

LES ÉLÈVES SATISFAITS DE LEUR EXPÉRIENCE COLLÉGIALE SONT-ILS PLUS ENCLINS À PERSÉVÉRER DANS LEURS ÉTUDES?*

LIENS ENTRE LA SATISFACTION, LES NOTES, LE GENRE ET LA PRÉSENCE OU NON D'INCAPACITÉ

Les taux élevés de décrochage sont une préoccupation majeure pour les établissements d'enseignement supérieur, y compris pour les cégeps du Québec. Le maintien aux études ou le décrochage scolaire ont d'importantes conséquences, tant pour la société (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006) que pour les élèves, car le décrochage réduit l'accès à l'emploi et diminue le potentiel de revenu (Fassinger, 2008). Des taux élevés d'attrition peuvent également avoir un effet majeur sur les finances des cégeps et des universités (Pascarella et Terenzini, 2005).

Aux États-Unis, les derniers rapports indiquent que le taux de diplomation de la population étudiante n'ayant pas d'incapacité est aussi bas que 29 % dans les collèges préuniversitaires (après trois ans) et 40 % dans les universités publiques (après cinq ans) (ACT, 2006a et b). Les données canadiennes révèlent également des taux de décrochage élevés (Statistiques Canada, 2006).

La contreperformance scolaire des étudiants¹ ainsi que leur taux de participation et de diplomation collégiale relativement bas, à comparer à ceux des étudiantes, sont devenus des phénomènes mondiaux qui inquiètent les administrations compétentes de nombreuses régions, dont le Québec. Un nombre croissant de preuves démontre que les étudiants sont à la remorque de leurs consœurs en ce qui concerne la réussite scolaire telle que mesurée selon une variété de critères (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2003). Certaines données tirées de nos propres études (Jorgensen, Fichten, Havel, Lamb, James et Barile, 2003 ; 2005) montrent un écart de 7 % à 10 % entre le taux de diplomation des étudiants et celui des étudiantes d'un grand cégep anglophone du Québec.

Il y a plus de 150 000 élèves fréquentant un collège ou une université au Canada qui ont un type d'incapacité

affectant leurs études (Fichten et collab., 2003 ; Statistiques Canada, 2008) et plus nombreux encore sont ceux qui ne sont pas conscients d'avoir une incapacité (Harrison et collab., 2007). De plus, le nombre d'élèves du postsecondaire ayant une incapacité continue d'augmenter au Canada comme aux États-Unis, où une récente étude à grande échelle a démontré que 11 % des élèves du premier cycle universitaire ont une incapacité (Snyder et Dillow, 2007). La croissance des inscriptions d'élèves ayant des incapacités diverses est également évidente dans les cégeps du Québec, où les élèves ayant un trouble d'apprentissage constituent actuellement la plus importante proportion de la population en situation de handicap (Raymond, 2011). Les motifs de persévérance ou de décrochage de ces élèves diffèrent de ceux de leurs pairs qui ne sont pas affectés par une incapacité (Jorgensen, Fichten et Havel, 2009), mettant ainsi en évidence le besoin d'étudier les facteurs de persévérance qui sont propres à cette population étudiante.

LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Les recherches concernant la persévérance scolaire se sont concentrées sur diverses combinaisons de caractéristiques des élèves. Celles-ci comprennent les caractéristiques précédant l'entrée aux études postsecondaires (âge, genre, ethnicité, besoins financiers, niveau d'éducation parentale, statut socio-économique, résultats obtenus lors des études secondaires), les interactions des élèves au cégep (intégration scolaire et sociale, contacts entre élèves et enseignants), les facteurs psychosociaux (objectifs et engagements, personnalité, ajustement psychosocial, autoefficacité scolaire), les coûts relatifs (obstacles, manques à gagner) et la satisfaction des élèves

* Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

¹ Afin de faciliter la lecture du texte, le terme « étudiants » réfère ici strictement aux individus de genre masculin. Le terme « étudiantes » est utilisé pour les individus de genre féminin. Le terme « élève », quant à lui, est utilisé pour désigner à la fois les étudiants et les étudiantes. L'expression « population étudiante » renvoie, elle aussi, aux étudiants et aux étudiantes.



SHIRLEY JORGENSEN
Coordonnatrice de la
recherche institutionnelle
Collège Dawson



CATHERINE S. FICHTEN
Professeure, Collège Dawson
Codirectrice, Réseau de
Recherche Adaptech



ALICE HAVEL
Coordonnatrice
Student AccessAbility Centre
Collège Dawson

quant à leur expérience scolaire. Les modèles explicatifs du décrochage basés sur ces caractéristiques ne permettent de justifier qu'une faible fraction (de 11 % à 45 %) du décrochage scolaire observé (Grayson et Grayson, 2003).

