

UNIVERSITE DE MONS
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

**Étudiants avec autisme de haut niveau :
étude exploratoire des facteurs différentiels
impliqués dans la poursuite et la réussite aux études
post-secondaires**

Direction :
E. WILLAYE

Mémoire présenté par : Valérie
DUVIVIER en vue de l'obtention du
diplôme de Master en Sciences de
l'Éducation, finalité orthopédagogie
(transitoire)

Année académique 2019-2020

TABLE DES MATIÈRES

<i>Remerciements</i>	<i>I</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>II</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>III</i>
<i>Table des annexes</i>	<i>IV</i>
INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE THEORIQUE	
CHAPITRE 1: FACTEURS DE REUSSITE ET D'ECHEC DANS L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE	3
1. Regard historique	3
2. Définitions en Sciences de l'éducation	3
2.1. La réussite scolaire	3
2.2. L'échec, l'abandon, la réorientation et le décrochage scolaire	4
2.3. Des chiffres-clefs pour le supérieur en Fédération Wallonie- Bruxelles	4
3. Organisation en Fédération Wallonie-Bruxelles de l'Enseignement supérieur	5
4. Les déterminants de la réussite scolaire dans l'approche éducative	6
4.1. Le schéma explicatif de Romainville et Michaut (2012)	6
4.2. Les variables d'entrées	7
4.2.1. Catégorie 1 : Caractéristiques sociodémographiques	7
4.2.2. Catégorie 2 : Caractéristiques psychologiques	7
<i>a) Attribution causale</i>	7
<i>b) Image de soi</i>	8
<i>c) Sentiment de compétence</i>	8
4.2.3. Catégorie 3 : Passé scolaire	9
4.3. Variables de processus	10
4.3.1. Catégorie 4 : Conditions de vie	10
4.3.2. Catégorie 5 : Représentations et conceptions	10

4.3.3. Catégorie 6 : Métiers d'étudiants	12
<i>a) Intégration sociale et académique</i>	12
<i>b) Affiliation</i>	13
<i>c) Pratiques d'études et stratégies</i>	13
i) Les stratégies cognitives	13
ii) Les stratégies métacognitives	14
4.3.4. Catégorie 7 : Expériences pédagogiques	14
4.3.5. Catégorie 8 : Conditions d'étude	15
<i>a) Politique institutionnelle et types d'écoles</i>	16
i) Effet site	16
ii) Effet organisation pédagogique	16
<i>b) Accompagnement</i>	16
5. Conclusions du premier chapitre	17
CHAPITRE 2 : TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME	19
ET SCOLARITE POST-SECONDAIRE	
1. Trouble du spectre de l'autisme	19
1.1. Définition et critères diagnostiques	19
1.2. L'autisme de haut niveau	20
1.2.1. Généralités	20
1.2.2. Impact du genre	21
1.3. Théories cognitives au trouble du spectre de l'autisme	22
1.3.1. La théorie du déficit des fonctions exécutives	22
1.3.2. La théorie de l'esprit ou ToM	24
1.3.3. La théorie de la faible cohérence centrale	24
1.3.4. La déficience sociale et des difficultés de communication	25
2. Etudiants autistes de haut niveau aux études post-secondaires	25
2.1. Généralités	25
2.2. Profil d'apprenant	26
2.3. Accompagnement	27
2.4. Données chiffrées	28
3. Leviers et obstacles à la persévérance et à la réussite	29

3.1. Leviers à la persévérance et à la réussite	30
3.1.1. Leviers externes	30
3.1.2. Leviers internes	30
3.2. Obstacles à la persévérance et à la réussite	30
3.2.1. Obstacles externes	30
<i>a) Obstacles sociopolitiques</i>	30
<i>b) Obstacles liés à l'accompagnement de la transition post-secondaire</i>	32
<i>c) Obstacles liés à l'environnement et à la transition post-secondaire</i>	33
3.2.2. Obstacles internes	34
<i>a) Obstacles liés aux fonctions exécutives et à la cohérence centrale</i>	34
<i>b) Obstacles liés à la santé mentale et aux problèmes médicaux</i>	36
<i>c) Obstacles liés aux troubles de l'apprentissage et au déficit de l'attention</i>	37
<i>d) Obstacles liés aux situations de communication, à la socialisation et à la ToM</i>	38
3.3. Revue de la littérature d'Anderson et al. (2017)	38
4. Conclusions de second chapitre	39
5. Conclusions générales de la théorie à la pratique de l'étude	40
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	43
1. Hypothèse et questions de recherche	43
2. Participants	44
2.1. Critères de sélection	44
2.2. Description de l'échantillon de l'étude	44
3. Méthodologie	46
3.1. Appel à participation	46

3.2. Dispositif de recherche	46
3.2.1. Temps 1 : questionnaire A	47
3.2.2. Temps 2 : questionnaire B	48
3.3. Traitement des données	49
3.3.1. Capture des entretiens	49
3.3.2. Traitement des données quantitatives	49
3.3.3. Traitement des données qualitatives	50
4. Mortalité de l'étude	50

CHAPITRE 4 : ANALYSES ET RESULTATS

I. Première analyse : les variables d'entrées	51
1. Catégorie 1 : Caractéristiques sociodémographiques	51
1.1. Données	51
1.2. Analyse	52
2. Catégorie 3 : Passé scolaire	53
2.1 Données	53
2.2. Analyse	54
3. Catégorie 4 : Diagnostic et comorbidités	55
3.1. Données	55
3.2. Analyse	57
4. Catégorie 2 : Caractéristiques psychologiques	59
4.1. Attribution causale (Fg)	59
4.1.1. Données	59
4.1.2. Analyse	60
4.2. Image de soi	60
4.2.1. Données	61
4.2.2. Analyse	61
4.3. Sentiment de compétence	62
4.3.1. Données	62
4.3.2. Analyse	62
5. Conclusions de la première analyse	63

II. Deuxième analyse : les variables de processus	67
A) VARIABLES DE PROCESSUS DIFFERENTIELLES	67
1. Catégorie 5 : Conditions de vie	67
1.1. Activité rémunérée (F1)	67
1.1.1. Données	67
1.1.2. Analyse	68
1.2. Proximité géographique (F2)	68
1.2.1. Données	68
1.2.2. Analyse	68
1.3. Soutien et/ou responsabilités familiales (F3)	70
1.3.1. Données	70
1.3.2. Analyse	70
1.4. Autonomie de fonctionnement (F4)	70
1.4.1. Données	70
1.4.2. Analyse	70
2. Catégorie 6 : Représentations et conceptions	71
2.1. Approches et conceptions d'apprentissages (F5)	71
2.1.1. Données	71
2.1.2. Analyse	71
2.2. Croyances épistémiques	72
2.2.1. Données	72
2.2.2. Analyse	72
2.3. Croyances motivationnelles	73
2.3.1. Données	73
2.3.2. Analyse	74
3. Catégorie 7 : Métier d'étudiant	77
3.1. Intégration sociale (F10) et académique (F11)	77
3.1.1. Données	77
3.1.2. Analyse	78
3.2. Affiliation (F12)	80
3.2.1. Données	80
3.2.2. Analyse	80

3.3. Pratiques d'études et stratégies (F13)	81
3.3.1. Données	81
3.3.2. Analyse	82
4. Catégorie 8 : Expériences pédagogiques	84
4.1. Données	84
4.2. Analyse	86
5. Catégorie 9 : Conditions d'étude	89
5.1. Politique institutionnelle	90
5.1.1. Données	90
5.1.2. Analyse	91
5.2. Accompagnement et suivi	92
5.2.1. Données	92
5.2.2. Analyse	93
6. Conclusions de la seconde analyse	95
B) LEVIERS A LA REUSSITE	101
1. Données	101
2. Analyse	101
3. Conclusions	102
DISCUSSION GENERALE	103
Limite de l'étude	107
Perspectives de l'étude	108
CONCLUSIONS	110
BIBLIOGRAPHIE	112

Dans ce type d'exercice rédactionnel, les remerciements commencent traditionnellement par l'équipe directive. En ce sens, je remercie personnellement Monsieur Willaye et Madame Descamps de la Fondation SUSA. Le Service d'Accompagnement Pour Adultes de Mons a contribué à allumer ma curiosité pour ce champ de recherches et à recueillir des participants, notamment grâce à Cécile. Dans le même ordre d'idée, je remercie Madame Knodt et à Madame Gueurt pour leur temps et leurs conseils judicieux.

Non sans force, j'adresse des remerciements aux participants. Ils ont répondu présents à mon appel et l'ont fait avec engagement. J'ai apprécié chaque rencontre et notre souhait commun de voir une palette des possibles prospérer. J'espère avoir pu transmettre honorablement leurs témoignages.

Je pense également à tous ceux et celles qui ont eu à cœur de soutenir ce projet par leur temps, leur présence et leur intérêt : Aurélie, Michelle, Soledad et Philippe.

Enfin, je remercie mes quatre enfants, ma mère, ma grand-mère et particulièrement mon compagnon. Car si le travail ne fait qu'une centaine de pages, il a nécessité réflexion et mise en œuvre pendant plus d'un an et demi. Il a été le siège de doutes, de questionnements, de réflexions, de nuances que seul lui a vécus avec omniprésence au quotidien. Sa patience n'a d'égal que ses nombreuses qualités

A tous, je vous envoie par ces lignes un merci affectueux et sincère...

LISTE DES TABLEAUX

- **Tableau 1** : Évolution du nombre de jeunes TSM et/ou TSA de 2014 à aujourd’hui
- **Tableau 2** : Présentation de l’échantillon général
- **Tableau 3** : Caractéristiques sociodémographiques
- **Tableau 4** : Passé scolaire
- **Tableau 5** : Diagnostic et comorbidités
- **Tableau 6** : Durée moyenne pour valider le cursus (en année)
- **Tableau 7** : Cumuls des comorbidités pour les profils TSA et HPI
- **Tableau 8** : Attribution causale
- **Tableau 9** : Degré d’acceptation du TSA
- **Tableau 10** : Sentiment de compétence
- **Tableau 11** : Activité rémunérée
- **Tableau 12** : Proximité géographique
- **Tableau 13** : Temps de trajet moyen entre le lieu d’étude et le lieu de vie (en minute)
- **Tableau 14** : Soutien et/ou responsabilités familiales
- **Tableau 15** : Autonomie de fonctionnement
- **Tableau 16** : Approches et conceptions d’apprentissage
- **Tableau 17** : Croyance épistémique
- **Tableau 18** : Croyances motivationnelles
- **Tableau 19** : Dépressions diagnostiquées à la fin du cursus post-secondaire
- **Tableau 20** : Intégration sociale et académique
- **Tableau 21** : Affiliation
- **Tableau 22** : Pratique d’étude et stratégies
- **Tableau 23** : Expériences pédagogiques
- **Tableau 24** : Politique institutionnelle
- **Tableau 25** : Accompagnement interne des établissements post-secondaires

LISTE DES FIGURES

- **Figure 1** : Principaux facteurs de réussite et d'échec dans l'enseignement supérieur selon Romainville et Michaut (2012)
- **Figure 2** : Schéma modifié inspiré de Romainville et Michaut (2012)
- **Figure 3** : Variables du schéma modifié (figure 2) prises en compte dans le questionnaire A
- **Figure 4** : Variables du schéma modifié (figure 2) prises en compte dans le questionnaire B
- **Figure 5** : Facteurs différentiels des variables d'entrée
- **Figure 6** : Accompagnement extérieur
- **Figure 7** : Facteurs différentiels des variables de processus
- **Figure 8** : Leviers à la réussite auto-rapportés par les sujets en réussite

TABLE DES ANNEXES

ANNEXES PARTIE THEORIQUE

- **Annexe 1** : Schéma des filières de l'enseignement supérieur
- **Annexe 2** : Encadrement des étudiants à besoins spécifiques
- **Annexe 3** : Graphique du nombre d'étudiants à besoins spécifiques ayant bénéficié d'un soutien pédagogique du PHARE de 2016 à 2019, référencé par type de handicap
- **Annexe 4** : Entretien avec Madame Robert Émilie

ANNEXES PARTIE PRATIQUE

- **Annexe 5** : Appel à participation
- **Annexe 6** : Formulaire de consentement
- **Annexe 7** : Questionnaire A : données sociodémographiques
- **Annexe 8** : Base du guide d'entretien par la mise en parallèle des facteurs des questions et sous-questions, des réponses possibles
- **Annexe 9** : Guide d'entretien semi-directif
- **Annexe 10** : Liste des stratégies d'étude
- **Annexe 11** : Grille de codage utilisée pour le logiciel NVivo
- **Annexe 12** : Table de contingence la catégorie 1
- **Annexe 13** : Table de contingence de la catégorie 3
- **Annexe 14** : Table de contingence de la catégorie 4
- **Annexe 15** : Données complètes F13, Pratiques d'études et stratégies

INTRODUCTION GENERALE

Actuellement, une sensibilisation croissante à l'autisme (TSA) est en marche, particulièrement dans les domaines de l'emploi et de la vie adulte, sphères jusqu'alors peu investies ainsi que les ambitions qui les déterminent (Schovanec, 2017). Le constat est interpellant : le taux d'insertion professionnelle reste très faible sans que l'on puisse précisément détailler les causes de cette situation (Schovanec, 2017). Chez les personnes autistes de haut niveau, le taux d'exclusion du monde du travail est estimé à 90% (Müller et al. 2008). Le manque cruel d'aide et d'orientation post-secondaire pourrait rendre compte de ce phénomène ; car avant toute question d'emploi, c'est la nature du parcours qui semble déterminante (Dipleolu et al. 2014 ; Schovanec, 2017) notamment au niveau de l'engagement, de la poursuite et de l'achèvement d'études post-secondaires.

La probabilité que ces jeunes entament des études post-secondaires (White and al. 2016) et les achèvent avec succès (Newman and al., 2011 ; Anderson, 2018) est moindre que dans la population tout-venant tant les écueils rencontrés sont nombreux (Burns, 2017). Ces difficultés nous ont été confirmées par les professionnels d'un service d'accompagnement pour adultes spécialisé en autisme au moment de notre stage. Quotidiennement, ils constatent un haut taux d'échec de leurs bénéficiaires aux études post-secondaires. Ces situations entraînent de nombreux cas « de dernière chance », c'est-à-dire de bénéficiaires qui recommencent deux, voire trois fois leur année d'étude. Ces professionnels estiment également, comme Auger (2013), Robert (2014) et Dipleolu et al. (2014) que les outils d'orientation sont rares, incomplets ou inadaptés. Dans les pays anglo-saxons, plus avancés sur le sujet, la problématique est qualifiée de « véritable défi » (Samson, 2003) tant le monde scientifique est en retard par rapport aux besoins du terrain (Dipleolu et al. 2014) .

Dans cette configuration fragile, une réflexion sur ce sujet nous est apparue incontournable, de surcroît dans notre société où les paradigmes sociétaux défendent l'inclusion pleine et effective. Il y a là un large champ d'exploration à entreprendre au regard du nombre croissant d'élèves avec autisme qui intègrent le système scolaire

« classique » (Anderson et al. 2017). Afin de mieux appréhender le phénomène en Fédération Wallonie Bruxelles (FW-B), nous avons choisi d'orienter notre mémoire sur les facteurs différentiels qui sont impliqués dans la réussite et la persévérance de ces étudiants avec autisme de haut de niveau en contexte scolaire postsecondaire. Cette étude s'inscrit dans une philosophie qualitative et exploratoire dans un paysage belge encore peu informé. De manière novatrice, elle apporte un regard plurifactoriel sur une problématique actuelle et majeure.

Notre plan de travail est structuré à partir des travaux de Romainville et Michaut (2012) et d'Anderson et al. (2017 ; 2018). Il a été organisé en cinq étapes. Premièrement, nous avons réalisé une revue de la littérature de la réussite et de l'échec aux études post-secondaires. Ensuite, le schéma récapitulatif des travaux de Romainville et Michaut (2012) constitue un point central, avec sa composition en huit catégories de facteurs pour la population tout-venant. Parallèlement, nous avons rédigé une revue actualisée de la littérature francophone et anglophone sur les expériences aux études post-secondaires des élèves avec autisme de haut niveau. Celle-ci s'appuie sur des recherches anglo-saxonnes récentes dont celles d'Anderson et al. (2017 ; 2018) qui analyse les leviers et les obstacles rencontrés par ce public. Deuxièmement, un entretien semi-directif, destiné à recueillir le vécu de ces profils, a été élaboré. La récolte des données s'est déroulée du 1^{er} octobre au 1^{er} décembre 2019 et a constitué le troisième temps. Deux groupes ont alors été constitués : les étudiants en situation de réussite et donc diplômés, et les étudiants en situation d'échec ou d'abandon de cursus. Le quatrième temps fut consacré à l'analyse des résultats du 1^{er} janvier au 15 mars 2020. Près de 41 facteurs ont été abordés de manière différentielle entre les deux groupes, soit à l'aide de statistiques descriptives, soit à l'aide d'une analyse thématique basée sur Braun et Clark (2006) et complétée par le logiciel NVivo. Enfin, un dernier temps a œuvré à la rédaction des résultats, des conclusions et des perspectives de recherche dans le secteur des Sciences de l'Éducation.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : FACTEURS DE REUSSITE ET D'ECHEC **DANS L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE**

Le premier chapitre est consacré aux balises scientifiques qui jalonnent le phénomène de réussite et d'échec aux études post-secondaires pour la population générale. Nous le développerons en cinq points. Un premier point propose une rapide mise en perspective historique des différentes approches dans le domaine qui nous anime. Puis, un second point définira les concepts de réussite et d'échec scolaires. Un troisième point sera consacré à l'organisation de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Ensuite, nous aborderons les déterminants de la réussite scolaire dans l'approche en éducation à partir du schéma récapitulatif de Romainville et de Michaut (2012). Une revue de la littérature a été réalisée à cette intention. Enfin, un cinquième point conclusif et critique clôturera ce chapitre.

1. Regard historique

Historiquement, c'est avant tout à des facteurs sociaux que l'on a d'abord attribué un pouvoir déterminant sur le phénomène de réussite et d'échec scolaire en contexte post-secondaire (Bourdieu & Passeron, 1964). Il était alors question d'inégalités sociales puis du capital culturel et linguistique des étudiants (Bourdieu & Passeron, 1964). Plus récemment, l'approche éducative (Bédard, 2016) a démontré la nécessité de compétences d'adaptation au fonctionnement de l'établissement supérieur mais aussi des compétences pour apprendre leurs méthodes et leurs règles (Coulon, 1997). Désormais, les travaux contemporains investiguent la manière d'étudier (Michaut, 2012), le rapport aux études, l'adaptation et l'intégration à l'établissement et la motivation, au travers du modèle de Viau (1994). De cette façon, les aspects motivationnels, cognitifs et métacognitifs sont pointés comme des facteurs déterminants de la réussite (McMillan, 2010).

2. Définitions en sciences de l'éducation

2.1. La réussite scolaire

Le concept de réussite scolaire peut être défini comme « *l'autorisation de passage à l'année suivante* » avec, au final, l'obtention d'un diplôme (Leclercq et Parmentier, 2011, p.6) de manière directe ou avec persévérance lorsqu'il y a au moins une année redoublée.

2.2. L'échec, l'abandon, la réorientation et le décrochage scolaire

L'échec est une notion plus ambiguë (Rayon, 2001). Il recouvre des sens et des degrés différents en fonction des points de référence adoptés (Romainville & Michaut, 2012). Par exemple, toute forme de sortie du système éducatif en raison d'un engagement professionnel est assimilée à un échec (Duguet et al. 2016). Pourtant, il existe une différence entre l'abandon scolaire et la réorientation scolaire. Un étudiant abandonne lorsqu'il sort précocement de l'enseignement ; un étudiant est réorienté afin de changer de filière lorsque celle-ci ne lui convient pas, en début de première année du supérieur (Galand et al. 2005). Une réorientation réussie n'est pas assimilable à un échec scolaire (Leclercq et Parmentier, 2011). Dès lors, il semble nécessaire de relativiser les données parlant « d'échec » (Duguet et al. 2016) ou du moins, d'en préciser les conditions. Le décrochage scolaire peut se poser en prolongement de la réorientation (Lafontaine & Crahay, 2004). Les étudiants décrocheurs sont à la fois ceux qui s'absentent régulièrement et ceux qui sont déscolarisés (Lafontaine & Crahay, 2004) provoquant ainsi une rupture de leur parcours scolaire. De nombreuses recherches (ex : Janosz et al. 2008; Tyler & Lofstrom, 2009) ont reconnu l'impact des ruptures de parcours scolaire au travers du décrochage institutionnel (Maloune, 2015) sur le parcours des étudiants. Ces ruptures impacteraient particulièrement la suite du parcours scolaire en diminuant les chances de réussite dans les études engagées par la suite (Romainville et Michaut, 2012).

2.3. Des chiffres-clefs pour le supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles

En Belgique, la réussite semble compromise dans 50% des cas (Cobut, 2009 ; Duguet et al. 2016). Pourtant, 62 % des étudiants décrochent un diplôme, même si ce n'est pas celui convoité au départ ou qu'un délai supplémentaire ait été nécessaire (Vandenblucke et al. 2011, Driesbeke et al. 2001, cités par Romainville, 2005, p.18). Les indicateurs statistiques (2012-2013) montrent, hors diplomation en promotion sociale et mobilité internationale, que le premier diplôme décroché est celui de bachelier avec un taux de réussite de 37%. Ce taux chute en cas de Masters puis encore pour les doctorats en passant

de 17% à 0,3%. De plus, ces mêmes indicateurs relèvent qu'entre 2004-2005 et 2015-2016, les filles diplômées sont plus nombreuses pour les filières de Bachelier et de Master. Le taux de scolarisation par niveau d'enseignement en FW-B se situe autour de 25% d'élèves inscrits au supérieur et âgés de 18 et 23 ans (Les indicateurs de l'enseignement, 2018). Au-delà de cet âge, le pourcentage passe sous la barre des 20%. Enfin, ces chiffres révèlent que chaque filière recouvre des degrés de réussite différents. Ainsi, les filières scientifiques, polytechniques ou mathématiques sont plus impactées par l'échec que celles en sciences humaines par exemple (Michaut, 2012).

3. Organisation en Fédération Wallonie-Bruxelles de l'Enseignement supérieur

Les cadres généraux structurels et institutionnels déterminent un angle d'approche (Michaut, 2012) de la réussite et de l'échec spécifique à chaque pays, voire région pour la Belgique (Begin et al. 2012). A cet effet, et bien que nous n'entrons pas dans les arcanes de chaque établissement, il nous paraît important de présenter le portrait organisationnel de l'enseignement supérieur en FW-B dans le cadre de cette recherche.

Avant toute chose, l'enseignement post-secondaire belge est libre et non obligatoire (Begin et al. 2012). Tout élève en possession d'un certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) général ou technique (voire même professionnel, s'il réalise une septième année) peut s'inscrire dans toute filière supérieure. D'ailleurs, la grande majorité de ces filières ne procèdent pas à des sélections ou examens d'entrée. Ensuite, l'enseignement en FW-B repose majoritairement sur trois secteurs (annexe 1) : l'enseignement universitaire, l'enseignement non universitaire et l'enseignement de promotion sociale. Chaque secteur est caractérisé par un nombre d'années d'études. Le premier secteur, constitué des universités « traditionnelles », répond aux caractéristiques de l'université moderne (Renault, 1995). Ce secteur fonctionne selon des cursus longs de cinq années au minimum, avec des titres de transition. Il allie enseignement et recherche et est nommé *enseignement supérieur de type long*. On y retrouve également les Ecoles universitaires de la Défense et de la Marine. Le deuxième secteur est majoritairement constitué par des Hautes Écoles, des Ecoles supérieures d'Arts et d'Architecture (Bégin et al. 2012). Il est ordinairement nommé *enseignement supérieur de type court* de par son offre professionnalisante de cursus en trois ou quatre années. Toutefois, des Masters de spécialisation sont accessibles dans la filière d'enseignement de type long comme un

Bachelier de spécialisation dans la filière de type court. On y retrouve aussi les Ecoles de Police. Le troisième secteur est relatif à l'enseignement de Promotion Sociale où les titres de Bachelier suivis d'un Master sont possibles tout comme la filière *Brevet de l'Enseignement supérieur*, plus courte.

4. Les déterminants de la réussite scolaire dans l'approche éducative

4.1. Le schéma explicatif de Romainville et Michaut (2012)

Depuis longtemps, l'échec de nombreux étudiants de l'enseignement supérieur a interrogé la communauté scientifique (Duguet et al. 2016). Pour traiter cette question, l'approche en éducation considère traditionnellement un certain nombre de facteurs. Actuellement, certains de ces facteurs font consensus pour la population belge tout-venant, au-delà des contextes culturels et institutionnels. Romainville et Michaut (2012) les ont été récapitulés dans un schéma, basé sur leurs recherches personnelles et les apports de Beaupière, Chalumeau, Gury, & Hugrée (2007) et de Tinto, (2007). Bien qu'il ne s'agisse d'une modélisation à valeur conceptuelle, Romainville et Michaut (2012) proposent de structurer les facteurs menant à la réussite et à la persévérance ou à l'échec et à l'abandon en huit catégories.

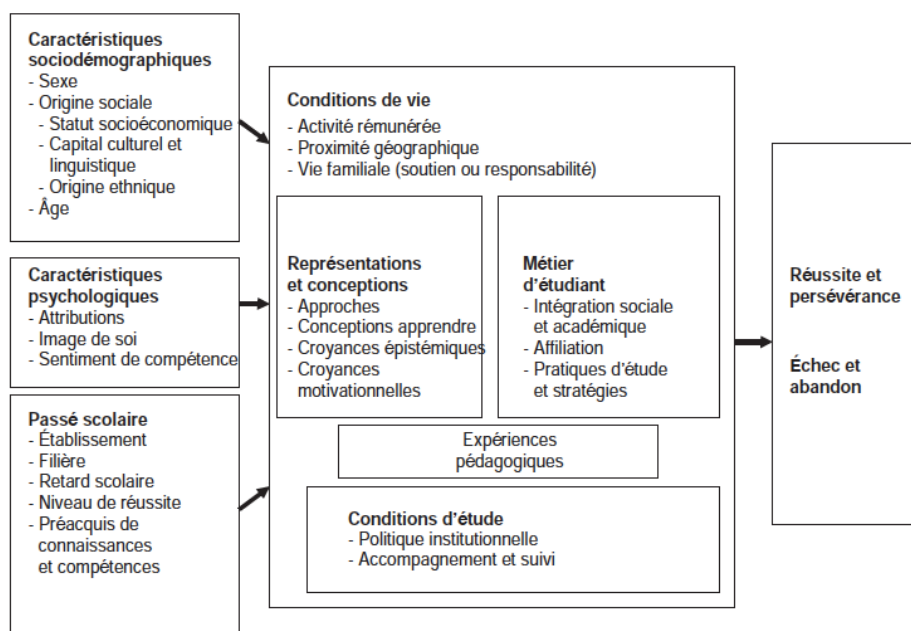


Figure 1 - Principaux facteurs de réussite et d'échec dans l'enseignement supérieur selon Romainville et Michaut (2012)

Sur la gauche se retrouvent les caractéristiques qui constituent le bagage initial de l'étudiant lorsqu'il arrive aux portes de l'enseignement supérieur. Ce sont les *variables d'entrées*. Elles sont constituées de trois catégories à savoir les *Caractéristiques sociodémographiques*, les *Caractéristiques psychologiques* et le *Passé scolaire*. Au centre, des catégories s'incluent les unes dans les autres. Elles correspondent aux indicateurs impliqués pendant la scolarité supérieure : ce sont les *variables de processus*. Cinq catégories sont distinctes : les *Conditions de vie*, les *Représentations et conceptions*, le *Métier d'étudiant* (qui regroupe à la fois les rôles sociaux et intégratifs et du travail scolaire), les *Expériences pédagogiques* et enfin, les *Conditions d'étud*. Certaines de ces catégories sont liées à la sphère interne de l'étudiant tandis que d'autres seront liées au contexte et à l'environnement (soit à la sphère externe).

4.2. Les variables d'entrées

4.2.1. Catégorie 1 : Caractéristiques sociodémographiques

Les variables d'ordre sociodémographique peuvent peser lourdement dans le bagage initial. De fait, les chances de réussite se distribuent différemment entre genre, âge, ethnie et origine sociale. L'incidence de l'origine sociale au niveau de la réussite scolaire n'est pas récente (Ndayizamba, 2015) puisque dès les années 60, la causalité du milieu familial prévalait sur la notion de don ou sur la forme de l'école (Ndayizamba, 2015). Depuis, les études empiriques soulignent la corrélation entre les notes d'un étudiant et le statut socio-économique ou le niveau de diplôme de ses parents (Galand et al. 2005). Ce lien agirait doublement : d'un côté, au niveau de l'accompagnement et du soutien familial et de l'autre au niveau financier. C'est en ce sens que la détention d'une bourse d'études agirait en facteur de protection (Romainville & Michaut, 2012).

4.2.2. Catégorie 2 : Caractéristiques psychologiques

Sous cette dénomination, nous retrouvons trois variables : *Attribution causale*, *Image de soi* et *Sentiment de compétence*.

a) Attribution causale

L'attribution causale correspond à la manière dont l'apprenant perçoit les causes de ce qui lui arrive lors de l'apprentissage ou de l'évaluation (De Lièvre et Temperman, 2010). Autrement dit, « si je réussis ou si j'échoue, c'est en raison du facteur chance, de l'enseignant... ». Ce concept fait référence à la dynamique motivationnelle de Viau (1994) que nous renseignerons par la suite. Selon Wiener (1984) cité par Viau (1994), il

existe trois variables à prendre en compte : le lieu (locus), la stabilité et la contrôlabilité. Il est fréquent de dresser un tableau à double entrée qui croise ces dimensions afin de mettre en relief les variabilités interindividuelles et d'apporter des informations guidant les actions d'enseignement (Dweck, 1989 cité par Viau, 1994 cité par De Lièvre et Temperman, 2010). Selon ces mêmes auteurs, percevoir un pouvoir sur la réalisation d'une activité accroît l'efficacité de l'étudiant. Dès lors, ces perceptions (dont l'attribution causale) l'incitent ou non à faire des choix, à s'engager dans une activité et à l'accomplir (Viau, 1994 cité par De Lièvre et Temperman, 2010) ce qui, in fine, est favorable à la réussite (Ndayizamba, 2015).

b) Image de soi

Le second concept de cette variable est puissant ; il s'agit de l'image de soi. Il regroupe à la fois l'estime de soi (l'image que l'individu a de lui-même, la confiance qu'il se porte ainsi que l'amour qu'il se renvoie) et l'estime de soi globale (James, 1980 cité par Bergeron, 2011). L'estime de soi globale résulte du rapport entre le succès - ce que l'on accomplit - et les prétentions -ce que nous pensons pouvoir accomplir avec, en toile de fond, les valeurs personnelles (Bednar, 1993 cité par Bergeron, 2011, p.12). Le manque d'estime de soi est en corrélation avec le décrochage scolaire davantage encore en cas de difficultés académiques, de dépression et de faible motivation (Marcotte, Lachance & Lévesque, 2011). En parallèle, le manque d'autodétermination impacterait fortement ces facteurs du fait de leur interdépendance permanente (Ryan et Deci, 2000; Ryan et Deci, 2012).

c) Sentiment de compétence

La croyance qu'un individu porte sur sa capacité à réaliser une tâche avec succès (Vanlede, 2007) peut définir le sentiment de compétence. Ce dernier relève donc d'un jugement personnel de sa capacité à organiser et à employer différentes activités pour exécuter une tâche (Galand & Vanlede, 2004). Il est régulièrement associé au concept d'auto-efficacité personnelle (Bandura, 2003) dont les croyances encouragent l'étudiant à choisir le type d'activités à poursuivre, à investir des efforts dans les tâches en termes de durée et de persévérance face à des obstacles (Bandura, 2007). C'est également une perception déterminante de la motivation (Viau, 1994). Les effets du sentiment de compétence et d'auto-efficacité (Bandura, 2003) sont définis au travers de quatre mécanismes : cognitifs (se fixer des objectifs), motivationnels (adapter ses pratiques),

affectifs (contrôler l'anxiété et les comportements d'évitement) et décisionnels (poser des choix) (Bandura, 2003). Ces mécanismes soutiennent la confiance de l'étudiant en le poussant à s'investir davantage et mieux (Pirot & De Ketele, 2000). Ils sont des éléments importants pour expliquer l'échec (Boudrenghien et al. 2009) et influent sur les sentiments, les pensées et les comportements lors de l'apprentissage (Nitonde, 2011). Sous cette variable, se retrouveront donc le *sentiment de compétence*, le *sentiment d'auto-efficacité*, la *valeur de la tâche* et la *gestion du stress* - qui peuvent être en lien avec l'anxiété et la dépression. A ce sujet, Zeidner note l'impact négatif significatif de l'anxiété dans une activité ou en évaluation (2007). Ce phénomène est amplifié au fil de la scolarité, atteignant son paroxysme aux études supérieures (Berthaud, et al. 2018).

4.2.3. Catégorie 3 : Passé scolaire

Cet indicateur est le plus fiable des facteurs (Vieillevoye et al. 2012) : il est même identifié comme hautement prédictif (Lambert-Le Mener, 2012 ; Morlaix & Suchaut, 2012 ; Duguet, 2014) puisqu'il explique une part non négligeable de la variabilité de la note moyenne (Duguet et al. 2016). Toutefois, ce facteur serait non unique et parfois surestimé car dépendant de la filière d'études (De Ketele, 1990 ; Romainville, 2000 ; Galand et al. 2005). De fait, Michaut (2012) évalue l'impact de cet indicateur entre 15% et 45% selon le lieu d'étude et de la filière choisie. Du reste, le poids de cette variable semble avoir augmenté au fil des années, en particulier en Belgique pour deux raisons. D'une part, parce que les acquis et les compétences en fin de secondaire ne sont pas standardisés (Romainville, 2002) et d'autre part, à cause de la massification des effectifs qui a redessiné l'hétérogénéisation du public en termes de passé scolaire (Duguet et al. 2016). Le passé scolaire peut être appréhendé en cinq variables : *Établissement*, *Filière*, *Retard scolaire*, *Niveau de réussite*, *Prérequis des connaissances et des compétences*. Elles dessinent de manière cruciale le type de parcours scolaire (Michaut, 2012) de l'étudiant. Ainsi, ces notions recouvrent le type d'enseignement, d'option(s), le pourcentage final de réussite (dont la mention éventuelle) mais aussi et surtout, le bagage de compétences et de connaissances dont l'étudiant va se servir. Chaque aspect influe différemment sur le succès post-secondaire. Par exemple, une mention au secondaire augmente proportionnellement les chances de réussite linéaire post-secondaire (Michaut, 2000 ; Duguet et al. 2016). De plus, le suivi d'une option « forte » au secondaire préparerait mieux à la réussite post-secondaire (Leclercq & al., 2003, cités par Van

Campenhoudt et al. 2008 ; Droesbeke et al. 2008) pour deux raisons. Premièrement, les options influencent la maîtrise des prérequis disciplinaires et transversaux qui interviennent pour 25% dans l'explication de la variance des performances (Shulruf et al. 2008). Secondement, la rupture des contextes post-transitionnels semble accentuer l'importance de ces prérequis (Vieillevoys et al. 2012). C'est pourquoi, Michaut (2012) souligne que le suivi d'un enseignement général est porteur de meilleurs résultats. L'auteur tend à expliquer ce phénomène par l'organisation hiérarchisée de l'enseignement qui condense les meilleurs élèves, les plus favorisés ou méritants dans certaines formes et options d'enseignement. Ces élèves peuvent présenter des niveaux de maîtrise plus élevés de prérequis nécessaires à la scolarité post-secondaire que leurs pairs ayant suivi une autre forme d'enseignement comme les formes professionnelles ou de Promotion sociale. Naturellement, le retard ou le nombre de redoublements s'inscrit également dans cette catégorie. Facteurs à risque d'échecs élevés (Duguet et al. 2016), ils concernent presque un étudiant sur deux pour au moins une année de retard (Indicateurs de l'Enseignement, 2016, 2017, 2018). Ce retard est mis en corrélation négativement avec le niveau de réussite (Romainville & Michaut, 2012) : il augmente de trois fois le risque d'échec en enseignement supérieur (Gury 2007). Ainsi, être en échec dans le secondaire amène un plus grand risque d'échec dans le supérieur (Galand et al. 2005).

4.3. Variables de processus

4.3.1. Catégorie 4 : Conditions de vie

Cette catégorie s'intéresse aux conditions de vie de l'étudiant en dehors des moments de cours. Il est donc question de l'impact du contexte qui est appréhendé en trois facteurs : *Activité rémunérée*, *Proximité géographique* et *Vie familiale*. L'impact semble faible à la fois pour le statut boursier et pour le moyen de résidence (Duguet et al. 2016) contrairement au facteur *Vie familiale*. Ce dernier facteur est lié à la charge des responsabilités familiales, qui lorsqu'elles sont nombreuses a contrario d'une vie familiale soutenante, influencerait significativement et négativement sur la réussite scolaire post-secondaire (Romainville & Michaut, 2012).

4.3.2. Catégorie 5 : Représentations et conceptions

Les recherches en pédagogie universitaire ont montré la diversité, la complexité et l'importance des représentations et des conceptions initiales des étudiants (Romainville & Michaut, 2012). Depuis longtemps, un lien significatif est établi entre conception et

réussite (Parmentier & Romainville, 1998). Celles-ci amènent à développer une posture particulière par rapport aux études et au travail intellectuel (Romainville & Michaut, 2012). Parmi ces représentations, nous retrouvons les conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage, de leurs buts en tant qu'ensembles structurés de croyances, d'attributions et d'affects guidant leurs intentions comportementales, de leurs approches d'apprentissage et de leurs croyances épistémiques puis motivationnelles. Ces dernières s'intéressent à la valeur accordée à la tâche, à la probabilité de réussite et à la certitude quant au choix d'études (Romainville & Michaut, 2012). Selon Viau, au travers de son modèle de la dynamique motivationnelle, ce concept ubiquiste est défini comme un état dynamique puisant ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement. Ces perceptions l'incitent à choisir une activité, à s'y impliquer et à persister afin d'atteindre un but (Viau, 1998). Parmi ces perceptions, Viau (1994) différencie le sens des apprentissages, la perception de sa compétence et la contrôlabilité de la tâche (décrite au point précédent *Attribution causale*). Le sens des apprentissages renvoie à la signification et à la valeur de la tâche réalisée par l'étudiant (DeLièvre & Tempreman, 2010). Plus l'étudiant envisage le savoir comme utile (Giordan, 1997), plus l'investissement augmente. Le niveau d'engagement varie selon les buts fixés par l'apprenant au moment d'initier un comportement (DeLièvre & Tempreman, 2010) et selon l'autodétermination individuelle (Deci et Ryan, 2000), qui, quand elle est faible, provoque une faible performance scolaire (Vallerand et al. 1997).

