

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
L'HISTORIQUE	2
CHAPITRE I	7
LA PROBLÉMATIQUE	7
1.1 Les lois et politiques en vigueur servant de cadre de référence dans l'obligation d'accommodement des étudiants en situation de handicap	8
1.2 Le portrait des universités et de la population en situation de handicap	10
1.2.1 L'évolution de cette population dans les universités	10
1.2.2 Les services de soutien offerts	12
1.2.3 Le manque de ressources et d'expertise	13
1.2.4 Les préjugés envers les étudiants en situation de handicap	16
1.3 Les difficultés auxquelles tout étudiant est confronté au postsecondaire	17
1.3.1 Les difficultés inhérentes aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	19
1.4 Le problème et les questions de recherche	21
1.5 Les retombées de la recherche	23
1.6 La pertinence de la recherche	24
CHAPITRE II	28
LE CADRE DE RÉFÉRENCE	28
2.1 Le trouble d'apprentissage et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	29
2.2 Les troubles d'apprentissage ou troubles spécifiques des acquisitions scolaires	29
2.2.1 Les manifestations relatives aux troubles d'apprentissage	33
2.3 Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	35
2.3.1 Les manifestations relatives au trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	36
2.3.2 Le trouble déficitaire de l'attention chez l'adulte	37
2.4 Les impacts des troubles d'apprentissage et du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité sur les apprentissages et sur la vie	38
2.5 Les stratégies d'apprentissage	40
2.5.1 Les stratégies dites cognitives	43
2.5.2 Les stratégies dites métacognitives	45
2.5.3 Les stratégies dites de gestion des ressources	47
2.5.4 Les stratégies dites affectives	47
2.6 Le profil personnel de stratégies d'apprentissage et l'étudiant dit « à succès »	48
2.7 Les stratégies d'apprentissage et la réussite scolaire	49

2.8 Les études sur la réussite des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	49
2.9 Les objectifs de recherche	51
CHAPITRE III	53
LA MÉTHODOLOGIE	53
3.1 Le type de recherche	54
3.2 Les caractéristiques du milieu et la sélection des participants	55
3.3 Les outils de collecte de données	59
3.4 Le traitement et l'analyse des résultats	65
3.5 La déontologie	66
CHAPITRE IV	68
L'ANALYSE DES RÉSULTATS	68
4.1 Le portrait global des participants	69
4.1.1 Benoit	69
4.1.2 Béatrice	70
4.1.3 Caroline	72
4.1.4 Flavie	74
4.1.5 Pascale	76
4.2 Les habitudes et les stratégies d'apprentissage dans différents contextes d'utilisation	78
4.2.1 Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Benoit	78
4.2.1.1 Les habitudes de lecture de Benoit	79
4.2.1.2 Les habitudes de Benoit en contexte d'étude, de travail et d'examen	79
4.2.1.3 Les habitudes de travail de Benoit lors des cours	81
4.2.1.4 Les habitudes de Benoit en contexte d'étude en vue d'un examen	82
4.2.1.5 Les habitudes de Benoit en contexte de passation d'examen	85
4.2.1.6 Les stratégies cognitives de Benoit	87
4.2.1.7 Les stratégies métacognitives de Benoit	88
4.2.1.8 Les stratégies de gestion des ressources de Benoit	89
4.2.1.9 Les stratégies affectives de Benoit	90
4.2.1.10 La synthèse des stratégies de Benoit	91
4.2.2 Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Béatrice	93
4.2.2.1 Les habitudes de lecture de Béatrice	93
4.2.2.2 Les habitudes de Béatrice en contexte d'étude, de travail et d'examen	94
4.2.2.3 Les habitudes de travail de Béatrice lors des cours	96
4.2.2.4 Les habitudes de Béatrice en contexte d'étude en vue d'un examen	97
4.2.2.5 Les habitudes de Béatrice en contexte de passation d'examen ..	100
4.2.2.6 Les stratégies cognitives de Béatrice	101
4.2.2.7 Les stratégies métacognitives de Béatrice	103
4.2.2.8 Les stratégies de gestion des ressources de Béatrice	104
4.2.2.9 Les stratégies affectives de Béatrice	105
4.2.2.10 La synthèse des stratégies de Béatrice	105

4.2.3	Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Caroline	108
4.2.3.1	Les habitudes de lecture de Caroline	108
4.2.3.2	Les habitudes de Caroline en contexte d'étude, de travail et d'examen	109
4.2.3.3	Les habitudes de travail de Caroline lors des cours	111
4.2.3.4	Les habitudes de Caroline en contexte d'étude en vue d'un examen	112
4.2.3.5	Les habitudes de Caroline en contexte de passation d'examen ..	114
4.2.3.6	Les stratégies cognitives de Caroline	116
4.2.3.7	Les stratégies métacognitives de Caroline	117
4.2.3.8	Les stratégies de gestion des ressources de Caroline	118
4.2.3.9	Les stratégies affectives de Caroline	119
4.2.3.10	La synthèse des stratégies de Caroline	120
4.2.4	Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Flavie	122
4.2.4.1	Les habitudes de lecture de Flavie	122
4.2.4.2	Les habitudes de Flavie en contexte d'étude, de travail et d'examen	123
4.2.4.3	Les habitudes de travail de Flavie lors des cours	124
4.2.4.4	Les habitudes de Flavie en contexte d'étude en vue d'un examen	126
4.2.4.5	Les habitudes de Flavie en contexte de passation d'examen	129
4.2.4.6	Les stratégies cognitives de Flavie	130
4.2.4.7	Les stratégies métacognitives de Flavie	131
4.2.4.8	Les stratégies de gestion des ressources de Flavie	132
4.2.4.9	Les stratégies affectives de Flavie	134
4.2.4.10	La synthèse des stratégies de Flavie	134
4.2.5	Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Pascale	137
4.2.5.1	Les habitudes de lecture de Pascale	137
4.2.5.2	Les habitudes de Pascale en contexte d'étude, de travail et d'examen	138
4.2.5.3	Les habitudes de travail de Pascale lors des cours	139
4.2.5.4	Les habitudes de Pascale en contexte d'étude en vue d'un examen	140
4.2.5.5	Les habitudes de Pascale en contexte de passation d'examen ..	143
4.2.5.6	Les stratégies cognitives de Pascale	144
4.2.5.7	Les stratégies métacognitives de Pascale	145
4.2.5.8	Les stratégies de gestion des ressources de Pascale	146
4.2.5.9	Les stratégies affectives de Pascale	148
4.2.5.10	La synthèse des stratégies de Pascale	148
CHAPITRE V		151
LA SYNTHÈSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		151
5.1	La synthèse du parcours scolaire des participants	152
5.2	L'interprétation des résultats reliés au parcours et à certaines stratégies	156
5.2.1	Le parcours des participants	156
5.2.2	Les facteurs déterminants	158