Les cégeps tout comme les autres établissements postsecondaires accordent une importance particulière à la satisfaction des élèves puisqu'ils sont convaincus qu'elle peut avoir une influence positive sur la persévérance et la réussite scolaires. Même si cette conviction est largement répandue, une telle influence est difficile à établir. Parmi les études qui ont exploré l'existence d'un tel lien, plusieurs ont fait appel à l'inventaire du degré de satisfaction des élèves, ou SSI (*Student Satisfaction Inventory*), publié par la firme Noel-Levitz et développé par Schreiner et Juillerat (1994). Schreiner (2009) a par exemple étudié un échantillon de 27 816 élèves qui étaient répartis dans 65 établissements offrant des programmes d'une durée de quatre années. Elle a examiné si la satisfaction des élèves permettait de prédire la persévérance scolaire, au-delà des prédictions basées sur les données démographiques et les caractéristiques institutionnelles. L'étude a démontré que les élèves de première année sont plus sensibles à certains facteurs liés à la satisfaction (mentionnons la présence de tuteurs et la sécurité) que les élèves plus avancés, lesquels seraient plus sensibles à d'autres facteurs (les résultats scolaires, par exemple). On peut penser que cette différence est due au fait que, chez les élèves plus avancés, les efforts qu'ils ont déjà consentis pour leurs études font en sorte qu'ils sont portés à persévérer, ce qui irait dans le même sens que le modèle développé par Hatcher, Kryter, Prus et Fitzgerald (1992).

NOTRE RECHERCHE

Il est important de connaître les facteurs qui influencent la réussite et la persévérance scolaires chez les étudiants et chez les élèves en situation de handicap. Voilà pourquoi notre recherche a exploré la relation qui existe entre la satisfaction d'une population étudiante relativement à divers aspects de la vie collégiale et la réussite ainsi que la persévérance scolaires. Cette étude avait pour objectifs 1) de déterminer si les étudiants et les étudiantes, avec ou sans incapacité, ont une perception différente des aspects importants de la vie collégiale et 2) si leur taux de satisfaction relativement à ces aspects est différent. L'étude visait enfin 3) à déterminer si le taux de satisfaction peut constituer un outil fiable afin de prédire les résultats et la persévérance scolaires des élèves.

MÉTHODOLOGIE

Ont participé à cette étude 6 065 élèves inscrits à des programmes de deux ou trois ans menant à un diplôme dans un cégep ou un collège préuniversitaire, et qui ont répondu à l'inventaire Noel-Levitz (SSI) sur le degré de satisfaction de la population étudiante (Schreiner et Juillerat, 1994) en 2001, 2002, 2005 et 2009. Parmi ces élèves, 394 avaient une incapacité (étudiantes: n = 220; étudiants: n = 174) et 5 671 n'en avaient pas (étudiantes: n = 3 479; étudiants: n = 2 192).

À peu près le tiers des étudiants et des étudiantes ayant une incapacité souffraient de troubles d'apprentissage (TA) ou de trouble de déficit de l'attention (TDA) ou des deux à la fois. Environ la moitié des 394 élèves ayant une incapacité (n = 192) ont indiqué être inscrits aux services adaptés offerts par leur collège. Les autres ont signalé d'eux-mêmes leur incapacité (n = 202) au moment où ils ont répondu au SSI. La proportion de TA ou de TDA dans la population recevant des services adaptés (50 %) était plus élevée que dans la population ayant fait un autosignalement de son incapacité (21 %). Les élèves n'ayant pas obtenu leur diplôme ou n'étant plus inscrits au semestre de l'automne 2009 ont été considérés comme ayant abandonné leurs études.

Nous avons recueilli les notes normalisées des élèves ainsi que leurs réponses à l'inventaire de satisfaction Noel-Levitz (Schreiner et Juillerat, 1994). À l'aide de cet inventaire (SSI), les élèves évaluent leur niveau de satisfaction à l'égard de la réponse de leur établissement à leurs attentes sur divers aspects. Cette évaluation se fait grâce à une échelle de 7 points (1 = « Très insatisfait », 7 = « Très satisfait »). Les élèves évaluent de plus l'importance des aspects en question d'après une échelle d'importance de 7 points (1 = « Pas du tout important », 7 = « Très important »).

Si les scores peuvent être examinés un item à la fois, l'instrument de mesure fournit aussi les scores de 12 sous-échelles ainsi qu'une note de satisfaction générale. Comme base de comparaison, les données SSI de deux grands échantillons nord-américains (les données des collèges communautaires et les données nationales canadiennes) ont été fournies par la firme Noel-Levitz; les données sur le statut d'incapacité des participants n'étaient pas disponibles pour ces ensembles de données.



