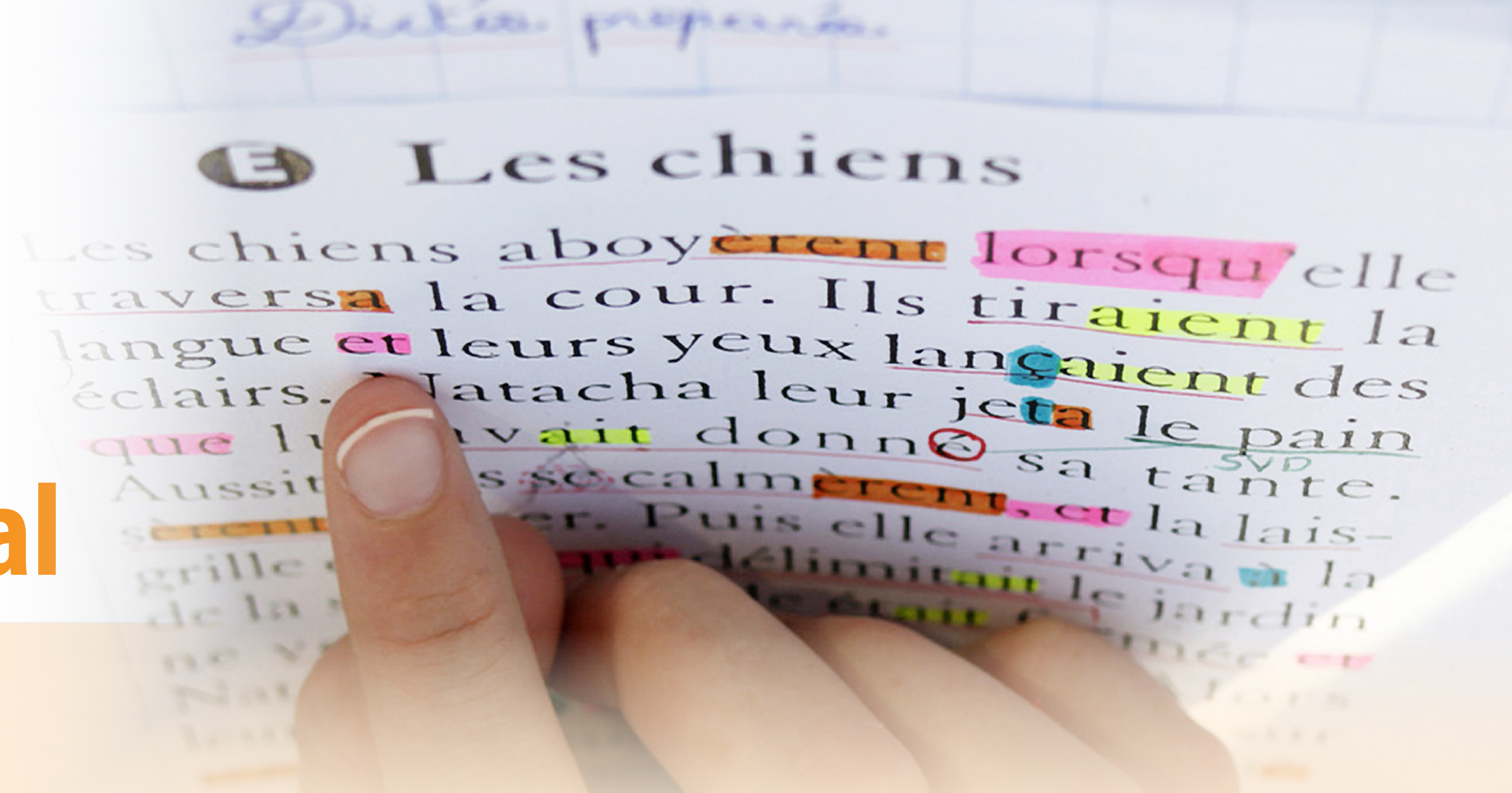


Prévalence potentielle de troubles d'apprentissage non diagnostiqués dans les cours de Renforcement en français au collégial



Isabelle Cabot, Ph.D.

Professeure de psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

PROBLÈME

Faible maîtrise de la langue par les étudiants

Elle explique 88% des échecs à l'Épreuve uniforme de français (MESRS, 2015).

