Trouble du spectre de l'autisme et études postsecondaires : points de vue d'intervenants des services d'aide aux étudiants

Valérie Michaud and Georgette Goupil

Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/ripes/3439>

DOI: 10.4000/ripes.3439

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Valérie Michaud and Georgette Goupil, "Trouble du spectre de l'autisme et études postsecondaires : points de vue d'intervenants des services d'aide aux étudiants", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 37(3) | 2021, Online since 08 November 2021, connection on 27 September 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/3439> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.3439>

This text was automatically generated on 27 September 2022.

Creative Commons - Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Trouble du spectre de l'autisme et études postsecondaires : points de vue d'intervenants des services d'aide aux étudiants

Valérie Michaud and Georgette Goupil

1. Introduction

- 1 Au Québec, les cégeps et les universités accueillent un nombre croissant d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme (AQICESH, 2019-2020). Des recherches démontrent que ces étudiants ont un intérêt pour les études postsecondaires et qu'ils peuvent réussir avec un soutien adapté à leur condition (Arsenault et al., 2016; Barnhill, 2014; Van Hees et al., 2015). Cette augmentation dans les établissements postsecondaires s'explique aussi par la mise en place de politiques québécoises visant le respect des droits de la personne, par la précocité des diagnostics et de l'intervention ainsi que par les services au primaire et au secondaire (Barnhill, 2014; VanBergeijk et al., 2008). Bien que certaines caractéristiques associées au trouble du spectre de l'autisme (TSA) représentent des forces dans les études postsecondaires, d'autres entraînent des défis dans différentes sphères d'apprentissage et dans les relations avec les pairs (Barnhill, 2014; Jamieson et al., 2007). Ainsi, les études postsecondaires nécessitent des habiletés relevant des fonctions exécutives (par exemple : planification, organisation, gestion du temps) et une adaptation à de nouvelles situations sociales (Jamieson et al., 2007). Certains étudiants ayant un TSA présentent des difficultés sur ces plans et peuvent être à risque d'échouer leurs études en l'absence d'un soutien adapté (Cai et Richdale, 2016).
- 2 Les services d'aide pour les étudiants en situation de handicap ont le mandat de soutenir ces étudiants. Les conseillers pédagogiques ou d'orientation de ces services travaillent en collaboration avec les étudiants afin d'identifier leurs besoins et les

dispositifs à mettre en place pour faciliter leur réussite (Phillion et al., 2016). Toutefois, dans les cégeps et les universités, d'autres intervenants (par exemple : orthopédagogues, éducateurs spécialisés, etc.) peuvent aussi accueillir et soutenir les étudiants ayant un TSA. En vue de favoriser leur réussite, il importe d'identifier les forces et les défis, dans ce contexte postsecondaire, ainsi que les demandes d'aide relatives à ces étudiants. L'ensemble des intervenants des services d'aide représentent une source riche d'information sur ce sujet à cause de leur implication et leur expertise auprès des étudiants ainsi que des professeurs.

- 3 Cet article s'intéresse aux expériences rapportées des intervenants des services d'aide au postsecondaire quant aux forces et aux difficultés observées chez les étudiants ayant un TSA. Cette étude vise aussi la description des besoins perçus de soutien des professeurs et des autres acteurs du milieu par l'identification des situations et des difficultés rapportées aux intervenants des services d'aide. Le contexte présente la description du TSA et de ses manifestations en milieu postsecondaire ainsi que celle des services dans les établissements postsecondaires québécois. Suit la problématique qui en découle. Cet article décrit par la suite la méthode utilisée dans le cadre de cette étude qualitative, les résultats, la discussion ainsi que la conclusion permettant de faire des liens avec la littérature scientifique relativement au soutien pour les personnes ayant un TSA aux études postsecondaires.

2. Contexte théorique et problématique

2.1. Le TSA et ses manifestations

- 4 La prévalence du TSA se situe à une personne sur 100 (American Psychiatric Association [APA], 2013). Au Canada, la prévalence globale pour l'année 2015, chez les enfants et adolescents de 5 à 17 ans, est de 1 enfant sur 66 (Agence de la santé publique du Canada, 2018). Le DSM-5 définit le TSA comme un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des déficits de la communication et des interactions sociales ainsi que par la présence de comportements, d'intérêts, d'activités restreintes ou répétitives (APA, 2013). Le TSA est également concomitant dans environ 70% des cas avec d'autres troubles comme l'anxiété ou le TDAH (APA, 2013). De plus, le TSA se distingue également par des difficultés d'adaptation aux changements et par des déficits des fonctions exécutives, de la cohérence centrale ainsi que de la théorie de l'esprit (Attwood, 2008). Même lorsque la personne possède un potentiel intellectuel considéré dans la norme, les déficits reliés au TSA peuvent avoir des répercussions dans les études postsecondaires. Ces répercussions concernent globalement les interactions ou la communication sociales, les habiletés scolaires et les particularités comportementales (Attwood, 2008; Cai et Richdale, 2016; Van Hees et al., 2015). Le tableau 1 les présente.
- 5 La littérature scientifique souligne aussi plusieurs forces associées au TSA (Camarena et Sarigiani, 2009). Les étudiants présentant un TSA relèvent facilement les détails dans un ensemble et ils possèdent une bonne mémoire à long terme des informations visuelles. Ils cumulent ainsi de vastes connaissances dans leur domaine d'intérêt pouvant être mises à profit dans leur programme d'étude (MacKay, 2010; Van Hees et al., 2015). D'autres forces concernent l'attention portée aux détails, l'implication dans les études ainsi que les habiletés d'analyse et d'observation (Van Hees et al., 2015).

Au niveau postsecondaire, l'étudiant a choisi son programme d'études. Il fréquentera alors des pairs ayant des intérêts communs avec les siens ce qui peut faciliter ses interactions sociales (Glennon, 2001). Bien que ces forces représentent des facteurs de protection pour la réussite des études, certaines difficultés demeurent. Ainsi, la compréhension des conventions sociales n'est pas toujours intégrée chez les étudiants ayant un TSA et s'ajuster dans les interactions avec les pairs peut être difficile (Bebko, 2011; Jamieson et al., 2007). Ces étudiants peuvent présenter des difficultés expliquées, en partie, par un déficit de la théorie de l'esprit et par des problèmes de communication non verbale se manifestant, par exemple, par un contact visuel limité ou un manque de compréhension du langage corporel (Jamieson et al., 2007). Même si plusieurs étudiants souhaitent interagir, ces difficultés peuvent nuire aux interactions avec les autres étudiants et les professeurs (Van Hees et al., 2015). Promouvoir des interactions positives avec les professeurs favoriserait le succès et l'engagement scolaires (Austin et Pena, 2017; Zeedyk et al., 2018). Toutefois, certains professeurs ont besoin de ressources pour mieux comprendre les défis associés au TSA et ajuster leurs interactions avec ces étudiants (Zeedyk et al., 2018).

- 6 Sur le plan scolaire, plusieurs étudiants ayant un TSA présentent des problèmes dans des tâches de compréhension verbale ou écrite (Griswold et al., 2002). Des difficultés d'intégration de l'information écrite, un manque d'inférences, des déficits dans la communication et dans la théorie de l'esprit expliquent, du moins en partie, ces lacunes de compréhension (Williamson et al., 2012). Une faible cohérence centrale, soit la capacité de cerner les éléments importants parmi d'autres, entraverait aussi la compréhension de l'information (Attwood, 2008; Bebko, 2011). De plus, ces étudiants peuvent manifester des difficultés sur le plan des fonctions exécutives, soit : la planification ou l'organisation des tâches, la mémoire à court terme, l'inhibition d'actions non pertinentes, la gestion du temps et des priorités ainsi que l'utilisation de nouvelles stratégies (Demetriou et al., 2018). Une rigidité de pensée et des difficultés devant les imprévus nuiraient aussi à l'adaptation (Jamieson, et al., 2007; Smith, 2007). Au postsecondaire, ces difficultés peuvent gêner l'ajustement aux nombreux professeurs, aux horaires variables ou aux déplacements dans des locaux multiples.
- 7 Selon VanBergeijk et collaborateurs (2008), malgré le défi des transitions, en planifiant ces dernières et en mettant en place les aménagements et le soutien appropriés, les étudiants ayant un TSA ont les capacités de réussir tant sur le plan scolaire que social. Le tableau 1 dresse un parallèle entre les difficultés des étudiants ayant un TSA au postsecondaire recensées dans la littérature scientifique et les critères diagnostiques selon le DSM-5 (APA, 2013).