RÉSULTATS ET CONCLUSIONS

Les étudiants et les étudiantes diffèrent-ils dans leur perception des aspects importants de l'expérience collégiale ?

→ **NON**

Une forte corrélation a été établie entre les aspects considérés importants par les deux groupes. Cette corrélation existe pour l'ensemble des étudiants et des étudiantes, qu'ils aient une incapacité ou non. Tous les groupes ont placé première en importance la sous-échelle « Efficacité de l'enseignement ».

Les élèves ayant une incapacité diffèrent-ils dans leur perception des élèves n'ayant pas d'incapacité à propos des aspects importants de l'expérience collégiale ?

→ **NON**

L'importance relative des aspects évalués (tableau 1), pour la population étudiante de notre échantillon ayant une incapacité, a fortement recoupé les choix des élèves n'ayant pas d'incapacité, et ce, peu importe leur genre. Les élèves ayant une incapacité et leurs pairs n'ayant pas d'incapacité ont beaucoup en commun quant à leur perception des aspects importants de leur expérience collégiale: ils classent tous l'« Efficacité de l'enseignement » au premier rang des aspects importants, suivi du « Souci de l'individu » et des « Services scolaires ».

Quelle est la relation entre les notes et la satisfaction ?

→ Il n'y avait qu'une faible corrélation entre les scores de satisfaction et les notes normalisées pour tous les groupes évalués. Les coefficients de corrélation entre les notes obtenues et les scores pour les sous-échelles étaient très bas (moins de 0,20 pour tous et moins de 0,10 pour la plupart), et même les corrélations avec la satisfaction générale étaient de moins de 0,25 pour tous les groupes (Rappelons que la plus forte corrélation possible est 1 et la plus faible, 0).

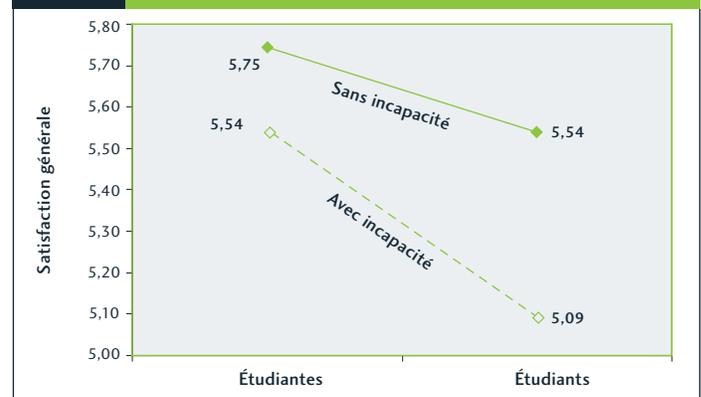
Les étudiantes ayant ou non une incapacité sont-elles plus satisfaites de leur expérience collégiale que les étudiants ?

→ **OUI, MAIS...**

En général, les scores de satisfaction des étudiants de notre échantillon ainsi que ceux des deux ensembles de données nord-américaines fournies par la firme Noel-Levitz étaient plus bas que ceux de leurs consœurs. Ces différences ont persisté même quand nous avons covarié les résultats scolaires et la satisfaction dans nos échantillons.

Les étudiants et les étudiantes étaient pourtant plus ou moins satisfaits des mêmes aspects et les scores de satisfaction selon le SSI montraient une corrélation élevée pour tous les groupes examinés. Cependant, divers éléments suggèrent que la différence de satisfaction entre les genres reflète peut-être une tendance générale des étudiants à attribuer des scores plus bas que les étudiantes, plutôt que de réelles différences entre les genres quant à la satisfaction (voir la figure 1): (1) la satisfaction générale des étudiants est moins élevée que celle des étudiantes pour toutes les échelles et tous les échantillons testés, (2) les creux et crêtes de satisfaction sont similaires pour les douze échelles et (3) les scores moyens pour les aspects et les échelles sont en étroite corrélation.

FIGURE 1 SATISFACTION GÉNÉRALE SELON LE GENRE ET LA PRÉSENCE OU NON D'INCAPACITÉ



Quant à la satisfaction à l'égard du caractère à la fine pointe de l'équipement de laboratoire, il faut noter que la différence est plus marquée que la différence moyenne entre les genres et que cet aspect est peut-être plus préoccupant pour les étudiants que pour les étudiantes, avec ou sans incapacité. Les plus grandes différences n'étaient pas uniquement reliées aux programmes techniques, où les étudiants sont nettement plus nombreux que les étudiantes (génie, informatique), mais aussi aux programmes de sciences et d'arts.