5.2.2.1 L'impact du diagnostic et des mesures adaptatives sur la réussite	158
5.2.2.2 Les déterminants menant à la motivation, à la réussite et aux aspirations professionnelles	159
5.3 La synthèse des résultats relatifs aux stratégies d'apprentissage	161
5.3.1 La connaissance des stratégies d'apprentissage	161
5.3.2 L'utilisation des stratégies d'apprentissage	162
5.3.2.1 Les stratégies d'apprentissage en lecture	162
5.3.2.2 Les stratégies d'apprentissage en général	162
5.3.2.3 Les stratégies d'apprentissage lors des cours	163
5.3.2.4 Les stratégies d'apprentissage lors de l'étude.....	163
5.3.2.5 Les stratégies d'apprentissage privilégiées en situation d'examen.....	164
5.3.2.6 Les types de stratégies d'apprentissage privilégiées	165
5.3.2.7 Les stratégies d'apprentissage peu privilégiées	165
5.4 L'identification des stratégies d'apprentissage : lien avec l'étudiant à succès	166
5.4.1 De nombreuses stratégies connues.....	167
5.4.2 Des stratégies d'apprentissage utilisées et comparables à l'étudiant à succès	168
CONCLUSION.....	176
6.1 Les perspectives.....	182
6.2 Les limites de la recherche	184
RÉFÉRENCES	187
APPENDICE A : Lettre d'information et formulaire de consentement acheminés aux participants.....	202
APPENDICE B : Lettre aux professeurs	207
APPENDICE C : Canevas d'entrevue initiale	209
APPENDICE D : Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage	216
APPENDICE E : Canevas d'entrevue d'explicitation : contexte rétrospectif	231
APPENDICE F : Tableaux synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants	237
APPENDICE G : Le profil personnel de stratégies d'apprentissage de Benoit	250
APPENDICE H : Le profil personnel de stratégies d'apprentissage de Béatrice	255
APPENDICE I : Le profil personnel de stratégies d'apprentissage de Caroline.....	260
APPENDICE J : Le profil personnel de stratégies d'apprentissage de Flavie.....	265
APPENDICE K : Le profil personnel de stratégies d'apprentissage de Pascale	270

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Principales difficultés associées aux processus cognitifs	34
2	Manifestations relatives au TDA/H	36
3	Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Boulet <i>et al.</i>	41
4	Tableau comparatif des stratégies et fonctions cognitives telles que définies par Boulet <i>et al.</i> , St-Pierre, Weinstein et Mayer, Thomas et Rohwer ainsi que Bégin	44
5	Comparaison des stratégies métacognitives de Boulet <i>et al.</i> , de St-Pierre et de Bégin	46
6	Renseignements généraux sur les participants de l'étude	59
7	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Benoit par contexte d'utilisation	91
8	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Benoit, par type et par sous-type	92
9	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Béatrice par contexte d'utilisation	106
10	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Béatrice, par type et par sous-type	107
11	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Caroline par contexte d'utilisation	120
12	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Caroline, par type et par sous-type	121
13	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Flavie par contexte d'utilisation	135
14	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Flavie, par type et par sous-type	136
15	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Pascale par contexte d'utilisation	148
16	Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Pascale, par type et par sous-type	149
17	Synthèse d'informations situant le parcours scolaire des participants	154

LISTE DES FIGURES

Figure

1	Évolution du nombre d'étudiants par type de clientèle de 2006 à 2014	11
2	Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Benoit, par type et par sous-type	93
3	Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Béatrice, par type et par sous-type	108
4	Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Caroline, par type et par sous-type	122
5	Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Flavie, par type et par sous-type	136
6	Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Pascale, par type et par sous-type	150

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACTA	Association canadienne des troubles d'apprentissage
AQICEBS	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CADDRA	Canadian Attention Deficit Hyperactivity Disorder Resource Alliance
CIM	Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes
COPHAN	Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec
CRÉPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EHDAA	Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
OMS	Organisation mondiale de la santé
PPSA	Profil personnel des stratégies d'apprentissage
TA	Trouble d'apprentissage
TDA/H	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
TSM	Trouble de santé mentale

RÉSUMÉ

Les étudiants en situation de handicap, notamment ceux ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention, sont de plus en plus présents dans les universités québécoises francophones (AQICESH, 2014; CRÉPUQ, 2012). Leur présence pose de nombreux défis au sein des établissements, et ce, pour tous les acteurs concernés. Surmonter les difficultés inhérentes à leur limitation s'avère une tâche très ardue et la faisabilité de leur projet d'étude suscite un certain questionnement. Puisque plusieurs chercheurs ont démontré l'importance d'une variété de stratégies d'apprentissage dans la réussite aux études, l'étude de cas multiple, dans le cadre de ce mémoire, vise à explorer le profil personnel de stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire. L'étude permet d'identifier la connaissance et l'utilisation en regard des stratégies d'apprentissage et d'établir une mise en parallèle relativement à celles qui caractérisent un étudiant jugé à succès, selon la littérature. Elle permet également de comprendre les difficultés rencontrées dans le parcours de cinq participants et de faire ressortir des facteurs déterminants qui contribuent à démontrer leur réelle chance de succès à l'université.

INTRODUCTION

La population fréquentant les universités québécoises n'a pas toujours été aussi diversifiée que celle répertoriée à ce jour. Avant la fin des années 1970, seuls l'élite et les plus fortunés accèdent aux études universitaires (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 1996). Dans la foulée de la démocratisation et de l'accessibilité, l'Université du Québec voit le jour et permet aux régions d'offrir une formation d'ordre supérieur (Université du Québec, 2009). Une hétérogénéité et une complexification de l'effectif étudiant sont observées au sein des universités (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CRÉPUQ¹], 2010). En effet, depuis la dernière décennie, ces dernières doivent répondre à de nouvelles populations dans une perspective d'éducation plus inclusive, où même les personnes en situation de handicap peuvent accéder à une formation universitaire. Un bref survol historique s'impose pour comprendre l'évolution des services éducatifs destinés aux élèves ayant des besoins particuliers dans le système scolaire québécois. Puis, suivra l'arrivée en milieu universitaire d'une clientèle dite « émergente », ou plus particulièrement la population faisant l'objet de cette étude, soit les étudiants ayant un trouble d'apprentissage (TA) associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

L'historique

En 1943, une loi fut adoptée au Québec visant l'obligation de fréquentation

¹ Il est à noter que depuis janvier 2014, la CRÉPUQ porte le nom de Bureau de coopération interuniversitaire (BCI).

scolaire pour tous jusqu'à l'âge de 14 ans (De Grandmont, 2004). À l'époque, les écoles spéciales, des institutions psychiatriques ou spécialisées sont dirigées par les communautés religieuses dévouées à la cause de l'enfance exceptionnelle ou inadaptée (Maertens, 2004). Vers le milieu des années 1970, cette ségrégation est remise en question et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) préconise l'intégration des élèves handicapés et en difficulté dans un contexte visant une plus grande normalité possible (CSÉ, 1996). Il adopte en 1978 une politique d'intégration scolaire prônée dans « L'école québécoise » (CSÉ; MEQ, 1978). Bien que l'idéologie et les principes d'intégration suscitent une réaction positive, la mise en application dans les milieux s'avère ardue (CSÉ). Parallèlement, le Gouvernement québécois adopte la Charte des droits et libertés en 1975 et crée par la suite la Commission des droits de la personne et l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). Ce dernier organisme propose, en 1984, un tout nouveau principe pour le Québec dans sa politique « *À part... égale* », politique qui, même aujourd'hui, trace les grandes orientations en matière d'intégration sociale des personnes ayant des incapacités (CRÉPUQ, 2010). Après quelques années de mise en vigueur de la politique d'intégration, le CSÉ (1985, 1996) élabore des recommandations afin de réajuster le tir quant aux règles d'organisation, de financement et de formation des enseignants. En 1989, le MEQ précise dans sa *Loi sur l'instruction publique* l'obligation d'organisation de services éducatifs adaptés et l'élaboration d'un plan d'intervention personnalisé aux besoins de chacun de ses élèves au sein des commissions scolaires (CSÉ, 1996).