Au sommet du continuum, la motivation intrinsèque anime l'étudiant par des buts de maîtrise ou de compétence (DeLièvre & Tempreman, 2010). Celui-ci accomplit des tâches par intérêt, plaisir ou satisfaction inhérente de manière autonome et autodéterminée (Forest & Mageau, 2008). Cette motivation s'oppose à l'amotivation où l'étudiant évite les tâches faisant état d'un sentiment d'impuissance apprise, de dépression ou d'anxiété élevée (DeLièvre & Tempreman, 2010). Cet état impacte la régulation de l'étudiant qui peine à comprendre le lien entre ses actes et les résultats obtenus suite à ceux-ci. Entre ces deux niveaux, nous retrouvons la motivation la plus fréquente : la motivation extrinsèque. Elle se fonde sur le besoin « *d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité ou pour éviter des conséquences négatives* » (DeLièvre & Tempreman, 2010, p.10). La motivation constitue donc un facteur pilier dans la compréhension de la réussite, particulièrement lors des examens. Cependant, elle

reste subalterne à la variable *Passé scolaire* (Duguet et al. 2016), prépondérante dans la construction de la motivation de l'étudiant (Morlaix & Le Mener, 2015).

Au niveau des conceptions, des croyances d'attributions et des croyances épistémiques, nous soulignons que, si certains étudiants conçoivent les apprentissages comme des prérequis utiles au domaine professionnel, d'autres y voient surtout la mémorisation d'un discours à restituer (Ndayizamba, 2015). Cinq représentations d'apprentissages sont fréquemment évoquées (Entwistle, 1988 cité par Parmentier et Romainville, 1998). La première est en lien avec l'aspect quantitatif : l'étudiant cherche à accumuler des connaissances et à les faire accroître. La deuxième sous-tend la mémorisation : l'étudiant s'efforce de conserver à long terme ses connaissances. L'approche suivante, la troisième, met en relief des éléments méthodologiques : l'étudiant, désireux de réutiliser et de transférer ses connaissances, apprend des méthodes. La quatrième s'articule autour du sens investi et perçu dans les apprentissages : l'étudiant est capable de relier une matière à la réalité du terrain, même en cas d'abstraction. Enfin, la cinquième conçoit l'apprentissage comme processus d'interprétation de compréhension de la réalité (Parmentier & Romainville, 1998). In fine, les étudiants aux conceptions d'apprentissage élaborées réussiraient mieux (Ndayizamba, 2015).

4.3.3. Catégorie 6 : Métiers d'étudiants

Sous cette catégorie sont définies trois variables, à savoir l'*Intégration sociale et académique*, l'*Affiliation* ainsi que la *Pratique de stratégies et d'études*. Lorsque ces variables se développent parallèlement, elles impactent positivement la réussite (Coulon, 1997 cité par Romainville & Michaut, 2012).

a) Intégration sociale et académique

Les modèles éducationnels (Tinto, 1997) défendent l'importance de l'intégration académique et sociale, particulièrement à l'université, au travers de l'ajustement des caractéristiques individuelles et institutionnelles (Ndayizamba, 2015). Ces deux pôles sont des indicateurs formels d'une formation de qualité (Schmitz et al. 2010).

L'intégration sociale se rapporte au sentiment d'adéquation entre les caractéristiques de l'étudiant et celles du système social (Berthaud, 2017). Ce sentiment s'équilibre au travers de la satisfaction éprouvée dans ses interactions, même informelles (Ndayizamba, 2015). Assurément, outre la maîtrise des contenus, une carrière étudiante réussie nécessite de gérer socialement la rupture post-secondaire (Pirot & De Ketele, 2000) au travers de

stratégies intégratives. Ces stratégies recouvrent le décodage d'exigences implicites et de comportements appropriés, la formalisation de nouveaux us et coutumes, la création de liens amicaux ou scolaires (Pirot & De Ketele, 2000). Pour Tinto (1997), le capital social, économique et culturel de l'étudiant colore cette réalité. Il peut ainsi impacter sa popularité au sein de la classe, son sentiment d'intégration (soutien social, solitude, sentiment de rejet), sa relation avec les élèves et les enseignants et enfin son attitude vis-à-vis de l'école (Galand & Noirhomme, 2004). Par intégration académique, il est entendu « *le degré de congruence entre l'étudiant et le système académique* » (Ndayizamba, 2015, p.69). Un haut degré est perceptible lorsque l'étudiant atteint d'une part les exigences académiques et performe, puis, d'autre part, lorsqu'il est satisfait du niveau des cours et du soutien de l'enseignant.

b) Affiliation

Séparé de ses amis comme de sa famille (Neuville et al. 2013), l'étudiant post-secondaire recrée un réseau social (Parker et al. 2004 ; Neuville et al. 2013), développant ainsi un sentiment d'appartenance à un groupe. L'étudiant peut alors « *compter sur d'autres pour se développer, s'exprimer et se réaliser le plus librement possible* » (Prades & Parazelli, 2011, p.196). Au fil des expériences, naît le sentiment d'affiliation. Pour Tinto (1987) puis Coulon (1997), l'affiliation est conséquente de l'intégration. L'intégration va de pair avec le sentiment d'acceptation au sein de sa classe et avec l'entretien de fréquentation positive et authentique entre élèves (Galand & Noirhomme, 2012). Ainsi, la nature et la qualité des interactions, comme le support perçu en retour, influent sur la persistance, la réussite (Pascarella & Terenzini, 2005) et l'engagement de l'étudiant (Galand & Noirhomme, 2012). Néanmoins, le rôle des pairs est conséquent et agit comme facteur indépendant de l'individu.

c) Pratiques d'étude et stratégies

Bien que hautement dépendant de la catégorie *Passé scolaire*, ce domaine est décisif dans la réussite (De Ketele, 1990 ; Romainville, 2000 ; Galand et al. 2005 ; Duguet et al. 2016). Progressivement, l'étudiant développe des pratiques d'études et des stratégies d'apprentissages spécifiques aux études post-secondaires. Il s'adapte aux exigences des disciplines et aux contextes d'études dans une optique de travail régulier et assidu, éléments salutaires (Coulon, 1997 ; Michaut, 2012). Pour y parvenir, il doit combiner des compétences et des stratégies cognitives et métacognitives avec un haut degré de

motivation, reprenant ainsi les trois sphères interdépendantes de l'apprentissage (Mcmillan, 2010 ; Amadiou & Tricot, 2012 ; Frenkel, 2014).

i) Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives d'un étudiant en réussite (Mcmillan, 2010) sont l'identification et la répétition des idées principales d'un cours, la prise de notes synthétique, la relecture permettant l'ajustement des notes prises, la rédaction de questions à poser pour un éclairage d'appoint, l'action de résumer et de paraphraser les idées principales ainsi que l'organisation de ces idées dans une table des matières personnelle. Ces stratégies sont d'autant plus efficaces si l'engagement cognitif de l'étudiant est solide. Pour Pirot & De Ketele (2000), le concept *d'engagement cognitif* fait référence à la quantité et à la qualité des efforts investis dans une activité d'apprentissage. Ces auteurs qualifient la dynamique de l'engagement académique comme un processus de mobilisation multidimensionnel.

ii) Les stratégies métacognitives

Classiquement, les auteurs distinguent métacognition, stratégies métacognitives et connaissances métacognitives. Les stratégies métacognitives sont considérées comme supérieures (Fenkel, 2014) et rendent possibles la coordination, le guidage, le contrôle et la modification des processus cognitifs « subordonnés » (Fenkel, 2016). Variables considérables (Berger & Büchel, 2013 ; Frenkel, 2014), les stratégies métacognitives affectent les performances scolaires (Van der Stel & Veenman, 2010) en jouant un rôle central dans l'apprentissage (par ex. Romainville, 2007 ; Frenkel, 2014). Ainsi, elles permettent la conscience et le contrôle de son propre fonctionnement par la planification et l'anticipation des étapes. Par métacognition, il faut donc entendre le concept de Flavell (1976 cité par De Lièvre et Temperman, 2010) qui se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Les connaissances métacognitives sont quant à elles la capacité et la conscience à juger une situation autour de trois notions : les contraintes cognitives du fonctionnement interne de la personne, les stratégies disponibles dans l'environnement et les contraintes de la tâche. Les stratégies favorables à la réussite en lien avec ce domaine sont la planification, l'autocontrôle, l'autoévaluation et l'autorégulation (Mcmillan, 2010). Celles-ci seront d'autant plus efficaces si elles sont dirigées pour correspondre aux modalités d'évaluation de l'enseignant.

4.3.4. Catégorie 7 : Expériences pédagogiques

Les expériences pédagogiques sont les dispositifs d'apprentissage vécus par les étudiants

durant leur scolarité supérieure. Ces dispositifs regroupent à la fois les pratiques d'enseignement et les contextes d'apprentissage. Tous deux influent sur les performances (Lizzio, Wilson & Simons, 2002, cités par Galand & al., 2005) de par la rupture psychopédagogique des contextes (Coulon, 2005). Cette rupture est d'autant plus houleuse lorsque le style d'enseignement est expositif (Duguet & Morlaix, 2012). Grasha, Reichmann et Hruska (1996) dévoilent cinq styles d'enseignements : expert, autorité formelle, modèle personnel, facilitateur et délégué. Chaque style influence les pratiques des enseignants notamment sur la présentation de l'information, les interactions avec les étudiants et l'encadrement des processus d'apprentissage. Il est alors question d'un continuum allant du pourvoyeur d'informations au facilitateur d'apprentissage (Romainville 2000 cité par Duguet & Morlaix, 2012) tributaire des conceptions initiales, des caractéristiques individuelles et des expériences de l'enseignant (par ex. Demougeot-Lebel & Perret, 2010 ; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011 cités par Duguet & Morlaix, 2012). Parmi les pistes d'action engageant plus de réussites aux études post-secondaires, nous relevons (liste non exhaustive) : l'utilisation de l'expérience de l'étudiant comme ressource, l'apprentissage en profondeur, la transparence des objectifs et des évaluations, (Romainville, 2000), l'utilisation du numérique (Duguet et al. 2016), le développement d'un cadre structuré et soutenu de feedbacks (Campbell, 2004, cités par Vause et al. 2008), le développement d'activités coopératives (Nightingale & O'Neil, 1994 ; Noël et Frenay, 2011), l'utilisation de tests formatifs réguliers (Messian, 2008 cité par Closset & Delforge, 2011, p.27)... Au-delà, Hattie (2015) suggère un haut degré d'influence de certaines stratégies pédagogiques, tous type d'enseignement confondu. Les enseignants auraient un impact positif sur leurs étudiants lorsqu'ils les aident à apprendre, lorsqu'ils entretiennent des relations fortes avec eux, lorsqu'ils maîtrisent clairement leurs objectifs d'apprentissage, lorsqu'ils évaluent l'impact des stratégies proposées et peuvent s'ajuster en conséquence et lorsqu'ils tendent à améliorer leurs pratiques. Les stratégies proposées sont d'autant plus porteuses si elles sont basées sur des données probantes, dans un enseignement de maîtrise, explicite, réciproque, espacé dans le temps, soutenu de feedback, de cartes mentales, d'exemples résolus et où les compétences métacognitives, de prise de note et de méthode d'étude sont enseignées. En outre, chaque action nécessite de s'adapter à la filière et au public. La dimension locale et territoriale s'introduit donc naturellement (Felouzis, 2001 ; Michaut, 2012) expliquant

les variabilités inter- et intra-établissements et filières. Cette catégorie rejoint le facteur « *Effet organisation pédagogique* » décrit au point suivant.

4.3.5. Catégorie 8 : Conditions d'étude

Cette catégorie est composée de deux facteurs à savoir la *Politique institutionnelle et les types d'écoles* puis l'*Accompagnement*.

a) Politique institutionnelle et types d'écoles

Pour Michaut (2012), ce premier facteur peut être défini en quatre domaines : l'*Effet de site* et l'*Effet organisation pédagogique* puis les dispositifs d'aide aux étudiants tant internes qu'externes.

i) Effet de site

L'*Effet de site* renvoie à l'impact de l'inscription dans un établissement « mère » ou « satellite » au travers de la disponibilité de certains services. Il semble que la réussite soit davantage présente dans les établissements « mères » (Felouzis, 2001) surtout pour le public populaire (Romainville & Michaut, 2012) qui peut poursuivre à moindre coût ses études post-secondaires (Duguet et al. 2016).

ii) Effet organisation pédagogique

Quatre dimensions s'articulent dans l'*effet Organisation pédagogique* (Michaut, 2000, 2012) : l'organisation générale, les curriculums, les modes de certification et les dispositifs d'aide à la réussite. Nombre d'auteurs soulignent l'inadaptation du modèle pédagogique universitaire aux nouveaux types de publics (Felouzis, 2003 ; Paivandi, 2016). Ils évoquent la nécessité d'une refonte des curriculums comme des dispositifs pédagogiques (Paivandi, 2012) et formatifs des enseignants (Dejean, 2002). De fait, les pratiques enseignantes sont peu investiguées (Romainville & Michaut, 2012) alors qu'elles jouent un rôle déterminant dans la réussite des étudiants (Romainville & Michaut, 2012 ; Bertrand & Bonnafous, 2014) et de leur persévérance (Fontaine & Peters, 2012). Certains auteurs évoquent même un effet tabou (Romainville, 2005 ; Galand et al. 2005) et un manque de valorisation des « bonnes pratiques », surtout dans les universités (Duguet et Morlaix, 2012).

b) Accompagnement

Tout d'abord, pour tout un chacun qui s'inscrit dans un enseignement supérieur, des pistes d'accompagnement facultatives sont proposées. Cependant, ces dispositifs impactent rarement ceux qui en auraient le plus besoin (Parmentier, 2005 cité dans Romainville &

Michaut, 2012). Depuis 2014, des dispositifs spécifiques ont complété l'offre. Ils concernent les étudiants porteurs d'un handicap - une déficience sensorielle (visuelle par exemple), une déficience motrice, un ou des troubles de l'apprentissage, un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité ou de l'autisme - et qui se font connaître. Ils sont alors reconnus comme « étudiants à besoins spécifiques ». Ce statut permet de demander le soutien d'un service interne à l'établissement dénommé *Service d'accompagnement des étudiants aux besoins spécifiques*. Ces services assurent un accompagnement pédagogique individualisé en fonction de la nature du handicap de l'étudiant. Ils font écho au concept d'*Inclusion* défendu par les lois fédérales et les décrets régionaux belges, tels le décret du 30 janvier 2014 relatif à l'enseignement supérieur inclusif (Moniteur n°107 du 9 avril 2014), le Pacte d'excellence (2013), le décret anti-discrimination (2008), le décret « Missions » (1997). En parallèle et au niveau international, l'inclusion scolaire est charpentée à la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) (CDPH) au travers de l'article 24. Ainsi, en FW-B, l'*Inclusion* défend une démarche d'accueil et de soutien des parcours scolaires en milieu ordinaire par la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordres matériel, pédagogique et organisationnel, considérés comme judicieux, réalisables et adéquats. La CDPH définit les aménagements raisonnables comme « *les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou indue apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales* » (article 2, p.2, 2006). La mise en place est une obligation sous peine de médiation ou de recours. Néanmoins, la notion de « raisonnable en termes financiers, humains et/ou structurels » est régulièrement débattue. La procédure d'admission au sein des services pour élèves à besoins spécifiques est consultable en annexe 2.

5. Conclusions du premier chapitre

Analyser la réussite et l'échec se révèle être sensiblement plus épineux qu'il n'y paraît (Michaut, 2012), notamment pour quatre raisons majeures. Premièrement, nous constatons une focalisation des recherches sur l'enseignement universitaire au détriment des autres types d'enseignement post-secondaire. La première année du cursus

universitaire est aussi plus régulièrement ciblée en raison des taux de réussite considérés comme extrêmement faibles (Michaut, 2012 ; Romainville & Michaut, 2012). En second lieu viennent les spécificités propres à chaque établissement au niveau des filières, des facultés, des enseignants... à la fois au secondaire et au supérieur. Ces aspects confèrent une appréhension laborieuse du passé scolaire et complexifie l'approche compréhensive des contextes post-secondaires dans la problématique qui nous anime. Troisièmement, les études actuelles incluent les étudiants handicapés sans toutefois les différencier. Enfin, certains concepts se retrouvent indubitablement présents dans plusieurs catégories, à l'exemple de la motivation. Cette dernière est adjointe à l'affiliation sociale, aux représentations et conceptions, à l'attribution causale, au passé scolaire et au concept de l'autodétermination, lui aussi intercatégoriel.

Précisons que le schéma de Romainville et Michaut (2012) n'intègre pas la notion de quotient intellectuel (Q.I.). Le lien entre Q.I. et réussite scolaire est démontré dans bien des travaux (Souchal, 2012 ; Gauvrit, 2014). Toutefois, seulement 2% de la variation scolaire peut être expliquée par les capacités cognitives contrairement au passé scolaire (Duguet et al. 2016) et à l'environnement (Souchal, 2012). Ces éléments sont d'autant plus déterminants dans le cas de personnes avec TSA qui sont au centre de notre problématique. Ainsi, ce modèle tout-venant nous semble pertinent à utiliser malgré notre population atypique. En outre, nous observons l'absence d'une variable de poids, porteuse du projet global de l'étudiant (Neuville et al. 2013) : l'orientation scolaire. On estime entre 20 et 30% (Michaut, 2004) le nombre d'étudiants qui ne finissent pas leur cursus initial et se réorientent. Généralement, ces étudiants manquent d'informations (Galand et al. 2005 ; Ndayizamba, 2015) : ils sont près d'un tiers des étudiants belges à n'avoir fait aucune recherche d'informations avant de s'inscrire à l'université (Moutte, 2008 cité par Nils & Lambert, 2011, p.16). Pourtant, la certitude du choix d'études est corrélée positivement à l'engagement, à la poursuite et à la réussite (Galand et al. 2005). En conséquence de quoi, cette variable nous aurait semblé pertinente à ajouter sur le schéma dans les variables d'entrées.

CHAPITRE 2 : TROUBLE DU SPECTRE DE

L'AUTISME ET SCOLARITE POST-SECONDAIRE

Ce chapitre met en lumière le public de notre étude : les personnes avec autisme de haut niveau. Nous présenterons celui-ci en 5 points. Pour commencer, un éclairage théorique sur le TSA, incluant les théories cognitives majeures, sera développé. Ensuite, nous analyserons le profil clinique de ces apprenants et tenterons d'appréhender dans quelle mesure ces étudiants fréquentent les études post-secondaires en FW-B et avec quels résultats. Dans un troisième point, nous détaillerons les leviers et les obstacles qu'ils peuvent rencontrer au travers d'une revue de littérature anglo-saxonne. Puis, une conclusion critique condensera les éléments-clefs. Elle sera suivie d'une conclusion générale exposant nos intentions de recherches dans une vision transitionnelle entre théorique et pratique.

1. Trouble du spectre de l'autisme

1.1. Définition et critères diagnostiques

L'American Psychiatric Association (APA) décrit le trouble du TSA comme une pathologie neurodéveloppementale dont les caractéristiques essentielles englobent déficience sociale, difficultés de communication et intérêts stéréotypés limités (2013). Au sein du DSM-5 (299.00-F84.0), cinq axes aux degrés d'intensité variables sont concernés par ces caractéristiques (APA, 2013) : A) déficits persistants dans la communication et les interactions sociales ; B) caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités ; C) les symptômes doivent être présents dès les étapes précoces du développement (mais ils ne sont pas nécessairement pleinement manifestes avant que les demandes sociales n'excèdent les capacités limitées de la personne, ou ils peuvent être masqués plus tard dans la vie par des stratégies apprises) ; D) les symptômes occasionnent un retentissement cliniquement significatif en termes de fonctionnement actuel social, scolaire/professionnel ou dans d'autres domaines importants ; et E) ces troubles ne sont pas mieux expliqués par un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel) ou un retard global du développement. La catégorisation par le DSM-5 place la gravité des symptômes sur un continuum (Dipleolu

et al. 2014) dénommé *trouble du spectre de l'autisme*. A l'intérieur de ce spectre, les individus se distinguent en trois niveaux de sévérité et non plus en catégories discrètes (Leignier, 2016). En parallèle, le niveau général de l'intelligence peut lui aussi varier et permet donc de distinguer deux groupes de personnes : celles ayant une déficience intellectuelle associée (Leignier, 2016) et celles sans déficience intellectuelle, dites autistes de haut-niveau. En 2016, aux États-Unis, un enfant sur 58 a été diagnostiqué avec autisme à l'âge de 8 ans (Maenner et al. 2016 ; CDC, 2020). Toutes formes et caractéristiques ethniques confondues (Maenner et al. 2016), les recherches en Asie, en Europe et en Amérique du Nord démontrent une prévalence moindre, bien qu'en constante augmentation : entre 1 à 2% (Cohen, 2012 ; CDC, 2020). Toutefois, certains auteurs semblent nuancer ces chiffres : ce n'est pas le nombre d'enfants avec TSA qui augmenterait mais bien le nombre d'enfants avec un trouble envahissant du développement (Boilson et al. 2016).

1.2. L'autisme de haut niveau

1.2.1. Généralités

Classiquement, l'autisme de haut niveau se caractérise par une altération qualitative des interactions sociales, de la communication verbale - souvent au niveau de la pragmatique et de la communication non verbale. Néanmoins, ces personnes ont accès au langage, parfois même de manière précoce. On note également des maladrotes motrices générales dans 50 à 90 % des cas (Demoulin, 2017) rendant les actes grapho-moteurs laborieux (Attwood, 2018), la présence d'intérêts spécifiques et de comportements routiniers. Attwood (2018) détermine ainsi une dizaine de fonctions aux intérêts restreints : surmonter l'anxiété, se donner du plaisir, se relaxer, créer de la cohérence avec l'aide des routines, comprendre le monde physique, se créer un monde alternatif, se créer une identité, passer son temps, faciliter les conversations et montrer son intelligence. Les troubles engendrés par l'autisme perdurent à différents niveaux tout au long de la vie (Billstedt et al. 2005 ; Leignier, 2016), entraînant un handicap surtout dans les sphères du fonctionnement quotidien, scolaire et professionnel, de l'insertion sociale et de l'autonomie (Leignier, 2016). Les fragilités de ce domaine nécessitent d'ailleurs un soutien par les membres de la famille, particulièrement les mères (Attwood, 2018), dès le plus jeune âge.

Dans la population avec un TSA, l'autisme de haut niveau représente 46 à 60% des personnes diagnostiquées (Chakrabarti & Fombonne, 2005 ; Leignier, 2016). Certains profils cumulent une condition individuelle supplémentaire : un fonctionnement à hauts potentiels intellectuels (HPI). En FW-B, on considère à HPI toute personne qui obtient « ...un *Q.I. total supérieur ou égal à 125 ou obtient au moins une note supérieure à 130 dans l'un des indices, et/ou montre des capacités exceptionnellement développées dans l'un des types d'intelligences de Gardner...* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015). Bien qu'un profil-type reste à ce jour peu étayé (Neihart, 2008 ; Boschi et al. 2016), le potentiel élevé chez ces personnes masquerait le handicap et le handicap masquerait leur potentiel élevé (Neihart, 2008 ; Boschi et al. 2016). Cet effet « camouflé » (Huber, 2007 ; Kuss 2007) occasionnerait davantage de fatigue, d'anxiété et de phase de décompensation - crises émotionnelles très fortes ou hyperexcitabilité, de stress et de dépression (Neihart, 2008). La précision de ces profils nous a semblé judicieuse dans le cadre de notre étude puisque leur fonctionnement peut se monter différentiel du profil unique avec un TSA. Notons également que la dénomination de l'autisme de haut niveau comprend le syndrome d'Asperger, supprimé des dernières classifications nosographiques. Toutefois, cette appellation est régulièrement utilisée par les personnes elles-mêmes et par certains professionnels vu sa pertinence clinique.

1.2.2. Impact du genre

Actuellement, une prévalence genrée existe dans la population avec autisme de haut niveau : il est question de 5,75 hommes pour une femme (Fombonne, 2003, 2005 ; Baird and all., 2016). Les études neurobiologiques récentes marquent d'ailleurs davantage de phénomènes génétiques protecteurs pour les femmes (Schaafsma & Pfaff, 2014 ; Jacquemont, 2014). D'autres études mettent en avant une différence au niveau de la plasticité cérébrale (Mottron et al. 2015) ou des facteurs neuro-immunitaires (McCarty & Wright, 2017) toujours en faveur du sexe féminin. Ces particularités tendraient à expliquer un « *sous-diagnostic du fait de manifestations plus subtiles de leurs difficultés sociales et de communication* » (DSM-5, p.95) du phénotype autistique féminin. En effet, les observations distinguent, tout âge et degré de sévérité confondus, moins de comportements répétitifs et d'intérêts restreints inhabituels chez les femmes (Mandy and all. 2011 ; Halladay et al. 2015). Les auteurs en concluent que les femmes auraient de meilleures compétences communicationnelles que les garçons avec autisme, bien que

toujours inférieures à la population tout-venant (Baron-Cohen et al. 2001 ; Baron-Cohen & Wheelwright, 2003 ; Halladay et al. 2015) ; une utilisation plus vive et ample des gestes (Rynkiewicz et al. 2016) ; une hypersensibilité (Lai et al. 2011 ; Rynkiewicz & Luca, 2015) engendrant des émotions intenses difficiles à réguler (Halladay et al. 2015) tandis que chez les garçons avec autisme, c'est l'hyposensibilité qui dominerait ; moins de problèmes externalisés (TDA/H, TOC...) mais plus de problèmes internalisés (Rynkiewicz & Luca, 2015 ; Halladay et al. 2015). Ces différences incomberaient à un effet « camouflage » (Lord et al. 2000 ; Lai et al. 2011 ; Rynkiewicz & Luca, 2015 ; Lai et al. 2016) pour deux raisons. Tout d'abord, un plus haut niveau de motivation sociale et amicale serait présent - en comparaison des garçons avec autisme (Sedgewick et al. 2016). Cet intérêt entraînerait une tendance à imiter les comportements des pairs par l'adoption de scénarios sociaux observés dans des situations sociales courantes (Attwood, 2006 ; Nichols et al. 2009 ; Kreiser et White, 2013). Ensuite, les femmes autistes de haut niveau seraient plus impactées par les normes sociales genrées (Holtman et al. 2007) notamment dans les perceptions, les agissements, les attentes et les convictions des membres élargis de la communauté.

1.3. Théories cognitives liées au trouble du spectre de l'autisme

Les particularités du TSA ont donné lieu à de nombreux modèles explicatifs. Frith (1989) et Baron-Cohen (2001, 2002) proposent de s'intéresser à trois théories cognitives fondamentales : la déficience des fonctions exécutives, la théorie de l'esprit (ToM) et la faiblesse de la cohérence centrale. En supplément, nous proposons d'approfondir les difficultés sociales et de communication propres à l'axe A du DSM-5.

1.3.1. La théorie du déficit des fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont un ensemble de « *super fonctions qui assurent le liage des fonctions sensorimotrices, émotionnelles et cognitives qui sont nécessaires au contrôle et à la réalisation de comportements dirigés vers un but* » (Mazeau & Pouhet, 2014, p.220). Elles sont impliquées dans le contrôle qu'une personne exerce sur sa cognition, ses émotions et ses comportements (Zelazo et Müller, 2011) dans un cadre adaptatif et flexible. Elles organisent le processus d'analyse menant à la régulation émotionnelle et permettant la résolution de problèmes affectifs ou relationnels (Zelazo et Cunningham, 2007). Il est fréquent de parler d'« autorégulation » si le contrôle conscient se rapporte aux émotions (Zelazo et Müller, 2011 ; Mazeau & Pouhet, 2014). Ces fonctions règlent

donc le niveau d'efficacité des autres fonctions de par leur rôle intégrateur des fonctions mentales (Mazeau & Pouhet, 2014). Gagné et al. (2009) les associent à la métacognition particulièrement chez les individus ayant un trouble neurologique comme dans le cas de l'autisme. Classiquement, ces fonctions exécutives sont composées de l'inhibition, de la planification et de la flexibilité.

L'inhibition est la régulation de l'impulsivité comportementale, cognitive et émotionnelle (Gagné et al. 2009). Elle permet la gestion d'entrée et de sortie des informations en mémoire de travail (Gagné et al. 2009). Elle détermine la capacité à contrôler une réponse automatique ou prééminente (Baddeley & Della Sala, 1996) impliquant donc la cognition sociale (Carlson et al. 2004). La flexibilité cognitive entre en jeu lorsqu'il s'agit de modifier sa cognition ou son action en fonction des changements de l'environnement par le traitement rapide et fluide d'informations (Gagné et al. 2009). Gagné et al. (2009) indiquent que l'apprenant tout-venant peut 1) appréhender plusieurs perspectives (ou dimensions) d'une même réalité, 2) opérer aisément la transition entre différentes activités 3) réviser sa perspective face à une nouvelle information provenant de son environnement, 4) accepter les changements pouvant survenir au moment de la résolution d'un problème ou pendant l'exécution d'une tâche. La planification est un processus par lequel une séquence d'actions est structurée, mais aussi réévaluée et modifiée en permanence (Zelazo et Müller, 2011). Elle implique l'inhibition de la mémoire de travail, de la flexibilité et du monitoring. Planifier nécessite donc 1) l'anticipation, 2) la prise de décision, 3) la formulation de buts, 4) l'autorégulation cognitive et 5) la capacité de répartir dans le temps les actions cognitives.

De nombreux travaux scientifiques concluent à des fonctions exécutives restreintes chez les personnes atteintes du TSA (Attwood, 2018) à différents degrés, ce qui impacterait leurs résultats scolaires (par ex. Hewitt, 2011 ; Fleming et McMahon, 2012 ; Gobbo et Shmulsky, 2013) selon l'âge, le type de tâches et la motivation (Attwood, 2018). Plusieurs fragilités cognitives sont régulièrement citées, dont l'attention. Attwood (2018) précise que les quatre sphères attentionnelles sont impactées par le déficit des fonctions exécutives à savoir la compétence à rester attentif, l'attention aux informations importantes, le partage de son attention vers un autre champ et le souvenir de ce sur quoi l'attention portait. Un second écueil fréquemment cité est le manque de flexibilité cognitive qui engendre une inadaptation face à des situations nouvelles d'apprentissage

(Martin & McDonald, 2004) et une résistance aux changements (Russo et al. 2007). Enfin, la planification est également répertoriée (Attwood, 2018) même à l'âge adulte (Hill, 2004 cité par Geurts and Vissers, 2012). En ce qui concerne la mémoire de travail, elle serait une des forces des personnes autistes de haut niveau (Russo et al. 2007), davantage même en cas de HPI (Boschi et al. 2016).

1.3.2. La théorie de l'esprit ou ToM

La Théorie de l'esprit (ToM) est définie comme « *la prédiction, l'anticipation et l'interprétation de comportement ou d'action d'autrui dans une situation donnée* » (Duval et al. 2011, p.41). Elle joue un rôle indispensable dans la régulation des conduites et des interactions sociales (Duval, et al. 2011). Elle permet de comprendre ses états mentaux et d'expliquer ses propres comportements. Elle permet également de comprendre ceux d'autrui, de les prédire et de les expliquer (Nader-Grosbois, 2011 ; Galotti, 2017). Un large consensus des difficultés inhérentes au TSA a été validé (Baron-Cohen, 2001 ; Nader-Grosbois, 2011 ; Jones et al. 2018) même s'il reste des divergences au niveau de l'interprétation. Outre ces prérogatives, les difficultés répertoriées sont au niveau de l'empathie (difficulté lors de la production et compréhension du prétexte), de la distinction entre les entités mentales et physiques, de la distinction entre l'apparence et la réalité, de la compréhension d'une fausse croyance, de la compréhension des croyances sur les croyances, de la compréhension des émotions complexes, de l'inquiétude face à la douleur d'autrui (Baron-Cohen, 2002), de l'attachement, de l'imitation et de l'attention conjointe (Baron-Cohen, 2002 ; Nader-Grosbois, 2011). De ce fait, une personne avec autisme aura des difficultés pour interpréter les informations visuelles des interactions relationnelles, pour décoder et créer des expressions faciales (Conill et al. 2014), pour comprendre et produire des métaphores et des sous-entendus, pour utiliser le langage réciproque puis pour accepter et utiliser l'humour, l'ironie et les sarcasmes qui sont compris littéralement (Nader-Grosbois, 2011 ; Bon et al. 2016). De plus, le déficit en ToM entraîne une vision plus négative de soi-même que chez la population tout-venant (Nader-Grosbois, 2011 ; Attwood, 2018).

1.3.3. La théorie de la faible cohérence centrale

Une faible cohérence centrale induit des difficultés à percevoir et à comprendre la globalité et l'essentiel (Happé & Frith, 2006). Les individus se centrent sur des détails plus que sur la généralité, les conduisant à traiter l'information à un niveau analytique

(Bon et al. 2016). Dans cette configuration, traiter l'information est complexe car des déficits sur les plans de l'attention, de la perception, de l'organisation, de l'encodage et du rappel de l'information en découlent (Frith, 1989 cité par Baron-Cohen, 2002). De plus, des difficultés de séquentialisation d'actions et de hiérarchisation des informations (Baghdadli et al. 2010) entraînent une déconsidération du contexte (Conill et al. 2014). Cependant, cette faible cohérence centrale permet aux personnes avec autisme d'avoir des capacités de discrimination visuelle et visuo-spatiales bien meilleures par rapport à la population tout-venant (Frith, 1989 cité par Rebillard et al. 2017)

1.3.4. La déficience sociale et des difficultés de communication

Les caractéristiques du haut continuum du TSA incluent les difficultés de communication (APA, 2013) et une faiblesse à comprendre et à interagir émotionnellement. Ces trois domaines rejoignent par certains aspects la ToM explicitée précédemment. Avant tout, il est important de relever que ces profils ont tendance à sous-estimer l'abîme social qui les sépare de leurs pairs non autistes (Dipleolu et al. 2014) ce qui entraîne nombre d'obstacles. Parmi les plus fréquents, il est question de peu de rires et de plaisanteries réciproques – qui sont autant de portes d'entrée à la création de relations positives (Dipleolu et al. 2014), du besoin de comprendre le sens des relations sociales, d'un sentiment d'anxiété puissant en contexte social et d'incapacité à établir un contact visuel authentique et à gérer les aspects non verbaux de la communication. On constate aussi une forme de rigidité de la compréhension émotionnelle. Ces difficultés engendreraient le besoin de plus de temps et d'aide pour percevoir leurs propres émotions, pour les contrôler, les gérer et les utiliser.

2. Étudiants autistes de haut niveau aux études post-secondaires

2.1. Généralités

Ayant de bons résultats scolaires (Roberts, 2010), de nombreux adolescents avec autisme se projettent aux études supérieures (Camarena et Sarigiani, 2009). Cette quête se réalise davantage (Anderson et al. 2017), particulièrement quand les jeunes fonctionnent avec l'aide d'un programme adapté (Auger, 2013 cité par Dipleolu et al. 2014). L'expérience de telles études peut être positive (Anderson et al., 2017) voir euphorique (Madriaga et al. 2010) lorsque le domaine étudié est lié à l'intérêt profond ou restreint de la personne et que cet intérêt est partagé par les pairs étudiants. Cet intérêt devient alors un levier

cognitif puissant (Attwood, 2018). De plus, ces étudiants sont conscients de l'enjeu final de telles études : posséder un diplôme. Véritable passeport pour l'emploi (Drake, 2014), il offre la possibilité d'une qualité de vie meilleure (White, et al. 2016) tant matérielle qu'émotionnelle (Attwood, 2018).

2.2. Profil d'apprenant

Selon Attwood (2018), bien des personnes avec autisme de haut niveau aiment apprendre, élevant parfois les universités au rang de « *cathédrale du culte de la connaissance* » (p.359). Souvent désintéressées et entières, elles fonctionnent avant tout pour elles-mêmes plus que pour une satisfaction extérieure (Attwood, 2018). Leur profil d'apprenant diffère du profil classique notamment à cause des théories cognitives préalablement citées qui influent sur leurs compétences personnelles. Attwood (2018) parle alors des *gammes inhabituelles d'apprentissage* (p.11) : apprentissage en autodidacte, apprentissage monotâche, par le visuel et la démonstration plus que par la parole, temps plus long pour répondre (visible dans l'indice de vitesse des tests de QI), maîtrise hétérogène des pôles de compétences, tendance à verbaliser les choses pour s'aider, appétit pour la logique, intolérance aux erreurs voir phobie de celles-ci, insécurité lorsque les séquences sont peu raisonnées ou irrégulières etc. Ainsi, dans une forme métamorphique de ce même auteur (2018), leur fonctionnement est tel un train sur une voie unique, quand les pairs sont des « tout-terrain » pouvant, par un simple clic, s'adapter. Lorsqu'un problème surgit sur la voie, le train concourt à le heurter, voire à dérailler. Sans appeler à l'aide, l'étudiant avec autisme, poursuit son voyage. Il peine à modifier ses stratégies car sa prise de recul métacognitive est fragile et surtout, il lui est primordial de finir le voyage. Cette difficulté d'adaptation engendre une rigidité de pensée qui, gonflée par le niveau de stress, peut faire chuter jusqu'à 30 points le score au QI (Attwood, 2018). De plus, les apprenants avec un TSA ont une « *sensibilité surprenante à la personnalité de l'enseignant* » (Asperger, 1991, p.48 cité par Attwood, 2018, p.291), avec un meilleur fonctionnement en face à face (Attwood, 2018). Les traits de personnalité et le style d'enseignement peuvent être porteurs d'un grand nombre de progrès tous environnements confondus (Attwood, 2018). Parmi les formules gagnantes, nous retrouvons une démarche empathique, des stratégies pédagogiques souples tant dans les évaluations que les attentes, la prise en compte des facteurs motivationnels peu conventionnels, des actes « *débranchés de l'affectif* » (Asperger, 1991 cité par Attwood, 2018, p.293) tel se montrer

agacé ou affectueux (Attwood, 2018) et des mesures éducatives annoncées (Asperger, 1991 cité par Attwood, 2018, p.293).

2.3. Accompagnement

L'accompagnement des étudiants avec autisme de haut niveau, repris dans un projet d'accompagnement individualisé, s'effectue généralement selon trois axes : thérapeutique, pédagogique et éducatif. En fonction de l'évolution, l'importance sera accordée à l'un ou à l'autre des axes. Plusieurs professionnels et services se coordonnent autour de ces objectifs dont le PHARE en région bruxelloise et l'AVIQ en région wallonne. Ces services apportent informations, conseils et interventions financières aux personnes handicapées elles-mêmes, à leur entourage ou aux professionnels impliqués. Ils sont davantage fréquentés par les formes d'autisme avec déficience intellectuelle.

Au niveau pédagogique, quelques structures externes au milieu scolaire guident ces étudiants. Parmi celles-ci, les *services d'accompagnement spécifique* organisent la transition vers la vie adulte pour tout jeune à partir de 18 ans par des interventions d'intégration sociale et professionnelle dans différents milieux de vie. Au niveau de l'accompagnement interne au milieu scolaire, les étudiants avec autisme de haut niveau peuvent compter sur des *services d'aide aux élèves à besoins spécifiques*. Chaque établissement supérieur doit légalement proposer ce type de services. Les étudiants posent alors une demande d'aide selon une procédure - susnommée au paragraphe « *Accompagnement* » du chapitre 1 - similaire dans chaque organisme. Les *Services d'aide aux élèves à besoins spécifiques* gèrent la mise en place des aménagements raisonnables. Dans le cadre de l'autisme de haut niveau, ceux qui sont recommandés (Philip, 2019) sont relatifs à la prise de notes, à l'adaptation explicite des documents, au tutorat, aux aménagements d'examens par une majoration du temps alloué et un temps de pause entre deux épreuves, et enfin, à une salle à part pour les examens. Ces aménagements raisonnables sont discutés avec l'élève et revus en cours d'année grâce à des entretiens individuels. En outre, comme le sous-tend l'article 6 du « *Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants en situation de handicap* », chaque service d'aide gère en autonomie les modalités de sélection des dossiers et l'organisation des aménagements raisonnables. Cette situation induit des iniquités (Philip, 2019) qui sont en voie d'être étudiées par la Commission pour l'Enseignement Supérieur Inclusif selon Mesdames Sack, responsable pour l'université de Louvain-La-Neuve, et

Dondeyenne - responsable en chef des services de soutien aux élèves à besoin spécifique des écoles Galilée, que nous avons contactées pour ce mémoire. Toutes deux sont membres de cette Commission.

