

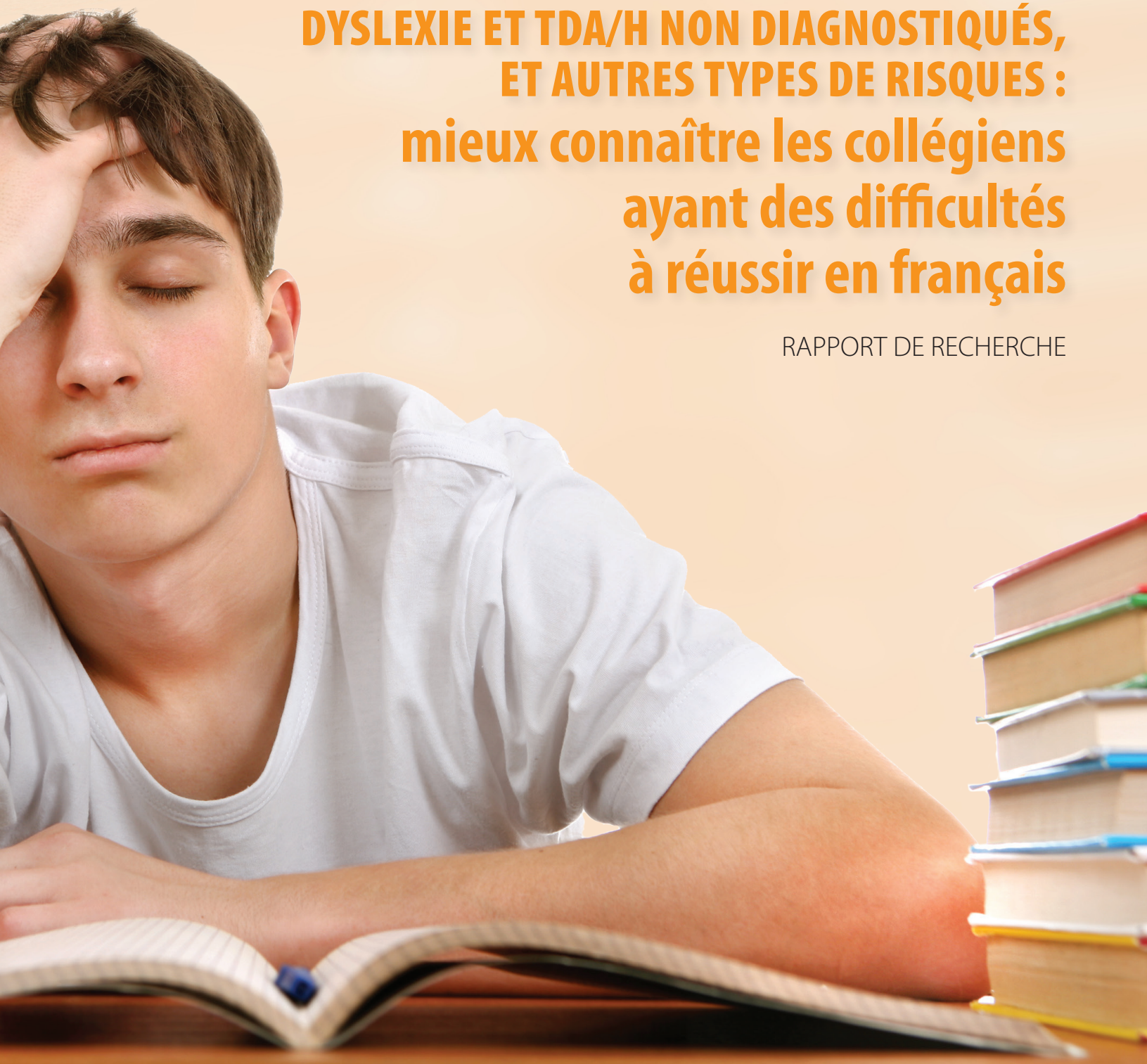
Isabelle Cabot
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu



DYSLEXIE

**DYSLEXIE ET TDA/H NON DIAGNOSTIQUÉS,
ET AUTRES TYPES DE RISQUES :
mieux connaître les collégiens
ayant des difficultés
à réussir en français**

RAPPORT DE RECHERCHE



Dyslexie et TDA/H non diagnostiqués, et autres types de risques : mieux connaître les collégiens ayant des difficultés à réussir en français

Rapport de recherche explorant la prévalence et les liens entre quatre facteurs de risque et la motivation des collégiens inscrits au cours *Renforcement en français*, ainsi que leur performance à ce cours.

Par **Isabelle Cabot**

La recherche décrite dans ce rapport a été subventionnée par le cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Graphisme : Pixel communications

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Isabelle Cabot
30, boulevard du Séminaire Nord
Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) J3B 7B1
Tél. : (450) 347-5301, poste 2668.
Isabelle.cabot@cstjean.qc.ca

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2015

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2015

ISBN : 978-2-921049-26-9

Descripteurs : Dyslexie, TDA/H, migration étudiante, indécision vocationnelle, motivation, réussite en français.

“L’idée qu’on puisse enseigner sans difficulté tient à une représentation éthérée de l’élève. **La sagesse pédagogique devrait nous représenter le cancre comme l’élève le plus normal qui soit : celui qui justifie pleinement la fonction de professeur** puisque nous avons tout à lui apprendre, à commencer par la nécessité même d’apprendre ! Or, il n’en est rien. Depuis la nuit des temps scolaires l’élève considéré comme normal est l’élève qui oppose le moins de résistance à l’enseignement, celui qui ne douterait pas de notre savoir et ne mettrait pas notre compétence à l’épreuve, un élève acquis d’avance, doué d’une compréhension immédiate, qui nous épargnerait la recherche des voies d’accès à sa comprenette, un élève naturellement habité par la nécessité d’apprendre, qui cesserait d’être un gosse turbulent ou un adolescent à problèmes pendant notre heure de cours...”

Daniel Pennac dans « Chagrin d’école », p.228.

Liste des abréviations

ASRS : Adult ADHD Self-Report Scale (test de dépistage du TAD/H chez l'adulte)

ANOVA : Analyse de variance

CDPDJQ : Commission des droits de la personne et des droits de la Jeunesse du Québec

C.O. : Conseillère d'orientation

DEC : Diplôme d'études collégiales

DSM-IV : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, édition 4.

GRMJ : Groupe de recherche sur la migration des jeunes

INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale

MANOVA : Analyse de variance multiple

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

MESRST : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie

MESRS : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MGS : Moyenne générale au secondaire

PAREA : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

PSEP : Profil scolaire des étudiants par programme

QRG : Questionnaire de renseignements généraux

REF : Renforcement en français

SAS : Services d'adaptation scolaire

SÉ : Services aux étudiants

SRAM : Service régional d'admission du Montréal métropolitain

TA : Troubles d'apprentissage

TDA/H : Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

TIC : Technologies de l'information et des communications

Résumé

L'objectif principal de cette étude exploratoire était d'examiner la prévalence de quatre facteurs de risque chez les étudiants inscrits au cours *Renforcement en français (REF)* : la dyslexie/dysorthographe, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), l'indécision vocationnelle et la migration intraprovinciale. En complément, on cherchait à connaître les liens potentiels entre la présence de ces facteurs de risque, d'une part, et la motivation scolaire et la performance au cours de français, d'autre part. Dans l'éventualité où des liens significatifs seraient constatés entre un (ou plus d'un) facteur de risque et une faible motivation ou l'échec du cours, la pertinence d'aller plus loin avant dans la recherche de solutions pour les étudiants concernés serait mise en lumière, surtout si la prévalence des facteurs de risque est grande.

Au départ, 155 collégiens (6 groupes-classe) ont accepté de répondre aux questionnaires. Concernant les résultats liés à l'objectif principal, on a relevé 50 (32 %) participants éprouvant des difficultés avec la lecture et/ou l'écriture, 48 (31%) participants ayant des difficultés attentionnelles, 15 (10 %) participants ayant de la difficulté à faire un choix de cheminement scolaire ou professionnel et 28 (18 %) participants ayant un statut de migrant intraprovincial.

Pour ce qui est de l'objectif complémentaire, quatre principaux résultats ont été révélés. D'abord, un lien significatif a été constaté entre les difficultés avec la lecture et/ou l'écriture et le sentiment de compétence en français ($n = 68$; $r = -.43$; $p < .01$). Ce lien a été corroboré par une analyse de variance (ANOVA) comparant le score moyen à une échelle mesurant le sentiment de compétence entre les répondants identifiés comme étant potentiellement dyslexiques (dépistés dans le cadre de la présente étude sans nécessairement détenir de diagnostic formel) et ceux ne rapportant pas de difficultés importantes avec la lecture et/ou l'écriture ($n = 68$; $F = 3,36$; $p < ,05$). Deuxièmement, un lien significatif s'est révélé entre les difficultés attentionnelles et l'intérêt ressenti pour le cours de REF ($n = 67$; $r = -.34$; $p < .05$). Une fois de plus, ce lien a été corroboré par une ANOVA comparant le score moyen à une échelle mesurant l'intérêt pour le cours de français entre les répondants ayant potentiellement un TDA/H (dépisté ici sans nécessairement détenir un diagnostic formel) et ceux n'ayant pas rapporté de difficultés attentionnelles importantes ($n = 68$; $F = 5,31$; $p < .05$). Troisièmement, un lien significatif a été relevé entre le statut de migrant intraprovincial et le sentiment de compétence ($n = 63$; $r = -.28$; $p < .05$). Encore une fois, ce lien a été corroboré par une ANOVA comparant le score moyen de sentiment de compétence entre les migrants et les non-migrants ($n = 63$; $F = 5,30$; $p < .05$). Enfin, pour ce qui est du résultat final moyen obtenu pour le cours de REF, on a relevé une distinction selon le genre chez les répondants identifiés TDA/H. En effet, le résultat moyen des filles TDA/H ($n = 22$; 61%) était plus élevé

que celui des garçons TDA/H ($n = 22$; 42%) ($F = 8,31$; $p < .01$). Ce résultat concorde avec celui relatif au taux de réussite : 68% des filles TDA/H ont réussi le cours alors que 39% des garçons TDA/H l'ont réussi ($\chi^2 = 4.02$; $p < .05$).

En analysant les résultats de prévalence, on a réalisé que la grande majorité des étudiants ayant rapporté un problème d'incertitude vocationnelle étaient inscrits dans un programme *Tremplin DEC* et débutaient le cours *Choisir*, dont la compétence visée est justement de planifier son cheminement scolaire et professionnel. Il n'a donc pas semblé y avoir de vide important quant à l'aide apportée à ces étudiants. D'ailleurs, aucun lien n'avait été révélé entre ce facteur de risque et la motivation ainsi que la réussite du cours.

Pour les étudiants ayant rapporté un statut de migrant, aucun de ceux qu'on a pu contacter n'a mentionné une quelconque difficulté d'intégration au milieu. Au contraire, tous ont plutôt évoqué leurs premières semaines à St-Jean en des termes positifs. La migration n'a donc pas semblé être un problème en soi lors de ce contact. Toutefois, puisque les résultats liant ce facteur de risque à un faible sentiment de compétence en français étaient inattendus, aucune exploration qualitative pouvant aider à le comprendre (qui aurait pu être faite sous forme d'entrevue lors de ce contact) n'avait été planifiée.

En ce qui concerne les étudiants chez qui des difficultés attentionnelles ont été dépistées, la prévalence relevée (48/155) est considérée comme importante. De plus, le fait que seulement 15 d'entre eux aient un diagnostic formel donnant accès à des services d'aide est préoccupant.

Enfin, la prévalence des difficultés liées à la lecture et/ou à l'écriture (50/155) est aussi considérée importante. De plus, le fait que seulement 7 d'entre eux aient un diagnostic formel donnant accès à des services d'aide est préoccupant.

Ces résultats soulèvent un problème dans l'aide à apporter aux étudiants éprouvant des difficultés d'apprentissage (dyslexie/dysorthographe et TDA/H). L'aide offerte par les services d'adaptation scolaire est reconnue comme appropriée et efficace (Mimouni, 2012) mais si cette aide est conditionnelle à l'obtention d'un diagnostic formel, comment peut-on aider les nombreux étudiants éprouvant ces difficultés sans avoir été formellement évalués par un professionnel autorisé à délivrer un diagnostic? Ce problème ouvre la porte à la recherche d'autres solutions. Une des solutions à explorer pourrait suivre les principes d'inclusion de la conception universelle de l'apprentissage.

Faits saillants

Dans cette étude :

- Un tiers des participants ont refusé d'être informés de leurs propres résultats aux tests de dépistage (section 3.1).
- 32% des participants ont rapporté un risque moyen ou élevé d'être aux prises avec une dyslexie.
 - 86% d'entre eux n'avaient jamais reçu de diagnostic de dyslexie et donc, ne recevaient pas d'aide adaptée.
- 31% des participants ont rapporté un risque important d'être aux prises avec un TDA/H.
 - 69% d'entre eux n'avaient jamais reçu de diagnostic de TDA/H et, donc, ne recevaient pas d'aide adaptée.
- Le faible sentiment de compétence en français est lié au fait d'avoir des difficultés avec la lecture/écriture.
- Le manque d'intérêt pour le cours de français est lié au fait d'avoir des difficultés attentionnelles.
- Le faible sentiment de compétence en français est lié au statut de migrant.
- Les filles migrantes considèrent le cours de *Renforcement en français* comme leur étant plus utile que les garçons migrants.
- Les filles TDA/H ont obtenu un meilleur résultat final moyen (61%) au cours de Renforcement en français que les garçons TDA/H (42%).
- 68% des filles TDA/H ont réussi le cours alors que 39% des garçons TDA/H l'ont réussi.

Table des matières

Résumé.....	i
Faits saillants.....	iii
Liste des tableaux et figures	vii
Remerciements.....	viii
Mise en contexte	ix
Introduction	1
Chapitre 1. Problématique.....	3
1.1 Contexte actuel.....	3
1.2 L'inconnue à la base de la présente étude : la prévalence.....	4
Les troubles d'apprentissage	5
Les difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle.....	6
La migration intraprovinciale.....	7
1.3 Objectif général de l'étude	8
Chapitre 2. Recension des écrits.....	9
2.1 La dyslexie/dysorthographe.....	9
2.2 Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).....	11
2.3 La concomitance des deux troubles	14
2.4 L'indécision vocationnelle.....	15
2.5 La migration intraprovinciale.....	16
2.6 La motivation	18
L'intérêt.....	18
L'utilité perçue	21
Le sentiment de compétence	21
2.7 Objectif spécifique de l'étude.....	22
Chapitre 3. Méthode.....	23
3.1 Type de recherche et déroulement	23
3.2 Participants	24
Biais d'échantillon.....	26
Mesure de contrôle : l'appréciation de l'enseignant de français.....	26
3.3 Description des instruments de mesure et de leur validité	29
Questionnaire de renseignements généraux (QRG).....	29

Questionnaire sur la lecture et l'écriture	31
ASRS v-1.1 (dépistage du TDA/H)	31
Intérêt général pour le cours de REF	32
Échelle d'utilité attribuée à l'apprentissage du français fait dans le cours de REF	33
Échelle sur le sentiment de compétence en français	33
Échelle d'appréciation de l'enseignant de français	34
3.4 Plan d'analyses quantitatives et vérification des postulats.....	35
Sous-objectif 1 : la prévalence des facteurs de risque	36
Sous-objectif 2 : liens entre les facteurs de risque, la motivation et la réussite.....	36
3.5 Considérations éthiques	36
Chapitre 4. Analyses.....	37
4.1 Prévalence des facteurs de risque à l'étude	37
Comparaison selon le genre	38
4.2 Liens entre les facteurs de risque et la motivation ainsi que le résultat et la réussite du cours de <i>Renforcement en français</i>	38
La motivation	40
Le résultat final et la réussite en français	46
Chapitre 5. Discussion	49
5.1 Prévalence des facteurs de risque	49
5.2 Motivation.....	52
5.3 Performance et réussite du cours de REF.....	54
Chapitre 6. Conclusion	55
6.1 Contribution scientifique	56
6.2 Contribution sociale	58
6.3 Limites de l'étude.....	58
6.4 Recherches à venir et recommandations au milieu de pratique.....	59
Références	63
ANNEXE 1	71
ANNEXE 2	73

Liste des tableaux et figures

Tableau 3.1 : Description de l'échantillon de participants à la mi-septembre 2014.....	25
Figure 3.1 Distribution de la variable « Appréciation de l'enseignant de français ».....	27
Tableau 3.2 : Description de l'échantillon contrôlé pour la poursuite du 2 ^e sous-objectif....	28
Tableau 3.3 Indices de saturation factorielle des items d'indécision vocationnelle	30
Tableau 3.4 Indices de saturation factorielle des items d'intérêt général pour le cours REF	33
Tableau 3.5 Indices de saturation factorielle des items d'utilité pour le cours de REF	33
Tableau 3.6 Indices de saturation factorielle des items de sentiment de compétence en français	34
Tableau 3.7 Indices de saturation factorielle des items d'appréciation de l'enseignant de français	35
Tableau 4.1 Prévalence de chacun des facteurs de risque dépistés	37
Tableau 4.2 Matrice des coefficients de corrélation de Pearson des principales variables ..	39
Tableau 4.3 Moyennes, (écarts-types), valeurs de <i>F</i> (ANOVA) et Kruskal-Wallis selon la catégorie de risque de dyslexie.....	40
Tableau 4.4 Moyennes, (écarts-types), valeurs de <i>F</i> et Kolmogorov-Smirnov selon le statut de dépistage du TDA/H	41
Figure 4.1 Différence du sentiment de compétence selon le nombre de TA dépisté.....	43
Tableau 4.5 Moyennes, (écarts-types), valeurs de <i>F</i> et Kolmogorov-Smirnov selon le statut de migrant intraprovincial.....	43
Tableau 4.6 Moyennes, (écarts-types), valeurs de <i>F</i> et Kolmogorov-Smirnov selon le statut d'indécision vocationnelle	45
Tableau 4.7 Moyennes, (écarts-types), valeurs de <i>F</i> (ANOVA) et Jonckheere-Terpstra selon le nombre de facteurs de risque (FR) dépistés	45
Tableau 4.8 Résultat final moyen au cours de REF selon le genre et le dépistage de TDA/H	47

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier **Martine Lauzon, Bianka Pothier, Éric Rafai** et **Sylvie Vinet**, enseignantes et enseignant de français au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu pour avoir accepté de m'ouvrir leurs salles de classe et ainsi d'avoir permis à leurs étudiants du cours de Renforcement de pouvoir participer à cette étude. Merci BEAUCOUP à tous les quatre! 😊

Merci beaucoup à **Marjolaine Demers et Marc Tremblay**, conseiller et conseillères en services adaptés, **Hélène Trudeau**, conseillère en orientation, ainsi que **Chantal Gervais**, agente de service social, pour avoir répondu à mes questions, même lors des moments où je « débarquais » sans rendez-vous. L'accessibilité à vos expertises respectives m'a été très précieuse.

Ce projet de recherche n'aurait pas pu se concrétiser sans le soutien de la direction des études du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Sa confiance à mon égard et son souci de lever les obstacles à la mise en œuvre de cette étude m'ont été d'une aide importante. Tout spécialement, merci à **Marie Lefebvre**, adjointe à la direction des études aux services de consultation et de cheminement scolaire, pour son intérêt explicitement manifesté pour cette recherche.

Pour m'aider à peaufiner la rédaction finale de ce rapport, **Richard Pigeon** a généreusement accepté de le lire et de le commenter. Grâce à ses idées, ses conseils et ses critiques constructives, je suis arrivée à produire un document plus contributif. Merci beaucoup, Richard, de m'avoir « prêté ton cerveau » ! ☀️

Un merci tout spécial aux étudiants qui ont accepté de participer à cette étude, remplissant de bon cœur les nombreux questionnaires. Votre générosité contribuera à nourrir la réflexion et à faire évoluer le soutien à la réussite au cégep. On ne participe pas à une étude pour en tirer avantage soi-même, mais pour permettre à ceux qui suivront d'en bénéficier, afin de nous « élever » collectivement. Encore une fois, un chaleureux merci à vous.

Enfin, un merci plein de tendresse à ma petite **Flavie**, née pendant la rédaction de ce rapport. Ses siestes paisibles m'ont permis de bons moments de rédaction... paisibles. ❤️

Mise en contexte

Cette étude poursuit la série d'études que je mène depuis 2008, visant à aider les étudiants ayant de la difficulté à réussir leurs études collégiales, en particulier les difficultés liées à la réussite en français. La première étude (*Interdisciplinarité et intérêt pour le français*, 2010), réalisée avec la collaboration de François Cloutier, dans le cadre de mon étude doctorale (Thèse : *Le cours collégial de mise à niveau en français : l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*, 2012) m'a fait réaliser que l'intérêt est un sous-concept motivationnel essentiel à la réussite de ces étudiants, contrairement à ceux n'ayant pas de difficultés à réussir, pour qui l'intérêt est plutôt vu comme un bonus. La deuxième étude (*Intégration des TIC et motivation en français*, 2014), menée de concert avec Marie-Claude Lévesque, a confirmé l'intérêt comme variable importante dans la réussite des collégiens ayant des difficultés à réussir en français. Toutefois, nonobstant le rôle positif que semblait jouer l'intérêt, certains étudiants n'y arrivaient toujours pas malgré leur persévérance. Cette constatation m'a menée à me questionner sur la présence de facteurs de risque différents de ceux auxquels je m'étais intéressée jusqu'alors.

La présente étude découle de ce questionnement... et représente un bon début de réponse! Il semble effectivement que certaines difficultés (en particulier liées à la lecture et/ou à l'écriture et aux capacités d'attention) soient beaucoup plus prévalentes parmi la clientèle de collégiens ayant des difficultés à réussir en français que dans la population générale. L'importance de ces facteurs de risque prescrit la recherche de nouvelles solutions et la planification d'études qui viseront à évaluer l'impact d'interventions qui en tiennent compte.

Les quatre facteurs de risque examinés ici ont été choisis de façon arbitraire, choix intuitifs de la praticienne que je suis. En effet, c'est à travers les échanges que j'ai eus avec de nombreux étudiants au fil des ans que j'ai senti le besoin d'éclairer mes doutes au sujet de ces quatre éléments.

À suivre...

Introduction

La présente étude vise à mieux connaître les étudiants ayant des difficultés à réussir en français, afin d'éventuellement améliorer ou créer des stratégies pédagogiques mieux adaptées à leurs besoins. Plus précisément, cette étude, menée auprès d'un échantillon de 155 collégiens inscrits au cours *Renforcement en français* (REF), explore la prévalence ainsi que certaines conséquences potentielles de quatre facteurs de risque, pourtant assez bien documentés en général, mais pour lesquels nous n'avons pas d'information spécifique à la population visée. Ces quatre facteurs de risque à la réussite scolaire sont la dyslexie/dysorthographe, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), l'incertitude liée à l'orientation scolaire ou professionnelle et les difficultés d'adaptation pouvant être vécues par les migrants intraprovinciaux (c'est-à-dire des étudiants provenant de l'extérieur de la région et ayant emménagé à Saint-Jean-sur-Richelieu pour leurs études collégiales).

Le présent rapport est divisé en six chapitres. Le premier pose la problématique à l'origine de l'étude, c'est-à-dire le manque d'information relative à certaines caractéristiques (considérées ici comme des facteurs de risque) chez les étudiants éprouvant des difficultés en français. Après avoir précisé les limites des connaissances actuelles reliées à cette problématique, la pertinence de l'étude sera établie et l'objectif général du projet de recherche sera formulé.

Le deuxième chapitre présente un survol de l'état des connaissances scientifiques touchant aux divers concepts visés par l'étude, principalement la dyslexie/dysorthographe, le TDA/H, l'indécision professionnelle, la migration intraprovinciale, ainsi que certains concepts de la motivation scolaire. Une revue sommaire de la littérature sur ces sujets permettra de formuler, en fin de chapitre, l'objectif spécifique de la recherche ainsi que des sous-objectifs. Ceux-ci s'inscriront dans la continuité des connaissances dans les domaines de la motivation et de la réussite scolaires et contribueront à les enrichir, conformément à la démarche scientifique.

Le troisième chapitre explicitera les outils méthodologiques retenus dans le cadre de l'étude, de même que la stratégie planifiée pour évaluer l'atteinte de l'objectif de recherche. Plus précisément, le devis de la recherche y sera décrit, tout comme les caractéristiques des participants et des instruments de mesure ainsi que toutes les procédures concrètes telles

que les analyses statistiques prévues. Cette description devra être suffisamment détaillée pour permettre une éventuelle reproduction de cette étude.

Le quatrième chapitre porte sur les résultats de la présente recherche. Ceux-ci détailleront d'abord la prévalence des quatre facteurs de risque chez les étudiants de l'échantillon. Ensuite, les liens éventuels entre ces facteurs de risque et trois concepts motivationnels (l'intérêt ressenti pour le cours de REF, l'utilité attribuée aux apprentissages faits dans le cadre de ce cours et le sentiment de compétence en français) seront exposés. Troisièmement, les liens éventuels entre les quatre facteurs de risque et les résultats finaux obtenus pour le cours (ainsi que le taux de réussite) seront présentés. Ces résultats permettront de répondre aux sous-objectifs et à l'objectif spécifique de l'étude, formulés au chapitre deux. Il sera ainsi possible de vérifier l'atteinte de l'objectif principal de la recherche, formulé au premier chapitre.

