

Les élèves satisfaits de leur expérience collégiale, sont-ils plus enclins à persévérer dans leurs études? Liens entre la satisfaction, les notes, le sexe et la présence ou non d'incapacité

Shirley Jorgensen, Catherine Fichten, Alice Havel

La déperdition des effectifs scolaires au postsecondaire

Les taux élevés de déperdition constituent une préoccupation majeure pour les établissements d'enseignement supérieur, y-compris pour les cegeps 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 le potentiel de revenu (Fassinger, 2008). Les taux élevés de déperdition peuvent également avoir un impact majeur sur les finances des cegeps et des universités (Pascarella et Terenzini, 2005).

Le taux de diplomation du corps étudiant n'ayant généralement pas d'incapacité a chuté, selon les derniers rapports, jusqu'à 29 % dans les collèges préuniversitaires américains (au bout de trois ans) et jusqu'à 40 % dans les universités publiques (au bout de cinq ans) (ACT, 2006). Les données canadiennes révèlent aussi des taux de décrochage élevés (Statistiques Canada, 2004).

La déperdition et les étudiants¹

Le sous-rendement scolaire des étudiants, ainsi que leur taux de participation et de complétion collégiale relativement bas, comparativement à ceux des étudiantes, a atteint les proportions d'un phénomène mondial et inquiète les administrations compétentes de nombreuses régions, dont le Québec. Une abondance croissante de preuves montre que les étudiants sont à la remorque de leurs consœurs en ce qui concerne la réussite scolaire, mesurée selon une variété de critères (Ministère de l'éducation du Québec, 2003). Certaines données tirées de nos propres études antérieures (Jorgensen, Fichten, Havel, Lamb, James, et Barile, 2003; 2005) montrent un écart de 7 % à 10 % entre les taux de diplomation des étudiants et des étudiantes d'un grand cegep anglophone du Québec, même après révision de ces taux à un niveau d'études secondaires.

¹ Afin de faciliter la lecture du texte, le terme « étudiants » réfère ici strictement aux individus de sexe masculin. Le terme « étudiantes » est utilisé pour les individus de sexe féminin. Le terme élève, quant à lui, est utilisé pour désigner à la fois les étudiants et les étudiantes. Toute exception est mentionnée sous forme de note de bas de page.

Les élèves du postsecondaire ayant une incapacité

Plus de 150 000 élèves fréquentant un collège ou une université au Canada ont un type d'incapacité qui affecte leurs études (Fichten, et al, 2003, Statistiques Canada, 2008a) et plus nombreux encore sont ceux qui ne sont conscients d'avoir une incapacité (Harrison et al. 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 ont une incapacité (Snyder et Dillow, 2007). La croissance des inscriptions d'élèves ayant diverses incapacités est également évidente dans les cegeps du Québec, où les élèves ayant un trouble d'apprentissage constituent actuellement la plus large proportion de la population ayant une incapacité (Raymond, 2011). Les motifs de maintien aux études ou de décrochage de ces élèves diffèrent de celles de leurs pairs sans incapacité (Jorgensen, Fichten et Havel, 2009), soulignant le besoin d'étudier les facteurs de persévérance qui sont particuliers à cette population étudiante.

Les facteurs qui influencent le maintien aux études

Les recherches sur le maintien aux études se sont concentrées sur diverses combinaisons de caractéristiques des élèves. Celles-ci comprennent les caractéristiques précédant l'entrée aux études postsecondaires (âge, sexe, ethnicité, besoins financiers, niveau d'éducation parentale, statut socioéconomique, résultats des études secondaires), les interactions des élèves au cegep (temps plein ou partiel, intégration scolaire et sociale, contacts entre élèves et enseignants, temps passé à l'extérieur du campus, participation des élèves), les facteurs psychosociaux (objectifs et engagements, personnalité, ajustement psychosocial, soutien au niveau social, autoefficacité scolaire, orientation des objectifs, valeur de l'atteinte d'objectifs [importance de la réussite]), les coûts relatifs (obstacles, manques à gagner), et la satisfaction de l'expérience scolaire. Les études sur ces facteurs ont produit des résultats variables (Robbins et al, 2004).