2.4. Données chiffrées

La question qui a guidé ce paragraphe est « *Dans quelle mesure ces étudiants fréquentent-ils les études post-secondaires en FW-B et avec quels résultats à la clef?* ». Afin d’approcher le problème, nous avons tenté de recueillir des données auprès de l’AVIQ, du PHARE et de services d’aide aux élèves à besoins spécifiques en FW-B. A l’exception de deux sources, aucune donnée pertinente ne nous a été renseignée. Les acteurs expriment trois raisons à cette absence. Tout d’abord, de nombreux étudiants avec autisme de haut niveau préfèrent taire leur diagnostic ou n’ont pas de diagnostic valide. Cet obstacle est d’ailleurs cité par Jager-Hyman et al. (2014) et Anderson et al. (2017). Ensuite et bien que toutes les études attestent d’un taux d’inscription et de diplomation trop faible (Dipleolu et al. 2014 ; Anderson et al. 2018), les données varient en fonction des types d’établissements fréquentés et des filières choisies. Enfin, les étudiants avec un TSA sont associés aux troubles de santé mentale – ou TSM – au niveau statistique ce qui rend l’exploration détaillée impossible à l’heure actuelle en FW-B.

Parmi les deux sources exploitables, la première concerne le PHARE. Les rapports annuels de ces services présentent que le nombre d’étudiants avec autisme de haut niveau est moindre que pour les handicaps liés à une déficience auditive, visuelle ou de faible prévalence, mais que le nombre de dossiers acceptés subit la plus forte hausse par rapport aux autres handicaps (annexe 3). Ainsi, pour l’année scolaire 2018-2019, six étudiants ont reçu une décision positive de soutien pédagogique contre un seul en 2017-2018 et zéro l’année précédente. Les données sont schématisées en annexe 3. La seconde source partiellement exploitable est issue de la journée de travail de la Chambre de l’Enseignement Inclusif du *Pôle Académique Louvain* en mars 2019. Elle présente l’évolution depuis 2014 du nombre de jeunes avec un trouble en santé mentale (TSM) ou un TSA à l’Université catholique de Louvain (UCL) et à la Katholieke Universiteit Leuven (KUL). La troisième ligne du tableau 1 indique une hausse d’inscription de plus de 66% à la KUL. Ainsi, outre que ces données soient biaisées par l’aspect local et hors FW-B, une tendance similaire au PHARE est perceptible et rappelle les écrits de Dipleolu et al. (2014) et Anderson et al. (2017) sur des taux d’inscription en augmentation.

	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	Taux d'augmentation
UCL	21	22	31	37	48 TSM 4 TSA	+31 (+147%)
KUL (TSM)	123	145	165	190	175	+52 (42%)
KUL (TSA)	143	172	209	219	237	+94 (+66%)

Tableau 1 - Évolution du nombre de jeunes TSM et/ou TSA de 2014 à aujourd'hui

En France, les données sont également rares. En 2013, le Centre National de la Recherche Scientifique a interrogé 309 familles au sujet du pourcentage d'enfants avec autisme de haut niveau qui sont scolarisés. Il note une chute de leur taux d'inscription aux études post-secondaires alors que depuis la maternelle celui-ci restait stable et élevé. Ce taux passe de 93,9% en maternelle, à 88,7% en secondaire puis à 47,1% au supérieur (Philip, 2019). Du côté des Etats-Unis, la massification des données permet une approche plus détaillée. La proportion d'étudiants inscrits (tous types d'études post-secondaires) varie entre 14 et 44% selon Shattuck, Narendorf et al. (2012), Eaves et Ho (2008), Farley et al. (2009), Taylor & Seltzer (2011) et Newman et al. (2011). Bien qu'il tende à augmenter (Alcorn-MacKay, 2010), ce taux est inférieur à la population classique (67%) et est moindre que celui des personnes handicapées (60%) (Newman et al. 2011) dont celles ayant des troubles du langage ou des troubles d'apprentissage (Shattuck et al. 2012). Le taux de diplomation suit le même constat : il est faible (Anderson, 2017) mais en augmentation (Gurbuz et al. 2019). Il est estimé, pour les BAC + 2 ans, BAC + 4 ans, les formations professionnelles, commerciales et techniques, à 39% pour les élèves américains avec un TSA, contre 52% pour la population tout-venant et 41% pour tous les étudiants handicapés (Newman et al. 2011).

3. Leviers et obstacles à la persévérance et à la réussite

Ce paragraphe concerne les leviers et les obstacles à la réussite des étudiants autistes de haut niveau qui ont été validés scientifiquement. Les références proviennent d'études

issues de pays anglo-saxons dans la très large majorité des cas de par le manque de littérature scientifique belge à ce sujet.

3.1. Leviers à la persévérance et à la réussite

3.1.1. Leviers externes

Dans la revue de littérature d'Anderson et al. (2017), 65% des études examinées font part d'un soutien en santé mentale - mentors, groupes de soutien sociaux (MacLeod et Green, 2009), parents, amis (Lee, 2010). Ainsi, il semble qu'aux yeux des étudiants avec autisme, le soutien psychologique soit un levier essentiel (Dipleolu et al. 2014 ; Winberg et al. 2019). Au niveau pédagogique, les appuis efficaces (Anderson et al. 2017) sont la préparation aux examens, la prise de notes par un tiers (Anderson et al. 2017), l'adaptation des évaluations dans des locaux à part, d'assistance en ligne et d'aide à la gestion du temps. Enfin, d'autres formes de soutien sont auto-rapportées positivement par les étudiants : l'aide à l'hébergement, les services d'orientation (Ames et al. 2016), des zones calmes, des clubs sociaux spécifiques au TSA et des professeurs formés au TSA (Anderson, 2014). Néanmoins, ces ressources ont montré des résultats variables compte tenu de l'hétérogénéité des profils, du seuil de gravité du TSA et des comorbidités (Anderson et al. 2017).

3.1.2. Leviers internes

Les étudiants possèdent des forces personnelles qui peuvent inciter leur réussite (Anderson et al. 2017). Parmi ces forces, les études répertorient une haute capacité technologique (Van Hees et al. 2015), une mémoire forte, des schémas de pensée originaux et créatifs, une attention aux détails, des intérêts intenses (Gobbo et Shmulsky, 2012 ; Drake, 2014a ; Barnhill, 2016) surtout pour le sujet étudié (Tarallo, 2012), une nature déterminée (Drake, 2014a) afin d'être employé dans un secteur qui leur plaît (Szentmiklosi, 2009 ; Tarallo, 2012).

3.2. Obstacles à la persévérance et à la réussite

3.2.1. Obstacles externes

a) Obstacles sociopolitiques

Les obstacles sociopolitiques ont trait au manque de connaissances et d'outils pour faire face aux besoins des étudiants avec autisme (Paskins, 2018). Ils concernent donc les professionnels et le corps éducatif. Malgré quelques progrès réalisés (Schrembi, 2017), des services supplémentaires sont nécessaires pour les jeunes adultes et les adultes de

haut niveau (Schrembi, 2017 ; Schovanec, 2017). Ce besoin est reconnu de manière internationale et unilatérale : ces profils ont trois fois moins de possibilités de soutien que les profils avec déficience intellectuelle (Schrembi, 2017). D'ailleurs, à peine 6% de la littérature scientifique actuelle concerne les plus de 19 ans (Jang et al. 2014), et moins encore concernent les étudiants en contexte post-secondaire (Gelbar, Shefcyk et Reichow, 2015) y compris au niveau de l'aide à la transition (Dipleolu et al. 2014). Cette situation freine l'accès au soutien nécessaire (Van Hees et al. 2015). C'est pourquoi, nombre d'experts recommandent d'accentuer les interventions auprès de ce public (par ex. Dipleolu, Storlie, & Johnson, 2014 ; Nicolas et al. 2017, Schrembi, 2017) y compris au niveau scientifique (Shattuck et al. 2012 ; Getzel, 2014 ; Schrembi, 2017) afin d'éclairer les décisions en matière de service, de politique et de programmation (Shattuck et al. 2012 ; Schrembi, 2017). Selon l'étude exploratoire de Paskins (2018), les obstacles sociopolitiques relevés au niveau de l'enseignement post-secondaire sont liés 1) à l'accessibilité des systèmes de soutien, 2) à l'implication personnalisée et individuelle des établissements, 3) à la connaissances de l'autisme 4) aux compétences des professionnels face au TSA et 5) à l'approches collaboratives des professionnels. Parmi ces obstacles, nous retrouvons donc le manque de formation des établissements à l'autisme. Or, il existe une relation négative entre le manque de formation, le manque d'expérience inclusive et le sentiment d'auto-efficacité du référent pédagogique avec la création d'un cadre « *engageant et significatif* » (Burns, 2017, p.9 ; Siu & Ho, 2010 ; Montgomery & Mirenda, 2013). Cette réalité problématique (Anderson et al. 2017) impacte doublement les étudiants avec un TSA. Premièrement, au niveau scolaire, les résultats de ces élèves sont bridés par des méthodes d'enseignement et des évaluations inadaptées (Anderson et al. 2017). Deuxièmement, au niveau social et intégratif, l'impact se fait ressentir significativement dans la relation aux pairs, mais aussi dans la relation enseignant-élève ou maître de stage-élève. En cas d'incompréhension, l'image du jeune qui est renvoyée est négative tant pour ses pairs que pour lui-même (Robertson et al. 2003). Pour Schovanec cité par Philip (2019), les dispositifs pédagogiques favorables à la réussite des étudiants avec autisme de haut niveau sont la possibilité de suivre un cours en différé ou à distance, de disposer des notes écrites à l'avance, des supports explicites, d'une trame des cours distribuée par le professeur, du mentorat ou du tutorat par un professionnel ou un pair étudiant formé, le suivi des cursus de manière atypique

(deuxième année avant la première par exemple) avec, sous-jacente, la possibilité d'apprentissages autodidactes et l'ouverture de services tels que la bibliothèque à des heures atypiques. Actuellement, il n'existe pas d'étude en Belgique ou en France qui ait validé le succès de ces mesures, tout comme il existe peu de guides spécifiques au TSA telle la *Fiche d'accompagnement et de pédagogie innovante* de Delfolie et Geroult (2018). Tout au plus, ces prérogatives peuvent se retrouver dans les guides d'accompagnement de l'étudiant handicapé avec la mise en relief du besoin d'individualiser et de personnaliser les dispositifs pédagogiques proposés pour maximiser leur efficacité (Anderson and al. 2017 ; Burns, 2017). Au niveau anglo-saxon, quelques programmes de soutien pédagogique ont été testés sans conclusion affirmée à l'heure actuelle (Anderson et al. 2017). Ce manque de documentation est un obstacle supplémentaire que nous constatons, davantage encore en FW-B, où il est amplifié par le manque de places dans les centres de référence pour autisme, les services d'accompagnement et chez les psychiatres spécialisés (HAS, 2018). Le domaine socio-politique est donc un domaine clé (Paskins, 2018) puisque le public avec autisme demande un travail personnalisé, omniprésent, réactif, adapté (Madriaga et Goodley, 2010 ; Paskins, 2018) et sur le long terme (Auger, 2013 cité par Dipleolu et al. 2014, p.3).

b) Obstacles liés à l'accompagnement de la transition post-secondaire

Alors qu'il est validé positivement par les étudiants anglo-saxons avec autisme (Ames et al. 2016), l'accompagnement de la transition post-secondaire, dont les prises en charge orientationnelles, est peu abordé (Dipleolu et al. 2014 ; Robert, 2014). Deux catégories de raisons peuvent expliquer ce phénomène. La première catégorie renvoie au déséquilibre des sujets abordés par la littérature scientifique. Celle-ci s'est axée dans le développement de programmes d'adaptation aux études post-secondaires plutôt que dans l'accompagnement transitionnel post-secondaire. Ce manquement pénalise l'accès aux informations des étudiants (Dipleolu et al. 2014) et rend le travail des professionnels complexe, notamment en matière d'orientation (Hart et al. 2010). Dans la deuxième catégorie, davantage clinique, Robert (2014) constate des difficultés multiples amplifiées par des outils mal adaptés et des services d'orientation naturellement créés pour des aptitudes moins communes, voire rares chez les profils avec autisme. L'auteure relève huit types d'écueils relatifs 1) aux difficultés de communication et de compréhension mutuelle entre le jeune et l'accompagnateur, 2) à la création d'une alliance de travail 3) à

l'évaluation de profil d'habiletés hétérogènes, 4) au développement identitaire de cet âge qui engage autonomie et vie socioprofessionnelle, 5) à la rigidité autistique contradictoire avec la perspective de changement et de réflexion sur soi, 6) à des difficultés d'adaptation à de nouvelles situations à l'image de Grandin & Duffy (2008), 7) à la révision des attentes du professionnel face à un profil avec un TSA, 8) au manque de proactivité et de créativité des professionnels pour sortir des sentiers battus et adopter un paradigme positif du handicap. Dans un entretien qui nous a été accordé, consultable dans son entièreté en annexe 4, Madame Robert souligne que les stratégies gagnantes sont d'abord le temps. Ce temps supplémentaire serait nécessaire afin que l'étudiant avec autisme puisse traiter les informations. Ensuite, vient un contexte précis et structurant avec des supports visuels, peu présents actuellement. Enfin, l'auteure précise que le soutien nécessite un travail d'équipe pluridisciplinaire où triangulent professeurs, parents et conseillers pédagogiques car ces jeunes peinent à comprendre la nature de leurs difficultés et donc à demander de l'aide. Attwood (2018) souligne quant à lui deux leviers : la prise en compte des aptitudes sociales, linguistiques et cognitives de l'étudiant, puis une personne relais pour assurer la transition.

c) Obstacles liés à l'environnement et à la transition post-secondaire

A l'image de Pinder-Amaker (2014) et Van Hees et al. (2015), les recherches qualifient l'environnement scolaire post-secondaire d'imprévisible et de complexe pour le public avec TSA. En cause, la multiplicité d'obstacles sensoriels et attentionnels qui engendre stress, angoisse et fatigue (par ex. Dipleolu et al. 2014 ; Pinder-Amaker, 2014 ; Van Hees et al. 2015). Parmi les plus substantiels, nous retrouvons le bruit excessif et les grandes foules (Gobbo & Schmulsky, 2014 ; Anderson et al. 2017). De plus, l'environnement post-secondaire est le siège d'un renversement (Brown & DiGaldo, 2011) : c'est à l'étudiant de mener ses démarches plus qu'à ses parents. D'un côté, les parents doivent donc être préparés à diminuer leurs interventions (Brown & DiGaldo, 2011) tandis que de l'autre, l'étudiant doit être prêt à développer une indépendance et une autonomie de fonctionnement. Ce phénomène engendre très souvent une transition laborieuse (Kaffenberger, 2011) qui est qualifiée de véritable défi pour le public avec un TSA (par ex. Grandin & Duffy, 2008 ; Dipleolu et al. 2014 ; Robert, 2014). Quatre raisons sont évoquées. Premièrement, l'indépendance est inaccessible sans la capacité à se défendre et à exprimer ses droits et ses besoins (Shore, 2010, Robert, 2014). Ceci suppose une

auto-représentation solide où l'étudiant est à l'aise avec son handicap (Shore, 2004 ; Sibley, 2004 ; Robert, 2014). Deuxièmement, les étudiants avec autisme peinent à s'adapter aux situations nouvelles (Grandin & Duffy, 2008, Robert, 2014) ce qui engendre des ruptures de parcours (Schovanec, 2017). Troisièmement, le manque d'informations au sujet des présences ou des progrès scolaires pénalise l'étudiant et sa famille. Classiquement, le soutien est apporté par les familles (Brown et DiGaldo, 2011) dont les mères (Attwood, 2018) parfois surprotectrices (Scelles, 2016). C'est également en sa famille que le jeune a toute confiance (Dipleolu et al. 2014). Quatrièmement, la compréhension du rôle de la transition (Dipleolu et al. 2014) diffère entre l'étudiant et ses parents. Pour le premier, l'objectif est lié à un avenir professionnel tandis que les seconds y voient davantage les possibilités d'émancipation sociale (Dipleolu et al. 2014). Dans ce contexte, les étudiants avec autisme auraient davantage besoin de soutien parental ou de vivre chez eux (Schrembi, 2017) pour deux raisons : d'une part, ils assurent difficilement leur quotidien et d'autre part, la période transitoire des études post-secondaires est souvent mal vécue sans un parent ou un référent (Dipleolu et al. 2014).

3.2.2. Obstacles internes

a) Obstacles liés aux fonctions exécutives et à la cohérence centrale

Certains chercheurs pointent la combinaison « fatale » (Shmulsky et Gobbo, 2013 ; Anderson et al. 2017) de la déficience des fonctions exécutives et de la cohérence centrale. Les écueils à ce niveau influent négativement sur les plans académiques et non académiques. Dans le premier plan, outre les schémas de pensée inflexible inhérente au TSA, l'étudiant se centre sur tous les détails, doit redoubler d'efforts de concentration et se sent rapidement submergé par le volume de travail (Shmulsky et Gobbo, 2013). Le déficit des fonctions exécutives induirait aussi des stratégies d'étude fragiles avec des difficultés à gérer le temps, à planifier et à structurer (par ex. Simmeborn-Fleischer et al. 2013 ; Gobbo & Shmulsky, 2013 ; Van Hess et al. 2015). Un autre aspect du fonctionnement exécutif déficient (Attwood, 2018, p.275) est lié à l'attention et à la difficulté d'orienter celle-ci d'une tâche à l'autre. Ainsi, la transition vers une activité nouvelle est plus que laborieuse tant que la précédente n'est pas achevée (Attwood, 2018). Ce contexte tendrait à expliquer pourquoi la réussite de cursus plus longs ou nécessitant un degré de maîtrise élevé (Anderson et al. 2017), est moindre (Shmulsky & Gobbo,

2013). Au niveau non académique, les étudiants peinent à gérer la vie quotidienne au travers de nombreux oublis préjudiciables tels manger, répondre à des mails, se laver, se présenter à un rendez-vous... (Simmeborn-Fleischer et al. 2013 ; Gobbo et al. 2013 ; Van Hees et al. 2015). Le fonctionnement exécutif déficitaire touche également l'auto-représentation et la conscience de soi (Paskins, 2018). Ces deux aspects sont corrélés positivement à la réussite (par ex. Simmeborn-Fleischer et al. 2013 ; Van Hess et al. 2015). Quelques recherches font ainsi part de profils aux capacités d'auto-représentation limitées (Test et al. 2005). Les étudiants n'ont pas conscience de certaines difficultés et du lien avec leur handicap (Cavanaugh & VanBergeijk, 2012). Ils ne savent pas quelles mesures d'adaptation pourraient leur convenir (Cavanaugh & VanBergeijk, 2012) et ne peuvent accéder au soutien nécessaire puisqu'ils peinent à naviguer dans le processus administratif (Anderson et al. 2017) ou ne cherchent pas les informations d'eux-mêmes (Simmeborn, Fleischer et al. 2013 ; Van Hees et al. 2015). Par conséquent, leurs chances d'adaptation et de réussite se réduisent, de surcroît s'ils ne dévoilent pas leur autisme (Cavanaugh & VanBergeijk, 2012 ; Cai & Richdale, 2016) ce qui est régulièrement pointé dans les études (Anderson et al. 2017). Les raisons de ce silence sont la peur d'être stigmatisé, un soutien inadapté ou de faible qualité (Simmeborn-Fleischer, 2013), un traumatisme antérieur (Knott & Taylor, 2014), le désir d'essayer seul ou simplement le fait de préférer être seul (Anderson et al. 2017). De plus, les styles d'apprentissage et le traitement de l'information des autistes de haut niveau révèlent une excellente maîtrise des détails mais pèchent dans l'aperçu général (Attwood, 2018). Ce fonctionnement entraîne des difficultés considérables (Attwood, 2018) à résumer et à comprendre le contexte général. Ainsi, dans les discours des professeurs, des détails vont être happés au détriment du sens général. Face à des informations complexes, comme c'est le cas aux études supérieures, l'étudiant peine à différencier les éléments importants des secondaires, puis à les organiser dans un contexte systémique cohérent afin de les traiter en profondeur (Attwood, 2018). Dans la sphère émotionnelle et sociale, les difficultés de cohérence centrale engendrent un besoin de maîtrise et de routine. Cette routine cherche à établir un motif fondamental (Attwood, 2018) là où la cohérence et le contexte se soustraient. Dès lors, le contexte post-secondaire est perçu comme instable et aléatoire ce qui peut engendrer une augmentation des comportements stéréotypés notamment autour des intérêts restreints chez l'étudiant. Ces comportements tendent à l'isoler (Müller et al.

2008) voire engendrent des faits de harcèlement moraux et physiques (Dipleolu et al. 2014), quatre fois plus fréquents pour les étudiants avec autisme (Little, 2002).

b) Obstacles liés à la santé mentale et aux problèmes médicaux

La possibilité de problèmes de santé mentale concomitants au TSA se cumulent dans 84% des cas (Stewart et al. 2006 cités par Schrembi, 2017). Dans l'autisme de haut niveau, 59% de profils auraient un trouble psychiatrique diagnostiqué ou suspecté (Farley, 2009 cité par Schrembi, 2017). Le terme « trouble psychiatrique » décrit un ensemble de troubles psychologiques qui occasionnent des difficultés, des souffrances et des troubles du comportement. Des classifications par critères sont élaborées dans DSM-V en distinguant les troubles anxieux, les troubles de l'humeur, les troubles psychotiques, les troubles de la personnalité, les troubles du comportement alimentaire et les troubles addictifs. Parmi les troubles récurrents de la population avec autisme, il est question d'anxiété et/ou du stress (par ex. Gobbo et Shmulsky, 2012 ; Van Steensel et al. 2013 ; Knott et Taylor, 2014 ; Van Hees et al. 2015), de dépression (Madriaga, 2010 ; Gobbo et Shmulsky, 2014), de pensées suicidaires et d'addictions (Lai & Baron-Cohen 2015, Baldwin & Costley 2016) pour plus de la moitié des personnes. De plus, des problèmes de poids, de vision, de sommeil et d'épilepsie (Eaves et Ho, 2008) peuvent être présents. Ainsi, près de 40% seraient sous médicaments psychotropes - comme le Risperdal (Eaves et Ho, 2008), médicaments qui pourraient être impliqués dans les difficultés scolaires selon Schrembi (2017). Il semble donc que les difficultés dans la population avec un TSA, comparativement à la population tout-venant, soient significativement plus élevées (HAS, 2018) et qu'elles pourraient être un facteur négatif à la réussite (Schrembi, 2017).

L'un des troubles les plus pernicious est la dépression. Dans le DMS-5, la dépression est liée à un comportement d'humeur négative de longue durée qui entraîne une perte d'intérêt pour les activités, des changements physiologiques et des pensées ou des actions suicidaires. Dans l'autisme, la définition de la dépression prend la même forme bien que les symptômes soient plus difficiles à détecter. Sous-estimé (Hudson et al. 2018), sa prévalence serait de 16,6% pour les jeunes adultes autistes de haut niveau (Merikangas et al. 2010). Le risque de souffrir d'une dépression est trois à quatre fois plus élevé chez les personnes avec autisme de haut niveau que pour le public classique (Angold et Costello, 2001 ; Hudson et al. 2018) dans les pays occidentalisés (Kessler et al. 2003, 2005). Ce risque augmente si le profil combine un HPI (Schrembi, 2017). Chandrasekhar et Sikich

(2015) attribuent cet effet, contraire à la tendance de la population tout-venant (Hudson et al. 2018), à une meilleure compréhension des déficits relatifs au TSA. Les raisons de ces états dépressifs sont plurielles (Attwood, 2018) bien que la scolarité soit souvent impliquée (Attwood, 2018). En effet, les étudiants avec autisme sont confrontés à un double épuisement pour réussir. D'abord, les domaines sociaux et relationnels sont le nid de nombreux pièges. Alors que les aptitudes sociales et amicales sont fortement valorisées par leurs pairs tout-venant (Attwood, 2018), les personnes avec autisme peinent à développer ces habiletés. Ils comprennent intellectuellement leurs faiblesses mais ne peuvent agir autrement. Dans un groupe, ils peuvent alors pécher par des comportements d'imposition ou de retrait social (Attwood, 2018). Ensuite, d'un point de vue académique, les étudiants avec autisme doivent lutter contre leurs tendances propres au perfectionnisme, au contrôle des événements (Barnhill et Smith Myles, 2001) et au sentiment d'être différent (Attwood, 2018, p.160). La dépression peut agir de manière réactive en tant que stratégie compensatoire et d'ajustement au fait de cette différence surtout chez les adolescents et les jeunes adultes (Attwood, 2018). Les conséquences de la dépression scolaire peuvent porter à long terme sur la confiance en soi, le sentiment de rejet, de solitude ou d'incompréhension, l'épuisement mental, l'isolement physique et social, une attitude pessimiste envers l'avenir, l'automutilation voire le suicide (Richa et al. 2014 ; Cassidy et Rodgers, 2017). Ces faits graves représentent 7 % à 42 % des moins de 25 ans (HAS, 2018) et touchent doublement les femmes avec autisme (Schovanec, 2017).

c) Obstacles liés aux troubles de l'apprentissage et au déficit de l'attention

Ces dernières années ont permis une meilleure compréhension des troubles d'apprentissage dans le cadre de l'autisme. Sans revenir sur la définition de chaque trouble, la population avec un TSA semble impactée de manière variable (HAS, 2018) avec un effet de surcompensation en cas de HPI (Neihart, 2008). La question de la mobilisation de mécanismes de bas niveau (HAS, 2018) et de haut niveau (Nation et al. 2006) tendrait à expliquer l'extrême fatigabilité des apprenants cumulant TSA et trouble d'apprentissage : ils seraient constamment en double tâche (HAS, 2018). Notons que les recherches sur la dyscalculie sont encore rares et les résultats mitigés (HAS, 2018) contrairement aux études sur le trouble de l'attention. Bien qu'une symptomatologie soit

commune (HAS, 2018), le diagnostic combiné d'un TSA et d'un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité est possible depuis l'instauration du DSM-5 (Ramtekkar, 2017). Leur association est reconnue pour influencer négativement sur l'anxiété, la mémoire de travail et l'empathie (Colombi & Ghaziuddin, 2017).

d) Obstacles liés aux situations de communication, à la socialisation et à la ToM

Les obstacles communicationnels et interpersonnels (en lien avec le déficit de la ToM) sont capitaux (Anderson et al. 2017) et occasionnent un risque significatif (Anderson et al. 2017) problèmes (Jansen et al. 2017). Parmi les problèmes cités, il est question de complications pour comprendre et interpréter les consignes, certains textes (Whitby et al. 2009), les attentes professorales et les concepts abstraits (Anderson et al. 2017). Pour Whitby et al. (2009) les difficultés de compréhension sont attribuables à « *un déficit d'attention, à des difficultés de pensée critique et de résolution de problèmes, à des difficultés de raisonnement verbal et à des difficultés à adopter la perspective des autres* » (p.1). Au niveau des facteurs sociaux, les problèmes d'interactions engendrent fatigue (Dipleolu et al. 2014), sentiment de solitude (Anderson et al. 2017), rejet et moquerie (Humphrey & Symes, 2010) surtout quand l'élève possède de hautes compétences langagières (Dipleolu et al. 2014). Ces situations quotidiennes, mêlant maladresse sociale (Pinder-Amaker, 2014) et décodage des comportements des pairs (Anderson et al. 2017), peuvent entraîner un sentiment d'« *impuissance acquise* » (Pinder-Amaker, 2014, p. 126).

3.3. Revue de littérature d'Anderson et al. (2017)

Unique, la revue de littérature d'Anderson et al. (2017) dégage des tendances au niveau des leviers et des obstacles auto-rapportés par les étudiants avec autisme de haut niveau. Les auteurs ont comparé 23 études anglo-saxonnes récentes (de 2008 à 2016) et valides. Au niveau des leviers, plusieurs types de soutien y ont été mis en relief dont 1) le mentorat scolaire et non scolaire (15 études, 65 %), 2) des soutiens en santé mentale (15 études ; 65 %), une aide à l'hébergement (13 études ; 57 %), 3) l'inscription régulière dans des clubs sociaux (13 études ; 57 %), un soutien à la prise de notes (12 études ; 52 %), 4) de l'aide à la gestion du temps (11 études ; 48 %) et 5) des évaluations aménagées (10 études, 43 %). Les auteurs soulignent également de nombreux obstacles académiques et non académiques. C'est d'ailleurs dans le second domaine que les étudiants souhaitent le plus

de soutien (Gurbuz et al. 2019 ; White, et al. 2016). Nous retrouvons huit thématiques récurrentes:

- des compétences interpersonnelles labiles (23 études ; 100%) y compris au niveau de la communication (17 études ; 74%) - telles que poser des questions (Van Hees et al. 2015) en lien avec le cours (Taylor et al. 2008),
- la présence invalidante de stress, d'angoisse et dépression (21 études ; 91%),
- des compétences en gestion déficitaires, surtout au niveau de l'organisation temporelle - planification et procrastination (20 études ; 87%),
- une compréhension complexe des concepts abstraits ou ambigus (16 études ; 70%),
- des compétences déficitaires en gestion du quotidien (14 études ; 61%) qui peuvent accentuer le sentiment d'isolement (White et al. 2016),
- la réalisation de travaux nécessitant des interactions sociales (13 études ; 57%),
- la présence invalidante de sensibilités sensorielles (14 études ; 61%),
- un temps de concentration plus faible (9 études ; 39%).

4. Conclusions du second chapitre

En FW-B et à notre connaissance actuelle, il est impossible de mettre en relief de manière empirique ou exploratoire les leviers et les obstacles à la réussite et à la persévérance des étudiants avec autisme de haut niveau aux études post-secondaires. Même nos démarches pour quantifier statiquement certains aspects sont restées infructueuses. Les recherches anglo-saxonnes nous proposent des références mais celles-ci restent limitées et non transférables pour plusieurs raisons selon Anderson et al. (2017, 2018) : une pauvre représentativité des recherches existantes, l'impact géographique des études, des situations hétérogènes, des réponses idiosyncratiques et l'impact des compétences d'autodétermination relatives (Wehmeyer, 1992) encore peu pris en compte. De surcroît, selon ce chapitre et en adéquation avec Boschi et al. (2016), des spécificités propres au fonctionnement HPI sont relevables notamment au niveau de la prévalence de la dépression, du fonctionnement de la mémoire de travail et de la gestion des stratégies

d'étude. De même, en cas de troubles d'apprentissage, les difficultés s'amplifieraient. Cette diversité de profils et de variables rend donc toute forme de généralisation complexe et risquée.

5. Conclusions générales : de la théorie à la pratique de l'étude

Notre partie théorique a mis en évidence que le nombre d'étudiants avec autisme de haut niveau aux études supérieures est en augmentation (Dipleolu et al. 2014 ; White et al. 2016, Anderson et al. 2017). Une fois inscrits, ces élèves doivent relever de nombreux défis (Burns, 2017) tant académiques que non académiques (Jansen et al. 2017 ; Anderson et al. 2017) entraînant un faible taux d'inscription et de diplomation (Anderson et al. 2018). De multiples raisons ont été exposées, tant du côté de la réussite scolaire post-secondaire pour le tout-venant (chapitre 1) que du TSA (chapitre 2). Phénomène implexe, la persévérance et la réussite ou l'échec aux études post-secondaires s'envisagent donc dans une approche plurifactorielle. En ce sens, notre projet se doit d'inclure le plus grand nombre de facteurs possibles. Une approche exploratoire et qualitative se justifie puisqu'il existe peu de théories ou de recherches antérieures (Palinkas, 2014) dans le paysage scientifique belge. Nous cherchons donc « *à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions et les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles* » (Van der Maren, 1996, p. 312) dans une vision compréhensive (Kaufman, 2011). Pour guider nos actions, nous souhaitons croiser trois travaux: ceux de Romainville et Michaut (2012) et ceux d'Anderson et al. (2017 et de 2018).

Le schéma de Romainville et Michaut (2012) (figure 1) se destine au public tout-venant. En croisant les théories des chapitres 1 et 2 de notre revue de littérature, nous constatons le manquement de trois facteurs d'importance pour la population avec autisme : le diagnostic, les comorbidités - dont la santé mentale – et la gestion de la vie quotidienne au travers de l'autonomie de fonctionnement et des comportements adaptatifs. Nous profitons du fait que les travaux de ces auteurs ne soient pas à valeur conceptuelle pour ajouter ces facteurs. Les deux premiers facteurs sont regroupés dans une nouvelle catégorie : *Catégorie 4 : Diagnostic et comorbidités*. Elle considèrera sept facteurs : diagnostic (gravité et HPI), troubles d'apprentissage (incluant le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité), maladies, troubles du comportement, troubles en

santé mentale, troubles du sommeil, aspects sensoriels et enfin médications. Ces facteurs sont inspirés de l'appendix F de l'étude de Schrembi (2017). Dans le troisième cas, la gestion de la vie quotidienne est pointée comme difficile davantage encore dans le milieu des études post-secondaires qui sollicite plus d'autonomie. Il nous paraît judicieux d'interroger cet aspect qui prendra place au cœur de la catégorie des variables de processus *Conditions de vie*.

Les travaux d'Anderson de 2017 et de 2018 apportent également des éléments cardinaux. D'une part, les auteurs relèvent les leviers et obstacles pour les étudiants avec autisme de haut niveau durant leur scolarité post-secondaire (signalés précédemment dans ce chapitre) ; d'autre part, ils proposent un état des lieux des études existantes et valides. A ce sujet, depuis 2015, la majorité des modèles de recherches sont pré-expérimentaux et sur de petits échantillons. Principalement, les participants sont des étudiants avec autisme interrogés de manière auto-rapportée lors de focus groups, de sondages Internet ou d'entretiens semi-directifs. A l'heure actuelle, ces dispositifs n'ont pas permis de déterminer les facteurs qui impactent le plus ces étudiants. Ainsi, Anderson et al. (2018) recommandent 1) de traiter de plus grands échantillons (hors États-Unis et Royaume-Unis) 2) de déterminer et inclure les caractéristiques diagnostiques (gravité et comorbidités) qui ne sont prises en compte que dans 2% des études, 3) de centrer les investigations autour de groupes d'étudiants ayant réussi ou ratés, et 4) de former le personnel et le corps professoral. En conséquence de quoi, notre plan de recherche :

- 1) prendra en compte des données en Fédération Wallonie Bruxelles, hors États-Unis et Royaume-Unis (recommandation 1)
- 2) intégrera les aspects diagnostiques complets (recommandation 2) en se basant sur l'appendix F de Schrembi (2017) cité précédemment;
- 3) impliquera deux groupes (recommandation 3): l'un en réussite et l'autre en échec.

Conséquemment, les variables prises en considération seront celles du schéma de Romainville et Michaut (2012) que nous ajusterons à notre population (figure 2). Les facteurs ajoutés sont indiqués en orange. La modalité sera engagée sous forme d'entretien semi-directifs afin de comparer les données recueillies avec celles d'Anderson et al. (2017). Par suite, nous optons pour une démarche *a posteriori*.

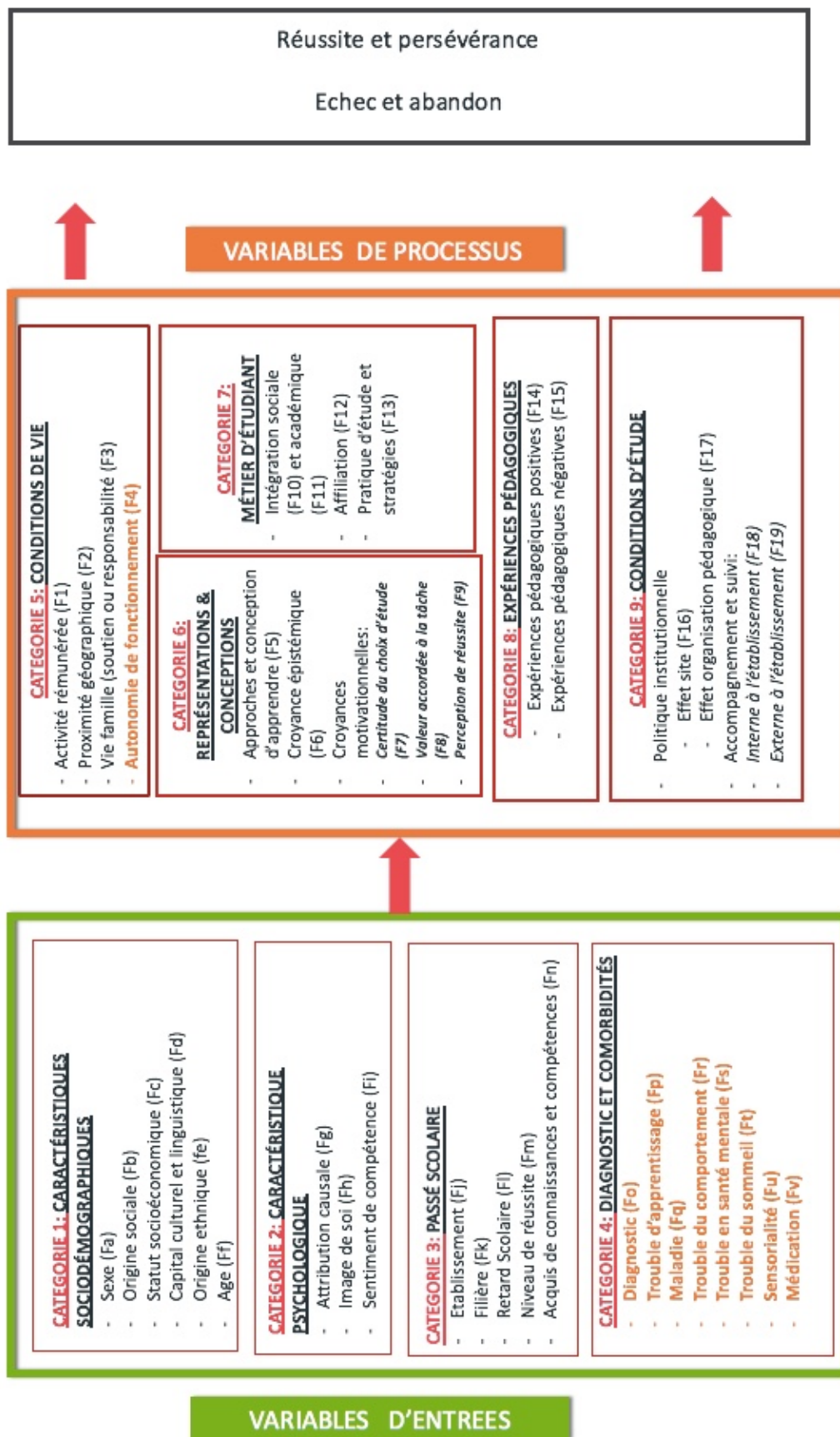


Figure 2 : Schéma modifié inspiré de Romainville et Michaut (2012).