C'est au début des années 1990 qu'apparaît le terme « inclusion » (AuCoin et Vienneau, 2010) et que celui-ci vient remplacer la notion d'intégration (Maertens, 2004).

Ce nouveau modèle est inspiré du mouvement de normalisation défini par Wolfensberger, le mouvement des droits civiques et le mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales (cité dans Vienneau, 2002). D'autres fondements philosophiques et moraux sont également à la base du concept d'inclusion, il s'agit du respect des personnes et des familles ainsi que la valorisation de la diversité (Vienneau). Selon Bélanger (2004), l'inclusion scolaire désigne « le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (p. 39). Vienneau (2006) reprend de Ferguson, Desjarlais et Meyer (2000) qu'une pédagogie pour l'inclusion propose que chaque élève puisse recevoir un enseignement adapté à ses besoins particuliers, et ce, en fonction de son caractère unique. Le système scolaire québécois tente donc de scolariser dans des écoles et des classes ordinaires la plupart² des élèves handicapés et en difficulté (Maertens; MELS, 2008; MEQ, 1999).

Le début du deuxième millénaire sera marquant puisque le MEQ (1997) met en œuvre sa réforme de l'éducation en modifiant la *Loi sur l'instruction publique* et en décentralisant les pouvoirs vers l'école. De plus, il modifie le plan réglementaire, le régime pédagogique et les politiques concordantes, notamment celle de l'adaptation scolaire afin de favoriser la réussite d'un nombre plus grand d'élèves (MEQ). Dans sa politique *Une école adaptée à tous ses élèves* (MEQ, 1999), il redéfinit en termes plus précis les deux catégories d'élèves en difficulté, soit 1) les élèves handicapés et 2) les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA), incluant les élèves à risque et les élèves en troubles graves du comportement (Ducharme et Montminy,

² Les pratiques d'intégration varient selon l'ordre d'enseignement, les catégories d'élèves et les régions (MEQ, 1999; MELS, 2008).

2012; Maertens, 2004; MELS, 2007).

Vers le début de sa création en 1967, le réseau collégial admet une trentaine d'étudiants ayant des besoins spéciaux, principalement ceux aux prises avec des handicaps traditionnels physiques ou sensoriels telles les déficiences motrice, auditive et visuelle (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010; Ducharme et Montminy, 2012). Ainsi, il faudra attendre à la fin des années 1990 pour qu'un nombre plus important fréquente les maisons d'enseignement postsecondaire (Bonnelli *et al.*; Ducharme et Montminy).

Durant la dernière décennie, cette population s'est diversifiée et complexifiée. Dans les universités francophones, notamment, on assiste à l'arrivée d'un nouveau type de clientèle dite émergente désignant les étudiants présentant un TA, notamment une dyslexie, une dysorthographe ou une dyscalculie, un TDA/H, un trouble de santé mentale (TSM) et un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (CRÉPUQ, 2010, 2012).

Face à cette présence grandissante, de nombreuses questions sont soulevées et émanent de toute part : des enseignants, des différentes fédérations et associations, des divers personnels du domaine de l'éducation, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et même de la part de la CRÉPUQ (Bonnelli *et al.*, 2010). Tous les acteurs sont interpellés et considèrent que le rôle et les responsabilités de chacun quant à l'offre de services doivent être plus explicites (CRÉPUQ, 2010). Comme le phénomène est relativement récent et que l'évolution de la situation progresse rapidement, certains constats sont observés dans l'enseignement supérieur et sont

recensés par Tremblay (2011). Ainsi, l'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap, l'expertise et les connaissances jugées insuffisantes des intervenants, le manque de pratiques harmonisées, le peu d'avancées au point de vue de la recherche scientifique sur le sujet et d'élaboration de formules pédagogiques tenant compte des besoins des étudiants, sont autant d'aspects auxquels tous doivent faire face et qui exigent des changements importants dans les pratiques.

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

Pour bien comprendre les enjeux propres à cette nouvelle réalité vécue au postsecondaire, il est important de situer sommairement les lois et politiques traitant de l'inclusion des étudiants en situation de handicap. D'autres constats issus de l'état de la situation se dégagent. Il s'agit : du portrait des universités, de l'évolution de cette population, des services de soutien offerts, du manque de ressources et d'expertise, des préjugés associés à leur présence au postsecondaire et du portrait spécifique de la population des étudiants ayant un TA et un TDA/H.

1.1 Les lois et politiques en vigueur servant de cadre de référence dans l'obligation d'accommodement des étudiants en situation de handicap

Tout d'abord, la *Loi sur l'instruction publique* (MEQ, 1989) et la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1990) stipulent l'obligation d'accommodement dans les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire (CSÉ, 1996). Au niveau collégial, aucune loi de nature similaire n'existe. Toutefois, une loi à statut particulier au Québec prévaut, il s'agit de la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*³. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, conformément à ses responsabilités, assure la promotion et le respect des principes dont il est ici question (Bonnelli *et al.*, 2010). Plus récemment, en avril 2012, un avis juridique quant à l'accommodement des étudiants en situation de handicap dans les établissements

³ Québec (2015). *Charte des droits et libertés de la personne*. L.R.Q., c. C-12, à jour au 1^{er} avril 2015, Québec, QC : Éditeur officiel du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM

d'enseignement collégial a été déposé (Ducharme et Montminy, 2012). Celui-ci comporte de nombreux principes sous-jacents à la charte pour une accessibilité universelle en éducation dans tous les établissements collégiaux publics et privés du Québec. En tout, sept thématiques sont abordées dans ce document après une recension et une analyse des problématiques soulevées par différents acteurs du réseau collégial, notamment le financement des services, les transitions interordres, l'accès au diagnostic, le soutien et la formation du personnel, etc. De plus, trente-six recommandations en découlent et sont portées à l'attention des instances concernées. L'une d'elles propose l'élaboration d'une politique venant préciser les obligations des collèges et exigeant la révision de l'organisation des services et des pratiques.

Les fondements de l'avis juridique sont applicables au réseau universitaire et de ce fait, le modèle proposé et les recommandations auront une incidence sur une éventuelle politique en enseignement supérieur. Actuellement, dans le milieu universitaire, ce sont les lois suivantes qui servent de cadre légal (Bonnelli *et al.*, 2010; Ducharme et Montminy, 2012) :

- La Charte des droits et libertés de la personne;
- La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale⁴, adoptée en 1978 et revue en 2004;
- La politique intitulée *À part... égale*⁵, adoptée en 1985, revisitée pour finalement

⁴ Québec. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*: LRQ, chapitre E-20.1, à jour au 1^{er} avril 2015, Québec, QC : Éditeur officiel du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_20_1/E20_1.html

⁵ *À part entière* : pour un véritable exercice du droit à l'égalité (OPHQ, 2009).

devenir *À part entière* en 2009.

La CRÉPUQ adopte en 1994 une politique-cadre sur l'intégration des personnes handicapées. Dans son mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation en janvier 2010, elle évoque que la mise en œuvre de mesures, destinées à la population dite traditionnelle, a favorisé l'accessibilité aux études universitaires (CRÉPUQ, 2010). Cependant, l'arrivée massive des étudiants de la clientèle émergente nécessite une nouvelle réflexion. Au printemps 2012, la CRÉPUQ dépose un document faisant état de la position des universités à l'égard de l'intégration des clientèles émergentes. Les principes directeurs y sont identifiés afin « d'encadrer les efforts d'intégration » (p. 3) dont la responsabilité doit s'exercer de manière partagée entre chaque partie impliquée : les établissements, les étudiants eux-mêmes et les intervenants (MELS, réseau de la santé et services sociaux).

