

LA FACE CACHÉE DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE AU COLLÈGE



ISABELLE CABOT
Professeure
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Nous savons que de plus en plus d'étudiants arrivent au collège avec un diagnostic de trouble d'apprentissage (TA) : dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, dyscalculie, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, etc. (CDPDJQ, 2012). Certains d'entre eux, grâce à un diagnostic établi, reçoivent des services adaptés efficaces les aidant grandement à apprendre, à cheminer avec succès dans leur formation et à obtenir un diplôme. Mais qu'en est-il des autres ? Est-ce que plusieurs collégiens vivraient avec l'un de ces troubles sans le savoir ? Qu'en est-il alors des difficultés d'apprentissage persistantes, de la perte d'intérêt pour les cours et pour l'école en général ou des conséquences psychologiques importantes pour les étudiants concernés par de tels troubles non identifiés ? Certains parmi eux se considèrent peut-être incompetents, se dévalorisant depuis longtemps sans savoir qu'ils éprouvent des dysfonctions en lien avec l'apprentissage. D'autres, encore, peuvent se sentir perçus injustement comme des étudiants paresseux. Ce genre de conséquences affecte assurément de façon négative l'estime de soi et la motivation scolaire.

Il s'agit là d'un réel obstacle à la réussite des étudiants touchés, qui s'acharnent alors sur une difficulté pour laquelle des services reconnus comme efficaces sont pourtant disponibles, mais sans y avoir droit, puisque l'accès à la plupart de ces services est conditionnel à l'obtention d'un diagnostic formel. Combien de nos étudiants seraient donc aux prises avec un trouble d'apprentissage sans diagnostic ou, même, sans en être conscients ? S'ils sont nombreux, il devient d'autant plus urgent d'en prendre acte et d'intervenir afin de les soutenir autrement dans leurs apprentissages pour ainsi favoriser leur réussite.

Cet article présentera les résultats d'une étude exploratoire menée au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, auprès d'étudiants provenant de 13 programmes différents (Tremplin-DEC, programmes préuniversitaires et techniques), inscrits au cours *Renforcement en français (REF)*. La recherche s'est attardée à la prévalence potentielle de certains troubles d'apprentissage et à leur concomitance chez des étudiants déjà considérés comme ayant des difficultés en français. Je définirai d'abord

succinctement les deux types de troubles que j'ai tenté de repérer chez les participants, puis, après une présentation de la problématique de départ, quelques statistiques de prévalence et de concomitance en lien avec la réussite du cours seront révélées. Des pistes de solution pour les professeurs qui voudraient offrir un soutien plus adapté à leurs étudiants seront ensuite proposées, sachant que les troubles d'apprentissage ne sont pas nécessairement manifestes ou reconnus.

■ L'INCONNUE À LA BASE DE L'ÉTUDE : LA PRÉVALENCE DU TDA/H ET DE LA DYSLEXIE

Dans cette étude, j'ai exploré deux troubles d'apprentissage (TA) : les difficultés attentionnelles de type TDA/H de même que les difficultés de lecture de type dyslexique. Bien que ces facteurs de risque soient bien documentés, on n'en connaît pas la prévalence réelle chez les collégiens, surtout dans les éventuels cas non diagnostiqués. Connaître ce type d'information pourrait éclairer les pédagogues quant au profil de la clientèle inscrite dans leurs cours, ce qui leur permettrait de recourir à des stratégies pédagogiques mieux adaptées. Mais d'abord, il convient de faire un survol de ce que l'on sait à propos de ces deux facteurs de risque (c'est-à-dire mettant à risque la réussite des étudiants).

