

## LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE AU POSTSECONDAIRE :

### DE LA RECONNAISSANCE DES BESOINS À L'ORGANISATION DES SERVICES

Depuis quelques années, aux États-Unis, au Canada anglophone, en Angleterre et en Europe, les chercheurs en sciences de l'éducation, de même que les professeurs et les administrateurs d'établissements des ordres d'enseignement collégial et universitaire, observent une augmentation d'élèves ayant des troubles d'apprentissage qui accèdent à des programmes d'études postsecondaires. De nombreux facteurs peuvent expliquer cette augmentation : le dépistage en bas âge chez les enfants ayant un trouble d'apprentissage, le raffinement des évaluations diagnostiques, l'augmentation des services d'intervention auprès de cette clientèle au primaire et au secondaire ainsi que les règles gouvernementales visant à protéger ces élèves de la discrimination et à leur offrir un soutien financier afin qu'ils puissent bénéficier de mesures d'appui scolaires.

Au Québec, depuis 2000, l'Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS) produit des rapports statistiques qui montrent une émergence de cette clientèle. Parmi celle-ci se trouvent des étudiants ayant des déficiences auditives, visuelles, motrices, organiques ainsi que des troubles relevant de la santé mentale. Ainsi, les universités québécoises ont vu passer le nombre de ces étudiants de 1 112 en 2000-2001 à 2 771 étudiants



FRANCE DUBÉ  
Professeure  
Université du Québec  
à Montréal



MARIE-NEIGE SENÉCAL  
Bachelière en enseignement  
du français au secondaire  
Université du Québec  
à Montréal

en 2007-2008, ce qui représente 249 % d'augmentation. Selon un rapport de l'AQICEBS (2007), ce taux atteindrait une proportion de 19 % (540) pour les troubles d'apprentissage (TA) et de 10 % (280) pour les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) parmi toutes les incapacités recensées. Notons qu'en 2007, il y avait en milieu universitaire 100 étudiants à besoins spéciaux qui présentaient à la fois un TDA/H et un TA diagnostiqués (AQICEBS, 2007).

### LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

C'est en 1963 que Samuel A. Kirk, alors chercheur à l'*Institute for Research on Exceptional Children* de l'Université de l'Illinois, a défini le trouble d'apprentissage. Il avance que le trouble d'apprentissage se manifeste chez des individus ayant des difficultés scolaires, mais ne correspondant pas aux critères de déficience intellectuelle ou de problèmes émotionnels (Eastwick Covington, 2004). Depuis 1973, le Congrès américain a adopté plusieurs lois<sup>1</sup> qui ont permis aux étudiants qui ont des troubles d'apprentissage de recevoir des accommodements tels que du temps supplémentaire pour des examens, un local individuel lors des évaluations, l'utilisation de notes personnelles pour accompagner une présentation orale et des consignes orales pour accompagner un travail d'écriture. Les étudiants concernés par ces mesures doivent cependant avoir fait l'objet d'un diagnostic posé par un professionnel de la santé. En 1977, le Congrès américain ajouta à sa loi de 1973 la définition de trouble d'apprentissage : problème qui affecte la parole, l'écoute, la lecture, l'écriture, l'épellation et les calculs mathématiques (U.S. Code, 2000). Depuis l'application de l'*Americans with disabilities Act* en 1990, le nombre d'étudiants états-uniens ayant des troubles d'apprentissage qui ont accédé aux études postsecondaires a augmenté. En effet, une hausse de 173 % a été enregistrée entre l'année 1989-1990 et l'année 1997-1998 (Henderson, 1999).

