

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention: possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Nathalie DAUPHINAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

Liminaire

- 1 **L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Nathalie DAUPHINAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En contexte universitaire, les étudiants en situation de handicap, dont ceux qui présentent un trouble d'apprentissage (TA) et un trouble déficitaire de l'attention (TDA/H), sont de plus en plus nombreux et constituent la plus grande proportion des étudiants ayant des besoins particuliers (AQICESH, 2014; CREPUQ¹, 2012). Or,

1. Depuis janvier 2014, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) porte le nom du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI).

leur présence pose de nombreux défis au sein des établissements pour tous les acteurs concernés, en plus de susciter des questionnements relativement à la faisabilité de leur projet d'études. 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 en vue de définir la connaissance qu'ont ces derniers des stratégies, de même que l'utilisation qu'ils en font. Elle favorise en outre une meilleure compréhension des difficultés rencontrées dans leur parcours par les étudiants en situation de handicap. En plus de poser un regard sur les étudiants, la recherche contribue par ses résultats à démontrer la place de ces derniers à l'université.

ABSTRACT

Students with a learning disability related to attention deficit disorder: have they developed strategies for academic success?

Nathalie DAUPHINAIS

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Nadia ROUSSEAU

University of Québec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

In the university context, disabled students, including those with a learning disability (LD) and attention deficit disorder (ADD/ADHD), are increasingly present and represent the largest percentage of students with special needs (AQICESH, 2014; CREPUQ1, 2012). But their presence poses several challenges within schools for all of the stakeholders concerned, in addition to raising questions about the feasibility of their educational aspirations. Do students with a learning disability related to attention deficit disorder have the necessary range of learning strategies to succeed in their university studies? This multiple case study aims to explore these students' profiles of learning strategies in their first year of university to identify knowledge about these strategies and their use, and gain more understanding about the problems they face along the way. In addition to looking at the experiences of disabled students, the research results contribute to demonstrating their place at university.

RESUMEN

Estudiantes con problemas de aprendizaje asociado a un trastorno por déficit de la atención: ¿poseen los útiles y estrategias para tener éxito en la universidad?

Nathalie DAUPHINAIS

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Lise-Anne ST-VINCENT

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

En el contexto universitario, los estudiantes con discapacidades como los que presentan problemas de aprendizaje (PA) y un trastorno por déficit de la atención (TDA/H), están cada vez más presentes y representan la proporción más importante de estudiantes con necesidades particulares (AQICESH, 2014; CREPUQ, 2012). Actualmente, su presencia plantea diversos desafíos para todos los actores implicados en los establecimientos, además de suscitar interrogaciones sobre la viabilidad de su proyecto de estudios. ¿Los estudiantes que tienen un problema de aprendizaje asociado a un trastorno por déficit de la atención poseen los útiles y las estrategias necesarias para tener éxito en sus estudios universitarios? Este estudio de casos múltiples tiene como finalidad explorar el perfil de estrategias de aprendizaje de dichos estudiantes durante su primer año de universidad, con el fin de identificar el conocimiento y la utilización de dichas estrategias y acceder a una comprensión más cabal de las dificultades que confrontan durante su trayectoria. Además de examinar a los estudiantes en situación de discapacidad, los resultados de la investigación contribuyen a confirmar su lugar en la universidad.

Introduction

Au cours des dernières années, en raison d'une plus grande accessibilité aux études supérieures, les universités francophones québécoises ont accueilli des populations beaucoup plus diversifiées et hétérogènes qu'auparavant. On observe ainsi la présence marquée de nouveaux étudiants ayant des besoins particuliers ou des caractéristiques qui leur sont propres. Les divers acteurs concernés sont dès lors amenés à s'interroger sur de nombreux enjeux et sur des pistes de solution, comme il est explicité dans le liminaire de ce numéro thématique.