Tableau 1. Parallèle entre les critères diagnostiques et les difficultés des étudiants ayant un TSA aux études postsecondaires

Critères diagnostiques du TSA en fonction du DSM-5 (APA, 2013)	Éléments représentant des difficultés pour les étudiants ayant un TSA
Altération qualitative des interactions sociales (critère A)	Compréhension des conventions sociales Compréhension de la communication non verbale Théorie de l'esprit

et de la communication sociale (critère A)	Compréhension des signaux non verbaux Compréhension verbale et écrite <ul style="list-style-type: none"> • Inférence • Interprétation littérale • Intégration de l'information • Matériel abstrait • Langage pragmatique • Cohérence centrale
Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités (critère B)	Rigidité comportementale et cognitive Intégration sensorielle
Autres	
	Aspects liés aux fonctions exécutives <ul style="list-style-type: none"> • Habiletés d'organisation et de planification • Habiletés de résolution de problème • Flexibilité cognitive • Généralisation • Inhibition • Gestion du temps et des priorités • Mémoire à court terme Attention
<i>Références :</i> Adreon et Durocher, 2007; Attwood, 2008; Bebko, 2011; Barnhill, 2014; Cai et Richdale, 2016; Gelbar et al., 2014; Glennon, 2001; Jamieson et al., 2007; VanBergeijk et al., 2008; Van Hees et al., 2015; Williamson et al., 2012.	

2.2. Le milieu postsecondaire

- 8 Le milieu postsecondaire québécois comprend les études collégiales et universitaires. Les études collégiales varient entre deux et trois ans à la suite du secondaire. Les études universitaires se déclinent en trois cycles d'études, soit le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat. Les établissements postsecondaires offrent des services aux étudiants considérés en situation de handicap, tel le TSA. Au Québec, la charte québécoise des droits et libertés de la personne (Gouvernement du Québec, 2018) et la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (Gouvernement du Québec, 2004) reconnaissent le droit à l'égalité et prescrivent la mise en place de services nécessaires à la réussite scolaire des étudiants en situation de handicap. Les établissements doivent donc fournir des moyens de réussite tenant compte de la situation de handicap afin d'égaliser les chances de réussite, et ce, à condition que ces aides ne soient pas une contrainte excessive (Doucet et Phillion, 2016; Phillion et al., 2016). L'identification des mesures d'accompagnement se réalise en collaboration avec un conseiller aux services d'aide pour les étudiants en situation de handicap, incluant les étudiants ayant un TSA (Phillion et al., 2016). Ce conseiller a comme rôles d'accueillir les étudiants, de

collaborer à leur intégration dans l'établissement, de favoriser leurs apprentissages à l'aide de services et d'aménagements et de soutenir les professeurs. Ce conseiller doit aussi rencontrer l'étudiant, prendre connaissance du diagnostic, identifier ses besoins, mettre en place les aménagements, assurer le suivi, élaborer un plan d'intervention et rencontrer les professeurs au besoin (Phillion et al., 2016).

- 9 Le nombre d'étudiants ayant un TSA a augmenté considérablement au postsecondaire à la suite de l'accroissement des élèves dans les ordres précédents. En effet, au préscolaire, au primaire et au secondaire, le nombre d'élèves ayant un TSA est passé de 1,150 en 2000 à 15,760 en 2017 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, cité dans Goupil, 2020). Plusieurs de ces élèves souhaitent réaliser des études postsecondaires (Arsenault et al., 2016). Selon les statistiques 2019-2020 de l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, 372 étudiants ayant un TSA avaient fait une demande de service dans les universités québécoises. Toutefois, plusieurs étudiants ayant un TSA entament leurs études sans faire de demandes de services et ne dévoilent pas leur diagnostic (Barnhill, 2014; Cai et Richdale, 2016).

2.3. Problématique

- 10 Si les caractéristiques du TSA sont relativement bien décrites dans la littérature scientifique, les forces et les défis des étudiants présentant un TSA en contexte postsecondaire québécois n'ont fait l'objet que de peu d'études. Ce contexte postsecondaire possède des caractéristiques propres : orientations et politiques, modalités de soutien aux étudiants en situation de handicap, fonctionnement pédagogique, etc. Les principales demandes d'intervention ou d'accompagnement auxquelles doivent répondre les intervenants des services d'aide sont également peu connues, notamment parce que l'augmentation des étudiants ayant un TSA au postsecondaire est relativement récente. Bien que plusieurs études internationales aient décrit la situation d'étudiants ayant un TSA au postsecondaire à partir, entre autres, des témoignages de ces derniers (Gelbar et al., 2014), peu de recherches décrivent les motifs de consultation des étudiants et des professeurs auprès des services d'aide.
- 11 Les résultats de plusieurs études, dont les études américaines, ne sont pas directement transférables au contexte québécois. En effet, ces universités offrent des mesures différentes de soutien, dont l'accès à des résidences avec aménagements pour les étudiants ayant un TSA (Brightbill, 2020; Shmulsky et al., 2015; Viesel et al., 2020). Par ailleurs, des études internationales auprès des professeurs ressort leur besoin de mieux connaître les difficultés inhérentes au TSA, les aménagements et les pratiques pédagogiques à privilégier (Austin et Pena, 2017; Zeedyk et al., 2018). Toutefois, les besoins des professeurs qui requièrent l'aide pour ces étudiants des services d'aide des établissements postsecondaires québécois n'ont fait l'objet que de peu de publications scientifiques. Afin de cibler davantage l'aide pouvant être apportée ainsi que les dispositifs à développer par les services d'aide, en ce qui concerne les étudiants ayant un TSA, l'ajout du point de vue des intervenants de ces services semble pertinent.
- 12 Selon le modèle de production du handicap, il ne suffit pas de prendre seulement en compte les caractéristiques du trouble, mais il importe aussi de considérer le contexte où évolue la personne (Fougeyrollas, 2010). Certaines caractéristiques des milieux

éducatifs peuvent par conséquent contribuer à diminuer ou au contraire à exacerber certains problèmes liés au TSA, d'où la nécessité d'explorer la situation au postsecondaire dans les établissements.

- 13 Au Québec, depuis quelques années, les universités et les cégeps ont mis en place des services d'aide aux étudiants en situation de handicap comprenant aussi du soutien au personnel impliqué auprès de ces étudiants. Il est cependant à noter que ces services d'aide des établissements, tant collégiaux qu'universitaires, ont en général un nombre limité d'intervenants pour l'évaluation ou l'intervention axée sur le TSA. Cela peut toutefois s'expliquer en partie par le nombre encore limité d'étudiants ayant un TSA dans leurs services. Néanmoins, le point de vue de ces intervenants constitue une source privilégiée d'informations pour identifier les forces et les besoins des étudiants ayant un TSA dans le contexte postsecondaire ainsi que les motifs pouvant justifier les demandes d'aide du personnel relativement au TSA. Une telle identification faciliterait le développement de dispositifs d'aide ainsi que de programmes de formation ou d'intervention centrés sur le TSA au postsecondaire.

