales afin de faciliter leur intégration et leur adaptation en contexte postsecondaire.

4.6.2 Recommandations aux étudiants ayant un TSA désirant entreprendre des études collégiales

Dans leurs recommandations envers les étudiants ayant un TSA désirant entreprendre des études collégiales, les participants soulignent l'importance de ne pas s'arrêter au diagnostic. Ils indiquent que leurs pairs ayant un TSA doivent miser sur leurs capacités

d'autodétermination. Tout comme la section précédente (4.6.1), les participants recommandent aux étudiants de se renseigner sur le fonctionnement en milieu collégial afin de mieux saisir les divergences entre le secondaire et le cégep. Ils leur suggèrent également de dévoiler leur condition pour accéder aux services. De nombreuses études encouragent les étudiants ayant un TSA à divulguer leur situation de handicap afin d'obtenir des services via leur établissement postsecondaire (Cai et Richdale, 2016; Van Hees *et al.*, 2015).

4.6.3 Recommandations au personnel œuvrant auprès d'étudiants ayant un TSA

Pour conclure, les participants ont émis leurs recommandations envers le personnel œuvrant auprès des étudiants ayant un TSA. Trois participants recommandent d'être patient à leur égard et d'être à l'écoute de leurs besoins. Dans l'étude de Van Hees et collaborateurs (2015), l'honnêteté, la sincérité, être à l'écoute et faire preuve de compréhension sont également des qualités recherchées par les étudiants ayant un TSA chez le personnel scolaire. Un participant souligne l'importance de ne pas être perçu et traité différemment par les intervenants. Cette recommandation est également soulevée par cinq étudiants universitaires ayant un TSA sur un total de 26 dans l'étude de Gurbuz et collaborateurs (2019). Taylor et Seltzer (2011) encouragent d'ailleurs le personnel de l'enseignement supérieur à valoriser le statut de handicap comme une composante de la diversité.

Bien que la majorité des participants se disent satisfaits des services reçus en milieu collégial, sept d'entre eux soulèvent une méconnaissance du TSA chez le personnel scolaire. Les participants constatent toutefois une meilleure compréhension de la part du personnel lorsque celui-ci a déjà vécu une expérience avec une personne ayant un TSA. Deux participants suggèrent même de poursuivre les recherches auprès

d'étudiants ayant un TSA léger ou de réaliser des stages auprès de jeunes ayant un TSA afin de mieux saisir leur réalité. Selon Van Hees et collaborateurs (2015), les étudiants ayant un TSA se sentent davantage en sécurité et adhèrent mieux aux moyens proposés lorsqu'ils perçoivent que les intervenants ont une compréhension suffisante de l'autisme. L'étude de Michaud (2019) illustre que les intervenants œuvrant au postsecondaire travaillent actuellement à s'adapter aux besoins spécifiques des étudiants ayant un TSA. Certains intervenants mentionnent d'ailleurs s'être informés sur l'autisme par des lectures et en suivant des formations. Michaud (2019) fait également état de la création de nouveaux postes et de l'ajout de nouveaux types de professionnels au sein des établissements collégiaux pour combler un manque de ressource et d'expertise.

Trois participants déplorent le manque d'outils adaptés à leur condition et soulèvent l'hétérogénéité des interventions préconisées. Dans leur revue de la littérature, Anderson et collaborateurs (2017) soulignent que les étudiants ayant un TSA au postsecondaire présentent des caractéristiques hétérogènes associées à leur trouble. Leur acceptation des mesures d'aide peut aussi varier d'un individu à l'autre. En ce sens, les participants suggèrent une approche personnalisée selon leurs besoins. Cette recommandation correspond à ce qui est présenté dans la littérature scientifique (Anderson *et al.*, 2017; Barnhill, 2016; Michaud, 2019; Van Hees *et al.*, 2015).

CONCLUSION

Cette conclusion présente les apports et les limites de cet essai doctoral. Cette dernière partie de l'essai propose aussi des suggestions de recherches futures ainsi que des recommandations pédagogiques et cliniques.

Les apports de l'étude

Cette étude apporte un éclairage sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un TSA. Plusieurs études, surtout américaines, décrivent le vécu des étudiants ayant un TSA au secondaire et au postsecondaire, mais à notre connaissance, aucune étude québécoise ne s'est penchée sur l'expérience de ces derniers en milieu collégial. Il s'agirait donc de la seule étude québécoise, à ce jour, qui explore à la fois le parcours secondaire et collégial des étudiants ayant un TSA. La présente étude ajoute donc une perspective pertinente aux écrits scientifiques et permet, entre autres, d'élargir les connaissances quant au processus de transition entre le secondaire et le cégep des étudiants ayant un TSA. De plus, elle constitue une source d'informations pour les professionnels travaillant auprès de cette clientèle.

Les limites de l'étude

Cet essai possède plusieurs limites, dont le nombre de participants qui restreint la généralisation des résultats à l'ensemble des étudiants du collégial ayant un TSA. Toutefois,

notre étude se veut qualitative et exploratoire. D'autres études qualitatives sur la transition postsecondaire chez les étudiants ayant un TSA ont des groupes de participants de taille similaire (Accardo, 2017; Cox *et al.*, 2017; Hendrickson *et al.*, 2017).

Certaines autres caractéristiques des participants limitent également la généralisation des résultats de notre étude. Ainsi, tous les étudiants fréquentent le programme et l'établissement collégial désirés. De plus, tous résident au domicile familial, bénéficient d'aménagements et de services en milieu collégial et reçoivent un soutien parental. En ce sens, les expériences rapportées des étudiants ayant un TSA bénéficiant d'aménagements, de services pour les étudiants en situation de handicap au collégial, d'un logis au domicile familial et d'un soutien parental peuvent être distinctes de ceux n'y ayant pas recours. Un autre biais concerne les établissements collégiaux fréquentés ainsi que le lieu de résidence des participants. Tous les participants fréquentent un établissement collégial situé dans la grande région de Montréal et résident dans la même ville ou dans une ville voisine de celui-ci. Or, les expériences entourant la transition entre le secondaire et le postsecondaire des étudiants de régions rurales ou éloignées peuvent être divergentes. De plus, le recrutement s'est effectué dans quatre milieux collégiaux francophones, et ce, par le biais de conseillers pour les étudiants en situation de handicap. En ce sens, au moment de l'entrevue, tous les participants reçoivent des services et des aménagements offerts par leur établissement postsecondaire. Les expériences collégiales des étudiants ayant un TSA n'utilisant pas les services ou les aménagements au cégep pourraient être différentes de ceux y ayant recours.

Les recherches futures

Certaines recommandations de recherches futures peuvent être suggérées. Il serait pertinent de reproduire cette étude en ajoutant un groupe témoin composé d'étudiants

neurotypiques ou présentant un trouble de santé mentale (p.ex., TDAH, syndrome de Gilles de la Tourette ou troubles anxieux) afin de comparer les données recueillies auprès des étudiants ayant un TSA à la population générale étudiante ou à celle ayant un autre trouble (Bakker *et al.*, 2019). Il serait également intéressant de questionner les participants quant à la prise de médication et de l'effet de cette dernière sur leurs études au secondaire et au postsecondaire. Aussi, notre étude se centre sur les étudiants qui poursuivent leur scolarité dans un établissement collégial. Il serait important de connaître les expériences des étudiants ayant cessé leurs études postsecondaires. Ceci permettrait d'explorer les difficultés rencontrées, les raisons qui sous-tendent cet abandon et leurs besoins, et d'offrir ainsi des recommandations pour soutenir cette transition afin de limiter le décrochage. À l'inverse, il serait aussi pertinent de réaliser une étude auprès de jeunes ayant un TSA qui ont obtenu récemment leur diplôme d'études collégiales ou leur diplôme universitaire et d'analyser leur type d'emploi actuel ainsi que leur rémunération. Finalement, étant donné le nombre d'élèves ayant un TSA et de TES dans le réseau de l'éducation et des besoins spécifiques liés à ce trouble, il s'avérerait pertinent d'étudier le rôle des TES auprès de la clientèle TSA, et ce, particulièrement au secondaire et au postsecondaire.

Les recommandations pédagogiques et cliniques

Nous constatons que la préparation offerte aux élèves en milieu secondaire pour leur transition au postsecondaire est limitée et qu'elle varie d'un établissement à l'autre. Une recommandation serait de revoir la forme actuelle du guide TEVA du Ministère (MEES, 2018a) et de développer une section s'adressant aux étudiants désirant poursuivre aux études postsecondaires. Une autre possibilité serait de proposer un programme visant à préparer et à soutenir la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un TSA. Michaud (2019) a d'ailleurs élaboré un programme structuré en six modules

d'apprentissage ciblant la réussite scolaire et l'intégration sociale des étudiants ayant un TSA dans les établissements postsecondaires. Le désir d'être mieux renseigné quant aux différences entre le secondaire et le cégep ainsi que les services offerts est d'ailleurs soulevé par les participants. Une capsule vidéo qui aborde les principales différences entre le secondaire et le cégep ainsi que les services offerts pourrait être présentée à tous les élèves québécois avant leur entrée au collégial. Cette capsule pourrait également être mise à disposition pour consultation sur le site Internet de l'établissement secondaire ou du Ministère.

Il serait intéressant d'inclure une seconde visite plus individualisée de l'établissement collégial pour les étudiants ayant un TSA, et ce, avant la rentrée au postsecondaire afin de favoriser une transition harmonieuse et d'abaisser l'anxiété. Les étudiants seraient donc invités à réfléchir aux questions les préoccupant et à les noter en vue de les poser au personnel lors de la deuxième visite. Nous recommandons également à chaque cégep de créer une capsule décrivant son organisation et comment se repérer à l'intérieur de l'établissement.

Notre étude permet également de souligner le besoin de soutien dans l'élaboration et la consolidation du choix vocationnel chez les étudiants ayant un TSA, et ce, en milieu secondaire et postsecondaire. Le conseiller d'orientation s'avère un professionnel pour accompagner l'étudiant dans le choix de son projet de vie. Toutefois, il importe que ces professionnels soient sensibilisés aux caractéristiques du TSA afin de favoriser le développement du potentiel de l'étudiant et de l'orienter vers un emploi qu'il sera en mesure de réaliser. À cet effet, nous proposons l'ajout d'un cours spécifique sur le TSA et les autres situations de handicap au cursus universitaire du programme de baccalauréat en orientation pour les conseillers souhaitant œuvrer en contexte scolaire.

Finalement, bien que la majorité des participants aient recours aux services de soutien et aux aménagements et qu'ils s'en disent satisfaits, certains soulignent un manque de

connaissance et de compréhension des intervenants des établissements postsecondaires sur le TSA et ses conséquences. Les conseillers aux ESH œuvrant en milieu collégial ont une formation universitaire diversifiée (p. ex., orthopédagogie, conseiller d'orientation) et parfois, peu axée sur le TSA. Comme souligné par Michaud (2019), il y a lieu de se questionner si les conseillers pour les étudiants en situation de handicap ne bénéficiaient pas d'un programme court de deuxième cycle pour approfondir leurs connaissances dans l'accompagnement d'étudiants en situation de handicap. L'UQAM offre, par exemple, un programme de deuxième cycle en intervention comportementale auprès des personnes présentant un TSA (UQAM, 2021a).

Notre étude a exposé plusieurs défis tels que rapportés par des étudiants ayant un TSA dans leur transition au collégial. Bien que le groupe de participants ne représente pas l'ensemble des étudiants ayant un TSA accédant au cégep, l'étude révèle que l'intégration des étudiants ayant un TSA au postsecondaire est possible et vécue positivement par plusieurs d'entre eux.

En guise de conclusion, nous laissons la parole à un des participants :

Bien, techniquement, quand j'étais jeune, on m'avait toujours dit que je n'arriverais jamais jusqu'au cégep. Et aujourd'hui je suis au cégep ! Oui, c'est grâce à de l'aide, mais surtout ce qu'on me dit souvent, c'est que ce n'est pas l'aide qu'on m'a apportée qui a fait que je suis là c'est ma persévérance et ma volonté de vouloir réussir. Donc du coup, disons que j'ai été aidé dans un sens, que j'ai reçu des conseils pour mieux m'organiser, pour mieux faire mes choses, mais c'est vraiment à cause de moi.