Outre les services de soutien à mettre en place et l'embauche nécessaire de ressources spécialisées, l'arrivée de ces étudiants au sein des établissements postsecondaires pose divers défis à tous, notamment aux étudiants eux-mêmes (Landry et Goupil, 2013; Ducharme et Montminy, 2012). Bien que des progrès considérables aient été observés, de nombreux préjugés et des attitudes négatives persistent de la part des acteurs des milieux d'enseignement postsecondaire quant à la faisabilité de leur projet d'études et au risque d'erreurs que les étudiants en situation de handicap pourraient commettre en stage ou sur le marché du travail en raison de leur déficience fonctionnelle (Ducharme et Montminy, 2012). À la lumière des nombreuses recherches mettant en exergue le rôle d'une utilisation efficace des stratégies d'apprentissage sur la réussite scolaire (Weinstein et Mayer, 1986; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Langevin, Cartier et Robert, 2007), cette étude a voulu en apprendre davantage sur les étudiants de cette population émergente ayant un trouble d'apprentissage (TA) associé à un trouble déficitaire de l'attention (TDA/H) en explorant leur profil personnel de stratégies d'apprentissage. Ce texte rapporte donc sommairement les résultats de deux des quatre objectifs de l'étude²: 1) dresser le profil de stratégies d'apprentissage dites utilisées par l'ensemble des participants ayant un trouble d'apprentissage (TA) associé à un trouble déficitaire avec ou sans hyperactivité (TDA/H) à leur première année universitaire et 2) établir un lien entre le profil de ces étudiants et celui d'étudiants jugés à succès, selon la littérature. Riche sur le plan humain, cette étude a pu également approfondir les difficultés et les défis du parcours scolaire de cinq étudiants universitaires.

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 10 000 étudiants étaient inscrits en 2014-2015 au service de soutien aux étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. Parmi tous les types de handicaps, le TDA/H et le TA étaient alors les plus fréquents chez les étudiants. S'y ajoute la déficience multiple composée de ces deux déficiences fonctionnelles. Pour cette même année, ces trois types de limitations représentaient près de 60 % de la population ayant des besoins particuliers (AQICESH, 2014).

Plusieurs auteurs font état des nombreuses difficultés inhérentes à la déficience fonctionnelle qui ont un impact réel sur les apprentissages scolaires et sur la vie quotidienne de ces étudiants (Barkley, 1990, 1997; Association canadienne des troubles d'apprentissage [ACTA], 2002; Vincent, 2010). Parmi ces difficultés, on rapporte, notamment, 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

2. 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*.

(ACTA, 2002; Landry et Goupil, 2013). Par exemple, ils peuvent avoir tendance à procrastiner, à entreprendre leurs travaux et leur étude à la dernière minute ou ils peuvent devoir lire à plusieurs reprises le même paragraphe, n'ayant pas bien saisi le contenu en raison de leur inattention, d'idées qui se bousculent dans leur tête ou d'une incompréhension des termes utilisés (Vincent et Lafleur, 2006).

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 et le rendement scolaire (voir entre autres Gagné, 1985; Pressley, Borkowski et Sullivan, 1985). On reconnaît trois types de connaissances : celles qui sont liées aux savoirs à mémoriser (déclaratives), celles qui portent sur les procédures (procédurales) et celles sur les conditions d'utilisation de ces procédures (conditionnelles) (Gagné, 1985; Ouellet, 1997; St-Pierre, 1991) exigeant le concours des stratégies d'apprentissage pour les acquérir. Les stratégies d'apprentissage sont définies par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) comme « 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 (1996) se sont inspirés de la classification de St-Pierre (1991) dans leur étude sur les stratégies d'apprentissage d'étudiants à l'université sur laquelle s'appuie cette recherche. Ils distinguent quatre types de stratégies. Ce sont les stratégies cognitives (sélection, organisation, répétition de l'information...), métacognitives (évaluation, régulation de son propre apprentissage...), affectives (contrôle de son anxiété, maintien de sa motivation...) ainsi que celles de gestion des ressources (gestion de son temps, identification et utilisation de ressources humaines et matérielles). Chaque type de stratégies regroupe trois stratégies propres à l'apprentissage, comme le montre le tableau 1. Enfin, pour chacune des stratégies liées à l'apprentissage, des exemples de moyens concrets sont précisés.