Les cegeps et autres établissements postsecondaires sont particulièrement intéressés à la satisfaction des élèves, étant convaincus qu'elle a une influence positive sur le maintien aux études et la réussite scolaire. Même si cette conviction est largement répandue, les preuves empiriques sont insuffisantes pour confirmer une telle influence. Parmi les études qui suggèrent qu'un lien existe, 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 examiné si la satisfaction des élèves pouvait prédire le maintien aux études, au-delà des prédictions basées sur les données démographiques et les caractéristiques institutionnelles, dans un échantillon de 27 816 répartis dans 65 institutions offrant des programmes de quatre ans. D'après les résultats, les prédicteurs du maintien aux études diffèrent selon le niveau d'avancement des études chez les élèves.

La présente étude

Étant donné l'importance de connaître les prédicteurs de réussite et de maintien aux études parmi les étudiants et parmi les élèves ayant une incapacité, nous avons évalué, dans la présente étude, la satisfaction de la population étudiante² d'un grand cegep anglophone relativement à divers aspects de la vie collégiale, et sa corrélation avec les résultats scolaires et le maintien aux études. Cette étude avait pour objectifs (1) de déterminer si étudiants et étudiantes, avec ou sans incapacité, diffèrent dans leur perception des aspects importants de la vie collégiale et (2) dans leur taux de satisfaction relativement à ces aspects, et (3) de déterminer si la satisfaction peut constituer un prédicteur fiable des résultats scolaires et du maintien aux études des élèves.

Méthode

Ont participé à cette étude 6065 élèves inscrits à des programmes de deux ou trois ans menant à un diplôme dans un cegep ou un collège préuniversitaire, et qui ont répondu à l'inventaire Noel-Levitz sur le degré de satisfaction de la population étudiante³, ou SSI (Student Satisfaction Inventory : Schreiner et Juillerat, 1994) en 2001, 2002, 2005, 2009. Trois cent quatre-vingt quatorze élèves avaient une incapacité (étudiantes : n = 220; étudiants : n = 174) et 5671 n'en avaient pas (étudiantes : n = 3479; étudiants : n = 2192). Environ le tiers des étudiants et étudiantes ayant une incapacité souffraient de troubles d'apprentissage et/ou de trouble de déficit de l'attention (TDA). Environ la moitié des 394 élèves ayant une incapacité (n = 192) ont indiqué être inscrits aux services adaptés offerts par le cegep. Les autres ont signalé d'eux-mêmes leur incapacité (n = 202) sur le SSI. (Tableau 1). La proportion de troubles d'apprentissage ou de TDA dans la population recevant des services adaptés (50 %) était plus élevée que dans la population n'en recevant pas (21 %).

² Entendre ici «population étudiante» comme englobant la population masculine ainsi que la population féminine.

³Idem.

Tableau 1. Élèves ayant rempli le SSI : répartition par sexe et inscription aux services adaptés

Sexe	Ayant une incapacité		Pas d'incapacité
	Inscrits	Non inscrits (auto-signalé)	
Étudiantes	115	105	3479
Étudiants	77	97	2192
Total	192	202	5671

Le statut d'inscription de chaque individu a été vérifié à la session d'automne 2009. Les élèves ont été considérés comme ayant persévéré dans leurs études s'ils étaient encore inscrits ou avaient obtenu leur diplôme. S'ils n'avaient pas obtenu leur diplôme ou n'étaient plus inscrits au cegep à cette date, ils ont été considérés comme ayant abandonné leurs études.

Nous avons recueilli les notes normalisées des élèves et leurs réponses à l'inventaire de satisfaction Noel-Levitz (SSI : Shreiner et Juillerat, 1994). À l'aide du SSI, les élèves évaluent leur niveau de satisfaction envers la réponse de leur institution à leurs attentes sur divers aspects. Cette évaluation se fait grâce à une échelle de 7 points : (1 = Très insatisfait, 7 = Très satisfait). Ils évaluent également l'importance des aspects en question selon 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 également 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 Noel-Levitz Inc.; les données sur le statut d'incapacité des participants n'étaient pas disponibles pour ces ensembles de données.

Résultats et conclusions

Les étudiants et 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, même si les étudiants leur attribuaient généralement des scores plus bas que les étudiantes. Cette corrélation existe pour l'ensemble des étudiants et 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 ou pas une incapacité diffèrent-ils dans leur perception des aspects importants de l'expérience collégiale? Non. L'importance relative des aspects évalués, pour la population étudiante⁴ de notre échantillon ayant une incapacité, a fortement recoupé les choix des élèves sans incapacité. Ceci est valable pour les deux sexes. Les étudiants et étudiantes ayant une incapacité et leurs pairs sans incapacité ont beaucoup en commun quand à leur perception des aspects importants de leur expérience collégiale.