Des différences de satisfaction plus fortes que prévues ont aussi été constatées entre les étudiants et les étudiantes ayant une incapacité sur les aspects suivants: l'information sur ce qui se passe sur le campus, l'engagement de l'établissement envers les élèves à temps partiel, la flexibilité des politiques de changement de cours (abandon ou ajout), la façon dont les services d'orientation aident les nouveaux élèves à s'adapter au collège ainsi que la façon dont le personnel des services de recrutement et d'admission réagit aux requêtes et besoins spéciaux de la population étudiante.



Les élèves ayant une incapacité expriment-ils le même degré de satisfaction à l'égard de leur expérience collégiale que les élèves n'ayant pas d'incapacité ?

→ NON

Les élèves ayant une incapacité sont moins satisfaits que leurs pairs n'ayant pas d'incapacité. En général, les étudiants et les étudiantes ayant une incapacité ont exprimé des taux de satisfaction moindres que ceux de leurs pairs n'ayant pas d'incapacité à l'égard de la satisfaction générale (figure 1) et pour six des douze sous-échelles (tableau 1). Les deux genres ont montré de grandes différences du taux de satisfaction, comparativement à leurs pairs n'ayant pas d'incapacité, pour l'échelle des « Services adaptés offerts sur le campus ». Pour les étudiants, la « Capacité d'être centré sur l'élève » et, pour les étudiantes, les « Services collégiaux » ont également révélé des différences du taux de satisfaction de 0,20 ou plus. Ces différences semblent toutefois dépendre de l'inscription ou non des élèves ayant une incapacité aux services adaptés qui sont offerts par le collège.

ASPECTS ÉVALUÉS	PAS D'INCAPACITÉ		AYANT UNE INCAPACITÉ	
	Moy	Écart-type	Moy	Écart-type
Services de soutien sur le campus	4,96	1,17	4,70	1,35
Services collégiaux	5,40	0,94	5,17	1,10
Capacité d'être centré sur l'élève	5,13	1,05	4,96	1,19
Excellence des services	5,10	0,94	4,94	1,05
Atmosphère sur le campus	5,10	0,94	4,93	1,07
Efficacité de l'enseignement	5,12	0,97	4,99	1,09
Réceptivité aux diverses populations	5,42	1,10	5,32	1,32
Admissions et Aide financière	4,91	1,08	4,82	1,14
Efficacité du service d'inscription	5,13	0,98	5,04	1,08
Aide pédagogique	5,00	1,18	4,92	1,30
Sécurité	5,07	1,12	5,02	1,21
Souci de l'individu	4,85	1,13	4,86	1,27

Les élèves ayant une incapacité et qui sont inscrits aux services adaptés offerts par leur collège sont-ils plus satisfaits ?

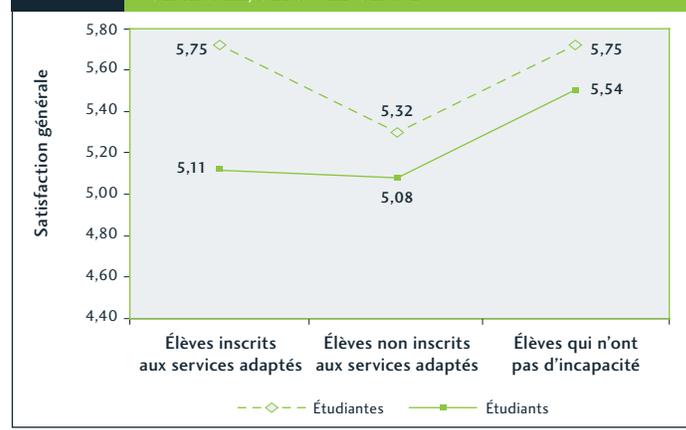
→ OUI, MAIS...

L'inscription aux services adaptés offerts sur le campus est associée à la satisfaction de façon différente selon le genre de l'élève et la nature de son incapacité. À la figure 2, on peut voir que la satisfaction générale des étudiantes inscrites aux

services adaptés était similaire à celle des étudiantes n'ayant pas d'incapacité, et sensiblement plus élevée que celle des étudiantes ayant une incapacité qui n'étaient pas inscrites aux services adaptés. Cela valait aussi bien pour les étudiantes ayant indiqué avoir un trouble d'apprentissage ou un TDA que pour celles ayant un autre type d'incapacité (visuelle, motrice, auditive, etc.).