Le TDA/H est un trouble d'origine neurologique qui se manifeste par des difficultés d'attention et de concentration qui affectent la capacité d'un étudiant à apprendre et à démontrer ce qu'il sait (Vincent, 2010). La littérature suggère que ce trouble provient de déficits associés à quatre principaux domaines du fonctionnement du cerveau : la capacité d'inhibition mentale (le fait de gérer son impulsivité), la mémoire de travail, l'adaptation à la nouveauté et aux changements et la concentration sur une tâche simple ou complexe en dépit de ce qui se passe autour (AQNP, 2015 ; Willcutt et collab., 2005). Des recherches révèlent que les collégiens aux prises avec un TDA/H ont de moins bons résultats scolaires et qu'ils sont plus sujets à abandonner leurs études (DuPaul et collab., 2009 ; Frazier et collab., 2007). Par ailleurs, ils ont de moins bonnes aptitudes pour organiser et gérer leur temps, manifestent plus de procrastination, vivent plus d'anxiété et sont moins motivés (Fleming et McMahon, 2012). Toutefois, avec un diagnostic formel, ces mêmes étudiants sont soutenus efficacement et professionnellement par le service d'adaptation scolaire du collège qui leur octroie, par exemple, des heures supplémentaires lors des examens. Il semble donc pertinent



de voir si des étudiants en *REF*, dont la réussite scolaire est déjà à risque à cause de leurs difficultés en français, vivent des contraintes similaires sans détenir de diagnostic.

La dyslexie est un trouble de l'identification des mots écrits, d'origine neurologique (Dubois et Roberge, 2010), qui compromet sérieusement la réussite scolaire. Elle se manifeste par des difficultés à décoder la langue écrite et à en traduire les sons correspondants, ce qui peut ralentir la compréhension de textes à lire ainsi que le développement du vocabulaire, et générer la production importante d'erreurs orthographiques (Willcutt et collab., 2005 ; Mimouni, 2012).

Par ailleurs, le TDA/H et la dyslexie semblent être trop souvent concomitants pour que cela soit attribué au hasard. En effet, Willcutt et collab. (2005) précisent que, selon les études, de 25 % à 40 % des personnes TDA/H rencontrent les critères diagnostics de la dyslexie et que de 15 % à 40 % des individus dyslexiques rencontrent les critères diagnostics du TDA/H. Dans de tels cas, il devient pertinent d'examiner la possibilité que les effets sur la motivation et la réussite soient additifs afin de mieux adapter l'aide à offrir.

[...] des raisons administratives peuvent justifier la décision d'offrir des services d'aide adaptée aux seuls étudiants qui détiennent un diagnostic formel, mais sur le plan éthique, cette décision demeure discutable.

► LA RECHERCHE¹

Bon an mal an, près de 25 % des nouveaux admis du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu doivent suivre le cours *Renforcement en français*, car leur maîtrise de la langue est jugée insuffisante pour les cours de français réguliers (ils ont obtenu une note finale inférieure à 70 % en français en 5^e secondaire de même qu'une moyenne générale au secondaire inférieure à 75 %). Malheureusement, environ 40 % d'entre eux abandonnent ce cours ou l'échouent chaque année. Il s'agit là d'un problème important puisque la maîtrise de la langue écrite, telle que sanctionnée par l'épreuve uniforme de français, est nécessaire à l'obtention du diplôme d'études collégiales. Comme la réussite du cours *REF* donne accès aux cours de français réguliers, elle devient un passage obligé vers l'obtention d'un diplôme pour tous les étudiants y étant inscrits. Conséquemment, le calcul est simple : selon ces données, on sait dès l'admission que 10 % des nouveaux étudiants n'obtiendront pas de diplôme.