3. Objectifs de l'étude

- 14 Cette étude exploratoire s'inscrit dans le paradigme des méthodes qualitatives post-positivistes, car elle s'intéresse à la description des expériences rapportées des intervenants offrant des services aux étudiants ayant un TSA aux études postsecondaires. Elle vise à recueillir leurs expériences rapportées sur les forces et les défis de ces étudiants ainsi que les besoins de soutien des étudiants et des professeurs perçus par ces intervenants relativement au TSA. À notre connaissance, peu d'études ont évalué ces aspects du point de vue des intervenants travaillant auprès d'étudiants ayant un TSA. De plus, le milieu collégial est propre à notre système éducatif québécois. Cette étude est réalisée dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste visant l'élaboration d'un programme de soutien au postsecondaire pour les étudiants ayant un TSA (Michaud, 2019). Nous explorons dans cette optique les expériences rapportées des intervenants des services d'aide sur les thématiques suivantes :
- 15 1. les forces des étudiants ayant un TSA au postsecondaire;
- 16 2. les difficultés des étudiants ayant un TSA au postsecondaire;
- 17 3. les situations et besoins rencontrés par les professeurs ou les autres intervenants du milieu postsecondaire relativement à l'accompagnement ou à l'enseignement auprès d'étudiants ayant un TSA au postsecondaire.

4. Méthode

- 18 Une méthode qualitative d'entretiens de groupe (focus group) est privilégiée puisqu'elle permet de faire émerger différentes expériences rapportées et de favoriser un échange d'opinions (Boutin, 2007; Kitzinger et al., 2004).

4.1. Participants

- 19 Quatorze intervenants travaillant au sein de services d'aide pour les étudiants en situation de handicap au postsecondaire ont participé à un entretien de groupe. Nous

avons obtenu la collaboration de six établissements francophones postsecondaires québécois, dont trois en milieu collégial et trois en milieu universitaire. Nous avons demandé à rencontrer, par l'entremise d'une réunion tenue dans chacun des six établissements, les intervenants de ces services accompagnant des étudiants ayant un TSA.

- 20 La formation et l'expérience professionnelle des quatorze intervenants sont variées : conseiller aux étudiants en situation de handicap ($n=6$), orthopédagogues ($n=2$), conseillers d'orientation ($n=2$), technicien en éducation spécialisé ($n=1$), technicien en travail social ($n=1$), responsable du service aux étudiants en situation de handicap ($n=1$), et agent de recherche ($n=1$)¹. Afin de répondre aux critères d'inclusion de l'étude, les intervenants devaient être employés des services d'aide aux étudiants en situation de handicap de leur établissement et être intervenus auprès d'au moins un étudiant ayant un TSA. Les participants possèdent entre une et seize ($M_{ans} = 8,38$; $ET = 4,37$) années d'expérience auprès de personnes présentant un TSA.

4.2. Instrument et procédures

- 21 En vue des entrevues semi-structurées, un protocole d'entretien de groupe original a été élaboré à l'aide des écrits scientifiques et des objectifs de recherche. Les questions du protocole d'entretien pour cette étude réfèrent aux thématiques présentées dans les objectifs de recherche.

Pour le déroulement des entretiens de groupe, les services d'aide aux étudiants en situation de handicap des six établissements postsecondaires ciblés ont d'abord reçu un courriel de sollicitation. Ces six établissements ont eux-mêmes formé des groupes au regard des critères d'inclusion fournis par la première auteure et avec l'accord des intervenants désignés. Trois entretiens de groupe ont été réalisés en milieu collégial et trois autres en milieu universitaire. Ce ratio de trois entretiens par ordre d'enseignement permet de respecter le seuil de saturation théorique (Attal-Vidal et Iribarne, 2012). Chaque groupe était composé de deux à trois intervenants. Les mêmes procédures ont été employées pour tous les entretiens de groupe. Avant la rencontre, les participants ont reçu un formulaire de consentement et le protocole d'entretien. Cette procédure a permis de les renseigner sur les objectifs, le déroulement et les conditions éthiques de l'étude. La première auteure a mené tous les entretiens de groupe en s'inspirant des recommandations de Boutin (2007). L'ensemble des questions, regroupées en thématiques, prévues dans le protocole ont été abordées. La première auteure a parfois émis des demandes de précision et certaines questions ont parfois été reformulées pour s'adapter au contenu amené par les groupes. Les entretiens ont duré en moyenne 75 minutes et ils ont été enregistrés sous format vidéo et/ou audionumérique. Ce projet a été entériné par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal ainsi que des autres établissements postsecondaires s'étant dotés de comité d'éthique.

4.3. Mode d'analyse des données

- 22 Transcrits sous forme de verbatim, les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique s'inspirant de la méthode de Braun et Clarke (2006). D'abord, la première auteure a lu chaque verbatim à plusieurs reprises afin de se familiariser avec le contenu. Par la suite, elle a réalisé un codage initial à partir du verbatim pour en faire

émerger des unités de sens. Des liens ont été établis entre ces unités de sens pour faire ressortir des thèmes ensuite hiérarchisés à l'aide d'une carte thématique. Une grille de codification a permis par la suite de classer l'ensemble du verbatim. Une approche itérative a favorisé un mouvement constant entre le verbatim, la grille de codification et la carte thématique afin de raffiner les thèmes soulevés. À l'aide de la littérature scientifique et des questions du protocole d'entretien, ces thèmes ont été révisés. Enfin, une classification indépendante du verbatim a été réalisée par la première auteure et une assistante de recherche pour obtenir un accord interjuge (seuil minimal de 80%) dans l'objectif d'augmenter la validité de l'analyse. Un rapport entre les réponses en accord et le nombre total de réponses classifiées indique, pour chacun des entretiens de groupe, un accord interjuge variant entre 91,67 % et 97,91 % ($M_{\text{pourcentage}} = 94,44$; $\text{ÉT} = 3,13$). La classification a été discutée amenant des modifications mineures où deux sous-thèmes ont été reformulés pour en clarifier le sens.

5. Résultats

- 23 L'analyse des expériences rapportées des intervenants des services d'aide se divise en deux sections : (1) les caractéristiques des étudiants ayant un TSA aux études postsecondaires et (2) les situations et besoins rencontrés par les professeurs et les autres intervenants du milieu. Les verbatim recueillis ont été analysés en fonction des six entretiens de groupe réalisés. Il est par conséquent important de noter que pour l'ensemble de la présentation des résultats, les fréquences des thèmes et sous-thèmes de réponse sont comptabilisés en fonction de leur présence dans l'entretien et non pas en fonction du nombre de participants.

5.1. Caractéristiques des étudiants ayant un TSA au postsecondaire

5.1.1. Forces des étudiants ayant un TSA

- 24 Dans les six entretiens de groupe, les intervenants rencontrés ont fait ressortir l'hétérogénéité du TSA. En effet, lorsque les groupes ont été invités à discuter de leurs perceptions des étudiants ayant un TSA, ils ont mentionné l'importance de prendre en considération que ces étudiants sont tous différents et que par conséquent, le soutien doit être individualisé. Les six groupes ont décrit des forces observées chez ces étudiants, tant sur le plan personnel que scolaire. D'ailleurs, certains intervenants mentionnent les réussites et le bon fonctionnement de ces étudiants : « *On a beaucoup d'étudiants qui fonctionnent très bien suite à l'accompagnement reçu au primaire et au secondaire. L'arrivée au collégial parfois est un peu plus anxiogène et ces étudiants doivent s'adapter* »². La figure 1 présente les thèmes et sous-thèmes pour les forces. Elle présente aussi leurs fréquences d'apparition totale et le code numérique de l'entretien de groupe ainsi que l'ordre d'enseignement : groupe collégial (GC) et groupe universitaire (GU).