La contribution de l'étude sur les plans scientifique et professionnel sera mise en lumière au chapitre cinq. En effet, les résultats présentés au chapitre précédent seront comparés aux écrits recensés dans le deuxième chapitre. Cette opération permettra d'expliquer certains résultats ou mènera à des explications hypothétiques. Les nouvelles questions suscitées par cette réflexion conduiront à des suggestions pour l'élaboration d'éventuelles recherches ou pour la valorisation de certaines pratiques pédagogiques, proposées au chapitre suivant.

Le sixième chapitre clôt le rapport en présentant la contribution de l'étude aux volets scientifique et social. Les limites de l'étude seront ensuite établies. Enfin, on y présentera des recommandations pour le milieu de l'enseignement collégial et des pistes de recherches futures.

Chapitre 1. Problématique

Le présent chapitre vise à exposer les éléments problématiques qui ont conduit à la planification de l'étude et à établir sa pertinence sociale et scientifique. Les premiers paragraphes révéleront le contexte actuel dans lequel s'insère l'étude pour en montrer la pertinence sociale. Ensuite, les limites actuelles des connaissances sur le sujet étudié seront formulées de manière à voir la pertinence scientifique de l'étude. Cette problématisation mènera à la formulation de l'objectif général de l'étude.

1.1 Contexte actuel

Au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, à l'automne 2014, près de 25 % des nouveaux collégiens ont dû suivre le cours *Renforcement en français*¹ (REF). En effet, ces étudiants avaient obtenu une note finale située entre 60% et 70% en français de 5^e secondaire et une moyenne générale au secondaire (MGS) inférieure à 75%, ces résultats représentant une maîtrise de la langue insuffisante pour être inscrit au premier cours de français régulier 601-101-MQ, *Écriture et littérature* (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2014). Le cours de REF visant principalement l'amélioration de la maîtrise de la langue (MESRST, 2013), il apparaît comme une importante mesure d'aide en ce sens. Malheureusement, près de 40% des étudiants y étant inscrits échouent le cours de REF chaque année à Saint-Jean-sur-Richelieu. Il s'agit d'un problème important puisque la maîtrise de la langue écrite est nécessaire à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). En effet, depuis 1998, la réussite de l'épreuve uniforme de français, une fois l'ensemble des cours de français réguliers réussis, donne accès au diplôme (MESRS, 2015). Comme 25% des nouveaux admis doivent réussir le cours de REF pour pouvoir suivre les cours de français réguliers, il devient un passage obligé vers l'obtention du diplôme pour tous ces étudiants.

La compromission de l'obtention du DEC découlant d'une faible maîtrise de la langue contribue, sur le plan économique, au risque d'une baisse de l'offre de main d'œuvre du secteur technique. Puisque les emplois de niveau « Technique I » (c'est-à-dire les emplois pour lesquels une formation collégiale est exigée) connaîtront le taux de croissance le plus élevé (soit près de 1,6%) d'ici 2021 (Emploi-Québec, 2012), il pourrait devenir difficile de

¹ Cette statistique provient du système Profil scolaire des étudiants par programme (PSEP) du SRAM.

combler tous ces emplois par de la main-d'œuvre qualifiée. Sur le plan social, une faible maîtrise de la langue représente un risque pour l'ajustement personnel des gens concernés. En effet, un sentiment d'incompétence en français nuit au sentiment de contrôle sur sa réussite, en plus de contaminer le concept de soi spécifique à d'autres matières (comme les mathématiques) même en l'absence de difficultés réelles dans celles-ci (Chouinard, Plouffe, & Roy, 2004; Maltais & Herry, 1997).

L'importance de la réussite du cours de REF justifie donc qu'on s'y intéresse depuis quelques années. Des études ont été menées spécifiquement sur ce cours (Direction de l'enseignement collégial, 2008; Lapostolle, 1998) et les étudiants qui y sont inscrits (Lapostolle, Massé, & Pinho, 2003), des stratégies pédagogiques ont été élaborées et mises sur pieds pour en augmenter le taux de réussite (Lapostolle, 1998). Certaines ont même été formellement évaluées (Cabot, 2010a, 2012; Cabot & Lévesque, 2014b; Lapostolle, Bélanger, & Pinho, 2009). Quelques bonnes pistes de solution en sont ressorties, mais l'application de la plupart d'entre elles est difficile à généraliser. Par exemple, une étude de Cabot (2010, 2012), suggère d'enseigner ce cours en le pairant avec un cours apprécié des étudiants en suivant une stratégie pédagogique d'interdisciplinarité de type « disciplines informées » (Lattuca, 2001). Toutefois, la réalité de l'organisation scolaire du collégial (diversité et croisement des cheminements scolaires à l'intérieur des cours) rend l'application de cette solution très difficile.

Ce contexte mène à se demander si, en explorant d'autres sentiers, il ne serait pas possible d'arriver à intervenir de façon plus appropriée sans faire face à trop d'obstacles. Dans cet état d'esprit, on peut penser aux expertises déjà existantes au collège (mis à part les enseignants, qui sont les experts de l'enseignement des cours). Pourrait-on exploiter davantage les expertises, déjà bien implantées au cégep, que sont les services d'adaptation scolaire, le service d'orientation et le service à la vie étudiante et à la communauté?

1.2 L'inconnue à la base de la présente étude : la prévalence

Quatre facteurs de risque seront examinés ici : la dyslexie, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), l'incertitude vocationnelle et la migration intraprovinciale. Bien que ceux-ci soient bien documentés, on n'en connaît pas la prévalence spécifique aux étudiants inscrits au cours de REF. Connaître ce type d'information éclairerait le profil de la clientèle du cours de REF, ce qui pourrait mener à l'élaboration de stratégies pédagogiques mieux adaptées. Cette limite des connaissances relatives aux facteurs de risque à l'étude est contextualisée dans les prochains paragraphes.

Les troubles d'apprentissage

Les services d'adaptation scolaire (SAS), comme l'orthopédagogie, représentent une expertise déjà présente au collège. Les professionnels de ce service déjà bien « rodé » sont là pour soutenir les étudiants aux prises avec diverses difficultés dont les troubles d'apprentissage (TA). On sait que de plus en plus d'étudiants arrivent au collège avec un diagnostic de trouble d'apprentissage (CDPDJQ, 2012). Environ 50% des collégiens inscrits aux SAS de leur collège ont un trouble dyslexique et 25%, un TDA/H (Macé & Landry, 2012). De plus, on peut considérer les TA comme un risque réel de décrochage scolaire, surtout pour les garçons (Potvin & Lapointe, 2010). Mais des collégiens vivent-ils avec l'un de ces troubles sans le savoir? Dans l'affirmative, s'ils sont nombreux, cela devient d'autant plus urgent d'en être conscient et d'intervenir car il s'agit d'un réel obstacle à leur réussite : les étudiants touchés s'acharnent sur une difficulté pour laquelle des services reconnus comme efficaces sont disponibles, sans y avoir accès puisque l'accès à la plupart de ces services est conditionnel à l'obtention d'un diagnostic.

Dyslexie

Dans le cas de la dyslexie, l'importance du problème peut être aisément comprise à l'aide du rapport de Mimouni (2012). Elle y conclut que la réussite scolaire des dyslexiques qui reçoivent des mesures d'aide offertes par leur collège est similaire à celle des normolecteurs (qui n'ont pas de difficultés avec la lecture ou l'écriture) : c'est-à-dire qu'elle est beaucoup plus élevée que celle des collégiens qui ont de telles difficultés sans avoir de diagnostic (et donc sans recevoir de services).

La dyslexie affecte la compétence à lire et à écrire correctement, ce qui est l'objectif principal du cours de REF. Qu'arriverait-il si l'on pouvait identifier les étudiants aux prises avec ce trouble sans qu'il n'ait été diagnostiqué? On peut croire que, l'expertise liée à ce type de problème étant déjà présente dans le collège, peu d'obstacles seraient à franchir pour aider ces étudiants. De plus, de nouvelles stratégies pédagogiques, mieux adaptées à cette réalité, pourraient être explorées. Malheureusement, on ne sait pas combien de cas de dyslexie non diagnostiquée sont présents dans les cours de REF. La prévalence est estimée à 5% dans la population générale, avec des chiffres allant de 3% à 10% selon les études (INSERM, 2007). Puisque les collégiens inscrits en REF forment un groupe plus homogène de gens ayant des difficultés à maîtriser la langue, on pourrait croire que la prévalence de dyslexie spécifique à ce groupe soit plus élevée. L'étude de Mimouni (2012) permet d'estimer que jusqu'à 34% des étudiants de REF seraient aux prises avec d'importantes difficultés de type dyslexique.

TDA/H

Pour ce qui est du TDA/H, on estime à entre 2% et 8% la prévalence du trouble chez les collégiens (Fleming & McMahon, 2012). Mais qu'en est-il de la prévalence spécifique aux

collégiens du cours de REF? Bien qu'ayant des difficultés à être attentifs en classe, les étudiants aux prises avec un TDA/H n'ont pas de difficultés spécifiques liées à la maîtrise de la langue. Alors peut-on penser qu'ils soient particulièrement plus nombreux dans les classes de ce cours?

La littérature indique que les collégiens aux prises avec un TDA/H ont de moins bons résultats scolaires et abandonnent davantage leurs études que les non-TDA/H (DuPaul, Weyandt, O'Dell, & Varejao, 2009). Par exemple, une étude de Frazier et al. (2007) a testé, par régression logistique, la contribution relative des symptômes d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité dans la prédiction du statut « en probation » chez 380 étudiants âgés entre 18 et 22 ans. Ce statut était donné par l'institution au terme de la première année d'études : si la moyenne des résultats de l'étudiant était inférieure à 2,0 sur une échelle en 4 points, il était considéré « en probation » pour l'année suivante. Les résultats indiquent que les symptômes d'inattention prédisent de manière significative ($\beta = ,040$; $p = .02$) l'obtention du statut de probation. Dans leur revue de la littérature, Fleming et McMahon (2012) soulignent que les collégiens TDA/H ont de moins bonnes aptitudes à organiser et gérer leur temps, manifestent plus de procrastination, perçoivent devoir travailler plus fort que les non-TDA/H pour obtenir des résultats scolaires similaires, vivent plus d'anxiété et sont moins motivés. Étant donné le profil motivationnel désavantageant des étudiants inscrits en REF (Cabot, 2009), le fait qu'ils aient eu de faibles résultats au secondaire et qu'ils semblent faire preuve de procrastination selon la perception de plusieurs enseignants du cours de REF (Lapostolle, 1998), il ne serait pas surprenant de trouver une prévalence de difficultés attentionnelles supérieure, dans ce cours, à ce qui est rapporté en général (entre 2% et 8%). Si tel est le cas, étant donné les conséquences négatives importantes (énumérées précédemment) associées au TDA/H, il deviendra d'autant plus urgent d'intervenir.

Par ailleurs, on peut penser que les conséquences psychologiques puissent être importantes pour les étudiants concernés par de telles difficultés non identifiées. Certains se sentent peut-être incompetents, se dévalorisant depuis longtemps sans savoir qu'ils ont un trouble d'apprentissage. D'autres peuvent être perçus injustement comme des étudiants paresseux. Ce genre de conséquences affecte assurément négativement le concept de soi et la motivation scolaire.

Les difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle

Le service d'orientation représente aussi une expertise déjà bien implantée au collège. De plus, des études ont porté sur les difficultés des étudiants n'ayant pas de projets professionnels clairs. Par exemple, Falardeau-Alain (2013) s'est intéressé à des facteurs personnels (comme l'estime de soi), interpersonnels (comme le sentiment d'appartenance aux parents) et contextuels (comme la participation à des journées carrières) pouvant être

liés à l'indécision vocationnelle chez les collégiens. De leur côté, Guay et ses collaborateurs (2006) se sont intéressés à la contribution du sentiment d'auto-efficacité et de l'autonomie dans la distinction entre l'indécision vocationnelle développementale (résultant d'un manque de connaissance de soi et du monde professionnel) et chronique (incapacité envahissante à faire un choix de carrière). Il y a 20 ans, Larose et Roy (1993b) ont mené une étude explorant le rôle de facteurs dits « non intellectuels » des nouveaux collégiens sur leur réussite au collégial. Ils ont montré, entre autres, que les acquis liés à l'orientation scolaire et professionnelle sont moins favorables chez les collégiens à risque, comparés aux étudiants plus forts.

Ces études et d'autres ont contribué à mieux comprendre l'impact négatif que l'incertitude vocationnelle peut avoir sur la motivation, les performances et la persévérance scolaires. Encore une fois, bien que l'on rapporte que moins de la moitié des collégiens ont un choix de carrière bien identifié (Guay et al., 2006), aucun dépistage systématique n'a été fait spécifiquement auprès des étudiants inscrits en REF. Nous ne savons donc pas combien d'entre eux sont peut-être aux prises avec de telles difficultés, s'ajoutant à leurs difficultés en français et affectant potentiellement leur motivation et leur réussite scolaire. Dans l'éventualité où ils seraient nombreux, le service d'orientation étant une expertise déjà bien implanté au cégep, un support en ce sens pourrait leur être offert.

La migration intraprovinciale

Dans sa plus récente étude, Éric Richard (2014) s'est intéressé à l'abandon scolaire chez les migrants intraprovinciaux. Il a conclu que, sur le plan quantitatif, les migrants n'abandonnent pas plus que les non migrants. Toutefois, sur un plan plus qualitatif, lorsqu'on questionne les migrants ayant abandonné, ils mentionnent plusieurs raisons liées à la migration pour expliquer leur abandon. Par ailleurs, il semble que l'indécision vocationnelle ait un rôle important à jouer dans la décision d'abandonner des migrants. Le croisement de ces deux facteurs de risque pourrait donc être intéressant à explorer dans la présente étude.

Encore une fois, nous ne connaissons pas la prévalence du statut de migrant intraprovincial chez les étudiants inscrits en REF. Si certains d'entre eux vivent des difficultés liées à la migration (par exemple des difficultés financières) en plus de leurs difficultés en français, les identifier et les référer au service à la vie étudiante serait leur enlever une épine du pied et favoriserait peut-être ainsi leurs performances en français et leur expérience scolaire.

1.3 Objectif général de l'étude

Tel qu'exposé dans le présent chapitre, le cours de REF concerne un grand nombre de nouveaux admis au collégial à chaque année. La réussite de ce cours permet d'avoir accès aux cours de français réguliers, puis à l'épreuve uniforme de français nécessaire à l'obtention du DEC. Il s'agit donc d'un cours important. Malheureusement, ce cours est échoué par 40% des collégiens qui s'y inscrivent, bien que plusieurs stratégies d'aide aient été tentées par les enseignants pour en augmenter le taux de réussite. Il devient donc pertinent d'explorer des causes différentes de celles ayant été examinées jusqu'à maintenant. Des facteurs de risque comme les TA, l'indécision vocationnelle ou la migration intraprovinciale contribuent peut-être à une partie des échecs à ce cours. Toutefois, aucun « recensement » de ces facteurs de risque n'a été fait auprès de ces étudiants. Ceci mène au **problème à la base de la présente étude : le manque d'information, relative à ces facteurs de risque, spécifique aux collégiens inscrits au cours *Renforcement en français*.**

Conséquemment, **l'objectif général de l'étude est de mieux connaître la prévalence des quatre facteurs de risque précédemment mentionnés chez les étudiants inscrits au cours *Renforcement en français*.** Dans l'éventualité où cet objectif serait atteint, il deviendrait alors possible de développer des stratégies pédagogiques mieux adaptées aux réalités de ces groupe-classes. De plus, le fait de pouvoir facilement identifier les étudiants concernés par ces facteurs de risque permettrait de raffiner l'évaluation qu'on fait des stratégies pédagogiques mises en place et aboutir sur des recommandations d'intervention mieux ciblées et ajustées.

Chapitre 2. Recension des écrits

Puisque l'objectif général de l'étude vise à explorer la prévalence de certains facteurs de risque mettant potentiellement en danger l'état motivationnel et la réussite scolaire d'étudiants ayant des difficultés en français, il est judicieux d'examiner la littérature sur le sujet. Un survol des écrits sur les quatre facteurs de risque ciblés (dyslexie/dysorthographe, TDA/H, migration intraprovinciale et indécision vocationnelle) sera donc exposé dans les prochaines pages, en les reliant avec les éléments qu'ils mettent potentiellement en danger : la motivation, la persévérance et la réussite scolaires. Les concepts motivationnels choisis (intérêt, utilité et sentiment de compétence) pour enrichir l'exploration des facteurs de risque à l'étude seront ensuite décrits. Découlant de cette démarche documentaire, l'objectif spécifique de la recherche sera établi.

2.1 La dyslexie/dysorthographe

La dyslexie est un trouble de l'identification des mots écrits, d'origine neurologique (Dubois & Roberge, 2010) fortement influencé par la génétique (Willcutt, Pennington, Olson, Chhabildas, & Hulslander, 2005). Elle compromet sérieusement la réussite scolaire. La personne atteinte éprouve des difficultés à décoder la langue écrite et à en traduire les sons correspondants (Willcutt et al., 2005), ce qui peut ralentir sa compréhension du texte à lire et le développement de son vocabulaire, ainsi qu'entraîner la production d'erreurs orthographiques (Mimouni, 2012). Bien que le plus important bassin de recherches sur la dyslexie ait été conduit auprès d'enfants d'âge scolaire, un aspect important de ce trouble est que, dans la plupart des cas, il perdure à l'âge adulte (Peterson, Pennington, Olson, & Wadsworth, 2014). On continue effectivement à y observer une lenteur et des difficultés à lire à voix haute ainsi que la production d'erreurs d'orthographe et grammaticales à l'écrit (Mimouni & King, 2007). Cette dernière étude, qui dressait le profil de la dyslexie chez un échantillon de collégiens québécois, a identifié la faible compétence en orthographe comme l'indicateur de dyslexie le plus prononcé et le plus fréquent. Comme le cours *Renforcement en français* (REF) s'adresse justement aux étudiants éprouvant des difficultés grammaticales (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2013), il ne serait pas surprenant que certains d'entre eux vivent avec la dyslexie. En effet, tel qu'énoncé au chapitre précédent, puisque les classes de REF regroupent un bassin plus homogène de gens ayant des difficultés à maîtriser la langue écrite, il est logique de croire que la prévalence de dyslexie y soit plus grande que dans la population en général.

La dysorthographe est un trouble spécifique de l'écriture, d'origine neurologique (Dubois et Roberge, 2010). Dans la littérature, on ne s'entend pas sur son caractère distinct de la dyslexie (Wolforth & Roberts, 2010). Au contraire, ces auteurs rapportent un vaste consensus scientifique selon lequel les mêmes structures cognitives soutiennent la lecture et l'écriture et que la difficulté à épeler est une composante intégrale du déficit phonologique de base sous-jacent au trouble de lecture. En conséquence, le dépistage fait pour les fins de la présente étude visera tant les difficultés liées à la lecture qu'à l'écriture, d'où le vocable « dyslexie/dysorthographe ».

La littérature recensée jusqu'à maintenant dans le cadre de cette étude n'a fait ressortir qu'une seule chercheuse ayant fait un dépistage de la dyslexie au niveau collégial : Zohra Mimouni du collège Montmorency. Dans le cadre d'une récente étude, Mimouni (2012) a conclu à l'efficacité des mesures de soutien (dont les outils de correction étaient les plus utilisés) tant sur le plan de la persévérance que sur celui de la réussite des cours de français, philosophie et anglais langue seconde. Elle a souligné que les taux de réussite des étudiants dyslexiques (c'est-à-dire ceux détenant un diagnostic formel) étaient similaires à ceux des non dyslexiques, alors que les taux de réussite des étudiants « à risque » (c'est-à-dire ceux habituellement dirigés vers les cours de mise à niveau à cause de difficultés réelles à maîtriser la langue sans détenir de diagnostic formel) étaient largement inférieurs. Pour les fins de cette étude, un questionnaire de dépistage de la dyslexie a été élaboré et validé auprès de 381 collégiens dont 68 dyslexiques diagnostiqués (DD), 118 non diagnostiqués (ND, considérés « à risque ») et 129 « normolecteurs » (NM). Suite aux résultats de dépistage fait par ce questionnaire, l'auteure suggère de procéder à une évaluation plus approfondie de la dyslexie chez près de 34% des étudiants inscrits en REF. Ceci laisse croire qu'un grand nombre d'étudiants inscrits à ce cours sont peut-être aux prises avec une dyslexie sans le savoir, et continuent à « se battre avec le français » et à se sentir incompetents sans recevoir une aide qui serait plus appropriée et qui leur permettrait peut-être de mieux réussir à diplômer.

De leur côté, Hojati et Abbasi (2013) ont comparé les scores d'auto-efficacité et d'espoir auto-rapportés (échelles de type *Likert*) entre 30 jeunes adolescents (âge moyen : 12,7) identifiés comme ayant un TA et 30 de leurs pairs sans TA. Le sentiment d'auto-efficacité est un concept très similaire à celui de sentiment de compétence. Dans la littérature, on trouve que le sentiment d'auto-efficacité est plus souvent considéré comme une évaluation de ses propres capacités à bien faire quelque chose de spécifique alors que le sentiment de compétence est plus souvent une perception générale (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Par exemple, on peut se sentir moins efficace pour rédiger des analyses que des textes d'opinion, tout en ayant un bon sentiment de compétence à écrire en général. L'espoir tel qu'expliqué par Hojati et Abbasi (2013) représente deux façons de considérer un but : la détermination mentale (*agentic thinking*) et le cheminement mental (*pathways thinking*). Le

premier réfère à la perception de ses propres chances d'atteindre ce but (p.ex. : « habituellement, j'atteins les buts que je me fixe ») alors que le deuxième réfère à la perception de sa capacité à faire ce qu'il faut pour atteindre le but (p.ex. : « je peux trouver plusieurs façons d'obtenir ce que je veux »). Bref, l'espoir reflète les croyances qu'une personne a en ses propres habiletés à poursuivre et atteindre ses buts. Hojati et Abbasi (2013) ont constaté des scores moyens inférieurs chez le groupe avec TA comparé au groupe témoin, tant pour l'auto-efficacité ($F = 14,23 (1, 58); p < ,000$) que pour l'espoir ($F = 17,25 (1, 58); p < ,000$). Cette étude se bute à une limite importante, en regard de la recherche exposée dans le présent rapport : l'article mentionne que la dyslexie était un TA présent dans l'échantillon sans en préciser la proportion. On précise toutefois que les handicaps physiques et sensoriels, les retards intellectuels, les problèmes émotionnels, environnementaux, culturels et économiques étaient exclus de l'échantillon. Malgré cette limite, le fait que l'étude corrobore les résultats d'études précédentes, ayant été menées auprès de participants dont les difficultés concernent la lecture (voir Chapman et Tunmer (2003), contribue à en sécuriser la crédibilité des résultats.

Par ailleurs, Fichten et ses collaborateurs (2012, 2013a, 2013b) ont conduit une étude sur l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) par les collégiens ayant un trouble d'apprentissage (TA). En 2011, ils ont évalué l'utilisation de TIC par 74 étudiants ayant un TA et l'ont comparée à celle de 122 étudiants sans TA (un groupe de bons lecteurs et un groupe de très faibles lecteurs). Parmi les résultats, on constate que les étudiants ayant des TA utilisent moins de TIC pour faire leurs travaux scolaires que ceux n'ayant pas de TA. De plus, les bons lecteurs semblent mieux maîtriser l'utilisation des TIC dans le cadre de leurs études que les très faibles lecteurs et les étudiants ayant des TA. Ceci est déconcertant quand on sait que l'utilisation des TIC fait de plus en plus partie des services offerts par les professionnels en adaptation scolaire du collégial (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2015; Tremblay & Chouinard, 2013) et qu'elle est une aide efficace à la réussite scolaire pour les étudiants ayant un TA (Mimouni, 2012). D'ailleurs, une étude d'archive de Jorgensen et al. (2005) faite auprès de plus de 40 000 collégiens a conclu que le taux de réussite à la première session des étudiants en situation de handicap (dont ceux ayant un TA) et bénéficiant des services adaptés de leur collège est le même que ceux n'ayant pas de TA.

2.2 Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Le TDA/H est un trouble d'origine neurologique qui se manifeste par des difficultés d'attention et de concentration affectant la capacité d'un étudiant à apprendre mais aussi à démontrer ce qu'il sait (Vincent, 2010). La littérature suggère que le TDA/H proviendrait de déficits au niveau des fonctions exécutives, celles-ci comprenant quatre principaux

domaines : la capacité d'inhibition, la mémoire de travail, la flexibilité mentale et le contrôle mental des interférences (Willcutt et al., 2005). Ces auteurs rapportent une inconstance dans la littérature empirique, traduisant son incapacité à décrire et expliquer clairement le profil neuropsychologique associé au TDA/H. Par ailleurs, le taux de prévalence du déficit d'attention chez l'adulte serait de 2 à 6% (Weiss et Murray, 2003; cités par Wolforth et Roberts (2010)). Toutefois, la littérature recensée jusqu'à maintenant pour les fins de la présente étude n'a pas permis de trouver d'étude ayant fait le dépistage systématique de ce trouble auprès d'échantillons de collégiens identifiés comme ayant des difficultés à réussir. Comme dans le cas de la dyslexie/dysorthographe, avec un diagnostic formel, ces étudiants reçoivent des services professionnels du service d'adaptation scolaire du collège. Il semble donc pertinent de voir si plusieurs d'entre eux ont de telles difficultés sans détenir de diagnostic.

