

**Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un
trouble déficitaire de l'attention : une place légitime à
l'université ?**

Nathalie Dauphinais
Candidate à la maîtrise en éducation
Agente de recherche, Services aux étudiants
Université du Québec à Trois-Rivières
Québec, Canada
Nathalie.Dauphinais@uqtr.ca

Nadia Rousseau, Ph D.
Professeure-chercheuse,
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
Québec, Canada
Nadia.Rousseau@uqtr.ca

Lise-Anne St-Vincent, Ph D.
Professeure-chercheuse,
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
Québec, Canada
Lise-Anne.St-Vincent@uqtr.ca

RÉSUMÉ :

En contexte universitaire, les étudiants en situation de handicap, dont ceux ayant un trouble d'apprentissage et un trouble déficitaire de l'attention sont de plus en plus présents et représentent la plus grande proportion d'étudiants ayant des besoins particuliers (AQICESH, 2014; CRÉPUQ, 2012). Or leur présence pose plusieurs défis au sein des établissements pour tous les acteurs concernés en plus de susciter des questionnements relativement à la faisabilité de leur projet d'étude. Les étudiants qui ont un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention possèdent-ils l'éventail de stratégies d'apprentissage nécessaire pour réussir leurs études universitaires? Cette étude de cas multiples vise l'exploration du profil de stratégies d'apprentissage de ces étudiants à leur première année universitaire dans le but d'identifier la connaissance et l'utilisation de celles-ci et permet une meilleure compréhension des difficultés rencontrées dans leur parcours. En plus de poser un regard objectif, les résultats de la recherche contribuent à démontrer la légitimité de leur place à l'université.

INTRODUCTION

Ces dernières années, en raison d'une plus grande accessibilité aux études supérieures, les universités francophones québécoises accueillent des populations beaucoup plus diversifiées et hétérogènes qu'auparavant. Or, une présence marquée de nouveaux étudiants ayant des besoins ou des caractéristiques particulières est observée.

C'est à partir des années 1980 que les établissements postsecondaires voient arriver une clientèle, dont les handicaps sont dits « traditionnels », composée de personnes ayant une déficience physique ou sensorielle. Lors de la dernière décennie, une clientèle dite « émergente », qui regroupe les étudiants ayant un trouble d'apprentissage (TA), un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), un trouble de santé mentale et un trouble du spectre de l'autisme, fait son entrée au sein des universités (CRÉPUQ, 2010; 2012).

DES OBLIGATIONS ET DES DÉFIS

Cet état de situation force les divers acteurs impliqués à s'interroger sur de nombreux enjeux de même que sur des pistes de solutions. D'ailleurs, à cet effet, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ¹) a publié en 2010, et a réitéré, en 2012, sa position à ce sujet indiquant « qu'il s'agit d'un enjeu collectif dont la responsabilité est partagée par l'État, par les établissements d'enseignement, par les organisations et par les individus eux-mêmes » (CRÉPUQ, 2010, p.9). Plusieurs lois et politiques sont en vigueur en matière d'obligation d'accommodement de ces étudiants, dont la *Charte des droits et libertés de la personne* (Gouvernement du Québec, 1975), la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*

(Gouvernement du Québec, 2004) et la Politique gouvernementale « *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité* » (2009). Outre les services de soutien à mettre en place et l'embauche de ressources spécialisées, l'arrivée de ces étudiants au sein des établissements postsecondaires pose divers défis pour tous, mais également pour les étudiants eux-mêmes (Landry & Goupil, 2013; Ducharme & Montminy, 2012). Bien que des progrès énormes aient été observés, de nombreux préjugés et attitudes négatives persistent de la part des acteurs des milieux d'enseignement postsecondaires quant à la faisabilité de leur projet d'étude et du risque d'erreurs que les étudiants ayant une situation de handicap pourraient commettre en stage ou sur le marché du travail compte tenu de leur déficience fonctionnelle (Ducharme & Montminy).

DE NOUVELLES POPULATIONS PRÉSENTES ET EN CROISSANCE

Selon les statistiques produites par l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH), plus de 8000 étudiants en 2013-2014 étaient inscrits au service de soutien aux étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. Parmi les types de handicaps, on retrouve les étudiants ayant un TDA/H et ceux ayant un TA, dont le nombre est le plus élevé et dont la croissance est la plus accrue, sans compter ceux qui présentent une déficience multiple composée de ces deux déficiences fonctionnelles. Pour cette même année, ces trois types de limitations représentaient près de 50% de la population ayant des besoins particuliers (AQICESH, 2014).