Considérant que les stratégies d'apprentissage sont un des facteurs de réussite (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996), que différentes difficultés chez les étudiants ayant un TA et un TDA/H sont observées et que de nombreux préjugés sont véhiculés quant à la place de ces personnes aux études supérieures, l'exploration du profil personnel des stratégies d'apprentissage (PPSA) de ces étudiants, inspiré de Boulet (1998), a donc été menée pour tenter d'y trouver certaines réponses.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Tableau 1. **Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Boulet *et al.* (1996) à partir de St-Pierre (1991)**

Type de stratégies	Stratégies	Exemples de moyens
Stratégies cognitives	Élaboration	Notes personnelles, paraphrases, résumés, analogies...
	Organisation	Apprentissage par listes, classes, schémas...
	Répétition	Soulignement, encadrement...
Stratégies 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...
Stratégies de 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...
Stratégies 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.

Méthodologie

Le type de recherche qualitative qu'est l'étude de cas multiples a été privilégié parce que son approche permet de porter une attention particulière à chaque individu, autant que de 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 où s'est déroulé le projet et répondant aux critères établis. Les étudiants sélectionnés devaient remplir les trois critères suivants: 1) avoir reçu un diagnostic de TA associé à un TDA/H; 2) être inscrits à un programme d'études de premier cycle et 3) fréquenter l'université pour la première session.

Parmi les dix 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. Il est à préciser qu'aucun des membres de l'équipe de recherche ne connaissait les participants. La sélection de participants comprend un garçon et quatre filles âgés de 20 à 24 ans, comme l'indique 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 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 durant leurs études collégiales, tandis que la cinquième participante l'a reçu lors de son passage à l'éducation des adultes.

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

Étudiant	N° 1	N° 2	N° 3	N° 4	N° 5
Âge	23	23	24	21	20
Âge au 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	DES	DES	DES
Programme d'études à l'université	Certificat en histoire	DEC** –Technique Certificat en intervention psychosociale et étudiante libre	DEC –Technique Baccalauréat en soins infirmiers (Perfectionnement)	DEC –Technique Certificat en intervention psychosociale et en gérontologie	DEC –Technique Baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire (secondaire)

* DES : Diplôme d'études secondaires

** DEC : Diplôme d'études collégiales

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). Pour cette étude-ci, trois types 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 liés 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 (1998) 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 l'exemple en annexe). 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, car ils ont été jugés moins pertinents pour cette étude. Finalement, le questionnaire se compose de 116 énoncés, subdivisés en cinq contextes : 1) contexte de lecture; 2) contexte général; 3) contexte de cours; 4) contexte d'étude en vue d'un examen et 5) contexte de passation d'examen. Sur support visuel, cinq énoncés par page étaient présentés, utilisant une police de caractères sans empattement. Après lecture de chaque énoncé³, le participant devait indiquer s'il connaissait ou non la stratégie énoncée (connaissance des stratégies), puis 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, soit au début de février 2014, un entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) *a posteriori* a été proposé. Il visait à laisser les participants s'exprimer sur leurs stratégies et leurs méthodes de travail dans deux contextes : 1) l'étude pour un cours ciblé lors de l'entrevue initiale et 2) la passation de l'examen final. Pour le premier contexte, chacun a dû apporter le matériel utilisé (ses notes de cours, cahier, livre) et décrire les méthodes de travail et stratégies choisies pour s'appropriier les notions. Ensuite, l'examen final, tel que vécu à la session antérieure, a été présenté, la chercheuse s'étant préalablement procuré une copie de l'examen auprès des professeurs des participants. Ceux-ci ont finalement eu à décrire le déroulement de leur examen et à expliquer leurs démarches. C'est donc en comparant les réponses obtenues lors du questionnaire et reportées sur le canevas d'entretien avec les propos exprimés en cours d'entretien qu'il a été possible de vérifier si les stratégies dites connues et utilisées ont été mises en application, donc validées par les étudiants. Les participants ont pu être interrogés lorsque leurs propos différaient de ceux déclarés auparavant, ce qui a permis de recueillir des informations supplémentaires.