Dans l'ensemble, les résultats pour les étudiants suggèrent que l'inscription aux services adaptés n'a pas eu d'effet sur leur satisfaction. Cela dépend, cependant, de la nature de l'incapacité. Qu'ils soient ou non inscrits à des services adaptés, les résultats des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA suggèrent une satisfaction moindre que celle de leurs confrères n'ayant pas d'incapacité.

FIGURE 2 INSCRIPTION AUX SERVICES ADAPTÉS ET SATISFACTION GÉNÉRALE, SELON LE GENRE



Par ailleurs, les étudiants ayant une incapacité autre que des troubles d'apprentissage ou un TDA ont affiché des degrés de satisfaction équivalents à ceux de leurs pairs n'ayant pas d'incapacité. À l'égard de certains aspects de leur vie collégiale ils ont même exprimé une satisfaction plus grande que ne l'on fait les étudiants affectés par une incapacité autre que des troubles d'apprentissage ou un TDA (non inscrits aux services adaptés) ou que les étudiants n'ayant pas d'incapacité.

Les avantages de l'inscription aux services adaptés offerts sur le campus diffèrent-ils selon le genre ?

→ OUI

L'un des aspects sur lesquels les étudiantes inscrites aux services adaptés se sont montrées plus satisfaites que celles non inscrites à ces services concernait l'inscription aux cours: « Les



préposés à l'inscription sont serviables»; «L'horaire des cours me convient»; «Le personnel des services de recrutement et d'admission est sensible aux besoins spéciaux des futurs élèves». Les élèves ayant une incapacité peuvent s'inscrire à l'avance auprès des services adaptés. Ce faisant, ils peuvent faire leur choix de cours à l'avance, tout en bénéficiant de l'aide du personnel du centre de services, qui peut aussi recommander des enseignants potentiellement plus coopératifs et plus ouverts aux accommodements. De plus, les élèves peuvent ainsi choisir leurs cours et organiser leur horaire en y programmant des cours aux heures qui leur conviennent le mieux. Cette assistance personnalisée pour l'inscription se reflète probablement dans le degré de satisfaction plus élevé, sur ces aspects, chez les étudiantes inscrites aux services adaptés de leur collège.

Il semble aussi que l'inscription aux services adaptés aide les étudiantes à se sentir en lien à leur institution, ce qui se reflète dans la satisfaction plus élevée quant à l'élément «La plupart des élèves développent un sentiment d'appartenance». Reed, Ryerson et Lund-Lucas (2006), en examinant les expériences d'élèves ayant un trouble d'apprentissage dans deux universités ontariennes, ont signalé que certains se sentaient isolés et que la vie universitaire exigeait un certain ajustement. Notre sondage sur les raisons du décrochage des élèves ayant une incapacité a aussi indiqué que ceux-ci disaient se sentir seuls et isolés à leur entrée au cégep (Jorgensen, Fichten et Havel, 2009). Les services adaptés du campus peuvent jouer un rôle en aidant les élèves à faire plus facilement la transition entre le cours secondaire et le cégep. Le degré de satisfaction était également plus élevé quant à la communication («Je suis généralement au courant de ce qui se passe sur ce campus»; «Les élèves sont avertis assez tôt dans le semestre si leurs résultats en classe laissent à désirer»).

Les étudiants ayant une incapacité et qui sont inscrits aux services adaptés ont aussi attribué des scores de satisfaction élevés à deux éléments reliés à la communication: «Je suis généralement au courant de ce qui se passe sur ce campus» et «On m'oblige rarement à courir partout pour trouver de l'information sur ce campus». Il semble que les services adaptés aient un rôle important à jouer pour aider les élèves à demeurer informés de ce qui se passe sur le campus. Outre la communication, les étudiants inscrits se sentent également plus satisfaits de l'engagement de l'établissement envers «Les élèves qui se déplacent de plus loin pour venir» et «Les élèves qui ont des besoins particuliers», et les étudiants inscrits sont aussi satisfaits que «Les conseillers se soucient des élèves en tant qu'individus» et que «Les conseillers en services adaptés et les aides pédagogiques individuels se soucient de ma réussite en tant qu'individu». Ce pourrait être une conséquence

de l'initiative prise par les services adaptés de renseigner les élèves sur les autres services accessibles par l'entremise des services offerts à la population étudiante (services de consultation, aides pédagogiques individuels, tutorat, services de transport pour personnes handicapées, etc.).