1.2 Le portrait des universités et de la population en situation de handicap

Jusqu'à présent, le contexte entourant l'arrivée des étudiants en situation de handicap par le biais des lois relatives à l'obligation d'accommodement a été précisé. Il est important à ce point d'établir le portrait tel qu'il est vécu dans les universités par le personnel et les étudiants relativement à l'évolution de la population, aux services de soutien offerts, aux ressources et expertises disponibles et aux principales difficultés rencontrées par les étudiants.

1.2.1 L'évolution de cette population dans les universités

Comme mentionné précédemment, le nombre d'étudiants inscrits au service de

soutien aux étudiants en situation de handicap dans les universités a progressé de façon remarquable ces dernières années. La figure 1 montre l'évolution des étudiants en situation de handicap par type de clientèle dans l'ensemble des universités au Québec. Depuis les huit dernières années, le nombre d'étudiants faisant partie de la clientèle émergente a plus que quintuplé (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2010, 2013, 2014). En effet, le nombre d'étudiants est passé de 1089 en 2006-2007 pour atteindre 6364 en 2013-2014.

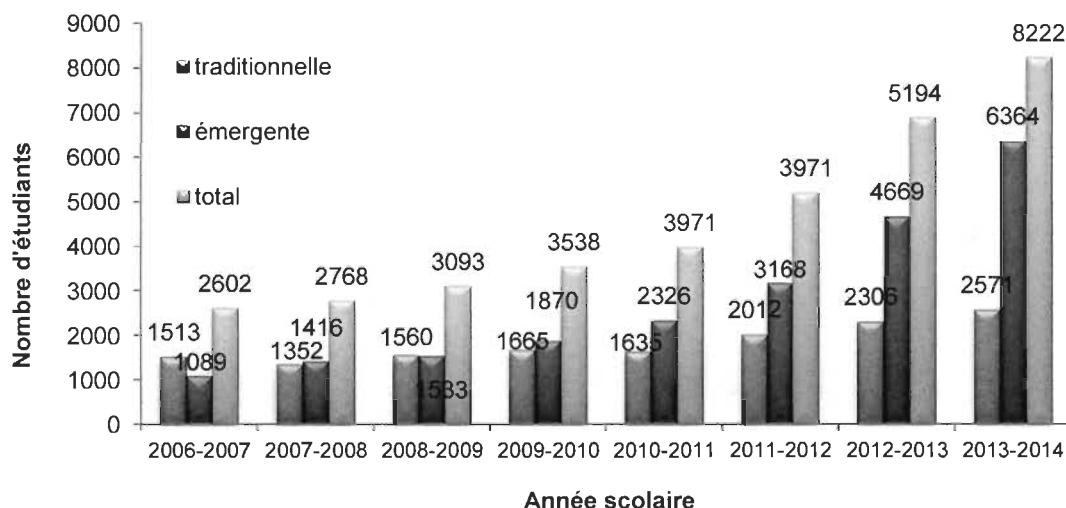


Figure 1. Évolution du nombre d'étudiants par type de clientèle de 2006 à 2014⁶.

L'augmentation observée s'explique, d'une part, par le dépistage plus précoce des TA, des TDA/H et des TSA dans le parcours des étudiants (primaire, secondaire), par de meilleurs outils d'évaluation, et d'autre part, par la plus grande accessibilité aux

⁶ La somme des types de clientèle n'équivaut pas au total, car les étudiants ayant plusieurs déficiences sont comptés plusieurs fois. Le total correspond de façon assez juste aux inscriptions recensées par les services adaptés des universités.

études postsecondaires due aux politiques ministérielles en œuvre pour contrer la discrimination (Bonnelli *et al.*, 2010; Dubé et Senécal, 2009). Il semblerait toutefois que seulement 1 % des étudiants divulguent volontairement leur handicap pour une prévalence d'étudiants ayant une situation de handicap d'environ 10 % (Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2006). Plusieurs raisons peuvent expliquer les conclusions de Fichten et son équipe, entre autres choses, la peur de stigmatisation et des préjugés envers la différence qui persiste encore, l'absence de diagnostic officiel, la non-acceptation de leur limitation et même le désir de se prouver qu'ils peuvent réussir sans mesure d'adaptation (Ducharme et Montminy, 2012).

Dans la clientèle émergente, la classe d'étudiants la plus populeuse regroupe les étudiants ayant un TA (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie) qui incluait, avant 2005, les étudiants ayant un TDA/H. Ces deux populations ont connu et connaissent toujours une augmentation fulgurante à un point tel que l'AQICESH a tenu à leur attribuer leur propre catégorie respective aux fins de statistiques. Ils représentaient plus de 40 % de la population totale en situation de handicap, en 2013, sans compter les étudiants qui ont une déficience multiple de TA et de TDA/H.

1.2.2 Les services de soutien offerts

À leur début, vers 1989 et jusqu'à tout récemment, les services d'accueil et d'intégration aux personnes handicapées des universités proposaient des mesures d'accommodement telles que l'accessibilité architecturale, l'interprétariat, l'accompagnement ainsi que la transformation du matériel en grand format ou en braille (Ducharme et Montminy, 2012). Avec l'arrivée de la clientèle émergente, les services

d'accueil et d'intégration ont changé d'appellation pour devenir les services de soutien aux étudiants en situation de handicap. Ces services ont diversifié les mesures d'accommodement qui réduisent l'effet des obstacles sur l'apprentissage, comme du temps supplémentaire pour les examens, la passation de ceux-ci dans un local isolé, l'utilisation d'outils ou de logiciels technologiques adaptés, etc. (Bonnelli *et al.*, 2010). De tout temps, ces services et ces mesures d'accommodement font une différence manifeste pour les étudiants, qui ont d'ailleurs émis des commentaires très positifs à ce sujet (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux [AQICEBS]⁷, 2008; Bonnelli *et al.*). Ces mesures sont considérées par les étudiants et les professionnels comme essentielles pour pallier leurs limitations (Bonnelli *et al.*; Fichten *et al.*, 2006; Wolforth et Roberts, 2010). Elles sont même un « facteur d'intégration d'une importance capitale » (Émond, Dugas et Sarrazin, 2006, p. 24).

Bien que les étudiants soient en général satisfaits des services d'accueil et d'intégration, de l'attitude des professeurs, des chargés de cours et des membres du personnel non enseignant dans les établissements universitaires, ils dénotent « le besoin d'une plus grande sensibilisation de la communauté universitaire à leur réalité » (AQICEBS, 2008, p. 30; Bonnelli *et al.*, 2010, p. 18).

1.2.3 Le manque de ressources et d'expertise

Certains établissements sont dépassés par l'arrivée massive de la clientèle

⁷ Avant 2009, l'AQICESH portait le nom d'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS).

émergente, car l'expertise sur la situation des étudiants ayant des besoins particuliers est limitée et les ressources sont jugées insuffisantes (CRÉPUQ, 2010).

Dans les services adaptés des établissements, on assiste à un manque de ressources humaines pour répondre au nombre grandissant de cette population en émergence. Tous s'interrogent à savoir si les pratiques et les mesures proposées s'avèrent efficaces et sont probantes à la réussite des étudiants en contexte universitaire (CRÉPUQ, 2010).