L'importance de la réussite du cours *REF* justifie donc que la recherche s'y intéresse depuis quelques années (Direction de l'enseignement collégial, 2008 ; Lapostolle, 1998 ; Lapostolle,

Massé et Pinho, 2003). Aussi des stratégies pédagogiques ont-elles été élaborées et mises sur pied afin d'en augmenter le taux de réussite et certaines parmi elles ont même été formellement évaluées (Cabot, 2010, 2012 ; Cabot et Lévesque, 2014 ; Lapostolle, Bélanger et Pinho, 2009). De bonnes pistes de solution en sont ressorties, mais l'application de la plupart d'entre elles est difficile à généraliser. Ce contexte mène à se demander si, en explorant d'autres sentiers, il ne serait pas possible d'arriver à intervenir de manière plus efficace. C'est alors que j'ai eu envie de chercher du côté des troubles de l'apprentissage et d'examiner la prévalence potentielle² du TDA/H, de la dyslexie et de leur concomitance chez les étudiants du cours *REF*. J'ai donc mené une étude exploratoire suivant l'approche quantitative et, en complément, j'ai fait un examen des liens entre les troubles dépistés et la motivation ainsi que la réussite du cours *REF*.

À l'automne 2014, 155 nouveaux étudiants du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu ont accepté de participer à la recherche rapportée ici. Les participants³ de six groupes-classes de *REF* ont rempli des questionnaires de dépistage des deux troubles explorés ainsi qu'un formulaire de consentement. Au bas de celui-ci, chaque participant a pu indiquer sa volonté (ou non) d'être informé dans l'éventualité où ses réponses indiqueraient un facteur de risque. Deux tiers des étudiants ont signifié qu'ils désiraient être contactés, le cas échéant.

À la 11^e semaine, les étudiants qui étaient présents au cours *Renforcement en français* ont répondu à un autre questionnaire mesurant leur motivation en français, basée sur leur intérêt pour le cours, sur l'utilité qu'ils lui attribuent de même que sur le sentiment de compétence en français qu'ils ressentent. De plus, puisque l'appréciation que les étudiants ont de leur professeur a une grande influence sur la motivation ressentie pour un cours (Kozanitis, Desbiens et Chouinard, 2007 ; Kubanek et Waller, 1995), j'ai mesuré cette variable, puis je l'ai contrôlée entre les groupes avant d'étudier les liens entre les facteurs de risque et la motivation. Enfin, au cours des mois de janvier et février 2015, les professeurs de français concernés m'ont transmis les résultats finaux des participants.

¹ Pour en connaître davantage sur la méthodologie (comme la description des instruments de mesure et leur validité) ou sur toute autre partie de cette étude, consulter le rapport de recherche (Cabot, 2015), disponible sur le site du CDC [cdc.qc.ca/pdf/033834-cabot-dyslexie-tdah-collegiens-difficultes-francais-cstjean-2015.pdf].

² Puisqu'il ne s'agit pas de diagnostics formels, j'ajoute volontairement le mot *potentielle*, bien que les instruments utilisés aient démontré des qualités métrologiques satisfaisantes, permettant d'attribuer une bonne fiabilité aux résultats découlant de leur administration.

³ L'âge moyen des participants était de 18 ans, pour un rapport hommes/femmes de 50 %.



LA PRÉVALENCE DES FACTEURS DE RISQUE DÉPISTÉS

Pour atteindre l'objectif principal de la recherche, qui était de relever la prévalence des facteurs de risque, des analyses descriptives ont été conduites. Il importe de garder à l'esprit que les résultats associés à la dyslexie et au TDA/H découlent d'un **dépistage** fait en groupe et non de **diagnostics** formels. Le vocable *dyslexie* utilisé ici fait référence à des difficultés de type dyslexique pointées par l'instrument de dépistage. L'échantillon « dyslexie » inclut donc des étudiants détenant un diagnostic formel et d'autres qui n'en ont pas. La même précision s'applique au vocable *TDA/H*. Le **tableau 1** présente ces données.