En 2002, une définition du trouble d'apprentissage a été adoptée au Canada : terme générique désignant un ensemble hétérogène de troubles causés par une dysfonction du système nerveux central. Ces problèmes peuvent se manifester par des retards dans le développement ou par des difficultés en regard de la concentration, de l'attention, de la mémoire, de la communication, de la lecture, de l'écriture, de l'épellation, du calcul, de la socialisation et de la maturité affective. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ils peuvent provenir de modifications génétiques, de facteurs biochimiques, d'incidents prénatals ou périnatals, ou de tout incident postnatal entraînant un dommage minimal au cerveau (TAAC, 2002). Les établissements d'enseignement, les écoles, les collèges et les universités ont l'obligation légale de fournir des *accommodements raisonnables* qui favorisent l'équité pour les personnes

<sup>1</sup> *Rehabilitation Act of 1973, Americans with Disabilities Act of 1990, Assistive Technology Act of 1998 et Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004* (U.S. Department of Education, 2004).



ayant des troubles d'apprentissage selon les lois et les droits à l'égalité garantis pour les particuliers ayant des handicaps, comme il est stipulé par l'article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982). Les interprétations légales de ces lois ont renforcé les droits de toutes les personnes handicapées au Canada, y compris celles ayant des troubles d'apprentissage (ministère de la Justice, 1985). Toutefois, pour les fins d'allocations en regard de besoins particuliers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, les troubles d'apprentissage ne sont pas reconnus à ce jour (AQICEBS, 2007). Vu l'augmentation de cette clientèle émergente aux ordres d'enseignement collégial et universitaire, il nous apparaît important que les professeurs et les administrateurs se penchent sur les stratégies et les services qui favorisent la réussite et l'obtention du diplôme d'études postsecondaires pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

## LES STRATÉGIES COMPENSATOIRES ET L'AUTORÉGULATION

Plusieurs études se sont penchées sur la problématique des étudiants ayant un trouble d'apprentissage et la réussite des études postsecondaires. Certaines ont par exemple cherché à déterminer si l'autorégulation<sup>2</sup> des stratégies d'apprentissage a un impact sur la réussite et l'augmentation de la cote universitaire des étudiants ayant des troubles d'apprentissage en les comparant à des étudiants qui n'en ont pas. Ainsi, une étude montre que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ont une meilleure perception de l'utilité des stratégies d'apprentissage et des stratégies compensatoires que les étudiants n'ayant pas de trouble. Les stratégies compensatoires entraînent une augmentation significative de la cote universitaire des étudiants ayant un TA. Par contre, les stratégies de mémorisation n'affectent en rien la moyenne de la cote des deux groupes d'étudiants, et les stratégies compensatoires sont très peu utilisées par les étudiants n'ayant pas de trouble d'apprentissage (Ruban, McCoach, McGuire et Reis, 2003). D'autres études ont montré que les étudiants dyslexiques en milieu universitaire ayant bénéficié d'un enseignement leur permettant de développer des stratégies compensatoires et qui maîtrisent ces stratégies deviennent de bons lecteurs, et ce, même si leur vitesse de lecture reste lente et qu'ils commettent encore certaines erreurs (Wilson et Lesaux, 2001; Birch et Chase, 2004). Le caractère permanent des troubles d'apprentissage entraîne la nécessité, pour les étudiants qui en sont atteints, de développer des stratégies compensatoires afin de surmonter les difficultés d'apprentissage qu'engendre leur incapacité. Ces stratégies compensatoires peuvent être développées, entre autres, à l'aide du tutorat.

## LE TUTORAT

Dans les établissements d'enseignement postsecondaire, le tutorat représente un dispositif d'aide où un étudiant offre des séances individuelles ou de groupe à un ou plusieurs autres étudiants. En général, bien que les tuteurs reçoivent une formation en relation d'aide, ils sont avant tout choisis en fonction de leurs résultats, de l'avancement de leurs études et de leurs compétences communicationnelles ainsi que

pédagogiques. Selon Annot (2001), le tutorat est un modèle d'enseignement-apprentissage qui facilite l'accès des étudiants aux savoirs postsecondaires, favorise la communication entre eux et les professeurs, contribue au développement de compétences associées aux cours ainsi qu'aux programmes et permet l'acquisition de stratégies d'étude, en plus de favoriser l'adaptation des étudiants au système scolaire postsecondaire. D'une part, le tutorat constitue une mesure préventive contre les abandons et les échecs et, d'autre part, il permet d'apporter une aide personnalisée aux étudiants afin qu'ils réussissent leurs cours. Le tuteur se retrouve donc dans une position de médiateur: le professeur transmet les connaissances et le contenu d'un cours; le tuteur aide l'étudiant à les maîtriser.