Traitement et analyse des résultats

Un traitement et une analyse manuels des données recueillies ont été effectués à partir d'enregistrements audio et vidéo retranscrits en verbatim. Par la suite, la gestion des données par des tris et des regroupements et une organisation des données en tableaux ont permis de dégager certaines tendances, de même que des ressemblances et des différences intercas (Miles et Huberman, 2003). L'analyse des comportements observés et des propos des participants, au moment de l'explicitation en contexte rétrospectif de préparation et de passation d'examen, a complété le portrait

3. Selon la préférence des étudiants, les chercheurs ont servi de synthèse vocale dans quatre des cinq cas étudiés.

de chaque étudiant. Ainsi, lorsqu'il existait une concordance entre la fréquence d'utilisation indiquée lors du questionnaire et la réponse fournie par l'étudiant lors de l'entretien d'explicitation, la stratégie était considérée comme « validée par l'étudiant ».

Résultats

Les résultats obtenus au regard des stratégies d'apprentissage dites utilisées dans les différents contextes (contexte de lecture, contexte général, contexte de cours, contexte d'étude et contexte de passation d'examen) permettent d'établir un profil exhaustif des stratégies privilégiées par plus de la moitié des participants.

La connaissance et l'utilisation des stratégies d'apprentissage

Sur le plan de la connaissance des stratégies, 98 des 116 stratégies sont connues par trois participants ou plus. Pour l'ensemble, 104 stratégies en moyenne sont connues, leur nombre allant de 91 à 109. Sur les 116 stratégies énoncées dans le questionnaire, deux seulement sont inconnues de trois répondants.

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 trois répondants et plus sur cinq. Voici comment cela se traduit dans les cinq différents contextes.

En contexte de lecture

Quatre stratégies apparaissent comme étant privilégiées par quatre participants ou plus sur cinq. Lorsque ces participants lisent, il semble qu'ils surlignent les informations importantes du texte pour les faire ressortir; qu'ils prennent des notes personnelles; qu'ils se servent des titres et des sous-titres pour cerner les aspects importants; qu'ils s'efforcent de reconnaître les idées principales pour en dégager le contenu essentiel. Pour l'un des participants, cette dernière stratégie s'avère être un défi, car il parvient difficilement à distinguer l'essentiel de l'accessoire.

En contexte général

Tous les participants indiquent travailler dans un endroit calme et propice à la concentration. Ils priorisent leur travail scolaire par rapport aux autres activités; ils établissent un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre; ils dosent leurs périodes de travail et de repos; ils planifient l'utilisation du temps en fonction des tâches pressantes ou urgentes; ils consacrent davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles; ils planifient les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonnent sa réalisation tout au long de la période allouée; ils organisent leur temps pour ne pas être à la dernière minute et pour terminer avant les échéances; ils s'organisent pour éviter la pression du temps. Avant de commencer un travail, ils élaborent un plan détaillé et articulé qu'ils s'efforcent de respecter; ils travaillent de longues périodes pour arriver à être productifs. Ces périodes sont

longues et moins fréquentes, mais elles doivent inclure des interruptions. De plus, ils mentionnent ne pas laisser leurs problèmes personnels nuire à leur concentration; ils fournissent des efforts même lorsqu'ils se considèrent comme faibles dans le domaine; ils n'abandonnent pas facilement devant les difficultés; ils s'efforcent de conserver une attitude positive; et ils consultent au besoin leurs collègues ou leurs professeurs pour des notions incomprises.

En contexte de cours

Lorsque les participants sont à leurs cours, ils font des efforts constants pour maintenir leur attention et leur concentration; ils essaient de déterminer quels aspects sont les plus importants et de cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur; ils posent des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu; ils tentent de relier les nouvelles informations avec celles qu'ils connaissent déjà; ils font bon usage des périodes séparant les cours.