FACTEURS DE RISQUE DÉPISTÉS (n = 155)	ÉTUDIANTS AVEC UN TA		
	DÉPISTÉ (total)	NON DIAGNOSTIQUÉ	DIAGNOSTIQUÉ
TDA/H	48 (31 %)	33 (21 %)	15 (10 %)
Dyslexie	50 (32 %)	43 (28 %)	7 (4 %)
Concomitance ⁴ (TDA/H+dyslexie)	21 (14 %)	-	-

Ces données démontrent que la prévalence des facteurs de risque dépistés est importante ! Toutefois, bien que les participants proviennent de programmes d'étude variés, il faut se rappeler qu'il s'agit d'un échantillon composé exclusivement d'étudiants ayant des difficultés à réussir en français. La possibilité que 31 % de l'échantillon (dont deux tiers sont sans diagnostic) soit atteint de TDA/H est inquiétante, d'autant plus si l'on sait que ce trouble est souvent concomitant avec un trouble anxieux ou de l'humeur (Kessler et collab., 2006).

Par ailleurs, un risque sérieux de dyslexie a été dépisté chez le tiers des participants et les réponses au questionnaire de renseignements généraux ont révélé que près de 85 % d'entre eux n'ont pas de diagnostic formel donnant accès aux services adaptés offerts au collège. Ces étudiants ont-ils déjà été évalués ? Sont-ils conscients d'avoir des difficultés spécifiques à la lecture pour lesquelles de l'aide efficace est disponible ?

Quant à la concomitance des deux troubles d'apprentissage (TDA/H et dyslexie), qu'ils soient diagnostiqués ou non, les instruments de dépistage la rapportent chez 21 participants,

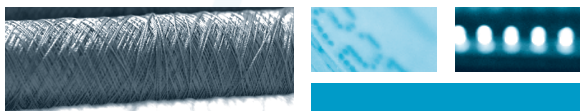
soit 14 %, ce qui rejoint les prévalences rapportées dans la littérature. On peut donc déduire que 50 % des participants sont concernés par l'un ou l'autre ou par les deux types de difficulté dépistés.

Par surcroît, la différence de prévalence selon le genre chez les étudiants ayant rapporté des difficultés de type dyslexique est étonnante. Assurément, le dépistage de la présente étude a identifié deux fois plus de femmes à risque de dyslexie que d'hommes tandis que la littérature rapporte une prévalence plus importante des troubles de la lecture chez les hommes (Hawke, Olson et Defries, 2007 ; Quinn et Wagner, 2015). Une hypothèse pouvant expliquer ce résultat touche au fait qu'un plus grand nombre de garçons décrochent au secondaire. En effet, pourrait-on croire qu'un plus grand nombre de garçons aux prises avec d'importantes difficultés de lecture que de filles aient décroché de leurs études au secondaire ? Pour le savoir, il faudrait faire un dépistage de troubles de la lecture chez les décrocheurs du secondaire. Un dépistage positif chez une grande proportion de garçons décrocheurs expliquerait le plus grand nombre de femmes potentiellement dyslexiques au collège. Il s'agit ici d'une question très importante dont la réponse pourrait mener à des interventions plus précoces, lesquelles favoriseraient une diplomation plus élevée chez les garçons du secondaire.

La même question peut se poser pour ce qui est de l'absence de différence selon le genre sur la prévalence du TDA/H. En effet, la littérature rapporte une prévalence plus grande de TDA/H chez les garçons (Willcutt, 2012) tandis qu'aucune différence n'a été observée dans la présente étude. Ici aussi, est-ce qu'un plus grand nombre de garçons que de filles, aux prises avec un TDA/H non diagnostiqué, auraient abandonné leurs études avant de faire leur entrée dans un établissement d'enseignement collégial ?

Par rapport aux liens avec la motivation, les résultats significatifs révèlent que les répondants identifiés « TDA/H » sont **peu intéressés** au cours de français alors que les répondants identifiés « dyslexie » se sentent **peu compétents** en français. Ceci est cohérent avec le fait que le propre de la dyslexie est effectivement un trouble de l'identification des mots écrits affectant la compréhension des textes à lire et la maîtrise de la langue écrite de la personne qui en est atteinte. Bref, la dyslexie affecte la compétence à lire et à écrire. Pour ce qui est du TDA/H, bien qu'il affecte les capacités d'attention des étudiants qui en sont atteints, il n'affecte pas directement la capacité à bien identifier les mots et à comprendre un texte,