*D'une part, le tutorat constitue une mesure préventive contre les abandons et les échecs et, d'autre part, il permet d'apporter une aide personnalisée aux étudiants afin qu'ils réussissent leurs cours.*

Dans leur étude, Rittschof et Griffin (2001) avaient pour objectif de déterminer si le tutorat par les pairs représente un dispositif efficace qui favorise la réussite des étudiants à l'université. Pour ce faire, des séances de tutorat ont été offertes pour les aider à se préparer à un examen.

Cette étude montre que le tutorat a été bénéfique dans le développement de stratégies d'étude, d'habiletés communicationnelles et rédactionnelles ainsi que dans l'autorégulation de ces stratégies d'apprentissage.

Une autre étude a été réalisée sur une période de trois ans, soit cinq sessions universitaires, et elle avait pour but

<sup>2</sup> Précisons ici que l'autorégulation fait référence au processus selon lequel un étudiant active et maintient ses stratégies cognitives, comportementales, métacognitives et affectives qui sont alors orientées vers l'atteinte des buts d'apprentissage. De plus, elle renvoie au degré d'implication de l'étudiant dans son processus d'apprentissage, à sa motivation à apprendre et à utiliser des stratégies autorégulatrices.



d'analyser l'impact d'un modèle d'intervention individuelle sur l'enseignement de stratégies en vue d'établir des recommandations pour de futures recherches et pour l'implantation de ce modèle dans les établissements postsecondaires (Allsopp, Minskoff et Bolt, 2005). Plus précisément, 46 étudiants provenant de trois universités et ayant un TA ou un TDA/H ont participé à l'expérience et 20 étudiants à la maîtrise en éducation ont reçu une formation de 45 heures sur le tutorat individuel. Les séances de tutorat, d'une durée de une à deux heures, se tenaient à raison de une à trois fois par semaine. Le tuteur avait la responsabilité d'enseigner, lors de chaque séance, des stratégies d'apprentissage en fonction des besoins spécifiques de l'étudiant ainsi que des exigences de chaque cours suivi par l'étudiant en considérant les caractéristiques des examens et des travaux exigés. L'enseignement de ces stratégies visait d'abord à résoudre les difficultés les plus importantes pour remédier ensuite aux difficultés jugées secondaires. Les auteurs de l'étude ont relevé trois mesures: la cote universitaire de chacun des étudiants au début de la première session d'intervention, alors que ceux-ci avaient déjà complété au moins une session de cours; celle de ces mêmes étudiants après la première session d'intervention et leur cote après une autre session avec ou sans séances de tutorat. Avant le début du tutorat, les étudiants d'un premier groupe avaient en moyenne une cote de 2,02<sup>5</sup>. Après avoir bénéficié de tutorat pendant une seule session, leur cote a augmenté à 2,23 et elle est passée à 2,33 à la fin de la deuxième session, sans qu'ils aient poursuivi les séances. Les étudiants d'un deuxième groupe avaient une cote initiale d'une moyenne de 1,91 et ils ont bénéficié

de deux sessions de tutorat. À la fin de la première session de tutorat, cette cote a grimpé à 2,37 pour passer à 2,51 après une deuxième session de soutien individuel. Les deux facteurs de progrès seraient l'utilisation des stratégies de façon indépendante après les séances de tutorat et la relation d'aide positive qui s'est établie entre les participants et leur tuteur. Les participants qui n'ont pas augmenté leurs performances scolaires seraient ceux qui n'ont pas appliqué, dans leurs cours et dans leurs études, les stratégies apprises.