Un collectif d'auteurs américains ayant collaboré à une enquête nationale sur la comorbidité a exploré la prévalence et différents corrélats pouvant être associés au TDA/H adulte (Kessler et al., 2006). À partir d'un échantillon de 3199 répondants âgés entre 18 et 44 ans, un échantillon de 154 répondants a été constitué et pondéré pour être nationalement représentatif. Des entrevues cliniques visant à faire le diagnostic du TDA/H adulte ont été conduites auprès de ces participants par des docteurs en psychologie clinique expérimentés. Ces entrevues ont été enregistrées et révisées par un superviseur pour assurer la fiabilité des résultats. Plusieurs caractéristiques sociodémographiques ont été sondées et différents désordres psychologiques pouvant être vécus en comorbidité avec le TDA/H ont été évalués par des professionnels. Parmi les résultats, quatre sont frappant. D'abord, le TDA/H était plus prévalent chez les hommes (61,6%) que chez les femmes (38,4%). Ensuite, 16,8% des adultes aux prises avec le TDA/H étaient sans emploi. Pour ce qui est de la comorbidité, parmi les adultes ayant un TDA/H, 38,3% avaient aussi un trouble de l'humeur et 47,1% avaient un trouble anxieux. Les résultats de comorbidité mènent à se demander si un traitement précoce du TDA/H pourrait influencer l'évolution des troubles secondaires (en particuliers, les troubles anxieux et de l'humeur). Dans un contexte où les coûts sociaux liés aux troubles anxieux et à la dépression sont élevés, la question est pertinente.

Une importante revue de la littérature visant à circonscrire les impacts à long-terme du TDA/H sur la performance et la réussite scolaires a récemment été publiée (Arnold, Hodgkins, Kahle, Madhoo, & Kewley, 2015). Ces auteurs ont analysé 176 articles de revues avec comités de pairs, publiés entre 1980 et 2012, ayant traité les impacts scolaires à long terme (plus de 2 ans) et incluant une condition de comparaison au TDA/H traité (TDA/H non traité ou étudiants sans TDA/H, selon les études). Les résultats indiquent que plus de 75% des études analysées rapportent des impacts négatifs d'un TDA/H non traité sur la performance et la réussite, en comparaison avec les étudiants sans TDA/H, même quand le QI était pris en

compte. Plus précisément, les résultats à des tests standardisés de mathématiques et de lecture étaient plus faibles chez les TDA/H non traités, alors que les compétences en écriture des TDA/H traités étaient similaires à celles des non-TDA/H. De plus, le niveau de scolarité était plus faible chez les TDA/H non traités que chez les TDA/H traités. Par ailleurs, plusieurs études ont démontré qu'un traitement (surtout s'il est multimodal, c'est-à-dire non seulement pharmacologique) menait à une amélioration dans la plupart des impacts examinés, tant du côté de la performance à des tests standardisés que de celui de la réussite scolaire (résultats académiques, persévérance, niveau de scolarité,...). Une limite importante de ce type d'étude est l'impossibilité de distinguer les effets du TDA/H sur les impacts examinés de ceux des éventuels troubles concomitants.

De leur côté, Simon-Dack, Rodriguez et Marcum (2014) ont exploré les habitudes d'étude de 361 étudiants du post-secondaire (âge moyen : 20,4). Entre autres mesures, les participants ont complété le *Biggs two-factor study process* (Biggs, Kember, & Leung, 2001), un questionnaire de 20 items permettant de distinguer les habitudes d'étude selon qu'elles soient « en profondeur » (impliquant un intérêt intrinsèque pour le matériel étudié et un engagement à le faire pour maximiser la compréhension) ou « en surface » (représentant la volonté de faire tout juste ce qu'il faut pour éviter d'échouer). Cette distinction est similaire aux notions, bien connues dans le domaine de la motivation scolaire, de motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci et Ryan (1985), ainsi qu'à celles de buts d'apprentissage et buts de performance de Dweck (1986; Ames, 1992). Parallèlement, l'instrument permet d'examiner les motifs d'étude (représentant les raisons qui motivent l'étudiant à étudier le matériel) et stratégies d'étude (représentant les méthodes d'étude que l'étudiant utilise pour apprendre). Au final, l'instrument permet de distinguer quatre catégories : apprenants profondément motivés, apprenants superficiellement motivés, apprenants à stratégies « en profondeur » et apprenants à stratégies « en surface ». Une première analyse de variance multiple (MANOVA) a révélé que les étudiants TDA/H ($n = 31$) avaient moins d'habitudes d'étude de type « en profondeur », comparé aux étudiants sans TDA/H ($n = 28$; $F(1, 57) = 6.00, p = .017$) et qu'ils avaient plus d'habitudes « en surface » que les non-TDA/H ($F(1, 57) = 9.05, p = .004$). Une deuxième MANOVA a exploré les différences selon les quatre catégories définies par Biggs, Kember et Leung (2001). Les résultats révèlent que le groupe TDA/H rapporte des motifs et des stratégies de type « en surface » davantage que le groupe contrôle ($F(1, 57) = 7.13, p = .01$ et $F(1, 57) = 9.20, p = .004$), que ce dernier a des motivations profondes plus élevées que le groupe TDA/H ($F(1, 57) = 8,90, p = .004$) et que la différence dans le score de stratégies « en profondeur », avantagant le groupe contrôle, est insuffisante pour être significative sur le plan statistique ($F(1, 57) = 2.56, p = .147$). Ces résultats permettent de conclure que les étudiants TDA/H ont tendance à avoir une approche de type « en surface » par rapport à leurs tâches étudiantes, bien qu'ils semblent, autant que les non-TDA/H, désirer réussir leurs études post-secondaires (Carlson, Booth, Shin, & Canu, 2002).

2.3 La concomitance des deux troubles

Considérant que le trouble de la lecture et le TDA/H co-occurrent trop souvent pour que ce soit attribué au hasard², Willcutt et ses collaborateurs (2005) ont fait une revue des hypothèses ayant tenté d'expliquer cette importante comorbidité. Plusieurs d'entre elles n'ont pas été supportées par la science. Ils en décrivent quatre ayant reçu un support empirique : (1) l'hypothèse du couple assorti (*cross-assortment hypothesis*) découlant de données indiquant qu'un individu ayant un des deux troubles est plus susceptible, que ce que le hasard permet de prévoir, d'avoir un enfant avec un individu aux prises avec l'autre trouble; (2) l'hypothèse du phénotype (*phenocopy hypothesis*) selon laquelle le TDA/H pourrait être en partie une manifestation de la dyslexie; (3) l'hypothèse d'une sous-catégorie cognitive (*cognitive subtype hypothesis*) qui considère la comorbidité dyslexie-TDA/H comme un troisième trouble dont l'étiologie serait en partie distincte de celle de la dyslexie ou du TDA/H pris isolément; (4) l'hypothèse de l'étiologie commune (*common etiology hypothesis*) selon laquelle des causes génétiques augmenteraient la probabilité de comorbidité de ces deux troubles. Selon les auteurs, cette dernière hypothèse est supportée par un plus grand nombre d'études empiriques.

Les auteurs ont confronté chacune de ces quatre hypothèses aux connaissances du domaine de la neuropsychologie puis, face aux limites de celles-ci, ont mené leur propre étude afin de contribuer à l'avancement de la compréhension de cette comorbidité. Vingt-trois tests ont été administrés à quatre groupes d'enfants dont l'âge moyen était de 11 ans ($\epsilon-t = 2,5$) : dyslexie seule ($n = 109$), TDA/H seul ($n = 113$), comorbidité (dyslexie + TDA/H; $n = 64$) et aucun des deux troubles (groupe témoin; $n = 151$). Ces tests neuropsychologiques représentaient cinq dimensions : les habiletés de lecture et langagières, la vitesse du traitement de l'information, la mémoire de travail verbale, la flexibilité mentale et la capacité d'inhibition-exécution des réponses. Seules les habiletés de lecture et langagières se sont révélées spécifiques au groupe dyslexie. Les auteurs n'ont constaté aucune faiblesse spécifique au groupe comorbidité, c'est-à-dire sans qu'elle ne soit aussi observée soit chez le groupe dyslexie, soit chez le groupe TDA/H. Le profil « comorbidité » concorde avec la combinaison additive des déficits des deux autres groupes. L'ensemble des résultats corrobore l'hypothèse de l'étiologie commune et précise que la vitesse du traitement de l'information est l'élément le plus prometteur pour la recherche éventuelle d'un marqueur neuropsychologique commun aux deux troubles (ce qui a été confirmé par une nouvelle étude de la même équipe

² Willcutt et al. (2005) précisent qu'entre 25% et 40% (selon les études) des personnes TDA/H rencontrent les critères diagnostics de la dyslexie et qu'entre 15% et 40% (toujours selon les études) des individus dyslexiques rencontrent les critères diagnostics du TDA/H.

de recherche en 2010) ainsi que pour la recherche de *loci* génétiques liés à la concomitance des deux troubles (Willcutt et al., 2005).

2.4 L'indécision vocationnelle

L'indécision vocationnelle concerne un grand nombre de collégiens. En effet, à leur entrée au cégep, près du tiers d'entre eux n'ont aucune idée de ce qu'ils veulent faire. À peine la moitié des collégiens semblent avoir un projet de carrière clair (Guay et al., 2006). Par ailleurs, le tiers des nouveaux admis va changer de programme d'études collégiales (Fédération des cégeps, 1999). La difficulté à faire un choix de carrière pendant les études fragilise la motivation et la persévérance scolaires.

Dans le domaine de la motivation scolaire, la littérature reconnaît l'importance du projet d'orientation professionnelle comme variable d'influence sur la motivation aux études (Duchesne, Mercier, & Ratelle, 2012; Guay et al., 2006; Paixao, Abreu, & Lens, 2012). Par exemple, les étudiants ayant arrêté leur choix d'orientation professionnelle sont plus en mesure de voir l'utilité des cours qu'ils suivent dans leur programme d'études en relation avec la carrière qu'ils convoitent (Larose & Roy, 1993a).

Une étude de Falardeau-Alain (2013) conduite au Québec auprès de 839 collégiens (âge moyen : 17,7; 236 garçons) s'est intéressée à l'indécision vocationnelle et à son rôle probable de médiateur entre différentes variables inhérentes à l'étudiant (le névrotisme, l'estime de soi, le genre, le sentiment d'appartenance et le processus d'orientation) et la motivation scolaire. Un des résultats indique que l'indécision de carrière est positivement corrélée ($r = .43$; $p < ,01$) avec l'amotivation, c'est-à-dire le fait de ne pas avoir l'intention de s'engager. Ceci permet de la considérer comme un facteur de risque à la réussite, sachant que la motivation prédit la réussite (Ducharme, 2012; Fillion, 1999).

Pour ce qui est de la persévérance scolaire, dans un rapport PAREA, Roy et Mainguy (2005) rapportent que les principaux motifs d'abandon sont liés à l'orientation professionnelle pour 37% des étudiants, au manque d'intérêt pour 21% et aux difficultés scolaires pour 14%. De plus, dans leur plus récente étude PAREA sur l'abandon scolaire en milieu collégial, Roy et ses collaborateurs (2012) rapportent que le manque d'intérêt envers le programme d'études serait typique des garçons décrocheurs. On peut penser que ce manque d'intérêt pour le programme indique un problème dans le choix de carrière liée à ce programme.

Une recherche-action de Tremblay et ses collaborateurs (2006), visait, entre autres, à circonscrire l'expérience d'intégration des garçons aux études collégiales. Durant la première étape de cette étude (définir le problème), des entrevues ont été menées auprès de 13

garçons (âge moyen : 19,3) inscrits à leur première session dans leur programme d'études, 16 enseignants(es) et 14 membres du personnel non enseignant. Les résultats se dégageant de ces entrevues soulignent que les collégiens ayant fait un choix vocationnel se disent plus motivés. De plus, on relève que tant du point de vue des étudiants que de celui des enseignants ou du personnel non enseignant, « la mauvaise orientation initiale représente l'un des principaux facteurs d'abandon du programme » (p.16). De plus, selon certains répondants, l'absence d'un choix professionnel clair affecte davantage l'engagement scolaire des garçons que des filles.

Sur le plan de la réussite, une orientation professionnelle et scolaire bien définie serait une composante favorisant les chances de succès au collège (Larose & Roy, 1993a). Tel que mentionné précédemment, parmi les résultats de cette dernière étude, on rapporte qu'à leur entrée au cégep, les étudiants considérés « à risque » ont des acquis liés à l'orientation moins importants que les étudiants considérés « forts ». Ensuite, « [l]es acquis liés à l'orientation contribuent à motiver l'apprenant dans sa démarche » (p.112) ce qui contribuerait à expliquer le succès au premier trimestre des collégiens ayant de meilleurs acquis liés à l'orientation (Larose & Roy, 1993a). En d'autres mots, l'indécision vocationnelle est associée à une représentation plutôt négative de la réussite (Rivière, 2000).

Bref, l'indécision vocationnelle ayant une influence sur la démotivation scolaire, sur le nombre potentiel d'échecs scolaires vécus par les collégiens et ultimement, sur l'abandon de leurs études, il apparaît indéniable qu'elle puisse être considérée comme une caractéristique de « risque » chez les étudiants qui en sont concernés. Il semble donc pertinent de savoir dans quelle mesure les étudiants du cours de REF (dont la réussite est déjà à risque de par leurs difficultés en français) vivent cette difficulté, de façon à intervenir adéquatement.

2.5 La migration intraprovinciale

C'est l'expérience d'une de mes étudiantes actuelles qui m'a inspirée à examiner l'état de cette question dans mon cégep. Cette étudiante provient d'une région du nord du Québec et a migré ici pour étudier au cégep. Elle n'éprouve pas de difficulté à réussir les examens jusqu'à maintenant (en fait, elle est mon étudiante la plus performante), mais vit actuellement certaines difficultés d'adaptation, même après une session complète à St-Jean. Par exemple, elle n'a aucun-e ami-e dans son programme d'étude. Elle se sent donc isolée, ce qui rend son cheminement plus difficile, selon ses dires. En d'autres mots, elle n'a rien d'autre à faire que d'étudier, donc elle réussit, mais elle est malheureuse. Conséquemment, j'ai peur pour sa persévérance scolaire. (Cabot, 2014 : Notes personnelles de l'auteure)

Ce cas a motivé une recension d'écrits sur le sujet et conduit à découvrir le Groupe de recherche sur la migration des jeunes (GRMJ). Différents chercheurs de ce groupe ont publié des travaux permettant de connaître les raisons motivant les jeunes à migrer de leur lieu d'origine. Toutefois, la plupart des études ont porté sur l'intégration des étudiants internationaux. Il semblerait qu'une seule équipe de recherche ait conduit des travaux sur à la migration interrégionale d'étudiants du collégial : celle d'Éric Richard, du Collège Notre-Dame-de-Foy à Québec et de Julie Mareschal du Cégep Garneau.

Dans leur dernier rapport PAREA (2013), on estime que 20% des cégépiens de Montréal et de Québec sont des migrants pour étude. Cette importante proportion justifie qu'on doive s'intéresser à la réalité de ces jeunes. Mais qu'en est-il des cégeps situés à l'extérieur des grands centres urbains? Ceux qui migrent vers ces cégeps sont-ils nombreux? Ont-ils des difficultés à s'adapter au milieu? Si oui, quels sont leurs besoins? Il s'agit de questions importantes puisque, tel que rapporté par Richard et Mareschal (2013), en plus de devoir s'adapter à un nouveau régime scolaire (comme les étudiants non migrants), les étudiants migrants doivent vivre une adaptation organisationnelle plus complexe (vivre en appartement ou en résidence, gérer un budget, payer des comptes,...), ainsi qu'une adaptation à un changement du réseau social. On peut donc être porté à percevoir cet état (être un étudiant migrant) comme un état mettant « à risque » la qualité de vie des étudiants. Malgré tout, Richard et Mareschal (2013) affirment que les migrants pour études, qui doivent déployer beaucoup d'effort pour surmonter ces difficultés, en plus de réussir leurs études, réussissent habituellement mieux à l'école que les non-migrants. Cela explique peut-être que « les établissements ne disposent généralement pas de pratiques d'accueil ou de mesures de soutien particulières destinées aux migrants pour études » (Richard et Mareschal, 2013, p. v).

Toutefois, qu'en est-il des étudiants dont la réussite est déjà à risque, comme ceux qui éprouvent des difficultés en français? Le statut de migrant devient-il un état pouvant ébranler la persévérance des étudiants ayant des difficultés liées à la motivation et à la réussite en français? Un des résultats de Richard et Mareschal (2013) révèle une moyenne d'abandons de cours significativement plus grande chez les garçons migrants qui font face à des difficultés liées à la migration. Ceci justifie que l'on puisse considérer le statut de migrant comme un facteur mettant à risque la réussite scolaire, à tout le moins pour les garçons. Conséquemment, puisqu'un plus grand nombre de garçons a des difficultés à réussir en français (Lapostolle et al., 2009), pourrait-on croire qu'ils soient plus à risque d'abandonner leur cours de français s'ils sont migrants? En effet, le fait d'avoir des difficultés à maîtriser la langue étant déjà un facteur mettant à risque la réussite, si certains de ces étudiants doivent composer avec tous les défis liés au statut de migrant, il semble important d'en être conscient afin de pouvoir leur offrir une aide appropriée. C'est pourquoi il apparaît pertinent de vérifier la prévalence du statut de migrant parmi les étudiants inscrits au cours de REF.

2.6 La motivation

On peut concevoir la motivation comme une intention de s'engager (Schiefele, 2009). En effet, dans presque tous les cas, pour « faire » (engagement), il faut « vouloir faire » (motivation). Dans la littérature, on trouve plusieurs théories expliquant la motivation, en tout ou en parties, selon les différents points de vue des théoriciens qui en sont les concepteurs. Par exemple, Ryan et Deci (2000; Deci, 1992; Deci & Ryan, 1985) distinguent la motivation selon que les raisons qui la sous-tendent soient inhérentes à l'activité elle-même (motivation intrinsèque) ou que les raisons soient externes à l'activité (motivation extrinsèque). Dans le contexte scolaire, on pourrait reconnaître un étudiant motivé intrinsèquement à faire des exercices de mathématiques s'il aime passer du temps à faire des mathématiques, pour le plaisir et qu'il a tendance à en faire plus que ce qui est demandé, sans toujours attendre de contrepartie. D'un autre côté, on pourrait reconnaître un étudiant motivé extrinsèquement à faire des exercices de mathématiques s'il le fait pour la note à obtenir en contrepartie, ou pour obtenir une récompense comme un prix ou la satisfaction de ses parents.

Le domaine de la motivation étant large, d'autres théories ont plutôt creusé certains concepts motivationnels spécifiques, comme l'intérêt, l'utilité perçue ou le sentiment de compétence. Il est évident qu'aucun de ces concepts ne puisse expliquer à lui seul la variance dans l'apprentissage. Toutefois, en connaissant bien différents concepts motivationnels, on peut arriver à une meilleure compréhension de la contribution potentielle de chacun au processus motivationnel soutenant l'apprentissage. C'est l'objectif visé par les prochains paragraphes.

L'intérêt

En éducation, la littérature distingue habituellement « les intérêts » de « l'intérêt », selon deux disciplines majeures : l'orientation et la psychopédagogie. Effectivement, beaucoup d'écrits traitent de l'influence des intérêts dans la planification du cheminement scolaire et du choix de carrière. Par ailleurs, beaucoup d'autres écrits traitent de l'influence de l'intérêt dans l'apprentissage. C'est ce dernier type d'intérêt qui sera traité dans la présente étude.

En psychopédagogie, la documentation considère l'intérêt comme une variable motivationnelle, composée d'affects et de cognitions, contrairement aux autres variables motivationnelles qui sont toutes (sauf l'état de *flow*) essentiellement cognitives. En effet, des émotions positives sont activées lorsqu'on se sent intéressé par un sujet, celles-ci accompagnant une attention dirigée et une recherche de connaissances sur l'objet d'intérêt (Ainley, 2006).

Par ailleurs, on distingue l'intérêt situationnel de l'intérêt personnel. L'intérêt situationnel représente les sensations immédiates et très changeantes suscitées par une situation (Ainley,

2006; Hidi & Renninger, 2006). Il implique un fonctionnement affectif et cognitif accrus, caractérisé par une attention concentrée et un effort persistant (Ainley, Hillman, & Hidi, 2002). Ce type d'intérêt est toutefois composé de plus d'émotions que de cognitions (Hidi & Renninger, 2006) et peut être suscité par différents éléments comme de l'information inattendue, concrète, surprenante, imagée, cohérente, facile à comprendre et valorisée (Schraw & Lehman, 2001). De son côté, l'intérêt personnel est une orientation motivationnelles beaucoup plus stable que l'intérêt situationnel. Contrairement à ce dernier, qui est suscité par les caractéristiques d'une situation externe à la personne, l'intérêt personnel provient de l'intérieur de l'individu et le pousserait à s'engager dans certaines activités (Ainley, Hidi, & Berndorff, 2002; Renninger, 2000). Du point de vue de la Théorie Personne-Objet (*Person-Object Theory*; Krapp, 2000, 2002a, 2002b), l'intérêt découle toujours d'une interaction entre la personne et son environnement. Ce qui distingue les deux types d'intérêt, c'est que l'intérêt situationnel résulte de la « contribution » de l'environnement à cette interaction, alors que l'intérêt personnel provient de la « contribution » de l'individu à cette interaction (Ainley & Hidi, 2002). Conséquemment, pour stimuler l'intérêt situationnel, il faut s'attarder à la manière dont la situation d'apprentissage est présentée aux étudiants tout au long de la tâche puisque ce type d'intérêt change rapidement durant une tâche (Ainley, 2006). Pour stimuler l'intérêt personnel, l'enseignant a besoin de « connaître » (dans une certaine mesure) l'étudiant individuellement, de manière à pouvoir intégrer, dans la situation d'apprentissage des éléments qui vont l'interpeller dans ce qu'il aime, dans ce qui l'intéresse personnellement.

Dans la pratique enseignante au collégial, on sait qu'une classe régulière est habituellement composée d'étudiants qui ont déjà un intérêt personnel envers la matière qu'on enseigne et d'autres qui n'ont pas un tel intérêt. Ces derniers doivent déployer un effort cognitif plus important et plus énergivore que les premiers (McDaniel, Waddill, Finstad, & Bourg, 2000) pour réussir, ce que plusieurs arrivent à faire. Du côté des classes « non régulières », composées d'étudiants ayant d'importantes difficultés à réussir (comme les classes de *Renforcement en français*), la majorité d'entre eux arrivent avec très peu d'intérêt pour la matière (Cabot, 2009, 2010a, 2012; Cabot & Lévesque, 2014b). Malheureusement, on constate aussi que, malgré un effort comportemental et cognitif très énergivore pour eux, ils n'arrivent pas à réussir, d'où l'importance (et peut-être même la nécessité) de savoir stimuler ces étudiants sur le plan de l'intérêt. En effet, il est connu que, pour performer à une tâche qui est perçue intéressante, la personne doit dépenser beaucoup moins d'énergie cognitive que pour performer à une tâche perçue inintéressante (McDaniel et al., 2000). Mais, en tant qu'enseignant, comment peut-on stimuler l'intérêt d'étudiants pour une matière pour laquelle ils ne manifestent pas d'intérêt au départ? Voilà une question bien pertinente pour la pratique enseignante! En particulier pour les enseignants de classes composées presque entièrement d'étudiants en difficultés scolaires, chez qui il est difficile de percevoir

un intérêt pour la matière qu'on doit leur enseigner. Pour répondre à cette question, il faut étudier le processus par lequel l'intérêt se développe.

Parmi les théories existantes, la théorie du développement de l'intérêt en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006) est un choix judicieux et bien adapté au contexte de la pratique enseignante. Ces auteures ont élaboré une manière de concevoir le développement de l'intérêt où l'intérêt situationnel précède le développement de l'intérêt personnel. Par ailleurs, elles précisent que, bien que les deux types d'intérêt soient composés d'émotions et de cognitions, l'intérêt situationnel est composé d'une plus grande part d'émotions au tout début de son développement alors que, plus il se développe, s'intègre à l'individu et devient un intérêt personnel de plus en plus développé, plus la part de cognitions qui le compose devient importante. Il s'agit évidemment d'un processus de développement qui se fait de manière continue mais, pour l'illustrer de façon structurée, les auteures en ont distingué quatre phases de développement.