- Le cours *Renforcement en français* est entièrement consacré à l'amélioration de la maîtrise de la langue;
- Il est imposé annuellement à 25% des nouveaux collégiens du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu;
- Près de 50% d'échecs.

Méconnaissance de la prévalence de certains facteurs de risque à la réussite et de leurs conséquences

- Combien d'étudiants inscrits en *Renforcement en français* auraient une dyslexie et/ou un trouble de l'attention, sans diagnostic et donc, sans accès aux services d'aide adaptée du collège?
- Quels sont les liens entre ces difficultés (dyslexie et TDA/H) et la réussite en français?

PERTINENCE DE L'ÉTUDE

- Permettre le développement de stratégies pédagogiques mises en place;
- Raffiner l'évaluation des stratégies pédagogiques mises en place.

CADRE THÉORIQUE

Dyslexie/dysorthographe

- Dyslexie : trouble de l'identification des mots écrits, d'origine neurologique (Dubois et Roberge, 2010);
- Dysorthographe : trouble spécifique de l'écriture, d'origine neurologique, qui ne semble pas indépendant de la dyslexie (Wolforth & Roberts, 2010);
- Compromet sérieusement la réussite scolaire;
- Les travaux de Mimouni (2012; Mimouni et King, 2007) laissent croire qu'une grande proportion des collégiens, inscrits au cours *Renforcement en français*, auraient une dyslexie non diagnostiquée;
- Cette auteure conclut que la réussite scolaire d'un dyslexique traité (individu recevant des services d'aide) est similaire à celle des non dyslexiques. Ce sont les dyslexiques non traités qui font face à des difficultés de réussite scolaire.

TDA/H

- Difficultés d'attention et de concentration d'origine neurologique (Vincent, 2010);
- Comme dans le cas de la dyslexie, le TDA/H non traité mène à des conséquences importantes sur le plan scolaire, comparé au TDA/H traité ou absent (Arnold et al., 2015).

OBJECTIFS

Examiner (1) la **prévalence** de ces deux troubles d'apprentissage (TA) chez les étudiants inscrits en *Renforcement en français*, ainsi que (2) les liens potentiels entre ces TA et la **motivation** ainsi que le **résultat obtenu en français**.

MÉTHODE

Étude exploratoire d'approche quantitative

Prévalence des TA

Participants : 155 collégiens (50% garçons); âge moyen : 18,21 (é-t : 3,29); inscrits au cours *Renforcement en français* à l'automne 2014.

Mesures (3^e semaine) :

- Échelle de 22 items de type *Likert* en 4 points, inspirée de Mimouni (2012), visant à dépister la présence potentielle de **dyslexie** (répondants des catégories 2 et 3 sont considérés « dépistés » dans la présente étude);
- ASRS-V1.1, partie A* : Échelle de 6 items de type *Likert* en 5 points, visant à dépister le **TDA/H** (4 sur 5 et + cases ombragées = « dépistés »).

*On trouve l'ASRS-V1.1 à l'adresse suivante : www.caddra.ca

Liens avec la motivation

Participants : 68 collégiens (53% garçons); âge moyen : 17,81 (é-t : 2,35).

Mesures (11^e semaine) :

- Échelle de 4 items de type *Likert* en 5 points ($\alpha = ,93$), visant à mesurer l'**intérêt** pour le cours *Renforcement en français*;
- Échelle de 3 items de type *Likert* en 5 points ($\alpha = ,86$), visant à mesurer l'**utilité** attribuée aux apprentissages faits dans le cours *Renforcement en français*;
- Échelle de 4 items de type *Likert* en 5 points ($\alpha = ,85$), visant à mesurer le **sentiment de compétence** en français;
- Échelle de 6 items de type *Likert* en 5 points ($\alpha = ,93$), visant à mesurer l'**appréciation de l'enseignant** de français (mesure de contrôle).

Liens avec le résultat en français

Participants : 97 collégiens (46% garçons); âge moyen : 17,93 (é-t : 2,24).

Mesure (post-session) : résultats finaux obtenus pour le cours *Renforcement en français*.