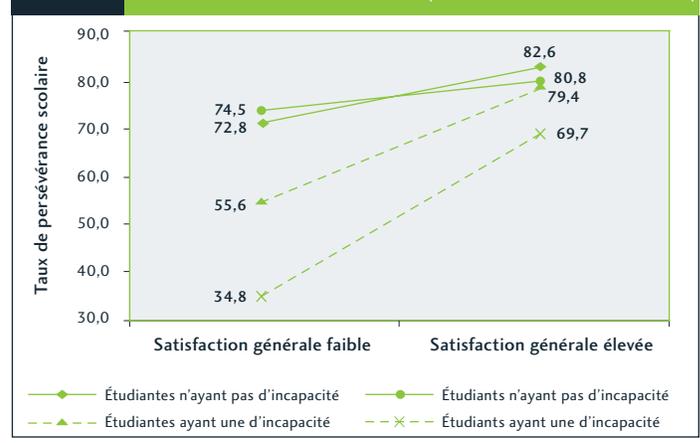
Un faible taux de satisfaction quant à l'expérience collégiale est-il relié à une réduction du taux de persévérance scolaire?

→ OUI, MAIS...

Les élèves qui étaient plus satisfaits avaient également un taux de persévérance scolaire plus élevé. Entre ceux ayant les taux de satisfaction les plus élevés et ceux ayant les taux les moins élevés, une différence d'environ 5 % à 10 % dans le taux de persévérance scolaire était observable pour les élèves n'ayant pas d'incapacité.

Cette différence était considérablement plus élevée pour les élèves ayant une incapacité (figure 3). Toutefois, à l'exception des étudiants ayant une incapacité, cette différence dans le taux de persévérance scolaire a disparu lorsque les notes ont été prises en considération. Il est donc difficile de savoir si ce sont les notes plus élevées ou bien le niveau de satisfaction plus grand qui influencent le plus fortement le taux de persévérance scolaire. Cependant, pour les étudiants ayant une incapacité, ces deux facteurs ont contribué de façon différente à la persévérance scolaire. Bien que le taux de satisfaction soit, dans l'ensemble, un faible prédicteur de la persévérance scolaire, il était un meilleur prédicteur pour les élèves ayant une incapacité que pour ceux n'en ayant pas.

FIGURE 3 TAUX DE SATISFACTION GÉNÉRALE FAIBLE ET ÉLEVÉ ET TAUX DE PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE SELON LE GENRE ET LA PRÉSENCE D'INCAPACITÉ (PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES)





RECOMMANDATIONS

Nous devons faire preuve de prudence lorsque nous interprétons la satisfaction des élèves en tant qu'indicateur clé de la performance des établissements. Puisque les étudiants ont généralement tendance à attribuer des scores de satisfaction plus bas que ne le font les étudiantes, des comparaisons entre établissements pourraient être faussées par les différentes proportions d'étudiants et d'étudiantes que l'on retrouve dans les populations collégiales.

Quoi qu'il en soit, la satisfaction à l'égard de l'équipement à la fine pointe dont sont dotés les laboratoires semble plus importante pour les étudiants que pour les étudiantes. Et cela vaut pour les élèves ayant une incapacité comme pour ceux n'en ayant pas. Cet aspect devrait donc faire l'objet d'une attention particulière. Naturellement, cette tendance peut varier selon les programmes d'études des élèves ainsi que d'un établissement à l'autre.

Les étudiants ayant une incapacité ont attribué des scores nettement plus bas que les étudiantes ayant une incapacité à une variété d'aspects de leur expérience collégiale : l'information sur ce qui passe sur le campus, l'engagement de l'établissement envers les élèves à temps partiel, la flexibilité des politiques de changement de cours (abandon ou ajout), la façon dont les services d'orientation appuient les nouveaux élèves dans leur adaptation au collège et la façon dont le personnel des services de recrutement et d'admission réagit aux requêtes et besoins spéciaux des élèves. Il est donc important d'étudier ces écarts pour mieux les comprendre.

Les résultats ont clairement montré que la majorité des élèves ayant une incapacité qui sont inscrits aux services adaptés offerts sur le campus étaient plus satisfaits que leurs pairs qui n'y étaient pas inscrits. Au vu de ces résultats, il importe que les élèves ayant une incapacité soient informés des services spécialisés qui leur sont offerts au cégep.

De plus, les besoins des étudiants ayant un trouble d'apprentissage devraient faire l'objet d'études plus approfondies. En effet, ces étudiants constituent le moins satisfait des groupes étudiés, et ce, même lorsque l'on tient compte des étudiants inscrits aux services adaptés offerts sur le campus. On devrait mettre sur pied des groupes de discussion ou encore mener des entrevues afin de découvrir pourquoi les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA ne sont pas aussi satisfaits que les autres bénéficiaires des services adaptés offerts sur le campus. Une meilleure compréhension des traits de personnalité, des comportements de demande d'aide et de l'intensité de l'insistance parentale pour que ces étudiants

entreprennent des études postsecondaires pourrait laisser entrevoir la nature des interventions requises ainsi que la façon d'offrir les services (un plus grand recours aux services accessibles par Internet, par exemple).