En effet, selon cette théorie, une situation doit d'abord déclencher, puis maintenir l'attention et des émotions positives chez la personne pour qu'un intérêt personnel puisse émerger, puis se développer. Il s'agit d'une théorie très intéressante pour la pratique puisqu'elle donne un certain pouvoir à l'enseignant dans le développement d'un intérêt qui peut lui sembler inexistant au départ chez un étudiant. La première phase est le déclenchement de l'intérêt situationnel. Cette phase est provoquée par des caractéristiques de l'environnement comme un contexte ou une information surprenante, ou le fait de pouvoir se sentir concerné par la situation (Hidi & Renninger, 2006). Elle peut donc être suscitée grâce à l'enseignant. La deuxième phase est le maintien de l'intérêt situationnel. Cette phase est, elle aussi, plus souvent soutenue par l'environnement (par exemple, par l'enseignant) et peut mener l'étudiant à se réengager envers l'objet d'intérêt. Elle nécessite une attention sélective et persistante envers la source de l'intérêt, ce qui entraînerait un approfondissement de l'intérêt. La troisième phase est l'émergence de l'intérêt personnel. Ce type d'intérêt est plutôt auto-généré mais la personne qui le vit peut avoir besoin d'un soutien extérieur, comme des encouragements, si elle fait face à une difficulté. Il s'agit d'un intérêt qui mène la personne à vouloir se réengager envers l'objet d'intérêt, à vivre des émotions positives et à accumuler un bagage de connaissances sur le sujet, ayant maintenant une certaine valeur pour elle (Hidi, Renninger, & Krapp, 2004). Il s'agit d'un levier d'apprentissage « payant » pour l'étudiant parce que l'intérêt personnel est caractérisé par le fait que l'effort déployé pour apprendre est perçu comme « non énergivore ». L'enseignant peut reconnaître ce type d'intérêt par les questions de curiosité formulées spontanément par l'étudiant qui cherche à organiser son réseau de connaissances en y accommodant une nouvelle information (Renninger, 2000). La quatrième phase est l'intérêt personnel bien développé. Un tel intérêt est caractérisé, en plus d'émotions positives, par plus de connaissances et de valeur attribuée

à l'objet d'intérêt. L'étudiant qui vit ce type d'intérêt est perçu comme presque autonome dans son apprentissage par l'enseignant parce qu'il prend plaisir à en apprendre davantage sans avoir l'impression de fournir un effort et a tendance à persévérer par lui-même, même s'il fait face à des obstacles (Hidi et al., 2004).

En conséquence, un enseignant qui veut adapter sa pratique à cette théorie comprendra qu'il doit déployer plus d'énergie à soutenir les étudiants qui ont peu d'intérêt pour sa discipline. En effet, ceux qui y sont très intéressés font preuves d'autorégulation dans l'apprentissage.

L'utilité perçue

La valeur utilitaire qu'on accorde à un objet dépend de la compatibilité entre cet objet et les objectifs visés (Jacobs & Eccles, 2000). Il s'agit d'une variable motivationnelle essentiellement cognitive puisqu'elle découle d'une évaluation de cette compatibilité. Elle ressemble beaucoup au concept bien connu de motivation extrinsèque de Ryan et Deci (2000).

Bien qu'elle soit très souvent corrélée avec l'intérêt (Cabot, 2012; Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010), il est tout à fait possible de juger une tâche comme étant utile sans avoir de plaisir à la faire (composante affective de l'intérêt). Toutefois, le lien entre l'intérêt et l'utilité semble modéré par le sentiment de compétence (voir Cabot & Lévesque, 2014b pour un résumé; Durik, Shechter, Stoops Noh, Rozek, & Harackiewicz, 2014; Godes, Hulleman, & Harackiewicz, 2007). Par exemple, il semble que pour un étudiant faible en français, lui répéter que le français est utile pour son avenir peut intensifier ses réactions négatives envers la matière et nuire à son intérêt pour le français. Conséquemment, il aura tendance à se retirer davantage de l'environnement d'apprentissage. En permettant aux étudiants plus faibles de voir, par eux-mêmes, l'utilité de ce qu'ils apprennent en français, leur intérêt s'intensifie davantage que celui des étudiants compétents en français (Hulleman et al., 2010). Tel que postulé précédemment, comme l'intérêt semble être une variable nécessaire à la réussite des étudiants faibles sur le plan scolaire, la manière de la stimuler par l'intermédiaire de l'utilité devient importante. Dans la pratique, il s'agirait, tel que l'ont fait Hulleman et ses collaborateurs (2010), de donner des occasions aux étudiants de chercher eux-mêmes des contextes dans lesquels ce qu'ils apprennent pourrait leur être utile personnellement.

Le sentiment de compétence

Bien qu'il puisse influencer l'expérience affective de la personne, comme en affectant son estime de soi ou l'anxiété, le sentiment de compétence est un mécanisme cognitif (Hidi, 2006). Il s'agit d'un jugement évaluatif sur ses propres capacités à bien faire les choses (Bouffard & Vezeau, 2006). Il est souvent corrélé avec l'intérêt (Aldridge, Afari, & Fraser, 2013) et a une influence positive sur les performances scolaires, par exemple la qualité générale de productions écrites (Hidi, Berndorff, & Ainley, 2002).

Usher et Pajares (2008) ont conduit une revue de la littérature qui leur a permis d'expliquer le développement du sentiment de compétence sur la base de quatre éléments. Le plus puissant découle de l'interprétation que fait l'étudiant du résultat de ses propres expériences scolaires passées. S'il a échoué une tâche après y avoir investi beaucoup d'efforts, sa perception de compétence risque d'être compromise. Deuxièmement, l'étudiant peut jauger sa capacité à faire une tâche à partir de la performance qu'il observe des autres étudiants. La troisième source réfère aux encouragements que l'étudiant reçoit de certaines personnes significatives comme ses parents, ses enseignants ou ses amis, qui peuvent ainsi le persuader de ses propres capacités et lui donner confiance en ses propres moyens. La quatrième source est composée de sa perception de ses états émotionnels et physiologiques face à différentes tâches. Ces états peuvent devenir des indicateurs de compétence ou d'incompétence personnelle selon la manière dont ils sont perçus.

Cette explication des sources de développement du sentiment de compétence est utile pour la pratique enseignante car elle informe sur les stratégies à adopter pour stimuler cette variable motivationnelle chez les étudiants qui en ont besoin. D'ailleurs, suite à leur analyse du concept motivationnel qu'est le sentiment de compétence, Usher et Pajares (2008) ont fait un portrait type des étudiants ayant des difficultés à réussir sur le plan scolaire. Ces derniers rapportent très peu d'expérience de réussite scolaire passées, peu d'expériences d'observation sociale concluantes, sont peu persuadés de leurs compétences par les encouragements reçus de leur entourage et vivent plus d'anxiété que les étudiants engagés dans un parcours scolaire régulier.

2.7 Objectif spécifique de l'étude

L'objectif spécifique est **d'examiner la prévalence et les liens entre les quatre facteurs de risque décrits précédemment et la motivation ainsi que la réussite en français chez les étudiants inscrits en REF**. Les sous-objectifs sont :

1. Connaître la proportion d'étudiants inscrits en REF ayant potentiellement un trouble de dyslexie/dysorthographe non diagnostiqué ou un TDA/H non diagnostiqué ou de la difficulté à faire un choix d'orientation professionnelle ou un statut d'étudiant migrant intraprovincial.
2. Comparer les étudiants chez qui des facteurs de risque auront été dépistés aux autres participants sur la base de trois variables de la motivation scolaire (intérêt, utilité attribuée au cours et sentiment de compétence) et du résultat final en REF.

Chapitre 3. Méthode

Le présent chapitre vise à décrire et à justifier les procédés méthodologiques choisis pour atteindre l'objectif spécifique de l'étude qui est d'examiner la prévalence des quatre facteurs de risque décrits précédemment chez les étudiants inscrits en *Renforcement en français* (REF), ainsi que les liens potentiels entre ces facteurs de risque et la motivation ainsi que la réussite en français. Après avoir spécifié le type de la recherche, un portrait des participants sera dressé. Par la suite, les instruments de mesure utilisés seront détaillés en exposant la vérification de leur validité. Puis, les analyses planifiées seront précisées, en tenant compte du respect des postulats qu'elles prescrivent, de manière à en soutenir la fiabilité. Enfin, les précautions éthiques seront présentées.

3.1 Type de recherche et déroulement

Il s'agit d'une étude exploratoire suivant l'approche quantitative. Cette approche est choisie parce que les intentions premières sont de mettre l'accent sur l'expérience de plusieurs individus, mesurée objectivement.

À la première semaine de cours de l'automne 2014, quatre enseignants du cours de REF ont confirmé leur ouverture à participer à ce projet. Ceci a permis la sollicitation de la participation des étudiants de six groupes-classe (155 étudiants).

À la troisième semaine de cours, la chercheuse s'est présentée dans ces groupes-classe pour expliquer aux étudiants les objectifs et le déroulement de l'étude ainsi que le contenu du formulaire de consentement (participation volontaire, ce qu'implique cette participation, garantie de confidentialité,...). Le formulaire de consentement distribué est situé en annexe 1. Ensuite, un questionnaire de renseignements généraux (QRG, situé en annexe 2) ainsi que les instruments de dépistage des facteurs de risque à explorer (dyslexie, TDA/H, indécision vocationnelle et migration intraprovinciale) ont été distribués aux étudiants qui ont signé le formulaire de consentement.

À la fin du formulaire de consentement (annexe 1), chaque participant a pu indiquer sa volonté ou non d'être informé dans l'éventualité où ses réponses aux questionnaires auraient détecté la présence possible d'un des quatre facteurs de risque. 103 étudiants ont signifié qu'ils désiraient être contactés, le cas échéant. Durant la quatrième semaine de cours, la

chercheuse a tenté de joindre les étudiants concernés ($n = 63$), par téléphone et/ou par courriel. (Pour des raisons éthiques, il n'était pas prévu que les noms des étudiants dépistés soient transmis directement aux services appropriés.) Malgré plusieurs tentatives, 18 étudiants n'ont pas retourné les appels ou courriels de la chercheuse, les autres ont été joints par téléphone et par courriel. Les participants joints par courriel ont accepté de venir rencontrer la chercheuse à son bureau pour avoir les résultats découlant de leurs réponses aux questionnaires. En effet, pour garantir la confidentialité, ces résultats n'étaient pas transmis par courriel. Lors du contact entre chacun des 45 étudiants joints et la chercheuse, celle-ci a donné des explications sur le ou les facteurs de risque qui avaient été dépistés chez l'étudiant, a donné les coordonnées des différentes ressources offertes au cégep selon chaque cas et s'est montrée disponible (par courriel, téléphone ou en personne) à chacun de ces étudiants pour toute question ultérieure qu'il pourrait vouloir poser.

À la 11^e semaine de cours, la chercheuse s'est à nouveau présentée dans les classes des participants pour administrer le questionnaire sur la motivation en français. Ce questionnaire contient quatre échelles : intérêt pour le cours de REF, utilité attribuée à ce cours, sentiment de compétence en français et appréciation de l'enseignant de français. Enfin, au cours des mois de janvier et février 2015, les enseignants de français ont transmis à la chercheuse les résultats finaux des étudiants.

3.2 Participants

Au premier temps de mesure (3^e semaine de cours), l'échantillon de l'étude était composé de 155 participants. Les analyses descriptives de cette étape, visant à connaître la prévalence des facteurs de risque à l'étude, proviennent de cet échantillon. Un portrait des caractéristiques de ces 155 étudiants est présenté dans le tableau 3.1

Tableau 3.1 : Description de l'échantillon de participants à la mi-septembre 2014

Variables descriptives	Participants (n = 155)
Sexe	Hommes = 78 (50 %) Femmes = 77 (50 %)
Âge	18,21 (é-t = 3,29)
Pendant l'année scolaire, emploi rémunéré?	Oui, plus de 15 hrs/sem = 61 (39%) Oui, 15 hrs/sem ou moins = 50 (32 %) Non = 44 (28 %)
Programme d'études	Tremplin DEC = 47 (30 %) Sciences humaines = 38 (25 %) Gestion de commerce = 20 (13 %) Design d'intérieur = 15 (10 %) Autres = 35 (22%)
Première session au cégep?	Oui = 117 (75 %) Non = 38 (25 %)
Jusqu'à quel diplôme comptes-tu poursuivre tes études?	DEC = 33 (21 %) Bacc = 22 (14 %) Je ne sais pas = 40 (26 %) Autres = 50 (32 %) Données manquantes = 10 (7 %)
Scolarité mère	Primaire = 5 (3 %) Secondaire (DEP, DES) = 47 (30 %) Collégial (DEC, AEC) = 54 (35 %) Université = 36 (23 %) Je ne sais pas = 10 (7 %) Données manquantes = 3 (2 %)
Scolarité père	Primaire = 7 (5 %) Secondaire (DEP, DES) = 66 (43 %) Collégial (DEC, AEC) = 45 (29 %) Université = 21 (13 %) Je ne sais pas = 12 (8 %) Données manquantes = 4 (3 %)

Au deuxième temps de mesure (11^e semaine de cours), 112 étudiants étaient présents en classe et ont répondu au questionnaire. Puisque l'objectif, à cette étape, était d'explorer les liens entre la présence des facteurs de risque (sondés au temps 1) et les variables motivationnelles (sondées au temps 2), seuls les participants présents aux deux temps de mesure ont été intégrés à cet échantillon.

Biais d'échantillon

Les étudiants d'un des groupes-classe participaient à l'exploration d'une pédagogie liant le cours de REF avec le premier cours de français régulier (*Écriture et littérature*). Ce projet exploratoire visait à augmenter la motivation des participants et leur réussite des cours de français. Le contexte pédagogique de ce groupe pouvait donc biaiser les résultats impliquant la motivation dans le cadre de la présente étude. Conséquemment, les étudiants de ce groupe-classe ont été retirés de l'échantillon pour la poursuite du deuxième sous-objectif. L'échantillon restant était alors composé de 87 étudiants.

Mesure de contrôle : l'appréciation de l'enseignant de français

Puisque l'appréciation que les étudiants ont de leur enseignant a une grande influence sur la motivation ressentie pour un cours (Aldridge et al., 2013; Kozanitis, Desbiens, & Chouinard, 2007; Kubanek & Waller, 1995, 1996), il apparaît pertinent de contrôler cette variable entre les groupes avant d'étudier les liens entre les facteurs de risque et la motivation. Toutefois, la distribution de cette variable ne suit pas la courbe de la loi normale selon le résultat à un test de Shapiro-Wilk ($p < .000$). La bonne nouvelle de ce résultat est qu'une grande part des étudiants semble bien apprécier leur enseignant de français, la courbe des scores étant très asymétrique vers la droite (coefficient d'asymétrie : $-.620$; erreur standard : $.258$). La figure 3.1 présente la distribution des scores d'appréciation des quatre enseignants par les étudiants.

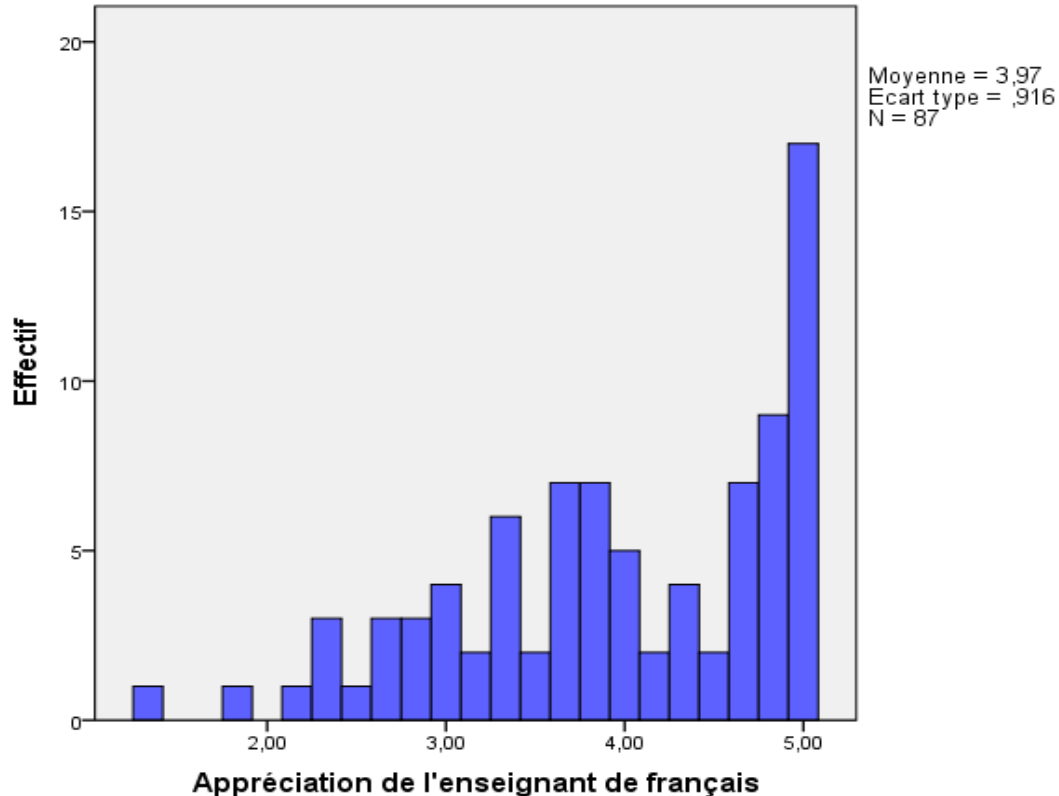


Figure 3.1 Distribution de la variable « Appréciation de l'enseignant de français »

La conduite d'analyses paramétriques prescrivant que l'échantillon à tester soit distribué normalement, il n'est pas approprié de vérifier la similarité des groupes par un tel type d'analyses. En conséquence, un test non paramétrique de Kruskal-Wallis a permis de constater que les scores d'appréciation étaient significativement ($p = ,017$) différents pour un des quatre enseignants participant³. On prend donc la décision de retirer les étudiants associés à cet enseignant. Les analyses explorant la variable « appréciation de l'enseignant de français » sont ensuite reconduites.

Pour ce qui est de la distribution des scores de ce nouvel échantillon ($n = 68$), bien que le test de Shapiro-Wilk soit significatif ($p < ,004$), les coefficients d'aplatissement et d'asymétrie permettent de considérer la distribution comme suivant la loi normale puisqu'ils sont inférieurs à deux fois leur erreur standard (Brown, 1997) : asymétrie = $-,455$ (erreur standard = $,291$); aplatissement = $-,554$ (erreur standard = $,574$). De plus, le test de Levene indique que

³ Pour des raisons éthiques, les scores raffinés par enseignant ne sont pas présentés pour cette variable. En effet, le consentement de publier des résultats pouvant être associés à l'un ou l'autre des enseignants participant n'a pas été demandé par la chercheuse.

les variances sont égales entre les groupes, c'est-à-dire que les variances des scores d'appréciation sont égales entre les 3 enseignants ($p > ,05$). Les postulats sont donc respectés ce qui permet de vérifier, par une analyse paramétrique, si les scores d'appréciation sont semblables selon l'enseignant. Une analyse de variance (ANOVA) est donc conduite sur les données des 68 étudiants associées aux trois enseignants. Le résultat indique qu'il n'y a pas de différence entre les trois enseignants concernant l'appréciation que leurs étudiants en rapportent ($F = ,041$; $ddl = 2$; $p > ,05$). En conséquence, les analyses impliquant les variables de motivation et de réussite seront faites à partir des données associées à ces trois enseignants dans le but d'éviter le biais pouvant être attribué à l'appréciation que les étudiants en ont.

Tableau 3.2 : Description de l'échantillon contrôlé pour la poursuite du 2^e sous-objectif

Variables descriptives	Participants (n = 68)
Sexe	Hommes = 36 (53 %) Femmes = 32 (47 %)
Âge	17,81 ($\acute{e}-t = 2,35$)
Pendant l'année scolaire, emploi rémunéré?	Oui, plus de 15 hrs/sem = 27 (40 %) Oui, 15 hrs/sem ou moins = 16 (24 %) Non = 25 (37 %)
Programme d'études	Tremplin DEC = 24 (35 %) Sciences humaines = 15 (22 %) Design d'intérieur = 7 (10 %) 10 autres programmes = 22 (32 %)
Première session au cégep?	Oui = 57 (84 %) Non = 11 (16 %)
Jusqu'à quel diplôme comptes-tu poursuivre tes études?	DEC = 11 (16 %) Bacc = 8 (12 %) Je ne sais pas = 23 (34 %) Autres = 21 (31 %) Données manquantes = 5 (7 %)
Scolarité mère	Primaire = 2 (3 %) Secondaire (DEP, DES) = 18 (27 %) Collégial (DEC, AEC) = 24 (35 %) Université = 16 (24 %) Je ne sais pas = 5 (7 %) Données manquantes = 3 (4 %)
Scolarité père	Primaire = 2 (3 %) Secondaire (DEP, DES) = 29 (43 %) Collégial (DEC, AEC) = 16 (24 %) Université = 12 (18 %) Je ne sais pas = 5 (7 %) Données manquantes = 4 (6 %)

3.3 Description des instruments de mesure et de leur validité

Les prochains paragraphes ont pour objectif de faire la description des instruments de mesure utilisés dans cette étude. La forme des instruments, leur provenance, ainsi que des précisions sur leur validité et leur fidélité seront exposées.

Les données ont été colligées dans un fichier du logiciel IBM SPSS Statistics, version 21. Chaque variable du fichier de données a été vérifiée par des tableaux de fréquence, ceux-ci permettant de détecter toute erreur aberrante dans l'entrée des données. Toutes les données manquantes ont été spécifiées comme telles dans le fichier. Par ailleurs, chaque item a été individuellement analysé par son degré d'aplatissement, son degré d'asymétrie, sa moyenne et son écart-type dans le but de déceler tout comportement aberrant des données entrées pour une variable. Aucun problème n'a été détecté.

Questionnaire de renseignements généraux (QRG)

Des renseignements factuels ont été recueillis auprès de tous les étudiants participant à cette étude, permettant de documenter le profil général de ces derniers. Ce questionnaire se trouve en annexe 2. Les principaux résultats des questions décrivant le profil général des participants (questions 1, 2 et 7 à 16 du QRG) se trouvent dans les tableaux 3.1 et 3.2. Par ailleurs, c'est dans ce questionnaire que les questions relatives à l'incertitude vocationnelle (questions 17 à 21) et à la migration intraprovinciale (questions 3 à 6) ont été insérées.

Dans leur étude menée auprès de 4033 collégiens, Richard et Mareschal (2013) attribuaient le statut de migrant à partir des trois critères suivants : (1) le cégep d'accueil est à plus de 80km du lieu d'origine, (2) l'étudiant habite à l'extérieur du foyer familial, (3) la poursuite d'études collégiales est le motif migratoire. Le contexte du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu a mené à ajuster le premier critère. En effet, en consultant la professionnelle responsable des services aux étudiants (SÉ), la réalité géographique du cégep a semblé impliquer que des étudiants provenant de municipalités situées à des distances d'environ 50 km et plus se retrouvaient dans des situations pouvant être considérées comme de la migration pour études, selon les autres caractéristiques définies par Richard et Mareschal (2013). En se basant sur l'expérience de la responsable du SÉ, les étudiants provenant de certaines localités situées à moins de 80km (par exemple Terrebonne qui est à 69 km ou Châteauguay à 53 km de Saint-Jean-sur-Richelieu), devaient emménager à Saint-Jean puisqu'aucun transport en commun direct n'existait entre les deux villes et qu'un déplacement entre les deux endroits pouvait prendre un temps précieux en voiture. Ces étudiants se retrouvaient ainsi avec le profil de migrant décrit par Richard et Mareschal (2013) : entre autres, ils avaient des responsabilités financières plus importantes que les autres étudiants et devaient développer un nouveau réseau social. Toutefois, en examinant la réalité d'étudiants, dont la situation était connue par l'intervenante, provenant de municipalités situées à moins de 50 km, les

caractéristiques du profil de migrants n'étaient que rarement rencontrées. Il a donc été déterminé que le premier critère d'inclusion du statut de migrant serait « le cégep d'accueil est à plus de 50km du lieu d'origine » pour les fins de la présente étude.

Pour ce qui est des questions relatives à l'incertitude vocationnelle, elles ont été gracieusement fournies par la conseillère d'orientation (C.O.) du collège. Cette personne de 26 ans d'expérience a élaboré, au fil des ans, son propre instrument de dépistage de collégiens étant aux prises avec des difficultés liées à l'orientation scolaire. Dans le but d'alléger la charge de réponse aux questionnaires, demandée aux participants de l'étude, cinq questions sur les 20 questions de l'instrument original, considérées comme efficaces dans la discrimination des étudiants pouvant avoir besoin de ses services, ont été sélectionnées par la C.O. Il s'agit de 5 items de type *Likert* en 4 points allant de 1 (entièrement d'accord) à 4 (en désaccord total). L'indice de fidélité de l'échelle représentée par ces 5 items, mesuré par l'alpha de Cronbach, est de ,84 pour l'échantillon de la présente étude. Les résultats de la vérification de la validité factorielle de l'instrument pour cet échantillon sont présentés dans le tableau 3.3. Il a été précisé par la C.O. consultée que deux items (les questions 18 et 20 du QRG) étaient les plus discriminants et qu'un score de 1 ou 2 à ces deux items ou un score de 1 ou 2 à 3 des 5 items indiquaient que l'étudiant devrait être référé au service d'orientation du collège. L'attribution du statut « indécision vocationnelle » a donc été faite en conséquence de cette précision.