ANNEXE A

FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

1. Code numérique : _____
2. Date de naissance : _____
3. Votre (vos) diagnostic(s) : _____
4. Âge auquel a été posé votre (vos) diagnostic(s) : _____
5. Âge auquel on vous a informé de votre (vos) diagnostic(s) : _____
6. Dans quelle ville se situe votre résidence actuelle? : _____
7. Lieu de résidence actuelle :
 - Résidence familiale
 - Résidence indépendante
 - Seul
 - En cohabitation
 - Résidence collégiale
 - Autre,
Veuillez préciser : _____
8. Études collégiales actuelles :
 - A- Type de programme :
 - Pré-universitaire
 - Technique
 - Attestation d'études collégiales (AEC)
 - Accueil et intégration
 - B- Nom du programme dans lequel vous êtes inscrit : _____

C- Cheminement choisi :

- Temps plein (4 cours et plus par session ou 12 heures et plus)
- Temps partiel (moins de 4 cours par session ou moins de 12 heures)

D- Présentement, combien de sessions avez-vous complétées? _____

E- Cette session-ci, combien de cours avez-vous? _____

F- Combien de sessions prévoyez-vous devoir compléter avant d'obtenir votre diplôme? : _____

9. Dans quelle ville se trouve le cégep que vous fréquentez ? : _____

10. Moyen(s) de transport utilisé(s) pour vous rendre au cégep (veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent) :

- À pied
- À vélo
- En automobile
- En autobus
- En métro
- En train
- Autre,
Veuillez préciser : _____

11. Votre mère :

A- Âge de votre mère biologique : _____

B- Profession ou occupation de votre mère : _____

C- Plus haut niveau de scolarité complété par votre mère :

- Secondaire
- Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- Collégial
- Certificat universitaire
- Baccalauréat
- Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)
- Maîtrise
- Doctorat
- Autre,
Veuillez préciser : _____
- Je ne sais pas

12. Votre père :

A- Âge de votre père biologique : _____

B- Profession ou occupation de votre père : _____

C- Plus haut niveau de scolarité complété par votre père :

- Secondaire
- Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- Collégial
- Certificat universitaire
- Baccalauréat
- Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)
- Maîtrise
- Doctorat
- Autre,
Veuillez préciser : _____
- Je ne sais pas

13. Votre fratrie :

A- Âge de votre/vos soeur(s) biologique(s) : _____

B- Profession ou occupation de votre/vos soeur(s) : _____

C- Plus haut niveau de scolarité complété par votre/vos soeur(s) :

- Primaire
- Secondaire
- Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- Collégial
- Certificat universitaire
- Baccalauréat
- Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)
- Maîtrise
- Doctorat
- Autre,
Veuillez préciser : _____
- Je ne sais pas

D- Âge de votre/vos frère(s) biologique(s) : _____

E- Profession ou occupation de votre/vos frère(s) : _____

F- Plus haut niveau de scolarité complété par votre/vos frère(s) :

- Primaire
- Secondaire
- Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- Collégial
- Certificat universitaire
- Baccalauréat
- Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)
- Maîtrise
- Doctorat
- Autre,
Veuillez préciser : _____
- Je ne sais pas

ANNEXE B

PROTOCOLE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

Section I. Informations du participant

Code numérique : _____

Date de l'entrevue : _____

Nous allons d'abord commencer par des questions concernant votre passage au secondaire. Ensuite, nous aborderons des questions entourant votre transition vers les études collégiales tels la préparation nécessaire, les besoins spécifiques, les accommodements offerts ainsi que les services et le soutien reçu. Finalement, la dernière section de l'entrevue abordera les avantages et les désavantages de votre TSA sur vos études, vos aspirations professionnelles et vos conseils afin de bien réussir ses études collégiales. Certaines de ces questions se répondent par oui ou non tandis que d'autres vous demanderont d'élaborer un peu plus votre réponse. Êtes-vous prêts, avez-vous des questions avant de commencer?

Section II. Questionnaire d'entrevue

Portrait scolaire et social de ces étudiants au secondaire (A) :

1. Selon vous, quelles étaient vos forces académiques au secondaire?
2. Selon vous, quelles étaient vos forces sociales au secondaire?
3. Selon vous, quelles étaient vos difficultés académiques au secondaire?
4. Selon vous, quelles étaient vos difficultés sociales au secondaire?
5. Toujours au secondaire, quelles étaient les matières où vous aviez de meilleures notes?
6. Toujours au secondaire, quelles étaient les matières où vous aviez de moins bonnes notes?
7. Lorsque vous étiez au secondaire, quelles matières aimiez-vous le plus?

8. Lorsque vous étiez au secondaire, quelles matières aimiez-vous le moins?

9. Avez-vous échoué un ou des cours lors de votre secondaire?

Oui

a. Lequel ou lesquels?

Non

Services reçus lors des études au secondaire (B) :

10. Avez-vous fréquenté plus d'une école au cours votre secondaire?

Oui

a. Combien d'écoles?

b. Pour quelles raisons?

Non

11. Parmi les services suivants, lesquels avez-vous reçus au cours de votre secondaire?⁸

a) Psychologue

Technicien en éducation spécialisé (TES)

Orthopédagogue

Orthophoniste

Psychoéducateur

Je ne sais pas

Autres :

Veuillez préciser : _____

b) Ce service (*posez la question pour chaque service mentionné*) vous a-t-il aidé dans votre cheminement aux études secondaires?

Oui

a. De quelle façon ce service vous a-t-il aidé dans votre cheminement aux études secondaires?

Non

a. Selon vous, pour quelles raisons ce service ne vous a pas aidé dans votre cheminement aux études secondaires?

Préparation en relation avec la transition aux études collégiales (C) :

12. Avez-vous reçu des services d'un conseiller d'orientation ou d'un autre professionnel au cours de votre secondaire pour préparer votre entrée au collégial?

Oui

a) Par quel professionnel?

⁸ Tiré de Arsenault (2014).

- b) Ce service était-il offert par votre école secondaire?
 Oui
 Non
- c) Qu'avez-vous dû entreprendre comme démarches pour obtenir ces services?
 Oui
 Non
- d) Combien de rencontres avez-vous eues?
- e) Avez-vous discuté du type de cheminement choisi (pré-universitaire, technique, AEC ou accueil et intégration)?
 Oui
 Non
- f) Avez-vous discuté de vos choix de programme?
 Oui
 Non
- g) Avez-vous parlé de vos choix de cours?
 Oui
 Non
- h) Ce professionnel a-t-il tenu compte de votre TSA dans les choix proposés?
 Oui
 Non
- i) Les services reçus vous ont-ils aidé dans votre cheminement vers le cégep?
 Oui
 a. Expliquez en quoi cela a été aidant.
 Non
 a. Expliquez en quoi cela n'a pas été aidant.
 Non
- a) Auriez-vous aimé recevoir des services d'un conseiller en orientation ou d'un autre professionnel?
 Oui
 a. Pour quelles raisons?
 b. Selon vous, il y a-t-il une ou plusieurs raisons pour laquelle ou lesquelles vous n'avez pas eu recours à ces services?
 Non
 a. Pour quelles raisons?
13. Avez-vous fait votre demande d'admission pour le cégep lors de votre dernière année au secondaire?
 Oui
 Non
 a. Combien de temps (mois, années) s'est écoulé entre la fin de votre secondaire et votre demande d'admission pour le cégep?

14. Avez-vous reçu de l'aide pour compléter cette demande?
 Oui
a. Qui vous a aidé à compléter cette demande?
b. Quelle aide avez-vous reçue?
 Non
15. Avez-vous reçu une préparation quelconque après votre secondaire en vue de votre entrée aux études collégiales?
 Oui
a) Décrivez-moi cette préparation.
b) Qui vous a offert cette préparation?
c) La préparation vous a-t-elle aidé dans votre cheminement vers le cégep?
 Oui
a. Expliquez en quoi cela a été aidant.
 Non
a. Expliquez en quoi cela n'a pas été aidant.
 Non
a) Auriez-vous aimé recevoir des services pour avoir une préparation quelconque en vue de votre entrée aux études collégiales?
 Oui
a. Expliquez en quoi cela aurait été aidant.
 Non
16. Avez-vous visité votre cégep avant de débiter vos études?
 Oui
a) L'avez-vous visité avant ou après votre demande d'admission?
b) L'avez-vous visité lors de la journée porte ouverte?
 Oui
 Non
c) L'avez-vous visité accompagné du personnel des services aux élèves?
 Oui
a. L'avez-vous visité seul avec le personnel des services aux élèves ou en groupe?
 Non
a. Avec qui l'avez-vous visité?
 Non
a) Auriez-vous aimé visiter votre cégep avant de débiter vos études?
 Oui
a. Expliquez en quoi cela aurait été aidant.
 Non

Besoins liés à la transition aux études collégiales (D) :

17. En quoi s'inscrire au cégep est-il important pour vous?
18. Quelles différences percevez-vous entre le secondaire et le cégep?
19. Comment vous êtes-vous adapté à ces différences (ex. recherches, lectures, professionnels, service d'aide à la vie étudiante, etc.)?
20. L'établissement collégial où vous êtes actuellement inscrit correspond-il à votre premier choix lors de votre demande d'admission?
 - Oui
 - Non
 - a. Quel était votre premier choix?
 - b. Pourquoi?
21. Le programme dans lequel vous êtes actuellement inscrit correspond-il à votre premier choix lors de votre demande d'admission?
 - Oui
 - Non
 - a. Quel était votre premier choix?
 - b. Pourquoi?
22. Le programme choisi correspond-il à vos attentes?
 - Oui
 - a. De quelle façon cela correspond à vos attentes?
 - Non
 - a. De quelle façon cela ne correspond pas à vos attentes?
23. Quels cours sont ou ont été les plus faciles pour vous?
 - b. Selon vous, pour quelles raisons ces cours sont ou ont été plus faciles?
24. Quels cours sont ou ont été les plus difficiles pour vous?
 - a. Selon vous, pour quelles raisons ces cours sont ou ont été plus difficiles?
25. Que pensez-vous de la charge de travail demandé pour l'ensemble de vos cours cette session?⁹

⁹ *Ibid.*

26. Croyez-vous que d'étudier au cégep change quelque chose dans votre vie actuellement?¹⁰
- Oui
- a) Quels sont ces changements?
- b) Qu'est-ce que vous aimez quant au fait de devenir un étudiant au cégep?
- c) Quelles sont les difficultés que vous pensez vivre concernant ces changements?
- Non
27. Pouvez-vous nommer certaines difficultés rencontrées, s'il y en a, au cégep?
28. Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant «très difficile» et 5 étant «pas du tout difficile», quel est votre niveau de difficulté envers chacun des items ci-dessous :¹¹

	Très difficile			Pas du tout	
	1	2	3	4	5
a) Suivre les directives d'un travail ou d'un devoir	1	2	3	4	5
b) Terminer ses travaux dans les délais prévus	1	2	3	4	5
c) Se concentrer en classe	1	2	3	4	5
d) Gérer ses émotions	1	2	3	4	5
e) Avoir des locaux différents pour chaque cours	1	2	3	4	5
f) Partager ses idées ou ses opinions aux autres	1	2	3	4	5
g) Demander l'aide d'un pair	1	2	3	4	5
h) Demander l'aide d'un intervenant	1	2	3	4	5
i) Demander l'aide des services offerts au cégep	1	2	3	4	5
j) Se faire des amis	1	2	3	4	5
k) Travailler en équipe	1	2	3	4	5
l) Avoir de bonnes relations avec ses enseignants	1	2	3	4	5
m) Entrer en communication avec ses enseignants	1	2	3	4	5

¹⁰ Tiré de Beardon et collaborateurs (2009).

¹¹ Tiré de Camarena et Sarigiani (2009).

Accommodements offerts aux étudiants par l'établissement collégial (E) :
--

29. Avez-vous des accommodements offerts par votre cégep?

Oui

a) Avez-vous accès à un local ou à un afin de vous ressourcer au besoin?

Oui

Non

b) Êtes-vous autorisé à prendre des pauses plus fréquemment?

Oui

Non

c) Avez-vous la permission de faire vos examens dans un autre local que celui du reste du groupe?

Oui

Non

d) Avez-vous droit à du temps supplémentaire lors de vos examens?

Oui

Non

e) Avez-vous des modalités différentes pour vos examens?

Oui

Non

f) Avez-vous droit à un allègement de la charge de travail pour certains cours?

Oui

Non

g) Recevez-vous l'aide d'un preneur de notes?

Oui

Non

h) Avez-vous droit à une aide technologique (ex. ordinateur, enregistreur, etc.)?

Oui

Non

i) Bénéficiez-vous de d'autres accommodements qui n'ont pas été mentionnés?

Oui

a. Veuillez préciser lesquels?

Non

j) De quelle façon cet accommodement (*posez la question pour chaque accommodement mentionné et le nommer*) vous aide-t-il dans votre cheminement aux études collégiales?