Pour ces étudiants, plusieurs auteurs font état des nombreuses difficultés inhérentes à leur déficience fonctionnelle qui ont un réel impact sur leurs apprentissages scolaires et sur leur vie quotidienne (Barkley, 1990; 1997; Association canadienne des troubles

d'apprentissage [ACTA], 2002; Vincent, 2010). Parmi elles, on rapporte, entre autres choses, des lacunes sur les plans de l'organisation, de la planification, de l'attention, de la communication, de la conceptualisation et du traitement de l'information (ACTA, 2002; Landry & Goupil, 2013). Par exemple, ils peuvent avoir tendance à procrastiner, à entreprendre leurs travaux et leur étude à la dernière minute ou devoir lire à plusieurs reprises le même paragraphe n'ayant pas bien saisi le contenu en raison d'inattention, d'incompréhension des termes utilisés ou de la bougeotte² des idées.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE COMME FACTEUR DE RÉUSSITE

En psychologie cognitive, nombreux sont les auteurs qui ont traité des stratégies d'apprentissage et du lien entre l'utilisation de celles-ci par l'apprenant et son rendement scolaire (Gagné, 1985; Pressley, Borkowski & Sullivan, 1985, etc.). Les stratégies d'apprentissage sont définies par Weinstein et Mayer (1986) comme étant les comportements initiés par l'apprenant durant l'apprentissage qui ont une influence sur l'acquisition de l'information. Selon Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), les stratégies d'apprentissage sont « des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage » (p. 13). Boulet et ses collaborateurs se sont inspirés de la classification de St-Pierre (1991) dans leur étude sur les stratégies d'apprentissage d'étudiants à l'université. Elles sont classées selon quatre types : cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources. Chaque type de stratégies regroupe trois stratégies d'apprentissage comme illustré dans la Tableau 1. Dans ce tableau, on y trouve pour chacune d'elles, des exemples de moyens stratégiques concrets.

Considérant que les stratégies d'apprentissage sont un des facteurs de réussite (Boulet, et al., 1996), que l'on soulève différentes difficultés chez les étudiants ayant un TA et un TDA/H et que de nombreux préjugés sont véhiculés quant à leur place aux études supérieures, l'étude présentée ici explore le profil personnel des stratégies d'apprentissage de ces étudiants en s'inspirant du profil personnel de stratégies d'apprentissage (PPSA) de Boulet (1998).

Ce texte présente principalement les résultats de **deux des quatre objectifs** de l'étude³ :
1) dresser le profil de stratégies d'apprentissage dites utilisées par l'ensemble des participants à leur première année universitaire et 2) établir un lien entre leur profil et celui d'étudiants jugés à succès, selon la littérature.

Commenté [LS1]: peut-on mettre les caractères en gras?

ÉTUDE DE CAS MULTIPLES

Le type de recherche qualitative qu'est l'étude de cas multiples a été privilégié puisque son approche permet de porter une attention particulière à chaque individu, autant qu'à faire ressortir les différences et les ressemblances des cas (Stake, 1995). En raison de sa recherche de critères précis liés à l'étude (Fortin, 2010), la méthode d'échantillonnage par choix raisonné a été retenue.

Recrutement et participants

Le recrutement des participants s'est effectué principalement par l'envoi d'une invitation à un nombre restreint d'étudiants en situation de handicap inscrits au service de soutien de l'Université du Québec à Trois-Rivières, répondant aux critères recherchés de même que par affichage sur les babillards et les écrans de diffusion du campus. Les étudiants sélectionnés

devaient répondre aux critères suivants :

- 1) Détenir un diagnostic de TA associé à un TDA/H;
- 2) Être inscrit à un programme d'études de premier cycle;
- 3) Fréquenter l'université pour la première session.

Des 10 étudiants inscrits au service de soutien aux étudiants en situation de handicap et correspondant aux critères, cinq participants ont accepté de prendre part à l'étude. La sélection des participants comprend un garçon et quatre filles âgés de 20 à 24 ans comme indiqué dans le tableau 2 sur les renseignements généraux. L'un est inscrit au certificat en histoire, deux sont inscrites au certificat en intervention psychosociale, une au baccalauréat en sciences infirmières et finalement la dernière étudiante au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Quatre des cinq participants ont obtenu leur diagnostic officiel précisant leur TA et leur TDA/H lors de leur passage au collégial tandis que la cinquième participante l'a obtenu lors de son passage à l'éducation des adultes.

Outils de collecte de données et déroulement

Dans le cadre d'une étude de cas multiples, l'utilisation de plusieurs types d'outils est possible (Creswell, 2007; Fortin, 2010) et pour celle-ci, trois ont été privilégiés : une entrevue semi-dirigée, un questionnaire et un entretien d'explicitation.

Dans un premier temps, en octobre 2013, une entrevue semi-dirigée (d'une durée d'une heure) a servi à mieux comprendre les aspects reliés à l'histoire générale des participants, notamment leur cheminement scolaire, les difficultés rencontrées, le moment correspondant à la tombée de leur diagnostic, les mesures et les ressources dont ils ont bénéficié antérieurement.

Dans un deuxième temps, le questionnaire « *Profil personnel des stratégies d'apprentissage (PPSA)* » élaboré par Boulet et al. (1996) a été utilisé, sous forme d'entrevue individuelle dirigée (d'une durée d'une heure trente), pour recueillir les informations servant à composer le profil des stratégies d'apprentissage des participants (voir exemple Annexe 1). Ce questionnaire de 163 énoncés a été adapté afin de réduire le nombre d'énoncés et d'éviter la redondance. Les énoncés-doublons compris dans deux sections du questionnaire ont été retranchés pour ne conserver que ceux de la section intitulée par Boulet « *les habitudes d'étude de travail lors de la préparation aux examens* ». De même, dix énoncés se rapportant à la perception de contrôle de l'étudiant sur ses activités d'apprentissage ont été retirés puisque jugés moins pertinents pour cette étude. Finalement, 116 énoncés, subdivisés dans cinq contextes différents, ont composé le questionnaire : en lecture, en contexte général, lors des cours, lors de l'étude en vue d'un examen et en contexte de passation d'examen. Après avoir lu chaque énoncé (la chercheuse servant de synthèse vocale), l'étudiant devait 1) indiquer s'il connaissait ou non la stratégie énoncée (connaissance des stratégies) et 2) répondre selon une échelle de Likert à cinq choix allant de toujours (T) à jamais (J) (utilisation des stratégies). Ce questionnaire a été réalisé à la mi-janvier 2014.