Figure 1. Carte thématique sur les caractéristiques et difficultés des étudiants ayant un TSA : section sur les forces

- 25 Sur le plan personnel, selon certains intervenants, les étudiants ayant un TSA peuvent démontrer une bonne connaissance de soi (n=1) s'observant par leur capacité à nommer ce qui leur est facile ou difficile. Cette force semble importante dans le soutien offert à ces étudiants, ainsi que la loyauté et l'honnêteté (n=2). Les étudiants ayant un TSA disent ce qu'ils pensent et respectent leurs engagements. Une autre force réside dans leur capacité à ne pas se laisser distraire par l'environnement social (n=1), permettant ainsi de mieux se concentrer sur leurs études :
- 26 « Les étudiants ayant un TSA ne cherchent pas à tout prix à se faire des amis. C'est sûr qu'ils veulent discuter de leur sujet d'intérêt [spécifique]. S'ils décident de parler à une personne de ce qui les intéresse, cela peut devenir accaparant. Mais en même temps, ils peuvent faire fi de l'état d'âme des gens autour pour continuer à faire ce qu'ils ont à faire. Donc c'est assez intéressant. Ils sont assez inébranlables là-dessus. »
- 27 Bien que le milieu postsecondaire ait son lot d'imprévus et que la transition soit perçue comme anxiogène, certains intervenants soulèvent qu'avec du temps et du soutien, les étudiants ayant un TSA ont une bonne capacité d'adaptation à leur environnement (n=1). L'attitude de ces étudiants et la compréhension qu'ils ont de leur environnement (n=1) représentent aussi des forces pour certains intervenants. Cela les aurait donc amenés à modifier leur façon de transmettre de l'information aux étudiants pour la rendre plus claire et concrète. Selon certains intervenants, la persévérance, la motivation et la discipline (n=4) dont ces étudiants font preuve facilitent leur intégration et leur réussite scolaire dans le milieu postsecondaire. Ainsi, sur le plan scolaire, trois groupes d'intervenants mentionnent que les étudiants ayant un TSA performant bien : « Ils performant très bien sur le plan scolaire. ⁵⁸...⁵⁹ C'est intéressant de voir un étudiant évoluer vers une maîtrise ⁶⁰ niveau d'études universitaires⁶¹. Cela prend un peu plus de temps, mais c'est vraiment valorisant ⁶² de voir cette réussite⁶³ ». D'autres caractéristiques contribueraient à cette performance scolaire, soit le souci du détail (n=1) de ces étudiants et leur bonne mémoire (n=3) permettant d'approfondir des sujets :
- 28 « Ce sont des étudiants très disciplinés. Pas nécessairement autonomes, mais je dirais que sur le plan des apprentissages, généralement ils sont forts. ⁶⁴...⁶⁵ Ils ont une mémoire encyclopédique, donc tout ce qui est en lien avec la géographie, l'histoire, ils ont vraiment des forces dans ces cours.
- 29 C'est sûr que la facilité de ces étudiants avec les concepts fait en sorte qu'ils creusent des sujets très en profondeur, donc ils connaissent très bien leur domaine. C'est pour cela qu'on constate que l'individu est une force en soi. Si ces étudiants désirent poursuivre plus tard dans la

recherche, comme professionnel tu te demandes si la société peut se permettre de ne pas inclure ces étudiants aux études supérieures [58]...[59]. »

- 30 Enfin, certains intervenants observent que les étudiants ayant un TSA présentent de la facilité pour la technologie (n=1), ce qui peut pallier certaines de leurs difficultés.

5.1.2. Difficultés des étudiants ayant un TSA

- 31 Lors des entretiens de groupe, pour explorer les caractéristiques des étudiants ayant un TSA, les intervenants ont été amenés à discuter aussi des difficultés que ces étudiants rencontrent dans leur parcours postsecondaire (figure 2).

Figure 2. Carte thématique sur les caractéristiques et difficultés des étudiants ayant un TSA : section sur les difficultés

- 32 Sur le plan personnel, les six groupes identifient le manque d'autonomie (n=6) comme la principale difficulté des étudiants ayant un TSA. Ils nécessitent par conséquent plus d'accompagnement que d'autres étudiants et peuvent éprouver de la difficulté pour chercher de l'aide (n=3) : « [58]...[59] ces étudiants vont s'isoler, ils ne poseront pas de questions. S'ils ont une difficulté, ils ne diront rien. Donc, à un moment donné, oups il a échoué [59] sans que l'intervenant soit au courant de la situation [59] ». Le parent de l'étudiant initie souvent la demande d'aide et informe les intervenants des difficultés de son enfant. À contrario, certains étudiants peuvent surutiliser les services (n=1), entraînant ainsi d'autres problèmes tels que la gestion de rendez-vous multiples :

- 33 « Au secondaire, les autres faisaient beaucoup pour eux et rendu au cégep, l'étudiant doit être plus autonome. Mais nous [59] les intervenants [59] sommes disponibles si l'étudiant a besoin. Par contre, certains étudiants sont très habiles pour aller le chercher malgré tout [59] que les intervenants fassent à la place de l'étudiant [59]. Si les services ne se parlent pas, ces étudiants sont capables d'aller chercher tous les intervenants. »

- 34 La transition vers les études postsecondaires nécessite de s'adapter (n=4) non seulement à un nouvel environnement, mais aussi à de nouvelles procédures pour gérer l'horaire des cours ou obtenir le matériel scolaire. L'anxiété devant l'imprévisibilité (n=6) représente aussi un grand défi :

- 35 « L'entrée à l'université, cela demande une analyse non linéaire. [59] Avant le postsecondaire [59] les étudiants ayant un TSA sont habitués à c'est quoi la journée un, c'est quoi la journée deux, etc. Tandis qu'au postsecondaire c'est, je vais aller faire l'agenda, il y a trop de monde, je vais

- plutôt aller voir pour la carte étudiante ☞ nécessite une certaine flexibilité ☞... Il faut donc que l'étudiant puisse déduire et s'ajuster pour essayer de gérer lui-même son temps.
- 36 Et même à l'intérieur des exigences d'un cours. ☞ Par exemple ☞ un travail qui demande d'aller visiter un endroit, il faut que l'étudiant trouve l'endroit, qu'il appelle, qu'il demande pour prendre un rendez-vous... Cela représente une difficulté de se déplacer dans un lieu inconnu. Les difficultés d'adaptation à l'inconnu c'est une grosse barrière aussi. »
- 37 Cinq groupes ajoutent à cette anxiété, la présence de troubles associés (par exemple : TDAH, troubles de l'humeur) ainsi que les difficultés d'intégration sensorielle (par exemple : sensibilité aux bruits, aux lumières, aux odeurs) (n=2). De plus, les intervenants doivent aider les étudiants ayant un TSA à briser leur isolement social (n=2). En effet, certains étudiants expriment un besoin de participer socialement sans nécessairement savoir comment s'y prendre : « Parce que pour la performance scolaire ça va bien, mais socialement c'est difficile pour ces étudiants surtout quand ils arrivent dans un grand cégep et qu'ils n'ont pas d'éducateurs qui vont les suivre comme au secondaire et au primaire ».
- 38 Le dévoilement du TSA (n=1) représente un défi pour l'étudiant même si ce dévoilement entraîne des bénéfices tels l'obtention d'aménagements ou de services :
- 39 « Il y a peut-être quelques étudiants qui gagneraient à se présenter dès le début de la session, ceux qui présentent des maniérismes ou qui risquent d'avoir des tics dans la classe. C'est quelque chose qu'on peut pratiquer avec eux ☞ d'apprendre à se présenter, à expliquer leur problématique ☞, on peut les rencontrer avant la première session. On a déjà eu des étudiants qui étaient devenus bons de session en session pour se présenter, de parler de leurs forces, de leurs besoins et cela brisait déjà les tabous. ☞...☞ la personne elle développe une force de prendre les devants et une ouverture à en parler, ce qui est un atout pour se préparer au marché du travail. »
- 40 Relativement aux difficultés scolaires, des intervenants identifient celles en compréhension de lecture et en rédaction (n=4), pouvant être liées à celles d'abstraction (n=2). Ainsi, les cours de philosophie abordent de la matière abstraite et ils requièrent plusieurs lectures et rédactions de travaux. Des difficultés de rédaction peuvent parfois être mises en relation avec une anxiété de performance se traduisant par du perfectionnisme (n=2) :
- 41 « Une des grandes difficultés de certains de nos étudiants c'est qu'ils procrastinent beaucoup devant un texte à écrire ☞...☞. Une procrastination qui vient d'une anxiété de perfection. On en a un que l'épreuve uniforme de français ☞ examen de français ministériel nécessaire à l'obtention du diplôme au cégep ☞, il l'a refait plusieurs fois parce que lui, dans sa tête, les choses sont super claires, mais il n'arrive pas à l'écrire parce qu'il veut que son premier jet soit impeccable. »
- 42 Des déficits des fonctions exécutives peuvent aussi affecter les habiletés de lecture et d'écriture. Cinq groupes ont d'ailleurs abordé ces dysfonctions exécutives les mettant en relation avec la cohérence centrale, soit la capacité de faire ressortir les éléments importants à retenir parmi plusieurs informations : « ☞ ces étudiants ☞ voient tous les petits arbres au lieu de voir la grande forêt et cela fait trop d'arbres ! » et « ils s'attardent à des tonnes de détails. ☞...☞ j'ai cessé de demander un résumé de mes rencontres parce que cela ne veut rien dire pour ces étudiants. Ils vont plutôt reprendre un autre 60 minutes pour tout me répéter ». Cette manière de traiter l'information entraînerait une surcharge cognitive (n=1) et générerait de l'anxiété. Enfin, les intervenants soulèvent des lacunes dans