⁴ Parmi les 98 étudiants pour lesquels un trouble d'apprentissage a été dépisté, 21 d'entre eux souffrent des deux troubles en concomitance.



excepté s'il se retrouve en concomitance avec la dyslexie chez certains d'entre eux. Il n'est donc pas surprenant que le sentiment de compétence en français des étudiants aux prises avec un TDA/H et celui des étudiants sans ce trouble soient le même. Il est toutefois intéressant de constater que c'est sur le plan de l'intérêt que la motivation des TDA/H semble affectée. À ce sujet, Simon-Dack, Rodriguez et Marcum (2014) ont constaté que les habitudes d'études des étudiants TDA/H impliquaient moins d'intérêt pour le matériel étudié (habitudes moins en profondeur) que celles des autres étudiants. Ces auteurs n'ont toutefois pas distingué le contenu du contenant quant au matériel étudié. Est-ce véritablement la matière qui désintéresse ces étudiants ou plutôt son traitement sur le plan pédagogique ? Une étude de Cabot et Lévesque (2014) a montré que les étudiants du cours REF ont beaucoup plus d'intérêt à écrire sur support informatique qu'à la main, même s'il s'agit exactement du même texte (même contenu) à écrire. Cette étude a démontré qu'en général, ces étudiants ont plus d'intérêt pour les tâches scolaires faites sur support informatique que de façon traditionnelle. L'intérêt pour la matière étudiée ne dépend donc pas seulement du contenu lui-même, mais de la manière dont il est présenté aux étudiants.

Pour ce qui est de la performance en français, les résultats finaux obtenus pour le cours REF ont été comparés sur la base des facteurs de risque. De plus, la concomitance des deux TA a été comparée au fait d'avoir un ou aucun TA dépisté. Aucun résultat significatif n'a été révélé. Le résultat le plus intéressant concerne la distinction à faire selon le genre chez les étudiants identifiés TDA/H. Le [tableau 2](#) permet de visualiser ces résultats.

TABLEAU 2 MOYENNE DE LA NOTE FINALE AU COURS REF SELON LE GENRE ET LE DÉPISTAGE DE TDA/H		
ÉTUDIANTS	FEMMES	HOMMES
Ensemble de l'échantillon (n = 145 ⁵)	58 %	52 %
TDA/H dépisté (n = 44)	61 %	42 %
Pas de TDA/H dépisté (n = 101)	57 %	56 %

Ces résultats concordent avec ceux obtenus au moment où on teste le statut «réussite» ou «échec» du cours plutôt que le résultat final qu'on obtient pour le cours: 68 % des femmes de l'échantillon entier ont réussi le cours alors que 50 % des

hommes l'ont réussi. On trouve la même concordance quand on isole le TDA/H: 68 % des femmes TDA/H ont réussi le cours tandis que 39 % des hommes TDA/H l'ont réussi.

[...] la sensibilisation aux principes et aux pratiques d'accessibilité universelle à l'apprentissage devrait être poursuivie [...] afin de permettre à tous les étudiants, y compris ceux n'ayant pas été dépistés, d'apprendre, de développer des compétences et d'obtenir un diplôme d'études collégiales, à l'aide de leurs forces.