Dans un troisième temps, un entretien d'explicitation (Vermersch, 2006), a posteriori, a été proposé au début de février 2014. Il visait à faire verbaliser les participants sur leurs stratégies et leurs méthodes de travail en contexte d'étude et de passation de leur examen de fin de session, et ce, pour l'un de leurs cours qu'ils ont dû cibler lors de l'entrevue initiale. Cet entretien (d'une durée d'une heure quinze) avait pour but de vérifier si ces stratégies dites connues et utilisées ont véritablement été mises en application (validées). Lors de cette dernière rencontre, chacun a dû apporter le matériel utilisé (ses notes de cours, cahier,

volume) du cours ciblé et décrire ses méthodes de travail et les stratégies préconisées pour s'approprier les notions. Ensuite, l'examen final, tel que vécu à la session antérieure, a été présenté, puisque préalablement la chercheuse s'était procuré une copie de l'examen auprès de leurs professeurs. Les participants ont eu finalement à décrire le déroulement de leur examen et leurs démarches de réalisation.

Traitement et analyse des résultats

Un traitement et une analyse manuelle des données recueillies ont été effectués à partir d'enregistrements audio et vidéo retranscrits en verbatim. Par la suite, la condensation des données, par des tris, des regroupements et une organisation des données en tableaux ont facilité et ont permis de dégager certaines tendances de même que des ressemblances et des différences intercas (Miles & Huberman, 2003). L'analyse des comportements observés et des propos des participants, lors de l'explicitation en contexte rétrospectif de préparation et de passation d'examen, a complété le portrait de chaque étudiant. Ainsi, lorsqu'il existait une concordance entre la fréquence d'utilisation indiquée lors du questionnaire et la réponse obtenue lors de l'entretien d'explicitation, la stratégie était considérée « validée ».

RÉSULTATS

Dans ce texte, les résultats obtenus en regard des stratégies d'apprentissage dites utilisées dans les différents contextes (lecture; général, lors des cours, lors de l'étude et en passation d'examen) permettent d'établir un profil exhaustif de stratégies privilégiées par la majorité des participants.

La connaissance et l'utilisation des stratégies d'apprentissage

Sur le plan de la connaissance des stratégies, quelque 98 stratégies sont connues par la majorité des participants. Pour l'ensemble, 104 stratégies sont connues en moyenne allant de 91 à 109. Sur les 116 stratégies énoncées dans le questionnaire, seules deux sont inconnues par la majorité.

Les stratégies d'apprentissage privilégiées par contexte

Pour l'ensemble du questionnaire, 76 stratégies sont dites utilisées *toujours* (T) ou *souvent* (S) par la majorité (soit plus de 50 % des répondants). Voici comment cela se traduit dans les cinq différents contextes.

En contexte de lecture

En contexte de lecture, quatre stratégies ressortent comme étant privilégiées par la majorité des participants. Lorsque les étudiants lisent : 1) ils surlignent les informations importantes du texte pour les faire ressortir; 2) ils prennent des notes personnelles; 3) ils se servent des titres et des sous-titres pour identifier les aspects importants; 4) ils s'efforcent d'identifier les idées principales pour y dégager le contenu essentiel.

En contexte général

En général, 1) tous travaillent dans un endroit calme et propice à la concentration; 2) ils priorisent leur travail scolaire aux autres activités; 3) ils établissent un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre; 4) ils dosent leurs périodes de travail et de repos; 5) ils planifient l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes; 6) ils

consacrent davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles; 7) ils planifient les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonnent sa réalisation tout au long de la période allouée; 8) ils organisent leur temps pour ne pas être à la dernière minute 9) et pour terminer avant les échéances; 10) ils s'organisent pour éviter la pression du temps; 11) avant de commencer un travail, ils élaborent un plan détaillé et articulé qu'ils s'efforcent de respecter; 12) ils travaillent de longues périodes pour arriver à être productifs; 13) elles sont longues et moins fréquentes, mais doivent inclure des interruptions; 14) ils ne se laissent pas leurs problèmes personnels nuire à leur concentration; 15) ils fournissent des efforts même lorsqu'ils se considèrent faibles dans le domaine; 16) ils n'abandonnent pas facilement devant les difficultés; 17) ils s'efforcent de conserver une attitude positive; 18) et ils consultent au besoin leurs collègues ou leurs professeurs pour des notions incomprises.

Lors des cours

Lors des cours, 1) ils font des efforts constants pour maintenir leur attention et leur concentration; 2) ils essaient d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur; 3) ils posent des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu; 4) ils tentent de relier les nouvelles informations avec celles qu'ils connaissent déjà; 5) de plus, ils font bon emploi des périodes séparant les cours.