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre dépeint le cadre méthodologique de la recherche en quatre points. Il s'ouvre en rappelant nos intentions avant d'énumérer notre hypothèse et nos questions de recherches. Secondement, l'échantillon sera détaillé tant dans les critères de sélection que dans sa composition. Puis, un troisième point développera l'appel à participation, le dispositif de recherche mis en œuvre ainsi que le traitement des données retenu. Enfin, un dernier point relèvera nos propositions pour limiter la mortalité de l'étude.

1. Hypothèses et questions de recherche

La partie théorique a démontré la nécessité d'étudier les facteurs déterminant la réussite et l'échec aux études post-secondaires pour la population avec autisme. Dans cette intention, nous avons opté pour une démarche exploratoire, qualitative et *a posteriori* basée sur le schéma de Romainville et Michaut (2012) que nous avons modifié (figure 2). Suite aux recommandations d'Anderson et al. (2018), notre plan de recherche 1) prend en compte des données hors États-Unis et Royaume-Unis, 2) inclut les aspects diagnostics et comorbidités et 3) approche de manière différentielle deux groupes d'étudiants : l'un en réussite et l'autre en échec. La réussite correspond à l'obtention d'un diplôme, même intermédiaire, obtenu directement ou avec persévérance. Par échec, nous considérons les étudiants ayant abandonné ou étant en échec aux examens de seconde session de septembre. Les réorientations seront considérées pareillement.

Ainsi, nous posons l'hypothèse que le profil des étudiants avec autisme de haut niveau en réussite aux études post-secondaires est différent du profil des étudiants avec autisme de haut niveau en échec ou en abandon dans ce même type d'études. Pour vérifier notre hypothèse, nous souhaitons explorer les variables d'entrées et les variables de processus du schéma modifié (figure 2) avec deux questions à la clef :

- 1) *Quelles sont les variables d'entrées qui se différencient entre le groupe en réussite et en échec ? (QR.1)*

- 2) *Quelles sont les variables de processus qui se différencient entre le groupe en réussite et en échec ? (QR.2)*

Notre première question s'intéresse aux facteurs intrapersonnels des sujets au travers de quatre catégories de variables d'entrées du schéma modifié : *Caractéristiques sociodémographiques, Caractéristiques psychologiques, Passé scolaire et Diagnostic et comorbidités*. Ensuite, notre intérêt se portera sur le parcours des étudiants par le biais des variables de processus des catégories suivantes : *Conditions de vie, Représentations et conceptions, Métier d'étudiant, Expériences pédagogiques et Conditions d'étude*.

Il est raisonnable de penser que ces deux questions de recherche puissent mettre en lumière des leviers et des obstacles relevés par Anderson and al. (2017).

2. Participants

2.1. Critères de sélection

Nous avons opté pour l'échantillonnage intentionnel ou principe de Morse (2007). C'est un moyen judicieux pour recueillir des pistes de réflexion lors de recherches exploratoires (Burns & Grove, 2011). Les participants cumulent quatre conditions :

- 1) avoir un diagnostic d'autisme de haut niveau. Ce diagnostic doit être validé par des outils dont la rigueur scientifique est reconnue, dont une CARS II et au moins un autre test (ADI-R, ADOS – modules 1,2, 3, 4 et ASPIE). Ces prérogatives rejoignent les conseils d'un Centre de référence en autisme où nous avons effectué un stage ;
- 2) avoir entamé ou fini au moins une année d'études supérieures en FW-B avec à la clef, l'échec ou la réussite signifiée par un diplôme validé ;
- 3) avoir réalisé des études post-secondaires à partir de septembre 2014, date de la mise en place du décret d'enseignement inclusif, afin que chaque sujet ait eu la possibilité de rencontrer la mise en place d'aménagements raisonnables ;
- 4) avoir été inscrit dans un cursus de minimum, BAC+3 en FW-B.

En cas de fonctionnement à hauts potentiels intellectuels (HPI), le sujet doit fournir objectivement ses résultats à une échelle d'intelligence de Weschler. Notre volonté ferme de proposer un échantillon de qualité a nécessité la vérification de chacune de ces conditions.

2.2. Description de l'échantillon de l'étude

Nous avons reçu l'aval de 24 participants. Néanmoins, seuls 18 d'entre eux rentraient dans les critères de validation. Parmi ces 18 sujets, 7 sont des femmes et 11 sont des hommes. À l'échelle de notre étude, et pour respecter les prévalences de Fombonne (2003, 2005) et Baird and all. (2006), il eut fallu 1,91 femme pour les 11 sujets masculins. Cette surreprésentation pourrait s'expliquer par notre méthode de recrutement dont la répartition est indiquée à la page suivante. De fait, une large majorité des sujets a été recrutée par le biais des réseaux sociaux. Tous les profils féminins sont issus de ce type d'appel à participation. Or, les données recueillies de Mazureck et al. (2012) montrent qu'il y a plus de chances significativement plus élevées de fréquentation des réseaux sociaux pour le public féminin. De plus, des conclusions complémentaires sont présentées par Kuo et al. (2014) : montrent que les adolescentes avec autisme fréquenteraient davantage les réseaux sociaux pour échanger que des pairs adolescents avec TSA.

Les sujets sont âgés de 22 ans à 38 ans, portant ainsi la moyenne d'âge à 27,61 ans. Deux d'entre eux sont de nationalité française. Un équilibre entre universitaires (N=8) et bacheliers en Haute Ecole (N=10) est observé tout comme au niveau géographique bien qu'une tendance sur Bruxelles-Capitale et le Brabant wallon se dessine (N=7) (Louvain-la-Neuve = 4 ; Bruxelles = 3 ; Namur = 4 ; Mons-Tournai= 2 ; Charleroi = 2 ; Liège = 2). La diplomation a été obtenue pour 7 sujets, 4 en réussite directe et 3 en réussite avec persévérance. Pour 11 sujets, l'échec (N=7) ou l'abandon (N=4) a été l'issue de leur cursus. Aucun ne s'est réorienté. D'un point de vue diagnostique, 11 sujets ont été diagnostiqués par un Centre de Référence en autisme (CRA), 5 sujets par un praticien privé et 2 sujets par une équipe pluridisciplinaire hospitalière (N=2). Les sujets 17 et 20 cumulent deux sources.

Sujets	Genre	Âge	Nationalité	Lieu d'étude	Type école	Statut	Organisme de diagnostic
1	F	30	Belge	Bruxelles	Université	E	Hôpital
2	F	26	Française	Namur	Université	RD	CRA
4	M	28	Belge	Louvain-L-Neuve	Université	RP	Privé
5	F	36	Belge	Namur	Haute Ecole	E	CRA
6	F	24	Française	Tournai	Haute Ecole	A	CRA

7	F	28	Belge	Louvain-L-Neuve	Université	RD	CRA
9	F	23	Belge	Bruxelles	Haute Ecole	E	Privé
10	M	30	Belge	Charleroi	Haute Ecole	RD	CRA
12	M	29	Belge	Liège	Haute Ecole	RP	CRA
13	M	24	Belge	Bruxelles	Haute Ecole	E	Privé
14	M	22	Belge	Louvain-L-Neuve	Haute Ecole	E	Privé
15	F	36	Belge	Bruxelles	Université	A	CRA
16	M	27	Belge	Charleroi	Université	A	Privé
17	M	26	Belge	Namur	Université	E	Privé + CRA
18	M	25	Belge	Mons	Haute Ecole	A	CRA
19	M	38	Belge	Liège	Haute Ecole	RP	Privé
20	M	22	Belge	Louvain-L-Neuve	Haute Ecole	E	CRA + hôpital
21	M	23	Belge	Namur	Université	RD	CRA

Tableau 2 : Présentation de l'échantillon général

(Légende : E= échec ; A=abandon ; RP= réussite avec persévérance ; RD= réussite directe)

3. Méthodologie

3.1. Appel à participation

En premier lieu, un appel à participation a été passé au travers d'une affiche (annexe 5). Plusieurs canaux de diffusion ont été exploités dont les réseaux sociaux avec la création d'une page dédiée à l'étude (www.fb.com/etudeaes). Chaque visiteur pouvait retrouver les informations essentielles et réserver un créneau horaire pour l'entretien semi-directif (appelé « interview » afin d'utiliser un terme monosémique pour nos sujets). En parallèle, l'appel à candidatures a été envoyé par mail à des associations francophones wallonnes s'intéressant au TSA, à des services d'aide aux élèves à besoins spécifiques, à des praticiens privés indépendants, à messieurs Schovanec et Monthubert des universités « *Aspie Friendly* » et à certaines associations françaises transfrontalières spécialisées dans l'autisme Asperger. Aussi, nous avons démarché en présentiel à Lille, en Lorraine et auprès d'un praticien indépendant. Enfin, notre étude a reçu l'appui de deux services pour adultes spécialisés en autisme. La répartition des sujets en fonction des canaux de recrutement se présente comme suit : 72,2% de l'échantillon est issu d'appel sur les

réseaux sociaux (N=13), 16,6% proviennent de la patientèle d'un praticien privé (N=3) et 11,1% d'un service spécialisé en autisme (N=2).

3.2. Dispositif de recherche

Afin de pouvoir comparer nos résultats avec Anderson et al. (2017) et puisque la littérature scientifique belge manque, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Classiquement, ce type d'entretien se tient à deux personnes (enquêteur-enquêté) dans une optique d'écoute, d'empathie, de partage et de reconnaissance où l'histoire de l'Autre est centrale (Imbert, 2010). L'enquêteur ajuste des attitudes tantôt non directives et tantôt plus directives afin de faire émerger les informations du thème de la recherche. Comme le conseille Berthier (2007, cité par Ramos, 2015), ce type de démarche nécessite donc une réflexion préalable des zones d'exploration. Le temps de passation a été évalué à une heure en moyenne. Les entretiens se sont opérés du 1er octobre 2019 au 1^{er} décembre 2019 dans le respect du cadre déontologique de la démarche, dont le consentement éclairé (annexe 6). Cette période est intentionnelle : elle suit la remise des résultats de seconde session post-secondaire.

Avant d'être attribué dans le groupe « réussite avec persévérance ou réussite directe » - appelé groupe R - ou groupe « échec et abandon » - appelé groupe E, chaque participant a été interrogé en présentiel (N=4) ou par vidéo-conférence (N=14) en deux temps.

3.2.1. Temps 1 : questionnaire A

Le questionnaire A reprend les variables quantitatives présentes dans les variables d'entrées du schéma modifié (figure 2) quantitatives (figure 3)

CATEGORIE 1	CATEGORIE 3	CATEGORIE 4
<p>CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexe (Fa) - Origine sociale (Fb) - Statut socioéconomique (Fc) - Capital culturel et linguistique (Fd) - Origine ethnique (fe) - Age (Ff) 	<p>PASSÉ SCOLAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etablissement (Fj) - Filière (Fk) - Retard Scolaire (Fl) - Niveau de réussite (Fm) - Acquis de connaissances et compétences (Fn) 	<p>DIAGNOSTIC ET COMORBIDITÉS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnostic (Fo) - Trouble d'apprentissage (Fp) - Maladie (Fq) - Trouble du comportement (Fr) - Trouble en santé mentale (Fs) - Trouble du sommeil (Ft) - Sensorialité (Fu) - Médication (Fv)

Figure 3 : Variables du schéma modifié (figure 2) prises en compte dans le questionnaire A.

Les questions des *Caractéristiques sociodémographiques* et du *Passé scolaire* sont issues de la recherche-action « Passeport pour le Bac » de Vieillevoye, Wathélet et Romainville (2012). Initialement conçu pour des étudiants universitaires, il a été adapté dans l'offre

des choix d'items. D'autre part, il concerne les comorbidités et la sévérité de l'autisme au travers du questionnaire de Schrembi (2017, appendix F) puisque notre volonté est de tenir compte au mieux de ces aspects. Dans les deux cas, les réponses ont été récoltées sous forme de questionnaire fermé — en annexe 7 — puisque ce sont des données quantitatives.

3.2.2. Temps 2 : questionnaire B

Le questionnaire B a trait aux données qualitatives, majoritairement issues des variables de processus. La figure 4 décrit les variables du schéma modifié (figure 2) incluses par ce questionnaire B.

CATEGORIE 2	CATEGORIE 5	CATEGORIE 6
<p><u>CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Attribution causale (Fg) - Image de soi (Fh) - Sentiment de compétence (Fi) 	<p><u>CONDITIONS DE VIE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Activité rémunérée (F1) - Proximité géographique (F2) - Vie famille (soutien ou responsabilité (F3) - Autonomie de fonctionnement (F4) 	<p><u>REPRÉSENTATIONS & CONCEPTIONS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Approches et conception d'apprendre (F5) - Croyance épistémique (F6) - Croyance motivationnelle: <ul style="list-style-type: none"> - Certitude du choix d'étude (F7) - Valeur accordée à la tâche (F8) - Perception de réussite (F9)
CATEGORIE 7	CATEGORIE 8	CATEGORIE 9
<p><u>MÉTIER D'ÉTUDIANT</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégration sociale (F10) et académique (F11) - Affiliation (F12) - Pratique d'étude et stratégies (F13) 	<p><u>EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expériences pédagogiques positives (F14) - Expériences pédagogiques négatives (F15) 	<p><u>CONDITIONS D'ÉTUDE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Politique institutionnelle <ul style="list-style-type: none"> - Effet site (F16) - Effet organisation pédagogique (F17) - Accompagnement et suivi: <ul style="list-style-type: none"> - Interne à l'établissement (F18) - Externe à l'établissement (F19)

Figure 4 : Variables du schéma modifié (figure 2) prises en compte dans le questionnaire B.

La structure du questionnaire B a été synthétisée dans un tableau (annexe 8). Celui-ci détaille les thématiques et sous-thématiques à aborder, en parallèle de relances et de réponses possibles afin que l'entretien puisse se dérouler avec souplesse tout en abordant toutes les questions. Chaque facteur est attaché à des travaux scientifiques au niveau des questions et/ou des sous-questions et/ou des réponses envisagées. Les auteurs sont référencés dans le tableau susdit (annexe 8) et sont issus de notre revue de la littérature théorique. Un guide d'entretien (annexe 9) a été conçu sur base de ce tableau (annexe 8). Il s'est organisé en cinq points dont l'*opening* qui s'intéresse au sujet par deux questions brise-glace, l'introduction qui amène le sujet au cœur de la problématique, puis ses

expériences, essence même de notre démarche. Les obstacles et les leviers majeurs à la réussite ont été au cœur de cette dimension. Enfin, l'*ending* clôturait l'entretien par les préoccupations à venir des répondants avant de conclure sur une note positive. Ce guide reprend l'ensemble des thématiques et sous-thématiques de l'entretien au moyen de questions ouvertes. De fait, un entretien semi-directif exploratoire, comme celui que nous avons conçu, doit laisser aux participants la possibilité de parler librement y compris dans l'ordre des questions (Calafat et al. 2013). Dans notre volonté d'une juste compréhension des questions et de rôder notre pratique, nous avons fait passer un pré-test à deux sujets volontaires — le premier ayant un profil combinatoire à HPI et un second sans HPI. Pour ce dernier, il est apparu que la partie « *Représentation et conception* » était compliquée. Les sous-questions ont alors été détaillées à partir des écrits de Huet & Escribe (2004) (page 11). Également, la partie « *Pratique et stratégie d'études* » semblait obscure en formulation ouverte. Une liste de stratégies a été créée à partir des aptitudes métacognitives et des compétences en flexibilité selon Gagné (2009) et des aptitudes cognitives des étudiants en réussite selon McMillan (2010). Nous avons ajouté la concentration et la procrastination conséquemment aux apports d'Anderson et al. (2017). Pour que ce facteur soit représentatif, nous avons opté pour un questionnaire incluant une partie fermée (sur une échelle de Likert de 1 à 5) et une partie ouverte justificative. La combinaison de ces deux aspects nous a semblé complète et intégrative à notre projet exploratoire puisqu'elle laissait place à la discussion. Au niveau de l'échelle de Likert, les sujets évaluaient graduellement le niveau d'acquisition de leurs stratégies : de déficitaires et très fragiles (grade 1) à solides et efficaces (grade 5) (annexe 10). Un soutien visuel (consultable dans l'annexe 9) accompagnait la réalisation. Les modifications ont été approuvées par le participant en difficulté.

3.3. Traitement des données

3.3.1. Capture des entretiens

Les entretiens ont été enregistrés afin de conserver chacune des données et de proposer une qualité d'écoute pleine et optimale. Une retranscription minutieuse a été réalisée avant l'archivage ainsi que l'association de chaque sujet à un code comme l'exigent les aspects déontologiques et éthiques de notre démarche (Miles et al. 2013).

3.3.2. Traitement des données quantitatives

Les données quantitatives du questionnaire A (figure 3) ont été analysées par statistiques

descriptives et tableaux croisés. Consciente des conditions d'application, nous avons réalisé des tables de contingence avec chi-carré afin de vérifier la présence d'un lien significatif entre les variables indépendantes (F(i)) et la variable dépendante (le type de groupe – groupe *Réussite* (R) ou groupe *Echec* (E)).

3.3.3. Traitement des données qualitatives

Les données du questionnaire B (figure 4) ont nécessité un traitement qualitatif à l'aide d'une analyse de contenu thématique. Pour Mutel et Sibelet (2013), cette démarche, empreinte de subjectivité, permet de dégager les thèmes d'un corpus afin de les analyser. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur les six étapes de l'analyse de contenu thématique de Braun et Clark (2006) dans une vision de « *sens* ». Ainsi, la sélection des éléments discursifs — ou unité de sens — a pris en compte le sens des propositions induites et le contexte d'expression. Des verbatims ont été créés afin de répondre aux questions de recherche et dans une finalité de transférabilité des résultats plus que dans la généralisation de ceux-ci (Paillé & Mucchielli, 2016 ; Mukamurera et al., 2006). Le logiciel NVivo 12 a soutenu cette étape. Reconnu pour être à l'intersection des approches réflexive et sémantique (Derobertmeasure & Demeuse, 2011), ce logiciel permet l'exploitation d'une démarche déductive (Mucchielli, 2006). Consciente que la subjectivité de ce type d'analyse est un biais, surtout lorsqu'il n'y a qu'un seul codeur comme ici, nous avons opté pour deux choix. Tout d'abord, la grille de codage repose sur le schéma modifié (figure 2). Ce schéma a fourni une première trame de nœuds et parfois de sous-nœuds. Ensuite, la grille de codage a été expérimentée pour les catégories plus complexes puis sur le corpus entier jusqu'à l'obtention d'une grille finale affinée (annexe 11). Le tableau (annexe 8) a soutenu cette étape. Notons que le logiciel IRaMuTeQ a été écarté, car il requiert un corpus plus volumineux et s'intéresse spécifiquement aux représentations sociales.

4. Mortalité de l'étude

Vu la faible prévalence de la population étudiée, limiter la mortalité de l'échantillon était à considérer. Ainsi, en contrepartie de leur participation, chaque sujet s'est vu proposer la réalisation d'un bilan pédagogique personnalisé, des horaires adaptés et une récolte en présentiel ou par vidéo-conférence.

CHAPITRE 4 : ANALYSES ET RÉSULTATS

Dans une volonté de répondre clairement aux questions de recherche, ce chapitre est organisé en deux analyses. La première est consacrée aux variables d'entrées (QR.1), la seconde aux variables de processus (QR.2) et aux leviers à la réussite (QR.3.).

I. Première analyse : les variables d'entrées

Cette analyse vise à répondre à la QR. 1 : *Quelles sont les variables d'entrées qui se différencient entre le groupe en réussite et en échec ?* Les catégories *Caractéristiques sociodémographiques, Passé scolaire et Diagnostiques et comorbidité* seront traitées par statistiques descriptives. Les *Caractéristiques psychologiques* seront analysées à l'aide du logiciel NVivo puisqu'elles prennent en compte les perceptions des sujets. Nous privilégions un ordre de présentation basé sur le type d'analyse.

1. Catégorie 1 : Caractéristiques sociodémographiques

1.1. Données

Six types de facteurs se partagent la catégorie *Caractéristiques sociodémographiques* : le *Sexe* (Fa), *l'Origine Sociale* (Fb), le *Statut Socioéconomique* (Fc), le *Capital Culturel et linguistique* (Fd), *l'Origine ethnique* (fe) et *l'Age* (Ff). Notons que le facteur relatif à l'origine sociale (basée sur les revenus des parents) n'a pu être exploité à cause de l'absence de réponse. Les données ont été retravaillées en pourcentage afin de garder une unité de comparaison. Le tableau est traité par colonnes.

Thème	Échantillon		Groupe R		Groupe E	
	Nombre (n=18)	%	Nombre (n=7)	%	Nombre (n=11)	%
a) SEXE						
<i>Femme</i>	7	38,89%	2	28,57%	5	45,45%
<i>Homme</i>	11	61,11%	5	71,43%	7	54,54%
b) STATUT						
<i>Aucun</i>	7	38,88%	2	28,57%	5	45,45%
<i>l parent</i>	3	16,67%	1	14,28%	2	18,18%

<i>2 parents</i>	8	44,45%	4	57,15%	4	36,37%
c) LANGUE						
<i>Français</i>	17	94,44%	7	100%	10	90,90%
<i>Autre</i>	1	5,56%	0	0%	1	9,10%
d) ETHNIE						
<i>Europe</i>	17	94,44%	6	85,72%	11	100%
<i>Afrique</i>	1	5,56%	1	14,28%	0	0%
e) AGE						
<i>21-26 ans</i>	9	50%	2	28,57%	7	63,64%
<i>27-33 ans</i>	6	33,33%	4	57,14%	2	18,18%
<i>34-38 ans</i>	3	16,67%	1	14,28%	2	18,18%

Tableau 3 : Caractéristiques sociodémographiques

1.2. Analyse

a) Les sujets de sexe masculin représentent presque deux tiers de notre échantillon quand les sujets de sexe féminin représentent un tiers. Le groupe R est aussi marqué par une différence de 40 % entre les sujets du sexe masculin et féminin. Dans le groupe E, nous percevons une plus grande équité intergenre : la différence de pourcentage est de moins de 10 % entre le sexe. De ce fait, il semble que les individus de sexe masculin de notre échantillon réussit mieux que ceux du sexe féminin.

b) Le statut socio-économique a été traité à partir du niveau d'éducation scolaire post-secondaire des deux parents et donc par la validation ou non d'un diplôme dans ce contexte. De manière générale, l'échantillon est partagé presque équitablement entre les catégories extrêmes. Pour le groupe R, nous retrouvons cette même tendance si ce n'est que le profil avec « *deux parents* » est presque deux fois supérieur au profil « *aucun parent* ». Dans le groupe E, la tendance générale domine avec des écarts moindres entre les catégories extrêmes (N=1). Ainsi, il semble qu'il y ait une légère tendance à un plus haut statut économique lié au niveau d'éducation des parents pour nos sujets en réussite.

c) et d) Une très large proportion de participants ont comme langue maternelle le français (94,44 %) et est d'origine ethnique européenne (94,44 %). C'est également le cas dans les groupes R et E amenant ainsi un effet de similitude intergroupe.

e) Les tranches d'âge 1 et 2 constituent la majeure partie de l'échantillon (N=15). Le nombre de sujets est plus important dans la catégorie 1 puis 2, avec un écart

de pourcentage entre ces catégories d'environ 34 %. Cette tendance se retrouve dans le groupe E où il existe un écart encore plus grand (+de 45 %) en faveur de la tranche d'âge 1. Dans le groupe R, c'est la tranche d'âge moyenne qui domine : plus d'un sujet sur deux fait partie des 27 -33 ans.

2. Catégorie 3 : Passé scolaire

2.1. Données

La catégorie *Passé Scolaire* est composée de 5 facteurs : *Etablissement d'enseignement secondaire*, (Fj) *Filière au secondaire* (Fk), *Retard Scolaire* (Fl) (redoublement et rupture de parcours), *Niveau de réussite* (Fm) par le questionnement de la mention obtenue aux examens de fin de secondaire et *Acquis de connaissances et compétences* (Fn). Ce dernier facteur relève donc des prérequis. Il a été traité doublement : par le suivi d'options fortes au secondaire et le suivi d'une année préparatoire aux études supérieures. Les données ont été retravaillées en pourcentage afin de garder une unité de comparaison.

Thème	Échantillon		Groupe R		Groupe E	
	Nombre (N=18)	%	Nombre (N=7)	%	Nombre (N=11)	%
a) TYPE ENSEIGNEMENT SECONDAIRE						
<i>Général</i>	9	50%	4	57,14%	5	45,45%
<i>Technique</i>	5	27,28%	3	42,86%	2	18,18%
<i>Promotion sociale (CESS)</i>	4	22,22%	0	0%	4	36,36%
b) FILIERE DU SECONDAIRE						
<i>Langue moderne</i>	6	33,33%	3	42,86%	3	27,27%
<i>Scientifique et mathématique</i>	6	33,33%	3	42,86%	3	27,27%
<i>Sciences sociales</i>	2	11,11%	1	14,28%	1	9,10%
<i>CESS</i>	4	22,22%	0	0%	4	36,36%
c) RETARD SCOLAIRE						
<i>Redoublement au secondaire</i>	6	33,33%	4	57,14%	2	18,18%
<i>Abandon au secondaire</i>	4	22,22%	0	0%	4	36,36%
<i>Redoublement au supérieur antérieur</i>	16	88,88%	5	71,42%	11	100%

<i>Rupture sec/sup</i>	7	38,89%	1	14,28%	6	54,54%
d) MENTION						
<i>Moins de 65%</i>	5	27,78%	2	28,57%	3	27,27%
<i>Entre de 65 à 75%</i>	7	38,89%	3	42,86%	4	36,36%
<i>Plus de 75%</i>	4	22,22%	2	28,57%	2	28,57%
<i>Non répondu</i>	2	11,11%	0	0%	2	28,57%
e) PREREQUIS						
<i>Année préparatoire</i>	3	16,67%	1	14,28%	2	18,18%
<i>Opt. forte math</i>	2	11,11%	1	14,28%	1	9,10%
<i>Opt. forte langues</i>	1	5,56%	1	14,28%	-	-
<i>Opt. forte science</i>	3	16,67%	2	28,57%	1	14,28%
<i>Opt. forte sciences éco.</i>	3	16,67%	1	14,28%	2	11,11%

Tableau 4 : Passé scolaire

2.2. Analyse

a) Notre échantillon se compose 1) de cursus secondaires généraux (50 %), 2) de cursus secondaires techniques (27,28 %) et 3) d'enseignement de Promotion sociale (22,22 %). Le groupe en réussite est réparti presque équitablement entre enseignement général et enseignement technique. L'équilibre du groupe E penche entre des cursus généraux et de Promotion sociale. Des écarts de pourcents se distinguent doublement. D'un côté, l'enseignement technique semble plus favorable aux sujets en réussite (42,86 % contre 18,18 %). De l'autre, l'enseignement de Promotion sociale semble défavorable aux sujets en échec qui sont 34 % à suivre cette voie contre 0 % du groupe R. Ces derniers ont signalé avoir fréquenté cet enseignement en vue d'obtenir le CESS suite à leur abandon dans l'enseignement secondaire. Enfin, la fréquentation de l'enseignement général reste dans de plus minces écarts (environ 12 %) en faveur du groupe R.

b) Les filières retrouvent la configuration des types d'enseignement au niveau de l'enseignement de promotion sociale qui reste en toute logique plus défavorable pour nos sujets du groupe E. Les autres scores s'équilibrent avec des différences intergroupes similaires pour chaque filière et un nombre de sujets identique.

c) Le redoublement au secondaire et l'abandon sont énoncés par dix sujets. Une différence s'opère toutefois : il y a deux fois plus de sujets du groupe R qui ont redoublé

par rapport aux sujets du groupe E. Puis, les sujets du groupe E ont connu l'abandon scolaire plus fréquemment (pour 34 % d'entre eux) que pour le groupe R (0 % d'entre eux). Ces élèves du groupe E sont les mêmes que ceux évoqués plus tôt (points a et c). Ensuite, sept sujets, dont six du groupe E, expriment avoir passé au moins une année sans scolarisation à la fin de leur cursus secondaire. Ainsi, en cas de rupture de parcours au secondaire ou après les secondaires, la réussite post-secondaire paraît freinée.

d) Deux sujets n'ont pas répondu. De manière générale, les mentions obtenues décrivent une majorité de scores compris entre 65 et 75 % (N=7). Il en va de même dans les 2 groupes (R(n)=42,86 % ; E(n)=36,36 %). Les scores plus bas et les plus élevés sont presque identiques (N=5 contre N=4). Les différences intergroupes ne tendent donc pas en faveur de l'un ou l'autre groupe.

e) Nous voyons que l'option préparatoire est peu suivie et qu'elle n'amène pas pour autant à la réussite (R(n)=1, E(n)=2). Dans le second cas, neuf sujets ont suivi des options fortes ; parmi ceux-ci, cinq sont issus du groupe R (soit 71,42 %) et quatre du groupe E (36,36 %). Fait unique, l'option langue forte de français n'a été suivie que par des sujets R. Nous pouvons envisager que suivre un cursus secondaire avec des options fortes augmente les chances de réussite post-secondaires dans notre échantillon.

3. Catégorie 4 : Diagnostic et comorbidités

3.1. Données

La catégorie *Diagnostic et comorbidités* a été créée pour cette étude sur base de l'appendix F de Schrembi (2017). Elle conçoit 8 facteurs : *Diagnostic* (Fo) (dont le degré de sévérité d'autisme et la possibilité d'un HPI adjoint), *Trouble d'apprentissage* (Fp) (qui comprend le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité [TDA/H]), *Maladie* (Fq), *Trouble du comportement* (Fr), *Trouble en santé mentale* (Fs), *Trouble du sommeil* (Ft), *Sensorialité* (Fu) et *Médication* (Fv). Les données ont été retravaillées en pourcentage afin de garder une unité de comparaison.

Thème	Échantillon		Groupe R		Groupe E	
	Nombre (N=18)	%	Nombre (N=7)	%	Nombre (N=11)	%
a) SEVERITE						
<i>Légère</i>	11	61,11%	5	71,42%	6	54,54%
<i>Modérée</i>	7	38,88%	2	28,58%	5	45,46%

b) TYPE TSA						
TSA	13	72,22%	5	71,43%	8	72,73%
TSA+HPI	5	27,78%	2	28,57%	3	27,27%
c) TROUBLES DES APPRENTISSAGES						
Aucun	11	61,11%	5	71,42%	6	54,54%
Trouble Appr.	4	22,22%	1	14,28%	3	27,27%
TDA/H	5	27,78%	1	14,28%	4	36,36%
d) MALADIE						
Tr. Audition Cent.	2	11,11%	0	0%	2	18,19%
Ehlers Danlos	2	11,11%	1	14,28%	1	9,10%
Epilepsie	1	5,55%	1	14,28%	0	0%
e) TROUBLE DU COMPORTEMENT						
Tourette	1	5,55%	0	0%	1	9,10%
TOC	6	33,33%	3	42,86%	3	27,27%
Addiction	4	22,22%	2	28,57%	2	18,19%
Trouble alimentaire	4	22,22%	3	42,85%	1	9,10%
f) TROUBLE EN SANTE MENTALE						
Anxiété générale	16	88,89%	6	85,71%	10	90,91%
Anxiété post-traumatique	2	11,11%	1	14,28%	1	19,10%
Phobie scolaire	1	5,55%	1	14,28%	0	0%
Dépression mineure	6	33,33%	0	0%	6	54,54%
Dépression majeure	10	55,55%	6	85,71%	4	36,36%
g) TROUBLES DU SOMMEIL						
	9	50%	3	42,86%	6	54,54%
h) SENSORIALITE						
Tous les sens	5	27,78%	1	14,28%	4	36,36%
Audition	14	61,11%	5	71,43%	9	77,78%
Visuel	11	50%	3	42,87%	7	63,63%
Olfactif	9	66,66%	4	57,14%	5	45,45%
Toucher	12	50%	3	42,86%	8	72,72%
Goût	9	16,66%	4	57,14%	4	36,36%
Vestibulaire	3	27,78%	1	14,28%	2	18,18%
i) MEDICATION						
Oui	13	72,22%	4	57,14%	9	81,81%

j) PROFILS COMBINATOIRES						
<i>Dans 2 thèmes</i>	3	16,66%	1	14,28%	2	18,18%
<i>Dans 3 thèmes</i>	5	27,78%	3	42,86%	2	18,18%
<i>Dans 4 thèmes</i>	3	16,66%	1	14,28%	2	18,18%
<i>Dans 5 thèmes</i>	5	27,78%	1	14,28%	4	36,36%
<i>Dans 6 thèmes</i>	1	5,55%	1	14,28%	0	0%

Tableau 5 : Diagnostic et comorbidités

3.2. Analyse

a) Les sujets ayant un TSA léger représentent presque deux tiers de notre échantillon lorsque les sujets ayant un TSA modéré en représentent un tiers. Le groupe R se démarque par un écart de pourcentage en faveur des profils TSA léger (71,42 %). Dans le groupe E, la configuration est différente : les deux grades s'équilibrent avec une légère tendance pour le grade léger (54,54 % contre 45,45 %). Aussi, nous questionnons le lien entre sévérité du TSA et durée pour valider le cursus. Les données du tableau 6 renseignent que les sujets au TSA léger mettent en moyenne 0,8 année supplémentaire pour être diplômé contre 1,5 an pour les sujets au TSA modéré. Tenant compte de ces écarts, il semble que la sévérité de TSA influencerait doublement : sur la réussite des cursus et sur le temps pour le valider.

	<i>TSA léger</i>	<i>TSA moyen</i>
N=	4	3
Durée moyenne pour valider le cursus (en année)	0,8	1,5

Tableau 6 : Durée moyenne pour valider le cursus (en année)

b) Cinq sujets combinent TSA et HPI. Deux profils sont en réussite, tous deux féminins, tandis que les trois autres sont en échec, tous trois masculins. L'écart de pourcentages intergroupe est très faible (presque 1 %). Ainsi, les profils avec HPI ne semblent pas mieux réussir dans notre échantillon que les profils sans HPI.

c) Dans notre étude, 50 % des participants combinent un trouble d'apprentissage (TA), un trouble de l'attention (TDA/H) ou les deux. Ce type de profil se retrouve 2,2 fois plus dans le groupe E. Dans ce groupe E, les profils TDA/H sont un peu plus nombreux que les profils TA (environ 13 % de différence). Deux sujets combinent TA et TDA/H ; ils figurent dans le groupe E. Dans le groupe R, 71,42 % des profils n'ont pas de TA ou de TDA/H. Ainsi, les profils en échec sont davantage concernés par ce facteur.

d) Les maladies et troubles associés, hors santé mentale, sont relevés par quatre sujets (soit 22,22 %). Le seul écart intergroupe significatif se situe au niveau du trouble de l'audition centrale (R=0% ; E=18,19 %). Il questionne, avec prudence vu le faible nombre de sujets, la répercussion de ce trouble sur la réussite de notre échantillon.

e) La catégorie *Trouble alimentaire* se distingue : 4,6 fois plus présente chez les sujets en réussite (R=42,85 % ; E=9,1 %). Du reste, les différences intergroupes et intragroupes sont légères pour les catégories *Tourette*, *Addictions* et *TOC*.

f) L'anxiété générale est élevée : 88,89 % des sujets sont touchés (N=16). Le second trouble en santé mentale qui se détache est lié à la dépression majeure (N=10) puis viennent des épisodes de dépressions mineures (N=6). Un seul sujet combine les deux dépressions ce qui permet d'évaluer à 83,33 % (N=15) la sensibilité initiale de notre échantillon aux problématiques de dépressions. De plus, chaque sujet anxieux a combiné une dépression. Ces deux facteurs sont donc interdépendants dans notre étude. Les écarts de pourcentages soutiennent que les sujets E sont six fois plus touchés par la dépression mineure quand les sujets R sont 2,3 fois plus concernés par la dépression majeure.

g) Des troubles du sommeil sont rapportés pour 50 % de l'échantillon. Dans le groupe E, deux fois plus de sujets en sont atteints (R(n)=6 ; E [n] 3), notamment à cause de leur médication (un cas sur deux).

h) Au niveau des hypersensibilités, nous observons qu'elles touchent chaque sujet (N=18), avec des degrés de sensibilité variables, indépendamment de la sévérité du TSA. Par ordre croissant, les sens les plus gênants sont l'audition (N=14), le toucher (N=12), le visuel (luminosité) (N=11), puis l'odorat (N=9) et le goût (N=9) et enfin le vestibulaire (N=3). Pour cinq sujets, chacun des sens est hypersensible. Ces profils hypersensoriels se retrouvent surtout dans le groupe E (R(n)=1 ; E(n)=4). Lorsque nous creusons le type de sens en surcharge, nous observons qu'excepté l'audition, les autres sens diffèrent entre les groupes. Dans le groupe R, les sens cités par ordre croissant sont l'odorat puis le goût. Dans le groupe E, cet ordre varie et concerne d'abord le toucher puis le visuel. Ainsi, l'audition est commune, mais les autres sens divergent. Notons que le groupe R a des sujets plus sensibles aux troubles alimentaires. Il est possible que le facteur *Sensorialité* soit en lien avec cette problématique.

i) Une médication est quotidienne pour 72,22 % des sujets (N=13). Dans le groupe E, presque deux fois plus de sujets prennent des médicaments comparativement

au groupe R. En intragroupe, les sujets E médicamentés sont majoritaires dans 81,81 % des cas.

j) Afin de vérifier si la réussite est impactée par la combinaison de plusieurs comorbidités, nous avons recensé le nombre de sujets ayant répondu par l'affirmative dans les thèmes de la médication, des troubles des apprentissages, de la maladie, de la santé mentale, des troubles du comportement, des troubles du sommeil et des sensorialités. Les données pertinentes s'intéressent aux profils combinant un HPI. Bien que les différences soient minces, les données indiquent le cumul de cinq comorbidités pour 60% des profils TSA+HPI de notre étude (tableau 7). Les données indiquent que chacun de ces profils est féminin.

Comorbidités	3 comorbidités		4 comorbidités		5 comorbidités	
Sujets (TSA+HPI)	N=1		N=1		N=3	
Sexe	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
	N=1	N=0	N=1	N=0	N=0	N=3

Tableau 7 : Cumuls des comorbidités pour les profils TSA et HPI

4. Catégorie 2 : Caractéristiques psychologiques

Cette catégorie recouvre trois facteurs : attribution causale (Fg), image de soi (Fh) et sentiment de compétence (Fi).

4.1. Attribution causale (Fg)

4.1.1. Données

Deux axes ont été investigués : premièrement, la perception de la valeur des examens et deuxièmement, une analyse discursive afin de repérer la raison des échecs aux études supérieures précédemment suivies. Dans le premier axe, l'analyse a relevé des perceptions d'examens comme étant des moyens d'amélioration, des moyens de sanction ou d'inutilité (tableau 8). Chaque propos a été traité par sa fréquence et non pas par sujets.

Sanction		Inutilité		Moyen d'amélioration	
R	E	R	E	R	E
N=2	N=2	N=2	N=5	N=6	N=6
Redoublement N=2	N=2	Si sollicite du par cœur N=1	N=1	Mise au point de ses compétences personnelles N=2	N=4
		Non représentatif N=1	N=4	Symbole de bonne compréhension N=2	N=1

		Symbole de travail régulier N=1	N=1
--	--	------------------------------------	-----

Tableau 8 : Attribution causale

4.1.2. Analyse

Généralement, nous observons une proportion identique de propos. Ceux du groupe R se massent dans la catégorie la plus positive « *Moyen d'amélioration* ». Les propos du groupe E sont répartis entre cette même catégorie (E(n)=6) et la catégorie de « *l'inutilité* » (E(n)=5). Ces sujets E sont donc partagés d'une part entre l'inutilité d'examens qui ne représentent pas leurs réelles compétences (E(n)=4), surtout s'il s'agit de restitution par cœur (E(n)=1), puis, d'autre part, entre la primauté des examens qui font le compte-rendu des compétences personnelles (E(n)=4), symbole de bonne compréhension (E(n)=1) et du travail régulier (E(n)=1).