Force est de constater que plusieurs universités ont du mal à suivre la cadence, puisque trop peu de ressources humaines spécialisées sont en place (CRÉPUQ, 2010; Ducharme et Montminy, 2012; Réseau de l'Université du Québec, 2014). Le manque de formation, d'information et de perfectionnement des intervenants et des professeurs est soulevé (Bonnelli *et al.*, 2010; CRÉPUQ; Ducharme et Montminy). De plus, les mesures adaptatives et les services d'aide à la réussite de l'étudiant tels que le tutorat par les pairs et les ateliers de formation ne suffisent plus pour cette population aux besoins importants. L'organisation de services reliés aux besoins d'accompagnement (Réseau de l'Université du Québec, 2014), au tutorat adapté (Dubé et Sénécal, 2009; Landry et Goupil, 2013), à l'embauche d'orthopédagogues, à l'élaboration d'ateliers spécifiques sur la gestion du temps et les stratégies d'étude sont autant d'aspects à envisager (Ducharme et Montminy) et exigent du temps ainsi que des ressources humaines et financières (Fédération des cégeps, 2006). Un nombre important de recommandations ont été formulées en ce sens et adressées au MELS afin de s'assurer d'une meilleure réponse aux besoins manifestés par ces nouveaux types de

clientèles (Fédération des cégeps, 2004; Bonnelli *et al.*; Ducharme et Montminy; Réseau de l'Université du Québec). De plus, les services de soutien aux étudiants en situation de handicap dans les universités desservent uniquement les étudiants détenant un diagnostic ou un certificat médical, les autres étudiants ayant des difficultés sont dirigés aux services d'aide à la réussite qui ne possèdent pas l'expertise et peuvent se trouver facilement démunis devant les difficultés d'apprentissage inhérentes de cette population (Raymond, 2012).

Actuellement, tous les intervenants du milieu qui répondent aux étudiants en situation de handicap s'efforcent de penser aux besoins spécifiques des étudiants ayant un TA et un TDA/H et de créer une offre de services s'y rattachant. Ces étudiants représentent la plus grande proportion de la clientèle émergente (Dubé et Senécal, 2009; Ducharme et Montminy, 2012), soit plus de 60 % de cette clientèle, et ce, sans compter les étudiants possédant des handicaps multiples dont l'un d'eux appartient à l'une ou l'autre de ces limitations (AQICESH, 2014).

De plus, depuis le dépôt de l'avis juridique des collègues, il s'avère que :

l'étudiant qui dans le passé, a bénéficié de services adaptés en raison de ses limitations académiques, et qui peut en faire la preuve, pourrait soutenir que le refus par son établissement d'enseignement de lui dispenser de tels services constitue une preuve *prima facie* de discrimination à son égard. (Ducharme et Montminy, 2012, p. 121)

Ducharme et Magloire (2012) soutiennent que dans un esprit de cohérence et de continuité, les règles adoptées au collégial devraient se poursuivre au niveau universitaire.

1.2.4 Les préjugés envers les étudiants en situation de handicap

La CRÉPUQ (2010), dans son mémoire intitulé *l'Accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*, fait état des préjugés et discours entretenus par le milieu universitaire à l'égard des étudiants en situation de handicap. Elle mentionne, entre autres, la validité des diplômes souvent considérés « à rabais », le questionnement quant à la faisabilité de leur projet d'étude à l'université, les nombreux efforts en matière de mesures d'accommodement à déployer en vain, et le doute persistant quant à la possibilité de se trouver un emploi. De même, en ce qui concerne les stages de formation, des craintes sont présentes notamment concernant le danger d'erreurs que ces étudiants peuvent commettre et pouvant compromettre la vie ou la sécurité des clients ou des patients (Ducharme et Montminy, 2012). Selon Sowers et Smith (2004), ces craintes sont d'ailleurs injustifiées puisqu'aucun cas n'a encore été recensé à ce sujet.

Les professeurs réfractaires s'interrogent sur les nombreux enjeux concernant le respect des finalités des programmes (Philion 2012) et entretiennent des idées préconçues à l'égard des mesures d'adaptation, qu'ils considèrent comme étant des privilèges accordés à ces étudiants (Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec [COPHAN], 2013). Leurs propos traduisent également très souvent une ambivalence entre les besoins de ces étudiants au profit des besoins des autres étudiants (Marchand, 2011) ce qui, pour eux, pose un défi supplémentaire de gestion de classe ainsi qu'un sentiment d'iniquité envers les autres étudiants (Ducharme et Montminy, 2012).

Des études sur les attitudes du corps enseignant en enseignement supérieur (Vogel, Leyser, Wyland et Brulle, 1999) et leur perception en regard des étudiants ayant une situation de handicap (Baker, Boland, et Nowik, 2012) révèlent que les enseignants qui ont des connaissances en matière de droit des personnes handicapés, en regard de la nature des handicaps et de leur impact sur les apprentissages ont une opinion plus positive à leur égard. De plus, on remarque que l'attitude adoptée des enseignants est souvent reliée à la nature du handicap. Keefe (cité dans Wolforth et Roberts, 2010). Sowers et Smith (2004) exposent que celle-ci est plus favorable envers les étudiants vivant avec un handicap plus traditionnel (déficience motrice, visuelle, auditive) qu'à l'endroit des étudiants ayant un handicap non visible. Wolforth et Roberts reprennent Keefe et soulignent que le trouble de santé mentale se classe bon dernier.

Un portrait global de la situation des étudiants ayant un TA ou un TDA/H fréquentant les cégeps au Québec a été établi par Wolforth et Roberts (2010). Les enseignants, se sentant plus démunis à intervenir auprès des étudiants ayant un TDA/H, semblent avoir des attentes réduites à leur sujet. Comparativement aux étudiants ayant un TA, ils croient qu'ils sont moins prédisposés, entre autres choses, à obtenir leur diplôme d'études collégiales et à être admis à l'université. Parallèlement, ils font ressortir que l'une des mesures jugées facilitantes par ces étudiants est justement l'attitude positive des professeurs à l'égard de leur incapacité.

1.3 Les difficultés auxquelles tout étudiant est confronté au postsecondaire

Afin de bien comprendre les difficultés qu'engendrent les TA ou le TDA/H dans

leurs études postsecondaires, il importe tout d'abord de dresser le portrait des difficultés auxquelles doivent faire face les étudiants en général en début de parcours universitaire.

Sauvé, Debeurme, Martel, Wright, Hanca et Castonguay (2007) font ressortir les difficultés dans plusieurs aspects de la vie étudiante auxquelles les étudiants sont confrontés et pouvant avoir des conséquences sur la persévérance aux études. Pensons tout d'abord aux difficultés sur les plans affectif et personnel : à l'adaptation et à l'intégration à un nouveau milieu, au stress de répondre à de nouvelles exigences, à la construction d'un nouveau réseau social, à la gestion de nouvelles préoccupations de jeunes adultes telles les tâches domestiques, la planification financière, la conciliation travail-études-famille, la motivation, etc. (Meunier-Dubé et Marcotte, 2012; Perron, 2013; Sauvé *et al.*). Sur le plan scolaire, les difficultés répertoriées sont de l'ordre des stratégies d'étude, des méthodes de travail ou « des carences liées à la formation de base et à la maîtrise déficiente des préalables » (communiquer de façon claire et précise, rédiger et organiser sa pensée, organiser son travail efficacement, recueillir et traiter rapidement de l'information verbale, écrite, ressortir les idées principales et les organiser sous forme de tableau) telles que définies par Cartier et Langevin (2001, p. 355). Romainville (1997, 1998) rapporte également le manque de compétences en lecture et en rédaction (Lafontaine et Legros, 1995) des étudiants, qui aura un impact certain quant à leur persévérance aux études (Monballin, van der Brempt et Legros, 1995). Par ailleurs, plusieurs études démontrent que des difficultés ou des manques relatifs aux stratégies d'étude expliquent en partie l'abandon des études (Cartier et Langevin; Tinto, 2005).