Lors de l'étude

Lors de l'étude, 1) les participants essaient de comprendre le matériel à apprendre et le répètent en leurs mots; 2) ils paraphrasent ce qu'ils veulent comprendre et retenir; 3) ils essaient de faire des analogies avec des situations familières; 4) ils essaient de créer des

relations avec ce qu'ils apprennent et ont déjà appris; 5) ils visent à comprendre les principales notions plutôt que de tenter de les mémoriser; 6) ils répètent plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit); 8) ils recopient ou font des listes, des groupes pour mémoriser les termes, les règles...; 9) ils font des tableaux, des schémas afin de mieux comprendre; 10) ils utilisent leurs notes personnelles et le ou les volumes suggérés; 11) ils révisent leurs notes régulièrement; 12) ils produisent une version plus concise de leurs notes qu'ils relisent plusieurs fois; 13) ils évaluent et ajustent au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude; 14) ils s'assurent que leur attention est entièrement concentrée; 15) ils évaluent constamment où ils en sont dans leurs apprentissages; 16) ils identifient régulièrement les notions incomprises; 17) ils s'y concentrent; 18) ils consultent leurs collègues et professeurs à propos de celles-ci; 19) ils sont à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen; 20) ils font en sorte que les éléments forment un tout cohérent et logique; 21) ils organisent la matière en faisant des regroupements; 22) ils essaient de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.

En contexte de passation d'examen

Le contexte de situation d'examen ressort comme celui comptant le plus de stratégies dites utilisées par les participants. 1) ils font un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen; 2) ils identifient le type de questions afin d'y répondre adéquatement; 3) ils identifient les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif; 4) ils écrivent rapidement tout ce qu'ils savent concernant chaque question; 5) ils commencent par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin; 6) ils passent à un autre item s'ils ne comprennent pas la question et y reviennent plus tard; 7) ils lisent bien attentivement chacune

des questions avant de répondre; 8) ils répondent à toutes les questions sans exception même en cas d'incertitude; 9) ils se trouvent des moyens pour éviter de paniquer 10) ils se réservent du temps pour réviser leurs réponses; 11) ils vérifient s'ils n'ont pas dévié de la question; 12) ils vérifient l'orthographe et la grammaire à la fin; 13) ils esquissent un plan de réponse avant de rédiger la réponse en situation d'examen à développement.

Des stratégies d'apprentissage rejetées

Deux stratégies liées à la gestion du temps sont rejetées d'emblée par tous les participants. En effet, aucun n'est porté à prévoir des périodes d'études plus courtes et plus fréquentes. De plus, en début d'examen, ils n'estiment pas le temps nécessaire à passer à répondre à chacune question. Les raisons évoquées pour ne pas utiliser ces stratégies sont, pour la première, qu'ils ont besoin de périodes d'études plus longues pour arriver à être productifs. Quant à la seconde stratégie, ils ne ressentent pas le besoin d'estimer le temps, car la majorité dispose de temps supplémentaire pour réaliser leurs examens tel qu'inscrit dans leur plan de services adaptés.

DISCUSSION

L'étude du profil personnel de stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un TA et un TDA/H associé montre que malgré les craintes recensées dans la littérature (Ducharme & Montminy, 2012), les participants connaissent de nombreuses stratégies qu'ils utilisent. Quelques participants n'ont jamais eu recours à des mesures ou des services d'aide permettant de développer des méthodes de travail ou des stratégies d'apprentissage et ne possèdent pas un bagage de stratégies plus faibles pour autant. Après leur première année universitaire, tous

obtiennent un bon rendement scolaire dont leur moyenne au dossier s'étend entre 2,6 à 3,4 et dans lequel aucune mention d'échec n'y figure. Bien que chaque participant ait ses préférences en matière de stratégies et des méthodes de travail qui leur sont propres, différents constats ressortent de cette étude relativement aux types de stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives, gestion des ressources et affectives) utilisées par les participants. Ils ont été examinés de façon à établir un parallèle avec les types de stratégies jugées caractéristiques d'étudiants à succès tel que défini par Boulet et ses collaborateurs (1996) dans leur étude sur les stratégies d'apprentissage à l'université et ayant servi de cadre théorique à la recherche.

Les types de stratégies utilisées comparables à l'étudiant à succès

À l'instar d'étudiants à succès, les participants de cette étude privilégient les stratégies cognitives d'élaboration, cognitives d'organisation, les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation, les stratégies de gestion des ressources matérielles et humaines et les stratégies affectives de concentration, de motivation et de gestion de l'anxiété.

Les stratégies cognitives d'élaboration (servant à donner du sens aux nouvelles notions)

La plupart des participants cherchent à trouver des implications pratiques aux contenus qu'ils apprennent et faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà. Grâce à leur formation technique collégiale, base préalable à leur formation universitaire, il s'avère que les participants possèdent les connaissances jugées nécessaires pour établir ces liens et sont reconnus par eux comme étant un véritable atout. Or, Bédard et Viau (2001) ont relevé que nombreux sont les étudiants de première année qui n'effectuent pas de liens entre le contenu enseigné et les

contextes professionnels. Ils ont posé l'hypothèse que les étudiants, contrairement aux participants, ne possédaient pas nécessairement les connaissances nécessaires.