Les difficultés attentionnelle et/ou liées à la lecture et à l'écriture sont BEAUCOUP plus présentes dans les classes de *Renforcement en français* que le laisse croire la prévalence des collégiens qui ne reçoivent pas de services d'adaptation scolaire du collégial (et donc 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 dyslexie/dysorthographe ont été identifiées que de TDA/H. Toutefois, lorsqu'on compare les collégiens n'ayant pas de difficultés attentionnelles, il n'y a aucune différence de genre. La mauvaise performance aux garçons quant à la maîtrise du français découle-t-elle d'une généralisation hâtive?

pourrait-on intervenir en amont et diminuer ainsi le décrochage scolaire? Sur le plan éthique, serait-il correct de les identifier?

Enfin, on constate que les garçons identifiés « TDA/H » performe 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 de genre. La mauvaise performance aux garçons quant à la maîtrise du français découle-t-elle d'une généralisation hâtive?

RÉSULTATS

PRÉVALENCE : 50% de l'échantillon est concerné par un et/ou l'autre TA dépisté (avec ou sans diagnostic formel).

Tableau 1. Prévalence des TA dépistés

TA dépistés	n = 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 %)
Concomitance	21 (14%)	

Différences selon le genre

Dyslexie → pas de différence
Dyslexie → deux fois plus de filles que de garçons

LIENS AVEC LA MOTIVATION

TDA/H

- Corrélié avec l'intérêt ($r = -,34; p < ,01$);
- ANOVA distinguant l'intérêt chez TDA/H dépistés vs non dépistés ($F = 5,31; p < ,05$);
- Chez les TDA/H dépistés : aucune différence selon le genre ni selon le fait d'avoir un diagnostic formel ou non.

Dyslexie/dysorthographe

- Corrélée avec le sentiment de compétence ($r = -,43; p < ,01$);
- ANOVA distinguant le sentiment de compétence selon la catégorie de Mimouni ($F = 3,36; p < ,05$);
- Chez les dyslexiques dépistés : aucune différence selon le genre ni selon le fait d'avoir un diagnostic formel ou non.

Concomitance

Le résultat à un test de Jonckheere-Terpstra révèle une tendance ($J = 519,5; z = -1,84; p = ,065; r = -,22$) selon laquelle plus le nombre de TA dépistés est grand, plus le score médian de sentiment de compétence diminue.