Il est largement médiatisé que les hommes maîtrisent moins bien la langue que les femmes. Dans l'échantillon global de la présente étude, on trouve effectivement que les hommes ont obtenu un résultat final pour le cours *Renforcement en français* inférieur à celui des femmes (différence significative sur le plan statistique). Ce cours visant essentiellement la maîtrise de la langue, on pourrait donc en déduire que les hommes la possèdent moins bien que les femmes. Mais pourquoi donc ? Plusieurs explications pourraient être tentées. La présente recherche ayant porté sur le dépistage de troubles d'apprentissage, les analyses ont été raffinées en ce sens et ont mené à orienter un blâme sur les difficultés d'attention. Lorsqu'on compare les résultats finaux des hommes TDA/H à ceux des femmes TDA/H, on constate, manifestement, une importante différence de 19 points avantageant les femmes, tandis que, lorsqu'on compare les résultats des hommes qui n'ont pas ce trouble à ceux de leurs pairs, il n'y a pas de différence. Ce résultat porte à se demander si la mauvaise presse faite aux hommes par différents médias populaires, quant à la faible maîtrise de la langue, découlerait d'une généralisation hâtive. Cependant, il ne faut pas croire que la faible maîtrise de la langue s'explique par le TDA/H puisque les femmes TDA/H réussissent à la maîtriser aussi bien que les autres femmes. Il faudrait donc comprendre ce qui explique que les femmes TDA/H maîtrisent à ce point mieux la langue que les hommes ayant le même trouble.

► QUE PEUT-ON PENSER DE TOUT ÇA ?

La proportion d'étudiants chez qui on a dépisté la présence potentielle d'un trouble d'apprentissage sans qu'ils n'aient jamais reçu de diagnostic est inquiétante du fait que la plupart des services d'aide adaptée offerts au cégep dépendent de

⁵ Dix participants ont abandonné avant la date limite de retrait de cours et, donc, n'étaient plus sur les listes de notes finales des professeurs.



l'obtention d'un diagnostic. En effet, comme rapporté dans la littérature (par exemple, Arnold et collab., 2015), la réussite scolaire d'un étudiant dyslexique traité (individu qui reçoit des services d'aide) est similaire à celle des non-dyslexiques. Ce sont les dyslexiques non traités qui ont du mal à réussir leurs cours. Il est pertinent de se demander si ces étudiants ont déjà été évalués sans satisfaire les critères menant à un diagnostic (s'ils sont nombreux, les qualités métrologiques des instruments de dépistage devraient alors être remises en question). Il est également possible que ces étudiants n'aient jamais été évalués malgré les difficultés auxquelles ils font face, probablement depuis plusieurs années. Si tel est le cas, plusieurs raisons peuvent expliquer ce fait. Par exemple, certains d'entre eux peuvent avoir peur du jugement social que pourrait provoquer à leur égard une étiquette de TA ou peur de l'effet qu'un tel diagnostic pourrait avoir sur leur estime et concept de soi. On se rappellera que le tiers des participants de la présente étude ont précisé qu'ils ne voulaient pas être informés si un facteur de risque était dépisté chez eux.

Par ailleurs, toujours en ce qui concerne la prévalence des TA, il est pertinent de discuter de la méthodologie employée pour la déterminer. Aux fins de la présente étude, j'ai choisi d'utiliser deux instruments de dépistage autorapporté, à administrer en groupe, parce qu'il s'agit d'une méthode rapide et peu couteuse. Le contexte exploratoire de l'étude s'y prêtait bien. Toutefois, une conséquence de cette méthode, pouvant être perçue comme un désavantage, est qu'elle limite ensuite la formulation des conclusions en termes d'hypothèses. En effet, seuls des diagnostics formels (obtenus par les évaluations de professionnels autorisés) permettent l'établissement de prévalences formelles. Malheureusement, ces évaluations sont trop couteuses pour envisager un dépistage systématique, même auprès d'un échantillon de grandeur modeste. Il a donc fallu, dans le cas présent, se limiter à des conclusions formulées au conditionnel.

De plus, des raisons administratives peuvent justifier la décision d'offrir des services d'aide adaptée aux seuls étudiants qui détiennent un diagnostic formel, mais sur le plan éthique, cette décision demeure discutable. En effet, bien que le diagnostic dichotomise l'état des gens aux prises avec des problèmes d'apprentissage (diagnostic/pas de diagnostic = aide adaptée/pas d'aide adaptée), la gravité des symptômes liés à un TA suit un continuum. Selon cette réalité, qu'en est-il des personnes aux prises avec une difficulté d'apprentissage importante, tout juste insuffisante pour obtenir un diagnostic ? Par ailleurs, l'attribution de l'offre de services adaptés peut être mise en doute sur la base de l'établissement de diagnostics. En vérité, l'évaluation des TA semble faire l'objet d'une

concurrence entre les différents professionnels, usant de plus d'une procédure pour un même TA, ce qui fragilise la fidélité entre les diagnostics d'un même trouble (CAPRES, 2013, p. 5).