Les stratégies cognitives d'organisation (servant à structurer ou à hiérarchiser le matériel pour mieux le retenir).

À la différence des écrits sur les difficultés inhérentes aux TA ou au TDA/H, la stratégie de saisir les idées principales d'un texte et distinguer l'essentiel ne semble pas constituer un problème pour les participants. Ils ont reconnu les efforts laborieux de concentration à fournir lors de la lecture de textes de niveau universitaire (Landry & Goupil, 2010; Dubois & Roberge, 2010), cependant ils ont plutôt mis en évidence leurs difficultés orthographiques et grammaticales. Dans le même sens, la recherche de Granger et Wicquart (2012) a démontré que chez les personnes dyslexiques-dysorthographiques la capacité à lire augmente au fil du temps, mais que les difficultés orthographiques liées au stock lexical demeurent. De plus, les participants ont mentionné que le fait de disposer d'un logiciel correcteur comme mesures adaptatives leur a permis d'augmenter considérablement la qualité de leurs écrits.

Les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation (permettant de faire le point sur les apprentissages puis d'apporter les correctifs nécessaires)

Sur le plan des stratégies métacognitives, contrairement aux écrits sur le sujet, la propension à utiliser ce type de stratégies par les étudiants de cette étude n'est pas plus faible que pour les autres types de stratégies. Il est intéressant de mentionner que Bédard et Viau (2001), pour les étudiants universitaires de premier cycle, ainsi que Baker et Brown (1984b)

et McTavish (2008) pour les élèves généralement faibles, confirment que les étudiants ne sont pas très enclins à l'utilisation de stratégies métacognitives.

Les stratégies de gestion des ressources matérielles et humaines et certaines stratégies de ressources temporelles.

Ces stratégies associées aux fonctions exécutives (planification, réalisation dans le temps requis), manifestations posant problème aux personnes ayant un TA et un TDA/H (Vincent & Lafleur, 2006; Brown, 2000), ont été observées comme amplement utilisées. Toutefois, ce qui en ressort est le temps considérable passé à leurs études ou pour une même tâche en comparaison de leurs collègues, ce qui parfois provoque chez eux un sentiment d'injustice.

Les stratégies affectives (concentration, motivation, gestion de l'anxiété)

Les participants ont recours à plusieurs stratégies et semblent parvenir à maintenir leur concentration, leur intérêt et contrôler leur anxiété, contrairement aux difficultés reconnues et engendrées par le TDA/H (inattention, distraction, hyperréactivité (Vincent & Lafleur, 2006; Brown, 2000)). Ils ont rapporté, entre autres choses, que pour le cours qu'ils ont ciblé dans le cadre de cette étude, leur intérêt était tel qu'ils n'ont pas eu à déployer des efforts importants pour demeurer concentrer en classe. De plus, tout comme l'étudiant à succès, les participants accordent la priorité à leurs études. Il a été remarqué également une mobilisation conative (Astin, 1984) traduite concrètement par de nombreuses heures de travail et une persévérance remarquable. Rousseau et ses collaborateurs (2010) ont pu dégager ces mêmes constats chez des étudiants ayant des difficultés scolaires importantes.

Se limiter aux stratégies d'apprentissage connues et utilisées aurait rendu moins exhaustif le profil des participants. C'est pourquoi l'analyse des entrevues initiales a permis de dégager certains facteurs déterminants dans le parcours et la réussite scolaire de ces derniers et qui sont possiblement tributaires de leur connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage similaires à celles de l'étudiant à succès.

Tout d'abord, une nouvelle source de motivation est générée par les cours de leur formation technique collégiale (soins infirmiers, éducation spécialisée). L'une des participantes indique : « C'était dur, oui, c'était exigeant, mais en même temps, j'aimais ça. C'était vraiment là toute la différence ». Les propos recueillis témoignent de l'intérêt manifesté pour les cours spécifiques de leur programme qui engendre une motivation et un plus grand investissement de soi. Ce constat rejoint l'étude de Zimmermann (1995) qui a démontré que plus de la moitié d'un groupe d'adultes en difficulté d'apprentissage considère que leur réussite est en lien avec leur motivation et l'intérêt qu'ils portent à la matière. C'est ici, comme indiqué précédemment, que le lien avec les stratégies affectives de motivation prend tout leur sens en raison de la priorité accordée à leurs études, aux nombreuses heures y étant consacrées, aux efforts remarquables consentis et à la persévérance déployée. Pour illustrer cette situation, une participante explique à ses collègues de classe : « Je leur ai expliqué que les samedis soir, moi je les prenais pour travailler dans mes cahiers, le vendredi soir aussi pis un projet, qui leur prend 3 heures pour eux, pouvait en prendre 6 pour moi, tsé ».