Puisque l'«Efficacité de l'enseignement» s'est avérée de première importance pour tous les groupes étudiés, il faudrait accorder une attention spéciale à cet aspect. Même si, dans notre recherche, les résultats peuvent varier d'un établissement à l'autre, les aspects des sous-échelles de l'«Efficacité de l'enseignement» qui ont obtenu les scores de satisfaction les plus bas, pour les étudiants comme pour les étudiantes, se rapportaient à leurs interactions avec le corps enseignant («L'enseignant comprend les circonstances de vie uniques de chaque élève»; «L'enseignant se préoccupe de mes problèmes scolaires»; «L'enseignant tient compte des différences entre les élèves en donnant un cours»). Ces résultats suggèrent qu'une sensibilité accrue aux besoins des élèves serait de mise.

Une façon d'améliorer les relations entre les enseignants et la population étudiante ayant une incapacité serait d'avoir recours à des programmes de développement professionnel pour aider les enseignants à prendre conscience des effets que peuvent avoir différentes méthodes pédagogiques sur cette population, à tenir compte de ces élèves dans la préparation des plans de cours et à cultiver une certaine souplesse dans leurs modes d'enseignement.

Les étudiants et les étudiantes ont besoin de formation pour développer leur autonomie sociale. Le guide de transition aux études postsecondaires publié par le Humber College Institute of Technology and Advanced Learning (2008) décrit l'autonomie sociale comme suit : «comprendre vos forces et vos besoins, définir vos objectifs personnels, connaître vos droits et vos obligations aux yeux de la loi, et communiquer tous ces éléments aux autres²». De cette manière, les élèves pourraient acquérir la confiance nécessaire pour aborder leurs enseignants ainsi que leurs fournisseurs de services et exprimer leurs besoins de façon efficace. Ceci est particulièrement important pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA, car leur handicap n'est pas visible. Il se peut que ces élèves n'aient pas eu autant de contacts avec les services adaptés que les élèves dont les incapacités sont plus visibles, qui peuvent avoir appris avec le temps à mieux accepter leur incapacité et leur besoin d'être aidés. ●

² Traduction libre de : «understanding your strengths and needs, identifying your personal goals, knowing your legal rights and responsibilities, and communicating these to others».



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACT TESTING SERVICES. *ACT Institutional Data File: National Collegiate Dropout 2003 and Graduation Rates*, 2006a [209.235.214.158/research/policymakers/pdf/retain_2003.pdf].

ACT TESTING SERVICES. *ACT Institutional Data File: National Collegiate Retention and Persistence to Degree Rates*, 2006b [209.235.214.158/research/policymakers/pdf/retain_2006.pdf].

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Canadian Postsecondary Education: A Positive Record—An Uncertain Future*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006 [http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/BD46F091-D856-4EEB-B361-D83780BFE78C/0/PSEReport2006EN.pdf].

FASSINGER, R. «Workplace Diversity and Public Policy», *American Psychologist*, vol. 63, n° 4, 2008, p. 252-268.

FICHTEN, C. S., J. V. ASUNCION, M. BARILE, C. ROBILLARD, M. E. FOSSEY et D. LAMB. «Canadian Postsecondary Students with Disabilities: Where are They?», *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 33, n° 3, 2003, p. 71-114.

GRAYSON, K. P. ET K. GRAYSON. *Research on Retention and Attrition*, Canada Millennium Scholarship Foundation, 2003 [http://www.millenniumscholarships.ca/en/research/retention_final.pdf].

HARRISON, A. G., A.-C. LAROCHE et E. NICHOLS. «Students with Learning Disabilities in Postsecondary Education: Selected Initial Characteristics», *Exceptionality Education Canada*, vol. 17, n° 1-2, 2007, p. 135-154.

HATCHER, L., K. KRYTER, J. S. PRUS et V. FITZGERALD. «Predicting College Student Satisfaction, Commitment, and Attrition from Investment Model Constructs», *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 22, n° 16, 1992, p. 1273-1296.

HUMBER COLLEGE INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND ADVANCED LEARNING. *Pathways to Post Secondary: A Transition Guide for People with Disabilities to Humber College Institute of Technology & Advanced Learning and the University of Guelph-Humber*, 2008 [http://www.humber.ca/disabilityservices/PathwaysToPostSecondary.pdf].