Enfin, la sensibilisation aux principes et aux pratiques d'accessibilité universelle à l'apprentissage⁶ devrait être poursuivie rondement afin de permettre à tous les étudiants, y compris ceux n'ayant pas été dépistés, d'apprendre, de développer des compétences et d'obtenir un diplôme d'études collégiales, à l'aide de leurs forces. À titre d'exemple, le fait de laisser à l'étudiant la possibilité de choisir le sujet ou la manière de démontrer la production d'un travail pourrait être un bon moyen de stimuler son intérêt (faiblesse chez les TDA/H). Autre exemple, le fait de souligner les « bons coups » lors de la correction de travaux ou d'examens agirait probablement sur le sentiment de compétence (élément vulnérable des dyslexiques). Un groupe-classe est une faune très diversifiée de forces et de faiblesses, de connaissances, d'expériences ainsi que de cultures. En tant que professeurs, il est utile et pertinent de développer nos propres compétences professionnelles en nous appropriant de nombreux types de pratiques pédagogiques, permettant au plus grand nombre d'étudiants de se sentir capables d'apprendre véritablement. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARNOLD, E. et collab. « Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance », *Journal of Attention Disorders*, 2015, p. 1-13.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES NEUROPSYCHOLOGUES. « Les fonctions cognitives », 2015 [aqnp.ca/la-neuropsychologie/les-fonctions-cognitives/].

CABOT, I. *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*, rapport de recherche PAREA, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2010 [cdc.qc.ca/parea/787508-cabot-inter-disciplinarite-interet-francais-st-jean-sur-richelieu-PAREA-2010.pdf].

CABOT, I. *Le cours collégial de mise à niveau en français : l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 2012 [papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6897].

CABOT, I. *Dyslexie et TDA/H non diagnostiqués, et autres types de risque : mieux connaître les collégiens ayant des difficultés à réussir en français*, rapport de recherche, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2015 [cdc.qc.ca/pdf/033834-cabot-dyslexie-tdah-collégiens-difficultés-francais-cstjean-2015.pdf].

CABOT, I. et M.-C. LÉVESQUE. *Intégration des TIC et motivation en français*, rapport de recherche PAREA, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2014 [cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf].

⁶ Le lecteur qui voudra explorer davantage les différentes stratégies liées à la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) pourra se référer au [capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/].



COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE DU QUÉBEC. *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 2012 [cdpdj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collégial.pdf].

CONSORTIUM D'ANIMATION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Stratégie d'inclusion dans les universités – 1.7* [uquebec.ca/~uss1109/capres/Agenda/2013-2014/1_7Strategies_inclusion.pdf].

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Suivi des cohortes 2000-2005. Mise à niveau en français langue d'enseignement*, 2008, p. 41.

DUBOIS, M. et J. ROBERGE. *Troubles d'apprentissage: pour comprendre et intervenir au cégep*, 2010 [cccmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf].

DUPAUL, G. J. et collab. «College Students with ADHD: Current Status and Future Directions», *Journal of Attention Disorders*, vol. 13, 2009, p. 234-250.

FLEMING, A. P. et R. J. MCMAHON. «Developmental Context and Treatment Principles for ADHD Among College Students», *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 15, 2012, p. 303-329.

FRAZIER, T. W. et collab. «ADHD and Achievement: Meta-Analysis of the Child, Adolescent, and Adult Literatures and a Concomitant Study With College Students», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 40, n° 1, 2007, p. 49-65.