Non

- a) Un local afin de vous ressourcer au besoin?
 - Oui
 - Non
- b) Des pauses plus fréquentes?
 - Oui
 - Non
- c) Vos examens dans un autre local que celui du reste du groupe?
 - Oui
 - Non
- d) Du temps supplémentaire lors de vos examens?
 - Oui
 - Non
- e) Des modalités différentes pour vos examens?
 - Oui
 - Non
- f) Un allègement de la charge de travail pour certains cours?
 - Oui
 - Non
- g) L'aide d'un preneur de notes?
 - Oui
 - Non
- h) Une aide technologique (ex. ordinateur, enregistreur, etc.)?
 - Oui
 - Non

Si l'étudiant a répondu oui à un des accommodements mentionnés, posez-lui la question suivante :

- i) De quelle façon cet accommodement (*posez la question pour chaque accommodement mentionné et le nommer*) vous aide-t-il dans votre cheminement aux études collégiales?
- j) Est-ce qu'il y a d'autres mesures qui vous aident dans votre cheminement aux études collégiales?
 - Oui
 - a. Lesquelles?
 - b. Expliquer en quoi ces mesures vous aident-elles?
 - Non

Services reçus par des intervenants en relation avec à la transition (F) :
--

30. Parmi les services suivants, lesquels avez-vous reçus ou recevez-vous à votre Cégep?¹²

- a) Conseiller d'orientation
 Conseiller pour les étudiants en situation de handicap
 Psychologue
 Technicien en éducation spécialisée (TES)
 Travailleur social (TS)
 Orthopédagogue
 Orthophoniste
 Psychoéducateur
 Tuteur/Mentor
 Groupe de soutien
 Infirmier
 Aide financière
 Association étudiante
 Je ne sais pas
 Autres :
 Veuillez préciser : _____

b) Ces services vous ont-ils aidé ou vous aident dans votre cheminement aux études collégiales?

Oui

a. Lesquels?

b. De quelle façon ces services vous ont-ils aidé ou vous aident-ils dans votre cheminement aux études collégiales?

Non

31. Aimeriez-vous bénéficier d'un ou plusieurs de ces services à votre Cégep?

Oui

a. Lesquels?

b. De quelle façon ces services vous aideraient-ils dans votre cheminement aux études collégiales?

Non

¹² Tiré de Arsenault (2014).

32. Parmi les services suivants, lesquels recevez-vous ailleurs qu'à votre Cégep?¹³
- a. Conseiller d'orientation
 Psychologue
 Ergothérapeute
 Médecin
 Travailleur social (TS)
 Technicien en éducation spécialisée (TES)
 Orthopédagogue
 Orthophoniste
 Psychoéducateur
 Tuteur/Mentor
 Infirmier
 Je ne sais pas
 Autres :
 Veuillez préciser : _____
- b) De quel(s) endroit(s) proviennent ces services?

- c) Diriez-vous que ces services vous aident dans votre cheminement aux études collégiales?
 Oui
 a. Lesquels?
 b. De quelle façon ces services vous aident-ils dans votre cheminement aux études collégiales?
 Non
33. Aimerez-vous bénéficier d'un ou plusieurs de ces services *ailleurs qu'à votre Cégep*?
- Oui
- a) Lesquels?
 b. De quelle façon ces services vous aideraient-ils dans votre cheminement aux études collégiales?
 Non

¹³ *Ibid.*

Soutien familial reçu lors de la transition (G) :

34. Recevez-vous du soutien de la part de vos parents dans votre cheminement aux études collégiales?¹⁴

Oui

a) Comment décririez-vous le soutien apporté par vos parents?

b) Recevez-vous de l'aide de vos parents dans vos matières académiques?

Oui

Non

c) Recevez-vous de l'aide financière de la part de vos parents?

d) Diriez-vous que ce soutien (*posez la question pour chaque type de soutien reçu*) vous aide dans votre cheminement aux études collégiales?

Oui

Non

Non

Posez la question suivante seulement si le participant a une fratrie (selon la fiche signalétique) :

35. Recevez-vous du soutien de la part de vos frères et sœurs dans votre cheminement aux études collégiales?¹⁵

Oui

a) Comment décririez-vous le soutien apporté par votre/ vos sœurs(s) et/ou votre/vos frères(s)?

b) Recevez-vous de l'aide de votre/ vos sœurs(s) et/ou votre/vos frères(s) dans vos matières académiques?

Oui

Non

c) Recevez-vous de l'aide financière de la part de votre/ vos sœurs(s) et/ou votre/vos frères(s)?

d) Diriez-vous que ce soutien (*posez la question pour chaque type de soutien reçu*) vous aide dans votre cheminement aux études collégiales?

Oui

Non

Non

¹⁴ Tiré de Beardon et collaborateurs (2009).

¹⁵ *Ibid.*

Répercussions du diagnostic sur leurs études postsecondaires (H) :
--

36. Si vous aviez à expliquer votre diagnostic de TSA à un étudiant de votre cégep, comment le décririez-vous?¹⁶
37. Y a-t-il des avantages ou des inconvénients de votre TSA sur vos études?¹⁷
 Oui
 a) Selon vous, quels sont les avantages de votre TSA sur vos études?
 b) Selon vous, quels sont les inconvénients de votre TSA sur vos études?
 Non
38. Pensez-vous que votre diagnostic de TSA a une influence quant à l'obtention de votre diplôme?¹⁸
 Oui
 a) De quelle façon?
 Non
39. De façon générale, percevez-vous des différences entre vous et les autres étudiants?¹⁹
 Oui
 a) Quelles sont, selon vous, ces différences?
 Non

Leurs projets de carrière (I) :

40. Désirez-vous poursuivre vos études à l'université?
 Oui
 a) Dans quel programme souhaitez-vous les poursuivre?
 Non
 a) Pour quelles raisons?
41. Quels sont vos buts professionnels?
42. Si vous aviez à imaginer votre carrière de rêve, comment la décririez-vous?²⁰

¹⁶ Tiré de Arsenault (2014).

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Tiré de Camarena et Sarigiani (2009).

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Tiré de Arsenault (2014).

Leurs recommandations pour bien réussir cette transition (J) :

43. Quels conseils donneriez-vous à un étudiant ayant un TSA désirant entreprendre des études collégiales?²¹
44. Quels conseils auriez-vous aimé recevoir avant de débiter vos études collégiales?
45. Pour terminer, quels conseils ou quelles recommandations donneriez-vous aux personnes travaillant auprès d'étudiants ayant un TSA?

Section III. Questions et commentaires

²¹ Tiré de Camarena et Sarigiani (2009).

APPENDICE A

FICHE DE RENSEIGNEMENTS DES EXPERTS

Nom	
Prénom	
Adresse	
Occupation actuelle	
Lieu de travail actuel	
Téléphone	
Courriel	
Diplômes universitaires ou études	
Expérience dans le domaine de l'autisme, du soutien aux étudiants en situation de handicap ou au niveau postsecondaire	
Nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'autisme, du soutien aux étudiants en situation de handicap ou au niveau postsecondaire	

APPENDICE B

FORMULAIRE DE VALIDATION PAR LES EXPERTS

Questions	Commentaire sur le contenu	Commentaire sur la forme	Autres commentaires
Fiche signalétique			
Protocole d'entrevue			
Section II. Questionnaire d'entrevue			
<i>Portrait académique et social de ces étudiants au secondaire (A) :</i>			
1. Selon vous, quelles étaient vos forces (académiques et sociales) au secondaire?			
2. Selon vous, quelles étaient vos difficultés (académiques et sociales) au secondaire?			
3. Toujours au secondaire, quelles étaient les matières où vous aviez de meilleures notes?			
4. Toujours au secondaire, quelles étaient les matières où vous aviez de moins bonnes notes?			

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
5. Lorsque vous étiez au secondaire, quelles matières appréciez-vous le plus?			
6. Lorsque vous étiez au secondaire, quelles matières appréciez-vous le moins?			
7. Avez-vous échoué un ou des cours lors de votre secondaire? <input type="checkbox"/> Oui a. Lequel ou lesquels? <input type="checkbox"/> Non			
<i>Services reçus lors des études au secondaire (B) :</i>			
8. Avez-vous fréquenté plus d'une école au cours votre secondaire? <input type="checkbox"/> Oui a. Combien d'écoles? b. Pour quelles raisons? <input type="checkbox"/> Non			

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<p>9. Parmi les services suivants, lesquels avez-vous reçus au cours de votre secondaire?²²</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Psychologue <input type="checkbox"/> Technicien en éducation spécialisée <input type="checkbox"/> Orthopédagogue <input type="checkbox"/> Orthophoniste <input type="checkbox"/> Psychoéducateur <input type="checkbox"/> Je ne sais pas <input type="checkbox"/> Autres :</p> <p>b) Ce service (<i>posez la question pour chaque service mentionné</i>) vous a-t-il aidé dans votre cheminement aux études secondaires?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a. De quelle façon ce service vous a-t-il aidé dans votre cheminement aux études secondaires?</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>			
Préparation en relation avec la transition aux études collégiales (C) :			
<p>10. Avez-vous reçu des services d'un conseiller d'orientation ou d'un autre professionnels au cours de votre secondaire pour préparer votre entrée au collégial?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a) Par quel professionnel?</p> <p>b) Ce service était-il offert par votre école secondaire?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>c) Qu'avez-vous dû entreprendre comme démarches pour obtenir ces services?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>d) Combien de rencontres avez-vous eues?</p>			

²² Tiré de Arsenault (2014).

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<p>e) Avez-vous discuté du type de cheminement choisi (pré-universitaire, technique, AEC ou accueil et intégration)?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>f) Avez-vous discuté de vos choix de programme?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>g) Avez-vous parlé de vos choix de cours?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>h) Ce professionnel a-t-il tenu compte de votre TSA dans les choix proposés?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>i) Les services reçus vous ont-ils aidé dans votre cheminement vers le cégep?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a. Expliquez en quoi cela a été aidant.</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>b. Expliquez en quoi cela n'a pas été aidant.</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>a) Auriez-vous aimé recevoir des services d'un conseiller en orientation ou d'un autre professionnel?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>c. Pour quelles raisons?</p> <p>d. Selon vous, il y a-t-il une ou plusieurs raisons pour laquelle ou lesquelles vous n'avez pas eu recours à ces services?</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>e. Pour quelles raisons?</p>			

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<p>11. Avez-vous fait votre demande d'admission pour le cégep lors de votre dernière année au secondaire?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>a. Combien de temps (mois, années) s'est écoulé entre la fin de votre secondaire et votre demande d'admission pour le cégep?</p>			
<p>12. Avez-vous reçu de l'aide pour compléter cette demande?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a. Qui vous a aidé à compléter cette demande?</p> <p>b. Quelle aide avez-vous reçue?</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>			
<p>13. Avez-vous reçu une préparation quelconque après votre secondaire en vue de votre entrée aux études collégiales?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a) Décrivez-moi cette préparation.</p> <p>b) Qui vous a offert cette préparation?</p> <p>c) La préparation vous a-t-elle aidé dans votre cheminement vers le cégep?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a. Expliquez en quoi cela a été aidant.</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>b. Expliquez en quoi cela a été aidant.</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>d) Auriez-vous aimé recevoir des services pour avoir une préparation en vue de votre entrée aux études collégiales?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a. Expliquez en quoi cela aurait été aidant.</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>			

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<p>14. Avez-vous visité votre cégep avant de débiter vos études?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a) L'avez-vous visité avant ou après votre demande d'admission?</p> <p>b) L'avez-vous visité lors de la journée porte ouverte?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>c) L'avez-vous visité accompagné du personnel des services aux élèves?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a. L'avez-vous visité seul avec le personnel des services aux élèves ou en groupe? <input type="checkbox"/> Non</p> <p>b. Avec qui l'avez-vous visité?</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>d) Auriez-vous aimé visiter votre cégep avant de débiter vos études ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a. Expliquez en quoi cela aurait été aidant. <input type="checkbox"/> Non</p>			
Besoins liés à la transition aux études collégiales (D) :			
15. En quoi s'inscrire au cégep est-il important pour vous?			
16. Quelles différences percevez-vous entre le secondaire et le cégep?			

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
17. Comment vous êtes-vous adapté à ces différences (ex. recherches, lectures, professionnels, services d'aide à la vie étudiante, etc.) ?			
18. L'établissement collégial où vous êtes actuellement inscrit correspond-il à votre premier choix lors de votre demande d'admission? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non a. Quel était votre premier choix? b. Pourquoi?			
19. Le programme dans lequel vous êtes actuellement inscrit correspond-il à votre premier choix lors de votre demande d'admission? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non a. Quel était votre premier choix? b. Pourquoi?			
20. Le programme choisi correspond-il à vos attentes? <input type="checkbox"/> Oui a. De quelle façon? <input type="checkbox"/> Non b. De quelle façon?			
21. Quels cours sont les plus faciles pour vous? Selon vous, pour quelles raisons?			