1.3.1 Les difficultés inhérentes aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Plus spécifiquement pour la population ayant un TA ou un TDA/H, les manifestations associées à leur limitation s'apparentent aux difficultés mentionnées précédemment. À partir des informations retenues par Delisle et Richard (2006), Vincent (2010) ainsi que Wolforth et Roberts (2010), les adultes ayant un TA ou un TDA/H possèdent des lacunes importantes au niveau :

- des habiletés attentionnelles (attention soutenue et partagée en classe ou lors des travaux et examens);
- des habiletés organisationnelles (attention au détail, gestion du temps, planification), au niveau du traitement de l'information (lenteur et faible mémoire de travail);
- des habiletés communicationnelles (compréhension en lecture, production de textes, productions orales, difficultés liées à l'orthographe);
- des difficultés de conceptualisation, de raisonnement (mathématiques) et de distorsions cognitives ou de perceptions erronées.

Il faut indiquer que chez 19 à 26 % (approximativement) des personnes ayant un TDA/H, on décèle un TA associé à la lecture (dyslexie), à l'écriture (dysorthographe) ou aux mathématiques (dyscalculie), ce qu'on appelle *comorbidité* (Canadian Attention Deficit Hyperactivity Disorder Resource Alliance [CADDRA], 2010). Wolforth et Roberts (2010) précisent que toutes ces difficultés identifiées font en sorte que les études peuvent se révéler ardues et, par conséquent, les étudiants sont plus à risque d'échec. Heiligenstein, Guenther, Levy, Savino et Fulwiler (1999) et, plus récemment, Ramsay et

Rostain (2015) indiquent que dans les collèges, certains étudiants ayant un TDA/H obtiennent une moyenne générale plus faible, se retrouvent plus souvent en situation de relèvement académique et sont moins nombreux à obtenir leur diplôme.

Landry et Goupil (2010) traduisent par des exemples concrets les difficultés vécues par les étudiants ayant un TDA/H à l'université. Notons,

- le peu de planification de leur trimestre;
- la perception faussée relative au temps (manque de temps, malgré le fait d'en disposer de plus);
- la prise de notes déficiente;
- le temps d'attention limité en classe ou en période d'examen (perte d'information importante);
- la procrastination;
- le stress relié à la désorganisation, à la surcharge de travail et au fait d'être à la dernière minute;
- la perte de matériel scolaire ou de documents importants;
- la désorganisation dans la structure logique d'un travail écrit.

Pour certains autres étudiants souhaitant prouver leur capacité à réussir sans soutien ou pour qui les stratégies compensatoires développées ne suffisent plus, la confrontation à leur limite se traduit souvent par un constat d'échec, au cours du premier trimestre, qui les amène à abandonner ou à requérir de l'aide aux services adaptés (CRÉPUQ, 2010). Les étudiants qui soupçonnent un TA ou un TDA/H doivent alors entreprendre une démarche parfois longue et onéreuse d'obtention d'une

évaluation officielle auprès des professionnels autorisés (Ducharme et Montminy, 2012) pour accéder par la suite aux services adaptés.

Ainsi, les lacunes reliées aux exigences scolaires qui se manifestent par des stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail inefficaces ou par de la passivité face à l'apprentissage ont une influence sur la performance scolaire de ces étudiants, (Minskoff et Allsopp, 2011). Il semble que les difficultés décrites précédemment sont en opposition à certaines caractéristiques (motivation, efficacité, style cognitif, autoefficacité, persévérance, etc.) reconnues chez un étudiant jugé « à succès » ou à rendement élevé, selon la littérature, (Boulet et al., 1996; McMillan, 2010). En effet, cet étudiant à succès se distingue par son bagage élevé de stratégies d'apprentissage qu'il emploie et adapte en fonction des différents types de connaissance à apprendre et des situations d'apprentissage proposées (Boulet et al.). Boulet et al. ont fait ressortir le profil des stratégies d'apprentissage privilégiées par cet étudiant à succès par rapport à des étudiants plus faibles. Qu'en est-il donc des étudiants ayant un TA et un TDA/H?

1.4 Le problème et les questions de recherche

Une augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap recensés ces dernières années, dont ceux ayant un TA et un TDA/H représentant la plus forte proportion, est observée dans les universités québécoises (AQICESH, 2014; ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MESRST], 2013). Or, l'arrivée massive de ces étudiants oblige ces institutions à reconsidérer et organiser des offres de services plus adaptés dans une perspective d'éducation plus inclusive (MESRST).

Landry et Goupil (2013, p. 345) précisent que les étudiants inscrits à l'université doivent maîtriser des habiletés cognitives de « haut niveau » telles la rétroaction, l'autoévaluation, l'initiative, l'organisation, la planification des objectifs, etc. Toujours selon les auteurs, on reconnaît certaines difficultés importantes chez les étudiants aux prises avec un TA et un TDA/H qui doivent apprendre à développer des stratégies compensatoires et qui divergent des caractéristiques des étudiants performants. Pour ce faire, plusieurs universités ont dû mettre en place des mesures adaptées d'appui ou de soutien aux apprentissages (Getzel, 2008) afin de répondre aux besoins grandissants de ces étudiants.

Comme Cartier et Langevin (2001) l'indiquent, le premier trimestre est décisif puisque c'est au cours de la première année que le taux d'échec et d'abandon des études est le plus important (près de 80 %) chez les étudiants ayant notamment des carences liées aux préalables nécessaires aux études supérieures et des problèmes liés au contenu du programme et des cours, comme mentionné précédemment.

Les attitudes défavorables à l'égard des étudiants ayant un TA et un TDA/H, la méconnaissance des limitations fonctionnelles, des mesures d'adaptation ou d'accommodement et la généralisation par certains acteurs de cas problématiques à l'ensemble des étudiants en situation de handicap engendrent une croyance que ces derniers n'ont pas leur place à l'université, qu'ils ne réussiront pas ou qu'ils ne se trouveront pas de travail dans leur domaine d'étude par la suite. Étant donné cet état de situation, une étude visant à mieux comprendre et décrire les stratégies d'apprentissage des étudiants ayant un TA associé à un TDA/H à leur première année

universitaire semble tout indiquée.

Cette étude vise donc à répondre à la question principale, aux sous-questions et à la question secondaire suivantes :

1) Quelles stratégies d'apprentissage composent le profil personnel des étudiants ayant un trouble d'apprentissage (TA) associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) à leur première année universitaire?

1 a) Quelles stratégies d'apprentissage sont connues par ces étudiants?

1 b) Quelles stratégies d'apprentissage sont dites utilisées par ces étudiants?

Quelles sont les raisons qui motivent leur utilisation?

2) Quels liens peuvent être établis entre les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants de cette étude et celles d'un étudiant dit « à succès », selon la littérature?