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 (tous moins de 0,20 et la plupart moins de 0,10), et même les corrélations avec la satisfaction générale étaient moins de 0,25 pour tous les groupes.

Les étudiantes, ayant ou non une incapacité, sont elles plus satisfaites de leur expérience collégiale que les étudiants? Oui, mais cependant... En général, les scores de satisfaction des étudiants de notre échantillon ainsi que ceux des deux ensembles de données nord-américaines fournies par Noel-Levitz Inc. 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 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, puisque (1) la satisfaction générale des étudiants est moins élevée que celle des étudiantes pour toutes les échelles et tous les échantillons testés, que (2) les creux et crêtes de satisfaction sont similaires pour les douze échelles, et que (3) les scores moyens pour les aspects et les échelles sont en étroite corrélation, tout cela suggère que la différence de satisfaction entre les sexes reflète peut-être une tendance générale des étudiants à attribuer des scores plus bas que les étudiantes, plutôt que de réelles différences sur les éléments de satisfaction ou d'insatisfaction. (Voir la Figure 1).

⁴ Entendre ici «population étudiante» comme englobant la population masculine ainsi que la population féminine.

Quant aux aspects en particulier, il faut noter que la différence est plus marquée que la moyenne en ce qui concerne la satisfaction de l'état récent de l'équipement de laboratoire, 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 créatifs.

Des différences de satisfaction plus fortes que prévues ont été constatées entre les étudiants et étudiantes ayant une incapacité, sur les aspects suivants : l'information sur ce qui se passe sur le campus, l'engagement de l'institution envers les élèves à temps partiel, la flexibilité des politiques de changement de cours (abandon/ajout), la façon dont les services d'orientation aident les nouveaux élèves à s'adapter au collège, et la façon dont le personnel des services de recrutement et d'admission réagit aux requêtes et besoins spéciaux de la population étudiante⁵.

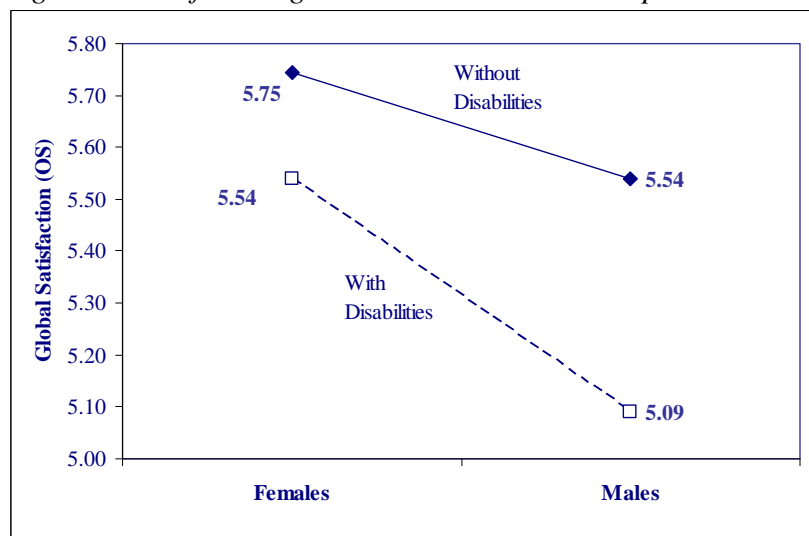
Les élèves ayant une incapacité expriment-ils le même degré de satisfaction de leur expérience collégiale que les élèves sans incapacité? Non, les élèves ayant une incapacité sont moins satisfaits que leurs pairs sans incapacité. En général, les étudiants et étudiantes ayant une incapacité ont exprimé des taux de satisfaction moindres que ceux de leurs pairs sans incapacité pour la satisfaction générale (Figure 1) et pour cinq des douze sous-échelles (Tableau 2). Les deux sexes ont montré de grandes différences du taux de satisfaction, comparativement à leurs pairs sans incapacité, pour l'échelle des *Services adaptés offerts sur le campus*. Pour les étudiants, la *Concentration sur* 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 du collège.

Les élèves avec incapacité inscrits aux services adaptés offerts par le 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 sexe de l'élève et la nature de son incapacité.

⁵ Entendre ici «population étudiante» comme englobant la population masculine ainsi que la population féminine.