En contexte d'étude

Il semble que les participants essaient de comprendre le matériel à apprendre et qu'ils le répètent en leurs mots; ils paraphrasent ce qu'ils veulent comprendre et retenir; ils essaient d'établir des analogies avec des situations familières; ils essaient de créer des relations avec ce qu'ils apprennent et ce qu'ils ont déjà appris; ils visent à comprendre les principales notions plutôt que de tenter de les mémoriser; ils répètent plusieurs fois l'information (voix haute, voix basse, par écrit); ils recopient ou dressent des listes, forment des groupes pour mémoriser les termes, les règles...; ils font des tableaux, des schémas afin de mieux comprendre; ils utilisent leurs notes personnelles et le ou les livres suggérés; ils révisent leurs notes régulièrement; ils produisent une version plus concise de leurs notes, qu'ils relisent plusieurs fois; ils évaluent et ajustent au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude; ils s'assurent que leur attention est entièrement concentrée; ils évaluent constamment où ils en sont dans leurs apprentissages; ils identifient régulièrement les notions incomprises; ils se concentrent sur ces notions; ils consultent leurs collègues et leurs professeurs à propos de celles-ci; ils sont à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen; ils font en sorte que les éléments forment un tout cohérent et logique; ils organisent la matière en effectuant des regroupements; ils essaient de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.

En contexte de passation d'examen

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

répondre; ils répondent à toutes les questions sans exception, même en cas d'incertitude; ils se trouvent des moyens pour éviter de paniquer; ils se réservent du temps pour réviser leurs réponses; ils vérifient s'ils n'ont pas dévié de la question; ils vérifient l'orthographe et la grammaire à la fin; 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'étude plus courtes et plus fréquentes. De plus, en début d'examen, les participants n'estiment pas le temps nécessaire pour répondre à chacune des questions. Les raisons invoquées pour ne pas utiliser ces stratégies sont, pour la première, qu'ils ont besoin de périodes d'étude plus longues pour arriver à être productifs. En ce qui a trait à la seconde stratégie, ils ne ressentent pas le besoin d'estimer le temps, car quatre participants sur cinq disposent de temps supplémentaire pour réaliser leurs examens, comme l'indique 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 et Montminy, 2012), les participants semblent connaître plusieurs stratégies et les utiliser. Deux participants n'ont jamais eu recours à des mesures ou à des services d'aide permettant de développer des méthodes de travail ou des stratégies d'apprentissage et ne semblent pas posséder un bagage de stratégies plus faibles pour autant. Par contre, ils demeurent dans l'incertitude quant à une utilisation efficace de ces stratégies. Les entretiens autour des stratégies d'apprentissage les ont menés vers des pistes de réflexion en début de parcours universitaire. À ce titre, plusieurs ont mentionné que le fait de discuter de stratégies les a rassurés en plus de leur permettre d'en connaître davantage sur le sujet et sur leurs façons d'apprendre. Après leur première année universitaire, tous obtiennent un bon rendement scolaire; leur moyenne au dossier varie entre 2,6 et 3,4 et aucune mention d'échec n'y figure. Certes, plusieurs stratégies sont utilisées par l'ensemble des participants, bien que chacun ait certaines préférences et des méthodes de travail qui lui sont propres. Différents constats ressortent de cette étude relativement aux types de stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources) utilisées par les participants. On les a examinés de façon à établir un parallèle avec les types de stratégies jugés caractéristiques d'étudiants à succès, ainsi que l'ont défini Boulet et ses collaborateurs (1996) dans leur étude sur les stratégies d'apprentissage à l'université.

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

À l'instar d'étudiants à succès⁴, les participants de cette étude semblent privilégier les stratégies cognitives d'élaboration et d'organisation, les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation, les stratégies affectives de concentration, de motivation et de gestion de l'anxiété ainsi que les stratégies de gestion des ressources matérielles et humaines.