Dans le second axe, l'analyse des discours a relevé des causes d'échec très différentes entre les groupes. Les difficultés relationnelles et communicationnelles sont évoquées uniquement dans le groupe R (R(n)=3). Le groupe E relève quatre autres causes : des méthodes de travail labiles (E(n)=6), un manque d'organisation (E(n)=4), des compétences sollicitées pendant l'apprentissage qui sont hors de portée (E(n)=3) ou différentes de celles envisagées (E(n)=4). Certains sujets évoquent également des causes externes comme un environnement pédagogique inadapté (E(n)=3) stimulant trop leurs sens (E(n)=3), le manque de soutien des professeurs (E(n)=4) et le manque de temps (E(n)=1). Communément aux deux groupes, nous observons également un état de stress et de fatigabilité (R(n)=4) ; E(n)=7).

4.2. Image de soi

4.2.1. Données

L'image de soi est un vaste concept. Nous avons choisi de nous intéresser à l'image de soi au travers du prisme de l'acceptation du handicap. L'analyse discursive a dégagé le degré d'acceptation des sujets et de leur TSA au travers de trois catégories : haut degré, moyen degré et bas degré d'acceptation. Ce facteur fait aussi référence au dévoilement du diagnostic et aux perceptions d'autrui. L'analyse se fait par nombre de sujets.

Haut degré d'acceptation	Moyen degré d'acceptation	Bas degré d'acceptation
-------------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------

R				E				R				E				R				E							
N=7				N=7								N=2								N=2							
100%				63,63%								18,19%								18,19%							
A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
2	4	1	-	2	1	4	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1

Tableau 9 : Degré d'acceptation du TSA

(Légende : A= aborde sereinement son TSA ; B= peut parler de son TSA en certaines occasions ; C= préfère taire son TSA ; D= parler de son TSA est tabou)

4.2.2. Analyse

Les sujets R se démarquent unanimement par un haut degré d'acceptation de leur TSA. Chez les sujets E, la proportion est de 63,63 % (E(n)=7). Les autres sujets E acceptent moins bien leur handicap (N=2), voire l'acceptent mal (N=2). Malgré cette manifeste acceptation, la majorité des sujets R taisent occasionnellement leur TSA. Les raisons de ce silence sont liées au regard négatif des pairs (R(n)=3) et des maîtres de stage (R(n)=4). L'analyse thématique des verbatims dégage trois catégories de perceptions :

- 1) la perception d'être bizarre (R(n)=3) ;
- 2) les autres étudiants estiment que les symptômes autistiques sont exagérés (R(n)=3) et déloyaux à cause des aménagements raisonnables (R(n)=2), de l'invisibilité du handicap (R(n)=1) ou de son intermitence (R(n)=1) ;
- 3) des jugements condamnant des maîtres de stage (R(n)=4) sur l'incompatibilité du TSA et du monde du travail dans les secteurs des Sciences médicales (R(n)=2) et sociales (R(n)=2) uniquement.

Nous retrouvons la même configuration chez les sujets E ayant un solide degré d'acceptation : être à l'aise avec son TSA ne les pousse pas à en parler. Ils ont même tendance à se taire davantage. Parmi les sujets acceptant moins, voire mal leur TSA, ce silence est tout aussi présent allant même jusqu'au tabou (E(n)=1). Les raisons de ces silences sont multiples :

- un environnement post-secondaire peu à l'écoute (E(n)=3) ;
- des regards négatifs des pairs étudiants (E(n)=3) et des professeurs (E(n)=2) et des maîtres de stage (E(n)=2) ;
- le manque de connaissance du TSA chez les professeurs (E(n)=2) ;
- l'appréhension d'accentuer leurs différences (E(n)=2).

Six sujets expriment être sortis de ce silence soit car les difficultés devenaient trop nombreuses et visibles (E(n)=3) soit pour un travail de groupe (E(n)=3). Ils ont constaté à l'unanimité un retour négatif de cette expérience. Tout comme pour le groupe R, les perceptions négatives que les autres étudiants et les professeurs ont pu émettre ont mis en avant trois catégories de perceptions :

- 1) la perception d'être bizarre (E(n)=5) ;
- 2) les pairs étudiants estiment que les symptômes autistiques sont exagérés (E(n)=5). Ils les banalisent (E(n)=2), car ils sont parfois camouflés (E(n)=2) ;
- 3) des jugements négatifs (E(n)=3) voire fatalistes (E(n)=3) des professeurs et parfois des maîtres de stage sur l'incompatibilité du TSA et du monde du travail — uniquement dans le secteur des Sciences médicales (E(n)=3) et sociales (E(n)=3).

4.3. Sentiment de compétence

4.3.1. Données

Le sentiment de compétence évalué rejoint la question suivante : *comment les répondants évaluaient-ils leurs chances de réussite aux études post-secondaires avant d'entamer leur cursus?* Les propos ont classé leur sentiment de compétence en quatre strates graduées de fragile (—), mitigé (+/ —), solide (+) à inébranlable (++) . Les données sont présentées par nombre de sujets.

R (N=7)				E (N=11)			
-	+/-	+	++	-	+/-	+	++
N=0	N=1	N=3	N=3	N=3	N=2	N=2	N=4
-	14,28%	42,86%	42,86%	27,28%	18,19%	18,19%	36,36%

Tableau 10 : Sentiment de compétence

4.3.2. Analyse

La répartition affiche des variations intragroupes et intergroupes qu'il est intéressant d'analyser à la lumière des écarts de pourcentages. Ainsi, entre les groupes, une nette différence existe en termes de sentiments de compétence : 85,72 % des sujets R ont, au moins, pu faire preuve d'un solide sentiment de compétence pour entamer leurs études post-secondaires contre 54,55 % chez les sujets E. De plus, fait unique au groupe E, des sujets (E(n)=3) avouent avoir envisagé de faibles chances de réussite. Les raisons

invoquées sont des échecs scolaires antérieurs aux études post-secondaires (E(n)= 3) et un sentiment d'inadaptation « à la vie » (E(n)=1).

5. Conclusions de la première analyse

Notre première question de recherche s'est posée en ce sens : *quelles sont les variables d'entrées qui se différencient dans la poursuite et la réussite aux études post-secondaires ?* Quatre catégories ont été analysées sous la loupe de 22 facteurs d'entrées. Parmi ces 22 facteurs, sept se sont montrés moins pertinents dans le questionnement qui nous anime, car les différences intergroupes étaient trop ténues ou inexistantes : *Capital culturel et linguistique (Fd)*, *Origine ethnique (Fe)*, *Filière (Fk)*, *Niveau de réussite (Fm)*, *Maladie (Fq)*, *Trouble du comportement (Fr)* et *Trouble du sommeil (Ft)*. De plus, un facteur n'a pu être analysé par manque de réponse : *Origine sociale (Fb)*. De ce fait, 14 facteurs apparaissent comme différentiels bien qu'aucune donnée n'ait été statistiquement significative lors du test des tables de contingence du X² (les tableaux d'analyse sur JASP en annexes 12, 13 et 14). Ces 14 facteurs sont en rouge (figure 5).

CATEGORIE 1	CATEGORIE 2	CATEGORIE 3	CATEGORIE 4
<p>CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexe (Fa) - Origine sociale (Fb) - Statut socioéconomique (Fc) - Capital culturel et linguistique (Fd) - Origine ethnique (fe) - Age (Ff) 	<p>CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attribution causale (Fg) - Image de soi (Fh) - Sentiment de compétence (Fi) 	<p>PASSÉ SCOLAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etablissement (Fj) - Filière (Fk) - Retard Scolaire (Fl) - Niveau de réussite (Fm) - Acquis de connaissances et compétences (Fn) 	<p>DIAGNOSTIC ET COMORBIDITÉS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnostic (Fn) - Trouble d'apprentissage (Fo) - Maladie (Fp) - Trouble du comportement (Fq) - Trouble en santé mentale (Fr) - Trouble du sommeil (Fs) - Sensorialité (Ft) - Médication (Fu)

Figure 5 : Facteurs différentiels des variables d'entrée

Dans la catégorie 1, *Caractéristiques sociodémographiques*, trois facteurs se démarquent : *sexe*, *statut socioéconomiques* et *âge*. Les sujets en réussite tendent à être davantage masculins dans notre échantillon. Actuellement, cette constatation trouve difficilement une explication au niveau des caractéristiques personnelles et des comorbidités. Cette tendance s'oppose même à la population tout-venant dans laquelle les filles réussissent mieux. Ainsi, il est possible que ce phénomène puisse s'interpréter par la répartition occasionnelle du groupe R et/ou par la prévalence plus forte du sexe masculin dans l'autisme. Le statut économique, corrélé à la réussite dans la population tout-venant, s'entrevoit timidement dans notre échantillon : nous relevons que les étudiants en échec proviennent davantage de famille où aucun parent n'a suivi de cursus

post-secondaire. Ensuite, l'âge semble contraster entre les groupes. Une tendance à voir des sujets R plus âgés est perceptible. Ces faits peuvent raisonnablement s'expliquer par la variable du *Passé scolaire* que nous expliquerons dans le paragraphe suivant.

Dans la catégorie 3, *Passé scolaire*, trois facteurs contrastent : *Établissement*, *Retard scolaire*, *Acquis de connaissance et compétence*. Les facteurs *Etablissement* et *Retard scolaire* sont marqués par le parcours de quatre sujets qui ont suivi un enseignement de Promotion sociale en vue de décrocher le CESS suite à leur abandon au dernier cycle secondaire. Cette voie semble insuffisante puisque les quatre sujets sont en échec. Ces faits rappellent les écrits de Michaut (2012) : certaines options d'enseignement sont plus porteuses en termes de maîtrise de prérequis. De plus, une seconde période s'est montrée sensible pour les sujets du groupe E : le moment de la transition post-secondaire. Six fois plus de sujets du groupe E ont passé au moins une année sans scolarisation (R(n)=1) ; E(n)=6). Ces faits rejoignent les théories sur les difficultés d'adaptation aux normes scolaires et aux nouveaux environnements des étudiants avec autisme du chapitre 2. Comme dans la population générale, ils envisagent que les ruptures de parcours (ou décrochage scolaire), tant au secondaire qu'au moment de la transition, impactent négativement la poursuite de la scolarité (Romainville et Michaut, 2012). Le deuxième constat implique les prérequis au travers du facteur *Acquis de connaissance et compétence* qui tend à montrer une légère tendance pour le groupe R qui a légèrement suivi plus souvent une option forte au secondaire, toutes matières confondues. De nouveau, les propos de Michaut (2012) sur la hiérarchisation des filières s'entrevoient. Enfin, le troisième phénomène émergent est relatif au redoublement. Pour le public tout-venant, selon Romainville et Michaut (2012), une relation négative est observée entre le redoublement au secondaire et le succès post-secondaire. Dans notre échantillon, cette tendance semble agir différemment puisque les sujets en réussite ont davantage doublé au secondaire que les sujets en échec. De fait, les sujets R ont doublé en moyenne 3,14 fois plus souvent au secondaire que les sujets en échec. De plus, ces sujets E ont doublé 1,42 fois plus souvent au supérieur comparé aux sujets R. Ceci peut expliquer leur âge plus avancé par rapport aux sujets du groupe E, plus que la moyenne d'âge des deux groupes qui est très proche (28,87 ans pour R contre 26,82 ans pour E) lorsque nous faisons le lien avec le facteur *Age*, précité dans les caractéristiques sociodémographiques.

Dans la catégorie 4, *Diagnostic et comorbidités*, cinq facteurs se sont distingués : *diagnostic* (sévérité et fonctionnement HPI), *trouble des apprentissages*, *trouble en santé mentale*, *sensorialité* et *médication*. Notre analyse ne permet pas de vérifier les liens causals entre chaque facteur, mais elle met en contraste que l'accès au succès scolaire post-secondaire est plus fréquent pour les profils au TSA léger et sans fonctionnement HPI. De plus, les sujets avec un TSA et un HPI cumulent plus fréquemment des comorbidités. Ces relevés font penser à Neihart (2008) et d'autres auteurs (p.21) au sujet de l'effet « camouflage » qui engendre fatigue, anxiété et nombre de phases de décompensation. Ensuite, les écarts de pourcentages du facteur médication rappellent la question de Schrembi (2017) au sujet de l'impact de la médication sur les chances de réussite. Ensuite, il semble raisonnable qu'un trouble d'apprentissage ou de l'attention, voire les deux, diminue les chances de réussite. Ce constat va dans le sens des théories tout-venant et, combiné au déficit des fonctions exécutives inhérentes au TSA, complexifie l'accès au succès scolaire comme exposé supra (obstacles internes). Enfin, les sensibilités sensorielles éreintent davantage les sujets du groupe E. Ces sensibilités sont relevées par Anderson et al. (2017) dans 61 % des études anglo-saxonnes. Nous nous questionnons quant à la nature des sens qui diffèrent en intergroupe. Les données pourraient envisager des différences défavorables pour le groupe E de par le contexte scolaire qui sollicite plus l'audition, la vue et le toucher. Au sujet des troubles en santé mentale, nous notons que presque 90 % des sujets font part d'anxiété généralisée combinée à une forme de dépression mineure ou majeure, tous groupes confondus. La dépression majeure se retrouve nettement dans le groupe R. La revue de la littérature a soulevé non seulement que 59 % des profils de haut niveau pouvaient être diagnostiqués ou suspectés d'un trouble en santé mentale mais également que la dépression était fréquente, bien que sous-estimée. Notre échantillon est au-delà de ce pourcentage ce qui soulève trois interrogations : premièrement, ces chiffres sont-ils dû à la répartition occasionnelle de l'échantillon ? ; secondement, la dépression est-elle sous-estimée comme le sous-tendent Hudson et al. (2018) ? et troisièmement, existe-t'il une augmentation de la prévalence de la dépression en cas d'étude post-secondaire comme pour la population générale ?

Pour terminer, la catégorie 2, *Caractéristiques psychologiques*, s'est hautement distinguée dans les trois facteurs analysés. Tout d'abord, l'attribution causale peut

s'envisager comme différentielle : les représentations autour des *examens* et les raisons d'un échec sont envisagées différemment entre les groupes. Le groupe E est partagé entre des examens nécessaires, mais au format à repenser tandis que le groupe R reste majoritairement axé sur l'importance de ce type d'évaluations. Au niveau des causes, elles semblent plus extensives dans le groupe E et plus concentrées dans le groupe R. Elles sont à la fois internes et externes dans le groupe E alors qu'elles ne concernent que la sphère interne pour les sujets R. Les écueils répertoriés font écho aux travaux d'Anderson et al. (2017) : écueils organisationnels et sensoriels, en méthode de travail, pour accéder aux tâches d'apprentissage et une rigidité de pensée pour le groupe E ; des écueils interpersonnels et communicationnels pour le groupe R. Communément, chaque groupe a exposé la fatigue et le stress. Cette similarité souligne l'enjeu majeur de ces phénomènes et concorde avec la revue de littérature d'Anderson et al. (2017) où stress, angoisse et dépression font partie d'obstacles répertoriés dans 91 % des études explorées.

Au niveau de *l'Image de soi* dans l'acceptation de leur handicap, nos répondants montrent une tendance générale positive qui s'avère plus solide dans le groupe R. Pourtant, la littérature scientifique reconnaît une perception négative chez ce public (relatée dans le déficit de la ToM) ainsi qu'une fragilité de l'auto-représentation et de la conscience de soi. Néanmoins, cette fragilité est relevée par les parents et les professionnels plus que par les jeunes eux-mêmes (White et al., 2016, souligné dans les *obstacles liés au déficit des fonctions exécutives*). En prolongement, il apparaît que même les sujets ayant une bonne acceptation de leur handicap semblent préférer taire leur diagnostic d'autisme en stage, de manière occasionnelle ou systématique. Ce silence tend à être plus présent chez les sujets en échec surtout pour ceux qui ont vécu des expériences négatives de dévoilement. Ces sujets représentent la moitié du groupe E. Les raisons avancées s'apparentent aux travaux de Simmeborn-Fleischer (2012) (*Obstacles liés aux fonctions exécutives*) : peur d'être stigmatisés par les pairs, les professeurs et les maîtres de stage (surtout dans les secteurs des Sciences médicales et sociales) à cause de « bizarreries » et d'inadaptation au monde scolaire ou du travail. Ce point rappelle aussi le manque de connaissances et d'outils spécifiques au TSA — cité dans les *obstacles sociopolitiques*.

Le facteur *Sentiment de compétence* s'est posé en ce sens : au moment de leur inscription, les sujets se sentaient-ils compétents pour réussir leurs études post-

secondaires ? Il semble que ce sentiment était plus fort pour le groupe R, rappelant ainsi les théories concernant la population générale. Le sentiment de compétence des sujets E serait moins solide à cause de leurs échecs antécédents aux études post-secondaires. Ces faits concordent avec les données de la catégorie *Passé scolaire* qui ont soulevé un plus grand nombre de redoublements dans ce contexte pour le groupe E. À la lumière des analyses, il est raisonnable d'envisager que les facteurs *Sentiment de compétence* et *Retard scolaire* puissent être reliés.

II. Deuxième analyse : les variables de processus

La rédaction est organisée en deux points. Un premier point « Variables de processus différentielles » s'intéresse à la QR. 2: *Quelles sont les variables de processus qui se différencient entre le groupe en réussite et en échec ?* Vous y trouverez d'abord la présentation des données puis l'analyse de celles-ci. Ensuite, dans une logique de contraste et de manière identique à la première analyse, une synthèse mettra en relief les facteurs différentiels. Un second point intitulé « *Leviers à la réussite* » appréhendera la QR.3 : *quels sont les leviers à la réussite autorapportés par les étudiants avec autisme de haut niveau en réussite ?*

A) VARIABLES DE PROCESSUS DIFFERENTIELLES

1. Catégorie 5 : Conditions de vie

La catégorie 5 est le siège de quatre facteurs : *Activité rémunérée (F1)*, *Proximité géographique (F2)*, *Vie familiale (soutien ou responsabilité) (F3)* et *Autonomie de fonctionnement (F4)*. Ce dernier facteur a été ajouté suite à la revue de la littérature.

1.1. Activité rémunérée (F1)

1.1.1. Données

Le facteur F1, *Activité rémunérée*, est basé sur la présence ou l'absence d'une activité rémunérée régulière en parallèle d'un cursus scolaire post-secondaire.

Activité rémunérée		Absence d'activité rémunérée	
R	E	R	E
N=3	N=2	N=4	N=9

Tableau 11 : Activité rémunérée

1.2.1. Analyse

Cinq sujets (soit près de 28 % de l'échantillon total) ont eu une activité rémunérée : quatre d'entre eux sont dans le secteur alimentaire et/ou commercial, au sein d'une équipe et chaque semaine (R(n)=2 ; E(n)=2) ; un sujet réalise une activité rémunérée de codage informatique un dans le milieu familial et ponctuellement (R(n)=1). Les quatre premiers sujets ont arrêté l'expérience à cause de la fatigue et du stress engendré. Les répondants n'ayant pas eu d'activité rémunérée (N=13), tous groupes confondus, jugent l'idée de cumuler travail et études comme préjudiciable. Du fait de similitudes intergroupes, ce facteur ne semble pas discriminatif dans la problématique qui nous intéresse.

1.2. Proximité géographique (F2)

1.2.1. Données

Ce facteur a été appréhendé selon le moyen de logement, le moyen de transport et la distance entre logement et lieu d'études. Les données ont été traitées par tableau croisé puis analysées thématiquement par sujet.

THÈMES	Échantillon		Groupe R		Groupe E	
	Nombre (N=18)	%	Nombre (N=7)	%	Nombre (N=11)	%
a) MOYEN DE LOGEMENT						
<i>Domicile familial</i>	9	50%	4	57,14%	5	45,46%
<i>Kot</i>	9	50%	3	42,86%	6	54,54%
b) MOYEN DE TRANSPORT						
<i>Transport en commun</i>	12	66,66%	3	42,86%	9	81,81%
<i>À pied</i>	3	16,66%	2	28,56%	1	9,10%
<i>Voiture</i>	3	16,66%	2	28,58%	1	9,10%

Tableau 12 : Proximité géographique

1.2.2. Analyse

De manière générale, tous les sujets sont autonomes dans leurs déplacements. Le temps

de trajet entre le lieu d'études et le domicile est dans une norme différentielle acceptable puisque la moyenne est de 28,45 minutes (tableau 13).

	<i>Groupe R</i>	<i>Groupe E</i>
Moyenne par groupe	24, 28 minutes	31,13 minutes

Tableau 13 : Temps de trajet moyen entre le lieu d'étude et le lieu de vie (en minute)

Les réponses sont partagées équitablement entre une vie en kot (50 %) ou à domicile (50 %). En intergroupe, nous notons une inversion de pourcentage : il en ressort qu'une légère proportion de sujets E, comparativement aux sujets R, vivent plus souvent hors du domicile familial (plus de 10%). Le thème *Moyen de transport* ajoute aussi que les sujets E utilisent trois fois plus les transports en commun — qui reste le moyen de transport privilégié pour 66,66 % de l'échantillon général. Ces faits dépeignent des réalités contrastées en intergroupe :

- chez les sujets R : la vie en kot comme les déplacements ne semblent pas problématiques. Le champ lexical est positif : *génial, super, très bien* etc à l'image du sujet 10 : « *Je vivais seul dans cet appartement et c'était vraiment génial, c'était les plus belles années* ».
- chez les sujets E : à l'unanimité, vivre en kot a été difficile sur le plan mental (E(n)=5) (fatigue, dépression et solitude) et sur le plan physique (E(n)=4) au niveau de :
 - l'hygiène alimentaire (E(n)=3) : oublie de se nourrir (E(n)=3), n'anticipent pas leurs courses (E(n)=3), se nourrissent mal (E(n)=2) ;
 - l'hygiène de vie (E(n)=1) : oublie de changer de vêtements ;
 - le ménage (E(n)=3) : désordre (E(n)=3), saleté (E(n)=2)

De plus, 81,81 % des sujets E expriment un malaise lié aux surcharges sensorielles (bruit et foule) lorsqu'ils se rendent en cours. Le champ lexical est négatif : *détester, anxiogène, pénible, éviter, compliquer*, etc. Cette surcharge rend le trajet pénible (E(n)=9) et parfois difficile à gérer (E(n)=4). Ces faits peuvent faire le lien avec le facteur *Sensorialité* (Fu) qui avait envisagé une plus grande sensibilité pour ce groupe E.

Au vu de ces données, nous pouvons considérer ce facteur comme différentiel entre les groupes étudiés.

1.3. Soutien et/ou responsabilités familiales (F3)

1.3.1. Données

Le concept de *Soutien et/ou responsabilités familiales* concerne le soutien matériel et psychologique que les étudiants ont reçu dans leur vie quotidienne pendant leurs études. Nous avons classé les propos en trois degrés allant du soutien fort, moyen à faible. Pour quatre sujets (R(n)=2 ; E(n)=2), ce facteur porte sur les responsabilités familiales au travers du prisme de la parentalité d'un enfant avec autisme.

Soutien Fort		Soutien Moyen		Soutien Faible	
R	E	R	E	R	E
N=3	N=5	N=2	N=3	N=2	N=3
42,86%	45,46%	28,58%	27,28%	28,58%	27,28%

Tableau 14 : Soutien et/ou responsabilités familiales

1.3.2. Analyse

La répartition intergroupe des pourcentages est analogue entre les catégories.

Globalement, les étudiants de notre échantillon estiment recevoir un soutien fort de leur entourage (N=8). Le soutien est matériel et financier. Pour les sujets ayant une famille à charge, dont un enfant avec un TSA (R(n)=2 ; E(n)=2), ce soutien semble manquer chez les sujets du groupe E alors que les sujets R peuvent compter sur un large réseau de soutien (intra et extra familial). Compte tenu des similitudes intergroupes, ce facteur ne peut être considéré comme différentiel.

1.4. Autonomie de fonctionnement (F4)

1.4.1. Données

L'analyse thématique a dégagé trois degrés d'autonomie : soit le sujet se gère en totale autonomie (autonomie forte à optimale), soit le sujet se gère en partie (autonomie variable), soit le sujet peine à se gérer (autonomie fragile).

Autonomie forte à optimale		Autonomie variable		Autonomie fragile	
R	E	R	E	R	E
N=3	N=1	N=2	N=3	N=2	N=7
42,86%	9,1%	28,58%	27,28%	28,58%	63,63%

Tableau 15 : Autonomie de fonctionnement

1.4.2. Analyse

Des écarts de pourcents sont patents dans les catégories extrêmes pour le groupe E (9,1 %

dans la catégorie *autonomie forte et optimale* à 63,63 % pour la catégorie *fragile*). Bien que les résultats du groupe R s'équilibrent entre les 3 niveaux, nous constatons en intergroupe que trois fois plus de verbatims de sujets R ont trait à une autonomie forte par rapport aux sujets E. Ces chiffres laissent supposer que le niveau d'autonomie de fonctionnement de ce groupe tend à être fragile. L'analyse thématique accentue ces tendances différentielles : les écueils relevés chez les sujets R relèvent de la gestion du quotidien (R(n)=3) : gestion des aspects financiers (R(n)=1), déplacements liés à une maladie chronique (R(n)=2), à la lessive (R(n)=1). Ainsi, l'étayage reste léger (R(n)=3) et spécifique. A contrario des sujets R, les sujets du groupe E se montrent dépendants d'étayage (E(n)=7) dans la gestion administrative, du quotidien (E(n)=4) et des tâches ménagères (E(n)=3).

2. Catégorie 6 : Représentations et conceptions

Cette sixième catégorie implique cinq facteurs : *Approches et conception d'apprentissage* (F5), *Croyances épistémiques* (F6), *Certitude du choix des études* (F7), *Valeur de la tâche* (F8), *Perception de réussite* (F9). Les trois derniers facteurs constituent les *Croyances motivationnelles*.

2.1 Approches et conceptions d'apprentissages (F5)

2.1.1. Données

Nous avons dégagé deux catégories de propos : ceux liés à un apprentissage « en surface ou stratégique » puis ceux liés à un apprentissage « en profondeur ». Les propos évoquant l'âge, l'apprentissage seul, collaboratif, en autonomie, etc. n'ont pu être comparés du fait d'un très faible taux de réponse.

Apprentissage en surface ou stratégique				Apprentissage en profondeur			
S'éviter des ennuis		Avoir un travail		Pour développer ses pratiques		Pour soi	
R	E	R	E	R	E	R	E
N=2	N=1	-	N=2	N=4	N=5	N=1	N=3
28,58%	9,1%	-	18,19%	57,14%	45,46%	14,28%	27,28%

Tableau 16 : Approches et conceptions d'apprentissages

2.1.2. Analyse

De manière générale, les approches et les conceptions d'apprentissages sont liées à un

apprentissage en profondeur dans plus de 70 % des cas pour chaque groupe. Les pourcentages s'équilibrent en intergroupe dans les deux sous-catégories : apprendre est une activité réalisée pour développer ses compétences personnelles (N=9) et dans le but d'apprendre pour soi (N=4). Puis, presque à l'unanimité, cet état positif intrinsèque n'est possible que dans le cadre de thématiques intéressantes (R(n)=4, E(n)=6). Dans les deux groupes, les fréquences textuelles sont composées de termes positifs et forts tels *jouissif, adorer, moteur de vie, passion*, etc. Dans la catégorie *Apprentissage en surface ou stratégique* (R(n)=2 ; E(n)=3), les sujets effectuent les activités d'apprentissage pour une satisfaction extérieure ou pour s'éviter des ennuis (R(n)=2 ; E(n)=1) : redoublement, changement d'option, changement d'orientation etc. Uniquement chez les sujets E, il est parfois question d'un projet professionnel (E(n)=2). L'analyse textuelle est plus négative : *difficile, douloureux, corbeille, bourrage de crâne, claque au visage*, etc. L'analyse de ce facteur évoque des similarités intergroupes. De ce fait, il ne peut être considéré comme différentiel.

2.2. Croyances épistémiques (F6)

2.2.1. Données

Ce facteur est issu de la théorie d'Entwistle, (1988), utilisée par Ndayizamba (2015), au travers de cinq types de représentations : apprendre pour cumuler des connaissances (repris en 1 dans le tableau 17), apprendre pour mémoriser (repris en 2), apprendre pour appliquer une méthode et réutiliser les connaissances (repris en 3), apprendre pour donner du sens aux faits mêmes abstraits (repris en 4) ou en tant que processus de compréhension complexe (repris en 5). Le traitement est effectué par sujets.

Apprentissage quantitatif						Apprentissage qualitatif			
1		2		3		4		5	
R	E	R	E	R	E	R	E	R	E
N=2	N=3	N=0	N=0	N=3	N=8	N=0	N=0	N=2	N=0
28,58%	27,28%	-	-	42,86%	72,72%	-	-	28,58%	-

Tableau 17 : Croyance épistémique

2.2.2. Analyse

Globalement, trois catégories sur cinq sont représentées : 1, 3 et 5. Tous groupes confondus, nous observons davantage de réponses dans la catégorie 3 (N=11) où

l'étudiant est décrit comme désireux de réutiliser et de transférer ses connaissances par l'apprentissage de méthode. Toutefois, les sujets E sont plus nombreux dans cette catégorie 3 : nous notons une différence intergroupe de presque 30% en faveur du groupe E. La catégorie 1 (R(n)=2, E(n)=3) met en avant des discours portés sur l'acquisition de connaissances toujours nouvelles. Enfin, et spécifique au groupe R, deux sujets présentent des conceptions d'apprentissage élaborées et se placent dans la catégorie 5. Ils conçoivent l'apprentissage comme un processus de compréhension de la réalité à affiner au maximum. Notons que ces deux sujets sont des exceptions en termes de parcours : le premier a suivi le plus long cursus (en médecine) ; le second est le seul à avoir une réussite directe et n'a pas souffert de dépression. Ainsi, ce facteur tend à se montrer différentiel : les sujets E seraient trois fois plus nombreux à avoir des conceptions utilitaristes et méthodiques puis les seuls sujets aux conceptions élaborées sont issus du groupe R.

2.3. Croyances motivationnelles

2.3.1. Données

Les croyances motivationnelles regroupent 3 facteurs : *Certitude du choix des études* (F7), *Valeur accordée à la tâche* (F8) et *Perception de réussite* (F9). Pour le premier, nous pouvons répertorier les verbatims en trois catégories allant de la certitude la plus forte, moyenne puis plus faible. Pour le second, trois catégories définissent les propos de la valeur accordée aux tâches d'apprentissage : une haute valeur, une valeur variable — en fonction de paramètres internes et externes et une valeur faible. Un répondant du groupe E n'a su répondre ; le pourcentage a donc été calculé sur 10 sujets pour ce groupe. Enfin, le troisième facteur a été structuré en trois catégories : une réussite attendue — perception forte, d'une réussite incertaine à cause de résultats variables d'un cours à l'autre – perception moyenne et d'une perception négative de réussite où l'échec était clairement entrevu — perception fragile. Le traitement a été effectué par nombre de sujets pour les trois facteurs.

a) CERTITUDE DU CHOIX DES ÉTUDES (F7)					
Certitude forte		Certitude moyenne		Certitude faible	
R	E	R	E	R	E
N=6	N= 4	N=1	N=5	-	N=2
85,72%	36,36%	14,28%	45,45%	-	18,19%

Anticipation et préparation N=4	-	Hésitation entre des options proches N=1	N=2	-	Ne sait quelles études faire N=2
Basé sur les intérêts restreints N=6	N=3	Hésitation car difficulté à envisager les possibilités - N=3			
Basé sur un projet professionnel N=1	N=2				
Basé sur le taux de réussite N=1	-				
b) VALEUR ACCORDEE A LA TACHE (F8)					
Haute valeur		Variabilité de la valeur		Faible valeur	
R	E	R	E	R	E
N=1	N= 4	N=4	N=6	N=2	-
14,28%	40%	57,14%	60%	28,58%	-
c) PERCEPTION DE REUSSITE (F9)					
Perception forte		Perception moyenne		Perception fragile	
R	E	R	E	R	E
N=1	N= 3	N=6	N=2	-	N=6
14,28%	27,28%	85,72%	18,19%	-	54,54%

Tableau 18 : Croyances motivationnelles

2.3.2. Analyse

a) La majorité des réponses du facteur *Certitude du choix des études* se situent dans les catégories « certitude forte » et « certitude moyenne ». Les propos du groupe E s'équilibrent entre ces catégories (certitude forte : E(n)=4) et certitude moyenne : E(n)=5). Les propos des sujets R sont repris massivement dans la catégorie forte (R(n)=6). Enfin, dans la catégorie certitude faible, nous retrouvons deux sujets E. Cette répartition, adjointe à l'écart de pourcentages entre les sujets R et E ayant une certitude forte, nous indique une certitude du choix des études plus solide dans le groupe R. De plus, l'analyse discursive indique des différences intergroupes. Les sujets du groupe E montrent davantage d'hésitations entre des options proches (E(n)=2), des choix de filières (E(n)=3), car il est difficile d'envisager toutes les possibilités amenant parfois un choix par dépit et une très faible certitude (E(n)=2). Ces faits semblent plus fréquents lorsque les études ne

sont pas dans le champ des intérêts restreints ($E(n)=8$). Lorsque les intérêts restreints sont pris en considération, la certitude du choix d'études est plus assumée ($E(n)=2$) et peut se rapprocher d'un projet professionnel clair ($E(n)=2$). Ce type de profil se retrouve davantage dans le groupe R : ils sont 85,72 % à être certains de leur choix d'étude. De plus, et unique au groupe R, presque 60 % de ces sujets à la certitude forte ont bénéficié d'un accompagnement anticipé qui les a préparés aux études post-secondaires (visite de l'établissement scolaire ou bilan orientationnel). Notons que les deux sujets qui sont allés au SIEP qualifient leur expérience de « décevante et méritant une autre approche ». Enfin, un sujet R a posé son choix en fonction du taux de réussite de la filière. Du fait de dissimilitudes intergroupes, ce facteur peut être considéré comme différentiel dans la problématique qui nous intéresse.

b) Concernant F8, *Valeur accordée à la tâches*, chaque groupe compte au moins la moitié de ses sujets dans la catégorie intermédiaire ($R(n)=4$, $E(n)=6$) : *Variabilité de la valeur*. L'analyse discursive souligne que la valeur de la tâche ne correspondait pas à leurs attentes et qu'elle fluctue différemment en intergroupe :

- pour les sujets R, en stage. La valeur y est très faible ($R(n)=4$) car les tâches réalisées ne correspondaient pas à leurs attentes de stagiaire ou du métier. En cours, ces mêmes sujets accordent une valeur plus élevée. Le contenu est intéressant, mais le sens des tâches dépend des professeurs et de leur approche pédagogique.
- pour les sujets E, en cours. Ceux-ci reprochent un manque d'aspect concret et de sens dans les tâches d'apprentissage, trop aléatoires en fonction du professeur ou du type de cours (exemple, les labos ou les cours théoriques). Ceci n'est pas sans rappeler le facteur *Approche et conception d'apprentissage (F5)* déjà cité : davantage de sujets E sont attachés au besoin de méthode, de procédure et d'application.

Dans la catégorie *haute valeur*, le plus grand score appartient aux sujets E. Ceux-ci ne remettent pas en question l'intérêt des tâches : ils doivent les réussir. Cet impératif induit une haute valeur aux tâches. Enfin, les perceptions de faible valeur sont exclusives aux sujets R. Deux sujets (28,58 %) évoquent des tâches réalisées « pour avoir des points ». Conséquemment, et en tenant compte des différences dans les catégories extrêmes et des

différences discursives analysées pour la catégorie intermédiaire, nous pouvons considérer ce facteur comme différentiel.

c) Les réponses de F9, *Perceptions de réussite*, se regroupent à 85,72 % (R(n)=6) dans la catégorie centrale pour les sujets R ce qui indique une tendance au doute dominante dans ce groupe. Les réponses des sujets E sont plus dispersées et prennent place d'abord dans la catégorie « fragile » (E(n)=6) puis dans la catégorie « forte » (E(n)=3) et enfin dans la catégorie intermédiaire (E(n)=2). Ainsi, chez les sujets E, nous observons deux phénomènes : dans plus de 50 % des cas, les sujets entrevoient l'échec. Pour les autres, une issue favorable reste possible (E(n)=2), voire très probable (E(n)=3). De ce fait, la catégorie « forte » est plus fréquente chez E que chez R. L'analyse discursive sur l'origine des doutes des sujets R et E se rejoint : des stages pénibles (R(n)=4 ; E (n)=3) et/ou d'un haut degré de fatigabilité en lien avec une dépression scolaire réactionnelle (R(n)=3 ; E(n)=6) ou faisant suite à une dépression (raisons externes aux études (R(n)=3)). Les sujets constatent qu'ils ne satisfont pas aux exigences, mais ne peuvent les atteindre (R(n)=3 ; E(n)=6) ou comprendre comment les atteindre (E(n)=4).

Au-delà des chiffres, l'analyse de ce facteur mérite la prudence à cause des nombreux phénomènes conjoints. Déjà, nous savons que les perceptions de réussite sont influencées par la réussite elle-même, sous forme de cercle vertueux, et que l'inverse existe également. De plus, la population avec un TSA de haut niveau est connue pour avoir une vision négative d'elle-même et une intolérance à l'erreur pouvant conduire à la dépression. Ces phénomènes ont été cités dans les *obstacles liés à la santé mentale*. Or, notre échantillon est initialement sensible à la dépression et neuf sujets ont fait mention d'une dépression durant leur cursus. Ils sont tous répertoriés dans les catégories moyenne et faible.

	R	E
Dépressions pour des raisons scolaires	N=3	N=6
Dépressions pour des raisons non scolaires	N=3	N=4

Tableau 19 : Dépressions diagnostiquées à la fin du cursus post-secondaire

Cet état influe négativement sur la perception de soi et de ses compétences personnelles. Les raisons de ces dépressions sont plurielles. Néanmoins, les stages sont fréquemment

cités (R(n)=4 ; E(n)=3). En outre, quelques sujets E évaluent positivement leurs chances de réussite. Ce phénomène peut laisser entrevoir des difficultés à évaluer leur situation. Or, la revue de la littérature nous a fait part de quelques profils à l'auto-représentation fragile dans le chapitre 2. Conséquemment, il est difficile de statuer sur ce facteur qui semble empreint de ce lourd contexte.

3. Catégorie 7 : Métier d'étudiant

Quatre facteurs se regroupent sous la catégorie *Métier d'étudiant*. Il s'agit de *l'Intégration sociale (F10)*, *l'Intégration académique (F11)*, *l'Affiliation (F12)* et les *Pratiques d'études et stratégies (F13)*.