D'autres recherches ont montré l'efficacité du tutorat pour favoriser la réussite scolaire (Vaughn, Bos et Shay Schumm, 2000; Slavin et Madden, 2001; Wright et Cleary, 2006). Le tutorat individualisé, lorsque les tuteurs ont reçu une formation à cet effet, est un dispositif d'aide efficace pour prévenir le décrochage, favoriser la persévérance et la réussite en vue de l'obtention du diplôme d'études postsecondaires pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. De plus, plusieurs accommodements, déterminés en fonction des besoins spécifiques de l'étudiant, peuvent compléter les services d'aide offerts au postsecondaire.

### DES ACCOMMODEMENTS POUR LES ÉTUDIANTS AU POSTSECONDAIRE

La question de la réussite des étudiants ayant des troubles d'apprentissage s'inscrit évidemment dans la question plus large de la réussite de l'ensemble des étudiants au postsecondaire. Depuis plus d'une dizaine d'années, les deux paliers d'enseignement postsecondaire voient une augmentation significative des taux d'abandon et d'échec de l'ensemble des étudiants. Au collégial, lorsque la formation est complétée selon le temps prescrit, le taux de diplômés varie de 30 à 38 % au secteur préuniversitaire et de 25 à 36 % au secteur technique. Cependant, si la formation dure de cinq à huit ans, ce même taux de diplômés varie entre 70 et 80 %.

*Les deux facteurs de progrès seraient l'utilisation des stratégies de façon indépendante après les séances de tutorat et la relation d'aide positive qui s'est établie entre les participants et leur tuteur.*

Selon la Fédération des cégeps (1999), plusieurs facteurs expliqueraient les taux d'échec et d'abandon: la moyenne obtenue par l'étudiant au secondaire, le temps consacré à l'étude, le temps consacré à l'emploi, la motivation scolaire, la transition du secondaire au collégial, l'influence du réseau social, la cohérence entre les différents cours des programmes d'études et la qualité de l'intervention pédagogique. Dans les universités québécoises, la situation est sensiblement la même: 30 % des étudiants inscrits complètent leur programme dans le délai prévu. Ce pourcentage varie de 64 à 67 % après cinq ans d'études dans un programme qui devrait durer trois ans. Comme au collégial, les étudiants éprouvent davantage de difficultés lors de la première année d'études. Ces difficultés découlent de l'absence de préalables nécessaires à un programme d'études, de la gestion des études par les étudiants ainsi que du contenu des programmes et des cours qui ne sont pas adaptés à tous les types d'étudiants. Les deux paliers d'enseignement postsecondaire ont implanté dans tous les établissements un système de soutien à la réussite ainsi que des programmes d'intégration des étudiants dès la première année d'études.

<sup>5</sup> La cote de rendement universitaire maximale est de 4,3.



Une étude de Cartier et Langevin (2001) avait pour objectif de dresser un portrait des services de soutien offerts aux étudiants dans les établissements d'enseignement postsecondaire francophones québécois de 1984 à 1999. Les auteures ont analysé ces programmes de soutien et d'intégration en insistant sur les types de dispositifs d'aide offerts en fonction de l'ordre d'intervention (primaire, secondaire ou tertiaire) et sur les modes d'évaluation (qualitative ou quantitative) de ces dispositifs. Ces dispositifs ont été évalués en fonction des huit composantes de l'apprentissage stratégique de Weinstein, Husman et Dierking (2000) qui ont une influence sur l'implication de l'étudiant dans ses études. Les quatre premières composantes traitent des caractéristiques de l'apprenant. Si la première tient compte de sa personnalité, de ses connaissances et de son histoire personnelle, les trois autres font référence au vouloir de l'apprenant (motivation à réussir), à son autorégulation (gestion du temps, du stress, de la compréhension) et à son pouvoir (la connaissance qu'il a sur ses stratégies d'apprentissage et sur les tâches à réaliser). Enfin, les quatre dernières composantes relèvent des activités d'apprentissage offertes, des perceptions et des attentes des professeurs, des ressources disponibles et du soutien social.