De plus, la tombée d'un diagnostic officiel, la prise de médication pour certains de même que l'accès à des mesures adaptées telles du temps supplémentaire et un local isolé aux examens, l'utilisation d'aides technologiques servant à pallier leurs difficultés s'avèrent également significatifs dans leur parcours. Les participants ont exprimé que l'ensemble des

mesures d'aide les a « sauvés ». Leurs propos concordent avec ceux des étudiants collégiaux ayant des incapacités interrogés par NGuyen, Fichten, Barile & Lévesque (2006) qui ont placé comme l'un des principaux facilitateurs à la réussite les services de soutien et les mesures d'adaptation. Celles-ci ont contribué à changer le cours de leur cheminement scolaire.

D'ailleurs, des notes satisfaisantes, particulièrement dans les cours spécifiques de leur champ d'études, sont observées. L'obtention avec succès d'un diplôme d'études collégiales a contribué pour la plupart au désir de poursuivre leurs études à l'université pour parfaire leurs connaissances, chose à laquelle ils n'avaient pas nécessairement aspiré. Pour eux, la réussite se traduit par des résultats scolaires à la hauteur de leurs attentes et par conséquent entraîne une meilleure estime de soi et un sentiment de compétence. Ces bons résultats ont des effets positifs sur leur persévérance (Sauvé et al., 2007) ainsi que sur leurs aspirations professionnelles (Wettersten et al., 2005; Litalien & Guay, 2010). On peut supposer que le sentiment de compétence des participants à l'université vient en partie du fait qu'ils possèdent les connaissances préalables reliées à leur domaine d'études et qu'ils sont plus facilement en mesure d'établir des liens entre la pratique et les nouveaux concepts plus théoriques enseignés à l'université. En effet, la plupart des participants ont expérimenté cette pratique en situation de stage au collégial de même que dans leur travail à temps partiel.

Un constat qui ressort des entretiens avec les participants est la démonstration d'une bonne connaissance de soi leur permettant de nommer les forces et les limites relatives à leur déficience fonctionnelle et ainsi de choisir et d'utiliser des stratégies palliant leurs difficultés. Comme Desmarais (2013) et Rousseau (2005b) en font mention, pour des étudiants ayant un TA, développer la connaissance de soi et de leur trouble est « un défi important ». Considéré par Martinot (2001) comme un facteur clé lié à la réussite, il semble que cette connaissance

avantage positivement ces étudiants.

CONCLUSION

De plus en plus d'étudiants ayant un TA associé à un TDA/H sont inscrits à l'université. En raison des différentes limitations auxquelles ils sont confrontés, et ce, à des degrés divers, nombreux sont les acteurs qui s'interrogent sur la faisabilité d'un projet universitaire pour ces étudiants. Les étudiants de cette étude, aux caractéristiques et aux parcours similaires, présentent des profils personnels différents en fonction de leurs préférences et de leurs méthodes de travail. Cela dit, ils présentent un large éventail de stratégies connues et dites utilisées comparables à un étudiant à succès selon la littérature.

Commenté [LS2]: J'utiliserais une expression moins familière comme « Par ailleurs » ou quelque chose du genre

Comme tout devis de recherche, cette étude compose avec quelques limites. Tout d'abord dans le devis de recherche préconisé, soit l'étude de cinq cas qui ne peut rendre les résultats généralisables. De même, la méthode de collecte de données comportait une limite en soi, car elle reposait principalement sur l'interprétation de la situation par les participants, sur leur capacité à rapporter les faits, sur leur mémoire. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'entretien d'explicitation a été proposé permettant de trianguler les données. Lors de cet entretien, des supports visuels ont été fournis aux participants afin de faciliter le rappel des actions posées.

Commenté [LS3]: je mettrais au présent

Commenté [LS4]: présent

Commenté [LS5]: afin?

Commenté [LS6]: Selon moi, cela ne fait pas partie des limites présenter ainsi. Il faudrait reformuler peut-être et expliquer pourquoi il a fallu fournir un support

Sur le plan scientifique, cette recherche revêt une certaine originalité puisque les recherches sur les étudiants ayant un TA associé à un TDA/H fréquentant l'université se font plutôt rares et au Québec plus particulièrement. Dans un souci de proposer quelque chose en échange à leur participation à l'étude, l'exercice de réflexion, par le biais des entrevues, du questionnaire sur leurs stratégies d'apprentissage et sur leurs méthodes de travail, fut formatif

pour eux. Comme recueilli dans leurs témoignages, plusieurs ont indiqué que le simple fait d'en discuter leur a permis de se sentir rassurer sur leurs façons de faire, mais aussi d'en apprendre davantage à ce sujet et sur eux. Chez certains, cela a donné lieu à une prise de conscience ainsi qu'à une réflexion plus approfondie en début de parcours universitaire. Les résultats de cette étude en regard des différents types de stratégies connues et utilisées par ces participants à leur première année universitaire laissent supposer qu'ils ne sont pas nécessairement plus faibles que leurs collègues de classe. Il en ressort donc, de leur part, une grande mobilisation et une énorme persévérance. Ainsi, à la lumière de cette étude, nous avons pu démontrer que certains étudiants ayant un TA et un TDA/H ont une place légitime à l'université, mais que celle-ci est pour le moins synonyme de nombreux efforts.