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
22. Quels cours sont les plus difficiles pour vous? Selon vous, pour quelles raisons?			
23. Que pensez-vous de la charge de travail demandée pour l'ensemble de vos cours cette session?			
24. Croyez-vous que de devenir un étudiant au cégep change quelque chose dans votre vie actuellement? ²³ <input type="checkbox"/> Oui a) Quels sont ces changements? b) Qu'est-ce que vous aimez quant au fait de devenir un étudiant au cégep? c) Quelles sont les difficultés que vous pensez vivre concernant ces changements? <input type="checkbox"/> Non			
25. Pouvez-vous nommer certaines difficultés rencontrées, s'il y en a, au cégep? ²⁴			

²³ *Ibid.*

²⁴ Tiré de Beardon et collaborateurs (2009).

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
k) Travailler en équipe 1 2 3 4 5 l) Avoir de bonnes relations avec ses enseignants 1 2 3 4 5 m) Entrer en communication avec ses enseignants 1 2 3 4 5			
Accommodements offerts aux étudiants par l'établissement collégial (E) :			
27. Avez-vous des accommodements offerts par votre cégep? <input type="checkbox"/> Oui a) Avez-vous accès à un local afin de vous apaiser au besoin? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non b) Êtes-vous autorisé à prendre des pauses plus fréquemment? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non c) Avez-vous la permission de faire vos examens dans un autre local que celui du reste du groupe? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non d) Avez-vous droit à du temps supplémentaire lors de vos examens? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non e) Avez-vous des modalités différentes pour vos examens? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non f) Avez-vous droit à un allègement de la charge de travail pour certains cours? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non g) Recevez-vous l'aide d'un preneur de notes ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<p>h) Avez-vous droit à une aide technologique (ex. ordinateur, enregistreur)? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>i) Bénéficiez-vous de d'autres accommodements qui n'ont pas été mentionnés? <input type="checkbox"/> Oui b. Veuillez préciser lesquels? <input type="checkbox"/> Non</p> <p>j) De quelle façon cet accommodement (<i>posez la question pour chaque accommodement mentionné et le nommer</i>) vous aide-t-il dans votre cheminement aux études collégiales? <input type="checkbox"/> Non</p> <p>k) Avez-vous accès à un local afin de vous apaiser au besoin? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>l) Êtes-vous autorisé à prendre des pauses plus fréquemment? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>m) Avez-vous la permission de faire vos examens dans un autre local que celui du reste du groupe? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>n) Avez-vous droit à du temps supplémentaire lors de vos examens? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>o) Avez-vous des modalités différentes pour vos examens? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p>			

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<p>p) Avez-vous droit à un allègement de la charge de travail pour certains cours? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>q) Recevez-vous l'aide d'un preneur de notes ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>r) Avez-vous droit à une aide technologique (ex. ordinateur, enregistreur)? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p><i>Si l'étudiant a répondu oui à un des accommodements mentionnés, posez-lui la question suivante :</i></p> <p>s) De quelle façon cet accommodement (<i>posez la question pour chaque accommodement mentionné et le nommer</i>) vous aide-t-il dans votre cheminement aux études collégiales?</p>			
Services reçus par des professionnels en relation avec la transition (F) :			
<p>28. Parmi les services suivants, lesquels avez-vous reçus ou recevez-vous à votre Cégep?²⁶</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Conseiller d'orientation <input type="checkbox"/> Conseiller pour les étudiants en situation de handicap <input type="checkbox"/> Psychologue <input type="checkbox"/> Technicien en éducation spécialisée <input type="checkbox"/> Orthopédagogue <input type="checkbox"/> Orthophoniste <input type="checkbox"/> Psychoéducateur <input type="checkbox"/> Tuteur/Mentor</p>			

²⁶ Tiré de Arsenault (2014).

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<input type="checkbox"/> Groupe de soutien <input type="checkbox"/> Infirmier <input type="checkbox"/> Aide financière <input type="checkbox"/> Association étudiante <input type="checkbox"/> Je ne sais pas <input type="checkbox"/> Autres : Veuillez préciser : _____ b) Ces services vous ont-ils aidé ou vous aident-ils dans votre cheminement aux études collégiales? <input type="checkbox"/> Oui a. Lesquels? b. De quelle façon ces services vous ont-ils aidé ou vous aident-ils dans votre cheminement aux études collégiales? <input type="checkbox"/> Non			
29. Aimeriez-vous bénéficier d'un ou de plusieurs de ces services à votre Cégep? <input type="checkbox"/> Oui a) Lesquels? b) De quelle façon ces services vous aideraient-ils dans votre cheminement aux études collégiales? <input type="checkbox"/> Non			
30. Parmi les services suivants, lesquels recevez-vous ailleurs qu'à votre Cégep? ²⁷ a) <input type="checkbox"/> Conseiller d'orientation <input type="checkbox"/> Psychologue <input type="checkbox"/> Ergothérapeute <input type="checkbox"/> Médecin <input type="checkbox"/> Travailleur social <input type="checkbox"/> Technicien en éducation spécialisée <input type="checkbox"/> Orthopédagogue			

²⁷ Ibid.

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<p> <input type="checkbox"/> Orthophoniste <input type="checkbox"/> Psychoéducateur <input type="checkbox"/> Tuteur/Mentor <input type="checkbox"/> Infirmier <input type="checkbox"/> Je ne sais pas <input type="checkbox"/> Autres : Veuillez préciser : _____ </p> <p>b) De quel(s) endroit(s) proviennent ces services? _____</p> <p>c) Diriez-vous que ces services vous aident dans votre cheminement aux études collégiales? <input type="checkbox"/> Oui a. Lesquels? b. De quelle façon ces services vous aident-ils dans votre cheminement aux études collégiales? <input type="checkbox"/> Non</p>			
<p>31. Aimeriez-vous bénéficier d'un ou plusieurs de ces services <i>ailleurs qu'à votre Cégep</i>?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a) Lesquels?</p> <p>b) De quelle façon ces services vous aideraient-ils dans votre cheminement aux études collégiales?</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>			
<i>Soutien familial reçu lors de la transition (G) :</i>			
<p>32. Recevez-vous du soutien de la part de vos parents dans votre cheminement aux études collégiales?²⁸</p>			

²⁸ Tiré de Beardon et collaborateurs (2009).

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a) Comment décririez-vous le soutien apporté par vos parents?</p> <p>b) Recevez-vous de l'aide de vos parents matières académiques? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>c) Recevez-vous de l'aide financière de la part de vos parents? <input type="checkbox"/> Oui</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Non</p> <p>e) Diriez-vous que ce soutien (<i>posez la question pour chaque type de soutien reçu</i>) vous aide dans votre cheminement aux études collégiales? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>			
<p><i>Posez la question suivante seulement si le participant a une fratrie (selon la fiche signalétique) :</i></p> <p>33. Recevez-vous du soutien de la part de vos frères ou vos sœurs dans votre cheminement aux études collégiales?²⁹</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p>a) Comment décririez-vous le soutien apporté par votre fratrie?</p> <p>b) Recevez-vous de l'aide de votre fratrie dans vos matières académiques? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>c) Recevez-vous de l'aide financière de la part de votre fratrie? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p>			

²⁹ *Ibid.*

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
d) Diriez-vous que ce soutien (<i>posez la question pour chaque type de soutien reçu</i>) vous aide dans votre cheminement aux études collégiales? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Non			
Répercussions du diagnostic sur leurs études postsecondaires (H) :			
34. Si vous aviez à expliquer votre diagnostic de TSA à un étudiant de votre cégep, comment le décririez-vous? ³⁰			
35. Y a-t-il des avantages ou des désavantages à votre TSA sur vos études? ³¹ <input checked="" type="checkbox"/> Oui a) Selon vous, quels sont, les avantages de votre TSA sur vos études? b) Selon vous, quels sont, les désavantages de votre TSA sur vos études? <input checked="" type="checkbox"/> Non			
36. Pensez-vous que votre diagnostic de TSA a une influence sur l'obtention de votre diplôme? ³² <input checked="" type="checkbox"/> Oui a) De quelle façon? <input checked="" type="checkbox"/> Non			
37. De façon générale, percevez-vous des différences entre vous et les autres étudiants? ³³ <input checked="" type="checkbox"/> Oui a) Quelles sont, selon vous, ces différences? <input checked="" type="checkbox"/> Non			

³⁰ Tiré de Arsenault (2014).

³¹ *Ibid.*

³² Tiré de Camarena et Sarigiani (2009).

³³ *Ibid.*

Questions	Commentaire par rapport au contenu	Commentaire par rapport à la forme	Autres commentaires
<i>Leurs projets d'avenir (I) :</i>			
38. Désirez-vous poursuivre vos études à l'université? <input type="checkbox"/> Oui a) Dans quel programme souhaitez-vous les poursuivre? <input type="checkbox"/> Non b) Pour quelles raisons?			
39. Quels sont vos buts professionnels?			
40. Si vous aviez à imaginer votre carrière de rêve, comment la décririez-vous? ³⁴			
<i>Leurs recommandations pour bien réussir cette transition (J) :</i>			
41. Quels conseils donneriez-vous à un étudiant ayant un TSA désirant entreprendre des études collégiales? ³⁵			
42. Quels conseils auriez-vous aimé recevoir avant de débiter vos études collégiales?			
43. Pour terminer, quels conseils ou quelles recommandations donneriez-vous aux responsables du cégep?			

³⁴ Tiré de Arsenault (2014).

³⁵ Tiré de Camarena et Sarigiani (2009).

APPENDICE C

LISTE DES RESSOURCES D'AIDE

Autisme Central

Fondation Miriam 8160, chemin Royden

Ville Mont Royal (QC)

H4P 2T2

Téléphone : (514) 345-1300 Télécopieur : (514) 345-6904

<http://www.autismcentral.ca/research/index.php>

Autisme Laval

34 boul. Bellerose Est

Laval (Qc)

G1E 2E9

Téléphone : (450) 663-5551 Télécopieur : (450) 663-0694

<http://www.autismelaval.org/>

Autisme Laurentides

474, rue Laviolette

Saint-Jérôme, (Qc)

J7Y 2T7

Téléphone : (450) 569-1794 Télécopieur : (450) 569-6022

<http://www.autismelaurentides.org/>

Autisme Montréal

4450 rue Saint-Hubert, local 320

Montréal (Qc)

H2J 2W9

Téléphone : (514) 524-6114 Télécopieur : (514) 524-6420

<http://www.autisme-montreal.com/>

Autisme Québec

1055 boul. des Chutes

Québec (Qc)

G1E 2E9

Téléphone : (418) 624-7432 Télécopieur : (418) 624-7444

<http://autismequebec.org/>*Cégep du Vieux Montréal*

Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE)

255, rue Ontario Est, Local : A3.29

Montréal, (Qc)

H2X 1X6

Téléphone : (514) 982-3437 poste 2054

Courriel : saide@cvm.qc.ca*Cégep Marie-Victorin*

Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE)

7000, rue Marie-Victorin, Local : A-008.3

Montréal, (Qc)

H1G 2J6

Tél. : (514) 325-0150 poste 2056

Collège Montmorency

Secteur de l'aide à l'apprentissage

475, boulevard de l'Avenir, Local : C-1518

Laval, (Qc)

H7N 5H9

Téléphone : (450) 975-6100 poste 6250

Courriel : secsrr@cmontmorency.qc.ca*Fédération québécoise de l'autisme*

7675, boulevard Saint-Laurent, suite #200

Montréal (Qc)

H2R 1W9

Téléphone : (514) 270-7386 Télécopieur. : (514) 270-9261

<http://www.autisme.qc.ca/>**Sites internet :***Asperaide*<http://aspergeraide.com/>

Forum de discussion :

<http://www.aspergeraide.com/phpBB2/>

En vase clos : Guide de survie pour les Aspergers

<http://envaseclos.wordpress.com/>

SAtedI

<http://www.satedi.org/>

Site de Georges Huard - Adulte ayant le Syndrome d'Asperger

http://people.sca.uqam.ca/~ghuard/Asperger_introduction.html

APPENDICE D

AVIS DE CONFIRMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL



Montréal, le 8 juillet 2020

Madame Roxanne Breton-Monmart
Programme : Doctorat en psychologie
Titre du projet : Étude exploratoire sur la transition entre le secondaire et le cégep chez
les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme
Certificat d'approbation éthique: FSH-2014-104

Chère Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal (CERPÉ FSH) a bien reçu votre rapport final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Les membres du CERPÉ FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent avis de conformité et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Cordialement,

—
Anne-Marie Parisot
Présidente du CERPÉ de la Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de linguistique

c.c. Monsieur Ghassan El-Baalbaki, directeur du doctorat en psychologie, UQAM
Madame Georgette Goupil, professeure, Département de psychologie, UQAM
(par courriel uniquement)

APPENDICE E

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2017)



No de certificat: FSH-2014-104

Certificat émis le: 18/12/2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la politique de l'UQAM sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (politique no 54).