Tableau 3.3 Indices de saturation factorielle des items d'indécision vocationnelle

Items	
J'ai une bonne idée de ce que j'aimerais faire plus tard (item inversé)	,892
Je me connais assez pour savoir vers quel(s) domaine(s) m'orienter sur le plan professionnel (item inversé)	,856
J'ai choisi ce programme, car je ne savais pas encore où aller	,799
Je ne sais pas comment m'y prendre pour préciser mon orientation professionnelle	,732
Mes intérêts changent souvent	,607

Note : $n = 150$.

Méthode d'extraction : factorisation en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Indice KMO : ,821; test de Bartlett significatif à 0,000.

Questionnaire sur la lecture et l'écriture

Ce questionnaire est une adaptation de celui qui a été élaboré par Mimouni (2012) dans le but de servir d'instrument de dépistage court et rapide de la dyslexie au collégial. Toutefois, considérant que des services offerts aux Services d'adaptation scolaire (SAS) du collège, beaucoup plus élaborés que l'administration de ce seul questionnaire, sont considérés comme menant à un dépistage de dyslexie à référer aux professionnels habilités à déterminer un diagnostic formel (psychologue, neuropsychologue ou orthophoniste), l'administration du questionnaire de Mimouni dans le contexte de la présente étude est plutôt considéré comme un pré-dépistage. Les étudiants ciblés par cet instrument seront référés aux SAS s'ils y ont consenti dans le formulaire de consentement (annexe 1).

Ce questionnaire est une échelle de type *Likert* en quatre points contenant 31 items, ayant été validée auprès d'un échantillon de 315 collégiens (Mimouni, 2012). Au terme du processus de validation (dont les détails sont précisés dans le rapport de recherche), neuf items ont été éliminés, ce qui explique que 22 items composent le questionnaire utilisé pour les fins de la présente étude, permettant des scores allant de 22 à 88. Les qualités métrologiques rapportées révèlent que l'instrument est valide et fidèle et que sa capacité à discriminer la probabilité de dyslexie selon trois catégories (probabilité faible, moyenne et élevée) est très bonne. Un score situé entre 22 et 48 indique que la dyslexie n'est généralement pas présente (catégorie 1), un score situé entre 49 et 65 indique qu'une dyslexie pourrait être présente (catégorie 2) alors qu'un score situé entre 66 et 88 indique qu'une dyslexie est généralement présente (catégorie 3). Il a été décidé dans le cadre de la présente étude que les participants situés dans les catégories 2 et 3 seraient référés au SAS s'ils en ont formulé le consentement. Cette échelle a été administrée à la 3^e semaine de cours.

ASRS v-1.1 (dépistage du TDA/H)

Les six items de dépistage de l'Échelle d'autoévaluation du trouble déficitaire de l'attention avec/sans hyperactivité chez l'adulte V1.1 (ASRS-V1.1), découlant des critères diagnostic du TDA/H du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV), sont de type *Likert* en cinq points (allant de *jamais* à *très souvent*). Les consignes d'interprétation indiquent que si le répondant coche 4 cases ombragées du questionnaire, sa symptomatologie est très similaire à celle étant associée au diagnostic formel de TDA/H chez l'adulte (Adler et al. 2006; Hines, King et Curry, 2012). Ces auteurs ont testé la validité et la fidélité de l'instrument. Les qualités métrologiques se sont révélées satisfaisante. Cette échelle a été administrée à la 3^e semaine de la session.

Une étude de Green et Rabiner (2013) rapporte une comparaison entre quatre méthodes de dépistage auto-rapportées du TDA/H, testées auprès de 197 étudiants universitaires. (1) L'indication par le participant qu'il a déjà reçu un diagnostic formel de TDA/H d'un

professionnel. (2) Un décompte des symptômes d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité, provenant du DSM-IV-TR, tels que vécus « souvent » (cette méthode est similaire à l'ASRS utilisé dans le cadre de la présente étude). (3) Une méthode normalisée, c'est-à-dire que les symptômes cochés par le répondant ont été additionnés et standardisés. Les scores Z de plus de 1,5 étaient associés au TDA/H. (4) Une méthode incluant la deuxième (décompte de symptômes du DSM-IV-TR) à laquelle des précisions du DSM sont ajoutées : les symptômes sont présents depuis plus de 6 mois, certains symptômes étaient vécus avant l'âge de 7 ans, ils affectent au moins deux sphères de la vie (sociale, scolaire, professionnelle).

Les trois principaux résultats de l'étude sont les suivants. D'abord, tous les étudiants détenant un diagnostic formel (méthode 1) ont été dépistés par au moins l'une des 3 autres méthodes. Ceci contribue à la validité interne des trois autres instruments. Deuxièmement, la prévalence variait d'une méthode à l'autre. Ce résultat est important en regard de la présente étude et renforce l'importance de se rappeler de ne pas considérer le dépistage fait par la version courte de l'ASRS (6 items) comme un diagnostic formel mais plutôt comme l'indication de difficultés de type TDA/H, suffisamment importantes pour recommander que la personne dépistée reçoive de l'aide et soit évaluée par un professionnel reconnu (la même logique est conseillée pour ce qui est du dépistage de la dyslexie). Le troisième résultat important de l'étude de Green et Rabiner (2013) concerne l'ajustement psychosocial des répondants. En effet, les auteurs ont mesuré plusieurs indices d'ajustement psychosocial chez les participants : résultats scolaires, gestion financière, préoccupations scolaires et sociales, symptômes de dépression, anxiété, consommation d'alcool, de cigarettes, de café, de marijuana et comportements antisociaux. Les résultats indiquent que l'ajustement psychosocial des répondants associés à chaque méthode de dépistage est similaire. Puis, comparé au groupe témoin (étudiants sans TDA/H dépisté), l'ajustement psychosocial des trois groupes dépistés se distingue, chacun de la même manière, même en tenant compte du genre, de l'origine ethnique et du nombre d'années de scolarité. Ceci contribue à la validité externe des instruments de dépistage utilisés. De plus, cette étude contribue à la validité des résultats d'études précédentes ayant investigué les corrélats du TDA/H, malgré la variété d'instruments de dépistage utilisés. Par ailleurs, on constate que les groupes « TDA/H dépisté » ont plus de symptômes de dépression et d'anxiété ainsi que de préoccupation scolaires que les participants sans TDA/H. Ceci corrobore les études de Kessler et al. (2006) et d'Arnold et al. (2015) (voir section 2.2).

Intérêt général pour le cours de REF

Une échelle d'intérêt général a été administrée aux étudiants à la 11^e semaine de cours, celle-ci mesurant l'intérêt général pour le cours de REF qu'ils étaient en train de suivre. Elle est composée de 4 items de type *Likert* en 5 points allant de 1 (pas du tout en accord) à 5 (très fortement en accord). L'indice de fidélité de l'échelle, mesuré par l'alpha de Cronbach, est de

,93 pour l'échantillon de la présente étude. Les résultats de la vérification de la validité factorielle de l'instrument pour cet échantillon sont présentés dans le tableau 3.4.

Tableau 3.4 Indices de saturation factorielle des items d'intérêt général pour le cours REF

Items	
J'aime assister à ce cours.	,922
Habituellement, je me sens enthousiaste à l'idée de venir assister à ce cours.	,921
Généralement, j'ai du plaisir à venir assister à ce cours.	,921
Je trouve ce cours de français intéressant.	,869

Note : $n = 109$.

Méthode d'extraction : factorisation en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Indice KMO : ,858; test de Bartlett significatif à 0,000.

Échelle d'utilité attribuée à l'apprentissage du français fait dans le cours de REF

Une échelle d'utilité attribuée aux apprentissages faits dans le cours de REF a été administrée aux étudiants à la 11^e semaine de cours afin de mesurer l'utilité qu'ils attribuaient à ce qu'ils apprenaient dans le cours de REF qu'ils étaient en train de suivre. Les items sont inspirés de ceux ayant été utilisés lors d'études précédentes de l'auteure du présent rapport (Cabot et Lévesque, 2014; Cabot, 2012). Cette échelle est composée de 3 items de type *Likert* en 5 points allant de 1 (pas du tout en accord) à 5 (très fortement en accord). L'indice de fidélité de l'échelle, mesuré par l'alpha de Cronbach, est de ,86 pour l'échantillon de la présente étude. Les résultats de la vérification de la validité factorielle de l'instrument pour cet échantillon sont présentés dans le tableau 3.5.

Tableau 3.5 Indices de saturation factorielle des items d'utilité pour le cours de REF

Items	
Je crois que ce qu'on apprend dans ce cours de français en vaut la peine.	,893
Je crois que ce qu'on apprend dans ce cours de français sera important pour moi.	,892
Je crois que ce qu'on apprend dans ce cours de français me sera utile.	,869

Note : $n = 110$.

Méthode d'extraction : factorisation en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Indice KMO : ,733; test de Bartlett significatif à 0,000.

Échelle sur le sentiment de compétence en français

Une échelle visant à mesurer le sentiment de compétence en français des participants a été administrée à la 11^e semaine de cours. Cette échelle est composée de 4 items de type *Likert*

en 5 points allant de 1 (pas du tout en accord) à 5 (très fortement en accord), adaptés d'une échelle de Losier, Vallerand et Blais (1993), dont les qualités métrologiques ont été confirmées pour un échantillon de 802 collégiens québécois à la suite de son adaptation aux fins d'une étude PAREA de Cabot (2010). L'indice de fidélité de l'échelle, mesuré par l'alpha de Cronbach, est de ,85 pour l'échantillon de la présente étude. Les résultats de la vérification de la validité factorielle de l'instrument pour cet échantillon sont présentés dans le tableau 3.6.

Tableau 3.6 Indices de saturation factorielle des items de sentiment de compétence en français

Items	
Je suis bon (bonne) en français.	,896
En français, je suis parmi les meilleurs.	,860
Je ne suis pas très bon (bonne) en français. (item inversé)	,802
Je crois que je vais réussir ce cours avec une très bonne note.	,774

Note : $n = 111$.

Méthode d'extraction : factorisation en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Indice KMO : ,803; test de Bartlett significatif à 0,000.

Échelle d'appréciation de l'enseignant de français

Cette échelle de type *Likert* est composée de 6 items en 5 points, allant de 1 (pas du tout en accord) à 5 (très fortement en accord), inspirés de ceux du *Questionnaire d'évaluation de cours* du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2008). Ses qualités métrologiques ont été confirmées aux fins d'une étude PAREA de Cabot (Cabot, 2010). Cette échelle a été administrée à la 11^e semaine de cours et sert de mesure de contrôle. L'indice de fidélité de l'échelle est de ,93 pour l'échantillon de la présente étude. Les résultats de la vérification de la validité factorielle de l'instrument pour cet échantillon sont présentés dans le tableau 3.7.

Tableau 3.7 Indices de saturation factorielle des items d'appréciation de l'enseignant de français

Items	
Selon moi, l'enseignante est compétente.	,906
L'enseignante réussit à créer un climat propice à l'apprentissage.	,897
L'enseignante offre un bon soutien aux étudiants.	,872
L'enseignante adopte un comportement qui favorise des relations harmonieuses avec les étudiants.	,869
L'enseignante connaît bien la matière qu'il enseigne.	,864
La rétroaction que l'enseignante donne suite aux évaluations aide les étudiants à comprendre leurs erreurs.	,808

Note : $n = 109$.

Méthode d'extraction : factorisation en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Indice KMO : ,887; test de Bartlett significatif à 0,000.

3.4 Plan d'analyses quantitatives et vérification des postulats

Une majorité d'analyses paramétriques est prévue si les données rencontrent les postulats requis, c'est-à-dire, une distribution normale, l'homoscédasticité, l'utilisation de données d'intervalle et l'indépendance des observations pour les analyses comparatives. En général, un échantillon de plus de 30 sujets rencontre ces postulats. Toutefois, s'il advenait que les données ne les rencontrent pas pour certaines analyses, des analyses non paramétriques seront effectuées. Il faut se rappeler que les analyses paramétriques sont privilégiées surtout parce qu'elles sont statistiquement plus puissantes que les analyses non paramétriques et que les résultats en découlant peuvent être généralisés, ce qui n'est pas le cas des résultats découlant des analyses non paramétriques. Toutefois, les probabilités des résultats découlant de la plupart des tests non paramétriques sont exactes quelle que soit la forme de la distribution de l'échantillon, ce qui rend le choix de ces tests pertinent, plutôt que d'abandonner un projet d'analyses de données ne respectant pas les postulats prescrits par les analyses paramétriques (extrait de Ramousse, Le Berre, & Le Guelte, 1996). Leur appellation, leur attirant parfois un jugement « péjoratif », découle du fait qu'elles ne dépendent pas d'un paramètre spécifique (comme la moyenne ou l'écart-type) dont on assume la distribution pour les données de l'échantillon. Elles se basent plutôt sur les données elles-mêmes, par exemple en utilisant leurs rangs, comme dans le cas du test Kruskal-Wallis.

Sous-objectif 1 : la prévalence des facteurs de risque

Pour atteindre ce sous-objectif, des analyses descriptives seront conduites. Il sera alors possible de connaître le nombre global d'étudiants concernés par chacun des quatre facteurs de risque à l'étude : dyslexie/dysorthographe, TDA/H, indécision vocationnelle, migration intraprovinciale. Par la suite, les analyses seront raffinées en tenant compte du genre.

Il est important 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 dans le cadre de la présente étude fait donc référence à des difficultés de type dyslexique pointées par l'instrument de dépistage. L'échantillon « dyslexie/dysorthographe » inclut des étudiants qui détiennent un diagnostic formel et d'autres qui n'en ont pas. La même précision s'applique au vocable « TDA/H ».

Sous-objectif 2 : liens entre les facteurs de risque, la motivation et la réussite

Pour atteindre ce sous-objectif, des corrélations seront d'abord conduites sur les données brutes des différentes variables. Ensuite, des analyses catégorielles seront menées pour raffiner le portrait dessiné par les données. Par exemple, des ANOVA renseigneront sur les comparaisons pouvant être faites entre les étudiants touchés par les facteurs de risque explorés et les autres étudiants. Ces analyses pourront répondre à des questions comme « est-ce que la motivation ou la réussite des étudiants potentiellement dyslexiques est différente de celle des autres? » Toutes les analyses seront raffinées en distinguant les sexes.

3.5 Considérations éthiques

Tout d'abord, les étudiants inscrits aux groupes-classes concernés par l'étude ont été informés, dès leur premier cours de REF, des objectifs du projet et des implications de leur participation à celui-ci. Ceux qui ont accepté de participer à l'étude ont signé un formulaire de consentement permettant à l'équipe de recherche d'administrer les questionnaires et de recueillir leurs résultats scolaires. De plus, au bas du formulaire de consentement (annexe 1), les participants devaient indiquer s'ils désiraient être contactés dans l'éventualité où les réponses auraient mené au dépistage d'un des 4 facteurs de risque. Il était prévu que ceux qui signifieraient leur désir d'être contactés soient référés aux services en place au cégep, selon le facteur de risque identifié. Afin d'assurer la confidentialité des données fournies par les participants de l'étude, les données permettant de connaître leur identité ont été retranchées des dossiers et remplacées par des symboles. Les données retranchées sont conservées dans un endroit différent de celui contenant les dossiers des données principales de l'étude (questionnaires, résultats scolaires, etc.). De plus, l'usage de ces données « devenues anonymes » est exclusif à la chercheuse responsable de l'analyse des données. Enfin, aucune information contenue dans les communications et publications n'est susceptible de permettre l'identification des sujets.

Chapitre 4. Analyses

Ce chapitre vise à décrire les analyses effectuées et les résultats obtenus. Il sera formé de deux sections principales visant à répondre aux deux sous-objectifs de l'étude. La première section révélera les résultats de prévalence des 4 facteurs de risque étudiés. La deuxième section visera à examiner les liens entre, d'une part, ces facteurs de risque et, d'autre part, les variables motivationnelles ainsi que les résultats finaux obtenus pour le cours *Renforcement en français* (REF).

4.1 Prévalence des facteurs de risque à l'étude

Tel que précisé au chapitre précédent, l'échantillon ayant participé à cette étape de l'étude est formé de 155 étudiants inscrits à un cours de REF. Le prochain tableau révèle la prévalence de chacun des facteurs de risque dépistés⁴ ainsi que le nombre de répondants dépistés qui rapportent n'avoir jamais obtenu de diagnostic formel. Les résultats d'analyses, raffinées selon le genre, sont précisés dans les paragraphes qui suivent le tableau 4.1. Pour certains étudiants, plus d'un facteur de risque a été dépisté. Le nombre de facteurs de risque par répondant est fourni dans le même tableau.

Tableau 4.1 Prévalence de chacun des facteurs de risque dépistés

Facteurs de risque dépistés	<i>n</i> = 155	TA non diagnostiqué
TDA/H	48 (31 %)	33 (21 %)
Dyslexie/dysorthographe	Catégorie 2 = 41 (27 %) Catégorie 3 = 9 (6 %)	Catégorie 2 = 36 (23 %) Catégorie 3 = 7 (5 %)
Migration intraprovinciale	28 (18 %)	--
Incertitude vocationnelle	15 (10 %)	--
Nombre de facteurs de risque		
0	59	--
1	57	--
2	34	--
3	4	--
4	1	--

⁴ Il est à noter que, tel qu'expliqué à la section 3.3, dans le cas de la dyslexie, on parle de prédépistage plutôt que de dépistage puisqu'il s'agit de la première étape de trois, menant au diagnostic formel.

Pour ce qui est de la concomitance des deux troubles d'apprentissage (TDA/H et dyslexie/dysorthographe), qu'ils soient diagnostiqués ou non, les instruments de prédépistage la rapportent chez 21 étudiants (ce qui représente 21% des participants dépistés pour l'un des deux troubles et va dans le même sens que les prévalences rapportées dans la littérature : voir la deuxième note de bas de page). On peut donc déduire que 77 étudiants sont concernés par l'un et/ou l'autre type de difficulté dépistée, ce qui représente 50% des étudiants de l'échantillon.

Comparaison selon le genre

Parmi les 48 étudiants dont le ASRS a dépisté la présence probable d'un TDA/H, 23 sont des hommes et 25 sont des femmes. Par ailleurs, parmi les 33 étudiants qui ont rapporté n'avoir jamais reçu de diagnostic formel de TDA/H, 15 sont des hommes et 18 sont des femmes. Il n'y a donc pas de différence selon le genre pour ce facteur de risque.

Parmi les 50 étudiants dont le questionnaire de Mimouni a prédépisté la présence potentielle d'une dyslexie/dysorthographe, 18 sont des hommes (15 de catégorie 2 et 3 de catégorie 3) et 32 sont des femmes (26 de catégorie 2 et 6 de catégorie 3). Par ailleurs, parmi ces 50 étudiants, 43 ont rapporté n'avoir jamais reçu de diagnostic formel de dyslexie/dysorthographe : 15 sont des hommes (13 de catégorie 2 et 2 de catégorie 3) et 28 sont des femmes (23 de catégorie 2 et 5 de catégorie 3). On note ici que près de deux fois plus de femmes que d'hommes semblent avoir une difficulté avec la lecture et/ou l'écriture, ce qui représente une différence très significative (test $t(49) = 23,92; p < ,000$). Cette distinction sera discutée au chapitre suivant.

Parmi les 28 étudiants considérés comme migrants selon les critères d'inclusion définis dans le cadre de la présente étude, 10 sont des hommes et 18 sont des femmes ce qui est une différence significative (test $t(27) = 17,82; p < ,000$). Ceci concorde avec ce qu'avaient observé Richard et Mareschal (2013) : plus de filles que de garçons migrent pour leurs études.

Parmi les 15 étudiants ayant révélé une difficulté d'orientation scolaire et professionnelle selon les critères d'inclusion établis dans le cadre de la présente étude, 9 sont des hommes et 6 sont des femmes. Il ne s'agit pas d'une différence significative.

4.2 Liens entre les facteurs de risque et la motivation ainsi que le résultat et la réussite du cours de *Renforcement en français*

Cette section sera divisée en deux parties principales. D'abord, les liens entre les facteurs de risque et les variables de la motivation seront exposés. Ensuite, les liens entre les facteurs de risque dépistés et le résultat final obtenu en REF seront présentés.

Pour permettre une lecture plus éclairée des résultats qui seront présentés dans la présente section, une exploration des liens corrélacionnels entre les principales variables de l'étude est pertinente. Le tableau 4.2 présente donc les corrélacions entre les 9 principales variables de l'étude.

Tableau 4.2 Matrice des coefficients de corrélation de Pearson des principales variables

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Dyslexie	1							
2. TDA/H	,37** n = 102	1						
3. Migration intraprovinciale	,10 n = 97	-,07 n = 95	1					
4. Indécision vocationnelle	,10 n = 104	,10 n = 102	-,02 n = 97	1				
5. Intérêt	-,02 n = 68	-,34** n = 68	,10 n = 63	,03 n = 68	1			
6. Utilité	,10 n = 68	-,06 n = 68	,15 n = 63	-,06 n = 68	,34** n = 68	1		
7. Sentiment de compétence	-,43** n = 68	-,14 n = 68	-,28* n = 63	,07 n = 68	,14 n = 68	-,19 n = 68	1	
8. Résultat final en renforcement en français	-,01 n = 99	-,14 n = 97	,10 n = 93	-,13 n = 99	,18 n = 68	,07 n = 68	,29* n = 68	1
9. Genre	,05 n = 104	-,01 n = 102	,08 n = 97	-,18 n = 104	-,09 n = 68	,08 n = 68	,05 n = 68	,13 n = 99

* $p < ,05$; ** $p < ,01$ (bilatéral).

Le tableau 4.2 révèle six corrélacions significatives. La corrélation positive entre les deux TA n'est pas surprenante puisqu'on sait que ces troubles sont souvent concomitants (Laasonen, Leppämäki, Tani, & Hokkanen, 2009). C'est d'ailleurs le cas de 21 répondants de la présente étude (voir section 4.1). La corrélation entre l'intérêt et l'utilité était aussi attendue puisque la littérature rapporte ces deux variables motivationnelles comme étant liées (Hulleman et al., 2010) bien que conceptuellement différentes (Eccles & Wigfield, 1995). Troisièmement, la corrélation positive liant le sentiment de compétence en français et le résultat final obtenu pour le cours de français n'est pas non plus surprenante : plus on se sent compétent dans une matière, plus on a tendance à y performer (Schunk & Pajares, 2005).

Les trois corrélacions négatives surlignées en gris sont intéressantes. Les deux corrélacions négatives très significatives (**) permettent de croire que plus le score obtenu à l'ASRS (dépiant le TDA/H) est élevé, plus l'intérêt envers le cours de français est faible alors que plus le score obtenu au questionnaire de Mimouni (pré-dépiant la dyslexie) est élevé, plus

le sentiment de compétence en français est faible. Il n’y aurait donc pas de lien entre la dyslexie et l’intérêt ou l’utilité, ni entre le TDA/H et l’utilité ou le sentiment de compétence. Par ailleurs, la corrélation négative liant la migration et le sentiment de compétence indique qu’un statut de migrant serait lié à un moins grand sentiment de compétence en français.

La motivation

Une analyse de variance (ANOVA) a d’abord été faite sur la variable catégorielle relative à la dyslexie, telle que déterminée par les trois catégories de risque de Mimouni (voir section 3.3) et les trois variables motivationnelles (scores continus). Les données respectent les postulats prescrits pour la conduite d’analyses paramétriques. En effet, les données à comparer sont continues, les observations sont indépendantes, les données des trois variables testées sont distribuées normalement et les variances sont égales entre les trois groupes comparés (catégories de Mimouni) pour chacune des 3 variables motivationnelles. Toutefois, puisqu’il n’y a que 4 observations pour la catégorie 3 de Mimouni, et bien que le test de Levene indique que la variance est égale aux deux autres groupes pour les trois variables motivationnelles testées ($p > ,05$), des analyses non paramétriques (Kruskall-Wallis) seront conduites en plus des analyses paramétriques présentées ci-dessous pour vérifier si les résultats se confirment. Si tel est le cas, leur interprétation n’en sera que consolidée. Le tableau 4.3 présente les résultats des analyses qui ont été conduites sur les données de dyslexie et de motivation.

Tableau 4.3 Moyennes, (écarts-types), valeurs de F (ANOVA) et Kruskal-Wallis selon la catégorie de risque de dyslexie

Variables	Catégorie 1 (n = 47)	Catégorie 2 (n = 17)	Catégorie 3 (n = 4)	Valeurs de F (ANOVA)	Kruskall- Wallis
Intérêt	2,41 (.94)	3,01 (1,13)	2,13 (.43)	2,77	Différence non significative
Utilité	3,74 (.83)	4,24 (.67)	3,50 (1,04)	2,80	Différence non significative
Sentiment de compétence	2,89 (1,01)	2,38 (.69)	1,94 (.55)	3,36*	Différence significative*

* $p < ,05$.