Commenté [LS7]: à reformuler, veux-tu parler du portrait que tu leur a donné? Aussi, éviter le passé « fut » plutôt a été ou s'est avéré

Commenté [LS8]: ou des étudiants

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association canadienne des troubles d'apprentissage (2002). *Définition des T.A.S.* Repéré à <http://www.ldac-acta.ca/fr/pour-en-savoir-plus/definition-des-tas/definition-officielle-des-tas.html>
- Association québécoise interuniversitaire aux conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) (2014). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2013-2014*. Repéré à http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH__2013-2014.pdf
- Astin, W. A. (1984). Student involvement : A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984b). Cognitive monitoring in reading. Dans J. Flood (Éd.), *Understanding reading comprehension*, (p. 21-44). Newark, DE : International Reading Association.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, N.Y : Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997). « Behavioural inhibition, sustained attention and executive functions : Constructing a unified theory of AD/HD », *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Bédard, D., & Viau, R. (2001). Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke : résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000. Rapport présenté au vice-rectorat : Université de Sherbrooke.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Boulet, A. (1998). *Les stratégies d'apprentissage : L'ABC de la réussite scolaire*. Hull, QC : Réflex.
- Brown, T. E. (2000). *Attention-Deficit Disorders and Comorbidities in Children, Adolescents and Adults*. Arlington, VA : American Psychiatric Publishing, Inc.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective pour l'inclusion*. Montréal, QC.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) (2012). *Position des établissements universitaires à l'égard de l'intégration des clientèles émergentes à l'université*. Montréal, QC.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design*. SAGE Publications.
- Desmarais, M.-É. (2013). *L'influence de l'offre de services liée aux technologies d'aide sur l'expérience scolaire des étudiants ayant une dyslexie ou une dysorthographe au collégial* (Mémoire de maîtrise). Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dubois, M., & Roberge, J. (2010). *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au Cégep*. Repéré à http://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf
- Ducharme, D., & Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ). Québec, QC.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Gagné, E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston, Little : Brown and Company.
- Gouvernement du Québec (1975). *Charte des droits et libertés de la personne*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM
- Gouvernement du Québec. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale: LRQ, chapitre E-2D. 1*, à jour en 2004, Québec, QC : Éditeur officiel du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_20_1/E20_1.html
- Granger, A., & Wicquart, M. (2012). *Étude de l'évolution du profil cognitif de 27 patients dyslexiques-dysorthographiques adolescents ou jeunes adultes*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. France : Université de Lille 2.
- Landry, F., & Goupil, G. (2010). Trouble déficitaire de l'attention à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2), 2-11.
- Litalien, D., & Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 732-760.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- McTavish, M. (2008). "What were you thinking?" : The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian journal of education*, 31(2), 405-430.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris, France : De Boeck.
- NGuyen, M. N., Fichten, C., Barile, M., & Lévesque, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés, *Pédagogie collégiale* 19(4), 20-26.
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Québec, QC.
- Rousseau, N. (2005b). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. Deblois (dir. avec la collaboration de D. Lamothe), *La réussite scolaire, comprendre pour mieux intervenir* (p. 149-159). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Thérberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école et la vie! *Éducation et francophonie*, XXXV/III(1), 154-177.
- Sauvé, L., Debeurne, G., Martel, V., Wright, A. Hancu, G., & Castonguay, M. (2007). Sami-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final FQRSC, Québec, QC. Repéré à <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-LSauve.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- St-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale* 5(2), 15-21.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd.). France : Édition Issy-les-Moulineaux.
- Vincent, A. (2010). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes : Le TDAH chez l'adulte*. Montréal, QC : Les éditions Québécois.
- Vincent, A., & Lafleur, M. (2006). Portrait du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité [DVD]. Québec, QC : Produit par la Direction de l'enseignement, Institut de santé mentale de Québec (ISMQ).
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Dans *Handbook of Research on Teaching* (p. 315-327). New York, NY : Macmillan.
- Wettersten, K. B., Guilmino, A., Herrick, C. G., Hunter, P. J., Kim, G. Y., Jagow, D., McCormick, J. (2005). Predicting educational and vocational attitudes among rural high

school students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 658-663.

Zimmermann, M.-L. (1995). *Difficultés d'apprentissage, échec scolaire, réussite... mais au fond, à quoi cela est-il dû?* Actes des journées internationales sur l'éducation scientifique, Chamonix, Paris : A. Giordan, J.-L. Martinand et D. Raichvarg.

ANNEXE

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées du participant No 4 en contexte d'utilisation

En lecture	C	DU	I	V
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer	<input checked="" type="checkbox"/>			
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie	<input checked="" type="checkbox"/>			
M4- Centrer son attention sur la première ou dernière phrase d'un paragraphe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus	<input checked="" type="checkbox"/>			
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M8- Prendre des notes personnelles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte de travaux, étude ou examen				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects	<input checked="" type="checkbox"/>			
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O2- Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle	<input checked="" type="checkbox"/>			
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif	<input checked="" type="checkbox"/>			
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption	<input checked="" type="checkbox"/>			
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O17- Doser ses périodes de travail et de repos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes	<input checked="" type="checkbox"/>			
Lors des cours				
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V3- Prendre des notes mot à mot	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà	<input checked="" type="checkbox"/>			
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V11- Bien employer les périodes séparant les cours	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V12- Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende : C : connues - DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées - S.O. : sans objet