Figure 1. Satisfaction générale selon le sexe et la présence ou non d'incapacité



On peut voir à la Figure 2 que la satisfaction des étudiantes inscrites aux services adaptés était similaire à celle des étudiantes sans incapacité, et sensiblement plus élevée que celle des étudiantes ayant une incapacité qui n'étaient pas inscrites.

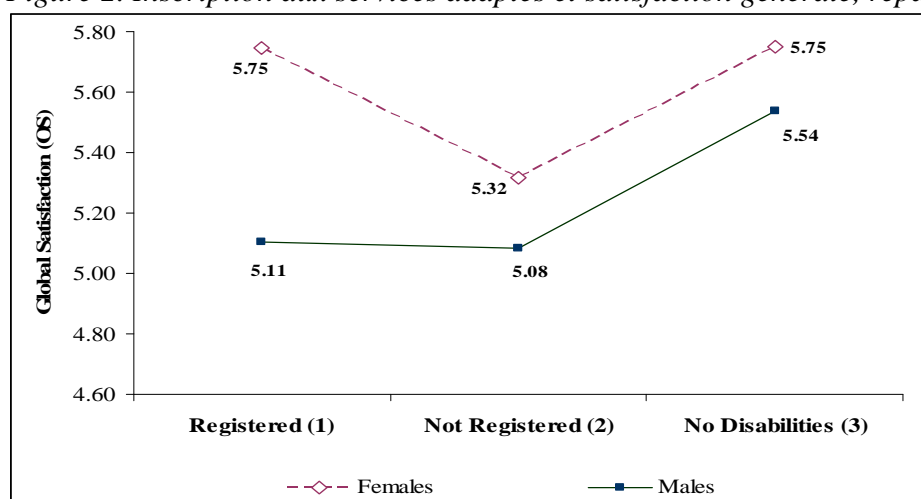
Tableau 3. Comparaison de la satisfaction des élèves ayant ou non une incapacité.

	Pas d'incapacité		Ayant une incapacité		Statistiques	
	M	Écart-type	M	Écart-type	F	p
	(1, 1603)					
Services de soutien sur le campus	4,96	1,17	4,70	1,35	18,23	<,001
Services collégiaux	5,40	0,94	5,17	1,10	21,60	<,001
Concentration sur l'élève	5,13	1,05	4,96	1,19	9,07	0,003
Excellence des services	5,10	0,94	4,94	1,05	10,04	0,002
Atmosphère sur le campus	5,10	0,94	4,93	1,07	10,77	0,001
Efficacité de l'enseignement	5,12	0,97	4,99	1,09	6,72	0,010
Réaction aux diverses populations	5,42	1,10	5,32	1,32	2,68	0,102
Admissions et Aide financière	4,91	1,08	4,82	1,14	2,64	0,104
Efficacité du service d'inscription	5,13	0,98	5,04	1,08	2,88	0,090
Aide pédagogique	5,00	1,18	4,92	1,30	1,59	0,208
Sécurité	5,07	1,12	5,02	1,21	1,00	0,318
Souci de l'individu	4,85	1,13	4,86	1,27	0,01	0,909

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'impact sur leur satisfaction. Cela dépend, cependant, de la nature de l'incapacité. Les résultats des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA suggèrent une satisfaction moindre que celle de leurs confrères sans incapacité, qu'ils soient ou non inscrits à des services adaptés.

Figure 2. Inscription aux services adaptés et satisfaction générale, répartis selon les sexes



Les étudiants ayant une incapacité autre que des troubles d'apprentissage ou de TDA, d'autre part, ont non seulement affiché des degrés de satisfaction équivalents à ceux de leurs pairs sans incapacité, mais ils ont également exprimé une plus grande satisfaction de certains aspects de leur vie collégiale que les étudiants non inscrits ayant une incapacité autre que des troubles d'apprentissage ou de TDA, ou que les étudiants sans incapacité.