HAWKE, J. L. et collab. «Etiology of Reading Difficulties as a Function of Gender and Severity», *Reading and Writing*, vol. 20, 2007, p. 13-25.

KESSLER, R. et collab. «The Prevalence and Correlates of Adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication», *American Journal of Psychiatry*, vol. 163, n° 4, 2006, p. 716-723 [ajp.psychiatryonline.org/doi/10.1176/ajp.2006.163.4.716].

KOZANITIS, A., J.-F. DESBIENS et R. CHOUINARD. «Perception of Teacher Support and Reaction Towards Questioning: Its Relation to Instrumental Help-seeking and Motivation to Learn», *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 19, n° 3, 2007, p. 238-250 [eric.ed.gov/?id=EJ901297].

KUBANEK, A.-M. W. et M. WALLER. «Une question de relation», *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 4, 1995, p. 23-27 [aqpc.qc.ca/revue/article/une-question-relation].

LAPOSTOLLE, L. «Bilan d'une enquête. Portrait des cours de mise à niveau», *Correspondance*, vol. 3, n° 3, 1998 [correspo.ccmd.qc.ca/Corr3-3/Enquete.html].

LAPOSTOLLE, L., D.-C. BÉLANGER et J. PINHO. *Pour une amélioration du français chez les garçons*, rapport de recherche PAREA, Cégep du Vieux-Montréal, 2009, p. 252 [cdc.qc.ca/parea/787333_lapostolle_belanger_pinho_francais_garcons_vieux_montréal_PAREA_2009.pdf].

LAPOSTOLLE, L., F. MASSÉ, F. et J. PINHO. *Les garçons et les mesures d'aide en français*, rapport de recherche PAREA, Cégep du Vieux-Montréal, 2003 [cdc.qc.ca/parea/pa2000-010_llapostolle_vieuxm.pdf].

MIMOUNI, Z. *L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants dyslexiques du collégial*, rapport de recherche PAREA, Collège Montmorency, 2012, p. 117 [cdc.qc.ca/parea/788483-mimouni-et-al-soutien-dyslexiques-collégial-montmorency-article-PAREA-2013.pdf].

QUINN, J. M. et W. WAGNER. «Gender Differences in Reading Impairment and in the Identification of Impaired Readers: Results From a Large-Scale Study of At-Risk Readers», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 48, n° 4, 2015, p. 433-445.

SIMON-DACK, S. L., P. D. RODRIGUEZ et G. D. MARCUM. «Study Habits, Motives, and Strategies of College Students with Symptoms of ADHD», *Journal of Attention Disorders*, 2014, p. 1-7.

VINCENT, A. *Adaptations scolaires au niveau collégial et universitaire pour le TDAH*, 2010 [attentiondeficit-info.com/pdf/adaptations-scolaires-tdah.pdf].

WILLCUTT, E. G. «The Prevalence of DSM-VI Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review», *Neurotherapeutics*, vol. 9, 2012, p. 490-499.

WILLCUTT, E. G. et collab. «Neuropsychological Analyses of Comorbidity Reading Disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: In Search of the Common Deficit», *Developmental Neuropsychology*, vol. 27, n° 1, 2005, p. 35-78.

Isabelle CABOT enseigne la psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Elle détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Ses recherches portent principalement sur la motivation scolaire des collégiens éprouvant des difficultés à réussir. Elle développe une expertise dans l'évaluation de l'impact de différentes pédagogies sur la motivation et la réussite des étudiants.
isabelle.cabot@cstjean.qc.ca

COMPÉTENCE,
CULTURE ET
CITOYENNETÉ

Le colloque se tiendra au Centre des congrès de Québec

COLLÈGE HÔTE: CÉGEP GARNEAU

36^e COLLOQUE ANNUEL

L'appel de communications est lancé!

Répondez d'ici le 15 JANVIER 2016
à l'appel de communications lancé par l'AQPC
en vue de son 36^e colloque annuel 2016.

aqpc.qc.ca/colloque/appel-communications