1.5 Les retombées de la recherche

Toute recherche dans le domaine de l'éducation vise des retombées éducatives. Cette étude engendrera des retombées pour la pratique des intervenants (enseignants, orthopédagogues, professionnels) qui travaillent auprès de la population en situation de handicap à l'université, ceux des ordres d'enseignement antérieurs et également pour les étudiants eux-mêmes. En effet, les résultats de cette étude faciliteront une plus grande compréhension du profil personnel de stratégies d'apprentissage des étudiants ayant un TA associé à un TDA/H à l'université. L'étude permettra d'identifier les stratégies d'apprentissage connues par ces étudiants et d'identifier les stratégies privilégiées par ceux-ci. Une meilleure connaissance de ces stratégies d'apprentissage contribueront à sensibiliser les intervenants quant aux modes d'intervention à prioriser

dans leur pratique et conduiront très certainement à des pistes de réflexion. Cette meilleure compréhension de la situation telle qu'elle est vécue respectivement par les étudiants pourra nous éclairer quant à l'importance des mesures à déployer à l'université quant aux services à leur offrir directement et peut-être même à déconstruire certains préjugés quant à leur capacité à réussir des études supérieures.

Selon Bégin et Ringuette (2005), de nombreuses actions sont posées et des mesures de soutien sont disponibles dans les universités pour soutenir les étudiants en général, mais elles sont peu coordonnées entre elles. Ils indiquent que si la structure organisationnelle n'est pas bien pensée, elle sera confrontée à sa limite et n'aura que peu d'impact sur la réussite.

Cette étude ne prétend pas apporter une réponse à toutes ces interrogations. Par contre, l'amorce d'une réflexion plus approfondie peut mener à d'autres recherches fort intéressantes.

1.6 La pertinence de la recherche

Après lecture des écrits au sujet de l'intégration ou de l'inclusion des étudiants de la clientèle émergente en milieu universitaire, un constat de véritable préoccupation est observé. Celle-ci est palpable au sein du système d'éducation québécois et se traduit par de récents avis juridiques, de nouvelles politiques-cadres certes, mais s'étend de plus en plus au reste de la société. En effet, les milieux de stage doivent également se préparer à l'arrivée de cette nouvelle main-d'œuvre au handicap invisible et doivent être sensibilisés (CRÉPUQ, 2012). Les conseillers en emploi des universités, les centres

locaux d'emploi et les employeurs auront aussi à composer avec des travailleurs ou des professionnels qui souhaiteront, après avoir déployé temps et énergie, intégrer le monde du travail, ce qui ne sera pas nécessairement chose simple (Ducharme et Montminy, 2012). Pour que la démarche de cette intégration réussisse, elle doit être le fruit des efforts de toute une société. Selon l'Institut de la statistique du Québec en 2010, le taux d'emploi des étudiants avec incapacité détenant un diplôme universitaire s'élevait à 57,4 %, comparativement à 82,1 % pour les étudiants sans incapacité (Ducharme et Montminy). Il y a donc encore de nombreux efforts à fournir en ce sens.

De plus, en 2000, une *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000) imposait aux universités des contrats de performance fixant ainsi le taux de diplomation à 80 % pour contrer le phénomène d'abandon scolaire (Bernatchez et Gendreau, 2005). Les établissements n'ont eu d'autre choix que de mettre en place des mesures de soutien favorisant la persévérance et la réussite aux études. Grayson et Grayson (2003) rapportent qu'un établissement canadien a calculé qu'il en coûte approximativement 4 230 \$ lorsqu'un étudiant cesse ses études avant l'obtention de son diplôme. Il s'avère donc important de bien le soutenir dans son parcours universitaire. « Ainsi, la persévérance dans les études et l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires favorisant l'activité économique d'une société augmentent les perspectives d'emploi de la population, ce qui lui assure une place sur l'échiquier mondial » (Sauvé *et al.*, 2007, p. 25). C'est pourquoi une recherche permettant une meilleure compréhension entourant les stratégies d'apprentissage des étudiants ayant un TA associé à un TDA/H à l'université s'inscrit dans une perspective de pertinence sociale et économique, car le phénomène est relativement récent et que de meilleures

interventions pourront avoir un impact sur leur persévérance. Pour les étudiants interrogés, recevoir une formation universitaire solide est synonyme « d'occuper des emplois de qualité et de bien gagner sa vie » (CRÉPUQ, 2010, p. 14). Ils souhaitent acquérir une formation afin d'accéder également à une participation sociale pleine et active.

La réussite des étudiants ayant un TA associé à un TDA/H aura des répercussions puisque titulaires d'un diplôme universitaire, ils doublent leurs chances de contribuer à une pleine participation sociale (Ducharme et Montminy, 2012). Pour l'état, il est vrai que les frais relatifs à leur scolarité peuvent sembler coûteux, mais « en matière de coûts sociaux et humains, ils dépassent largement l'investissement que nécessitent des services adaptés à leurs besoins » (Ducharme et Montminy, p. 23). Est-il souhaitable de refuser de la main-d'œuvre qualifiée quand, actuellement, on assiste à une demande croissante d'emplois exigeant une formation de niveau supérieur (CRÉPUQ, 2010)? « La société en bénéficie lorsque la population active est composée de gens compétents, formés et scolarisés qui répondent aux besoins du marché du travail » (Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons, 2003, p. 5).

Bien que l'heure soit encore à la constatation, à l'état de fait sur la question, il semble que dans certains milieux universitaires, l'étape de mise en œuvre d'actions, de concertation et de partenariat soit amorcée (Ducharme et Montminy, 2012). La question des meilleures pratiques appropriées servant de modèle à la venue de cette nouvelle population en milieu universitaire est un enjeu fondamental (Philion, 2010). Il appert que les travaux scientifiques sur le sujet à l'ordre d'enseignement postsecondaire ne

sont qu'à leurs premiers balbutiements, et que le Québec accuse un retard important. Ainsi, toute recherche sur le sujet permettant d'en apprendre davantage a son importance. Par ailleurs, il y a peu de recherches et d'écrits sur la fréquentation des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Il importe donc de développer une expertise visant à favoriser les meilleures pratiques. Le manque de suivis longitudinaux, le peu de transfert et de diffusion des avancées de la recherche sont d'ailleurs soulevés à cet égard par Bonnelly *et al.* (2010) et repris par Tremblay (2011).

Dans les années 1980, aux États-Unis, des études ont porté sur les stratégies compensatoires des étudiants ayant un TA à l'université (Cowen, 1988). Ces études nomment « stratégies compensatoires » ce qu'actuellement le Québec désigne comme mesures adaptatives (temps supplémentaire aux examens, preneur de notes, etc.). Des études corrélationnelles entre étudiants avec incapacité et étudiants sans incapacité ont été réalisées, notamment une étude comparative d'étudiants dyslexiques et d'étudiants performants quant à leurs stratégies d'apprentissage et leurs méthodes d'étude (Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila et La Fave, 2008). D'autres études ont été menées afin d'observer l'amélioration des habiletés des étudiants après l'implantation de programmes d'enseignement des stratégies (Allsopp, Minskoff et Bolt, 2005; Burt, Parks-Charney et Schwean, 1996; Zwart et Kallemeyn, 2001). Aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée aux deux composantes à la fois, soit la connaissance des stratégies d'apprentissage et leur utilisation. Peu d'entre elles ont ciblé la population ayant un TA associé à un TDA/H. Pour toutes ces raisons, cette recherche revêt une pertinence scientifique certaine.

CHAPITRE II
LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre expose le cadre de référence sur lequel s'appuie cette étude. Il se divise en quatre parties, qui portent sur les concepts entourant les TA, le TDA/H, les stratégies d'apprentissage à l'université et l'étudiant jugé « à succès » à l'université.

2.1 Le trouble d'apprentissage et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Les étudiants visés par cette étude sont les étudiants ayant un TA associé à un TDA/H fréquentant l'université. Ainsi, il importe de bien définir ces troubles afin de comprendre les manifestations et les difficultés qui ont un impact réel sur les études.