l'organisation et la gestion du temps ($n=5$), nuisant aux remises de travaux dans les délais prescrits. Les dates de remise des travaux espacées dans la session intensifient ces difficultés.

- 43 La présence d'intérêts restreints peut diminuer la motivation ($n=1$) et nuire à la gestion du temps. Un intervenant mentionne que le temps consacré à l'intérêt restreint peut être disproportionné au point d'oublier l'étude en vue d'un examen. L'orientation professionnelle dans un programme ($n=3$) entraînerait aussi des défis :
- 44 « Le défi pour nos jeunes c'est qu'ils ont des forces dans quelque chose aussi qui sera un piège pour eux [59]...[60]. On en a beaucoup en sciences humaines et cela va très bien dans certains aspects des sciences humaines, mais moi quand je pense à l'université ou au monde du travail, je me dis... Cela nous impose parfois de travailler avec un autre angle, d'être très diplomates aussi. Leur dire qu'ils ont une force pour un morceau de leur programme, mais qu'il y a un autre morceau où cela accroche plus. »
- 45 Les six groupes observent des difficultés affectant la réussite scolaire et l'intégration sociale. Certains expliquent ces difficultés par le manque de compréhension des conventions sociales ($n=5$), par exemple, lorsqu'un étudiant insiste pour fournir son point de vue sans lever la main, perturbant ainsi le fonctionnement du cours. Entrer en relation avec les professeurs et les pairs ($n=4$) peut également être difficile pour certains étudiants. Cinq groupes notent que les travaux d'équipe représentent un défi majeur pour ces étudiants, tant dans la planification des rencontres que dans la réalisation du travail. D'ailleurs, plusieurs intervenants s'impliquent dans les travaux d'équipe, soit en accompagnant l'étudiant ayant un TSA en classe, ou encore, en le préparant à l'aide de scénarios sociaux³. Ils conseillent aussi le professeur pour la formation des équipes. La réalisation de présentations orales ($n=1$) peut causer certaines difficultés :
- 46 « L'étudiant devait faire des présentations orales, ce qui était un problème pour lui. On s'est entendu que tout se ferait, mais qu'il y avait une préparation à faire. Avec l'étudiant, on l'a jumelé avec notre service de tutorat adapté et tout a été préparé en conséquence avant. [60]...[61] Une étudiante a été nommée dans son groupe qui était un peu plus responsable de lui. La relation était meilleure et elle avait une compréhension plus grande peut-être, une affinité, et elle s'est prêtée au jeu facilement. »

5.2. Situations et besoins rencontrés par les professeurs et les autres intervenants

- 47 Les intervenants ont discuté de leurs connaissances des difficultés rencontrées par les professeurs ou les autres intervenants du milieu postsecondaire (figure 3).

Figure 3. Carte thématique sur les situations rencontrées par les professeurs ou autres intervenants

- 48 Tous les groupes reconnaissent des difficultés engendrées par les caractéristiques du TSA. Ainsi, les professeurs qui les consultent peuvent être confrontés à la rigidité comportementale et cognitive associée au TSA (n=4). Cette rigidité peut se manifester par un manque de souplesse de l'étudiant par rapport à la présentation de la matière par le professeur. La compréhension du langage (n=1) peut aussi poser problème :
- 49 « L'aspect compréhension. Par exemple, j'ai un étudiant qui pose une question, la question est claire dans sa tête, mais la question qu'il prononce est vaste. Donc le professeur répond à la question, mais l'étudiant attend une réponse spécifique et le professeur ne comprend pas que l'étudiant attend cette réponse. Alors l'étudiant va se fâcher et il va accaparer le temps aussi longtemps qu'il n'aura pas sa réponse. »
- 50 Cinq groupes notent la présence de comportements problématiques. Un intervenant mentionne que si le TSA est considéré dans les troubles dits « invisibles », il devient rapidement visible par ses manifestations. Des intervenants se sont vus rapporter des situations où l'étudiant se fâche en classe, crie ou pleure. Un intervenant compare ces comportements à des crises s'observant au primaire ou au secondaire. Les professeurs au postsecondaire étant peu habitués à intervenir face à de telles situations disent ressentir un sentiment d'impuissance. Plusieurs exemples de comportements problématiques représentent des situations où l'étudiant mobilise l'attention du professeur (n=5) :
- 51 « ... ces étudiants peuvent poser beaucoup de questions. Par exemple, un étudiant dans un cours il ne sentait pas qu'il créait un malaise parce qu'il parlait d'un sujet délicat. Mais lui il n'avait pas vu qu'il y avait un malaise. Et le professeur est mal à l'aise et il ne sait pas comment rattraper cela. »
- 52 Ces étudiants veulent tellement comprendre, ils veulent tellement s'assurer qu'ils sont dans la bonne voie, qu'eux les disponibilités des professeurs ils en profitent. J'essaie toujours de m'assurer qu'ils n'en profitent pas trop parce que je leur rappelle toujours qu'ils ne sont pas les seuls étudiants du professeur. ... J'essaie que ces étudiants comprennent qu'ils font partie d'un groupe, qu'ils ne sont pas seuls avec le professeur. »
- 53 Deux groupes observent aussi des inquiétudes liées à la transition sur le marché du travail ou dans des stages professionnels :
- 54 « Leurs inquiétudes aux professeurs c'est souvent à savoir ..., sur le marché du travail, qu'est-ce qui va arriver à cet étudiant ? Oui l'étudiant est performant, mais en équipe il n'est pas capable de fonctionner ou il aime mieux travailler seul. Mais, dans le milieu de travail dans lequel l'étudiant aimerait travailler, bien il n'aura pas le choix de travailler en équipe. ... Les professeurs s'inquiètent. C'est beau, on va les faire graduer, mais comment cela se passera-t-il ensuite sur le marché du travail ? »
- 55 Des difficultés dans la relation avec l'étudiant (n=2), pouvant s'expliquer par des malentendus entre l'étudiant et le professeur, sont également nommées : « On a des professeurs qui ont voulu aider, mais l'étudiant n'a pas perçu l'aide. Il a perçu comme si le professeur avait souligné sa différence par rapport aux autres alors qu'il aurait amené cette aide à un autre étudiant ». Cinq groupes observent chez les professeurs et les autres intervenants du milieu un sentiment d'impuissance et un besoin de se sentir mieux outillés. Dans le même ordre d'idées, ce sentiment peut être mis en relation avec un manque de connaissance du TSA (n=3) :
- 56 « On a des professeurs qui avaient vraiment un préjugé ... Par exemple Un professeur croyait que l'étudiant n'avait pas sa place dans ce cours, pour les exigences de son cours. ... je

pense que c'est le manque de connaissances. Souvent aussi les gens peuvent se faire une image. Des fois, dans les films, on va voir des personnes qui ont beaucoup plus de caractéristiques du TSA ou qui fonctionnent moins bien. Les professeurs restent peut-être avec cette image. Alors que nous, nos étudiants ayant un TSA fonctionnent vraiment bien. »