Titre du projet:	Étude exploratoire sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme
Nom de l'étudiante:	Roxanne BRETON-MONMART
Programme d'études:	Doctorat en psychologie
Direction de recherche:	Georgette Goupil, Département de psychologie

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au Comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Iliriese Douitaro
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

APPENDICE F

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2016)



Certificat: FSH-2014-104

Certificat émis le: 02-03-2016

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM.

Titre du projet:	Étude exploratoire sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme
Nom de l'étudiant:	Roxanne BRETON-MONMART
Programme d'études:	doctorat en psychologie
Direction de recherche:	Georgette GOUPIL

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au Comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Thérèse Bouffard
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

APPENDICE G

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2014)



Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM :

Étude exploratoire sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

**Roxanne Breton-Monmart, étudiante au doctorat en psychologie
Sous la direction de Georgette Goupil, professeure au Département de psychologie**

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Certificat émis le 17 décembre 2014. No de certificat : FSH-2014-104.

Thérèse Bouffard
Présidente du comité
Professeure au Département de psychologie

APPENDICE H

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU CÉGEP A

Certificat d'approbation éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche

Numéro	CER 2016-008
Intitulé	<i>Étude exploratoire des perceptions sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme</i>
Chercheuse responsable	Roxanne Breton-Monmart
Réalisé dans le cadre de	Doctorat en Psychologie UQÀM
Soutien financier	Non financé

a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche dont le mandat est de s'assurer que toute recherche menée par des membres du personnel du ou par des chercheurs qui utilisent les ressources du cette fin respecte les principes et les règles régissant la recherche avec des êtres humains tels qu'énoncés dans la *Politique institutionnelle de la recherche avec des êtres humains*.

Le présent certificat, accompagné des commentaires et des mesures de suivi, est valide pour le projet tel que soumis. Tout changement au protocole de recherche en cours de réalisation devra être communiqué au CÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉR.

Selon les exigences éthiques en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé afin de maintenir la validité de ce certificat et ce, jusqu'à la fin du projet.

APPENDICE I

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU CÉGEP B

Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du :

*Étude exploratoire sur la transition entre le secondaire et le cégep
chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme*

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au CER.

La suspension ou la cessation au protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au CER dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Prière de transmettre le rapport de suivi annuel ainsi que le rapport final au CER. Si le projet doit se poursuivre au-delà du présent certificat, veuillez soumettre une demande de renouvellement au comité.

Certificat émis le 1^{er} décembre 2016. No de certificat : 2016-12-01-2

APPENDICE J

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU CÉGEP C

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep du
a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : *Étude exploratoire des perceptions sur la transition entre le secondaire
et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme*

Responsable(s) du projet : Roxanne Breton-Monmart

Unité(s) : Université du Québec à Montréal

Co-chercheur(s) : Aucun

Ce protocole de recherche est jugé conforme et répond aux normes établies dans la *Politique
institutionnelle sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*
ainsi que par l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec
des êtres humains (EPTC 2)*.

Certificat valide jusqu'au 23 novembre 2017. Le rapport d'étape annuel de suivi est
attendu pour le 23 octobre 2017 ou le cas échéant, un rapport final au terme du projet.

Membres du Comité d'éthique de la recherche

Présidente, personne versée en éthique

Vice-président(e), personne connaissant les méthodes ou les
disciplines relevant du Comité d'éthique

Secrétaire, personne connaissant les méthodes ou les
disciplines relevant du Comité d'éthique

Personne provenant de la collectivité desservie par le Cégep,
mais n'y étant pas affiliée.

Certificat n° CER2016-04 - émis le 23 novembre 2016

APPENDICE K

FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE A

Étude exploratoire des perceptions sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

Projet de thèse de doctorat mené par Roxanne Breton-Monmart, sous la direction de Mme Georgette Goupil, professeure au département de psychologie de l'UQAM.

En tant qu'assistant(e) de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans cette étude. Ainsi, toute information relative à la recherche ou aux participants ne doit être partagée qu'avec Roxanne Breton-Monmart. Pour toutes questions, je pourrai communiquer avec cette dernière au (

Signature de l'assistant(e) de recherche

Date

11/04/16

Prénom, Nom

APPENDICE L

FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE B

Étude exploratoire des perceptions sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

Projet de thèse de doctorat mené par Roxanne Breton-Monmart, sous la direction de Mme Georgette Goupil, professeure au département de psychologie de l'UQAM.

En tant qu'assistant(e) de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans cette étude. Ainsi, toute information relative à la recherche ou aux participants ne doit être partagée qu'avec Roxanne Breton-Monmart. Pour toutes questions, je pourrai communiquer avec cette dernière au _____.

Signature de l'assistant(e) de recherche

04 / 05 / 17

Date

Prénom, Nom

APPENDICE M

FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE C

Étude exploratoire des perceptions sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

Projet de thèse de doctorat mené par Roxanne Breton-Monmart, sous la direction de Mme Georgette Goupil, professeure au département de psychologie de l'UQAM.

En tant qu'assistant(e) de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans cette étude. Ainsi, toute information relative à la recherche ou aux participants ne doit être partagée qu'avec Roxanne Breton-Monmart. Pour toutes questions, je pourrai communiquer avec cette dernière au

Signature de l'assistant(e) de recherche

2018-07-01
Date

Prénom, Nom

APPENDICE N

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA PRÉEXPÉRIMENTATION

Titre de la recherche :

Étude exploratoire des perceptions sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

Chercheur :

Roxanne Breton-Monmart, étudiante au doctorat, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Directrice de recherche :

Georgette Goupil, Professeure, Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal

Objectifs de recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les perceptions des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme quant à leur transition aux études collégiales.

Participation à la recherche

Votre participation à ce projet consiste à accorder une entrevue qui sera enregistrée, avec votre autorisation, sur bande audionumérique pour que les réponses et les commentaires obtenus puissent servir à l'élaboration finale du questionnaire d'entrevue pour le projet de cette étude. L'entrevue se déroulera selon vos disponibilités et sera d'une durée d'environ 90 minutes. De plus, l'entrevue aura lieu à votre domicile ou dans un local de l'Université du Québec à Montréal, selon votre choix.

Confidentialité

Tous les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront anonymes. À cette fin, un code numérique vous sera attribué et seule l'expérimentatrice pourra associer votre nom à ce code. L'assistant de recherche travaillant sur ce projet aura aussi accès à ces documents, mais aura préalablement signé un formulaire de confidentialité assurant l'anonymat des données. Tous les documents relatifs à votre

participation seront détruits, ainsi que toute information personnelle, cinq ans après la fin du projet. Entre temps, les données seront conservées dans un local de l'Université du Québec à Montréal dans un classeur verrouillé. Les données découlant de ce projet pourront faire l'objet de publications ou de présentations scientifiques, mais les données nominatives seront préservées en tout temps.

Avantages et risques

En collaborant à cette recherche, vous pourrez contribuer à une meilleure compréhension et à l'amélioration des connaissances quant à la transition postsecondaire chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme. Les seuls inconvénients découlant de cette entrevue sont le temps requis pour répondre et l'inconfort psychologique que certaines questions posées peuvent générer. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

1. Droit de retrait

Votre participation doit se faire sur une base entièrement volontaire. Vous pouvez cesser de répondre aux questions à tout moment, et ce, sans aucun préjudice ni obligation de la part de l'expérimentatrice ou de la directrice de ce projet. Si vous décidez de vous retirer de la recherche après l'entrevue, vous pouvez communiquer avec l'expérimentatrice via le numéro de téléphone ou le courriel indiqué ci-dessous. Les données et les informations recueillies seront alors détruites.

2. Compensation financière

Il est convenu que vous recevrez au terme de ce projet la somme de 30 \$ à titre de compensation pour votre participation à cette étude.

A) CONSENTEMENT

- 1- J'ai lu et compris les informations indiquées et je n'ai pas d'autres questions relatives à ce projet ainsi qu'à ma participation.
- 2- Je consens volontairement et librement à participer à ce projet de recherche et je sais que je peux à tout moment me retirer, et ce, sans avoir à justifier ma décision.
- 3- Je sais que mes réponses seront traitées anonymement et qu'il sera impossible de m'identifier.

Signature : _____

Date : _____

Nom, Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____

Date : _____

Nom, Prénom : _____

Sous la direction de :

Georgette Goupil, Ph.D.
Université du Québec à Montréal

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Roxanne Breton-Monmart au numéro de téléphone XXX ou à l'adresse courriel XXX.

Pour toutes questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte, veuillez contacter la directrice du projet, Mme Georgette Goupil, par téléphone au XXX ou par courriel XXX ou vous adresser au Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM, par l'intermédiaire de son secrétariat au XXX ou par courriel XXX.

APPENDICE O

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'EXPÉRIMENTATION

Titre de la recherche :

Étude exploratoire des perceptions sur la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

Chercheur :

Roxanne Breton-Monmart, étudiante au doctorat, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Directrice de recherche :

Georgette Goupil, Professeure, Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal

Objectifs de recherche :

Ce projet vise à mieux comprendre les perceptions des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme quant à leur transition aux études collégiales.

Participation à la recherche :

Votre participation à ce projet consiste à accorder une entrevue qui sera enregistrée, avec votre autorisation, sur bande audionumérique pour que les réponses obtenues puissent être retranscrites avec exactitude, et ce, à des fins d'analyse. L'entrevue se déroulera selon vos disponibilités et sera d'une durée d'environ 90 minutes. De plus, l'entrevue aura lieu à votre domicile, dans un local de votre établissement collégial (sous approbation préalable) ou dans un local de l'Université du Québec à Montréal, selon votre choix.

Confidentialité

Tous les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. À cette fin, un code numérique vous sera attribué et seule l'expérimentatrice pourra associer votre nom à ce code. L'assistant de recherche travaillant sur ce projet aura

aussi accès à ces documents, mais aura préalablement signé un formulaire assurant la confidentialité des données. Tous les documents relatifs à votre participation seront détruits, ainsi que toute information personnelle, cinq ans après la fin du projet. Entre temps, les données seront conservées dans un local de l'Université du Québec à Montréal dans un classeur verrouillé. Les données découlant de ce projet pourront faire l'objet de publications ou de présentations scientifiques, mais les données nominatives seront préservées en tout temps.

Avantages et risques

En collaborant à cette recherche, vous pourrez contribuer à une meilleure compréhension et à l'amélioration des connaissances quant à la transition postsecondaire chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme. Les seuls inconvénients découlant de cette entrevue sont le temps requis pour répondre et l'inconfort psychologique que certaines questions posées peuvent générer. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

3. Droit de retrait

Votre participation doit se faire sur une base entièrement volontaire. Vous pouvez cesser de répondre aux questions à tout moment, et ce, sans aucun préjudice ni obligation de la part de l'expérimentatrice ou de la directrice de ce projet. Si vous décidez de vous retirer de la recherche après l'entrevue, vous pouvez communiquer avec l'expérimentatrice via le numéro de téléphone ou le courriel indiqué ci-dessous. Les données et les informations recueillies seront alors détruites.

4. Compensation financière

Il est convenu que vous recevrez au terme de ce projet la somme de 30\$ à titre de compensation pour votre participation à cette étude.

B) CONSENTEMENT

- 1- J'ai lu et compris les informations indiquées et je n'ai pas d'autres questions relatives à ce projet ainsi qu'à ma participation.
- 2- Je consens volontairement et librement à participer à ce projet de recherche et je sais que je peux à tout moment me retirer, et ce, sans avoir à justifier ma décision.
- 3- Je sais que mes réponses seront traitées confidentiellement et qu'il sera impossible de m'identifier.

Signature : _____

Date : _____

Nom, Prénom : _____

➤ **Pour les moins de 18 ans :**

Nous, parents de _____, avons pris connaissance du présent document, consentons à ce que notre enfant participe à cette étude et comprenons ce qu'elle implique.

Nom du père Signature du père Date

Nom de la mère Signature de la mère Date

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____

Date : _____

Nom, Prénom : _____

Sous la direction de :

Georgette Goupil, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Roxanne Breton-Monmart au numéro de téléphone XXX ou à l'adresse courriel XXX.

Pour toutes questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte, veuillez contacter la directrice du projet, Mme Georgette Goupil, par téléphone au XXX poste XXX ou par courriel XXX ou vous adresser à la présidence du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de la Faculté des sciences humaines (CERPE4), par l'intermédiaire de sa coordination, au XXX, poste XXX ou par courriel à XXX.