D’abord, on peut constater que les résultats aux deux tests sont semblables. Le résultat qui concerne le sentiment de compétence en français indique que les différences entre les trois catégories sont suffisantes pour être jugées significatives sur le plan statistique. En regardant les scores moyens sur la ligne du sentiment de compétence, on constate que plus le risque de présence d’une dyslexie est élevé, plus le score de sentiment de compétence en français est faible, ce qui concorde avec la corrélation significativement négative rapportée dans le tableau 4.2. Par ailleurs, bien que les différences entre les catégories ne soient pas statistiquement significatives pour les variables d’intérêt et d’utilité, elles sont intéressantes

et seront discutées au chapitre suivant. En ce qui concerne les différences selon le genre, des tests non paramétriques de Kolmogorov-Smirnov ont été conduits puisque le nombre de participants pour chaque genre est petit dans chaque catégorie (surtout pour la catégorie 3 : 2 hommes et 2 femmes). Aucune différence n'a été constatée selon le genre dans chacune des trois catégories et pour chacune des trois variables motivationnelles.

Puisque les données ont été recueillies au tout début de la première session d'études collégiales pour la plupart des répondants, nous ne savons pas s'ils ont tous pu recevoir de l'aide professionnelle des services d'adaptation scolaire du collège avant de répondre aux questionnaires de la présente étude. Des analyses comparant le fait d'avoir ou non un diagnostic ne mèneraient pas à des conclusions fiables sur l'efficacité des services. D'ailleurs, on trouve des études ayant confirmé l'efficacité des services d'aide adaptée offerts dans les collèges (Jorgensen et al., 2005; Mimouni, 2012; Mimouni & King, 2007).

Pour ce qui est du TDA/H, la même stratégie a été adoptée, à savoir la conduite d'un test paramétrique (ANOVA) et d'un test non paramétrique (Kolmogorov-Smirnov). Les résultats sont présentés dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4 Moyennes, (écarts-types), valeurs de *F* et Kolmogorov-Smirnov selon le statut de dépistage du TDA/H

Variables	TDA/H dépisté (<i>n</i> = 21)	TDA/H non dépisté (<i>n</i> = 47)	Valeurs de <i>F</i> (ANOVA)	Kolmogorov-Smirnov
Intérêt	2,14 (1,04)	2,73 (,93)	5,31*	Différence significative**
Utilité	3,73 (,96)	3,90 (,76)	,62	Différence non significative
Sentiment de compétence	2,66 (1,05)	2,73 (,93)	,07	Différence non significative

p* < ,05; *p* < ,01.

La différence significative sur la variable d'intérêt concorde avec la corrélation négative révélée dans le tableau 4.2. Il semble donc qu'effectivement, le fait d'avoir plus de difficultés attentionnelles soit lié avec un moins grand intérêt pour le cours de français. En ce qui concerne les différences selon le genre, des tests non paramétriques de Kolmogorov-Smirnov ont été conduits étant donné le petit nombre d'observations par genre. Aucune différence n'a été relevée.

Comme dans le cas de la dyslexie, puisque ces données ont été recueillies au tout début de la première session d'études collégiales pour la plupart des répondants, nous ne savons pas s'ils se sont tous inscrits aux services d'adaptation scolaire du collège pour recevoir de l'aide

professionnelle avant l'administration des questionnaires. L'interprétation de résultats d'analyses portant sur le fait d'avoir ou non un diagnostic serait donc biaisée.

Par ailleurs, étant donné la proportion importante de participants ayant été dépistés pour les deux TA (comorbidité), on a voulu savoir si une différence sur les variables motivationnelles pourrait être observée chez eux, comparés à ceux chez qui un seul trouble a été dépisté et à ceux chez qui aucun trouble n'a été dépisté. Étant donné le petit nombre de cas dans chaque condition, un test non paramétrique a été mené : le Jonckheere-Terpstra. Ce test est similaire au Kruskal-Wallis, c'est-à-dire qu'il teste les différences potentielles entre les groupes à partir des rangs des données, sauf qu'il tient aussi compte de l'ordre attendu des médianes. En programmant ce test, on doit effectivement spécifier l'ordre attendu des médianes des groupes. Du fait que Willcutt et al. (2005) ont observé une combinaison additive des déficits liés à chacun des deux troubles dans les cas de concomitance, on s'attend à ce que la motivation des étudiants n'ayant aucun trouble dépisté ($n = 33$) soit meilleure que celle des étudiants chez qui on a dépisté un seul trouble ($n = 28$), qui à son tour devrait être meilleure que celle des étudiants chez qui on a dépisté les deux troubles ($n = 7$). Il y a donc un ordre attendu. Le résultat au test révèle une tendance ($J = 519,5$; $z = -1,84$; $p = ,065$; $r = -,22$) selon laquelle plus le nombre de TA dépisté est grand, plus le score médian de sentiment de compétence diminue. Celle-ci est illustrée par la figure suivante. Il est important de rappeler qu'un résultat à un test non paramétrique ne peut conduire à une généralisation, d'autant plus qu'il faudrait un échantillon plus grand pour atteindre le degré de signification statistique. L'intérêt exploratoire de cette analyse était de voir la pertinence à vérifier, lors d'une prochaine étude conduite auprès d'un plus grand échantillon, une hypothèse selon laquelle la concomitance de TA aurait une influence spécifique sur la motivation. Le cas échéant, des interventions spécifiques aux cas de concomitance devraient être envisagées.

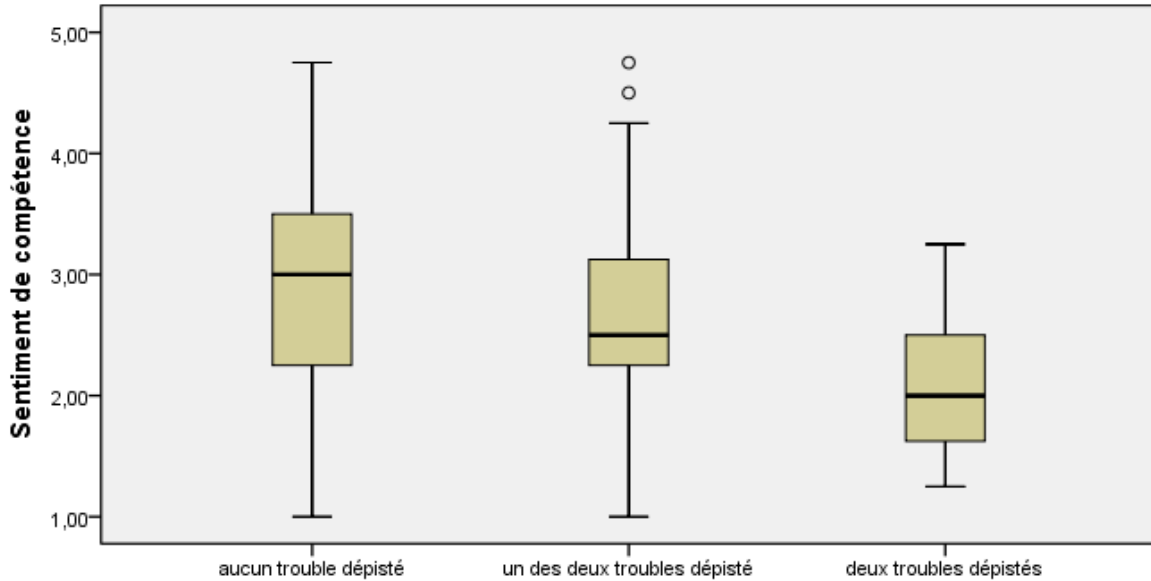


Figure 4.1 Différence du sentiment de compétence selon le nombre de TA dépisté

En ce qui concerne la migration intraprovinciale, un test paramétrique (ANOVA, dont les postulats sont respectés) et un test non paramétrique (Kolmogorov-Smirnov) ont été conduits étant donné le petit nombre de migrants dans l'échantillon. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5 Moyennes, (écarts-types), valeurs de *F* et Kolmogorov-Smirnov selon le statut de migrant intraprovincial

Variables	Migrants (<i>n</i> = 17)	Non migrants (<i>n</i> = 46)	Valeurs de <i>F</i> (ANOVA)	Kolmogorov-Smirnov
Intérêt	2,72 (1,03)	2,50 (1,02)	,58	Différence non significative
Utilité	4,04 (,67)	3,75 (,90)	1,42	Différence non significative
Sentiment de compétence	2,31 (,74)	2,89 (,95)	5,30*	Différence non significative

N.B. Les données de migration sont manquantes pour 5 participants.

* $p < ,05$.

Le tableau révèle une différence de variances significative ($p = ,025$) entre les scores moyens de sentiments de compétence avantageant les non migrants alors que le Kolmogorov-Smirnov (qui fonctionne sur la base des rangs des données plutôt qu'à partir de la moyenne des données) considère cette différence comme non significative. Par ailleurs, une corrélation négative significative ($p = ,03$) entre ces deux variables a été révélée au tableau 4.2. Étant

donné ces résultats, la certitude que la même différence serait retrouvée dans un autre échantillon est plutôt faible mais il serait tout de même pertinent de la vérifier auprès d'un échantillon plus grand. Par ailleurs, le fait que le test de KS soit basé sur les rangs des données fait disparaître l'amplitude des données réelles dans l'analyse, contrairement à ce que permet l'ANOVA. Quoiqu'il en soit, il est plutôt difficile de comprendre pourquoi les migrants se percevaient moins compétents que les autres, d'autant plus que les travaux de Richard et Mareschal (2013) indiquent que les migrants réussissent généralement mieux que les non-migrants. D'un autre côté, il faut garder en tête qu'il s'agit d'un échantillon exclusivement composé d'étudiants ayant d'importantes difficultés en français.

Étant donné le lien très significatif révélé entre les difficultés de lecture/écriture et le sentiment de compétence, il est pertinent de vérifier si ce facteur de risque (dyslexie) pourrait représenter un biais dans le lien dévoilé entre le statut de migrant et le sentiment de compétence. En explorant les effectifs identifiés comme migrants ($n = 28$), on constate que 11 d'entre eux ont aussi été identifiés comme faisant partie des catégories 2 et 3 de risque de dyslexie. Toutefois, aucune différence n'est remarquée si l'on compare le score moyen de sentiment de compétence des migrants potentiellement dyslexiques (2,35; $\acute{e}-t : ,76$) avec celui des migrants non-dyslexiques (2,39; $\acute{e}-t : ,79$). Conséquemment, la question demeure : pourquoi les migrants se sentiraient-ils moins compétents en français que les non migrants?

Pour ce qui est de la différence selon les genres, une différence très significative a été constatée pour la variable d'utilité attribuée au cours de REF chez les migrants. En effet, le score moyen d'utilité des dix femmes migrantes de l'échantillon (4,47; $\acute{e}-t : ,36$) est significativement plus élevé que celui des 7 hommes migrants (3,43; $\acute{e}-t : ,50$), tant selon une analyse de variance ($F = 25,14$; $p < ,001$) que selon un test de Kolmogorov-Smirnov ($K = 1,62$; $p < ,01$). Devant ce résultat, les mêmes analyses ont été opérées sur les données des non migrants. Aucune différence significative n'a été révélée entre le score moyen d'utilité des 19 femmes non migrantes (3,61; $\acute{e}-t : ,89$) et les 27 hommes non migrants (3,85; $\acute{e}-t : ,91$).

En ce qui concerne l'indécision vocationnelle, la même stratégie a été adoptée, à savoir la conduite d'un test paramétrique (ANOVA) et d'un test non paramétrique (Kolmogorov-Smirnov). Les résultats sont présentés dans le tableau 4.6. Celui-ci ne révèle aucune différence significative. Des tests de Kolmogorov-Smirnov ont été opérés sur les données de motivation (intérêt, utilité et sentiment de compétence) afin de vérifier une éventuelle distinction selon le genre chez les indécis. Aucune différence n'a été révélée.

Tableau 4.6 Moyennes, (écarts-types), valeurs de *F* et Kolmogorov-Smirnov selon le statut d'indécision vocationnelle

Variables	Orientation choisie (<i>n</i> = 97)	Orientation indécise (<i>n</i> = 14)	Valeurs de <i>F</i> (ANOVA)	Kolmogorov-Smirnov
Intérêt	2,93 (1,00)	2,80 (1,10)	,20	Différence non significative
Utilité	4,00 (,83)	3,76 (,81)	1,03	Différence non significative
Sentiment de compétence	2,63 (,84)	2,86 (1,17)	,80	Différence non significative

Enfin, les trois variables motivationnelles ont été comparées selon le nombre de facteurs de risque dépistés chez les répondants. La même stratégie a été adoptée, à savoir la conduite d'un test paramétrique (ANOVA) et d'un test non paramétrique (Jonckheere-Terpstra). Le Jonckheere-Terpstra est choisi parce qu'on s'attend à ce que la motivation des étudiants n'ayant aucun facteur de risque dépisté soit meilleure que celle des étudiants chez qui on a dépisté un seul facteur de risque, qui à son tour devrait être meilleure que celle des étudiants chez qui on a dépisté deux facteurs de risque, qui à son tour devrait être meilleure que celle des étudiants chez qui on a dépisté trois facteurs de risque. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.7. Puisqu'on a dépisté les 4 facteurs de risque chez un seul répondant et qu'en retirant celui-ci des analyses, les données respectent les postulats nécessaires à la conduite de tests paramétriques, il en est retiré.

Tableau 4.7 Moyennes, (écarts-types), valeurs de *F* (ANOVA) et Jonckheere-Terpstra selon le nombre de facteurs de risque (FR) dépistés

Variables	0 FR (<i>n</i> = 37)	1 FR (<i>n</i> = 41)	2 FR (<i>n</i> = 29)	3 FR (<i>n</i> = 4)	Valeurs de <i>F</i> (ANOVA)	Jonckheere-Terpstra
Intérêt	2,83 (,85)	2,82 (1,03)	3,16 (1,05)	2,81 (1,80)	,80	Différence non significative
Utilité	3,80 (,76)	4,01 (,80)	4,11 (,98)	4,17 (,64)	,90	Différence significative*
Sentiment de compétence	2,84 (,87)	2,74 (,86)	2,33 (,90)	2,63 (,60)	2,07	Différence significative*

* $p < ,05$.

Le tableau 4.7 indiquent des résultats différents selon qu'ils découlent d'analyses paramétriques ou non paramétriques. Il faut se rappeler que la principale différence entre ces deux types d'analyses est que les résultats d'analyses paramétriques peuvent être généralisés lors de leur interprétation alors que ce n'est pas le cas des résultats découlant d'analyses non-paramétriques. On peut donc dire ici que pour l'échantillon de la présente étude, plus le nombre de facteurs de risque augmente, plus les répondants ont tendance à percevoir ce qu'ils apprennent dans leur cours de français comme étant utile. Par ailleurs, plus le nombre de facteurs de risque augmente, moins ces répondants se perçoivent compétents en français. Ces résultats ne peuvent pas être généralisés à d'autres échantillons que celui-ci puisqu'ils ne sont pas corroborés par des résultats significatifs aux analyses paramétriques. Toutefois, ils incitent à être vérifiés auprès d'un plus grand échantillon.

Le résultat final et la réussite en français

Des analyses de variance (ANOVA) et des tests non paramétriques (Kolmogorov-Smirnov ou Kruskal-Wallis selon le nombre de catégories à comparer) ont été conduits sur chacune des variables des facteurs de risque (les 3 catégories de prédépistage de la dyslexie, le dépistage du TDA/H, le statut de migrant et l'indécision vocationnelle) pour comparer les résultats finaux obtenus pour le cours de REF. De plus, on a comparé le résultat en français selon le nombre de facteurs de risque dépisté. Enfin, la concomitance des deux TA a été comparée au fait d'avoir un ou aucun TA dépisté. Aucun résultat significatif n'a été révélé.

Du côté des différences selon le genre, on trouve qu'en général (échantillon entier : $n = 145$), le résultat final obtenu au cours de REF chez les filles (58%) est plus élevé ($F(1, 143) = 3,78$; $p = ,05$) que celui des garçons (52%) de l'ensemble de l'échantillon⁵, corroborant ce qui est diffusé dans les médias populaires. Des comparaisons selon le genre ont aussi été faites en isolant les facteurs de risque. Pour les étudiants chez qui on a dépisté des difficultés attentionnelles (avec ou sans diagnostic formel), le résultat final moyen en français des filles ($n = 22$; 61%) est plus fort ($F = 8,31$; $p < ,01$) que celui des garçons ($n = 22$; 42%). Toutefois, la comparaison selon le genre, lorsqu'on compare seulement les étudiants chez qui aucune difficulté attentionnelle n'a été dépistée, n'indique aucune différence entre les garçons (56%) et les filles (57%). Ces résultats (représentés dans le tableau suivant) sont très intéressants et seront discutés au chapitre suivant.

⁵ Le même écart de 6 points avantageant les filles a été trouvé du côté de l'échantillon contrôlé, mais le n de l'échantillon était trop petit pour atteindre le seuil de signification statistique.

Tableau 4.8 Résultat final moyen au cours de REF selon le genre et le dépistage de TDA/H

	Filles	Garçons
Ensemble de l'échantillon (n = 145)	58%	52%
Difficultés attentionnelles (n = 44)	61%	42%
Pas de difficultés attentionnelles (n = 101)	57%	56%

On n'observe pas la même chose en isolant les difficultés de lecture et d'écriture. Rappelons qu'on a considéré que de telles difficultés étaient dépistées chez les répondants classés dans les catégories 2 et 3 de Mimouni. Quarante-huit étudiants répondaient à ce critère (voir tableau 4.1). Le résultat final moyen en français des 18 garçons (57%) est similaire à celui des 30 filles (59%). Si on compare le résultat final moyen en français des répondants n'ayant aucune difficulté dépistée en lecture et écriture, celui des 56 garçons (50%) est non significativement inférieur ($p = ,08$) à celui des 41 filles (58%). Bien que cet écart de 8 points soit non significatif sur le plan statistique, il est tout de même préoccupant. On a donc vérifié s'il ne pouvait pas être biaisé par la concomitance du TDA/H, étant donné les révélations exposées au paragraphe précédent. Parmi les 56 garçons sans dyslexie, 14 avaient été dépistés par l'ASRS et parmi les 41 filles, 10 avaient été dépistées par l'ASRS. On a donc ainsi comparé le résultat final moyen des 42 garçons sans dyslexie ni TDA/H (55%) à celui des 31 filles sans dyslexie ni TDA/H (56%) et constaté leur similarité manifeste. Il n'y a donc pas de disparité selon le genre dans le résultat final obtenu pour le cours de REF entre le fait d'avoir ou non des difficultés de type dyslexique, contrairement à ce qui a été relevé pour les difficultés attentionnelles.

Du côté du statut de migrant, aucune différence statistiquement significative n'est relevée entre le résultat final moyen des 18 filles (58%) et celui des 10 garçons (54%). Ceci ne concorde pas avec les résultats de Richard et Mareschal (2013) qui avaient trouvé une différence avantageant les filles migrantes. Aucune différence n'a été relevée selon le genre chez les non-migrants.

Pour ce qui est de l'indécision vocationnelle, les 9 garçons ont eu un résultat final moyen de 45% alors que celui des 6 filles est de 59%. Malgré ces 14 points d'écart, les tests n'indiquent aucune différence significative. On peut toutefois croire qu'une telle différence pourrait être considérée significative si elle était trouvée auprès d'un grand échantillon, lors d'une prochaine étude. Aucune différence n'a été trouvée selon le genre chez les participants n'ayant pas rapporté de difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle.

Lorsqu'on ne retient que les participants qui n'ont rapporté aucun facteur de risque, le résultat final moyen des 21 filles (59%) est similaire à celui des 33 garçons (54%). Il serait donc

inexact de généraliser une différence de performance selon le genre, désavantageant les garçons.

Ces résultats concordent avec ceux qu'on obtient lorsqu'on teste le statut « réussite » ou « échec » du cours plutôt que le résultat final obtenu pour le cours : 68% des filles de l'échantillon entier ont réussi le cours alors que 50% des garçons l'ont réussi, ce qui est une différence significative ($\chi^2(1) = 4,71; p < ,05$). On trouve la même concordance lorsqu'on isole le TDA/H : 68% des filles dépistées ont réussi le cours alors que 39% des garçons dépistés l'ont réussi ($\chi^2(1) = 4,02; p < ,05$). Il n'y a pas de différence selon le genre chez les répondants qui n'ont rapporté aucune difficulté attentionnelle.

Pour le dépistage de la dyslexie, aucune différence n'est rapportée selon le genre chez les répondants dépistés. Toutefois, chez ceux n'ayant rapporté aucun problème lié à la lecture ou l'écriture, 48% des hommes ont réussi le cours alors que 71% des femmes l'ont réussi ($Khi2 = 5,48; p < ,05$). On se souvient, tel que rapporté trois paragraphes plus haut, que la présence d'une concomitance de difficultés attentionnelles avaient biaisé cette comparaison. On a donc retiré à nouveau les participants ayant été dépistés par les deux tests de dépistage de TA et constaté que la différence, bien que toujours préoccupante, n'est plus significative sur le plan statistique ($Khi2(1) = 3,02; p > ,05$) : 53% des hommes sans dyslexie ni TDA/H l'ont réussi, comparé à 73% des femmes sans dyslexie ni TDA/H. Il n'y a pas de différence dans le taux de réussite selon le genre chez les migrants, tout comme chez les non migrants, ni du côté de l'indécision vocationnelle. Enfin, aucune différence statistiquement significative n'est relevée selon le genre chez les étudiants n'ayant rapporté aucun facteur de risque.

Chapitre 5. Discussion

Le présent chapitre vise à faire l'interprétation des résultats exposés au chapitre précédent, en fonction des objectifs de la recherche et des connaissances présentes dans la littérature. Il deviendra donc possible d'atteindre l'objectif spécifique de l'étude qui est d'examiner la prévalence des facteurs de risque décrits au chapitre 2 chez les étudiants inscrits en *Renforcement en français* (REF), ainsi que les liens potentiels entre ces facteurs de risque et la motivation ainsi que la performance au cours de REF. Pour atteindre cet objectif, les résultats seront discutés dans les prochains paragraphes en suivant l'ordre selon lequel ils ont été présentés au chapitre 4. Une synthèse viendra clore le chapitre.

5.1 Prévalence des facteurs de risque

Il va sans dire que la prévalence des facteurs de risque dépistés, exposée au tableau 4.1, est importante (surtout pour ce qui est des troubles d'apprentissage (TA)), bien qu'on doive se rappeler qu'il s'agit d'un échantillon composé exclusivement d'étudiants ayant des difficultés à réussir en français. Pour ce qui est de la prévalence spécifique de dyslexie potentielle (32% de l'échantillon), cela concorde avec ce qui était suggéré par Mimouni (2012). De plus, on remarque que près de 85% d'entre eux n'ont pas de diagnostic formel donnant accès aux services adaptés offerts au collège. Du côté des trois autres facteurs de risque sondés, aucune étude les ayant explorés auprès de collégiens inscrits en REF n'a été trouvée durant le processus de revue de littérature de la présente étude.

La possibilité que 31% de l'échantillon (dont deux tiers sans diagnostic) soit atteint de TDA/H est importante. D'autant plus quand on se rappelle l'étude de Kessler et al. (2006) ayant révélé que 17% des adultes TDA/H de leur échantillon étaient sans emploi, ainsi qu'une concomitance importante de ce trouble avec un trouble anxieux ou de l'humeur (voir section 2.2).

La proportion d'étudiants chez qui on a dépisté la présence potentielle⁶ d'un TA sans qu'ils n'aient jamais reçu de diagnostic est inquiétante du fait que la plupart des services d'aide adaptée offerts au cégep dépend de l'obtention d'un diagnostic. En effet, tel que rapporté dans la littérature (p. ex. Arnold et al., 2015; Mimouni 2012; Jorgensen et al., 2005), la réussite

⁶ Puisqu'il ne s'agit pas de diagnostics formels, l'auteure 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.

scolaire d'un étudiant ayant un TA traité (individu recevant des services d'aide) est similaire à celle des étudiants sans TA. Ce sont les étudiants ayant un TA non traité qui ont du mal à réussir leurs cours. Il est ici pertinent de se demander si ces étudiants ont déjà été évalués sans rencontrer les critères menant à un diagnostic (s'ils sont nombreux, les qualités métrologiques des instruments de dépistage utilisés seraient alors à remettre en question). Il est aussi 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. Il est ici intéressant de se rappeler que 52 étudiants sur les 155 participants de la présente étude ont précisé qu'ils ne voulaient pas en être informés si un facteur de risque était dépisté chez eux (voir section 3.1). Il serait très intéressant d'explorer les raisons qui sous-tendent cette décision.

Toujours en ce qui concerne la prévalence des TA, il est pertinent de discuter de la méthodologie employée pour la déterminer. Pour les fins de la présente étude, on a choisi d'utiliser deux instruments de dépistage auto-rapporté, à administrer en groupe, parce qu'il s'agit d'une méthode rapide et peu coûteuse. 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 pas les évaluations de professionnels autorisés) permettent l'établissement de prévalences formelles. Malheureusement, ces évaluations sont trop coûteuses (surtout en ces années d'austérité) pour envisager faire un dépistage systématique, même auprès d'un échantillon de grandeur modeste. En effet, une seule évaluation professionnelle pour trouble d'apprentissage coûte entre 750\$ et 1500\$. Il a donc fallu, dans le cas présent, se limiter à des conclusions hypothétiques, et donc formulées au conditionnel, ce qui peut être frustrant, à la première lecture.