- 57 Enfin, bien que plusieurs défis aient été soulevés, certains intervenants ont noté que l'expérience pour les professeurs avec des étudiants ayant un TSA s'est avérée positive : *« Mais en général, les commentaires que je reçois des professeurs c'est qu'ils les aiment beaucoup. Ils ont des appréhensions en début de session, mais règle générale, ils sont contents et ils les trouvent travaillants »*. D'autres intervenants notent d'ailleurs que l'adaptation aux études postsecondaires peut bien se dérouler pour les étudiants ayant un TSA : *« On en a beaucoup qui fonctionnent très bien. ... C'est certain que l'arrivée au collégial est parfois un peu plus anxiogène pour eux, mais une fois qu'ils sont dans le milieu, ils fonctionnent habituellement très bien pour nous »*.

6. Discussion et conclusion

- 58 L'objectif de cette étude visait à recueillir les expériences rapportées des intervenants des services d'aide aux étudiants en situation de handicap d'établissements postsecondaires québécois quant aux forces et aux difficultés observées chez les étudiants ayant un TSA. Il visait aussi à explorer les besoins perçus de soutien des professeurs et des autres acteurs du milieu, et ce, par l'identification des situations et des difficultés rapportées par ces derniers aux intervenants des services d'aide.
- 59 Les données, particulièrement celles décrivant les forces et les difficultés, indiquent la variété et l'hétérogénéité des situations rencontrées par chaque étudiant. Les principales données obtenues, tant pour les forces que les difficultés, corroborent celles d'autres études portant sur le postsecondaire et le TSA (Anderson et al., 2017; Cai et Richdale, 2016; Gobbo et Shmulsy, 2014; Van Hees et al., 2015; White et al., 2016). De plus, comme l'ont constaté Gobbo et Shmulsy (2014) ainsi que Van Hees et collaborateurs (2015), la description des caractéristiques perçues du TSA par les intervenants de notre étude concorde avec les critères diagnostiques du TSA (APA, 2013) et les modèles théoriques explicatifs de ce trouble (un déficit de la théorie de l'esprit, une faible cohérence centrale et la présence de dysfonctions exécutives).
- 60 Notre étude a cependant permis d'identifier les défis les plus fréquents et faisant les objets des demandes d'aide. Les difficultés les plus fréquentes, selon les intervenants de notre étude, touchent l'anxiété devant l'imprévu, les troubles associés (par exemple : trouble de l'humeur, TDAH, etc.), les déficits des fonctions exécutives et les habiletés sociales ainsi que le manque d'autonomie ou d'adaptation. Le soutien doit donc être adapté aux différences individuelles tout en permettant à l'étudiant de développer son autonomie. L'hétérogénéité observée dans les besoins est également accentuée par la présence de troubles associés qui accompagnent généralement le TSA comme l'anxiété, la dépression ou, encore, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (APA, 2013; Gelbar et al., 2014). Les intervenants de notre étude soulèvent par conséquent que ces troubles associés ajoutent des défis à leur intervention et nécessitent de leur part un accompagnement important de l'étudiant.
- 61 Les forces associées au TSA et nommées par les intervenants de notre étude comprennent la persévérance, la motivation, la discipline, de bons résultats scolaires et une excellente mémoire. Cette persévérance entraîne aussi la résolution de plusieurs

difficultés d'où l'importance de maintenir des attentes positives. En ce sens, Austin et Pena (2017) soulignent comme facteur de protection l'importance pour les professeurs d'avoir des attentes positives au regard des habiletés de l'étudiant, notamment en ce qui concerne le succès scolaire et pour leur futur emploi. Le développement de telles attentes positives pourrait notamment être favorisé par des activités de sensibilisation au TSA pour le personnel du milieu postsecondaire (Austin et Pena, 2017).

- 62 Les intervenants ont aussi discuté des difficultés rencontrées par le personnel du milieu qui les consulte au sujet des étudiants ayant un TSA. Les sujets des consultations concernent : la rigidité comportementale et cognitive, la présence de comportements problématiques, la mobilisation de l'attention du professeur par l'étudiant et les problèmes liés aux habiletés langagières. Les intervenants notent aussi les problèmes associés à l'insertion au marché du travail, aux difficultés relationnelles, au sentiment d'impuissance du personnel face à ces étudiants et au besoin du personnel de se sentir mieux outillé. Les intervenants expliquent le sentiment d'impuissance de certains professeurs par un manque de connaissance du TSA. Guimond et Forget (2010) ont d'ailleurs observé que les professeurs au collégial ($N = 47$) rapportent avoir peu de connaissance sur le TSA. Bien que certains établissements aient mis en place des dispositifs de sensibilisation au TSA, davantage d'activités de formation dédiées aux professeurs et aux autres intervenants du milieu seraient bénéfiques.
- 63 L'analyse des difficultés rencontrées par les étudiants ayant un TSA ainsi que par le personnel du milieu fait également ressortir un dilemme devant lequel les intervenants des services d'aide sont confrontés, soit celui de favoriser l'autonomie tout en assurant des services de soutien. Or, ces services de soutien doivent, tel que mentionné dans les entretiens, à l'occasion consolider des habiletés de base telles l'hygiène ou les relations sociales. D'ailleurs, l'utilisation des habiletés adaptatives est problématique chez les personnes ayant un TSA, ce qui affecte l'autonomie même si ces dernières ne présentent pas de déficience intellectuelle (Kanne, et al., 2011; Smith et al., 2012). En effet, certains intervenants rencontrés mentionnent ces difficultés entre offrir du soutien et favoriser l'autonomie dans cette période vers l'âge adulte. Ce questionnement, aussi présent en milieu universitaire, apparaît fondamental lorsqu'on considère que favoriser l'autodétermination chez les étudiants au postsecondaire entraînerait des bénéfices sur la réussite scolaire et professionnelle (Robert et al. 2016). Par ailleurs, il peut devenir complexe d'assurer ces services de soutien, si l'étudiant surutilise ces services ou au contraire ne dévoile pas sa condition alors qu'il rencontre des difficultés associées à son TSA. Lorsque l'étudiant ne dévoile pas sa condition, il peut devenir fort complexe d'intervenir à cause de la confidentialité et des droits de la personne à respecter. Les compétences et le niveau de compréhension de l'interaction d'un ensemble de facteurs (par exemple : habiletés scolaires, stratégies d'apprentissage, problèmes de santé mentale, dysfonctions exécutives, confidentialité et droits de la personne) sont alors fortement sollicités chez ces intervenants. En ce sens, cette étude fait ressortir la grande complexité du rôle des intervenants des services d'aide travaillant auprès des étudiants ayant un TSA. De plus, nos données signalétiques indiquent la variété des formations et de l'expérience du personnel qui assume le soutien auprès de ces étudiants : conseiller aux étudiants en situation de handicap, conseillers d'orientation, orthopédagogues, technicien en éducation spécialisé et technicien en travail social. Compte tenu du nombre grandissant d'étudiants au postsecondaire, n'y aurait-il pas lieu d'étudier si les programmes de formation universitaires ou collégiaux préparent suffisamment à l'intervention spécialisée auprès

des étudiants en situation de handicap, dont le TSA? Néanmoins, devant cette complexité, certains conseillers envisagent du codéveloppement en communauté de pratique (Phillion et al., 2016). Il y a lieu de se questionner sur les dispositifs pouvant être mis en place dans les établissements pour soutenir davantage les intervenants dans leur désir de formation continue. Les intervenants de notre étude ont d'ailleurs mentionné s'être formés sur le TSA afin de mieux soutenir les étudiants dans leur projet d'études postsecondaires.