APPENDICE P

LETTRE DE SOLLICITATION DESTINÉE AUX ÉTUDIANTS DE LA PRÉEXPÉRIMENTATION

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES PERCEPTIONS SUR LA TRANSITION ENTRE LE SECONDAIRE ET LE CÉGEP CHEZ LES ÉTUDIANTS AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Projet de thèse de doctorat mené par Roxanne Breton-Monmart, sous la direction de
Mme Georgette Goupil, professeure au département de psychologie de l'UQAM.

Madame, Monsieur,

La présence d'un trouble du spectre de l'autisme chez un étudiant peut influencer la transition postsecondaire de diverses manières. Or, peu d'études examinent les perceptions de ces étudiants vivant cette transition. Ainsi, le but de mon projet doctoral est d'explorer les perceptions des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) quant à leur transition aux études collégiales. Pour ce faire, afin de pré-expérimenter mon questionnaire d'entrevue, je suis à la recherche d'étudiants acceptant d'effectuer une entrevue d'environ 90 minutes en face à face. Ces entrevues s'effectueraient à votre domicile ou dans un local de l'Université du Québec à Montréal, selon votre choix. Lors de l'entrevue, vous aurez à répondre à des questions concernant votre choix d'études, vos besoins spécifiques, vos forces, vos difficultés, le soutien

reçu, les services offerts, vos attentes, vos préoccupations quant à votre avenir et vos suggestions et conseils pour bien entreprendre et réussir ses études postsecondaires.

Pour participer à l'étude, vous devez :

1. Être âgé de 18 ans ou plus.
2. Avoir reçu un diagnostic de déficience physique ou sensorielle.
3. Être actuellement inscrit dans un programme d'études collégiales et l'avoir débuté.

Votre implication est volontaire et il vous est possible de vous retirer du projet à tout moment, et ce, sans préjudice ni obligation de votre part. De plus, vos données nominatives seront protégées par l'attribution d'un code numérique et les informations recueillies seront traitées en toute confidentialité.

Si vous êtes intéressés, pour toutes questions relatives à cette étude ou pour obtenir de plus amples informations, veuillez contacter Roxanne Breton-Monmart au XXX ou par courriel au XXX ou la directrice du projet Mme Georgette Goupil par téléphone, au XXX, ou par courriel, à XXX.

Votre participation à ce projet permettra de rendre le questionnaire d'entrevue plus adéquat pour la passation auprès d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme et ainsi, d'approfondir nos connaissances sur la transition postsecondaire chez ces étudiants. Merci à l'avance pour votre appui.

Merci de votre collaboration à cette étude!

Roxanne Breton-Monmart, B.Sc

Étudiante au doctorat, département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Mme Georgette Goupil, Ph.D

APPENDICE Q

LETTRE DE SOLLICITATION DESTINÉE AUX ÉTUDIANTS DE L'EXPÉRIMENTATION

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES PERCEPTIONS SUR LA TRANSITION ENTRE LE SECONDAIRE ET LE CÉGEP CHEZ LES ÉTUDIANTS AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Projet de thèse de doctorat mené par Roxanne Breton-Monmart, sous la direction de
Mme Georgette Goupil, professeure au département de psychologie de l'UQAM.

Madame, Monsieur

La présence du trouble du spectre de l'autisme chez un étudiant peut influencer la transition postsecondaire de diverses manières. Or, peu d'études examinent les perceptions de ces étudiants vivant cette transition. Ainsi, le but de mon projet doctoral est d'explorer les perceptions ces étudiants quant à leur transition vers les études collégiales. Pour ce faire, je suis à la recherche de participants acceptant d'effectuer une entrevue d'environ 90 minutes en face à face portant sur le sujet. Ces entrevues s'effectueraient à votre domicile ou dans un local de l'Université du Québec à Montréal, selon votre choix. Lors de l'entrevue, vous aurez à répondre à des questions concernant votre choix d'études, vos besoins spécifiques, vos forces, vos difficultés, le soutien reçu, les services qui vous sont offerts, vos attentes, vos préoccupations quant à votre

avenir et vos suggestions et conseils pour bien entreprendre et réussir des études postsecondaires.

Pour participer à l'étude, vous devez :

1. Être âgé de 16 ans ou plus.
2. Avoir reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme.
3. Être inscrit dans un programme d'études collégiales et l'avoir débuté.

Votre implication est volontaire et il vous est possible de vous retirer du projet à tout moment, et ce, sans préjudice ni obligation de votre part. De plus, les données nominatives seront protégées par l'attribution d'un code numérique et les informations recueillies seront traitées en toute confidentialité.

Si vous êtes intéressés, pour toutes questions relatives à cette étude ou pour obtenir de plus amples informations, veuillez contacter Roxanne Breton-Monmart au XXX ou par courriel au XXX ou la directrice du projet Mme Georgette Goupil par téléphone, au XXX, ou par courriel, à XXX.

Votre participation à ce projet permettra d'augmenter nos connaissances sur la transition postsecondaire chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle.

Merci de votre collaboration à cette étude!

Roxanne Breton-Monmart, B.Sc

Étudiante au doctorat, département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Mme Georgette Goupil, Ph.D

APPENDICE R

LETTRE DE SOLLICITATION POUR LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LES ASSOCIATIONS

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES PERCEPTIONS SUR LA TRANSITION ENTRE LE SECONDAIRE ET LE CÉGEP CHEZ LES ÉTUDIANTS AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Projet de thèse de doctorat mené par Roxanne Breton-Monmart, sous la direction de
Mme Georgette Goupil, professeure au département de psychologie de l'UQAM.

Madame, Monsieur,

La présence d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) chez un étudiant peut influencer la transition postsecondaire de diverses manières. Or, peu d'études examinent les perceptions de ces étudiants vivant cette transition. Ainsi, le but de mon projet doctoral est d'explorer les perceptions des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) quant à leur transition aux études collégiales. Pour ce faire, je suis à la recherche de participants acceptant d'effectuer une entrevue d'environ 90 minutes portant sur le sujet. Ces entrevues s'effectueront au domicile des participants ou dans un local de l'Université du Québec à Montréal, selon leur choix. Lors de l'entrevue, les participants seront invités à parler des questions concernant leur choix d'études, leurs besoins spécifiques, leurs forces, leurs difficultés, le soutien et les services offerts, leurs

attentes, leurs préoccupations quant à leur avenir et leurs suggestions et conseils pour bien réussir des études postsecondaires.

Votre implication consisterait à informer les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme (de 16 ans ou plus) de la possibilité qui leur est offerte de participer à cette étude. Pour ce faire, une lettre de sollicitation vous est fournie afin de la distribuer aux étudiants remplissant les critères de participation à l'étude.

Les critères pour participer à l'étude :

1. L'étudiant doit avoir reçu un diagnostic du spectre de l'autisme (TSA) sans déficience intellectuelle.
2. L'étudiant doit être âgé de 16 ans ou plus.
3. L'étudiant doit être actuellement inscrit dans un programme d'études collégiales et l'avoir débuté.

La participation à cette étude est volontaire. Les personnes acceptant de participer pourront se retirer en tout temps de ce projet, et ce sans préjudice de la part de l'expérimentatrice et de la direction de ce projet. De plus, l'anonymat des participants sera préservé et les informations recueillies seront traitées en toute confidentialité.

Pour toutes questions relatives à cette étude ou pour obtenir de plus amples informations, veuillez contacter Roxanne Breton-Monmart au XXX ou par courriel au XXX.

Pour toutes questions concernant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte, veuillez contacter la directrice du projet, Mme Georgette Goupil par téléphone au XXX ou par courriel au XXX.

Votre participation à ce projet permettra d'approfondir nos connaissances sur la transition postsecondaire chez les étudiants ayant un TSA. Merci à l'avance pour votre appui.

Roxanne Breton-Monmart, B.Sc

Étudiante au doctorat, département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Mme Georgette Goupil, Ph.D

J'ai lu et j'ai pris connaissance des informations présentes dans ce document et je consens à participer au processus de recrutement des participants.

Votre signature

Date

Nom

Numéro de téléphone

Nom et adresse de l'établissement

APPENDICE S

AFFICHE POUR LES ÉTABLISSEMENTS COLLÉGIAUX ET LES ASSOCIATIONS



**ÉTUDIANTS/ÉTUDIANTES
RECHERCHÉ(E)S POUR UNE
ÉTUDE SUR LE TROUBLE DU
SPECTRE DE L'AUTISME ET LA
TRANSITION ENTRE LE
SECONDAIRE ET LE CÉGEP**

Cette étude a pour but de mieux connaître les besoins et les perceptions quant à la transition entre le secondaire et le cégep chez les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Pour participer à l'étude, vous devez remplir les conditions suivantes :

- Être âgé de 16 ans ou plus;
- Avoir reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou de trouble envahissant du développement (TED);
- Être inscrit dans un programme d'études collégiales et l'avoir débuté.

Les résultats de cette étude permettront de mieux comprendre le parcours scolaire, les besoins, le soutien, les services et les difficultés vécues quant à la transition entre le secondaire et le cégep. Les informations seront traitées de façon confidentielle. Aucun risque n'est associé à la participation si ce n'est que les émotions qui peuvent émerger en parlant de votre trouble.

Une compensation financière de 30 dollars vous sera remise pour votre participation. Si vous êtes intéressé(e) à participer, vous pouvez contacter Roxanne Breton-Monmart par courriel à l'adresse suivant :

RÉFÉRENCES

- Accardo, A. L. (2017). College-bound young adults with ASD: Self-reported factors promoting and inhibiting success. *DADD Online Journal: Research to Practice*, 4(1), 36-46.
- Adreon, D. et Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 271-279. <https://doi.org/10.1177/10534512070420050201>
- Agence de la santé publique du Canada. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018 : un rapport du système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme*. Gouvernement du Canada. Récupéré de <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.html>
- Alberta Education. (2007). *Plan d'intervention personnalisé : maternelle – 12^e année*. Récupéré de <https://education.alberta.ca/media/464741/grand-pip.pdf>
- Alcorn MacKay, S. (2010). *Définir les tendances actuelles et les soutiens requis pour les étudiants atteints de troubles du spectre autistique qui font la transition au palier postsecondaire*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Récupéré de <https://heqco.ca/fr/pub/definir-les-tendances-actuelles-et-les-soutiens-requis-pour-les-etudiants-atteints-de-troubles-du-spectre-autistique-qui-font-la-transition-au-palier-postsecondaire/>
- American Psychiatric Association. (2000). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd., texte révisé).
- American Psychiatric Association. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd., M.-A. Crocq et J. D. Guelfi, trad.). Elsevier Masson. (Ouvrage original publié en 2013.)
- Ames, M. E., McMorris, C. A., Alli, L. N. et Bebko, J. M. (2016). Overview and evaluation of a mentorship program for university students with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 27-36. <https://doi.org/10.1177/1088357615583465>

- Anderson, A. H. (2017). *The experiences of students with autism spectrum disorder in post-secondary education* (Thèse de doctorat). Macquarie University. Récupéré de <https://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/manager/Repository/mq:71278>
- Anderson, A. H., Carter, M. et Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 651-665. <https://doi.org/0.1007/s10803-017-3257-3>
- Anderson, A. H., Stephenson, J. et Carter, M. (2017). A systematic review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, 33-53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>
- Anderson, D. K., Liang, J. W. et Lord, C. (2014). Predicting young adult outcome among more and less cognitively able individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 485-494. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12178>
- Anderson, K. A., McDonald, T. A., Edsall, D., Smith, L. E. et Taylor, J. L. (2016). Postsecondary expectations of high-school students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 16-26. <https://doi.org/10.1177/1088357615610107>
- Arsenault, M. (2014). *Perceptions d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle : transition vers la vie adulte* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/6946/>
- Arsenault, M., Goupil, G. et Poirier, N. (2016). Perceptions de la transition vers la vie adulte d'adolescents et de jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 25-40. <https://doi.org/10.7202/1039156ar>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2012). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises : 2011-2012*. Récupéré de <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2019/11/STATS-2012-12.pdf>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises : 2019-2020*. Récupéré de <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universit%C3%A9s.pdf>
- Attwood, T. et Gray, C. (1999). The discovery of "Aspie" criteria. *The Morning News*, 11(3), 18-28.