Toutefois, le lecteur avisé se demandera jusqu'à quel point des conclusions de prévalence, basées sur des diagnostics formels, sont nécessaires. En effet, on peut penser que plusieurs étudiants refuseraient de participer à une telle étude, sachant que le tiers des répondants de la présente étude ont refusé d'être informés des résultats de leurs réponses aux mesures de dépistage. Dans ces circonstances, il ne serait pas possible de connaître la réelle proportion d'étudiants d'un groupe-classe formellement aux prises avec un TA. Si l'objectif est d'éventuellement élaborer des stratégies pédagogiques mieux adaptées à certains groupes-classes en fonction de caractéristiques spécifiques (par exemple une proportion importante de troubles d'apprentissage), des résultats biaisés n'atteindraient pas correctement cet objectif.

De plus, des raisons administratives peuvent justifier la décision de fournir 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 vs pas de diagnostic = « trouble » vs « difficulté » = aide adaptée vs 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 remise en doute sur la base de l'établissement de diagnostics lui-même. En effet, l'évaluation des TA semble faire l'objet d'une concurrence entre les professionnels, usant de plus d'une procédure pour un même TA, ce qui fragilise la fidélité entre les diagnostics d'un même trouble. En effet, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) mettait récemment en lumière la « pluralité des pratiques sur le marché de l'évaluation professionnelle, où l'attribution de tel diagnostic plutôt que tel autre dépend de plusieurs facteurs peu contrôlés » (CAPRES, 2013, p. 5). Cette pratique non standardisée devient une forme d'injustice pour les étudiants qui estiment avoir grand besoin d'aide adaptée sans avoir de diagnostic parce qu'ils ont consulté un professionnel différent de celui consulté par quelqu'un d'autre, ayant reçu un diagnostic après avoir traversé une procédure d'évaluation différente pour le même type de difficultés.

Par ailleurs, la différence de prévalence selon le genre chez les étudiants ayant rapporté des difficultés de type dyslexique est surprenante. En effet, le dépistage de la présente étude a identifié deux fois plus de filles à risque de dyslexie que de garçons, alors que la littérature rapporte une prévalence plus importante des troubles de la lecture chez les garçons (Hawke, Olson, & Defries, 2007; Quinn & Wagner, 2015). Une hypothèse pouvant expliquer ce résultat touche au fait qu'un plus grand nombre de garçons décrochent du secondaire. En effet, pourrait-on croire qu'un plus grand nombre de garçons que de filles, aux prises avec d'importantes difficultés de lecture, aient décroché de leurs études secondaires? Cela pourrait expliquer le plus grand nombre de filles potentiellement dyslexiques au collégial. Il s'agit d'une question très importante dont la réponse pourrait mener à des interventions plus précoces visant ainsi un taux de diplomation plus élevé chez les garçons du secondaire.

La même question peut se poser face à 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) alors qu'aucune différence n'a été observée dans la présente étude. Est-ce qu'un plus grand nombre de garçons que de filles, aux prises avec un TDA/H sans le savoir, auraient abandonné leurs études avant l'entrée au collégial?

5.2 Motivation

Les scores moyens contenus dans le tableau 4.3 sont intéressants même s'ils ne mènent pas tous à des résultats significatifs sur le plan statistique. En effet, on observe que les scores d'intérêt et d'utilité attribuée au cours REF sont un peu plus élevés chez les étudiants de la catégorie 2 de Mimouni (indiquant certaines difficultés avec la lecture et l'écriture) par rapport aux répondants de la catégorie 1. Ensuite, ils sont un peu plus bas chez les étudiants de catégorie 3 (indiquant des difficultés plus importantes avec la lecture et l'écriture). Ces résultats mènent à se demander si les étudiants de catégorie 2 voient la pertinence du cours de français, vu les difficultés qu'ils vivent alors que ceux de catégorie 3 se sentent résignés. La variable « utilité attribuée au cours de REF » est éloquent : alors que ces derniers ont d'importantes difficultés en français, ils perçoivent le cours de REF peu utile pour eux. Il aurait été très intéressant d'inclure une mesure de résignation acquise lors de la planification de cette étude. La résignation acquise se développe quand l'expérience d'événements perçus incontrôlables mène l'individu à anticiper que les événements futurs seront aussi incontrôlables. Il en résulte alors une « cassure » sur différents plans : comportemental, motivationnel, émotionnel et cognitif (Peterson, Maier, & Seligman, 1993). Par exemple, sur les plans comportemental et motivationnel, la résignation acquise peut s'exprimer par une attitude de passivité ou de procrastination (McKean, 1994), attitude souvent observée chez les étudiants du cours de REF (Lapostolle, 1998). De plus, cet état peut expliquer certains échecs scolaires (Qian & Alvermann, 1995).

La catégorie 3 de Mimouni indique un risque important de la présence d'une dyslexie. Ce trouble neurologique mène la personne à vivre des difficultés à décoder la langue écrite sans que cela ne soit imputable à l'effort intellectuel qui y est investi. On peut donc penser que le dyslexique perçoive avoir peu de contrôle sur une tâche de lecture, surtout s'il ne reçoit pas d'aide adaptée ou s'il ne sait pas qu'il a ce type de difficulté. D'ailleurs, Celmacilar, Canbeyli et Sunar (2003) ont conduit une étude testant une stratégie thérapeutique qui visait à inverser le processus de développement de la résignation acquise. Après avoir induit celle-ci par des tâches insolubles auprès de deux groupes expérimentaux, ils ont fait suivre ces tâches par des feedbacks positifs sur leurs performances auprès des sujets d'un des deux groupes. Ceci a eu l'effet escompté d'arrêter et d'inverser le processus de développement de la résignation acquise. Ces résultats laissent croire que, les services adaptés reconnus comme efficaces pour les dyslexiques (p. ex. l'utilisation de logiciels de correction durant la rédaction) produisent probablement cet effet d'attribution causale interne de réussite chez les étudiants qui en bénéficient. Il serait intéressant d'explorer cette variable (la résignation acquise) en comparant, chez des dyslexiques, le fait d'avoir accès ou non à des services adaptés.

Pour ce qui est du TDA/H, les résultats significatifs des tableaux 4.3 et 4.4 révèlent que, sur le plan de la motivation, les répondants identifiés « TDA/H probable » sont peu intéressés à leur cours de français alors que les répondants identifiés « dyslexie probable » 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 (voir section 2.1). 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 et qu'il puisse être concomitant avec la dyslexie chez certains d'entre eux, il n'affecte pas directement la capacité à bien identifier les mots et à comprendre un texte. Il n'est donc pas surprenant que le sentiment de compétence en français des TDA/H et des non TDA/H soit le même. Il est toutefois bien intéressant de constater que c'est sur le plan de l'intérêt que la motivation des TDA/H semble affectée si l'on se rappelle l'étude de Simon-Dack, Rodrigue et Marcum (2014). Ces auteurs ont constaté que les habitudes d'études des étudiants TDA/H impliquaient moins d'intérêt pour le matériel étudié (habitudes moins « en profondeur ») que les non TDA/H. Ces auteurs n'ont toutefois pas distingué le « contenu » du « contenant » quant au matériel étudié. Est-ce vraiment la matière qui désintéresse ces étudiants ou plutôt la façon dont elle est traitée sur le plan pédagogique? Une étude de Cabot et Lévesque (2014) a montré que les collégiens du cours de 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 montré qu'en général, ces étudiants ont plus d'intérêt pour les tâches scolaires faites sur support informatique que de façon traditionnelle. L'intérêt pour le « matériel » étudié ne dépend donc pas seulement de la matière elle-même mais de la manière dont elle est présentée aux étudiants.

Pour ce qui est du résultat, pour le moins surprenant, révélé entre le statut de migrant et le faible sentiment de compétence en français, il est très difficile de trouver une explication. La seule hypothèse envisagée a touché aux données démographiques des régions d'origine des migrants de l'étude. En effet, on s'est demandé si les migrants de l'échantillon provenaient de régions à forte proportion anglophone ou allophone. Dans l'affirmative, on aurait pu supposer une moins grande exposition sociale à la langue française et, ainsi, peut-être expliquer le faible sentiment de compétence en français des migrants comparés aux non migrants. On a donc consulté les données démographiques par région et par ville du dernier recensement (2011), grâce au site internet de Statistique Canada (<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm>). Selon ces données, la proportion de francophones à St-Jean-sur-Richelieu (localité associée à la grande majorité des non-migrants de l'étude) est de 96,1%. En cherchant l'information de même nature pour les villes ou régions d'origine de chacun des migrants de l'échantillon, on a constaté que la quasi totalité d'entre eux provenaient de localités où la proportion de francophones était

supérieure à 95%. Un seul migrant provenait d'une localité habitée par moins de 80% de francophones. Cette hypothèse est donc rejetée.

Le plus faible sentiment de compétence en français des migrants de cette étude pourrait découler d'un hasard. D'autant plus si l'on considère la petitesse de l'échantillon et le fait que la différence de sentiment de compétence avantageant les non migrants, et testée par le test de Kolmogorov-Smirnov, n'était pas significative (bien qu'elle l'ait été selon les résultats de l'ANOVA). Bref, la question du sentiment de compétence scolaire des migrants devrait être étudiée de plus près, auprès d'un large échantillon.

Du côté du résultat distinguant les genres ayant révélé une plus grande perception d'utilité du cours de REF chez les femmes migrantes, comparées aux hommes migrants, aucune hypothèse explicative n'a pu être formulée. Pourquoi les étudiantes migrantes accorderaient-elles plus de valeur utilitaire au cours de REF que les étudiants migrants? Une exploration de cette question devrait être faite de manière inductive, par exemple à l'aide d'entrevues et/ou auprès d'un plus grand échantillon.

5.3 Performance et réussite du cours de REF

Le résultat le plus intéressant de cette section concerne la distinction à faire selon le genre chez les étudiants identifiés « TDA/H dépistés ». Il est très largement médiatisé que les garçons maîtrisent moins bien la langue que les filles. Dans l'échantillon global de la présente étude, on trouve effectivement que les garçons ont eu un résultat final ainsi qu'un taux de réussite au cours de REF inférieurs à celui des filles. Ce cours visant essentiellement la maîtrise de la langue (Cabot, 2010), on pourrait donc en déduire que les garçons la maîtrisent moins bien que les filles. Mais pourquoi? Plusieurs explications pourraient être tentées. La présente étude ayant porté sur le dépistage de TA, les analyses ont été raffinées en ce sens et ont mené à orienter un blâme sur les difficultés d'attention. En effet, lorsqu'on compare les résultats finaux des garçons TDA/H à ceux des filles TDA/H, on constate une importante différence de 19 points avantageant les filles alors que lorsqu'on compare les résultats des garçons non TDA/H aux filles non TDA/H, il n'y a pas de différence. Ce résultat porte à se demander si la mauvaise presse faite aux garçons par certains médias, quant à la faible maîtrise de la langue, découle d'une généralisation hâtive. Toutefois, il ne faut pas croire que la faible maîtrise de la langue s'explique par le TDA/H puisque les filles TDA/H réussissent à la maîtriser aussi bien que les non TDA/H ($F = ,767 (1, 69); p > ,05$). Il faudrait donc comprendre ce qui explique que les filles TDA/H maîtrisent à ce point mieux la langue que les garçons TDA/H.

Chapitre 6. Conclusion

Dans le contexte de la présente étude, des instruments de dépistage autorapporté ont été administrés à 155 collégiens inscrits à un cours de *Renforcement en français* dans l'objectif d'explorer la prévalence de quatre éléments pouvant mettre à risque la réussite scolaire : des difficultés liées à la lecture et/ou à l'écriture de type dyslexie/dysorthographe, des difficultés attentionnelles de type TDA/H, des difficultés liées au choix vocationnel ainsi que des difficultés liées au statut de migrant intraprovincial. Les données colligées ont permis de constater que 32% des participants avaient des difficultés importantes avec la lecture et/ou l'écriture, 31% avaient des difficultés attentionnelles importantes, 10% avaient du mal à orienter leur choix de carrière, et 18% ont été considérés comme migrants.

En complément, des liens potentiellement existants entre ces facteurs de risque et la motivation ont été explorés grâce à trois mesures autorapportées de sous-concepts motivationnels : l'intérêt pour le cours de français, l'utilité attribuée au cours de français et le sentiment de compétence en français. Puis, on a examiné l'influence possible de ces facteurs de risque sur la réussite du cours de REF à partir des résultats finaux des participants à ce cours. Les résultats montrent un lien négatif entre les difficultés attentionnelles et l'intérêt pour le cours de français ainsi que la performance au cours (surtout chez les garçons). Les difficultés avec la lecture et l'écriture sont plutôt liées négativement au sentiment de compétence en français.

Durant le processus d'exploration des données, d'autres résultats sont apparus comme étant intéressants. Par exemple, deux fois plus de filles que de garçons ont rapporté des difficultés de type dyslexique alors que la littérature rapporte une prévalence plus importante des troubles de la lecture chez les garçons (Hawke et al., 2007; Quinn & Wagner, 2015). Ceci mène à se demander si certains garçons décrocheurs du secondaire sont aux prises avec une dyslexie sans le savoir... Autre exemple, un tiers des participants ont refusé d'être informés de leurs propres résultats aux tests de dépistage. Une procédure de dépistage systématique soulèverait donc probablement des questions éthiques. Dans ce contexte, l'élaboration de stratégies pédagogiques intégrées à la planification des cours, adaptées à cette réalité, serait peut-être d'une aide plus universelle.

Pour conclure le présent rapport de recherche, les contributions de l'étude sur les plans scientifique et social seront d'abord exposées, suivies des limites de l'étude. Enfin, quelques

propositions de recherches seront formulées ainsi que des recommandations au milieu de pratique de l'enseignement collégial.

6.1 Contribution scientifique

La contribution scientifique de cette étude est relevée sur trois plans. D'abord, elle contribue à la fiabilité de certains éléments déjà présents dans la littérature en les corroborant. Ensuite, elle remplit un vide dans les connaissances relatives aux étudiants éprouvant des difficultés à réussir en français, qui pourrait permettre l'avancement de nouvelles stratégies d'aide, mieux adaptées à cette population. Enfin, elle est novatrice par les questions qu'elle soulève et les pistes de solution qu'elle propose face au problème lié au taux d'échec important du cours collégial de *Renforcement en français*.

Pour ce qui est des appuis scientifiques, la prévalence de risque de dyslexie révélée dans la présente étude (32%) corrobore celle de 34% qui avait été suggérée par Mimouni (2012). Par cette confirmation, le conseil formulé par Mimouni, selon lequel une évaluation plus approfondie de la dyslexie chez ces étudiants devraient être conduite, est réitéré. Il l'est d'autant plus si l'offre d'aide adaptée continue d'être dispensée selon l'obtention d'un diagnostic formel, sachant que les étudiants recevant ce type d'aide réussissent dans les mêmes proportions que les étudiants qui n'ont pas de difficultés à apprendre. Rappelons que ce sont les étudiants aux prises avec des difficultés d'apprentissage sans avoir de diagnostic qui échouent leurs cours.

Par ailleurs, le fait que deux fois plus de filles que de garçons aient été dépistées à risque de dyslexie est intéressant si l'on pense au problème de décrochage scolaire des garçons du secondaire. Bien qu'elle n'ait pas porté spécifiquement sur des jeunes décrocheurs, cela fait écho avec l'étude de Delahaie et al. (1998) sur les capacités de lecture et les habiletés phonologiques de jeunes ($N = 89$; âge moyen = 21) en difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Les résultats révélaient que 64% des participants étaient aux prises avec des difficultés importantes de lecture. Les auteurs ont attribué un diagnostic de dyslexie développementale chez 56% d'entre eux sans que ceux-ci n'en aient rapporté le diagnostic auparavant. De plus, entre 65% et 77% des participants ayant des difficultés de lecture avaient fréquenté des classes spéciales pour « difficultés d'apprentissage lexicale » (leur cours de REF). Ces participants étaient moins scolarisés et avaient traversé plus de redoublements que ceux du groupe de lecteurs habiles. Cette étude et celle de Kessler et al. (2006; voir section 2.2) font voir les risques, liés à l'ajustement personnel, auxquels ces jeunes font face. Par les liens qu'elles soulignent entre les difficultés d'apprentissage et l'adaptation personnelle et professionnelle des jeunes adultes, ces études laissent croire aux bénéfices

substantiels à attendre d'une meilleure intervention du milieu scolaire sur le plan des difficultés d'apprentissage.

De plus, l'importance de la comorbidité des deux types de problèmes d'apprentissage, soulevée par les données de la présente étude, est du même ordre que les résultats présents dans la littérature (Willcutt et al., 2005). Par ailleurs, les données de motivation liées à celles des deux types de difficulté d'apprentissage explorés mettent en lumière l'importance de l'état de comorbidité chez une personne. En effet, on pouvait s'attendre à ce que les effets négatifs liés à chacun des deux types de troubles dépistés soient cumulés dans le cas d'une comorbidité, tel que rapporté par Willcutt et al (2005). Les résultats de la présente étude ont révélé qu'effectivement, dans le cas du sentiment de compétence en français, l'effet délétère associé à la comorbidité tendait à être pire que dans le cas du dépistage unique d'une dyslexie ou du TDA/H.

Pour ce qui est de la prévalence des difficultés attentionnelles, aucune étude recensée dans le cadre de la présente recherche ne rapportait de résultat de dépistage du TDA/H, spécifique aux collégiens ayant des difficultés à réussir en français. Dans ce contexte, la présente étude remplit un vide. D'autant plus que cette nouvelle information est doublée par le diagnostic d'un problème motivationnel qui semble spécifiquement lié aux problèmes d'attention : l'intérêt scolaire. Comme l'auteure du présent rapport a, par le passé, étudié l'impact de stratégies pédagogiques visant spécifiquement à stimuler l'intérêt des collégiens ayant des difficultés à réussir en français, des pistes d'intervention efficaces sont déjà disponibles dans la littérature (Cabot, 2010b, 2012; Cabot & Lévesque, 2014a, 2014b; Lévesque & Cabot, 2014). Par exemple, une meilleure utilisation des TIC s'est révélée efficace, surtout pour les garçons, à stimuler l'intérêt pour un de français, tout comme le fait de tabler sur les intérêt préexistants des étudiants dans la planification des cours.

Pour ce qui est des résultats touchant les migrants et la motivation en français, bien qu'ils puissent être remis en question par les limites auxquelles ils font face (faiblesse statistique doublée de l'absence d'hypothèse explicative), il va sans dire qu'ils incitent une exploration plus approfondie des variables motivationnelles chez cette clientèle. La planification éventuelle d'une étude sur les migrants intraprovinciaux serait bonifiée par l'inclusion de différentes mesures de motivation afin d'éclairer le mystère soulevé par le lien négatif entre le statut de migrant et le sentiment de compétence en français.

6.2 Contribution sociale

Mis à part les participants qu'on a pu directement référer aux services d'aide appropriés selon les besoins dépistés, la contribution sociale de la présente étude est indirecte et dépend des réactions qu'elle suscitera, tant chez les praticiens que chez les décideurs. C'est-à-dire que les changements de pratique qu'elle appelle pour améliorer l'expérience scolaire des nombreux étudiants concernés sont potentiellement importants. De plus, les conséquences de ces changements, par exemple une augmentation du taux de diplomation au collégial, pourraient être substantiels.

Par ailleurs, les résultats de prévalence découlant du dépistage de difficultés d'apprentissage (pouvant être des TA sans diagnostic) sont percutants dans leur démonstration de l'impact négatif qu'a l'absence de diagnostic dans notre modèle de gestion actuel des services d'aide offerts au collège. Conséquemment, le lecteur est invité, non seulement à prendre connaissance des idées de recherches à venir et des recommandations formulées à la section 6.4, mais à en développer d'autres devant le potentiel qu'elles promettent.

6.3 Limites de l'étude

Le chapitre 2 du présent rapport fait face à une limite importante. En effet, le contexte d'austérité financière dans lequel l'étude a été conduite n'a pas permis de dégager suffisamment de ressources pour que la revue de la littérature soit approfondie. Ceci explique qu'un simple survol ait été fait. Il s'agit d'une faille importante dans le processus de recherche. En effet, une revue de la littérature exhaustive permettrait une meilleure compréhension de certains résultats ou, à tout le moins, de pouvoir formuler des hypothèses explicatives intéressantes dans le cas de résultats inattendus. De plus, étant donné la disparité des domaines de recherche sous-tendant les facteurs de risque explorés ici (troubles d'apprentissage, difficultés vocationnelles, migration étudiante), une solide connaissance de tous ces domaines aurait peut-être permis de voir des liens de compréhension prometteurs.

De plus, il aurait été intéressant de comparer les TDA/H diagnostiqués aux TDA/H dépistés sans diagnostic sur la base des différentes variables explorées pour examiner l'efficacité de l'aide apportée par le collège. Toutefois, nous ne savons pas quels étudiants diagnostiqués ont reçu de l'aide. Il n'est donc pas possible de commenter l'efficacité des services donnés aux TAD/H. Toutefois, la littérature avance que cette aide est efficace. C'est son accessibilité qui semble poser un problème puisqu'un diagnostic est nécessaire pour en bénéficier. Étant donné le nombre potentiellement important d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage sans détenir de diagnostic, la recherche de solutions en ce sens serait avisée.

Il aurait été intéressant de comparer la prévalence des facteurs de risque avec un échantillon d'étudiants ayant réussi le parcours collégial des cours de français, par exemple un échantillon d'étudiants inscrits au cours 601-103-MQ (*Littérature québécoise*). Malheureusement, le soutien financier nécessaire à l'ajout d'un tel échantillon comparatif n'était pas disponible.

Bref, la présente étude est une contribution intéressante au domaine de l'éducation malgré les limites qui la contiennent. Toutefois, l'évaluation de nouvelles pratiques en découlant permettra d'en cerner la portée réelle.

6.4 Recherches à venir et recommandations au milieu de pratique

Malgré les limites auxquelles se cantonnent les résultats de cette étude, leur potentiel appelle à réagir, tant sur le plan de la recherche que dans les milieux de pratique. D'abord, l'étude devrait être répliquée auprès d'un échantillon plus grand. Celui-ci devrait être comparé à des échantillons de caractéristiques différentes, par exemple, les étudiants ayant réussi la séquence de cours collégiaux en français et étant inscrits au cours de *Littérature québécoise* (communément appelé *Français 103*). Une exploration de la prévalence du risque de TA telle que faite dans la présente étude devrait être faite en tenant compte du programme d'études, en portant attention aux programmes dont le taux d'échecs à l'ÉUF est important ou dont le taux d'abandon des études est important.

Par ailleurs, une étude exploratoire axée sur une méthode plus inductive pourrait être menée auprès des étudiants ayant réussi le parcours collégial avec un TA dépisté sans diagnostic (donc sans avoir bénéficié des services adaptés). En effet, par ce type d'étude, on pourrait examiner les stratégies développées ou utilisées par ces étudiants, les ayant menés à réussir. Une telle étude pourrait inspirer l'élaboration de nouvelles stratégies d'intervention, basées sur le point de vue et l'expérience des étudiants eux-mêmes, ayant réussi malgré les obstacles liés au TA dépisté.

De plus, il pourrait être intéressant de faire des études exploratoires de type qualitatif pour mieux connaître les raisons qui expliquent que tant d'étudiants refusent d'être informés de leurs résultats aux tests de dépistage. Quant à ceux qui acceptent d'être informés, des entrevues pourraient aussi être conduites auprès de ceux qui sont dépistés sans avoir jamais été évalués, pour comprendre les contextes expliquant l'absence de dépistage malgré les grandes difficultés vécues tout au long du cheminement scolaire. Les réponses découlant de ce type d'étude mèneraient peut-être à une meilleure prévention.

Par ailleurs, étant donné les liens importants reconnus dans la littérature entre les TA et les troubles anxieux, les études à venir, s'intéressant au dépistage de TA, devraient inclure une mesure d'anxiété dans les études. D'ailleurs, une étude devrait porter sur l'anxiété dans les études chez les collégiens, et explorer sa prévalence selon le programme d'études et selon l'étape du cheminement collégial.

Pour ce qui est du mystère soulevé par le résultat selon lequel les migrants se sentiraient moins compétents en français que les non-migrants, les prochaines études portant sur cette clientèle devraient inclure différentes mesure de motivation. Dans le cas où une différence de motivation selon le statut de migrant serait observée à nouveau, une étape exploratoire devrait être prévue dans la méthode de recherche pour comprendre la source de ce type de distinction. Par exemple, les caractéristiques du collège fréquenté expliquent-ils une part de la variance de motivation, selon qu'il soit situé dans un milieu urbain ou en région? Ou le fait que le collège ait été le premier choix de l'étudiant ou non fait-il une différence sur la motivation des migrants?