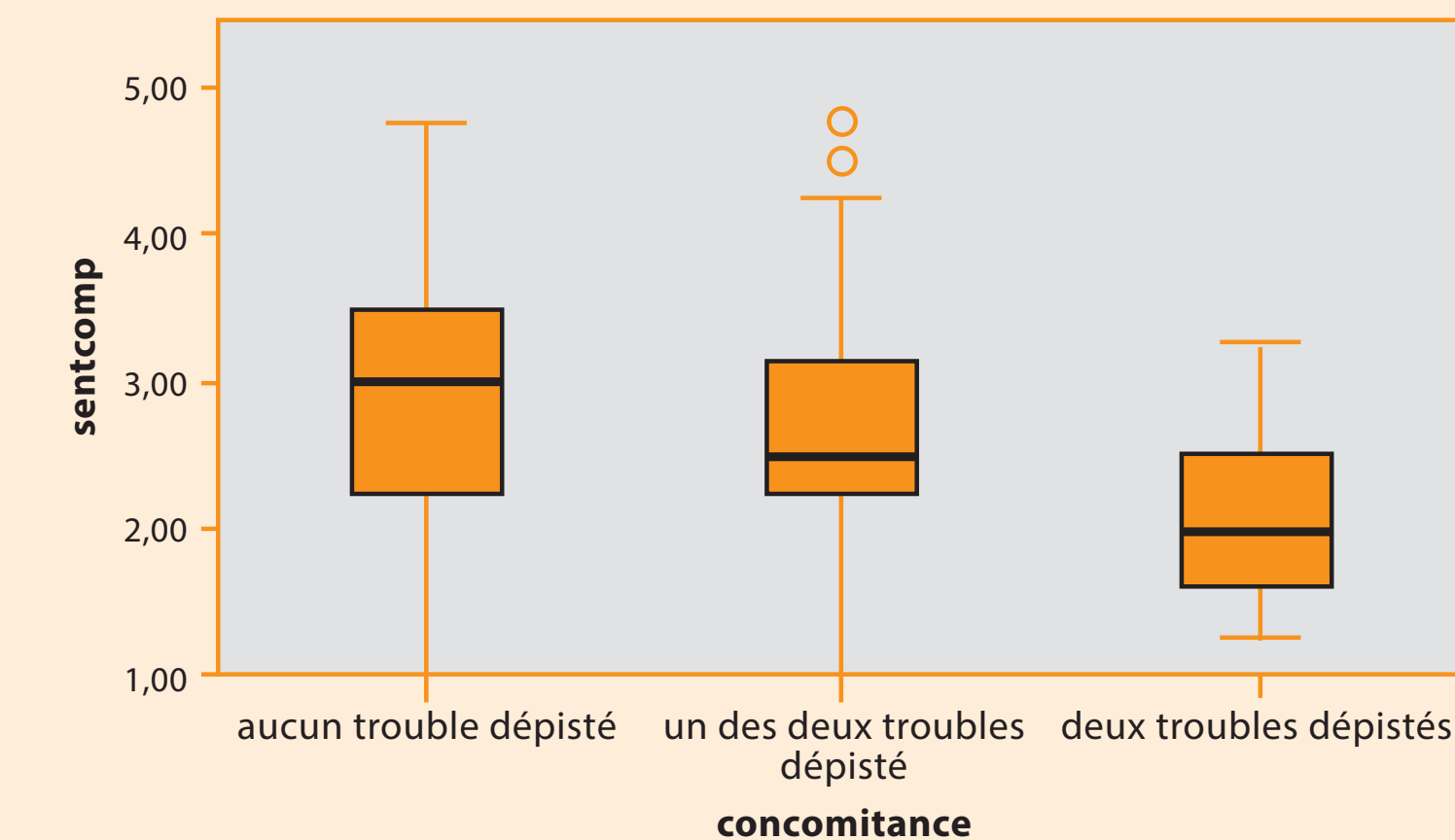


Figure 1 Différence du sentiment de compétence selon le nombre de TA dépistés.

LIEN AVEC LE RÉSULTAT FINAL EN FRANÇAIS

Aucune différence significative : selon le fait d'être dépisté ou non, selon la concomitance, selon le fait d'avoir ou non un diagnostic formel.

Selon le genre

- TDA/H** : le résultat des collégiens n'ayant pas de difficultés plus élevé ($F = 3,78; p = ,05$) que celui des garçons (52%).
- TDA/H** : Dépistés (avec ou sans diagnostic formel) : le résultat final des filles ($n = 22; 61%$) est plus fort ($F = 8,31; p < ,01$) que celui des garçons ($n = 22; 42%$).
- Non dépistés : aucune différence entre les garçons (56%) et les filles (57%).
- Dyslexie** : aucune différence significative.

DISCUSSION >>>

DYSLEXIE

RÉFÉRENCES

Arnold, E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M. et Kewley, G. (2015). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, 1-13.

Dubois, M. et Roberge, J. (2010). *Troubles d'apprentissage: pour comprendre et intervenir au cégep*. Centre collégial de développement de matériel didactique. Récupéré de : http://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf.

Mimouni, Z. (2012). *L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants dyslexiques du collégial*. Rapport PAREA du Collège Montmorency. Récupéré de : <http://www.cdc.qc.ca/parea/788246-mimouni-soutien-dyslexiques-collégial-montmorency-PAREA-2012.pdf>.

Mimouni, Z. et King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial: deux mesures de soutien*. Rapport PAREA des cégeps André-Laurendeau et Montmorency. Récupéré de : <http://www.adapttech.org/sites/default/.../tabTroublesDeLectureAuCollégial.pdf>.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015). *Épreuves uniformes au collégial Langue d'enseignement et littérature. Résultats à l'épreuve de français 2013-2014*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2013-2014.pdf.

Vincent, A. (2010). *Adaptations scolaires au niveau collégial et universitaire pour le TDAH*. Récupéré de : <http://www.attentiondeficit-info.com/pdf/adaptations-scolaires-tDAH.pdf>.

Wolforth, J. et Roberts, E. (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage au Québec: ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services? Résumé d'une étude*. Gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.aqicesh.ca/docs/SituationEtudTroubleApp_ResumeET.pdf.

Affiche présentée au colloque de l'Association pour la recherche au collégial (ARC) dans le cadre du 83^e congrès de l'Acfas. Rimouski, mai 2015.