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées du participant
No 4 en contexte d'utilisation (suite)

Lors des cours (suite)	C	DU	I	V
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
V14- Faire une révision de ses notes après les cours	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte d'étude en vue d'un examen				
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seule	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B6- Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B9- Utiliser les moyens mnémotechniques (imagerie, association, lieux, acronymes)	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B14- Inventer des exemples pour comprendre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, doit faire et ce qui est important	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'études choisies sont efficaces, les modifier au besoin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile	<input checked="" type="checkbox"/>			
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions pouvant être à l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Consulter ses collègues et professeurs pour les notions qu'elle ne comprend pas suffisamment	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B42- Prévoir des périodes d'études plus courtes et plus fréquentes	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B44- Demander à quelqu'un de m'aider à vérifier si elle est prête	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
En contexte de passation d'examen				
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende : C : connues - DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées - S.O. sans objet

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées du participant
No 4 par type et sous-type

Stratégies cognitives de répétition	C	DU	I	V
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V3- Prendre des notes mot à mot	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V14- Faire une révision de ses notes après les cours	<input checked="" type="checkbox"/>			
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies cognitives d'élaboration				
M8- Prendre des notes personnelles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà	<input checked="" type="checkbox"/>			
V12- Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B9- Utiliser les moyens mnémoniques (imagerie, association, lieux, acronymes)	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B14- Inventer des exemples pour comprendre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions qui pourraient être posées à l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies cognitives d'organisation				
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie	<input checked="" type="checkbox"/>			
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus	<input checked="" type="checkbox"/>			
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
Stratégies métacognitives de planification				
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer	<input checked="" type="checkbox"/>			
M4- Centrer son attention sur la première ou dernière phrase d'un paragraphe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O2- Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B1- Se fixer des objectifs et s'établir des tâches prioritaires pour une période de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B6- Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

Légende : C : connues – DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées - S.O. sans objet

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées du participant
No 4 par type et sous-type (suite)

Stratégies métacognitives de planification (suite)	C	DU	I	V
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile	<input checked="" type="checkbox"/>			
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S.O.
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen (R2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement (R5)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de contrôle				
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale	<input checked="" type="checkbox"/>			
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, doit faire et ce qui est important	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié de la question	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de régulation				
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée (O16)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'études choisies sont efficaces, les modifier au besoin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources temporelles				
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects	<input checked="" type="checkbox"/>			
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption	<input checked="" type="checkbox"/>			
O17- Doser ses périodes de travail et de repos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes	<input checked="" type="checkbox"/>			
V11- Bien employer les périodes séparant les cours	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B42- Prévoir des périodes d'études plus courtes et plus fréquentes	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende : C : connues – DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées - S.O. sans objet

TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1
Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Boulet et al. à partir de St-Pierre

Type de stratégies	Stratégies	Exemples de moyens
Cognitives	Élaboration	Notes personnelles, paraphrase, résumé, analogie...
	Organisation	Apprentissage par listes, classes, schémas...
	Répétition	Soulignement, encadrement...
Métacognitives	Planification	Fixation de buts, prévision des étapes à suivre...
	Contrôle	Évaluation de la qualité et de l'efficacité des activités cognitives, anticipation des alternatives possibles de solutions...
	Régulation	Régulation de la capacité de traitement, du matériel traité, de l'intensité de traitement et de la vitesse...
Gestion des ressources	Temporelles	Établissement des horaires de travail et d'étude, élaboration de plans de travail et d'étude...
	Humaines	Identification des ressources disponibles, sollicitation d'aide et soutien...
	Matérielles	Identification et gestion des matériels et ressources disponibles et appropriées...
Affectives	Maintien de la concentration	Élimination des distractions, climat propice...
	Favoriser le maintien de la motivation	Identification des objectifs personnels, récompenses...
	Contrôle de l'anxiété	Identification et utilisation des techniques de relaxation...

Adapté de Boulet et al., 1996.

Tableau 2
Renseignements généraux sur les participants retenus dans l'étude

Étudiant	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5
Âge	23	23	24	21	20
Âge du diagnostic	19	22	17	19	19
Diagnostic officiel	TDAH avec impulsivité Dyslexie Dysorthographe	TDAH Dyslexie Dysorthographe	TDA Dyslexie Dysorthographe	TDAH Dyslexie Dysorthographe	TDAH Dysorthographe
Diplômes obtenus	DES	DES DEC-Technique	DES DEC-Technique	DES DEC-Technique	DES DEC-Technique
Programme d'études à l'université	Certificat en histoire	Certificat en intervention psychosociale et étudiante libre	Baccalauréat en soins infirmiers perfectionnement	Certificat en intervention psychosociale et en gérontologie	Baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire (secondaire)

NOTES

¹ Depuis janvier 2014, la CRÉPUQ porte le nom du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI).

² La bougeotte des idées suppose que les idées se bousculent dans la tête ou qu'elles vagabondent d'un sujet à un autre surtout lors de la lecture ou lors d'une tâche ennuyeuse.

³ Les résultats de cette étude sont issus du mémoire de maîtrise intitulé *Étude du profil personnel des stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire*.