JORGENSEN, S., C. S. FICHTEN et A. HAVEL. *Prédire la situation de risque des étudiants au collège: hommes et étudiants ayant des incapacités / Predicting the at Risk Status of College Students: Males and Students with Disabilities*, Rapport de recherche présenté à PAREA, Education Resources Information Center, 2009 [http://www.cdc.qc.ca/parea/787312_jorgensen_ferraro_fichten_havel_risque_hommes_incapacites_dawson_PAREA_2009.pdf].

JORGENSEN, S., C. S. FICHTEN, A. HAVEL, D. LAMB, C. JAMES et M. BARILE. *Students with Disabilities at Dawson College: Success and Outcomes / Étudiants ayant des incapacités au Dawson College: réussite et avenir*, Rapport de recherche présenté à PAREA, Education Resources Information Center, 2003 [http://www.cdc.qc.ca/parea%20/785675_fichten_et_al_PAREA_2005.pdf].

JORGENSEN, S., C. S. FICHTEN, A. HAVEL, D. LAMB, C. JAMES et M. BARILE. «Academic Performance of College Students with and without Disabilities: An Archival Study», *Canadian Journal of Counselling*, vol. 39, n° 2, 2005, 101-117.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). *Statistiques d'éducation: enseignement primaire, collégial et universitaire*, Québec, MELS, 2003.

PASCARELLA, E. T. et P. T. TERENZINI. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, San Francisco, Jossey Bass, 2005.

RAYMOND, O. *Communication personnelle*, Montréal, Cégep de Vieux Montreal, 2011.

REED, M. J., T. L. RYERSON et E. LUND-LUCAS. «Access to Education and Services for Students with Learning Disabilities: Student, Alumni and Parent Perspectives from Two Ontario Universities», *Higher Education Perspectives*, vol. 2, n° 2, 2006, p. 50-65.

SCHREINER, L. A. et S. L. JUILLERAT. *The Student Satisfaction Inventory*, Iowa City, Noel-Levitz, 1994.

SCHREINER, L. A. *Linking Student Satisfaction and Retention*, Noel-Levitz inc., 2009 [https://www.noellevitz.com/NR/rdonlyres/A22786EF-65FF-4053-A15A-CBE145B0C708/0/LinkingStudentSatis0809.pdf].

SNYDER, T. D. et S. A. DILLOW. *Digest of Educational Statistics 2006*, Washington, DC, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 2007 [http://nces.ed.gov/pubs2007/2007017.pdf].

STATISTIQUES CANADA. *Population 15 Years and Over by Highest Degree, Certificate or Diploma (1986-2006 Census)*, 2006 [http://www40.statcan.ca/101/cst01/educ42.htm].

STATISTIQUES CANADA. *Participation and Activity Limitation Survey 2006: Tables (Part III)*, Catalogue n° 89-628-X n° 008, 2008 [http://www.statcan.ca/english/freepub/89-628-XIE/89-628-XIE2008008.pdf].

Shirley JORGENSEN (MBA) a œuvré pendant plus de 15 ans en recherche institutionnelle à la University of Western Sydney, en Australie. Elle occupe depuis 10 ans des fonctions similaires au Collège Dawson, où elle est la coordonnatrice du bureau de la recherche institutionnelle. Elle a mené une recherche subventionnée par le Conseil canadien sur l'apprentissage de même que plusieurs recherches subventionnées par le PAREA visant à étudier les différents facteurs de risque associés aux garçons et aux élèves en situation de handicap.
sjorgensen@dawsoncollege.qc.ca

Catherine S. Fichten, Ph.D, codirige le Réseau du Recherche Adaptech et enseigne au Département de psychologie du Collège Dawson, en plus d'être professeure agrégée au Département de psychiatrie de la McGill University et psychologue clinicienne à l'Hôpital général juif de Montréal. Au fil des ans, elle a réalisé de nombreuses recherches en lien avec les situations de handicap. Elle mène entre autres des travaux pour le compte du Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), un centre collégial de transfert de technologie dans le domaine des pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN) affilié au Collège Dawson et au Cégep du Vieux Montréal.
catherinefichten@mcgill.ca

Alice HAVEL, coordonnatrice du Service d'aide aux étudiants handicapés du Collège Dawson, a obtenu son doctorat en psychologie de l'orientation en 1993, à la McGill University. Au cours des 14 dernières années, elle a contribué à offrir des services aux élèves du collégial aux prises avec des incapacités physiques et des troubles d'apprentissage, en plus de participer à plusieurs projets et communications. Elle siège aussi au comité consultatif du Réseau de Recherche Adaptech et réalise des travaux pour le Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH).
ahavel@dawsoncollege.qc.ca