Les avantages de l'inscription aux services adaptés offerts sur le campus diffèrent-ils selon le sexe? Oui. L'un des aspects sur lesquels les étudiantes inscrites aux services adaptés se sont montrées plus satisfaites que les étudiantes non inscrites était axé sur l'inscription aux cours : *Les préposés à l'inscription sont serviables; Les classes sont prévues à des heures pratiques pour moi; Le personnel des services de recrutement et d'admission est sensible aux besoins spéciaux des élèves potentiels.* Les élèves ayant une incapacité peuvent s'inscrire à l'avance auprès des

services adaptés. Ce faisant, ils peuvent faire un choix de cours précoce avec l'aide du personnel du centre de services, qui peut aussi recommander des enseignants potentiellement plus coopératifs et plus ouverts aux accommodations. De plus, ils peuvent ainsi choisir leurs cours et organiser leur horaire à des heures plus pratiques pour eux. Cette assistance personnalisée pour l'inscription se reflète probablement dans le degré de satisfaction plus élevé, sur ces aspects, pour les étudiantes inscrites.

Il semble aussi que l'inscription aux services adaptés aide les étudiantes à se sentir connectées à leur institution, ce qui se reflète dans la satisfaction plus élevée sur ce point *La plupart 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 d'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 à faire plus facilement la transition entre le cours secondaire et le cégep. Le degré de satisfaction était également plus élevé au niveau de 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 inscrits aux services adaptés ont également 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'institution envers *Les élèves qui se déplacent de plus loin pour venir* et *Les élèves qui ont des besoins particuliers*, et sont aussi satisfaits que *Les conseillers personnels se soucient des élèves en tant qu'individus* et que *Les conseillers pédagogiques 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 le biais des services aux étudiants⁶ (conseillers, conseillers pédagogiques, tutorat, services de transport pour personnes handicapées, etc.).

Un faible taux de satisfaction de l'expérience collégiale est-il être relié à une réduction du taux de maintien aux études? Oui, mais... Les élèves qui étaient plus satisfaits avaient également un taux de maintien aux études plus élevé. Entre ceux ayant les scores de satisfaction les plus élevés et ceux ayant les scores les moins élevés, une différence d'environ 5% -10% dans le taux de maintien aux études étaient observables pour les élèves n'ayant pas d'incapacité. Cette différence était considérablement plus élevée pour les élèves ayant une incapacité (Figure 3). Cependant, à l'exception des étudiants ayant une incapacité, cette différence dans le taux de maintien aux études a disparu lorsque les notes ont été prises en considération. Il est donc difficile de savoir si ce sont les notes plus élevées où bien le niveau de satisfaction plus grand qui influencent le plus fortement le taux de maintien aux études. Pour les étudiants ayant une incapacité, cependant, ces deux facteurs ont contribué de façon différente au maintien aux études. Bien que le taux de satisfaction soit, dans l'ensemble, un faible prédicteur du maintien aux études, il était un meilleur prédicteur pour les élèves ayant une incapacité que pour ceux n'en ayant pas.