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

Il apparaît que la plupart des participants cherchent à trouver des implications pratiques aux contenus qu'ils apprennent et à établir 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 qu'ils les reconnaissent comme 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 ces 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 de distinguer l'essentiel ne semble pas constituer un problème pour les participants. En effet, ils ont reconnu les efforts laborieux de concentration à fournir lors de la lecture de textes de niveau universitaire (Landry et Goupil, 2010; Dubois et Roberge, 2010). Cependant, ils ont surtout 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 de 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 mesure adaptative 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'apparaît pas moins importante que pour les autres types de stratégies. Il est intéressant de mentionner que Bédard et Viau (2001) confirment que les étudiants universitaires de premier cycle ne sont pas très enclins à l'utilisation de stratégies métacognitives.

4. Selon Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), l'étudiant jugé à succès est celui qui a acquis un bagage élevé de stratégies d'apprentissage qu'il adapte aux types de connaissances et aux situations d'apprentissage.

Les stratégies affectives liées à la concentration, à la motivation et à la gestion de l'anxiété

Les participants indiquent avoir recours à plusieurs stratégies et semblent parvenir à maintenir leur concentration, leur intérêt et à contrôler leur anxiété, ce qui semble contraire aux manifestations d'inattention, de distraction et d'hyper-réactivité engendrées très souvent par le TDA/H (Vincent et 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 concentrés en classe. De plus, tout comme l'étudiant à succès, les participants disent accorder la priorité à leurs études. Il a également été remarqué 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.

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 imparti), manifestations posant problème aux personnes ayant un TA et un TDA/H (Vincent et Lafleur, 2006; Brown, 2000), ont été décrites par les participants 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.

Des facteurs déterminants

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 scolaires de ces derniers et qui sont possiblement tributaires de leurs connaissances et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage similaires à celles de l'étudiant à succès.

En effet, 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* » (étudiant n° 3). Les propos recueillis témoignent de l'intérêt manifesté pour les cours spécifiques de leur programme qui engendrent une motivation et un investissement de soi plus grands. Ce constat rejoint l'étude de Zimmermann (1995) qui a démontré que plus de la moitié des adultes d'un groupe en difficulté d'apprentissage considèrent que leur réussite est en lien avec leur motivation et avec 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 son 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 « *que les samedis soir [elle] les [prenait] pour travailler dans [ses] cahiers, le vendredi soir aussi,*

pis un projet, qui leur prend trois heures pour eux, pouvait en prendre six pour [elle]» (étudiant n° 4).

De plus, la tombée d'un diagnostic officiel, la prise de médication pour certains, l'accès à des mesures adaptées, telles que du temps supplémentaire et un local isolé aux examens, de même que 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 et 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 chez la plupart d'entre eux au désir de poursuivre leurs études à l'université en vue de 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 et Guay, 2010). On peut supposer que le sentiment de compétence des participants vient en partie du fait qu'ils semblent posséder les connaissances préalables associées 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 (2005) en font mention, pour des étudiants ayant un TA, développer la connaissance de soi et de leur trouble est « un défi important ». Considérée par Martinot (2001) comme un facteur clé lié à la réussite, il semble que cette connaissance avantage positivement ces étudiants.

Portée et limites de l'étude

Sur le plan scientifique, cette recherche revêt une certaine originalité, puisque les recherches sur les étudiants qui ont un TA associé à un TDA/H et qui fréquentent l'université se font plutôt rares, au Québec plus particulièrement. Il faut mentionner que, comme tout devis de recherche, cette étude comporte quelques limites. Tout d'abord, le devis de recherche préconisé, soit l'étude de cinq cas, ne peut rendre les résultats généralisables. Le volontariat de ces étudiants est également un élément à considérer. Il faut convenir que les participants de l'étude ont un engagement remarquable dans leurs études, ce qui n'est pas nécessairement le cas de tous les étudiants

ayant un TA ou un TDA/H. De même, la méthode de collecte de données comporte une limite en soi, car elle repose 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 des supports visuels ont été fournis aux participants afin de faciliter le rappel des actions posées et que l'entretien d'explicitation a été proposé afin de trianguler les données.