- Bakeman, R. et Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis* (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S. et Begeer, S. (2019). Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67, 101424. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101424>
- Barnhill, G. P. (2016). Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: Current practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1088357614523121>
- Beardon, L., Martin, N. et Woolsey, I. (2009). What do students with Asperger syndrome or high functioning autism want at college and university? (in their own words). *Good Autism Practice*, 10(2), 35-43.
- Belley, S. (2017). *Les effets de l'accompagnement du technicien en éducation spécialisée sur les interactions sociales d'un élève présentant un trouble du spectre autistique au préscolaire* (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28053>
- Berge, Z. L. (1998). Differences in teamwork between post-secondary classrooms and the workplace. *Education and Training*, 40(5), 194-201. <https://doi.org/10.1108/00400919810220761>
- Boehm, T. L., Carter, E. W. et Taylor, J. L. (2015). Family quality of life during the transition to adulthood for individuals with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120(5), 395-411. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-120.5.395>
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E., Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation, version abrégée*. Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf
- Boulay, H. (2010). *Différences entre le secondaire et le collégial*. Collège de Maisonneuve.
- Bourdages, R.-A. et Lachance, N. (2007). *Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève : un guide pour le praticien réflexif*. Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire. Récupéré de <http://www.aphrso.org/pdf/accompagnateur.pdf>

- Burgstahler, S. et Russon-Gleicher, R. J. (2015). Applying universal design to address the needs of postsecondary students on the autism spectrum. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 199-212.
- Cai, R. Y. et Richdale, A. L. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31-41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>
- Camarena, P. M. et Sarigiani, P. A. (2009). Postsecondary educational aspiration of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/1088357609332675>
- 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.
- Cégep de Sainte-Foy. (2021). *Aide aux étudiants*. Récupéré de <https://sites.cegep-ste-foy.qc.ca/aide-aux-etudiants/services-adaptes/faire-une-demande/>
- Cégep de Sept-Îles. (2019). *Cadre de référence sur les services adaptés*. Récupéré de <https://cegepsi.ca/document/cadre-de-reference-sur-les-services-adaptes/>
- Cégep du Vieux Montréal. (2021a). *Programme technique 351.A0 : techniques d'éducation spécialisée*. Récupéré de <https://www.cvm.qc.ca/programme/techniques-education-specialisee/>
- Cégep du Vieux Montréal. (2021b). *Service d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants (SAIDE)*. Récupéré de <http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/Pages/index.aspx>
- Cégep Marie-Victorin. (2021). *Éducation spécialisée : intervention – prévention – accompagnement – relation*. Récupéré de <https://www.collegemv.qc.ca/education-specialisee/le-programme/description>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2016). Prevalence of autism spectrum disorders among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *Mortality Morbidity Weekly Report Surveillance Summaries*, 65, 1-28.
- Cerga-Pashoja, A., Gaete, J., Shishkova, A. et Jordanova, V. (2019). Improving reading in adolescents and adults with high-functioning autism through an assistive

- technology tool: A cross-over multinational study. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 546. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00546>
- Cheak-Zamora, N. C. et Teti, M. (2015). “You think it’s hard now... It gets much harder for our children”: Youth with autism and their caregiver’s perspectives of health care transition services. *Autism*, 19(8), 992-1001. <https://doi.org/10.1177/1362361314558279>
- Chen, Y.-L., Chen, S.-H. et Gau, S. S.-F. (2015). ADHD and autistic traits, family function, parenting style, and social adjustment for Internet addiction among children and adolescents in Taiwan: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 39, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.025>
- Chiang, H.-M. et Lin, Y.-H. (2007). Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 259-267. <https://doi.org/10.1177/10883576070220040801>
- Chiang, H.-M. et Lin, Y.-H. (2007) Mathematical ability of students with Asperger syndrome and high-functioning autism: A review of literature. *Autism*, 11(6), 547-556. <https://doi.org/10.1177/1362361307083259>
- Christensen, D. L., Maenner, M. J., Bilder, D., Constantino, J. N., Daniels, J., Durkin, M. S., ... Dietz, P. (2019). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 4 years – Early autism and developmental disabilities monitoring network, seven sites, United States, 2010, 2012, and 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 68(2), 1-19. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6802a1>
- Church, C., Alisanki, S. et Amanuallah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/108835760001500102>
- Collège de Valleyfield. (2021). *Éducation spécialisée*. Récupéré de <https://www.colval.qc.ca/index.php/programmes-etudes/du-cegep/tes>
- Collège Montmorency. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Récupéré de https://www.cmontmorency.qc.ca/wp-content/uploads/images/college/administration/Rapport_Annuel_2016-2017_opti.pdf
- Collège Montmorency. (2021a). *Aide à l'apprentissage*. Récupéré de <https://www.cmontmorency.qc.ca/etudiants/services-aux-etudiants/aide-a-lapprentissage/nouvel-admis/>

- Collège Montmorency. (2021b). *Techniques d'éducation spécialisée - 351.A0*. Récupéré de <https://www.cmontmorency.qc.ca/programmes/nos-programmes-detudes/techniques/techniques-deeducation-specialisee/description-du-programme/>
- Commission scolaire des Affluents. (2019). *Cadre de référence en éducation spécialisée*.
- Conley, D. T. et French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0002764213515232>
- Cox, B. E., Thompson, K., Anderson, A., Mintz, A., Locks, T., Morgan, L., ... Wolz, A. (2017). College experiences for students with autism spectrum disorder: Personal identity, public disclosure, and institutional support. *Journal of College Student Development*, 58(1), 71-87. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0004>
- Croizille, J. (2013). *Favoriser l'accessibilité des personnes autistes aux études supérieures*. Fédération québécoise de l'autisme. Récupéré de https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Intervention-education/2015/FQA-Accessibilite-Etudes_superieures.pdf
- Cullen, J. A. (2015). The needs of college students with autism spectrum disorders and Asperger's syndrome. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 89-101.
- Dallas, B. K., Ramisch, J. L. et McGowan, B. (2015). Students with autism spectrum disorder and the role of family in postsecondary settings: A systematic review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 135-147.
- Delli, C. K. S., Varveris, A. et Geronta, A. (2017). Application of the Theory of Mind, Theory of Executive Functions and Weak Central Coherence Theory to individuals with ASD. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7(1), 102. <https://doi.org/10.5539/jedp.v7n1p102>
- Delorme, S. (2021). *Les rôles du père au début de l'âge adulte de son fils ayant un TSA* (Essai doctoral non publié). Université du Québec à Montréal.
- Demers, L. (2012). *Les obstacles à la transition du secondaire au collégial : les leviers répertoriés dans les cours axés sur l'orientation scolaire et professionnelle* (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23901>

- Doucet, M. et Phillion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie*, 44(1), 1-8.
- Drake, S. M. (2014). *Academic success experiences of individuals with autism spectrum disorder* (Thèse de doctorat). Walden University. Récupéré de <https://search.proquest.com/openview/bbff0c06c1f1e8ee038fde006a55096f/1?pq-origsite=gscholar&cb1=18750&diss=y>
- Dymond, S. K., Meadan, H. et Pickens, J. L. (2017). Postsecondary education and students with autism spectrum disorders: Experiences of parents and university personnel. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(5), 809-825. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9558-9>
- École branchée. (2020). *Tableau comparatif des niveaux scolaires et âge des enfants en classe*. Récupéré de <https://ecolebranchee.com/coffre-a-outils/equivalences/>
- Elias, R. et White, S. W. (2018). Autism goes to college: Understanding the needs of a student population on the rise. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 732-746. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3075-7>
- Fédération des cégeps. (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. Récupéré de <https://fedcegeps.ca/federation/rapports-annuels/>
- Finnegan, E. et Accardo, A. L. (2018). Written expression in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 868-882. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3385-9>
- Finnegan, E. et Mazin, A. L. (2016). Strategies for increasing reading comprehension skills in students with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Education and Treatment of Children*, 39(2), 187-219.
- Fougeyrollas, P. (1995). Documenting environmental factors for preventing the handicap creation process: Quebec contributions relating to ICIDH and social participation of people with functional differences. *Disability and rehabilitation*, 17(3-4), 145-153. <https://doi.org/10.3109/09638289509166709>
- Fombonne, E., MacFarlane, H. et Salem, A.C. (2021). Epidemiological surveys of ASD: advances and remaining challenges. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(1). 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05005-9>
- Francis, G. L. et Duke, J. M. (2017). The college road trip: Supporting college success for students with autism. *DADD Online Journal: From Research to Practice*, 4(1), 20-35.

- Friedman, N. D. B., Warfield, M. E. et Parish, S. L. (2013). Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorder: Current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, 3(2), 181-192.
- Ganz, J. B. et Flores, M. M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: Identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 75-83. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0602-6>
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. et Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. Récupéré de [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enquetes/HabVie2010_RapportRecherche2014\(5\).pdf](https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enquetes/HabVie2010_RapportRecherche2014(5).pdf)
- Gaudreault, M. M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. Récupéré de https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollegiale_2018.pdf
- Gelbar, N. W., Smith, I. et Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2593-2601. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5>
- Geller, L. L. et Greenberg, M. (2009). Managing the transition process from high school to college and beyond: Challenges for individuals, families, and society. *Social Work in Mental Health*, 8(1), 92-116. <https://doi.org/10.1080/15332980902932466>
- Gevarter, C., Bryant, D. P., Bryant, B., Watkins, L., Zamora, C. et Sammarco, N. (2016). Mathematics interventions for individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(3), 224-238. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0078-9>
- Glennon, T. J. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *Work*, 17(3), 183-190.

- Happé, F. (2013). Weak central coherence. Dans F. R. Volkmar (dir.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (p. 3344-3346). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1744
- Happé, F. et Vital, P. (2009). What aspects of autism predispose to talent? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1369-1375. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0332>
- Hedley, D., Uljarević, M. et Hedley, D. F. E. (2017). Employment and living with autism: Personal, social and economic impact. Dans S. Halder et L. Assaf (dir.), *Inclusion, disability and culture: Inclusive learning and educational equity* (vol. 3, p. 295-311). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55224-8_19
- Hendrickson, J. M., Woods-Groves, S., Rodgers, D. B. et Datchuk, S. (2017). Perceptions of students with autism and their parents: The college experience. *Education and Treatment of Children*, 40(4), 571-596.
- Hollocks, M. J., Lerh, J. W., Magiati, I., Meiser-Stedman, R. et Brugha, T. S. (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 49(4), 559-572. <https://doi.org/10.1017/S0033291718002283>
- Howlin, P., Arciuli, J., Begeer, S., Brock, J., Clarke, K., Costley, D., ... Einfeld, S. (2015). Research on adults with autism spectrum disorder: Roundtable report. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 40(4), 388-393. <https://doi.org/10.3109/13668250.2015.1064343>
- Howlin, P. et Moss, P. (2012). Adults with autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275-283. <https://doi.org/10.1177/070674371205700502>
- Jackson, S. L. J., Hart, L. et Volkmar, F. R. (2018). Preface: Special issue—College experiences for students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 639-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3463-7>
- Jahromi, L. B., Meek, S. E. et Ober-Reynolds, S. (2012). Emotion regulation in the context of frustration in children with high functioning autism and their typical peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(12), 1250-1258. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02560.x>
- Jamieson, J. et Jamieson, C. (2004). *Managing Asperger syndrome at college and university: A resource for students, tutors and support services*. Routledge.

- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254962>
- Jones, C. R. G., Happé, F., Golden, H., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Simonoff, E., ... Charman, T. (2009). Reading and arithmetic in adolescents with autism spectrum disorders: Peaks and dips in attainment. *Neuropsychology*, 23(6), 718-728. <https://doi.org/10.1037/a0016360>
- Jones, N. L. et Apling, R. N. (2004). *The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA): Comparison and analysis of selected provisions in H.R. 1350 as passed by the House and by the Senate, 108th Congress*. Récupéré de <https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/77549/CRSIDEACompare.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Knott, F. et Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: A comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 411-426. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.781236>
- Kuder, S. J. et Accardo, A. (2018). What works for college students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 722-731. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3434-4>
- Kurth, N. et Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84.
- Lallukka, T., Mittendorfer-Rutz, E., Ervasti, J., Alexanderson, K. et Virtanen, M. (2020). Unemployment trajectories and the early risk of disability pension among young people with and without autism spectrum disorder: A nationwide study in Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2486. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072486>
- Lambe, S., Russell, A., Butler, C., Fletcher, S., Ashwin, C. et Brosnan, M. (2018). Autism and the transition to university from the student perspective. *Autism*, 23(6), 1531-1541. <https://doi.org/10.1177/1362361318803935>
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C. et Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 596-606. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0664-5>

- Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L. et Gould, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 894-910. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0218-7>
- Leroux-Boudreault, A. (2017). *La perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire lors du passage vers le secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/9496/>
- Lévesque, C. (2013). *Transition entre le secondaire et le niveau collégial*. Sorel-Tracy : Cégep de Sorel-Tracy. Récupéré de https://www.cegepst.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/transition_secondaire_collegial.pdf
- Levy, A., et Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1271-1282.
- Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. RLRQ, c. E-20.1. Recupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3. Récupéré de <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Lugo-Marín, J., Magán-Maganto, M., Rivero-Santana, A., Cuellar-Pompa, L., Alviani, M., Jenaro-Rio, C., ... Canal-Bedia, R. (2019). Prevalence of psychiatric disorders in adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 59, 22-33. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.12.004>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., ... Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1-12.
- Magiati, I., Tay, X. W., et Howlin, P. (2014). Cognitive, language, social and behavioural outcomes in adults with autism spectrum disorders: A systematic review of longitudinal follow-up studies in adulthood. *Clinical psychology review*, 34(1), 73-86.
- Makin, C., Hill, V. et Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study.