#### Dans les deux paliers d'enseignement...

- Treize types de dispositifs sont offerts. Au collégial, les plus répandus sont les rencontres d'information, les activités d'accueil et d'intégration, les centres d'aide en français, le tutorat et le monitorat par les pairs ainsi que les cours sur les stratégies d'étude. À l'université, les plus répandus sont les activités d'accueil et d'intégration, les ateliers sur les stratégies d'étude et les séances de tutorat et de monitorat qui sont offerts aux étudiants à risque ou en difficulté grave.
- Les auteures constatent que les dispositifs visent davantage une intervention d'ordre primaire, soit une intervention offerte à l'ensemble de la population étudiante afin de faciliter les apprentissages. Très peu de dispositifs sont offerts aux ordres d'intervention secondaire et tertiaire, qui s'adressent aux étudiants à risque ou en difficulté grave. La tendance qu'ont les professeurs et les établissements à croire que les difficultés éprouvées par un étudiant découlent uniquement de lui-même explique en quelque sorte la raison pour laquelle les dispositifs sont davantage orientés vers l'étudiant, et ce, sans tenir compte des exigences des programmes, du type d'enseignement dispensé, du contexte social, de la nature des activités d'apprentissage et des ressources offertes.
- Les dispositifs les plus appréciés par les étudiants sont les activités d'accueil et d'intégration, les centres d'aide et le monitorat. Le dispositif de tutorat, lorsqu'il est en intervention primaire (offert à l'ensemble des étudiants), est peu ou pas apprécié. Par contre, lorsqu'il est spécifique à une clientèle à risque ou en difficulté grave, soit en interventions secondaire et tertiaire, le taux de satisfaction est élevé puisqu'il porte à la fois sur les caractéristiques de l'étudiant ainsi que sur la spécificité des cours et du programme d'études de l'étudiant.

Cartier et Langevin (2001) concluent qu'il est nécessaire, pour les établissements postsecondaires, d'offrir des dispositifs d'aide visant une intervention à la fois

secondaire et tertiaire qui tient plus compte de la spécificité du contenu des programmes, des cours, des attentes des professeurs, des activités d'apprentissage et des ressources disponibles (matériel didactique, utilisation des TIC, personnel de soutien).

Il y a quelques années, les étudiants qui demandaient des services particuliers et des accommodements étaient peu nombreux, le processus d'accommodement se faisant cas par cas. Depuis 2000, cette population d'étudiants avec des besoins spéciaux est en émergence. C'est la raison pour laquelle les établissements postsecondaires doivent reconsidérer non seulement les services offerts, mais aussi la manière

*Très peu de dispositifs sont offerts aux ordres d'intervention secondaire et tertiaire, qui s'adressent aux étudiants à risque ou en difficulté grave.*

selon laquelle l'enseignement devrait être dispensé, et ce, pour le bien de l'ensemble des étudiants. C'est ce que Scott, McGuire et Shaw (2003) appellent *Universal Design for instruction*. Ce modèle propose neuf principes directeurs pour favoriser la réussite au postsecondaire :

1. Accessibilité des notes de cours par Internet ou par courriel ;
2. Flexibilité des stratégies d'étude et d'apprentissage (en groupe, lecture auditive et visuelle des notes, forum de discussion en ligne) ;
3. Consignes claires et simples présentées de manière écrite et orale ;
4. Matériel varié (*Power Point*, CD audiovisuel, texte écrit en gros caractères) ;



5. Situations d'évaluation qui ciblent les compétences plutôt que les difficultés des étudiants;
6. Diminution des obstacles physiques, entre autres par l'emploi de l'ordinateur pour ceux qui ont des troubles de motricité fine;
7. Utilisation adaptée de l'espace de la salle de cours;
8. Développement d'une communauté d'apprenants favorisant les interactions entre les étudiants (étude en groupe, forum de discussion, travaux d'équipe, etc.);
9. Établissement d'un climat d'enseignement-apprentissage et de communication au sujet des besoins spécifiques d'apprentissage.