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 ces étudiants 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. Par ailleurs, ils disposent d'un large éventail de stratégies connues et dites utilisées comparables à celles d'un étudiant à succès selon la littérature. Ils ont réuni des conditions gagnantes non négligeables en développant leur connaissance de soi et en poursuivant leur programme collégial à l'université.

Les résultats de cette étude au regard des différents types de stratégies connues et utilisées par ces participants à leur première année universitaire laissent supposer que ces derniers semblent réussir autant que leurs collègues de classe. Ils révèlent, par contre, une grande mobilisation et une persévérance considérable. De plus, l'apport de cette étude aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap et sur son offre de services (suivis individuels, ateliers, etc.) est appréciable. En effet, bien que certains étudiants connaissent et utilisent de nombreuses stratégies, ils ont le désir de parfaire leur bagage de stratégies en plus de souhaiter les valider sans se sentir jugés. De même, tout comme la connaissance de soi et de la nature des troubles ayant un impact sur l'apprentissage est essentielle, l'offre de rencontres individuelles avec l'un des professionnels des services est à retenir. Par cette étude, nous avons finalement pu démontrer que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un TDA/H ont leur place à l'université, mais que celle-ci est pour le moins synonyme de nombreux efforts à fournir.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION CANADIENNE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE (ACTA) (2002). *Définition des TAS*. Récupéré de <http://www.ldac-acta.ca/fr/pour-en-savoir-plus/definition-des-tas/definition-officielle-des-tas.html>
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTERUNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP (AQICESH) (2014). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2013-2014*. Récupéré de 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.
- BARKLEY, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: 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. et 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. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- BOULET, A. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. L'ABC de la réussite scolaire. Hull, Canada: Réflex.
- BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BROWN, T. E. (dir.) (2000). *Attention-deficit disorders and comorbidities in children, adolescents, and adults*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ) (2012). *Position des établissements universitaires à l'égard de l'intégration des clientèles émergentes à l'université*. Montréal: CREPUQ.
- CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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). Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

- DUBOIS, M. et ROBERGE, J. (2010). *Troubles d'apprentissage: pour comprendre et intervenir au cégep*. Récupéré de http://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf
- DUCHARME, D. et MONTMINY, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Québec: Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ).
- FORTIN, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- GAGNÉ, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA: Little, Brown.
- GRANGER, A. et 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. Lille, France: Université de Lille 2.
- LANDRY, F. et GOUPIL, G. (2010). Trouble déficitaire de l'attention à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2), 2-11.
- LANDRY, F. et GOUPIL, G. (2013). Les étudiants en situation de handicap. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé* (p. 333-351). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LANGÉVIN, L., CARTIER, S. et ROBERT, J. (2007). Comprendre le portrait d'apprentissage perçu par des élèves « raccrocheurs » pour mieux intervenir. Résultats d'une recherche. *Vie pédagogique*, 142 (version électronique).
- LITALIEN, D. et 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.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris, France: De Boeck.
- NGUYEN, M. N., FICHTEN, C., BARILE, M. et LÉVESQUE, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés, *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.
- OUELLET, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.
- PRESSLEY, M., BORKOWSKI, J. G. et O'SULLIVAN, J. (1985). Children's metamemory and the teaching of memory strategies. Dans D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon et T. G. Waller (dir.), *Metacognition, cognition and human performance* (p. 111-153). Orlando, FL: Academic Press.