6.1. Recommandations issues des entretiens de groupe

- 64 Il ressort que les étudiants ayant un TSA présentent des besoins dans diverses sphères tant sociale, cognitive, scolaire, comportementale qu'émotionnelle. Considérant les caractéristiques des étudiants ayant un TSA dont il est fait état, il est envisageable que l'accueil de ces étudiants entraîne pour les intervenants des services d'aide un accompagnement significatif auprès de l'étudiant, des professeurs et des autres intervenants de l'établissement postsecondaire.
- 65 Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste visant à élaborer un programme de soutien au postsecondaire à l'intention des étudiants ayant un TSA. En ce sens, les données ressorties des entretiens de groupe, permettent d'identifier des thématiques pour l'accompagnement de ces étudiants : soutien pour la gestion du temps et des priorités, adaptation à l'environnement postsecondaire, ou encore, soutien sur le plan social (Michaud, 2019). Ces thématiques de soutien pourraient représenter des objectifs d'intervention pour les intervenants dans des rencontres individuelles avec ces étudiants ou en groupe. Les groupes de soutien favorisant des échanges d'expériences seraient d'ailleurs perçus comme bénéfiques par des étudiants ayant un TSA (Van Hees et al. 2015). Les résultats révèlent également l'importance d'offrir du soutien sur les plans émotionnel et comportemental. Cet accompagnement pourrait être fourni par le biais d'enseignement de stratégies de gestion du stress et d'autorégulation des comportements, ce qui aiderait possiblement pour les difficultés identifiées comme relevant de la santé mentale. Or, il semble favorable que le personnel se sente outillé dans leur intervention auprès des étudiants ayant un TSA et vivant des problèmes de santé mentale. Avoir accès à de la formation sur la santé mentale, telles l'anxiété et la dépression, en TSA pourrait par conséquent être aidant. Ce constat renforce l'importance pour les services d'aide aux étudiants en situation de handicap de collaborer avec les autres services de soutien des établissements postsecondaires comme les services de soutien psychologique.
- 66 Enfin, nos données soulèvent un besoin d'activités pour sensibiliser davantage les professeurs et les autres intervenants du milieu postsecondaire au TSA. Ces activités sont d'autant plus nécessaires, car les étudiants ayant un TSA peuvent ne pas dévoiler leur condition. Une sensibilisation de l'ensemble du personnel favoriserait l'intégration, par exemple, par le biais de journées sur le handicap. Il importe également de rendre visible aux autres intervenants du milieu et aux étudiants le soutien des services d'aide aux étudiants en situation de handicap. Par ailleurs, des activités de formation sur le TSA, se basant sur des données probantes et offertes par des professionnels experts dans le domaine, peuvent également permettre de développer des interventions utiles pour d'autres étudiants. En effet, certaines difficultés mentionnées comme reliées au TSA (par exemple : difficultés de rédaction,

manque de planification, procrastination) sont aussi rencontrées par des étudiants typiques ou présentant une autre situation de handicap.

6.2. Pistes de recherches, limites et apports

- 67 En raison du faible nombre de participants ainsi que de la sélection de seulement six établissements postsecondaires, les données ne peuvent être généralisables et demeurent exploratoires. Les propos des participants peuvent aussi avoir été teintés par leurs croyances. Pour des recherches futures, à l'instar de l'étude américaine de White et collaborateurs (2016), il serait intéressant d'utiliser des méthodes mixtes (qualitatif et quantitatif) auprès de divers acteurs afin de recueillir des données sur les besoins des étudiants ayant un TSA au postsecondaire. Il serait également pertinent de recueillir de manière qualitative les expériences rapportées des professeurs et des autres intervenants du milieu postsecondaire. Cela permettrait d'explorer s'ils identifient des besoins relativement à leur enseignement auprès des étudiants ayant un TSA ainsi que des moyens à favoriser. Recueillir l'expérience rapportée des étudiants ayant un TSA, dans le contexte postsecondaire québécois, apporterait également des connaissances importantes pour favoriser leur intégration dans les cégeps et les universités. Dans une perspective de psychologie positive, il serait également intéressant d'identifier les facteurs de réussite chez les étudiants ayant un TSA. En effet, tel que mentionné par nos participants, certains étudiants ayant un TSA parviennent à obtenir des diplômes de premier et même de cycles supérieurs.
- 68 De plus, les intervenants rencontrés disent nécessaire de tenir compte de l'hétérogénéité liée au TSA et de l'individualisation du soutien. Dans leur offre de services, ils promeuvent une approche par besoins en opposition à une approche diagnostique. Si plusieurs mesures de soutien sont disponibles pour les étudiants en situation de handicap au postsecondaire (par exemple : aménagements, tutorat, soutien spécialisé, etc.), il y a lieu de se demander lesquelles répondent aux besoins d'étudiants ayant un TSA. Plus de recherches s'avéreraient donc nécessaires afin de mieux connaître les services et les aménagements dans les établissements postsecondaires pour les étudiants ayant un TSA ainsi qu'identifier les dispositifs aidants pour ces étudiants (Barnhill, 2014; Gelbar et al., 2014; Smith, 2007).
- 69 Nos données indiquent également que l'orientation professionnelle semble aussi un défi rencontré par les étudiants ayant un TSA. Nos participants aux entretiens le soulignent d'ailleurs comme un motif notable de consultation de la part des professeurs et des autres intervenants, particulièrement ceux chargés des stages. Cette orientation professionnelle est un sujet délicat à traiter pour les conseillers en TSA. En effet, il importe à la fois que les choix professionnels de l'étudiant soient réalistes, lui conviennent et en même temps ne refrèment pas ses ambitions en limitant ses horizons. Le travail du conseiller peut requérir à la fois une bonne connaissance du trouble et une capacité à faire une évaluation adéquate des demandes de l'étudiant pouvant être fort hétérogènes d'un étudiant à un autre. L'orientation professionnelle et les stages en milieu de travail sont des dimensions majeures à considérer au postsecondaire. Tout ce secteur de soutien a fait l'objet de peu de recherches. Il pourrait être intéressant d'explorer comment les étudiants ayant un TSA perçoivent le soutien offert pour leur orientation professionnelle de même que l'expérience de ces conseillers et chargés de stages.

- 70 Néanmoins, cette étude a recueilli les expériences rapportées des intervenants des services d'aide permettant ainsi de mieux connaître leurs expériences concernant les étudiants ayant un TSA au postsecondaire, et ce, dans notre contexte québécois. En effet, à notre connaissance, peu de recherches québécoises se sont intéressées au TSA dans le contexte des études postsecondaires. Ces données apparaissent pertinentes puisque le modèle de services québécois diffère de celui présenté notamment dans les études américaines. Par exemple, au Québec, les services sont principalement offerts par les conseillers aux étudiants en situation de handicap. Les données de cette étude ont par conséquent mis en lumière la complexité du rôle de ces intervenants, par exemple pour l'équilibre à favoriser entre l'encadrement et le développement de l'autonomie de l'étudiant. De plus, ces résultats permettent une meilleure compréhension des besoins des étudiants ayant un TSA pour favoriser leur réussite et leur intégration en faisant émerger des pistes d'intervention pouvant être reprises notamment pour l'élaboration d'un programme de soutien adapté. Enfin, les données recueillies ont fait ressortir que ces étudiants peuvent réussir au niveau postsecondaire : « ... on va travailler fort pour cet étudiant. Mais c'est correct. C'est une évolution. Ça va prendre plus de temps et je l'ai vu, ça porte fruit. Ça donne quelque chose à la fin. À la fin, quand l'étudiant réussit à avoir un baccalauréat. Alors, ça marche. Ça prend plus de temps, mais ça marche ! ».