Ces auteurs soulignent le fait que, bien que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage aient des responsabilités et un rôle à jouer dans leur réussite, les professeurs doivent désormais être sensibilisés à cette problématique. Ceux-ci sont appelés à renouveler leurs pratiques et devraient avoir pour première mission de favoriser la réussite de tous, et ce, sans discrimination. Parce que ce qui peut être aidant pour un étudiant ayant des troubles d'apprentissage peut aussi l'être pour les autres étudiants.

## CONCLUSION

À la lumière des études réalisées, nous constatons qu'il est nécessaire d'améliorer l'organisation des services de soutien afin que ceux-ci répondent aux besoins des étudiants du postsecondaire qui ont des troubles d'apprentissage. Le tutorat offert par des tuteurs formés qui sont en mesure de soutenir le développement de stratégies d'autorégulation des apprentissages et de stratégies

compensatoires renferme un fort potentiel d'efficacité, particulièrement s'il est mis en place en considérant les spécificités du cours et du programme de l'étudiant ayant un trouble de l'apprentissage. De plus, les professeurs doivent poser un regard critique sur leurs pratiques d'enseignement et employer du matériel varié, rendre facilement accessibles les notes de cours ainsi qu'encourager le développement d'une communauté d'apprenants afin de favoriser la réussite des étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

*[...] bien que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage aient des responsabilités et un rôle à jouer dans leur réussite, les professeurs doivent désormais être sensibilisés à cette problématique.*

Les établissements d'enseignement se doivent de réagir face à l'émergence de cette clientèle et des recherches devront être réalisées dans les milieux collégial et universitaire québécois en vue de déterminer l'organisation des services qui répondront le mieux aux besoins d'apprentissage spécifiques de ces nouveaux étudiants pour de favoriser l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires. ►

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLSOPP, D. H., E. H. MINSKOFF et L. BOLT, «Individualized Course-Specific Strategy Instruction for College Students with Learning Disabilities and ADHD: Lessons Learned from a Model Demonstration Project», *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 20, n° 2, 2005, p. 103-118.
- ANNOOT, E., «Le tutorat ou le temps suspendu», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 2, 2001, p. 383-402.
- AQICEBS, *Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises. Rapports 2000 à 2007*, Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux, 2007. [En ligne] <http://www.aqicebs.qc.ca>
- BIRCH, S. et C. CHASE, «Visual and Language Processing Deficits in Compensated and Uncompensated College Students with Dyslexia», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 17, n° 5, 2004, p. 389-410.
- CARTIER, S. et L. LANGEVIN, «Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 127, n° 2, 2001, p. 353-381.
- EASTWICK COVINGTON, L., «Moving Beyond the Limits of Learning: Implications of Learning Disabilities for Adult Education», *Adult Basic Education*, vol. 14, n° 2, 2004, p. 90-103.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps, 1999.
- HENDERSON, C., *College Freshmen with Disabilities Statistical Year 1998: A Biennial Statistical Profile*, Washington, DC, American Council on Education, HEATH Resource Center, 1999.
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE, *Loi canadienne sur les droits de la personne, L. R., ch. H-6*, Canada, 1985. [En ligne] <http://lois.justice.gc.ca/fr/showtdm/cs/H-6>
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE, *Charte canadienne des droits et libertés*, Canada, 1982. [En ligne] <http://lois.justice.gc.ca/fr/charte/index.html>
- RITTSCOKF, K. A. et B. W. GRIFFIN, «Reciprocal Peer Tutoring (RTP): Re-examining the Value of a Cooperative Learning Technique to College Students and Instructors», *Educational Psychology*, vol. 21, n° 3, 2001, p. 313-331.