- ROUSSEAU, N. (2005). 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 : Presses de l'Université Laval.
- ROUSSEAU, N., THÉBERGE, N., BERGEVIN, S., TÉTREAULT, K., SAMSON, G., DUMONT, M. et 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*, XXXVIII(1), 154-177.
- SAUVÉ, L., DEBEURME, G., MARTEL, V., WRIGHT, A. HANCA, G. et CASTONGUAY, M. (2007). SAMI-Persévérance. *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Rapport final au FQRSC. Québec.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- ST-PIERRE, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- VERMERSCH, P. (2006 [1994]). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd.). Paris, France : ESF.
- VINCENT, A. (2010). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes. Le TDAH chez l'adulte*. Montréal : Quebecor.
- VINCENT, A. et LAFLEUR, M. (2006). *Portrait du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité* [DVD]. Québec : Direction de l'enseignement, Institut universitaire en santé mentale de Québec (ISMQ).
- WEINSTEIN, C. E. et 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.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

ANNEXE

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 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 des 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 la dernière phrase d'un paragraphe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M5- Utiliser l'index ou le lexique des livres 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, d'étude ou d'examen				
G1- Prioriser son travail scolaire par rapport 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"/>		

Légende : C: connues; DU: dites utilisées; I: investiguées; V: validées par l'étudiant; S. O.: sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 en contexte d'utilisation (suite)

En contexte de travaux, étude ou examen (suite)		C	DU	I	V
07-	Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère comme faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
08-	Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
09-	Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>			
010-	S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
011-	Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
012-	Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
013-	Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>			
014-	Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
015-	Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
016-	Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
017-	Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
018-	Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
019-	Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
020-	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 livres recommandés 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 de cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V5-	Prendre en notes seulement l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V6-	Essayer de repérer les notions dans l'ouvrage 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"/>
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"/>			

Légende : C : connues; DU : dites utilisées; I : investiguées; V : validées par l'étudiant; S. O. : sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 en contexte d'utilisation (suite)

En contexte d'étude en vue d'un examen	C	DU	I	V
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, voix 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 mnémoniques (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, ce qu'elle 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 qu'elle 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"/>

Légende: C: connues; DU: dites utilisées; I: investiguées; V: validées par l'étudiant; S. O.: sans objet.

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 en contexte d'utilisation (suite)

En contexte d'étude en vue d'un examen (suite)	C	DU	I	V
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 livres 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'étude 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 l'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"/>
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.
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"/>
R14- Mettre l'examen de côté temporairement et faire un exercice de relaxation si elle sent la panique l'envahir lors d'un examen.	<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"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié ou oublié quelque chose.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende : C : connues; DU : dites utilisées; I : investiguées; V : validées par l'étudiant; S. O. : sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type

En contexte de passation d'examen (suite)	C	DU	I	V
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies cognitives de répétition				
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 ouvrages recommandés 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- Ne prendre en note que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V8- Tenter de relier les nouvelles informations à 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, associations, 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 des questions ou essayer de deviner celles 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"/>

Légende: C: connues; DU: dites utilisées; I: investiguées; V: validées par l'étudiant; S. O.: sans objet.

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type (suite)

Stratégies cognitives d'organisation	C	DU	I	V
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 livres 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 l'ouvrage 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 la 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"/>		
B32- Commencer par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			

Légende : C : connues; DU : dites utilisées; I : investiguées; V : validées par l'étudiant; S. O. : sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type (suite)

	C	DU	I	V
Stratégies métacognitives de planification (suite)				
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"/>
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"/>
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, ce qu'elle 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 qu'elle 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"/>

Légende : C : connues; DU : dites utilisées; I : investiguées; V : validées par l'étudiant; S. O. : sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type (suite)

Stratégies de gestion des ressources temporelles		C	DU	I	V
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'étude 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"/>
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"/>
R3-	S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R17-	Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18-	Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources matérielles					
O14-	Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
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"/>

Légende: C: connues; DU: dites utilisées; I: investiguées; V: validées par l'étudiant; S. O.: sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type (suite)

	C	DU	I	V
Stratégies de gestion des ressources humaines				
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<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"/>		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<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"/>
B41- Consulter ses collègues et professeurs pour les notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<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"/>
Stratégies affectives de concentration				
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<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"/>
Stratégies affectives de motivation				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<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"/>		
Stratégies affectives d'anxiété				
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<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"/>		
R4- Mettre l'examen de côté et faire un exercice de relaxation si la panique l'envahit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

Légende : C : connues; DU : dites utilisées; I : investiguées; V : validées par l'étudiant; S. O. : sans objet.