BIBLIOGRAPHY

- 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*. <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder-children-youth-canada-2018/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.pdf>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e ed.).
- Anderson, A. H., Stephenson, J. et Carter, M. (2017). A systematic literature 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>
- 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, 25-40. <http://dx.doi.org/10.7202/1039156ar>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2019-2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les*

- universités québécoises. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universités.pdf>
- Austin, K. S. et Pena, E. V. (2017). Exceptional faculty members who responsively teach students with autism spectrum disorders. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(1), 17-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144609.pdf>
- Attal-Vidal, C. et Iribarne, P. (2012). *Focus groups : mode d'emploi*. AFNOR Éditions.
- Attwood, T. (2008). *Le syndrome d'Asperger : guide complet* (Trad. J. Schovanec). Chenelière Éducation.
- Barnhill, G. P. (2014). Supporting students with Asperger syndrome on college campus : Current practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 3-15. <http://doi.org/10.1177/1088357614523121>
- Bebko, J. M., Schroeder, J. H. et Ames, M. E. (2011). *A mentoring program for students with Asperger and ASDs*. Université York.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Éditions Nouvelles.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brightbill, M. (2020). *Autism spectrum disorders (ASD) and learning support systems in post-secondary education* [thèse doctorale]. Université de Bridgeport. <https://scholarworks.bridgeport.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/4346/Autism%20Spectrum%20Disorders%20%28ASD%29%20and%20Learning%20Support%20Systems%20in%20Post-Secondary%20Education%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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, 31-41. <http://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. <http://doi.org/10.1177/1088357609332675>
- Demetriou, E. A. Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. L. C., Pye, J. E. et Guastella, A. L. (2018). Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry*, 23, 1198-1204. <http://doi.org/10.1038/mp.2017.75>
- 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). http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_44-1_complet-Web.pdf
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Gelbar, N. W., Smith, I. et Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2593-2601. <http://doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5>
- Glennon, T. J. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *Work*, 17, 183-190.
- Gobbo, K. et Shmulsky, S. (2014). Faculty experience with college students with autism spectrum disorders : A qualitative study of challenges and solutions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 13-22. <http://doi.org/10.1177/1088357613504989>

- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (Chapitre E-20.1). <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/>
- Gouvernement du Québec. (2018). *Charte des droits et libertés de la personne* (Chapitre C-12). <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/C-12.pdf>
- Gray, C. A. et Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Griswold, D. E., Barnhill, G. P., Myles, B. S., Hagiwara, T. et Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 94-102. <http://doi.org/10.1177/10883576020170020401>
- Guimond, F-A. et Forget, J. (2010). Évaluation des connaissances et des besoins de formation d'enseignants au collégial sur les troubles envahissants du développement. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 21, 79-89. http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/GUIMOND_v21.pdf
- Jamieson, J., Jamieson, C. et Frith, U. (2007). *Managing Asperger syndrome at college and university: A resource for students, tutors and support services*. David Fulton Publishers.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens I. et Baeyens, D. (2016). 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. <http://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254962>
- Kanne, S. M., Gerber, A. J., Quirnbach, L. M., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. et Saulnier, C. A. (2011). The role of Adaptive behavior in autism spectrum disorders : Implications for functional outcome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1007-1018. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1126-4>
- Kitzinger, J., Marková, I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- MacKay, S. A. (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. http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/ASD_FR.pdf
- Michaud, V. (2019). *Programme de soutien pour faciliter la réussite des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme aux études postsecondaires* [thèse doctorale inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC, Canada.
- 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*. http://safire.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/SAFIRE/Documents/Guide_Accommodements_Philion_UQO_02-09-2016.pdf
- Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement des habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire? *Éducation et francophonie*, 44(1), 24-45. <https://doi.org/10.7202/1036171ar>

- 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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074676.pdf>
- Smith, C. P. (2007). Support services for students with Asperger's syndrome in higher education. *College Students Journal* 41(3), 515-531.
- Smith, L. E., Maenner, M. J. et Seltzer, M. M. (2012). Developmental trajectories in adolescents and adults with autism: The case of daily living skills. *Journal of the American Academy of Child et Adolescent Psychiatry*, 51(6), 622-631. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.03.001>
- 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, 1359-1370. <http://doi.org/10.1007/s10803-007-0524-8>
- Van Hees, V., Moyson, T. et Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorders: Challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 45, 1673-1688. <http://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>
- Viezel, K. D., Williams, E. et Dotson, W. H. (2020). Colleged-based support programs for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(4), 234-245. <http://doi.org/10.1177/1088357620954369>
- 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.
- White, S. W., Elias, R., Salinas, C. E., Capriola, N., Conner, C. M., Asselin, S. B., Miyazaki, Y., Mazefsky, C. A., Howlin, P. et 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>
- Zeedyk, S. M., Bolourian, Y. et Blacher, J. (2018). University life with ASD: Faculty knowledge and students needs. *Autism*, 23(3), 726-736. <http://doi.org/10.1177/1362361318774148>

NOTES

1. Agent de recherche réfère ici à un titre temporaire utilisé par l'intervenant qui était en fin de formation professionnelle donnant accès au titre de conseiller.
2. Pour l'ensemble de l'article, lorsque jugé nécessaire, les verbatim ont été corrigés dans le but de répondre aux exigences de la langue française ainsi que d'en faciliter la compréhension (par exemple, retrait des tics langagiers).
3. Le scénario social est une courte histoire procurant à la personne des indices sociaux dans une situation spécifique. Cet outil aide la personne à se procurer les informations adéquates, le soutien et les possibilités de résolution de problème en contexte social (Gray et Garand, 1993).

ABSTRACTS

The number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolling in postsecondary education, in college and university, is rising (AQICESH, 2019-2020). However, the ASD characteristics create challenges, for these students, and new interventions for the support services to students with disabilities. The purpose of this qualitative study is to collect the reported services members' experiences in Quebec postsecondary institutions regarding the students' strengths and challenges associated with ASD. It also aims to describe the services members' experiences concerning the perceived support need by professors and other actors in college or university. Fourteen support services members, divided into six focus group, were interviewed in colleges and universities. The results of the thematic analysis reveal the complexity of support demands that can be associated with ASD. The analysis of the strengths and challenges of students with ASD helps to identify intervention targets as well as the importance given to mental health aspects. The results also highlight the need of formation on ASD in postsecondary establishments.

Un nombre grandissant d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) s'engagent dans des études postsecondaires au collégial et à l'université (AQICESH, 2019-2020). Les caractéristiques inhérentes au TSA entraînent toutefois pour ces étudiants des défis et, pour les services d'aide aux étudiants en situation de handicap, de nouvelles interventions. Cette étude qualitative a pour objectif de recueillir les expériences rapportées d'intervenants des services d'aide d'établissements postsecondaires québécois quant aux forces et aux difficultés observées chez les étudiants ayant un TSA. Elle vise aussi la description des expériences rapportées de ces intervenants concernant les besoins perçus de soutien des professeurs et des autres acteurs du milieu. Quatorze intervenants des services d'aide, répartis en six entretiens de groupe, ont été rencontrés au sein d'établissements d'enseignement collégial et universitaire. Les résultats de l'analyse thématique des entretiens révèlent la complexité des demandes de soutien pouvant être associées au TSA. L'analyse des forces et des difficultés des étudiants ayant un TSA permet d'identifier des cibles d'intervention ainsi que l'importance à accorder à la santé mentale. Les données font aussi ressortir le besoin de formation du personnel au regard du TSA dans les établissements postsecondaires.

INDEX

Mots-clés: Trouble du spectre de l'autisme, études postsecondaires, étudiants en situation de handicap, services d'aide, entretiens de groupe

AUTHORS

VALÉRIE MICHAUD

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada
michaud.valerie.7@courrier.uqam.ca

GEORGETTE GOUPIL

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada,
goupil.georgette@uqam.ca