RUBAN, L. M., D. B. McCOACH, J. M. McGUIRE et S. M. REIS, «The Differential Impact of Academic Self-Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Students with and Without Disabilities», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 36, n° 3, 2003, p. 270-286.

SLAVIN, R. E. et N. A. MADDEN, «Disseminating Success for All: Lessons for Policy and Practice», dans Slavin et Madden (Dir.), *Success for All. Research and Reform in Elementary Education*, 2001, p. 197-226.

SCOTT, S. S., J. M. McGUIRE et S. F. SHAW, «Universal Design for Instruction: A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education», *Remedial and Special Education*, vol. 24, n° 6, 2003, p. 369-379.

TAAC, *Définition officielle des troubles d'apprentissage*, Troubles d'apprentissage-Association canadienne, 2002. [En ligne] [http://www.ldac-taac.ca/Defined/defined\\_new-f.asp](http://www.ldac-taac.ca/Defined/defined_new-f.asp)

UNITED STATES CODE, *The Rehabilitation Act*, 2000. [En ligne] <http://www.ed.gov/policy/speced/leg/rehabact.doc>

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, *Individuals with Disabilities Education Act*, 2004. [En ligne] <http://www.ed.gov/policy/speced/leg/edpicks.jhtml?src=ln>

VAUGHN, S., C. S. BOS et J. SHAY SCHUMM, *Teaching Exceptional, Diverse and At-risk Students in the General Education Classroom*, Boston, MA, Allyn & Bacon, 2000.

WEINSTEIN, C. E., J. HUSMAN et D. R. DIERKING, «Self-Regulation Interventions with Focus on Learning Strategies», dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (Dir.), *Handbook of Self-Regulation*, New York, NY, Academic Press, 2000, p. 727-747.

WILSON, A. M. et N. K. LESAUX, «Persistence of Phonological Processing Deficits in College Students with Dyslexia who Have Age-Appropriate Reading Skills», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 34, n° 5, 2001, p. 394-400.

WRIGHT, J. et K. S. CLEARY, «Kids in the Tutor Seat: Building Schools' Capacity to Help Struggling Readers Trough a Cross-Age Peer-Tutoring Program», *Psychology in the Schools*, vol. 43, n° 1, 2006, p. 99-107.

France DUBÉ (Ph.D.) est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et membre du Groupe de recherche en intégration et interaction didactique (GRIID). Elle s'intéresse à l'intégration scolaire, aux dispositifs de différenciation pédagogique et à l'organisation innovante des services au postsecondaire.

[dube.france@uqam.ca](mailto:dube.france@uqam.ca)

Bachelière en enseignement du français au secondaire, Marie-Neige SENÉCAL détient également un baccalauréat es sciences en anthropologie et linguistique ainsi qu'un certificat en rédaction professionnelle. Dans le cadre de son travail au Centre d'aide à la réussite de l'UQAM, elle a notamment offert un soutien particulier aux étudiants présentant un trouble d'apprentissage. Son intérêt pour cette problématique l'a amenée à développer des outils en vue d'améliorer les services d'aide auprès de cette clientèle, d'où son implication dans le comité d'étude pour lequel elle a rédigé le rapport mentionné dans cet article.

[mneige@hotmail.com](mailto:mneige@hotmail.com)

CENTRE DE  
DOCUMENTATION  
COLLÉGIALE



Centre de documentation  
collégiale

Le CDC est votre dépositaire  
du « Patrimoine documentaire  
du réseau collégial québécois »

- » Plus de 35 000 documents depuis la création du réseau;
- » Des documents *par* et *pour* les collèges et cégeps;
- » Accès en ligne: PAREA, articles de la revue *Pédagogie collégiale* et les actes des colloques de l'AQPC.

[www.cdc.qc.ca](http://www.cdc.qc.ca)

Téléphone : (514) 364 • 3320, poste 241  
Courriel : [info@cdc.qc.ca](mailto:info@cdc.qc.ca)

Le Centre de documentation collégiale (CDC) est subventionné  
par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.