3.1. Intégration sociale et académique

3.1.1. Données

Le corpus du facteur *Intégration sociale* a été traité par nombre d'occurrences thématiques selon des perceptions positives, neutres ou négatives des aspects relationnels. Notre volonté était de prendre en compte la pluralité des expériences y compris dans les pratiques intégratives qui ont été évoquées dans ce facteur. Le facteur *Intégration académique* dépend de deux indicateurs : le niveau d'exigence et la qualité des cours. Le traitement a été effectué par nombre de sujets. Notons que, pour ce facteur, peu de réponses ont été collectées (R(n)=5 ; E(n)=5). Les pourcentages ont donc été adaptés pour chaque groupe.

a) INTÉGRATION SOCIALE (F10)					
Perceptions positives		Perceptions neutres		Perceptions négatives	
R	E	R	E	R	E
N = 7	N= 4	N= 2		N= 2	N= 14
63,63%	22,22%	18,18%		18,18%	77,77%
Partage entre besoin des autres et besoin d'être seul (N=2)	Désir d'être intégré (N=4)	Indifférence (N=2)		Fatigant (N=2)	Peu ou pas d'intérêt vers les autres (N=6)
En amélioration (N=2)					Les pairs sont problématiques (N=1)

Pas de problème (N=3)		Demande de faire comme les autres (N=2)			
		Difficultés à prendre en compte l'autre (ce qu'il vit ou dit) (N=3)			
		Pas ou peu d'intérêts communs (N=2)			
b) INTÉGRATION ACADÉMIQUE (F11)					
Niveau des cours					
Poussé		Abordable		Facile	
R	E	R	E	R	E
N=1	N=1	N=2	N=3	N=2	N=1
20%	20%	40%	60%	40%	20%
Qualité des cours					
Haute		Moyenne		Insuffisante	
R	E	R	E	R	E
N=1	-	N=1	N=2	N=3	N=3
20%	-	20%	40%	60%	60%

Tableau 20 : Intégration sociale et académique

3.1.2. Analyse

a) L'analyse intragroupe du groupe R du facteur *Intégration sociale* souligne des perceptions positives dans 63,63 % des cas. Les perceptions neutres et négatives s'équivalent (18,18 %). L'analyse intragroupe du groupe E dévoile aussi une tendance nette, mais dans la catégorie des perceptions négatives (77,77 %) puis des perceptions positives (22,22 %). Ces chiffres permettent de dégager une tendance : les sujets R exposent davantage de perceptions positives des aspects relationnels.

De plus, le groupe R (R(n)=5) évoque majoritairement une vie relationnelle sans problème (R(n)=3), le besoin intégré et serein, d'être seul et avec les autres (E(n)=2) et des progrès avec le temps (R(n)=2). Les autres propos marquent de l'indifférence : les sujets ne sont impactés ni en bien ni en mal par la présence des pairs. Enfin, les propos négatifs ont trait à la fatigue engendrée par les relations interpersonnelles (R(n)=2). Dans le groupe E, nous retrouvons majoritairement des propos négatifs (E(n)=8) : leurs pairs n'ont pas de « valeur ajoutée » (E(n)=6), ils sont difficiles à prendre en compte dans ce

qu'ils vivent ou disent (E(n)=4) et ils n'ont pas les mêmes centres d'intérêts (E(n)=2). Fait propre aux groupe E, deux sujets évoquent leur difficulté à se conformer aux normes. Malgré ces différences, l'exploration du corpus montre des pratiques intégratives axées de manière identique pour le travail scolaire (R(n)=5 ; E(n)=11), puis, dans une moindre mesure au niveau de la sphère de l'amitié (R(n)=2, E(n)=3). À cette intention d'amitié et fait unique pour le groupe E, trois sujets surinvestissent le domaine relationnel et adoptent des attitudes non adéquates comme parler à tout le monde sans s'introduire, poser des questions très ciblées à l'image d'un enquêteur ou se cramponner à une « personne repère » qu'ils qualifient « *d'interface entre le monde et vous* » (sujet 6) malgré sa réticence. Pour les autres sujets (R(n)=3 ; E(n)=6), la question de l'isolement revient. Néanmoins, seuls les sujets R expriment des retours possibles parmi les pairs à certains moments (R(n)=3) ou dans un groupe attiré (R(n)=2).

Du fait de dissimilitudes intergroupes, ce facteur peut être considéré comme différentiel dans la problématique qui nous intéresse.

b) Concernant F11, *Intégration académique*, les écarts intergroupes sont étroits au sujet du niveau des cours. Dans l'ensemble, les sujets ont jugé le niveau comme abordable (R(n)=2, E(n)=3) puis facile (R(n)=2 ; E(n)=1). En termes de pourcentage, les résultats montrent que les sujets R estiment équitablement le niveau des cours entre abordable et facile tandis que chez les sujets E, ce niveau est estimé majoritairement comme abordable. Les raisons de ces évaluations divergent : du côté des sujets R, il est question de facilité grâce à leur bagage initial, développé dans d'autres cursus, parce que les thématiques faisaient partie de leurs intérêts restreints (R(n)=3) ou parce qu'ils allaient plus loin dans la compréhension des notions (R(n)=2). De l'autre, les sujets E sont partagés entre des difficultés de compréhension de concept abstraits (N=3) et des facilités dans les aspects pratiques (N=3). Cette tendance peut expliquer l'aspect central des réponses.

L'évaluation de la qualité des cours est graduée entre une haute satisfaction, présente uniquement chez un sujet du groupe R, une moyenne satisfaction davantage dans le groupe E et une satisfaction insuffisante. Cette dernière catégorie se démarque avec 60 % des réponses dans les deux groupes. L'analyse thématique met en relief que la qualité des cours est relative à deux indicateurs : les informations données pendant les cours et le style d'enseignement du professeur. Ce dernier aspect est évalué comme mauvais, voire insuffisant, dans les deux groupes. Les raisons invoquées sont similaires en intergroupe :

un manque de motivation du corps professoral (R(n)=3 ; E(n)=4) qui soutient trop peu ses étudiants (R(n)=4 ; E(n)=4) et rend peu de feed-back (R(n)=4 ; E (n)=3) ce qui complexifie l'accès au décodage des exigences (E(n)=3). Le sentiment de dépersonnalisation a pu être exprimé (R(n)=2 ; E(n)=3). Notons que ce sentiment tend à diminuer chez les sujets du groupe E lors de cours pratiques (laboratoires, exercices dirigés avec des assistants, etc.). Propres aux sujet R, les verbatims expriment des expériences pédagogiques trop aléatoires pour mériter une « bonne » note.

L'analyse des deux groupes concorde : tous les sujets ont une intégration académique moyenne à faible. Les jugements dépendent surtout du style pédagogique du professeur. Du fait de similitudes intergroupes, ce facteur ne semble pas discriminatif dans la problématique qui nous intéresse. Notons que les propos recueillis ont été moindres. Ils traitent d'aspects généraux et conceptuels qui peuvent être complexes à appréhender dans le cadre d'une faible cohérence centrale. Les sujets du groupe E (5 répondants sur 11) semblent plus touchés par le taux de non-réponse que les sujets R (5 répondants sur 7). En outre, certains sujets (R(n)=1 et E(n)=2) expriment un manque de connaissance sur les sujets et le besoin de plus de temps pour donner leur avis, surtout chez les sujets français.

3.2. Affiliation (F12)

3.2.1. Données

Les données sont organisées autour des expériences positives (acceptation complète ou partielle) puis négatives (isolement ou rejet). Notre choix s'est fait par nombre de sujets.

Acceptation complète		Acceptation partielle		Isolement		Rejet	
R	E	R	E	R	E	R	E
N=2	N=0	N=2	N=1	N=5	N=7	N=0	N=1

Tableau 21 : Affiliation

3.2.2. Analyse

Dans l'ensemble, les expériences négatives sont majoritaires (N=13 soit dans 73,12 %) et tendent à augmenter pour les sujets E (R(n)=5, E(n)=8). Certaines raisons sont similaires entre les groupes, bien que souvent évoquées en petit nombre :

- le regard négatif des autres ;

- la fatigue ou stress ;
- le manque d'intérêt commun ;
- des pratiques intégratives labiles.

Treize sujets ont évoqué des expériences d'affiliation de type isolement. Six d'entre eux (R(n)=4, E(n)=2) évoquent une « *situation qui leur convient* » quand sept évoquent des difficultés à l'accepter (R(n)=1, E(n)=6). En tenant compte de ces chiffres, nous suggérons que les sujets R sont deux fois plus nombreux que les sujets E à « bien » vivre l'isolement. Ils sont aussi cinq fois moins impactés par le manque d'affiliation. De fait, dans le groupe E, six sujets disent en souffrir (E (n)=3) ou ne pas savoir pourquoi ils ont été rejetés (E(n)=3). Le rejet, avec des actes d'agressions verbales et physiques, a été vécu par un seul sujet. Ainsi, les expériences d'affiliations positives semblent plus fréquentes dans le groupe R. C'est d'ailleurs dans ce groupe que nous retrouvons les deux seuls sujets qui ont vécu des expériences complètes et positives. Ils faisaient partie d'un groupe et pouvaient se voir à l'extérieur. Au niveau de l'acceptation partielle, les sujets (R(n)=2, E(n)=1) ont montré une affiliation certaine, mais uniquement sur le lieu d'études, dans un cadre de discussion autour de leur formation et de manière ponctuelle. En conclusion, quatre sujets R contre un sujet E ont vécu des expériences complètes ou partielles d'affiliation et cinq sujets R contre neuf sujets E ont vécus des expériences d'isolement ou de rejet. Du fait de ces dissimilitudes intergroupes, ce facteur peut être considéré comme différentiel dans la problématique qui nous intéresse.

3.3. Pratiques d'études et stratégies (F13)

3.3.1. Données

Pour rappel, ce facteur a fait l'objet d'un soutien complémentaire dans les entretiens. Les sujets se sont autoévalués sur une échelle de Likert (résultats complets en annexe 15). Nous les avons résumés en termes de tendances positives (mesures à 4 et 5), négatives (mesures à 1 et 2) ou centrales (mesure à 3). Les catégories grisées montrent les différences entre les groupes. Le traitement a donc été effectué par nombre de sujets.

<i>Stratégie autoévaluée</i>	Groupe R	Groupe E
<i>Concentration</i>	Tendance centrale et positive	Tendance centrale et négative
<i>Repérage des idées principales</i>	Opposition entre tendances positives fortes et négatives fortes.	Tendance négative vers tendance centrale

<i>Prise de note synthétique</i>	Tendance positive forte	Tendance négative forte
<i>Ajustement et relecture</i>	Tendance positive forte	Tendance centrale et négative
<i>Questions d'appoint</i>	Tendance positive	Tendance négative forte
<i>Paraphraser les idées principales</i>	Tendance centrale vers tendance positive	Tendance centrale vers négative
<i>Organisation des idées</i>	Tendance centrale et positive	Tendance centrale vers négative
<i>Anticipation</i>	Tendance centrale vers positive	Tendance centrale vers négative
<i>Prise de décision</i>	Tendance centrale vers positive	Tendance centrale vers négative
<i>Formulation de but</i>	Tendance centrale vers positive	Tendance négative
<i>Autorégulation cognitive</i>	Tendance centrale et positive	Tendance négative
<i>Capacité à répartir dans le temps</i>	Tendance positive	Tendance négative forte
<i>Saisir plusieurs dimensions</i>	Tendance positive	Tendance centrale
<i>Transition d'activité à l'autre</i>	Tendance positive	Tendance centrale et négative
<i>Modifier sa perspective</i>	Tendance centrale	Tendance négative forte
<i>Tolérer les changements</i>	Tendance centrale forte	Tendance négative forte

Tableau 22 :Pratique d'étude et stratégies

3.3.2. Analyse

Ce traitement souligne des différences significatives intergroupes dans plus de la moitié des domaines. Les verbatims recueillis lors des justifications discursives de ces domaines mettent également en relief des différences, évoquées dans l'ordre du tableau 25.

— Huit sujets du groupe E, contre un seul dans me groupe R, soulignent une difficulté à prendre note (contre un seul dans le groupe R) en même temps que le cours justifiant cet état par la gestion de tâches simultanées : écouter, comprendre, synthétiser les propos puis rédiger. L'activité principale réalisée pendant un cours est donc l'écoute. Dans le groupe R, les difficultés relèvent exclusivement de la sphère graphomotrice. De ce fait, le travail d'ajustement des prises de notes est dissemblable entre les groupes. Du côté des sujets E, cet ajustement, dépend de l'état de fatigue (E(n)=3) et du stress, y compris sensoriel (E(n)=3). Il va en sens unique : ajouter des informations. Cette activité est relevée comme hautement fatigable (E(n)=5) ou nécessitant un soutien extérieur (E(n)=1). Chez les sujets R, l'ajustement est possible après une réorganisation des informations (R(n)=3) complétée par le support

de cours grâce à un auto-questionnement de style métacognitif (R(n)=2) qui peut s'être développé à force de rencontrer la situation (R(n)=2). Dans ces deux premiers domaines interdépendants, la qualité du support fourni est donc indissociable.

- Le domaine des *Questions d'appoint* relève une différence intergroupe relative à la taille du groupe. Huit sujets du groupe E n'osent poser des questions en individuel par stress, y compris sensoriel (E(n)=5), par peur de déranger (E(n)=1) ou par habitude de chercher seul (E(n)=1). Chez les sujets R, il y a davantage de possibilités de poser des questions en petits ou moyens groupes. Ce point rappelle la variable sensorialité (Fu) de la catégorie diagnostic et comorbidité.
- L'accès à la verbalisation des stratégies mentales semble plus maîtrisé chez les sujets R qui la perçoivent comme désagréable (R(n)=2) et stressante (R(n)=1), mais réalisable (R(n)=2). Du côté du groupe E, on note une impuissance acquise pour ce type de démarche (E(n)=2) et une exploration rationnelle et singulière (E (n)=3) ne tenant pas compte du contexte ou des pairs (E(n)=2). Aussi, justifier ses démarches avec un pair est plus angoissant que sur papier dans les deux groupes (R(n)=2, E(n)=3).
- Certains sujets du groupe R ont une plus grande capacité à se « raccrocher » au cours (R(n)=2), amplifiée lorsque le contexte a une haute valeur à leurs yeux (R(n)=2). Chez les sujets E, nous notons des difficultés liées au trouble de l'attention (E (n)=4) ou au coût énergétique demandé pour s'autoréguler (E(n)=3). Ce point est en lien avec le facteur *Trouble d'apprentissage* (Fp) qui avait montré des différences de prévalence en intergroupe au niveau du TDA/H.
- Plus de 80 % des sujets E soulèvent de grandes difficultés à répartir le travail dans le temps. Ils exposent aussi le coût énergétique (E(n)=4) à planifier (E(n)=5), à gérer le temps de travail (E(n)=5), à évaluer le temps de travail (E(n)=5), à gérer le perfectionnisme qui s'attache à chaque détail (E (n)=3) et à se tenir à un horaire (E(n)=4). Ainsi, 7 sujets E travaillent en dernière minute, se dispersent entre les tâches (E(n)=6), sont trop fatigués (E(n)=2) ou ont besoin d'un déclencheur (E(n)=1). Chez les sujets R, cette capacité

semble plus maîtrisée et flexible en cas d'imprévu (R(n)=3), car les sujets travaillent leurs cours de manière anticipée (R(n)=3). Cette stratégie permet d'éviter l'effet « procrastination » (R(n)=4). Pour trois autres sujets du groupe R, chaque chose doit être faite à l'avance pour éviter le stress de dernière minute (R(n)=3), pour avoir plus de temps pour comprendre la matière (R(n)=2) et pour anticiper les meltdowns (R(n)=2).

- Les difficultés de transition relèvent des surcharges sensorielles (bruit, foule, lumière) pour 45,45 % des sujets du groupe E, rendant ces moments anxiogènes. Le groupe R en fait moindrement état (28,58 %).
- La modification de leurs propres perspectives face à une nouvelle information distingue les sujets E. Ils montrent un manque de flexibilité et une tendance à se braquer huit fois plus élevée que dans le groupe R.

Du fait de ces dissimilarités intergroupes, ce facteur peut être considéré comme différentiel dans la problématique qui nous anime.

4. Catégorie 8 : Expériences pédagogiques

4.1. Données

Cette catégorie est doublement subdivisée : en fonction des expériences pédagogiques positives (F14) et négatives (F15). Nous avons opté pour un traitement basé sur les occurrences thématiques. Vous retrouverez dans la colonne colorée le nombre de sujets qui a tenu ces propos. Tout d'abord, nous avons répertorié les expériences positives et les expériences que les sujets ont projetées comme positives (signalées en italique). Les projections avaient trait à des expériences souhaitées ou des meilleures façons de faire. Ensuite, nous avons répertorié les expériences négatives relatées par les répondants. Trois sujets n'ont évoqué que les aspects négatifs de ce domaine.

<i>a) EXPÉRIENCES POSITIVES</i>					
		R (N=5)		E (N=10)	
		N		N	
Taille de la classe	5	-Rassurant car comme au secondaire (N=1) -Diminue le stress sensoriel (N=3) -Permet une démarche différenciée (N=1)	1	-Permet une démarche différenciée (N=1)	
	5	- Via des diapositives (N=1)	7	-Via des diapositives (N=1)	

Supports et présentation de l'information		<ul style="list-style-type: none"> - Structuré, ordonné (N=4) - Présentation visuelle (N=3) - Clarté des propos (N=1) - Vidéos (N=1) 		<ul style="list-style-type: none"> -Donnés avant le cours (N=4) -Valves et agenda en ligne (N=1) - Structuré, ordonné (N=1) - Présentation visuelle (N=1) - Vidéos (N=1)
Personnalité du professeur & interactions avec les étudiants	2	<ul style="list-style-type: none"> - Passionné et dynamique dans ses interventions (N=1) - Attentif au climat de classe (N=1) - Cadrant (N=1) 	8	<ul style="list-style-type: none"> -Passionné et dynamique dans ses interventions (N=3) -Attentif aux besoins des élèves (N=2) - Clarté explications (N=4) - Qui prend le temps (N=3) - Encourageant (N=1)
Encadrement des processus d'apprentissage	4	<ul style="list-style-type: none"> -Échanges horizontaux (N=1) -Évaluation formative (N=1) -Aspects ludiques (N=1) -Variés (N=1) -Axés sur le travail personnel (versus travail de groupe) (N=2) 	4	<ul style="list-style-type: none"> - Échanges horizontaux (N=1) - Échanges individuels (N=2) - En lien avec la pratique (N=3) - Axé sur le travail personnel (versus travail de groupe) (N=1)
Examen	1	<ul style="list-style-type: none"> - Axé sur le pratique (N=1) - Évaluation tout au long de l'année pour diminuer la pression des examens (N=1) 	5	<ul style="list-style-type: none"> -Préalablement entraîné (évaluation formative) (N=3) -Axé sur le pratique (N=2) -Grille des attendus (N=1)
b) EXPÉRIENCES NÉGATIVES				
		R =7		E=11
	N		N	
Travail autonomie en	0		2	<ul style="list-style-type: none"> - Pas assez de travail en autonomie avec des podcasts (N=1) - Obligation de présence (N=1)
Examen	3	<ul style="list-style-type: none"> - QCM (N=1) - basé sur le par cœur (N=1) -Manque d'accompagnement de préparation à la 1ere session (N=1) 	7	<ul style="list-style-type: none"> - QCM (N=4) - Manque d'exemples (N=1) -Questions non explicites et peu claires (N=5) - Questions ouvertes (N=1) - Sessions trop longues (N=1)

				- Présentation orale (N=2)
Interactions avec les étudiants	2	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de soutien (N=1) -Manque de disponibilité (N=1) - Peu d'attention aux élèves (N=1) -Manque d'encouragements (N=1) 	5	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de soutien (N=4) -Manque de disponibilité (N=2) -Peu d'attention aux élèves (N=2) -Manque d'encouragements (N=2)
Encadrement des processus d'apprentissage	7	<ul style="list-style-type: none"> - Travaux de groupes (N=5) - Sans prendre en compte les étudiants (N=4) - Volume de travail (N=2) 	10	<ul style="list-style-type: none"> - Trop d'informations (N=8) et « vite » (N=4) - Volume de travail (N=8) - Travaux de groupes (N=7) - Demandant de prendre des notes (N=4) - Devoirs inadaptés à cause d'enjeux relationnels (N=4) ou de tâches (N=2) - Sans prendre en compte les étudiants (N=2)
Sensorialité	5	<ul style="list-style-type: none"> - Bruit (N=5) - Foule (N=5) 	10	<ul style="list-style-type: none"> - Bruit (N=8) - Foule (N=9) - Grandeur des locaux (N=2)
Contexte déstructuré	2	Organisation générale peu claire (locaux, horaires, examens) (N=2)	2	<ul style="list-style-type: none"> -Contexte différent du secondaire (N=2) -Organisation générale peu claire (N=1) -Manque de référent (N=1)
Stage	5	<ul style="list-style-type: none"> -Sollicite trop des compétences relationnelles (N=2) -Adaptation à un environnement nouveau (N=1) -Non adapté aux TSA (accueil, lieux de stage, tâches, etc.) (N=3) -Manque de suivi avec l'établissement (N=3) - Tâches subalternes (N=1) 	3	<ul style="list-style-type: none"> -Sollicite trop des compétences relationnelles (N=2) -Adaptation à un environnement nouveau (N=1) -Non adapté aux TSA (accueil, lieux de stage, tâches, etc.) (N=1) -Manque de suivi avec l'établissement (N=1) -Manque d'accompagnement (C.V., recherche de lieux de stage, etc.) (N=1)

Tableau 23 : Expériences pédagogiques

4.2. Analyse

1. Trois catégories sur cinq se distinguent en intergroupe : *Taille de la classe, Personnalité du professeur & interactions avec les étudiants et Examen.*

- La taille de la classe fait référence au local et au nombre d'étudiants. Les répondants du groupe R ont jugé positivement, pour 71,42 % d'entre eux, leur expérience d'études dans de petites classes. Cet environnement semble rassurant, car il ressemble à l'environnement secondaire (R(n)=1) et qu'il diminue les stress sensoriels (R(n)=3). Un seul sujet E a vécu cette expérience. Il évoque positivement cette expérience.
- La thématique « *Personnalité du professeur & interactions avec les étudiants* » a été quatre fois plus évoquée par les sujets E, surtout dans les expériences projetées, en comparaison aux sujets R. Les sujets E évoquent des enseignants passionnés et dynamiques dans leurs interventions (E(n)=3) qui peuvent être attentifs aux besoins des élèves (E (n)=2). Par contre, ils relèvent le manque de clarté des explications (E(n)=4), le manque de temps (E(n)=3), d'encouragement (E(n)=1) et de temps accordé (E(n)=1). Ainsi, ce groupe E a évoqué plus d'expériences positives et semble en attendre davantage. A la vue de ces différences intergroupes, il est envisageable que la sensibilité à l'enseignant soit plus élevée pour les sujets du groupe E que du groupe R.
- La thématique *Examen* relève des différences : le groupe E n'a pas vécu d'expériences positives, mais souhaite en vivre davantage avec des examens entraînés (E(n)=3), axés sur la pratique (E(n)=2) et soutenus d'une grille d'attendus (E(n)=1). Cette thématique peut être en lien avec le facteur *Approches et conceptions d'apprentissage* (F5) qui mettait en avant l'inutilité des examens dans sa forme actuelle pour certains sujets E.

Du reste, les propos des thématiques *Supports de présentations* et *Encadrement de processus d'apprentissage* sont plus équilibrés. Dans le premier thème, les propos sont cohérents en intergroupe ce qui n'est pas le cas dans le second, à l'exception du besoin d'aspects pratiques dans le groupe E (E(n)=3).

Tenant compte des plus nombreuses différences entre les groupes, nous pouvons envisager ce facteur comme différentiel.

2. Pour les expériences pédagogiques négatives, cinq catégories contrastent en intergroupe. Par ordre croissant, nous trouvons l'encadrement des processus d'apprentissages (N=17) et par conséquent les examens (N=10) et les stages (N=8), la

personnalité des professeurs et leurs interactions avec les étudiants (N=7) et enfin les sensorialités (N=15). Nous évoquerons ces aspects par ordre croissant d'occurrence.

- Au niveau de l'Encadrement des processus d'apprentissages, une majorité des répondants (R(n)=5, E(n)=6) s'accordent sur les difficultés à travailler en groupe qui engendrent du stress (N=11). Néanmoins, le groupe E se montre plus sensible à cet aspect (évoqué deux fois plus souvent). Les difficultés différentielles sont relatives au fait de trouver des partenaires inconnus (R(n)=1, E(n)= 2) avec des pratiques intégratives labiles (E(n)=3) et de gérer les rythmes de travail différents avec leur lenteur de réalisation (R(n)=1, E(n)=4). De plus, le groupe E serait quatre fois plus impacté que le groupe R par le volume de travail. Ce point renvoie aux difficultés organisationnelles évoquées dans le facteur *Pratique d'étude et stratégies* : travaux trop nombreux (E(n)=7), difficiles à organiser (E(n)=11) qui s'accumulent au fil des mois à cause du perfectionnisme des sujets (six fois plus fréquents chez E). Enfin, des sujets E (E(n)=5) évoquent une gestion difficile du rythme et du contenu des cours. Ces freins sont amplifiés par des prises de notes laborieuses car le support de cours est inexistant, déstructuré ou incomplet (E(n)=7).
- Les sujets du groupe E semblent davantage touchés par les surcharges sensorielles. Celles-ci sont deux fois plus évoquées que dans le groupe R (E(n)=10 ; R(n)=5) bien qu'elles concernent des aspects communs : le bruit (R(n)=5 ; E(n)=8) et la foule (R(n)=5) ; E(n)=9). Ces faits concordent avec les catégories 4 et 5 précédemment analysées.
- La thématique *Examen* met en avant une problématique commune et spécifique au groupe E : les QCM et les formulations trop peu explicites. Les autres aspects sont plus individuels, y compris dans le groupe R.
- Dans le cas de stage, l'écart est dû au taux de fréquentation des expériences de stage. En d'autres termes, moins de sujets du groupe E ont eu l'occasion d'aller en stage (27,88 % contre 100 % pour le groupe R). Le groupe R souligne que les stages provoqueraient de grands stress (R(n)=3), des redoublements (R(n)=2) et des dépressions ou burn-outs (R(n)=2). Il est

toutefois intéressant de constater que les trois sujets E qui sont allés en stage soulignent cette expérience comme négative. De manière commune, les stages sollicitent des compétences relationnelles trop fragiles (R(n)=2, E(n)=2) dans un contexte inadapté où le TSA est méconnu (R(n)=1, E(n)=1) avec peu de suivi de l'établissement scolaire (R(n)=3, E(n)=1). Les autres difficultés sont individuelles.

- Enfin, les expériences relatives aux professeurs soulignent des vulnérabilités différentielles en intergroupe. Le groupe E relève plus communément le manque de soutien de la part du corps professoral (R(n)=1, E(n)=4), d'encouragement (R(n)=1, E(n)=2), de disponibilité (R(n)=1, E(n)=2) et d'attention aux besoins individuels (R(n)=1, E(n)=2).

Conséquemment, les expériences pédagogiques négatives sont différentes entre les groupes : ce facteur semble différentiel. Associées au facteur *Pratiques d'étude et stratégies* et donc au *Diagnostic et comorbidité* et au *Passé scolaire*, puis dans une moindre mesure aux facteurs d'*Intégration sociale et d'Affiliation*, les données indiquent une influence négative dans plusieurs domaines concomitants que nous venons d'analyser. De plus, les sujets du groupe E ont manifesté un plus haut taux de stress (E(n)=9) et de la fatigue (E(n)=8). Sous forme de cercle vicieux, le suivi des cours est difficile ce qui impacte le moral (E(n)=5). Conséquemment, la catégorie *Expérience pédagogique* — et les facteurs interdépendants sollicités par celle-ci — questionne le possible lien avec les dépressions réactives qui ont été recensées. Ces dépressions concernent la moitié de notre échantillon (N=9) et touchent deux fois plus de sujets E que R (tableau 21, p.77).

5. Catégorie 9 : Conditions d'étude

Dans cette catégorie, deux groupes de deux facteurs ont été examinés à l'aide d'une analyse thématique puis de contenu. D'un côté il s'agit de la « *Politique institutionnelle* » au travers des variables connexes de l'*Effet de site* (F16) et de l'*Effet organisation pédagogique* (F17) ; de l'autre, il s'agit du facteur de « *l'Accompagnement et suivi* » par l'analyse des variables d'accompagnement *Internes* (F18) à l'établissement fréquenté et accompagnement *Externe* (F19).

5.1. Politique institutionnelle

5.1.1. Données

Pour l'Effet de site (F16), seize de nos sujets étaient dans un établissement « mère » et deux sujets dans un établissement satellite. Dès lors, nous nous sommes intéressée à la variété des services offerts par l'établissement d'enseignement supérieur et à leur accessibilité. Le traitement a été effectué par nombre de sujets. Néanmoins, les verbatims de huit sujets du groupe E n'ont pu être exploités à cause de difficultés de généralisation ou parce que certains sujets (E(n)=5) ne savaient pas quels services étaient disponibles. Ainsi, les pourcentages du groupe E ont été réalisés sur 3 sujets. Le second facteur, *Effet organisation pédagogique*, F17, a quant à lui été examiné au travers de l'organisation générale, des modèles pédagogiques et des modes de certification. Le nombre de réponses varie par thématique mais reste inférieur aux taux de réponse des autres questions.

a) EFFET DE SITE					
Variété de services					
Services grandement variés		Services moyennement variés		Services peu variés	
R	E	R	E	R	E
N=3	N=2	N=2	N=1	N=2	N=0
42,86%	66,66%	28,58%%	33,33%	28,58%	-
Accessibilité des services					
Facile		Moyenne		Dysfonctionnelle	
R	E	R	E	R	E
N=3	N=2	N=2	N=0	N=1	N=0
42,86%	66,66%	28,58%%	-	14,28%	-
b) EFFET ORGANISATION PEDAGOGIQUE					
Organisation générale		Modèles pédagogiques		Modes de certification	
R	E	R	E	R	E
N=3	N=3	N=0	N=7	N=4	N=3
-Rigide (N=3)	-Omni-présence administrative (N=3)		-Modèles centrés sur la personne (N=5)	-Modalité d'examens à revoir (N=2)	Modalité d'examens à revoir (N=3)

-Cursus axé sur les aspects théoriques (N=2)	- Dépersonnalisation (N=2)		-Meilleure connaissance du TSA (N=2)	-Accès libre sans concours d'entrée (N=1)	-Valoriser les aspects pratiques et les projets personnes (N=3)
-Non équivalence des formations (N=1)			Cours méthodologiques en option (N=1)		

Tableau 24 : Politique institutionnelle

5.1.2. Analyse

a) Au niveau de *l'effet de site*, peu de différences intergroupes existent : les services ont tendance à être fort variés (R(n)=3, E(n)=2) puis moyennement variés (R(n)=2, E(n)=1). Unique au groupe R, deux sujets perçoivent les services comme peu variés. L'accessibilité est évaluée différemment en raison du soutien extérieur dont bénéficient les sujets E. De fait, ces derniers évaluent l'accessibilité facile puisqu'ils sont soutenus dans leurs démarches administratives soit par le PHARE (E(n)=1), soit par un membre de la famille (E(n)=1) soit encore par un service spécialisé en autisme (E(n)=1). Dans le groupe R, les réponses retrouvent la même configuration et un ordre identique à la variété des services. En outre, le manque de réponse nous renvoie à l'accessibilité des services. Ce point fait apparaître trois obstacles spécifiques au groupe E : l'accès aux informations donnant lieu à des services, le fait de demander de l'aide et les difficultés organisationnelles et administratives. Conséquemment, ce facteur peut s'envisager comme différentiel dans l'accès aux services.

b) Au niveau de *l'Effet organisation pédagogique*, les perceptions de l'organisation générale du groupe R ont trait uniquement à l'enseignement universitaire. Ceux-ci (R(n)=3) la qualifient de rigide (R(n)=3), axée sur la théorie (R(n)=2) dont certaines options ne s'équivalent pas (R(n)=1). Certains sujets E juge l'organisation complexe (E(n)= 3) de par l'utilisation de mails et de procédures (E(n)=2) pouvant être dépersonnalisantes (E(n)=2). Pour les modèles pédagogiques, seuls certains sujets du groupe E (N=7) ont partagé leurs perceptions. Elles tendent en faveur de modèles

pédagogiques centrés sur l'individu (E(n)=5), relevé comme rare, au travers des propos suivants : connaissances sur le soutien pédagogique des profils avec TSA (N=2), la prise en compte du rythme (E n)=3), la valorisation du travail individuel (E(n)=1) et la proposition de cours méthodologiques (E(n)=1). Les modes de certification trouvent une unicité intergroupe (R(n)=4 ; E(n)=3). Ils renvoient l'importance d'une prise en charge centrée sur la personne en revoyant les modalités des examens (R(n)= 2, E(n)=3). Idéalement, celles-ci incluraient des aspects pratiques et des projets personnels (E(n)=3) et moins par restitution par cœur (R(n)=1, E(n)=2). Le sujet 2 (groupe R), de nationalité française, ajoute que l'accès libre est salubre.

Conséquemment, des zones d'accord sont constatées notamment au sujet de l'importance de pratiques centrées sur la personne — que cela soit au niveau des modèles ou des certifications. Ce facteur ne peut donc être considéré comme différentiel.

5.2. Accompagnement et suivi

5.2.1. Données

Cette catégorie est traitée doublement : d'une part au niveau de l'accompagnement interne aux établissements post-secondaire (F18) et d'autre part au niveau externe (F19). Dans le premier cas, nous avons collecté des informations relatives aux services d'aide aux étudiants à besoins spécifiques et aux services proposés à tous les étudiants. Parmi l'échantillon, 71,42 % des sujets R (R(n)=5) étaient suivis par un service d'aide aux étudiants à besoins spécifiques contre 54,54 % chez les sujets E (E(n)=6). Nous avons opté pour un traitement mixte basé sur les occurrences thématiques et par sujet pour les données quantitatives. Pour le second facteur, le traitement a été réalisé par nombre de sujets.

Thème	Groupe R N=5	Groupe E N=6
Service d'aide aux étudiants à besoins spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Actions inexistantes (N=2) - Collaboration efficace avec des partenaires extérieurs (N=1) - Mésinformation (N=1) - Ecoute proactive (N=1) - Gestion administrative lourde (N=1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Actions inexistantes (N=3) - Mésinformation (N=1) - Manque d'écoute (N=1) - Administratif lourd rendant l'aide inatteignable (N=2)
Aménagement raisonnable	<ul style="list-style-type: none"> - Jamais mis en place (N=2) - A.R. inefficaces (N=1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place aléatoire en fonction du professeur (N=5)

(A.R.)	- A.R. efficaces (N=2)	- A.R. inefficaces (N=2) car seulement en place aux examens (N=1) - A.R. efficaces (N=2) - Diversifié (N=1)
---------------	------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 25 : Accompagnement interne des établissements post-secondaires

5.2.2. Analyse

Au niveau de l'accompagnement interne aux établissements scolaires, soit F18, deux thèmes sont apparus. Dans le premier, *Services d'aide aux étudiants à besoins spécifiques*, nous constatons que les expériences sont multiples : peu d'accords intragroupes existent. Au niveau intergroupe, nous remarquons une unité de propos relatifs au manque d'action des services pour les élèves à besoins spécifiques (R(n)=2, E(n)=3). Du reste, nous relevons des propos divergents tant dans les aspects négatifs (R(n)=4, E(n)=6) que positifs (R(n)=2). Ainsi, des expériences décevantes sont relatées pour 81,81 % des sujets ayant fréquenté ces services d'aide aux étudiants à besoins spécifiques. Dans ces 81,81 %, la proportion de 54,54 % fait partie du groupe E.

Dans le second, au sujet des aménagements raisonnables, en toute logique, les propos négatifs (R(n)=3, E(n)=8) sont toujours plus nombreux que les propos positifs (R(n)=2, E(n)=3) bien que le double de verbatims ait trait au groupe E. Ainsi, dans le groupe R, les aménagements ont été jugés autant inefficaces (R(n)=2) qu'efficaces (R(n)=2) ou inexistantes (R(n)=2), car n'ayant jamais vu le jour. Dans le groupe E, la configuration est la même : les aménagements sont évalués inefficaces car disponibles uniquement pendant les examens (E(n)=1) (N=1), efficaces (N=1) ou inexistantes (E(n)=2). Fait propre aux sujets E, la mise en place des aménagements est aléatoire et dépend donc de chaque professeur (E(n)=6). Les sujets du groupe E ont pu profiter d'une palette d'aménagements raisonnables 2,6 fois plus large (R(n)=3, E(n)=8). Au regard des catégories analysées précédemment (*Métier d'étudiant, Autonomie de fonctionnement et Diagnostic et comorbidités*), cette variété pourrait raisonnablement s'expliquer par des besoins plus conséquents des sujets du groupe E. En outre, certains sujets n'ont pas sollicité d'aménagements raisonnables : ils sont deux fois plus dans le groupe E que dans le groupe R (R(n)=2, E(n)=4). Les raisons évoquées concordent dans le groupe R : ils sont habitués à fonctionner sans. Pour le groupe E, les raisons varient entre la peur d'être stigmatisé (E(n)=2), une impuissance acquise (E(n)=1) et éviter de fonctionner selon un horaire

allégé (E(n)=1) qui augmenterait le temps d'étude. De surcroît, nous observons un faible taux de réponse (N=4) pour les structures collégiales d'accompagnement. Dans le groupe R, trois sujets ont répondu et ont qualifié ces structures de peu performantes (N=2) et trop peu visibles (N=1). Un seul sujet du groupe R a accédé à ce type de suivi. Dans le groupe E, un sujet a aussi suivi ce type de service (blocus encadré). Pour les autres sujets, le manque de visibilité et la présence d'écueils organisationnels reviennent : 72 % des sujets ignoraient l'existence de ces services (E (n)=5) ou n'ont pas cherché (E(n)=2) ou se sont vus freinés dans leur accès à l'information par des démarches administratives jugées complexes (E(n)=2). Ainsi, malgré deux réalités distinctes spécifiques à chaque groupe, les perceptions vont globalement en sens unique : les étudiants ne trouvent pas une aide efficace auprès des services d'aide aux étudiants à besoins spécifiques. Le manque ne semble pas compensé par l'utilisation des structures collégiales. Outre son importance, ce facteur se montre trop peu différentiel et ne peut être retenu comme pertinent dans la problématique qui nous anime.

Au sujet de F19, facteur s'intéressant à l'accompagnement externe à l'établissement scolaire, les données sont résumées dans la figure 6 ci-dessous.

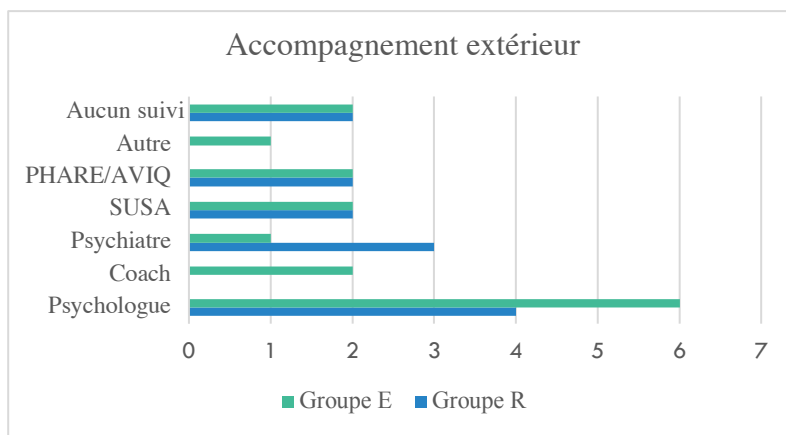


Figure 6 : Accompagnement extérieur (abscisse : nombre de sujets ; ordonnée : structure d'accompagnement).