Autism & Developmental Language Impairments, 2. <https://doi.org/10.1177/2396941516684834>

- Martinez, D. C., Conroy, J. W. et Cerreto, M. C. (2012). Parent involvement in the transition process of children with intellectual disabilities: The influence of inclusion on parent desires and expectations for postsecondary education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279-288. <https://doi.org/10.1111/jppi.12000>
- Mash, E. J. et Wolfe, D. A. (2012). *Abnormal child psychology* (5^e éd.). Wadsworth Publishing.
- Métayer, M. (1991). *La transition du secondaire au cégep*. Collège Lionel-Groulx. Récupéré de https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/texte01.pdf
- Meunier-Dubé, A. (2018). *Différences reliées au genre dans la dépression pendant la transition secondaire-collégial : liens avec les distorsions cognitives, le stress et l'adaptation au collège* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/11647/>
- Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2018). Adaptation au collégial et vulnérabilités durant la transition secondaire-collégial. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3), 434-453. Récupéré de <https://mje.mcgill.ca/article/view/9427>
- Michaud, V. (2019). *Programme de soutien pour faciliter la réussite des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme aux études post secondaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal.
- Miles, M. B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Plan d'enseignement individualisé (PEI) : guide*. Gouvernement de l'Ontario. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguidf.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018a). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3548083>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018b). *Taux de diplomation et qualification par commission scolaire au Québec : édition 2018*. Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/>

[fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-Edition2018-CD.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-Edition2018-CD.pdf)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018c). *Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales chez les nouveaux inscrits au collégial, aux trimestres d'automne de 2005 à 2015, à l'enseignement ordinaire, par type de formation des programmes de DEC : données pour l'ensemble du réseau collégial (réseau public, réseau privé subventionné et écoles gouvernementales)*. Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2019-2020/19-297_Diffusion.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire : édition 2019*. Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-2019.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Adaptation scolaire : Politique de l'adaptation scolaire et plan d'action*. Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/adaptation-scolaire/>
- Mitchell, W. et Beresford, B. (2014). Young people with high-functioning autism and Asperger's syndrome planning for and anticipating the move to college: What supports a positive transition? *British Journal of Special Education*, 41(2), 151-171. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12064>
- Nally, A., Healy, O., Holloway, J. et Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 47, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.12.002>
- Nelson, J. M. et Lovett, B. J. (2019). Assessing ADHD in college students: Integrating multiple evidence sources with symptom and performance validity data. *Psychological Assessment*, 31(6), 793-804. <https://doi.org/10.1037/pas0000702>
- Noisieux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête de peloton. *Périscope*, 47. Récupéré de <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Autisme%20en%20chiffre/Periscope-TSA.pdf>
- Norbury, C. et Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: Interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10888431003623553>

- Nuske, H. J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., ... Smith, T. (2019). Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306-325. <https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- Office des personnes handicapées du Québec. (2003). *La transition de l'école à la vie active : rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification et de la transition au Québec*. Récupéré de https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Etudes_analyses_et_rapports/1127_Transition_ecole_vie_active_Rapport_demarche_concertation_Acc.pdf
- Office des personnes handicapées du Québec. (2013). *Les transitions*. Récupéré de <http://www.ophq.gouv.qc.ca/partenaires/les-transitions.html>
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W. et Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57. <https://doi.org/10.1177/0743558400151003>
- Paquet, A. (2008). *L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation sociale par leurs pairs* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/1694/>
- Peklari, E. (2019). Mathematical Skills in Autism Spectrum Disorder. *Asian Journal of Applied Science and Technology*, 3(1), 111-123.
- Perner, L. (2003). Selecting a college for student on the autism spectrum. *Autism Asperger's Digest*, 36, 28-31.
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Récupéré de https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2016/02/Guide_Accommodements-_PHILION.pdf
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N. et Laplante, L. (2016). Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire. *Éducation et francophonie*, 44(1), 96-116. <https://doi.org/10.7202/1036174ar>
- Pillay, Y. et Bhat, C. S. (2012). Facilitating support for students with Asperger's syndrome. *Journal of College Student Psychotherapy*, 26(2), 140-154.

- Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 125-137. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000032>
- Poirier, N. et Leroux-Boudreault, A. (2020). *10 questions sur... Le trouble du spectre de l'autisme chez l'enfant et l'adolescent*. Éditions Midi-Trente.
- Prévost, M. (2018). *La réussite collégiale des étudiants ayant un TSA : conditions gagnantes à actualiser au secondaire et au collégial* [Vidéo]. Récupéré de <https://www.rnetsa.ca/fr/centre-de-documentation/15/la-reussite-collegiale-des-etudiants-ayant-un-tsa-conditions-gagnantes-a-actualiser-au-secondaire-et-au-collegial>
- Ricketts, J., Jones, C. R., Happé, F. et Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 807-816. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1619-4>
- Rogé, B. (2019). Fonctions exécutives et trouble du spectre de l'autisme. *Enfance*, 4(4), 533-537. <https://doi.org/10.3917/enf2.194.0533>
- Rosenthal, M., Wallace, G. L., Lawson, R., Wills, M. C., Dixon, E., Yerys, B. E. et Kenworthy, L. (2013). Impairments in real-world executive function increase from childhood to adolescence in autism spectrum disorders. *Neuropsychology*, 27(1), 13-18. <https://doi.org/10.1037/a0031299>
- Ross, E. (2015). *Perceptions du parcours scolaire d'étudiants universitaires ayant une dyslexie* (Thèse de spécialisation non publiée). Université du Québec à Montréal.
- Ross, E. (2019). *Étude exploratoire sur les perceptions du parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants universitaires présentant ce trouble* (essai doctoral). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/13653/>
- Sarrett, J. C. (2018). Autism and accommodations in higher education: Insights from the autism community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 679-693. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3353-4>
- Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M. et Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1042-1049. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2864>
- Shattuck, P. T., Steinberg, J., Yu, J., Wei, X., Cooper, B. P., Newman, L. et Roux, A. M. (2014). Disability identification and self-efficacy among college students on

- the autism spectrum. *Autism Research and Treatment*, 2014, 924182. <https://doi.org/10.1155/2014/924182>
- Shmulsky, S. et Gobbo, K. (2013). Autism spectrum in the college classroom: Strategies for instructors. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(6), 490-495. <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.716753>
- Shmulsky, S., Gobbo, K. et Donahue, A. (2015). Groundwork for success: A college transition program for students with ASD. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 235-241.
- Shmulsky, S., Gobbo, K., Donahue, A. T. et Banerjee, M. (2017). College students who have ASD: Factors related to first year performance. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 375-384.
- Smith, E.-L. (2020). *Les troubles d'apprentissage et les difficultés scolaires chez les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal.
- Stoppelbein, L., Biasini, F., Pennick, M. et Greening, L. (2016). Predicting internalizing and externalizing symptoms among children diagnosed with an autism spectrum disorder: The role of routines. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 251-261. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0218-3>
- Strnadová, I., Cumming, T. M. et Danker, J. (2016). Transitions for students with intellectual disability and/or autism spectrum disorder: Carer and teacher perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 40(2), 141-156. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.2>
- Taylor, J. L. et Seltzer, M. M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 566-574. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1070-3>
- Taylor, M. J. (2005). Teaching students with autistic spectrum disorders in HE. *Education + Training*, 47(7), 484-495. <https://doi.org/10.1108/00400910510626330>
- Thommen, E., Baggioni, L. et Tessari Veyre, A. (2017). Les particularités neuro-cognitives dans l'autisme. *Paediatrica*, 28(2), 27-31. Récupéré de <https://docplayer.fr/68824167-Les-particularites-neuro-cognitives-dans-l-autisme.html>
- Tobin, M. C., Drager, K. D. R. et Richardson, L. F. (2014). A systematic review of social participation for adults with autism spectrum disorders: Support, social

- functioning, and quality of life. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 214-229. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.002>
- Troyb, E., Orinstein, A., Tyson, K., Helt, M., Eigsti, I.-M., Stevens, M. et Fein, D. (2014). Academic abilities in children and adolescents with a history of autism spectrum disorders who have achieved optimal outcomes. *Autism*, 18(3), 233-243. <https://doi.org/10.1177/1362361312473519>
- Tso, M. et Strnadová, I. (2017). Students with autism transitioning from primary to secondary schools: Parents' perspectives and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 389-403. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197324>
- Université du Québec à Montréal. (2020). *Baccalauréat en développement de carrière*. Récupéré de <https://etudier.uqam.ca/programme?code=7549>
- Université du Québec à Montréal. (2021a). *Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention comportementale auprès des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Récupéré de <https://etudier.uqam.ca/programme?code=1944>
- Université du Québec à Montréal. (2021b). Ressources pour enseigner et accompagner – Services à la vie étudiante. Récupéré de <https://vie-etudiante.uqam.ca/enseigner-accompagner.html>
- Université Laval. (2020). *Baccalauréat en orientation (B. Éd.)*. Récupéré de <https://www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-orientation-b-ed.html?id=38665>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. et Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(1), 1-25. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0006>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. et Reiser, M. (2008). Predictions of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.67>
- Valiente, C., Swanson, J. et Lemery-Chalfant, K. (2012). Kindergathers' temperament and classroom engagement: Moderation by effortful control. *Social Development*, 21(3), 558-576. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00640.x>
- Van Hees, V., Moyson, T. et Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs.

Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(6), 1673-1688.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>

- Van Hees, V., Roeyers, H. et De Mol, J. (2018). Students with autism spectrum disorder and their parents in the transition into higher education: Impact on dynamics in the parent–child relationship. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3296-3310. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3593-y>
- van Roekel, E., Scholte, R. H. et Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63-73. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Van Wieren, T. A., Armstrong, A. J. et McMahon, B. T. (2012). Autism spectrum disorders and intellectual disabilities: A comparison of ADA Title I workplace discrimination allegations. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 36(3), 159-169.
- VanBergeijk, E., Klin, A. et Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 38(7), 1359-1370. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0524-8>
- Villatte, A., Marcotte, D. et Potvin, A. (2015). Ces étudiants à risque de dépression. *Le sociographe*, 51(3), 65-75. <https://doi.org/10.3917/graph.051.0065>
- Volkmar, F. R., Jackson, S. L. T. et Hart, L. (2017). Transitions issues and challenges for youth with autism spectrum disorder. *Pediatric Annals*, 46(6), e219-e223. <https://doi.org/10.3928/19382359-20170519-03>
- Wei, X., Yu, J. W., Shattuck, P., McCracken, M. et Blackorby, J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) participation among college students with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1539-1546. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1700-z>
- White, S. W., Elias, R., Capriola-Hall, N. N., Smith, I. C., Conner, C. M., Asselin, S. B., ... Mazefsky, C. A. (2017). Development of a college transition and support program for students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(10), 3072-3078. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3236-8>
- White, S. W., Elias, R., Salinas, C. E., Capriola, N., Conner, C. M., Asselin, S. B., ... Getzel, E. E. (2016). Students with autism spectrum disorder in college: Results from a preliminary mixed methods needs analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.010>

- White, S. W., Ollendick, T. H. et Bray, B. C. (2011). College students on the autism spectrum: Prevalence and associated problems. *Autism*, 15(6), 683-701. <https://doi.org/10.1177/1362361310393363>
- Williams, G. et Palmer, A. (2004). *Preparing for college: Tip for students with HFA/Asperger's syndrome*. Récupéré de <http://www.teacch.com/prep4col2.html>
- Williamson, P., Carnahan, C. R. et Jacobs, J. A. (2012). Reading comprehension profiles of high-functioning students on the autism spectrum: A grounded theory. *Exceptional Children*, 78(4), 449-469. <https://doi.org/10.1177/001440291207800404>
- Witcher, S. M. (2020). *Higher education disability professionals perceptions on transition processes for college freshmen with autism spectrum disorders* (Thèse de doctorat). Eastern Michigan University. Récupéré de <https://commons.emich.edu/theses/1010/>
- Zager, D. et Shamow, N. (2005). Teaching students with autism spectrum disorders. Dans D. Zager (dir.), *Autism spectrum disorders: Identification, education, and treatment* (p. 295-326). Lawrence Erlbaum.
- Zeedyk, S. M., Bolourian, Y. et Blacher, J. (2019). University life with ASD: Faculty knowledge and student needs. *Autism*, 23(3), 726-736. <https://doi.org/10.1177/1362361318774148>