Il serait pertinent, lors d'une prochaine étude sur l'utilisation pédagogique des TIC, d'en vérifier l'impact en tenant compte du dépistage de TA chez les répondants. L'utilisation de différentes TIC (en classe et hors classe) pour apprendre a-t-elle une incidence différente, par exemple si l'on a des difficultés d'attention, comparé aux autres étudiants? On peut penser que c'est le cas puisque plusieurs services d'aide adaptée offerts aux TDA/H impliquent l'utilisation de TIC. Mais, tel que révélé par les résultats de la présente étude, ainsi que ceux de Quinn et Wagner (2015), puisque le nombre d'étudiants ayant des difficultés réelles d'apprentissage semble très différent de celui identifié par un diagnostic formel, une étude se basant sur les données du service d'aide adaptée pourrait être biaisée.

Pour ce qui est des recommandations adressées aux milieux de pratique, il va sans dire que l'administration d'instruments de dépistage, dès l'admission au collège, aux étudiants qui en expriment le souhait, permettrait d'orienter rapidement plusieurs étudiants qui en ont besoin vers des services d'aide appropriés. Il faudrait toutefois prévoir adapter l'accessibilité à ces services professionnels à l'éventuelle augmentation de clientèle provoquée par une telle pratique. Par ailleurs, l'évaluation de l'impact d'une telle pratique devrait être planifiée pour en mesurer les bienfaits tout au long du parcours scolaire, tant sur le plan du vécu des étudiants concernés (motivation, anxiété, ...) que sur le plan de leur réussite (persévérance, résultats scolaires, diplomation). Une telle évaluation pourrait d'abord être faite sous forme de projet pilote dans un seul collège pour quantifier les conséquences de ce processus de dépistage et d'aide précoce et ainsi savoir s'il serait pertinent de l'implanter dans d'autres cégeps.

En parallèle, la sensibilisation aux principes et pratiques d'accessibilité universelle à l'apprentissage devrait être poursuivie rondement pour 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. Un groupe-classe est une « faune » très diversifiée : des étudiants introvertis, extravertis, des oiseaux de jour, des oiseaux de nuit, des garçons, des filles, des amoureux de nouvelles technologies, des technophobes, des étudiants d'expériences académiques positives, d'expériences académiques négatives, des rapides, des plus lents, des solitaires, des collaboratifs, d'autres qui ont besoin de silence, ou de bruit pour se concentrer, qui ont besoin de bouger, ou pas... Bref, une diversité de forces et de faiblesses, de connaissances, d'expériences et de cultures. En tant qu'enseignants, il est utile et pertinent de développer nos propres compétences professionnelles en s'appropriant de nombreux types de pratiques pédagogiques, permettant au plus grand nombre de se sentir capable d'apprendre correctement.

Références

- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning : Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391–405.
- Ainley, M., & Hidi, S. (2002). Dynamic Measures for Studying Interest and Learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maeh (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: New Directions in Measures and Methods* (Vol. 12, pp. 43–76). New York: Elsevier Science Ltd.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561.
- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: situational and individual interest. *Learning and Instruction*, 12, 411–428.
- Aldridge, J. M., Afari, E., & Fraser, B. J. (2013). Influence of Teacher Support and Personal Relevance on Academic Self-Efficacy and Enjoyment of Mathematics Lessons: A Structural Equation Modeling Approach. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 614–633.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Arnold, E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2015). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, 1–13.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133–149.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire: plus qu'un problème de biais d'évaluation. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 41–49). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cabot, I. (2009). *Profil motivationnel des collégiens inscrits à un cours de mise à niveau en français*.
- Cabot, I. (2010a). *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*. Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. (2010b). L'interdisciplinarité: un moyen d'aiguiser l'intérêt pour le français. *Correspondance*, 16(1), 28–31.
- Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français: l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Cabot, I., & Lévesque, M.-C. (2014a). Avec les TIC, ça clique! Stimuler l'intérêt des collégiens par l'intégration des TIC en classe. *Pédagogie Collégiale*, 28(1). Retrieved from <http://www.aqpc.qc.ca/volume-28-numero-1-automne-2014>

- Cabot, I., & Lévesque, M.-C. (2014b). *Intégration des TIC et motivation en français*. (p. 157). Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of learning disabilities*, 35, 104–113.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. (2013). Plan-cadre de cours. Renforcement en français, langue d'enseignement.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. (2014). Règlement numéro 3. Admission, sélection et inscription des étudiantes et étudiants.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. (2015). Servive d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants en situation de handicap. Retrieved from <http://www.cstjean.qc.ca/services-et-vie-etudiante/soutien-aux-etudiantes-et-etudiants/tdah-ted-handicap-dyslexie-trouble-auditif>
- Celmacilar, Canbeyli, & Sunar. (2003). Learned Helplessness, Therapy, and Personality Traits: An Experimental Study. *The Journal of Social Psychology*, 143(1), 65–81.
- Chapman, & Tunmer, T. (2003). Reading difficulties, reading-related selfperceptions, and stratégies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 5–24.
- Chouinard, R., Plouffe, C., & Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 30(1), 143–162.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissement d'enseignement collégial. Récupéré de http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2013). La conception universelle de l'apprentissage (Universal design) et sa mise en oeuvre. Enjeux 2.2. Retrieved from <http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/2.2-Enjeux.pdf>
- Deci, E. L. (1992). The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of Interest in Learning Development* (p. 461). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Direction de l'enseignement collégial. (2008). *Suivi des cohortes 2000-2005. Mise à niveau en français langue d'enseignement*. (p. 41).
- Dubois, M., & 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, R. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants. Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès de étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010.*
- Duchesne, S., Mercier, A., & Ratelle, C. (2012). Vocational Exploration in Middle School: Motivational Characteristics of Students and Perceptions of the Learning Climate. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 46*(4), 367–386.
- DuPaul, Weyandt, O'Dell, & Varejao. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders, 13*, 234–250.
- Durik, A. M., Shechter, O. G., Stoops Noh, M., Rozek, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2014). What If I Can't? Perceived Competence as a Moderator of the Effects of Utility Value Information on Situational Interest and Performance.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychology, 41*, 1040–1048.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(3), 215–225.
- Emploi-Québec. (2012). *Le marché du travail au Québec. Perspectives à long terme 2012-2021.* (p. 44).
- Falardeau-Alain, S. (2013). *Le rôle des facteurs individuels, relationnels et contextuels pour expliquer l'indécision de carrière et la motivation scolaire des cégépiens.* Université Laval, Québec.
- Fédération des cégeps. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial.* Récupéré de <http://www.lareussite.info/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Facteurs-associ%C3%A9s.pdf>
- Fillion, A. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements.* Récupéré de http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/texte04.pdf
- Fleming, & McMahon. (2012). Developmental Context and Treatment Principles for ADHD Among College Students. *Clinical Child and Family Psychology Review, 15*, 303–329.
- Frazier, Youngstrom, Glutting, & Watkins. (2007). ADHD and Achievement: Meta-Analysis of the Child, Adolescent, and Adult Literatures and a Concomitant Study With College Students. *Journal of Learning Disabilities, 40*(1), 49–65.
- Godes, O., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2007). Boosting students' interest in math with utility value: Two experimental tests. Presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Green, & Rabiner. (2013). Prevalence and Correlates of ADHD in College Students: A Comparison of Diagnostic Methods. *Journal of Psychological and Developmental Psychology, 3*(1), 124–132.

- Guay, F., Ratelle, C., Sénécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing Developmental From Chronic Career Indecision: Self-Efficacy Autonomy, and Social Support. *Journal of Career Assessment, 14*(2), 235–251.
- Hawke, Wadsworth, Olson, & Defries. (2007). Etiology of reading difficulties as a fonction of gender and severity. *Reading and Writing, 20*, 13–25.
- Hidi, S. (2006). Interest: A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review, 1*, 69–82.
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's Argument Writing, Interest and Self-efficacy: an Intervention Study. *Learning and Instruction, 12*, 429–446.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. (pp. 89–115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hojati, & Abbasi. (2013). Comparisons of self-efficacy and hope among students with and without learning disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 14*(1-2), 66–77.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 880–895.
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM). (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques*. Paris. Retrieved from <http://lara.inist.fr/handle/2332/1303>
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. In C. Sanson & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (p. 489). San Diego: Academic Press.
- Jorgensen, S., Fichten, C. S., Havel, A., Lamb, D., James, C., & Barile, M. (2005). Academic Performance of College Students With and Without Disabilities: An Archival Study. *Canadian Journal of Counselling, 39*(2), 101–118.
- Kessler, R., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, K., Demler, O., ... Zaslavsky, A. (2006). The Prevalence and Correlates of Adult ADHD in the United States: Results From the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of Psychiatry, 163*(4), 716–723.
- Kozanitis, A., Desbiens, J.-F., & Chouinard, R. (2007). 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, 19*(3), 238–250.

- Krapp, A. (2000). Interest and Human Development During Adolescence: An Educational-Psychological Approach. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 109–128). London: Elsevier.
- Krapp, A. (2002a). An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *The Handbook of Self-Determination Research* (pp. 405–427). Rochester: University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2002b). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*, 383–409.
- Kubaneck, A.-M. W., & Waller, M. (1995). Une question de relation. *Pédagogie Collégiale, 8*(4), 23–27.
- Kubaneck, A.-M. W., & Waller, M. (1996). *Confidence in Science: Interpersonal and Institutional Influences*. (p. 138). Montréal: John Abbott College.
- Laasonen, Leppämäki, Tani, & Hokkanen. (2009). Adult Dyslexia and Attention Deficit Disorder in Finland - Project DyAdd. *Journal of Learning Disabilities, 42*(6), 511–527.
- Lapostolle, L. (1998). Bilan d’une enquête. Portrait des cours de mise à niveau. *Correspondance, 3*(3).
- Lapostolle, L., Bélanger, D.-C., & Pinho, J. (2009). Pour une amélioration du français chez les garçons. 252.
- Lapostolle, L., Massé, F., & Pinho, J. (2003). Les garçons et les mesures d’aide en français.
- Larose, & Roy. (1993a). *Modélisation de l’intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque. Rapport de recherche*. Québec.
- Larose, S., & Roy, R. (1993b). *Le programme d’intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*. Sainte-Foy: Cégep Sainte-Foy.
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching Among College and University Faculty*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Lévesque, M.-C., & Cabot, I. (2014). Utilisation des TIC en classe de Renforcement: un danger pour la compétence manuscrite? *Correspondance, 20*(1). Retrieved from <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr20-1/5.html>
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l’Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement, 23*(1), 1–16.
- Macé, & Landry. (2012). *Efficacité des mesures de soutien chez les populations émergentes au niveau postsecondaire: ce que la recherche nous dit!* (p. 47). Comité Interordres.
- Maltais, C., & Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d’apprentissage. *Éducation et Francophonie. Revue Scientifique Virtuelle, 25*(2). Récupéré de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>

- McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K., & Bourg, T. (2000). The Effects of Text-Based Interest on Attention and Recall. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 492–502.
- McKean. (1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive and affective effects of learned helplessness. *The Journal of Psychology*, 128(2), 177–183.
- Mimouni, Z. (2012). *L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants dyslexiques du collégial*. (p. 117). Montréal: Collège Montmorency.
- Mimouni, Z., & King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial: deux mesures de soutien*.
- Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur et Recherche. (2015). Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature - Collégial. Récupéré de <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/colleges/enseignants-et-chercheurs/epreuve-uniforme-de-francais/>
- Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche de la Science et de la Technologie. (2013, Février). Activités de mise à niveau – Établissements d'enseignement collégial francophones.
- Paixao, M. P., Abreu, M. V., & Lens, W. (2012). Motivation, Future Time Perspective, and Vocational Planning Behavior. In *Motivation, Consciousness and Self-Regulation* (pp. 41–63). Leontiev, D. A.
- Peterson, Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, R. L., Pennington, B. F., Olson, R. K., & Wadsworth, S. J. (2014). Longitudinal Stability of Phonological and Surface Subtypes of Developmental Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 18, 347–362.
- Potvin, P., & Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. (p. 93). Québec.
- Qian, & Alvermann. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282–292.
- Quinn, & Wagner, W. (2015). 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*, 48(4), 433–445.
- Ramousse, Le Berre, & Le Guelte. (1996). Extrait de "Introduction aux statistiques." Retrieved from <http://www.cons-dev.org/elearning/stat/St2b.html>
- Renninger, A. K. (2000). Individual Interest and its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. In C. Sanson & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic.
- Richard, É. (2014). *Quand partir est trop difficile: l'abandon d'un projet d'études en situation de migration*. (p. 139). Québec: Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Roy, J., & Mainguy, N. (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. (p. 196).

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schiefele, U. (2009). Interest and Learning From Text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257–279.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23–52.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 85–104). New York: Guilford Press.
- Tremblay, M., & Chouinard, J. (2013). Modèle des fonctions d'aide: un pont entre la théorie et le pratique.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. In D. William & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, p. 1128). Hoboken, New Jersey: John Wiley & sons.
- Willcutt. (2012). The Prevalence of DSM-VI Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Neurotherapeutics*, 9, 490–499.
- Willcutt, Betjemann, McGrath, Chhabildas, Olson, DeFries, & Pennington. (2010). Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: The case for multiple-deficit models. *Cortex*, 46(10), 1345–1361.
- Willcutt, Pennington, Olson, Chhabildas, & Hulslander. (2005). Neuropsychological Analyses of Comorbidity Reading Disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: In Search of the Common Deficit. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 35–78.
- Wolforth, J., & Roberts, E. (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec: ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*

ANNEXE 1

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

Mieux connaître pour mieux aider

Chercheuse :

Isabelle Cabot, Ph.D.

Professeure de psychologie



SAINT · JEAN ·
SUR · RICHELIEU

LE MONDE à ma portée

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectif de l'étude

Vous êtes invité(e) à participer à une recherche ayant pour principal objectif d'explorer différentes caractéristiques pouvant influencer l'expérience et la réussite scolaires : la présence possible d'un trouble d'apprentissage non diagnostiqué, une orientation professionnelle floue et la migration étudiante. Nous croyons que la présence de ces caractéristiques peut influencer la motivation et la réussite scolaires. Pour atteindre notre objectif, nous avons besoin du plus grand nombre possible de participants.

Votre contribution à l'étude

Aujourd'hui ainsi qu'à un autre moment après la mi-session, les étudiants qui acceptent de contribuer à l'étude devront remplir un questionnaire. Environ 30 minutes sont nécessaires aujourd'hui, puis 10 minutes la 2^e fois, pour remplir ceux-ci. Vos réponses serviront à fournir des informations générales sur votre cheminement scolaire, des informations plus précises sur vos habiletés à lire et écrire ainsi que sur votre capacité d'attention, puis sur votre appréciation du cours de français que vous suivez actuellement. De plus, en acceptant de contribuer à cette étude, vous donnez la permission à la chercheuse, Isabelle Cabot, d'avoir accès à vos résultats scolaires en français, afin qu'elle puisse étudier les liens entre ceux-ci et vos réponses aux questionnaires.

Avantages et risques potentiels

Il n'y a aucun avantage garanti à participer à cette étude. Toutefois, si vous présentez les signes d'un trouble d'apprentissage, des difficultés d'orientation scolaire ou liées à votre statut de migrants (le cas échéant), des services d'aide professionnelle pourront vous être offerts si vous le souhaitez.

Il n'y a aucun risque à participer à cette étude.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. Que vous choisissiez ou non de participer à cette étude n'affectera pas la qualité de l'enseignement à recevoir. Vous pourrez vous retirer en tout temps sans affecter la qualité des services que vous recevez au Cégep et sans avoir à fournir de justification.

Confidentialité

Dès que toutes vos réponses seront entrées dans le logiciel informatique, les informations permettant de connaître votre identité seront retranchées des dossiers et des fichiers de données, puis remplacées par des symboles. Toutes ces informations seront conservées pour une période de 5 ans, après quoi elles seront détruites. De plus, l'usage de ces données « devenues anonymes » sera exclusif

à la responsable de la recherche (Isabelle Cabot) et aux personnes qui l'assistent. Aucune information contenue dans les communications et publications ne sera susceptible de permettre votre identification et seuls les résultats combinés des participants à l'étude seront divulgués. Aucune analyse individuelle ne sera faite et votre professeure de français n'aura pas accès à vos réponses individuelles.

Pour toute question ou demande d'informations supplémentaires concernant cette étude, vous pouvez joindre Isabelle Cabot, chercheuse responsable de cette étude au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu au (450) 347-5301, poste 2668 ou par courriel à l'adresse : isabelle.cabot@cstjean.qc.ca.

De plus, toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à la direction des études du cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, au numéro de téléphone 450-347-5301, poste 2274 (Direction.Etudes@cstjean.qc.ca).

B) CONSENTEMENT

Ayant pris connaissance des informations qui précèdent, je, soussigné(e), accepte de participer à la recherche intitulée « Mieux connaître pour mieux aider » à titre de sujet. J'autorise Isabelle Cabot, chercheuse, à utiliser les données recueillies dans le cadre de la recherche à laquelle je participe.

- Je reconnais avoir été informé(e) des buts de la recherche;
- J'ai reçu l'information dont j'avais besoin et je comprends la nature des activités de la recherche;
- J'ai été informé(e) de la façon dont mon anonymat sera protégé;
- Je suis libre de refuser de participer à l'une ou l'autre des activités de recherche ou encore, je pourrai me retirer en tout temps, si je le désire.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Si vos réponses aux questionnaires révèlent des signes d'un trouble d'apprentissage, des difficultés d'orientation scolaire ou liées à votre statut de migrant (si tel est le cas), souhaitez-vous en être informé(e)?

1- OUI : Téléphone : _____ ; Courriel : _____

2- NON

ANNEXE 2

Questionnaire de renseignements généraux

1. Sexe

- a) Homme
- b) Femme

2. Quel est ton âge? _____

3. Avec qui habites-tu pendant l'année scolaire, durant la semaine?

- a) Avec mes parents ou un de mes parents.
- b) Avec mon « chum » ou ma blonde.
- c) Avec un (e) ou des colocataires.
- d) Je vis seul.
- e) Autre situation (préciser) : _____

4. Dans quelle ville ou quelle région se situe l'école où tu as terminé ton secondaire?

5. Est-ce que tes parents habitent à l'extérieur de la région de la ville de Saint-Jean-sur-Richelieu?

- a) Oui : si oui, quel est leur code postal ou le nom de leur localité? _____
- b) Non : tu peux passer directement à la question 7.

6. Si tu es originaire d'une localité située à l'extérieure de la région de la ville de Saint-Jean-sur-Richelieu, es-tu venu t'installer ici pour poursuivre tes études collégiales?

- a) Oui
- b) Non

Nom : _____ Numéro d'identification : _____

- 7. As-tu complété ton secondaire dans une école publique ou dans une école privée?**
- a) École publique
 - b) École privée
- 8. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un emploi rémunéré?**
- a) Oui (habituellement combien d'heures par semaine? _____)
 - b) Non
- 9. Au meilleur de ta connaissance, quelle a été ta moyenne générale au secondaire? _____**
- 10. À quel programme d'études es-tu inscrit (e) actuellement? _____**
- 11. Depuis combien de temps es-tu inscrit (e) au cégep?**
- a) C'est ma première session
 - b) C'est ma deuxième session
 - c) Depuis 3 ou 4 sessions
 - d) Plus de 4 sessions
- 12. Jusqu'à quel diplôme comptes-tu poursuivre tes études?**
- a) Diplôme d'études collégiales (DEC)
 - b) Certificat universitaire
 - c) Baccalauréat
 - d) Maîtrise
 - e) Doctorat
 - f) Autre diplôme, préciser : _____
 - g) Je ne sais pas

Inspiré de :

Bélangier, M.F. et al. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. Cégep de Sherbrooke. Rapport PAREA. 133 pages.

Conseil supérieur de l'éducation. (2008). Au collégial – *L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée par les acteurs de son collège*. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. 108 pages.

Richard, É. et Mareschal, J. (2013). *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour étude*. Campus Notre-Dame-de-Foy et Cégep Garneau. Rapport PAREA. 292 pages.

Roy, J. et al. (2010). *Valeur des collégiens et réussite scolaire. Filles et garçons au collège : des univers parallèles?* Cégep de Ste-Foy. Rapport PAREA. 200 pages.

Trudeau, H. (2013) *Prévention – Orientation. Questionnaire Service d'orientation*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

13. Est-ce la première fois que tu suis ce cours de français?

- a) Oui
- b) Non

14. Actuellement, dirais-tu que tu as de l'intérêt pour les études en général?

- a) Beaucoup
- b) Assez
- c) Peu
- d) Pas du tout

15. De façon générale, es-tu satisfait (e) de toi-même?

- a) Très satisfait (e)
- b) Satisfait (e)
- c) Peu satisfait (e)

16. Pas du tout satisfait (e) Au meilleur de ta connaissance, quel le niveau de scolarité le plus élevé atteint par tes parents? Coche la case appropriée pour chacun de tes parents.

	Primaire	Secondaire (DEP, DES)	Collégial/ formation technique (DEC, AEC)	Université	Je ne sais pas Je ne suis pas sûr(e)
Mère					
Père					

Pour chacune des 5 affirmations suivantes, indique la réponse qui correspond le mieux à ton opinion.

17. J'ai une bonne idée de ce que j'aimerais faire plus tard.

- a) Entièrement d'accord
- b) Légèrement d'accord
- c) En léger désaccord
- d) En désaccord total

18. J'ai choisi ce programme, car je ne savais pas encore où aller.

- a) Entièrement d'accord
- b) Légèrement d'accord
- c) En léger désaccord
- d) En désaccord total

19. Je me connais assez pour savoir vers quel(s) domaine(s) m'orienter sur le plan professionnel.

- a) Entièrement d'accord
- b) Légèrement d'accord
- c) En léger désaccord
- d) En désaccord total

20. Je ne sais pas comment m'y prendre pour préciser mon orientation professionnelle.

- a) Entièrement d'accord
- b) Légèrement d'accord
- c) En léger désaccord
- d) En désaccord total

21. Mes intérêts changent souvent.

- a) Entièrement d'accord
- b) Légèrement d'accord
- c) En léger désaccord
- d) En désaccord total

22. As-tu déjà reçu un diagnostic de dyslexie et/ou dysorthographe?

- a) Oui
- b) Non

23. As-tu déjà reçu un diagnostic de Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)?

- a) Oui
- b) Non



Isabelle Cabot, docteure en psychopédagogie, enseigne la psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Son principal intérêt de recherche est la motivation des collégiens ayant des difficultés à réussir. Sur le plan pratique, elle développe une expertise dans l'évaluation de l'impact de différentes stratégies pédagogiques sur la motivation et la réussite des collégiens. Sur le plan théorique, son expertise principale touche aux processus de développement de l'intérêt scolaire. Ses travaux sont diffusés tant au Québec qu'à l'international. Elle offre des conseils en méthodologie de la recherche et est très active dans la valorisation et le développement de la recherche au collégial.

Résumé de l'étude

L'objectif principal de cette étude était d'explorer la prévalence de quatre facteurs de risque chez les étudiants inscrits au cours *Renforcement en français* : les difficultés avec la lecture et/ou l'écriture, les difficultés attentionnelles, l'indécision vocationnelle et la migration intraprovinciale. En complément, on cherchait à connaître les liens potentiels entre la présence de ces facteurs de risque, d'une part, et la motivation scolaire et la réussite du cours de français, d'autre part. Parmi les 155 collégiens ayant accepté de participer à l'étude, 50 ont rapporté des difficultés importantes avec la lecture et/ou l'écriture, 48 ont rapporté des difficultés attentionnelles importantes, 15 avaient du mal à orienter leurs choix scolaire et professionnel et 28 ont été considérés comme migrants intraprovinciaux.

Les principaux résultats révèlent que les difficultés attentionnelle (type TDA/H) et/ou liées à la lecture et à l'écriture (type dyslexie) sont BEAUCOUP plus présentes dans les classes de *Renforcement en français* que le laisse croire la prévalence des collégiens inscrits aux services d'adaptation scolaire du cégep (et ayant un diagnostic formel). Ces deux types de difficultés ne semblent pas liés aux mêmes conséquences : le TDA/H est lié au désintérêt face à la matière et à une faible performance (surtout chez les garçons) alors que la dyslexie est liée au sentiment d'incompétence. Des stratégies pédagogiques mieux adaptées à ce contexte devraient être élaborées et évaluées.

Il est intéressant de constater que deux fois plus de filles que de garçons ont des difficultés de type dyslexie/dysorthographe quand on pense que les décrocheurs du secondaire sont surtout des garçons... Combien de ces garçons décrocheurs du secondaire ont une dyslexie sans le savoir? Le sentiment d'incompétence lié à la dyslexie influence-t-il la décision de décrocher? En identifiant ces jeunes de façon précoce, pourrait-on intervenir en amont et diminuer ainsi le décrochage scolaire? Sur le plan éthique, serait-il correct de les identifier, sachant que le tiers des répondants de la présente étude ont refusé d'être mis au courant des facteurs de risque dépistés chez eux? Enfin, on constate que les garçons identifiés « TDA/H » performant moins bien que les filles identifiées « TDA/H ». Toutefois, lorsqu'on compare les collégiens n'ayant pas de difficultés attentionnelles, il n'y a aucune différence dans les résultats finaux au cours de français selon le genre. La mauvaise presse faite aux garçons quant à la maîtrise du français découle-t-elle d'une généralisation hâtive?