Tous les sujets ont au moins noté un type d'accompagnement. Au sujet de la santé mentale, les deux groupes privilégient un suivi psychologique. Chez les sujets du groupe R, cet axe thérapeutique est renforcé par un accompagnement chez le psychiatre tandis que dans le groupe E, cet accompagnement s'oriente légèrement vers du coaching de praticiens indépendants (N=2) ou très légèrement vers un psychiatre. Il y a donc un

accompagnement psychologique plus présent pour trois sujets R. Ces sujets sont tous trois en dépression majeure, ce qui pourrait expliquer la fréquentation d'un psychiatre.

Au niveau des accompagnements spécifiques au TSA, nous observons qu'ils sont peu nombreux et répartis entre un centre spécialisé en autisme ou le PHARE et l'AVIQ. Les expériences relatées sont pourtant positives. Ce phénomène peut s'expliquer par le peu de places et de programmes disponibles. En effet, davantage de structures sont offertes aux formes de TSA avec déficience (souligné dans les *Obstacles sociopolitiques*). En conséquence, tous les sujets de notre échantillon ont un soutien en santé mentale qui est accentué par la sensibilité au trouble dépressif. Ce soutien prend des formes peu variées : en face à face avec un thérapeute. Ainsi, ce facteur ne se montre pas assez différentiel dans la recherche qui nous anime.

6. Conclusions de la seconde analyse

Cette analyse visait à répondre à la QR.2 au travers des variables de processus différentielles entre le groupe *Réussite* et le groupe *Echec*. Sur dix-neuf facteurs, huit facteurs se sont avérés trop peu contrastés : *Activité rémunérée (F1)*, *Vie familiale (F3)*, *Approche et conception d'apprentissage (F5)*, *Croyances motivationnelles au travers de la valeur de la tâche (F8)*, *Intégration académique (F11)*, *Effet organisation pédagogique (F17)*, *Accompagnement et suivi (F18 et F19)*. Le facteur *Perception de réussite (F9)* n'a pu être statué à cause de phénomènes complémentaires. Ainsi, dix facteurs se sont démarqués ; nous les avons mis en évidence en rouge dans la figure 7.

	CATEGORIE 5	CATEGORIE 6
	<u>CONDITIONS DE VIE</u>	<u>REPRÉSENTATIONS & CONCEPTIONS</u>
	<ul style="list-style-type: none"> - Activité rémunérée (F1) - Proximité géographique (F2) - Vie famille (soutien ou responsabilité (F3)) - Autonomie de fonctionnement (F4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Approches et conception d'apprendre (F5) - Croyance épistémique (F6) - Croyance motivationnelle: <ul style="list-style-type: none"> - Certitude du choix d'étude (F7) - Valeur accordée à la tâche (F8) - Perception de réussite (F9)
CATEGORIE 7	CATEGORIE 8	CATEGORIE 9
<u>MÉTIER D'ÉTUDIANT</u>	<u>EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES</u>	<u>CONDITIONS D'ÉTUDE</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Intégration sociale (F10) et académique (F11) - Affiliation (F12) - Pratique d'étude et stratégies (F13) 	<ul style="list-style-type: none"> - Expériences pédagogiques positives (F14) - Expériences pédagogiques négatives (F15) 	<ul style="list-style-type: none"> - Politique institutionnelle <ul style="list-style-type: none"> - Effet site (F16) - Effet organisation pédagogique (F17) - Accompagnement et suivi: <ul style="list-style-type: none"> - Interne à l'établissement (F18) - Externe à l'établissement (F19)

Figure 7 : Facteurs différentiels des variables de processus

La catégorie *Conditions de vie* a souligné deux facteurs distinctifs, mais complémentaires. Le premier facteur est F2 ou *Proximité géographique*. Il a mis en relief que les étudiants en échec vivaient plus fréquemment en dehors du domicile familial et en autonomie (appartement, kot etc). Ce mode de vie semblait influencer négativement sur leur santé physique et mentale suite à une gestion du quotidien difficile. Ce constat pourrait faire écho aux théories du paragraphe *obstacles liés à l'environnement et à la transition post-secondaire* qui avancent les mêmes écueils, y compris dans l'isolement physique et social que nous avons retrouvé chez ces sujets en échec. De plus, une large partie d'entre eux s'est dit en surcharge sensorielle (bruit et foule) par la prise des transports en commun jusqu'au lieu d'étude. Ceci nous renvoie à Anderson et al. (2017) qui constate que plus de 60 % des études relatent ces mêmes écueils sensoriels. Le second facteur a trait à l'autonomie de fonctionnement (F4) qui semble plus complète dans le groupe en réussite. L'étayage dont ces sujets bénéficient est léger et spécifique contrairement au groupe *Echec*. Ce constat correspond à deux réalités. La première est relative au contexte post-secondaire qui nécessite plus d'actes autonomes (cité dans les *Obstacles liés à l'environnement et à la transition post-secondaire*). La seconde pourrait envisager un éclairage relatif aux difficultés à vivre hors du domicile familial pour le groupe *Echec* : leur faible autonomie de fonctionnement tendrait à fragiliser leur gestion du quotidien. Cette fragilité semble concorder avec les généralités de l'autisme qui souligne cet obstacle dès le plus jeune âge (Attwood, 2018).

Trois facteurs de la catégorie *Représentation et conception* se démarquent dans l'accès au succès scolaire : *Croyances épistémiques et Certitude du choix d'études et Valeur de la tâche*. Tout d'abord, les représentations d'apprentissage utilitaristes ou liées à une méthode/procédure dominante dans le groupe E. Dans le groupe R, les conceptions tendraient à être plurielles, avec pour deux sujets, une approche complexe que l'on pourrait relier à leur parcours (pour le premier sujet, un doctorat de médecine et pour le second, seul sujet sans dépression réactionnelle aux études post-secondaires). Le second facteur, F7, traite de la certitude du choix des études. Celle-ci s'envisage plus solidement dans le groupe R. Cette certitude semble s'amplifier lorsque le domaine d'études est proche des intérêts restreints et lorsque l'étudiant a pu anticiper et préparer ses études post-secondaires. Ceci rappelle les propos d'Attwood (2018) sur les intérêts restreints :

ils sont des leviers cognitifs et motivationnels puissants. En lien, le facteur *Retard scolaire* (F1) signalait six fois plus de ruptures transitionnelles entre les contextes secondaires et supérieurs pour le groupe E. Ces ruptures évoquent les hésitations, relatives à l'orientation scolaire, signalées par certains sujets du groupe E, et qui ont fragilisé leur certitude du choix d'étude. De ce fait, ces constats vont dans le sens des théories du chapitre 2 qui soulève la question épineuse de l'accompagnement et de l'anticipation de la transition post-secondaire. Les *obstacles liés à l'accompagnement de la transition post-secondaire et à la prise en charge orientationnelle* citaient : un accompagnement rare, des outils inadaptés (deux sujets évoquent négativement ceux du SIEP), un accès compliqué aux informations, des difficultés à se projeter dans l'avenir, ou à demander de l'aide, etc. Ainsi, il est envisageable que, comme pour les étudiants anglo-saxons (Anderson et al., 2017), bénéficier d'un accompagnement à la transition soit bénéfique. De plus, le facteur *Certitude du choix des études* semble agir dans le sens des théories tout-venant au travers des travaux de Galand et al. (2005). Cet auteur démontre une corrélation positive entre engagement, poursuite et réussite scolaire. La valeur accordée à la tâche est le troisième facteur à se démarquer. Il est le siège d'un renversement par rapport aux théories tout-venant puisque c'est dans le groupe *Echec* que nous retrouvons une plus haute valeur accordée aux tâches et dans le groupe *Réussite* que nous y trouvons la plus basse. Autrement dit, les sujets en échec tendent à accorder plus de valeurs aux tâches à réaliser que les sujets R par suite :

- de tâches en stages qui manquent de sens (uniquement pour les sujets R)
 - de buts fixés par les apprenants au moment d'initier un comportement qui diffère.
- Parmi les sujets R, deux sujets souhaitent s'éviter les ennuis du redoublement ou avoir leur diplôme. Ils ont donc une valeur basse. Dans le groupe *Echec*, la haute valeur des tâches est proportionnelle au besoin de réussite impérieuse évoquée par quatre sujets.

Toutefois, l'analyse discursive met en évidence des éléments concordants : le sens donné aux tâches d'apprentissage reste variable d'une part en fonction du style d'enseignement et des thématiques et, d'autre part, en fonction de leur tangibilité. Ces faits rappellent le profil d'apprenant décrit au chapitre 2 : besoin de logique, de régularité, d'éléments concrets plutôt qu'abstraites qui avec l'implicite sont difficiles à appréhender, une sensibilité déterminante à l'enseignant et à son style d'enseignement.

La catégorie *Métier d'étudiant* montre des distinctions significatives dans trois facteurs sur quatre. Ces facteurs ont trait aux aspects relationnels (*Intégration sociale et affiliation*) et académiques (*Pratiques d'études et stratégies*). Rappelons que pour Tinto (1997) et Ndayizamba (2015), les étudiants tout-venant réussissent mieux lorsque les aspects relationnels et académiques s'équilibrent. Nos constatations tendent à repérer cet effet dans le groupe en réussite. Premièrement, dans le facteur *Intégration sociale* et bien que ciblés dans la sphère du travail scolaire, les étudiants en réussite ont une vision plus positive des aspects relationnels. Ils font aussi preuve de stratégies intégratives plus souples. Dans le cadre de l'amitié, les étudiants du groupe *Echec* peuvent présenter des stratégies intégratives inadéquates d'imposition ou d'isolement plus fréquentes. Ces faits rappellent les propos d'Attwood (2018) évoqués dans la partie théorique (p. 37). Ainsi, comme pour le public tout-venant, des stratégies d'intégration sociale adéquates tendraient à faciliter l'intégration. Deuxièmement, le facteur *Affiliation* tend également en ce sens. Bien que nous retrouvions des expériences d'isolement majoritaires aux deux groupes, ces expériences sont presque deux fois moins nombreuses dans le groupe en réussite que dans le groupe en échec. Aussi, les sujets en réussite démontrent une meilleure affiliation sociale puis un isolement choisi et mieux vécu. L'analyse met en relief une plus grande sensibilité au manque d'affiliation et une moins bonne compréhension du phénomène chez les sujets en échec. Le cas de ces derniers fait écho aux écrits théoriques du chapitre 1, de la transition post-secondaire mais aussi de la dépression. En effet, les aptitudes sociales et les compétences amicales sont fortement valorisées pour les pairs étudiants, de surcroît en période de transition post-secondaire où il faut se recréer un « groupe ». Le manque de succès à ce niveau peut être douloureux, y compris pour les personnes avec autisme (Attwood, 2018). Cette réalité s'envisage pour certains sujets en échec de notre étude. Ces faits pourraient raisonnablement être liés aux stratégies intégratives inadéquates de certains sujets du groupe *Echec* lors de leur recherche d'amitié (facteur *Intégration sociale*) que nous venons de citer. Troisièmement, la moitié des stratégies autoévaluées par le facteur *Pratique d'étude et stratégies* relèvent d'une meilleure maîtrise chez les sujets en réussite pour prendre note synthétiquement, ajuster ces notes, questionner un professeur ou un pair, formuler des buts, s'autoréguler cognitivement, s'organiser et répartir dans le temps, aller d'une activité à une autre et

modifier leurs perspectives à la lumière de nouvelles informations. Les écueils relevés chez les sujets en échec évoquent les obstacles répertoriés par d'Anderson et al. (2017) et cités au chapitre 2 à savoir des compétences déficitaires en gestion, surtout au niveau de l'organisation temporelle, planification et procrastination, et la présence invalidante de sensibilités sensorielles. En ce sens et à l'image des travaux de Shmulsky et Gobbo (2013) et Anderson et al. (2017), nous questionnons l'incidence dommageable de la faible cohérence centrale et du déficit des fonctions exécutives. De plus, nous relevons que cette catégorie semble s'engager au travers d'autres catégories facteurs, notamment le *Passé scolaire* (rupture de parcours scolaire et prérequis) et le *Diagnostic et les comorbidités* (trouble d'apprentissage, sévérité du TSA, trouble de l'audition centrale, impact des médicaments qui est d'ailleurs envisagé par Schrembi (2017), sensorialités et troubles dépressifs). Nous entrevoyons donc un possible phénomène pluriel et interdépendant qui, pour le *Passé scolaire*, serait identique aux théories tout-venant (p.13).

Le facteur *Expériences pédagogiques* se différencie au niveau des expériences positives — vécues et projetées — et négatives. Dans le plan positif, trois thématiques sur cinq contrastaient en intergroupe : *Taille de la classe*, *Personnalité du professeur & interactions avec les étudiants* et *Examen*. En ce qui concerne la *taille de la classe*, les étudiants en réussite ont fréquenté des classes de plus petites tailles. Ils évaluent favorablement cet aspect pour 76 % d'entre eux tant au niveau du stress que des stimulations sensorielles. La thématique relative aux professeurs et aux interactions semble montrer des sujets en échec plus sensibles à l'enseignant que dans le groupe en réussite : plus d'expériences ont été projetées autour de l'enseignant et ils ont relevé plus souvent l'effet positif de professeurs passionnés et dynamiques. Les *Examens* indiquent aussi de plus nombreuses expériences projetées pour le groupe E notamment sur le besoin d'évaluation formative. Au-delà des différences de vécu, des zones d'accords intergroupes sont perméables sur ce qui fonctionne mieux pédagogiquement : des supports de cours structurés, visuels et donnés avant le cours, des explications claires et explicites, un professeur qui prend le temps, l'exposition de liens avec la pratique, des échanges horizontaux voir individuels et des examens dirigés vers la pratique. Ce facteur envisage donc des stratégies pédagogiques similaires avec les courants théoriques actuels de Hattie (chapitre 1) et une plus haute sensibilité à l'enseignant pour le groupe *Echec*.

Ils rappellent l'importance du caractère concret et pratique des apprentissages pour ce public. Enfin, le contenu de ce facteur suggère des propos similaires aux leviers externes d'Anderson et al. (2017).

Dans le plan négatif, les analyses soulèvent des expériences plus préjudiciables pour les sujets en échec qui ont fait état de trois fois plus de stress et de fatigue que les sujets en réussite. Les écueils relèvent de l'encadrement des processus d'apprentissage (trop d'information, volume de travail élevé, prises de notes laborieuses, devoirs inadaptés en égard aux enjeux relationnels), de la gestion des sensorialités, d'examens sous forme de QCM ou oraux aux formulations implicites et trop peu d'interactions et de soutien. En lien avec la catégorie *Pratiques d'étude et stratégies*, nous relevons l'importance du style d'enseignement au travers de supports de cours de qualité. Ceux-ci évitent la prise de note et permettent un accès direct au contenu des cours. Les difficultés du groupe *Réussite* résident essentiellement dans les stages qui ont pu conduire au redoublement et/ou à tomber en dépression dans plus de 70 % des cas. Notons qu'en stage, les étudiants ne bénéficient pas d'aménagements raisonnables contrairement à ce que la loi prévoit selon Philip (2019). Les aspects traités dans ce plan négatif nous renvoient aux auteurs du chapitre 2 à la fois dans les obstacles sociopolitiques, dans les obstacles liés aux fonctions exécutives et de la cohérence centrale ; puis, ils réévoquent la présence invalidante de stress, d'angoisse et de dépression qui ont été répertoriés dans 91 % des études par Anderson et al. (2017). En tenant compte des analyses, nous envisageons que ce facteur soit interlié au facteur *Pratiques d'étude et stratégies* — et donc au *Diagnostic et comorbidité* et au *Passé scolaire*, et dans une moindre mesure aux facteurs d'*Intégration sociale et d'Affiliation*. Ainsi, cette association entre *Expériences pédagogiques et Pratiques et stratégies d'étude* semble centrale et interdépendante. Au demeurant, cette huitième catégorie nous questionne : neuf sujets évoquent le développement de dépressions réactionnelles, telles que définie par Attwood (2018) dans notre chapitre 2. Dans le groupe *Echec*, ces dépressions sont plus nombreuses (R(n)=3 ; E (n)=6). Ces chiffres interrogent à nouveau la place de la dépression dans les expériences post-secondaires de manière identique à la conclusion de la première analyse.

Dans la neuvième et dernière catégorie *Conditions d'étude* seul *l'Effet de site* était discriminant au niveau de l'accès aux services. Il est reconnu que les étudiants avec

un TSA peuvent manquer de proactivité pour chercher, peiner à identifier leurs besoins, à demander de l'aide et à naviguer dans les méandres administratifs, y compris par mail. Ceci diminue les chances d'adaptation et de réussite, comme le soulignaient VanBergeijk & Cavanaugh (2012) ; Cai & Richdale (2016) (p.35). Ce type de profil tend à se retrouver nettement dans le groupe *Echec* ce qui démontre un lien entre *Effet de site* et *Autonomie de fonctionnement*.

B) LEVIERS A LA REUSSITE

La troisième question de recherche s'annonçait en ces termes : *quels sont les leviers à la réussite autorapportés par les étudiants avec autisme de haut niveau ayant validé un cursus post-secondaire ?* Elle visait donc à souligner les ressources sur lesquelles les étudiants en réussite ont pu s'appuyer pendant leurs études.

1. Données

Les données ont été schématisées dans la figure 8.

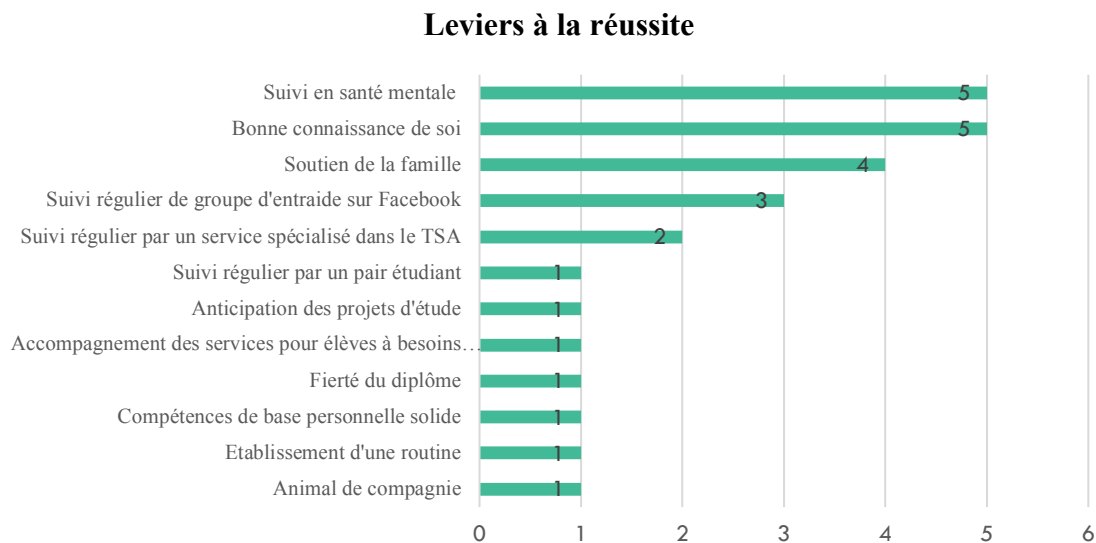


Figure 8 : Leviers à la réussite auto-rapportés par les sujets en réussite.

(Abscisse : catégories de leviers ; ordonnées : nombre de sujets)

2. Analyse

L'analyse thématique a relevé des leviers majoritairement individuels. A titre exemplatif, nous retrouvons posséder un animal de compagnie, établir une routine quotidienne, avoir

des compétences de base solides, anticiper la fierté d'être diplômé etc. Ensuite, le suivi régulier par une équipe spécialisée dans le TSA (R(n)=2) ou d'un groupe d'entraide sur le réseau social *Facebook* (R(n)=3) est respectivement évoqué par deux sujets R puis trois sujets R. Enfin, les leviers les plus fréquents sont triples : le soutien familial (R(n)=4), une bonne connaissance de soi, de son fonctionnement et de ses compétences personnelles (R(n)=5) et le suivi en santé mentale dans une relation thérapeutique ancrée sur le long terme par un psychologue formé au TSA (R(n)=5).

3. Conclusions

Globalement, cette analyse soulève des réponses idiosyncratiques qui traduisent des besoins individualisables et personnalisables des dispositifs de soutien. Néanmoins, certains dispositifs sont itératifs : le soutien familial (57,14 %), une bonne connaissance de soi, de son fonctionnement et de ses compétences personnelles (71,42 %) et le suivi en santé mentale dans une relation thérapeutique ancrée sur le long terme par un psychologue formé au TSA (71,42 %). Les leviers sont davantage externes et sous la guidance de personnes que les étudiants connaissent bien. En outre, cette catégorie permet une meilleure compréhension de deux faits évoqués précédemment. Le premier se situe dans la catégorie *Caractéristiques sociodémographiques*. Les sujets du groupe R sont plus âgés et ont davantage redoublé au secondaire. Ce temps supplémentaire pourrait avoir soutenu une meilleure connaissance d'eux-mêmes. D'ailleurs, dans notre entretien, Madame Robert évoquait le besoin de temps supplémentaire pour atteindre certaines compétences. Le deuxième se situe dans la catégorie *Accompagnement et suivi*. Nos sujets ont émis le besoin de personnes connues, compréhensives et formées au TSA dans leur suivi scolaire. Dès lors, leur perception d'inefficacité des services internes pourrait s'envisager comme attribuable à ces besoins non rencontrés suite à la rupture des contextes scolaires.

Ainsi, il semble qu'un dispositif efficace associe des qualités de proximité, de connaissance du jeune, de son parcours et de l'autisme. Cette QR.3 rappelle que le travail avec ce public nécessite des actions personnalisées, adaptées et sur le long terme (évoqué dans *obstacles sociopolitiques*).

DISCUSSION GÉNÉRALE

L'intention de ce mémoire exploratoire était de repérer les facteurs différentiels dans la poursuite et la réussite scolaire aux études post-secondaires des élèves avec autisme de haut niveau. À cet effet, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des étudiants en réussite, donc diplômés, et d'autres en échec. Les entretiens étaient basés sur un schéma théorique reconnu dans la question du succès post-secondaire : celui de Romainville et Michaut (2012). Ainsi, deux pans de variables étaient sondés : les variables d'entrées, relatives au bagage initial de l'étudiant puis les variables de processus qui s'intéressaient à l'expérience scolaire post-secondaire. Initialement conçu pour le public tout-venant, nous avons modifié deux aspects du schéma sur base des apports d'Anderson et al. (2017, 2018) (figure 2). Ces modifications ont permis de rencontrer les besoins de notre public avec autisme. En parallèle, nous avons interrogé les étudiants diplômés sur les leviers impliqués dans leur réussite.

Le regard croisé des analyses tend à valider l'hypothèse de départ : le profil des étudiants en réussite diffère du profil des étudiants en échec. Plusieurs facteurs soutiennent cette perspective dans les variables d'entrées (quinze facteurs sur vingt-deux) et les variables de processus (dix facteurs sur dix-neuf).

Au niveau des variables d'entrées, la réussite semble influencée par des différences individuelles relatives au diagnostic et aux comorbidités, au passé scolaire, aux caractéristiques sociodémographiques et psychologiques. Il apparaît que les catégories *Caractéristiques Psychologiques* puis *Diagnostic et Comorbidités* comportent proportionnellement le plus de facteurs différentiels. Ces catégories ont démontré que les étudiants en réussite tendent à avoir une acceptation d'eux-mêmes et de leur handicap plus solide et qu'ils dévoilent un peu plus leur diagnostic aux pairs étudiants et au corps pédagogique (soit les enseignants, les maitres de stage et les accompagnateurs pédagogiques des services d'aide aux élèves à besoins spécifiques). Les causes de leurs échecs sont plus restreintes. De plus, leur sentiment de compétence apparaît plus solide. Au niveau des caractéristiques personnelles liées au diagnostic et aux comorbidités, les analyses indiquent que le succès scolaire soit mieux engagé par les profils ayant un TSA léger, sans HPI, sans trouble d'apprentissage ou de trouble attentionnel (avec ou sans

hyperactivité), moins vite en surcharge sensorielle et non médicamenté. Une tendance commune très forte à l'anxiété et à la dépression a été relevée. Du reste, les *caractéristiques sociodémographiques* montrent de meilleurs résultats scolaires chez les étudiants masculins, qui sont plus âgés et provenant de familles où les deux parents ont validé un cursus post-secondaire. L'âge pourrait notamment s'expliquer par de plus nombreux redoublements au secondaire. Seules les ruptures de parcours pendant le cycle secondaire et au moment de la transition post-secondaire tendent à influencer négativement tout comme l'absence d'option forte. Enfin, notre analyse suggère un lien possible entre le retard scolaire et le sentiment de compétence.

Au niveau des variables de processus, des différences se détachent dans les domaines interdépendants du *Métier d'étudiant* et des *Expériences Pédagogiques*. Les étudiants tendraient à mieux réussir lorsque les facteurs d'intégration sociale, d'affiliation, de pratiques d'étude et de stratégies sont assurés. D'autre part, la réussite augmenterait lorsque les étudiants peuvent s'adapter aux styles d'enseignement du professeur. Les stratégies d'enseignement gagnantes se rejoignent entre les groupes et invitent à considérer comme essentiels l'encadrement proximal des processus d'apprentissage et la qualité des supports de cours. Les *Représentations et conceptions d'apprentissages* jouent également un rôle : lorsque les étudiants apprennent pour appliquer une méthode et transférer leurs connaissances, la réussite semble s'éloigner tout comme lorsque les buts initiaux des apprenants se limitent à une réussite impérieuse. Enfin, des facteurs complémentaires viennent se greffer et pourraient soutenir la poursuite et la réussite scolaire : la vie au domicile familial, un bon niveau d'autonomie de fonctionnement, la certitude du choix des études et l'accès aux services institutionnels. Dans cet enjeu, les services d'accompagnement pour les étudiants à besoins spécifiques sont jugés insatisfaisants par une large majorité. Ces aides semblent même davantage inaccessibles pour ceux qui en ont le plus besoin.

Les ressources validées par les étudiants en réussite ont défini le besoin d'individualisation de l'étayage. Cet étayage se montre efficace lorsqu'il combine trois qualités : proximité, connaissance sur le long terme du jeune et de son parcours et connaissance de l'autisme. C'est pourquoi, l'aide de la famille et celle d'un professionnel en santé mentale, formé au TSA et connu par l'étudiant, ont été identifiées comme des leviers en plus d'une bonne connaissance de soi.

Au départ, nous envisagions qu'au moins une partie des recherches d'Anderson et al. (2017) soient transférables en FW-B. Les résultats sont conformes à ces attendus initiaux.

Du côté des leviers, les résultats envisagent des similitudes au niveau du soutien en santé mentale, au niveau des aménagements raisonnables pour la prise de notes et les examens ainsi qu'au niveau de l'importance de l'étayage familial. De plus, notre étude suggère un levier supplémentaire qui rappelle la vision actuelle du mode de l'activation des ressources des personnes en situation de handicap: une bonne connaissance de son fonctionnement personnel.

Du côté des obstacles, tant académiques que non académiques, nous relevons aussi des zones d'accord avec Anderson et al. (2017). Néanmoins, contrairement à cette auteure, c'est au niveau académique que se situe la majorité des propos relevés. Parmi les obstacles congruents, il est question de la présence de stress, d'anxiété et de dépression qui sont évoqués dans plus de 90 % des études sur la scolarité post-secondaire des élèves avec autisme. Dans notre étude, un sujet sur deux s'est dit atteint d'une dépression réactive au contexte scolaire post-secondaire. Tenant compte de ces données et du contexte théorique d'Anderson et al. (2017), nous envisageons une sous-estimation des troubles dépressifs, comme le défendent Hudson, Hall & Harkness (2018) et/ou que ce phénomène puisse s'amplifier en cas d'études post-secondaires comme pour la population tout-venant. Puis, d'autres obstacles analogues ont été pointés, surtout dans le groupe en échec dont 1) des compétences fragiles pour gérer le quotidien et le métier d'étudiant au niveau de l'organisation structurelle et temporelle amenant par suite la procrastination, 2) une compréhension plus complexe des concepts abstraits ou trop peu tangibles, 3) la présence invalidante de sensibilités sensorielles, 4) des compétences interpersonnelles labiles qui s'expriment surtout lors de travaux de groupes et dans la difficulté à l'affiliation, 5) des difficultés à naviguer dans les processus administratifs dans le cadre de la recherche d'information de services disponibles et pour demander de l'aide. Ce dernier aspect rendrait les dispositifs de soutiens académiques limités ou moins efficaces et difficilement accessibles pour le groupe *Echec*.

De surcroît, l'étude tend à rejoindre d'autres auteurs. Les résultats des catégories *Expériences pédagogiques* et *Pratiques d'étude et stratégies* rappellent les travaux de Shmulsky et Gobbo (2013) au sujet de l'influence dommageable sur la réussite des fonctions exécutives déficitaires et de la cohérence centrale fragile. D'autre part, les

analyses tendent à retrouver des obstacles sociopolitiques identiques à Paskins (2018) au niveau de 1) l'accessibilité des systèmes de soutien, 2) l'implication personnalisée et individuelle des services des établissements, 3) des compétences des professionnels pédagogiques face au TSA. Ce dernier point suggère l'existence de préjugés sur l'employabilité du public avec TSA par le corps pédagogique des secteurs de soin de santé et des sciences humaines. Enfin, l'étude retrouve des obstacles de la transition et l'environnement post-secondaire, conformément aux travaux de Dipleolu et al. (2014) et de Robert (2014), à savoir le manque de dispositifs adéquats y compris au niveau de l'orientation qui engage la certitude du choix des études.

En conséquence de quoi, cette étude apporte trois éclairages nouveaux en FW-B. Premièrement, les données semblent aller dans le sens des études anglo-saxonnes relayées par Anderson et al. (2017) au niveau des leviers et des obstacles rencontrés par les étudiants. Secondement, certains facteurs-clefs pourraient être davantage distinctifs dans l'atteinte du succès scolaire post-secondaire. Troisièmement, au-delà de « variables », un tel phénomène, aussi complexe, intègre une approche multidimensionnelle. Ainsi, la persévérance et la réussite ou l'échec post-secondaires ne peuvent s'envisager sous une loupe unique tant dans les variables d'entrées que de processus. Quatre catégories seraient davantage sollicitées par cet état d'interdépendance : le *Passé scolaire*, le *Diagnostic et les comorbidités*, le *Métier d'étudiant* et les *Expériences pédagogiques*. De plus il est possible que certains facteurs intercatégoriels s'influencent également comme dans le cadre de l'*Autonomie de fonctionnement* et de la *Proximité géographique*, de l'*Effet de site* et de l'*Autonomie de fonctionnement* ou du *Passé scolaire*. Dans ce dernier cas, nous constatons que le choix d'un établissement va influencer sur le choix de la filière (et inversement). Celui-ci peut être posé en fonction du retard scolaire de l'étudiant et/ou de son niveau de réussite ce qui, au final, conditionne un bagage d'acquis de connaissances. De cet enchaînement transparait la possibilité d'un itinéraire officiel et normé par le système éducatif qui interpelle la morphologie des parcours scolaires. Or, dans le cadre de l'autisme, les parcours scolaires peuvent se montrer variables. Ces parcours peuvent-ils faire preuve de réversibilité au moment de l'entrée aux études supérieures, même en cas d'itinéraire bis, ou sont-ils prédéterminés ?

Cette première réflexion engage une idée auxiliaire qui pourrait se traduire par une seconde question: les facteurs impliqués dans la persévérance et la réussite scolaire se

dessinent-ils identiquement pour les étudiants avec autisme et pour les étudiants tout-venant ? Bien que notre étude ait proposé une logique de contraste entre deux groupes d'étudiants avec autisme, les résultats tendent à certaines conformités avec la population générale. L'exemple le plus distinct relève de la catégorie *Expérience pédagogique*. Nous relevons une similitude frappante entre les propos de nos sujets et les conclusions de Hattie au sujet des approches d'enseignement susceptibles d'impacter positivement les élèves. Ainsi, en examinant chaque facteur différentiel, nous relevons que seize facteurs sur vingt-cinq renvoient à des théories générales, soit dans 64 % des cas. Les catégories que nous entrevoyons comme étant les plus distinctives et les plus interdépendantes (*Caractéristiques psychologiques, Passé scolaire, Métier d'étudiant et Expérience pédagogique*) semblent même se conformer davantage à ce phénomène. Par suite, la réflexion qui émerge ne relève plus uniquement de spécificité à l'autisme ou de l'adaptation des nouvelles pédagogies à ce public. La réflexion renvoie davantage aux conditions d'étude des contextes post-secondaires, à leur qualité et à l'accès de la réussite des étudiants. En filigrane, la qualité des expériences vécues par ces étudiants s'introduit naturellement, notamment au niveau de la santé mentale. Cette qualité a semblé faire défaut au vu du nombre d'étudiants en dépression suite à leurs études post-secondaires. Peut-être est-elle le reflet de l'intensité des efforts engagés pour correspondre à cette norme et/ou pour s'adapter au contexte scolaire proposé ? Ainsi, la question qui peut se poser en soi engage une nuance capitale : doit-on finalement parler d'étudiants en difficulté ou de difficultés d'étudiants ? Dans le premier cas, une catégorisation distinctive est induite avec le risque de stigmatisation ; dans le second, une ouverture compréhensive est envisagée. Du reste, cette seconde formulation implique de rechercher la nature des difficultés et de s'y adapter. Serait-ce finalement à ce niveau qu'une carrière estudiantine se jouerait-elle ?

Limites de l'étude

La première limite est relative à la population de notre étude. Malgré nos démarches proactives, la prévalence de cette population est faible. L'échantillon mériterait d'être élargi tout en conservant les qualités de recrutement. Il serait souhaitable de le rééquilibrer en tenant compte de la prévalence des sexes du TSA, des facteurs culturels et linguistiques et ethniques. Au demeurant, interroger des personnes avec autisme de haut niveau, dont

la communication est altérée, peut s'avérer peu représentatif et difficile. Leur autoévaluation est considérée comme biaisée à de nombreux niveaux : capacité réduite à reconnaître et à rendre compte de leurs difficultés (Anderson et al., 2017), vision plus négative d'eux-mêmes (Nader-Grosbois, 2011), réponses émotionnelles variables (Neihart, 2008), non prise en compte du contexte et de l'interlocuteur (Attwood, 2004), difficulté à généraliser, anxiété face aux situations nouvelles et de surcroît de communication etc. Nous avons contrôlé ces biais possibles à l'aide d'un prétest (explicité au point « *Méthodologie* ») et de formulations variées pour collecter les participations même minimales. La seconde limite est relative au processus exploratoire et qualitatif de l'étude : nous sommes consciente de proposer un registre empreint de subjectivité. Aussi, la faisabilité comme les consignes du mémoire nous ont amené à poser des choix. D'autres dispositifs auraient mérité leur place (croisement des perceptions de parents, d'accompagnateurs et de professionnels, étude systématique de chaque variable à l'aide d'outils valides...). En outre, quelques facteurs ont récolté un faible taux de réponse (dans la catégorie *Représentation et conception d'apprentissage* et le facteur *Origine sociale*) et réclameraient une nouvelle approche. La troisième limite fait écho aux variables influentes qui n'ont pu être prises en compte. Par exemple, le niveau d'autodétermination est corrélé avec une transition post-secondaire plus harmonieuse et avec la réussite académique. Il eut été intéressant de traiter cet aspect comme le suggère Anderson et al. (2018) et White et al. (2016). Enfin, une dernière limite provient des variables parasites non contrôlées. Le type d'enseignement post-secondaire est une variable de poids. Elle est à considérer tout comme la filière, la variabilité des exigences professorales et les qualités pédagogiques des enseignants. Prendre en considération ces variables impliquait de limiter le contexte géographique de l'étude ce qui aurait réduit massivement le nombre de notre échantillon.

Perspectives de l'étude

Afin de poursuivre avec cohésion la structuration de nos travaux, nous proposons l'augmentation de l'échantillon et la triangulation des regards (professionnels du TSA, parents et enseignants). La pleine compréhension de ce phénomène se situe au croisement de leurs témoignages ce qui conférerait plus d'assises à notre étude. De surcroît, nos conclusions nous poussent à investiguer des thématiques distinctes. D'abord, une première intention engage la santé mentale. Nos analyses ont précisé l'ampleur de la

dépression au sein du contexte post-secondaire pour notre échantillon. Il nous semble indispensable d'inclure l'évaluation systématique de cet aspect dans les dispositifs futurs et d'évaluer si la dépression pour ce public aux études tend à augmenter par rapport à la population avec autisme non engagée dans un cursus post-secondaire. Ensuite, les recherches futures devraient inclure l'étude des stratégies d'apprentissage et des gains en fonction des contextes pédagogiques post-secondaires. Actuellement, notre étude a récolté des perceptions larges sur les dispositifs d'apprentissage au niveau des produits et des processus. Ces pistes sont intéressantes mais insuffisantes à la lumière du modèle de recherche de qualité. Dans le même registre, il paraît intéressant de valider l'efficacité des mesures d'aménagements raisonnables et de créer un dispositif de proximité pour l'étudiant et le maître de stage. Parallèlement, des formations sur le TSA et les représentations de l'employabilité sont à envisager. Aussi, les recherches devraient concentrer leurs efforts pour développer un accompagnement à la transition post-secondaire (outil d'orientation, programmes d'accompagnement pédagogiques et à l'hébergement par exemple). Ces programmes pourraient impliquer des acteurs professionnels sur le long terme et des pairs étudiants. Enfin, nombre d'étudiants en échec se sont dit en surcharge sensorielle. La recherche à venir mériterait d'aborder ce sujet par des mesures concrètes en contexte scolaire.

Dans l'idéal, nous défendons l'idée que toute recherche dans ce domaine devrait inclure la consultation, voire l'engagement de partenaires avec autisme. Influencée par l'importance de leur motivation sur la question, ce partenariat inviterait à la refonte des paradigmes sociaux sur l'employabilité de ce public.

CONCLUSIONS

Notre recherche met en perspective des thématiques fortes et actuelles : l'autisme, l'inclusion, la réussite et le monde scolaire. Traditionnellement, ces thématiques s'inscrivent dans un contexte de jeunesse, oubliant qu'en toute logique, la finalité de tout un chacun est de devenir adulte. Ce rapprochement est d'autant plus fréquent lorsqu'on parle d'autisme à l'exemple de la question du Docteur Oliver Sacks : « *Mais où disparaissent donc les enfants avec autisme (...) une fois devenus adultes* » ?

Pour beaucoup d'entre nous, cette vie adulte ne peut se concevoir sans un emploi. Or, l'employabilité est liée au parcours de la personne, notamment au niveau scolaire post-secondaire. Ne pas en tenir compte consentirait à omettre une portion de vie charnière. Derrière toute période transitionnelle, nous retrouvons l'idée de rupture, de bouleversement, de changement, de routines à recréer, de doutes et de questionnements entraînant bien souvent une remise en question des représentations de soi ou de ses compétences. Un tel travail de redéfinition peut résonner émotionnellement avec force. C'est pourquoi ces moments sont reconnus comme d'une rare intensité en particulier pour les personnes en situation de handicap. Les personnes avec autisme ne font pas exception : leurs expériences relatent des phases de flottement qui tendent à questionner, souvent avec souffrance, leur place dans la société. Sous-jacent, le devenir socio-professionnel s'envisage comme un prolongement identitaire de soi à l'image de Temple Grandin qui écrivait : « *Je suis ce que je fais* » (cité par Attwood, 2018, p.360).