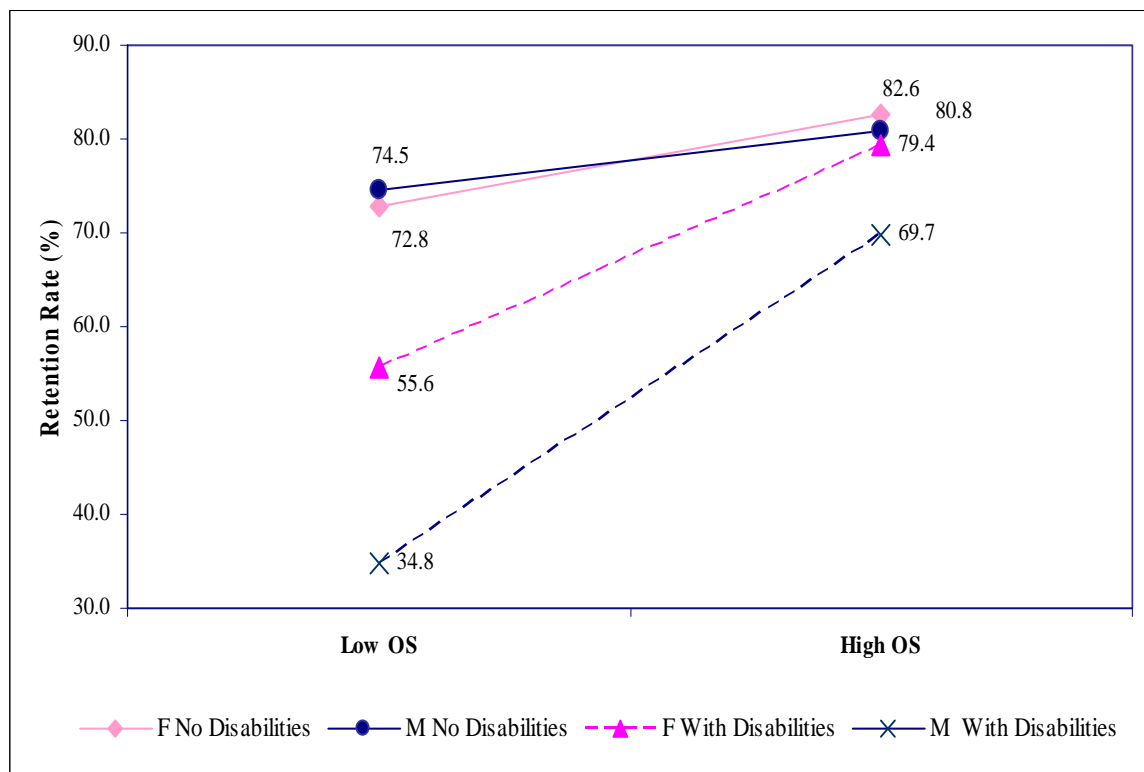
Recommandations

Nous devons procéder avec précaution pour interpréter la satisfaction des étudiants et étudiantes en tant qu'indicateur clé de la performance. Puisque les étudiants ont généralement tendance à attribuer des scores de satisfaction plus bas que ceux des étudiantes, les comparaisons entre institutions peuvent être faussées par les différentes proportions d'étudiants et d'étudiantes dans les populations collégiales.

Quoi qu'il en soit, la satisfaction de l'état récent de l'équipement de laboratoire semble plus important pour les étudiants que pour les étudiantes. Et cela vaut pour les élèves ayant incapacité comme 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'une institution à l'autre.

⁶ Ici, le terme « étudiants » est utilisé autant pour les hommes que les femmes.

Figure 3. Scores de satisfaction générale (OS) bas et élevés et taux de maintien aux études selon le sexe et la présence d'incapacité (programmes préuniversitaires).



Les étudiants ayant une incapacité ont attribué des scores nettement plus bas que les étudiantes ayant une incapacité sur une variété d'aspects : l'information sur ce qui passe sur le campus, l'engagement de l'institution envers les élèves à temps partiel, la flexibilité des politiques de changement de cours (abandon/ajout), la façon dont les services d'orientation aident les nouveaux élèves à s'adapter au collège, et la façon dont le personnel des services de recrutement et d'admission réagit aux requêtes et besoins spéciaux des étudiants et étudiantes. Il est donc important d'étudier ces différences pour mieux comprendre pourquoi la perception des étudiants et des étudiantes diffère sur ces aspects.

Les résultats ont clairement montré que la majorité des élèves ayant une incapacité 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 est important que les élèves ayant une incapacité soient sensibilisés aux services spécialisés qui leur sont accessibles au cégep.

De plus, les besoins des étudiants ayant un trouble d'apprentissage devraient être étudiés plus en détail, car ils constituent le moins satisfait des groupes étudiés. Et ce, même en incluant les étudiants inscrits aux services adaptés offerts sur le campus. Des groupes de discussion ou des entrevues devraient être menés 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 et 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 révélée de première importance pour tous les groupes étudiés, il faudrait accorder une attention spéciale à cet aspect. Même si les résultats peuvent varier d'une institution à l'autre, dans notre recherche, les aspects des sous-échelles d'Efficacité de l'enseignement qui ont obtenu les scores de satisfaction les plus bas, pour les étudiants comme pour les étudiantes, touchaient 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.

Un façon d'améliorer les relations entre les enseignants et la population étudiante⁷ ayant une incapacité serait d'avoir recours à des programmes de développement professionnel pour aider les enseignants à réaliser l'impact 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 étudiantes eux-mêmes ont besoin de formation pour développer leur autonomie sociale. L'autonomie sociale est décrite ainsi dans le guide de transition aux études secondaires pour les nouveaux étudiants et étudiantes de l'institut de technologie et d'enseignement avancé

⁷ Le terme « population étudiante » englobe les étudiants comme les étudiantes.

Humber College, (2008) : « *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 autres.* » Ils pourraient ainsi acquérir la confiance nécessaire pour aborder leurs enseignants et leurs fournisseurs de services et exprimer leur 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 qu'ils n'aient pas eu autant de contacts avec les services adaptés que les élèves dont les incapacités sont plus visibles, et qui peuvent avoir appris avec le temps à mieux accepter leur incapacité et le besoin d'être aidés