Depuis peu, une démarche réflexive a été engagée sur les questions de la scolarité post-secondaire de ce public. Cette réflexion s'entend même dans les médias ou sur *YouTube* autour du projet *Aspie-Friendly* qui vise à favoriser l'accès aux études supérieures de ces jeunes par le développement d'un réseau d'universités inclusives. Malgré cet élan et des appuis législatifs forts, dans la pratique, le parcours de ces jeunes reste complexe. C'est « *l'étudiant qui doit porter le poids de son intégration, qui doit constamment demander de l'aide ou des mesures adaptées à ses professeurs ou à d'autres professionnels* » (Phillion, Lebel et Bélair, 2012, p. 25) comme s'il devait prouver le bien-fondé de son handicap, assumer seul sa différence en plus de faire front à toutes les difficultés

d'adaptation comme les autres personnes de son âge. Souvent, il doit vaincre les doutes, voire la résistance de certains membres du corps pédagogique qui anticipent les écueils possibles sur le marché de travail. En outre, ces jeunes adultes possèdent de nombreuses qualités, inhérentes à leur TSA, mais aussi individuelles. Telle une palette humaine des possibles, la diversité qu'ils offrent pourrait devenir des atouts pour peu qu'ils aient une place pour s'exprimer. Car bien souvent, le sentiment de différence par lequel ils se sentent écrasés amorce la souffrance, plus que l'autisme lui-même. Davantage encore dans cette période transitionnelle, empreinte de changements, tant redoutés pour bon nombre d'entre eux.

Ainsi, au-delà de variables ou « *des multiples paradoxes et curiosités que l'autisme peut impliquer* » (Schovanec, 2012, p.23), notre volonté était de mettre en lumière des expériences de vie dans un moment cardinal de leur parcours. Première en son genre en Fédération-Wallonie Bruxelles, nous ne doutons pas que cette étude interpelle... nous ne doutons pas qu'elle puisse aussi s'étoffer, s'affiner et évoluer par la suite. Avec elle, nous souhaitons que la scolarité post-secondaire des personnes avec autisme puisse s'étendre avec modernité dans son lien indubitable avec l'engagement professionnel et la vie adulte.

La modernité apparaît ainsi comme la possibilité historique de la liberté. C'est encore de lui-même que l'individu a à se libérer, de son enracinement, des préjugés dont il hérite et qui le définissent en négatif, de tout ce qui l'attache à un temps. Mais, et c'est là l'autre caractéristique essentielle de la modernité, cette libération individualiste n'est possible que si l'individu ne passe pas d'une prison à une autre. En un sens, la question de la liberté se pose depuis que l'homme est homme, s'il est vrai que son humanité est moins une nature dont il hérite qu'une possibilité et une responsabilité. (Citot, 2005, p.37).

BIBLIOGRAPHIE

Alcorn-MacKay, S. (2010). Identifying trends and supports for students with autism spectrum disorder transitioning into postsecondary. *Higher Education Quality Council of Ontario*, Toronto.

Amadiou, F. & Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol.34, n°2. <https://doi.org/10.4000/apliut.5155>

American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (*DSM-5*). *American Psychiatric Pub.*

Ames, M., McMorris, C., Alli, L., & Bebko, J. (2016). Overview and evaluation of a mentorship program for university students with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31, 27–36. <http://dx.doi.org/10.1177/1088357615583465>.

Anderson, A., Stephenson, J., 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*, Volume 39, Pages 33-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>

Anderson, A., Stephenson, J., Carter, M. & Carlon, S. (2018). A Systematic Literature Review of Empirical Research on Postsecondary Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49:1531–1558. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3840-2>

Angold, A., & Costello, E. J. (2001). The epidemiology of disorders of conduct: Nosological issues and comorbidity. Dans J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Cambridge child and adolescent psychiatry. Conduct disorders in childhood and adolescence* (126–168). Cambridge University Press.

Attwood, T. (2006). *Asperger's girl*. UK: Jessica Kingsley Publications, London

Attwood, T. (2018). *Le syndrome d'Asperger: Guide complet*. Bruxelles, DeBoeck Supérieur.

Auger, R. (2013). Autism Spectrum Disorders: A research review for school counselors. *Professional School Counseling*, 16, 256-268.

Baddeley, A., & Della Sala, S. (1996). Working memory and executive control. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 351(1346), 1397-1404. <https://doi.org/10.1098/rstb.1996.0123>.

Baghdadli, A., Rattaz, C., Ledesert, B., & Bursztejn, C. (2010). Étude descriptive des modalités d'accompagnement sanitaire, médicosocial et scolaire des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) et de la satisfaction des familles—Aspects méthodologiques. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58(8), 469-477. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.07.014>.

Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368(9531), 210-215. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69041-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69041-7)

Baldwin, S. & Costley, D. (2016). The experiences and needs of female adults with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism* 2016, 20(4): 483-95. <https://doi.org/10.1177/1362361315590805>

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658. Consulté à l'adresse <https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jscp.2007.26.6.641>

Barnhill, G. (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%2F1088357614523121>

Barnhill, G., & Myles, B. (2001). Attributional style and depression in adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 175-182. <https://doi.org/10.1177%2F109830070100300305>.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: A review. *International review of research in mental retardation*, 23(23), 169-184.

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in cognitive sciences*, 6(6), 248-254. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)01904-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01904-6)

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2003). The Friendship Questionnaire: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 509-517. <https://doi.org/10.1023/A:1025879411971>

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 5-17. <https://doi.org/10.1023/A:1005653411471>

Bédard, A. (2016). *Regards croisés sur la réussite scolaire* (Thèse de doctorat), Université Simon Frasier, Vancouver.

Begin, C., Michaut, C., Romainville, M., & Stassen, J-F. (2012). Structure et organisation de l'enseignement supérieur: Belgique, France, Québec, Suisse. Dans M. Romainville et C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (15-32). Bruxelles: De Boeck.

Bergeron, M. (2011). *Définition de l'estime de soi et de son phénomène en interaction avec ses concepts associés* (Thèse de doctorat). Université de Québec de Trois-Rivières, Québec.

Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante: relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence*. (Thèse de doctorat). Université Bourgogne Franche-Comté, France. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01682863v2/document>.

Berthaud, J., Erard, C., Giret, J-F, Guégnard, C., Morlaix, S., & Perret, C. (2018). Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur français. *Rapport pour le CNESTO*, Responsables scientifiques. Consulté à l'adresse <https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-02292895>

Bertrand, C., & Bonnafous, S. (2014). Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. *Rapport à Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle*. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Billstedt, E., Gillberg, I. & Gillberg, C. (2005). Autism after adolescence: population-based 13-to 22-year follow-up study of 120 individuals with autism diagnosed. *Childhood. J Autism Dev Disord.*, 35(3): 351-60. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-3302-5>

Boilson, A., Staines, A., Ramirez, A., Posada, M., & Sweeney, M. (2016). Operationalisation of the European Protocol for Autism Prevalence (EPAP) for autism spectrum disorder prevalence measurement in Ireland. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), 3054-3067. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2837-y>.

Bon, L., Lesur, A., Hamel-Desbruères, A., Gaignard, D., Abadie, P., Moussaoui, E ... & Baleyte, J. (2016). Cognition sociale et autisme : bénéfices de l'entraînement aux habiletés sociales chez des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de neuropsychologie*, volume 8(1), 38-48. doi:10.3917/rne.081.0038.

Boschi, A., Planche, P., Hemimou, C., Demily, C., & Vaivre-Douret, L. (2016). From high intellectual potential to Asperger syndrome: evidence for differences and a fundamental overlap—a systematic review. *Frontiers in psychology*, 7, 1605. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01605>.

Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement de l'élève envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, (70) 1-32. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0506-5_16

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et leurs études*. Paris : Mouton

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Brown, J., & DiGaldo, S. (2011). Post-secondary and career issues faced by individuals with autism spectrum disorders. *Annual meeting of the Connecticut Career Counseling & Development Association*, Hartford, CT.

Burns, K. (2017). *Perceptions of support in postsecondary education: a focus on autism spectrum disorder* (Doctoral dissertation). Nipissing University, North Bay Ontario. Consulté à l'adresse <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/92975>

Burns, N., & Grove, S. (2011). *Understanding nursing research: Building evidence based practice*. TX. *Maryland Heights, MO: Elsevier Saunders*.

Cai, R. & Richdale, A. (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>

Calafat, G., Lavergne, C., & Monnet, E. (2013). Philosophies et sciences sociales: les enjeux de la conversion. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (13), 7-25. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/traces/5684>.

Camarena, P., & Sarigiani, P. (2009). Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 115–128.

Carlson, S., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental psychology*, 40(6), 1105. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.40.6.1105>.

Cassidy, S. & Rodgers, J. (2017). Understanding and prevention of suicide in autism. *publication History*, 4(6) 427-506, [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30162-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30162-1)

Cavanagh, P., & VanBereijk, E. (2012). Transition planning for students with autism and other intellectual disabilities. C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.) *The school services sourcebook*, 2nd ed., 875-888.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2020, 25 mars). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Chakrabarti, S. & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *Am J Psychiatry*, 162(6): 1133-41.

Chandrasekhar, T. & Sikich, L. (2015). Challenges in the diagnosis and treatment depression in autism spectrum disorders across the lifespan, *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(2), 219-227. Consulté à l'adresse <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4518704/>.

Citot, V. (2005). Le processus historique de la Modernité et la possibilité de la liberté (universalisme et individualisme). *Le Philosophoire*, 25(2), 35-76. doi:10.3917/phoir.025.0035.

Closset, J. L. & Delforge, M. (2011). Comment tirer parti d'une évaluation formative?. Dans P. Parmentier (Ed.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission «Réussite» du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (pp.45-55)*, Bruxelles: CIUF.

Cobut, B. (2009). Rebondir après l'échec. Analyser, réagir, comprendre. *Marcinelle* : Editions Context. Consulté sur le site <http://journals.openedition.org/ripes/271>.

Colombi, C., Ghaziuddin, M. (2017). Neuropsychological characteristics of children with mixed autism and ADHD. *Autism Res Treat disabilities*, 12, 173-190. <https://doi.org/10.1155/2017/5781781>

Comité Interordres (2013). Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible! Consulté à l'adresse <https://sites.google.com/site/integrerlesnouvpopulations/documents-generaux>

Conill, E., Stilgenbauer, J. , Mouren, M. C., & Gousse, V. (2014). Rôle de la flexibilité cognitive dans la reconnaissance d'expressions émotionnelles chez les personnes atteintes de Troubles du Spectre Autistique. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 172, 5, 392-395. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2014.05.005>.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.

De Ketele J-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. *Vie pédagogique*, 66, 4-8.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants en situation de handicap, (07-03-2019). Consulté à l'adresse https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39922_003.pdf

Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école, MEN

Delfolie , D. & Gérault, E. (2018). Fiche d'accompagnement et de pédagogie innovante. L'autisme de haut niveau de fonctionnement. Vers une meilleure accessibilité dans l'enseignement supérieur. *Guide d'accompagnement et de pédagogie innovante-Troubles cognitifs et psychiques, 2ème édition*, Les Presses de Sciences Po, consulté à l'adresse ww.handiplace.org/media/pdf/temp/Guide_Sciences_Po_pedagogie_innovante_et_handicap.pdf.

Delièvre, B. & Temperman, G. (2010). *Didactique Générale*. Syllabus, Université de Mons.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 2(23), 51-72. DOI : 10.3917/savo.023.0051

Demoulin, Y. (2018), *L'accompagnement des enfants à hauts potentiels avec un Syndrome d'Asperger (EHP-SA)*. Travail de fin d'étude. Université de Mons, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité: éléments de comparaison. 2011). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication: Le futur est à notre portée*, 163-189.

Dipleolu, A., Storlie, C., & Johnson, C. (2014). Transition to college and students with high functioning autism spectrum disorder: Strategy considerations for school counselors. *Journal of School Counseling*, 12(11), 1-38. Consulté à l'adresse <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034736.pdf>

Drake, S. (2014). A qualitative study of academic success experiences of individuals with autism spectrum disorder. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172. Consulté à l'adresse <https://search.proquest.com/openview/bbff0c06c1f1e8ee038fde006a55096f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.

Droesbeke, J., Lecrenier, C., Tabutin, D. & Vermandele, C. (2008) . *Réussite ou échec à l'université. Trajectoires des étudiants en Belgique francophone*. Bruxelles :Éditions de l'Université de Bruxelles.

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire: description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, France.

Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité?. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>.

Duguet, A., Lambert-Le Mene, M., Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, Supplément au n° 57 : Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ? , 31-53. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01359599/>.

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit: aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3(1), 41-51. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0041>

Eaves, L., & Ho, H. (2008). Young adult outcome of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 739-747. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0441-x>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Hauts potentiels - espace 'professionnels' - définitions et terminologie: la notion d'intelligence(s). Consulté à l'adresse <http://enseignement.be/index.php?page=26123&navi=2983>

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante: sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : Presses universitaires de France.

Fleming, A. & McMahon, R. (2012). Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(4):303-29. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z>

Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 365-382. <https://doi.org/10.1023/A:1025054610557>

Fombonne, E. (2005). The changing epidemiology of autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 281-294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x>

Fontaine, S., & Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université: état de la question. *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, 33-52. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2012.01.0033>

Forest, J., & Mageau, G. A. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec*, 25(5), 33-36. Consulté à l'adresse https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_ForestMageau_TAD.pdf

Frenkel, S. (2014). Metacognitive components in learning to learn approaches. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 14, 95-112. <http://dx.doi.org/10.7220/2345-024X.14.5>

Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 24(2), 123-150. <https://doi.org/10.3109/13682828909011952>.

Gagné, P-P, Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies: développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Chenelière éducation.

Galand, B. & Noirhomme, C. (2012). (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre - Le rôle des stratégies d'intégration et des relations entre pairs dans l'attitude vis-à-vis de l'école. Communication présentée au 3^{ème} congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles. Consulté sur [www. Enseignement.be](http://www.Enseignement.be)

Galand, B., & Noirhomme, C. (2004). Le rôle des stratégies d'intégration et des relations entre pairs dans l'attitude vis-à-vis de l'école. Communication présentée au 3^{ème} Congrès des Chercheurs en Education, Bruxelles. Consulté à l'adresse <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:96749>

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 1-32. Consulté sur le site <https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/039cahier.pdf>

Galobardes, B., Morabia, A., Bernstein, M. (2000). Statut socio-économique : un facteur de risque indépendant. *Rev Med Suisse*; volume -4. 20817. Consulté à l'adresse <https://www.revmed.ch/RMS/2000/RMS-2316/20817>.

Galotti, K. (2017). *Cognitive psychology in and out of the laboratory*. Sage Publications.

Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Paris, Presses universitaires de France.

Gelbar, N., Shefcyk, A., & Reichow, B. (2015). A comprehensive survey of current and former college students with autism spectrum disorders. *The Yale journal of biology and medicine*, 88(1), 45. Consulté à l'adresse <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4345538/>

Getzel, E. (2014). Fostering Self-Determination in Higher Education: Identifying Evidence-Based Practices. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 381-386. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060006>.

Geurts, H., & Vissers, M. (2012). Elderly with autism: Executive functions and memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 42(5), 665-675. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1291-0>

Giordan, A. (1997). *Apprendre !*. Paris : Belin.

Gobbo, K., & Shmulsky, S. (2012). Classroom needs of community college students with Asperger's disorder and autism spectrum disorders. *Community College Journal of Research and Practice*, 36, 40–46. <http://dx.doi.org/10.1080/10668920903381813>.

Gobbo, K., & 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://dx.doi.org/10.1177/1088357613504989>

Grandin, T., & Duffy, K. (2008). *Developing talents: Careers for individuals with Asperger syndrome and high functioning autism*. Shawn Mission, KS: Autism Asperger Publishing

Grasha, A., & Riechmann-Hruska, S. (1996). Teaching style survey. Retrieved November, 7, 2010.

Gurbuz, E., Hanley, M., Riby, D. (2019). University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2) 617–631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>

Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur: temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36:2(137-156). <https://doi.org/10.4000/osp.1357>.

Halladay, A., Bishop, S., Constantino, J., Daniels, A., Koenig, K., Palmer, K., ... Szatmari, P. (2015). Sex and gender differences in autism spectrum disorder: summarizing evidence gaps and identifying emerging areas of priority. *Molecular Autism*, 6, 36. <https://doi.org/10.1186/s13229-015-0019-y>

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(1), 5-25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>

Hart, D., Grigal, M. et Weir, C. (2010). Expanding the Paradigm: Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134-150. <https://doi.org/10.1177/1088357610373759>

Hattie, J. (2015). *Visible learning for teachers. Maximizing impact of learning*. Routledge, New-york.

Haute Autorité de la Santé (HAS). (2018). Trouble du spectre de l'autisme. Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent. Méthode Recommandations pour la pratique Clinique. Texte de recommandations. Consulté à l'adresse: https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_recommandations.pdf

Hendrickson, J., Carson, R., Woods-Groves, S., Mendenhall, J., & Scheidecker, B. (2013). A postsecondary program serving students with autism and intellectual disabilities, *Education and Treatment of Children*, 36, 169–194. Consulté à l'adresse <https://www.jstor.org/stable/42900231?seq=1>

Hewitt, L. (2011). Perspectives on Support Needs of Individuals With Autism Spectrum Disorders Transition to College. *Top Lang Disorders*, 31(3):273–285. doi: 10.1097/TLD.0b013e318227fd19

Holtman, M., Bölte, S., & Poustka, F. (2007). Autism spectrum disorders: sex differences in autistic behaviour domains and coexisting psychopathology. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49(5), 361-6. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00361.x>

Huber, D. (2007). *Clinical presentation of autism spectrum disorders in intellectually gifted students* (Doctoral dissertation). The University of Iowa, Iowa City.

Hudson, C., Hall, L. & Harkness, K. (2018). Prevalence of depressive disorders in individuals with autism spectrum disorder: A méta analysis, *Journal of Abnormal Child Psychology*, doi.org/10.1007/s10802-018-0402-1

Huet, N. & Escribe, C. (2004). Croyances épistémiques, buts d'accomplissement de soi et engagement dans l'utilisation d'un média électronique chez des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 177–196. <https://doi.org/10.7202/011776ar>

Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91, <https://doi.org/10.1080/08856250903450855>

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif: à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 23-34. https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023#xd_co_f=YmRkOGI0YzltYjg2ZC00ZWJmLWlzM2YtZTUyNDRmODViNDg2~

Jacquemont, S., Coe, B., Hersch, M., Duyzend, M., Krumm, N., Bergmann, S., ... Eichler, E. (2014). A higher mutational burden in females supports a « female protective model » . *The American Society of Human Genetic*, 94(3)415-425 <https://doi.org/10.1016/j.ajhg.2014.02.001>

Jager-Hyman, S., Cunningham, A., Wenzel, A. et al. (2014). Cognitive Distortions and *Suicide Attempts*. 38,369–374. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9613-0>

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & 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, 71–88. Doi:10.1080/08856257.2016.1254962

Jones, C., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J., Tregay, J., ... & Charman, T. (2018). The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(1), 95-109. <https://doi.org/10.1002/aur.1873>.

Kaffenberger, C. (2011). Helping students with mental and emotional disorders. Dans B. Erford (Eds.). *Transforming the school counseling profession* (342-370). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Kaufman, J. (2011). L'entretien compréhensif, 3^{ème} édition, Armand Colin, Paris.

Knott, F. and Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: a comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4). pp. 411-426. DOI: 10.1080/13603116.2013.781236

Kreiser, N. & White, S. (2013). ASD in Females: Are We Overstating the Gender Difference in Diagnosis?. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0148-9>

Kuo, M., Orsmond, G., Coster, W., & Cohn, E. (2014). Media use among adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, 18(8), 914–923. <https://doi.org/10.1177/1362361313497832>

Kuss, K. (2007). Book Review: Smart Kids with Learning Difficulties: Overcoming Obstacles and Realizing Potential. <https://doi.org/10.1177/10634269073000307>.

Lafontaine, D. & Crahay, M. (2004). Échec et décrochage scolaires en Communauté française de Belgique, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 2004, 55-56. DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1706>

Lai, M-C., Lombardo, M., Pasco, G., Ruigrok, A., Wheelwright, S., Sadek, S., ... Baron-Cohen, S. (2011). A behavioral comparison of male and female adults with high functioning autism spectrum conditions. *PloS One*, 6(6), e20835. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020835>

Lai, M.-C., Lombardo, M., Ruigrok, A., Chakrabarti, B., Auyeung, B., Szatmari, P., ... Baron-Cohen, S. (2016). Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism. *Autism*, 21(6), 690-702. <https://doi.org/10.1177/1362361316671012>.

Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire: influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse de doctorat). Université de Dijon, Dijon.

Leclercq, D., & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant? Dans P. Parmentier (Ed), *Recherches et actions en faveur de la réussite universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission "réussite" du Conseil interuniversitaire de la Communauté française. Bruxelles (6-9)*. Bruxelles : CIUF.

Lee, K. (2010). *Understanding the friendship processes of individuals with Asperger's syndrome: A phenomenological study of reflective college experiences*. Doctoral dissertation. The College of William and Mary, USA

Leignier, S. (2016). *Syndrome d'Asperger et autisme de haut niveau : une évolution plutôt favorable à l'âge adulte mais une offre de soins à développer* (Thèse de doctorat). Université de Grenoble, Grenoble.

Les indicateurs de l'enseignement (2019, 15 décembre). *Taux de réussite en 1^{re} année des étudiants de 1^{re} génération dans l'enseignement supérieur*. Consulté à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=26981>

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E., Leventhal, B. L., DiLavore, P., ... & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule—Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(3), 205-223. <https://doi.org/10.1023/A:1005592401947>.

MacLeod, A., & Green, S. (2009). Beyond the books: Case study of a collaborative and holistic support model for university students with Asperger syndrome. *Studies in Higher Education*, 34(6), 631-646. <https://doi.org/10.1080/03075070802590643>.

Madriaga, M. (2010). "I avoid pubs and the student union like the plague": Students with Asperger Syndrome and their negotiation of university spaces. *Children's Geographies*, 8, 39-50, <http://dx.doi.org/10.1080/14733280903500166>.

Madriaga, M., & Goodley, D. (2010). Moving beyond the minimum: Socially just pedagogies and Asperger's syndrome in UK higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 115-131. <https://doi.org/10.1080/13603110802504168>.

Maenner, M., Shaw, K., Baio, J, et al. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 69(4):1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>external icon.

Maloune, J. (2015). *La relation entre l'importance accordée à la réussite scolaire par les parents et l'engagement scolaire des élèves d'origine haïtienne au*

primaire: l'effet modérateur de la relation maître-élève (Mémoire). Université de Montréal, Montréal. Consulté à l'adresse https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13780/Joseph_Maloune_2015_memoire.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Mandy, W., Chilvers, R., Chowdhury, U., Salter, G., Seigal, A., & Skuse, D. (2012). Sex differences in autism spectrum disorder: evidence from a large sample of children and adolescents. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(7), 1304-1313. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1356-0>

Marcotte, J., Lachance, M.-H., et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157. Consulté à l'adresse <https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.34.4.135.pdf?seq=1>

Martin, I. & McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 311-328. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000029553.52889.15>.

Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant: du développement typique aux dys*. Paris : Elsevier Masson.

Mazurek, M., Shattuck, P., Wagner, M. (2012). Prevalence and Correlates of Screen-Based Media Use Among Youths with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord* 42, 1757–1767. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1413-8>

McCarthy, M. & Wright, C. (2017). Convergence of Sex Differences and the Neuroimmune System in Autism Spectrum Disorder. *Biological Psychiatry*, 81(5), 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2016.10.004>.

McMillan, W. (2010). Your thrust is to understand - how academically successful students learn, *Teaching in Higher Education*, 15(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13562510903488105>.

Merikangas and al. (2010). Lifetime Prevalence of Mental Disorders in US Adolescents: Results from the National Comorbidity Study-Adolescent Supplement (NCS-A). *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 49(10): 980–989. Doi: 10.1016/j.jaac.2010.05.017

Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* (Thèse de doctorat). Université de Dijon, Dijon.

Michaut, C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire. Dans E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: apprendre, enseigner, évaluer* (pp.223-250). Paris: L'Harmattan.

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français: quarante ans de recherche. Dans M. Romainville et C. Michaut (Ed.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (53-68). Belgique : De Boeck Supérieur

Miles, M., Huberman, A., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis* (3rd ed). Thousand Oaks. Los Angeles.

Montgomery, A. & Mirenda, P. (2013). *Teacher's self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities* (Doctoral dissertation). University of Columbia, Vancouver.

Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 180, 77-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.3809>.

Morse, J. (2007). Strategies of intraproject sampling. *PL Munhall (Ed.), Nursing research: A qualitative perspective*, 4, 529-539.

Mottron, L., Duret, P., Mueller, S., Moore, R., Forgeot d'Arc, B., Jacquemont, S., & Xiong, L. (2015). Sex differences in brain plasticity: a new hypothesis for sex ratio bias in autism, *Molecular Autism*, 6, 33. <https://doi.org/10.1186/s13229-015-0024-1>.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu: des documents et des communications; avec un plan d'autoformation et des exercices corrigés*. ESF éd.

Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138

Müller, E., Schuler, A., & Yates, G. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism*, 12(2), 173–190. <https://doi.org/10.1177%2F136236130708666>.

Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(7), 911, <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>

Ndayizamba, A. (2015). *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'université du Burundi : cas des étudiants formés dans les collèges communaux* (Thèse de Doctorat). Université Catholique de Louvain-La-Neuve, Louvain-La-Neuve.

Neihart M. (2008). Identifying and Providing Services to Twice Exceptional Children. Dans S.Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (115-137). Boston : Springer.

Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). *National Center for Special Education Research*. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED524044>.

Nichols, S., Moravick, G. & Tetenbaum, S. (2009). *Girls growing up on the autism spectrum*. London: Jessica Kingsley Publications.

Nightingale, P. & O'Neil, M. (1994). Defining quality. Dans Nightingale, P. et O'Neil (Eds.), *Achieving Quality Learning in Higher Education* (pp.2012), London: Kogan Page.

Nils, F. & Lambert, J.P. (2011). Quelle est l'ampleur de l'échec en première année à l'université ? Tout est-il joué d'avance ? In P. Parmentier (Ed.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (pp.10-13). Bruxelles : CIUF.

Nitonde, F. (2011). *Quels stages en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des formateurs et des étudiants de l'ENS au Burundi* (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain, Belgique

Noël, B. & Frenay, M. (2011). Comment soutenir la persévérance dans les études. Dans P. Parmentier (Ed.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (pp.55-60). Bruxelles: CIUF.

Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. In *Repéré* à <http://www2.ohchr.org/french/law/disabilities-convention.htm>.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines*
Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Armand Colin.

Paivandi, S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers pédagogiques. Hors-série numérique n° 25, « Quelle pédagogie dans le supérieur ? »*, 22-25.

Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche formation* 1 (2016): 95-115. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-95.htm>.

Palinkas, L. (2014). Qualitative and mixed methods in mental health services and implementation research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(6), 851-861. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.910791>

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to supports a positive transition? *British Journal of Special Education*, 41, 151-171. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X).

Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : DeBoeck Editeur.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). How college affects students (vol.2), San Francisco: Jossey-Bass.

Paskins, R. (2018). *Supporting Students with Autism Spectrum Disorder in Post-Secondary Education Settings: Common Barriers and Needed Accommodations and Supports* (Doctoral dissertation). Utah State University, Logan

Philion, R., Lebel, C. & Bélaïr, L. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Cahiers du Cerfee*, 31, 21-37. <https://doi.org/10.4000/edso.780>.

Philip, C. (2019, 15 12). *Autisme et études supérieures*. Consulté à l'adresse http://www.canalautisme.com/uploads/2/4/1/3/24138100/canal_autisme_enseignement_superieur_christine_philip.pdf

Philip, C., Magerotte, G., & Adrien, J. L. (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED: vers l'inclusion*. Dunod.

Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22, 125–137. <http://dx.doi.org/10.1097/hrp.0000000000000032>

Pirot, L., & De Ketele, D. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>.

Prades, J., & Parazelli, M. (2011). Identité professionnelle dans l'institution et affiliation sociale en milieu ouvert. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (2), 185-205, doi:10.3917/nrp.012.0185.

Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie: Usages, pratiques, analyses*. Paris : Armand Colin.

Ramtekkar, U. (2017). DSM-5 Changes in attention deficit hyperactivity disorder and autism spectrum disorder: Implications for comorbid sleep issues. *Children*;4(8),62. <https://doi.org/10.3390/children4080062>.

Rayon, B. (2001). *L'échec scolaire. Histoire d'un problème public*. Paris : Press Edition.

Rebillard, C., Guillery-Girard, B. & Lebreton, K. (2017). Perception et oculométrie : nouveau regard sur les troubles du spectre de l'autisme. *Revue de neuropsychologie*, 9(1), 45-52. doi:10.3917/rne.091.0045.

Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université: essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Clamann-Lévy.

Richa, S. and all. (2014). Suicide in Autism Spectrum Disorders, *Archive of suicide research: Official Journal of the International Academy for Suicide Research*, 18(4)18, DOI:10.1080/13811118.20.13.824834

Robert, E. (2014). *Les personnes autistes et le choix professionnel. Les défis de l'intervention en orientation*. Québec : Septembre Editeur.

Roberts, K. (2010). Topic areas to consider when planning transition from high school to postsecondary education for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 158-162. <https://doi.org/10.1177%2F108835761037147>.

Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,33(2). 123-131. <https://doi.org/10.1023/A:1022979108096>.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. (Les rapports établis à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école; Vol. 8). Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 39, 18-22. Consulté à l'adresse https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:93664/datastream/PDF_01/view#page=18.

Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Belgique: De Boeck Supérieur.

Russo, S-E., Wiser, S. & Coomes, D. (2007). Growth–size scaling relationships of woody plant species differ from predictions of the Metabolic Ecology Model. *Ecol. Lett.*, 10, 889–901. <https://doi.org/10.1111/j.1461-0248.2007.01079.x>.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. & Deci, E. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. Oxford: Oxford University Press

Rynkiewicz, A., & Łucka, I. (2015). Autism spectrum disorder (ASD) in girls. Co-occurring psychopathology. Sex differences in clinical manifestation. *Psychiatria Polska*, 1(11). <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/58837>

Rynkiewicz, A., Schuller, B., Marchi, E., Piana, S., Camurri, A., Lassalle, A., & Baron-Cohen, S. (2016). An investigation of the ‘female camouflage effect’ in autism using a computerized ADOS-2 and a test of sex/gender differences. *Molecular Autism*, 7. <https://doi.org/10.1186/s13229-016-0073-0>.

Scelles, R. (2016). Des familles «ordinaires». *L'ecole des parents*, (2), 3-3. <https://doi.org/10.3917/epar.619.0003>.

Schaafsma, S. M., & Pfaff, D. W. (2014). Etiologies underlying sex differences in autism spectrum disorders. *Frontiers in neuroendocrinology*, 35(3), 255-271. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2014.03.006>.

Schembri, T. (2017). *Understanding and Supporting the Needs of Post-Secondary Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Qualitative Study of the Student Perspective*. (Doctoral thesis). University of Calgary, Calgary.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l’université. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>.

Schovanec, J. (2012). Scolarisation et devenir socioprofessionnels des personnes avec autisme. Dans C.Philip, G. Magerotte, & J-L, Adrien (Eds.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED: vers l'inclusion*. Paris : Dunod.

Schovanec, J. (2017). Rapport présenté à la Secrétaire d’État chargée des Personnes handicapées et de la Lutte contre l’exclusion sur le devenir professionnel des personnes autistes. Paris : Ministère des solidarités

Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering, L., & Pellicano, E. (2016). Gender Differences in the Social Motivation and Friendship Experiences of Autistic and Non-autistic Adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1297–1306. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2669-1>.

Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P., Wagner, M., & Taylor, J. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1042-1049. Doi:10.1542/peds.2011-2864

Shore, S (2004). Using the IEP to build skills in self-advocacy and disclosure. Dans S.Shore (Ed.), *Ask and tell: Self-advocacy and disclosure for people on the autism spectrum* (65-105). Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.

Shulruf, B., Hattie, J., & Tumen, S. (2008). The predictability of enrolment and first-year university results from secondary school performance: the New Zealand National Certificate of Educational Achievement. *Studies in Higher Education*, 33(6), 685-698. <https://doi.org/10.1080/03075070802457025>.

Sibelet, N., Mutel, M., Arragon, P., & Luye, M. (2013). Qualitative survey methods applied to natural resource management. *Online learning modules*. Available at: <http://entretiens.iamm.fr>.

Sibley, K. (2004). Help me help myself: Teaching and learning self-advocacy. Dans S.Shore (Ed.), *Ask and tell Self-advocacy and disclosure for people on the autism spectrum* (33-63). Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.

Simmeborn-Fleischer, A. (2012). Support to students with Asperger syndrome in higher education: The perspectives of three relatives and their coordinators. *International Journal of Rehabilitation Research*, 35, 54-61, <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2011.558236>.

Simmeborn-Fleischer, A., Adolfsson, M., & Granlund, M. (2013). Students with disabilities in higher education – perceptions of support needs and received support. *International Journal of Rehabilitation Research*, 36, 330–338. <http://dx.doi.org/10.1097/mrr.0b013e328362491c>

Siu, A., & Ho, E. (2010). Relations between commitment to a treatment orientation and self-efficacy among teachers working with children with autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(3). 180-192

Souchal, C. (2012). *Etude des déterminants des inégalités de destins scolaires: Représentations de l'intelligence, de la réussite et contextes évaluatifs* (Doctoral dissertation). Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand.

Szentmiklosi, J. (2009). *Self-determination among community college students diagnosed with Asperger's syndrome: A qualitative study*. (Doctoral dissertation). University of central Florida, USA

Tarallo, A. (2012). *Understanding students with autism spectrum disorders in higher education* (Doctoral dissertation). Northeastern University, Boston.

Taylor, J., & Seltzer, 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., Baskett, M., Duffy, S., & Wren, C. (2008). Teaching HE students with emotional and behavioural difficulties. *Education+Training*, 50, 231-243. <http://dx.doi.org/10.1108/00400910810874008>.

Test, D., Fowler, C., Wood, W., Brewer, D., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of selfadvocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43-54, consulté à l'adresse <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07419325050260010601>.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, Chicago.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>.

Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention. What Next ? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19. <https://doi.org/10.2190%2F4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>.

Tyler, J. H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The future of children*, 19(1), 77-103. doi: 10.1353/foc.0.0019

Vallerand, R., Fortier, M., et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of personality and social psychology*, 72(5), 1161-1176. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.72.5.1161>.

Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F., & Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique: état des lieux. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, N°65. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561927/document>.

Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Van der Stel, M., & Veenman, M. (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and individual differences*, 20(3), 220-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005>.

Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1673-1688. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>.

Van Steensel, F., Bögels, S., & Wood, J. (2013). Autism spectrum traits in children with anxiety disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 361–70, <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1575-z>

VanBergeijk, E., & Cavanagh, P. (2012). Brief report: New legislation supports students with intellectual disabilities in post-secondary funding. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(11), 2471-2475. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1481-4>.

Vandenbulcke, V., Noël, B., & Jomaux, F. (2011). La réussite universitaire: caractéristiques de la population de première année de bachelier aux FUCaM et étude des facteurs explicatifs. *Language*. Consulté à l'adresse https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A6559/datastream/PDF_01/view.

Vanlede, M. (2007). *Les sources de la perception d'efficacité personnelle : le rôle de la Spécificité du traitement cognitif d'expériences scolaires passées et futurs (Thèse de Doctorat non publiée)*. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Vause, A., Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'efficacité des pratiques pédagogiques: la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, N°63. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561931/document>

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck Université, collection.

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève: sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 110, 45-47. Consulté à l'adresse <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1900-v1-n1-qf1203783/56310ac/abstract/>

Vieillevoye, S., Wathelet, V., & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. Dans M. Romainville et C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, 221-250. Bruxelles: De Boeck.

Whitby, P., Travers, J., & Harnik, J. (2009). Academic achievement and strategy instruction to support the learning of children with high-functioning autism. *Beyond Behavior*, 19(1), 3-9. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/profile/Jason_Travers/publication/305904182_Strategies_for_academic_instruction_for_students_with_Aspberger_Syndrome_and_high_functioning_autism/links/599f30afa6fdccf5941f8637/Strategies-for-academic-instruction-for-students-with-Asperger-Syndrome-and-high-functioning-autism.pdf

White, S., Elias, R., Capriola-Hall, N., Smith, I., Conner, C., Asselin, S., ... Mazefsky, C. (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. Consulté à l'adresse <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28685409>

White, S., Elias, R., Salinas, C., Capriola, N., Conner, M., Asselin, S. & Getzel, E. (2016). Research in Developmental Disabilities Students with autism spectrum disorder in college : Results from a preliminary mixed methods needs analysis. *Research in Developmental Disabilities*;56:29–40. doi: 10.1016/j.ridd.2016.05.010

Winberg, K., Bertilsdotter, H., Rosenberg, R., Rosenberg, D. (2019). Inclusive spaces in post-secondary education – exploring the experience of educational supports for people with a neuropsychiatric disability, *International Journal of Inclusive Education*, 23:12, 1263-1276, DOI: [10.1080/13603116.2018.1445303](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445303)

Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. Dans P. Schutz and R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp.165-184). Etats-Unis: Academic Press.

Zelazo, P., & Cunningham, W. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation. Dans J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (135–158). The Guilford Press.

Zelazo, P., & Müller, U. (2011). *Executive function in typical and atypical development The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development*. West Sussex: Wiley-Blackwell

RESUME

Le nombre d'étudiants avec autisme de haut niveau aux études supérieures est en augmentation. Une fois inscrits, ces élèves sont confrontés à de nombreux défis qui entraînent un taux d'inscription et de diplomation faible. L'objectif de cette étude est d'explorer les facteurs qui peuvent se monter distinctifs dans la poursuite et la réussite de leur scolarité post-secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour mener à bien ce projet exploratoire et qualitatif, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des étudiants en réussite, diplômé donc, et d'autres en échec. Les entretiens se sont basés sur les facteurs du schéma de Romainville et Michaut (2012). Deux pans de variables ont été sondés : les variables d'entrées, relatives au bagage initial de l'étudiant, puis les variables de processus qui s'intéressent à l'expérience scolaire post-secondaire. Nous avons adapté ce schéma en incluant le diagnostic et les comorbidités et l'autonomie de fonctionnement sur base des apports d'Anderson et al. (2017). Les résultats montrent que le profil des étudiants en réussite diffère du profil des étudiants en échec pour les variables d'entrées (15 facteurs sur 22) et de processus (10 facteurs sur 19). D'une part, la réussite peut être influencée par des différences individuelles liées au diagnostic et aux comorbidités, au passé scolaire, aux caractéristiques sociodémographiques et psychologiques. D'autre part, des différences s'envisagent dans les domaines du métier d'étudiant et des expériences pédagogiques et des représentations et conception d'apprentissage. Aussi, la vie au domicile familial, un fort niveau d'autonomie de fonctionnement et l'accès aux services institutionnels soutiendraient la réussite. De plus les étudiants en réussite mettent en lumière trois leviers à la réussite : le suivi en santé mentale chez un professionnel formé au TSA et connu sur le long terme, l'étayage familial et une bonne connaissance de soi. Les conclusions envisagent 4 perspectives : les résultats vont dans le sens des travaux d'Anderson et al. (2017), un tel phénomène est plurfactoriel, le contexte scolaire post-secondaire peut conduire à des dépressions réactionnelles et enfin, une majorité de facteurs différentiels tendent à se comporter identiquement à la population générale, notamment au niveau des expériences pédagogiques.