2.2 Les troubles d'apprentissage ou troubles spécifiques des acquisitions scolaires

L'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA, 2002) définit les troubles d'apprentissage par un « dysfonctionnement affectant l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale⁸ ». Plus spécifiquement, les dysfonctions ont des répercussions sur le langage oral et écrit, la lecture (décodage, reconnaissance des mots, compréhension), l'écriture, le raisonnement et les mathématiques. Dans plusieurs cas, ces troubles du système nerveux central touchent d'autres sphères associées à l'apprentissage, dont la

⁸ <http://www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus/définition-des-tas/définition-officielle-des-tas>

mémoire, l'attention, les fonctions exécutives (planification, organisation, prise de décision) et la vitesse de traitement de l'information (ACTA, 2002). Saint-Laurent (2002) souligne que les différentes définitions démontrent la complexité et la diversité des problèmes qui leur sont associés. Benoît (2005) indique que le trouble d'apprentissage est un terme regroupant une variété de troubles plus spécifiques de causes multiples et qui se traduit par des difficultés propres aux tâches et aux apprentissages scolaires, desquelles en résulte une faible performance dans un ou plusieurs domaines, tel que précisé précédemment. Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005) reprend une définition du National Joint Committee on Learning Disabilities, cette fois-ci sur les troubles spécifiques d'apprentissage comme étant une expression désignant « un ensemble hétérogène de troubles qui se manifestent par des difficultés importantes de l'acquisition de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques » (p. 1413). Pour leur part, Blouin et Bergeron (1995) précisent qu'un trouble d'apprentissage « affecte de façon sélective l'apprentissage de la langue écrite ou du calcul sans qu'il soit relié à une perturbation globale de l'intelligence, de la personnalité ou à une anomalie sensorielle ou motrice dont il serait la conséquence » (p. 60).

L'Organisation mondiale de la santé [OMS] (2008), dans sa Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-10), décrit les troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires (F81) comme des altérations des modes d'apprentissage dès les premiers stades du développement. Ils ne sont pas attribuables à des désordres sensoriels (auditifs, visuels), intellectuels ou de l'ordre de facteurs environnementaux. L'OMS reconnaît les

troubles spécifiques de la lecture, de l'acquisition de l'orthographe, de l'acquisition de l'arithmétique, et le trouble mixte des acquisitions scolaires ou autres troubles du développement. De plus, ces troubles sont caractérisés par leur nature persistante et permanente dont aucun traitement ne peut supprimer totalement la présence, et ce, malgré des interventions répétées.

Le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2003) désigne principalement les quatre termes suivants comme étant des TA :

- La dyslexie (trouble de décodage et de compréhension de la lecture);
- La dysorthographe (trouble relié à l'application et la compréhension du code écrit);
- La dyscalculie (trouble relié au calcul et aux mathématiques);
- Les troubles des apprentissages non spécifiés, tels que la dyspraxie (trouble de coordination et de l'exécution de certains gestes moteurs) et la dysphasie (trouble du langage de la sphère expressive ou réceptive).

Le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) reconnaît dorénavant les troubles des apprentissages spécifiques comme un seul diagnostic englobant tous les troubles, puisqu'ils surviennent rarement seuls, donnant la possibilité de les spécifier selon les manifestations liées :

- à la lecture :
 - inexactitude des mots, débit lent, lecture laborieuse;
 - incompréhension de ce qui est lu;
- à l'écriture :

- difficultés d'orthographe;
- erreurs grammaticales, de ponctuation, manque de clarté et d'organisation du texte;
- aux mathématiques :
 - mauvaise maîtrise du sens du nombre, des faits arithmétiques, de calcul;
 - difficulté de raisonnement mathématique.

Ce DSM précise qu'au moins une difficulté, sur les six symptômes ci-dessus, doit persister depuis au moins six mois malgré des interventions spécifiques. Il peut y avoir présence d'un trouble lorsque les sujets ont des habiletés scolaires sous les attentes en fonction de l'âge chronologique, que ce trouble commence dès les premières années scolaires et qu'il ne peut être expliqué par une déficience (intellectuelle, visuelle, auditive) ou un autre trouble. Dans une évaluation, on doit également retrouver les atteintes dans chacune des sphères d'apprentissage touchées de même que le niveau de sévérité (léger, modéré, sévère).

En ce qui a trait à certains troubles non spécifiés, dont la dysphasie et la dyspraxie, ils se trouvent désormais, comme les troubles spécifiques de l'apprentissage, sous la catégorie des troubles neurodéveloppementaux et correspondent respectivement au trouble du langage et au trouble de l'acquisition de la coordination (Caisse nationale de la solidarité pour l'autonomie, 2014). Cette nouvelle classification fait l'objet de certaines critiques en raison des nombreuses recherches qui ont démontré que « ces troubles reflètent les mêmes concepts sous-jacents »,

notamment pour le trouble relié à l'oral (Snowling et Hulme, 2012, p. 597). Il est à noter que les étudiants ayant un TA reconnu et qui fréquentent actuellement les universités québécoises sont principalement des étudiants présentant une dyslexie ou une dysorthographe. D'ailleurs, la dyslexie est la forme la plus courante des TA avec un taux de prévalence de 80 % (Lyon, Shaywitz et Shaywitz, 2003). Pour l'année 2012-2013, ce type de déficience fonctionnelle représente 18 % de la population en situation de handicap pour un total de 1220 étudiants; ce qui le place au second rang derrière l'autre population de cette recherche, soit les étudiants ayant un TDA/H (21 % et 1469 étudiants) (AQICESH, 2013). Cette recherche se limitera aux deux premiers troubles spécifiés précédemment compte tenu de leur nombre important.

2.2.1 Les manifestations relatives aux troubles d'apprentissage

L'acte d'apprendre s'effectue par l'appropriation de l'information provenant de l'environnement par le biais des sens, soit la vision et l'audition principalement, et qui est traitée par différentes aires du cerveau de façon simultanée (Saint-Laurent, 2002). Il implique également de nombreux processus cognitifs reliés et coordonnés entre eux. Chez le sujet ayant un TA, il s'avère souvent que le traitement de l'information à différents niveaux est dysfonctionnel. Le tableau 1 (p. 34) résume les principales difficultés associées aux processus cognitifs se manifestant au niveau du langage, de la phonologie, du traitement visuospatial, de la mémoire, de l'attention, de la vitesse de traitement et des fonctions exécutives.

Tableau 1

Principales difficultés associées aux processus cognitifs

Processus dysfonctionnel du traitement au niveau :	Manifestations des troubles d'apprentissage
langagier	Difficulté à saisir les phrases longues et complexes, à comprendre les subtilités des blagues, l'opinion d'autrui, à retenir les consignes orales ou les mots nouveaux.
phonologique	Difficulté avec la correspondance graphème-phonème, la conscience phonologique (sons des lettres et des mots), décodage trop saccadé entraînant une difficulté de compréhension de lecture (perte de sens).
visuospatial	Difficulté avec les consignes orales et écrites, la latéralité (orientation spatiale), à faire ressortir les idées principales et la structure d'un texte, faible traitement de l'information séquentielle.
de la mémoire	Pauvres stratégies de rétention (encodage, stockage) et de récupération de l'information (se rappeler l'orthographe des mots, des dates, etc.).
de l'attention	Impulsivité, faible capacité attentionnelle et de concentration.
de la vitesse	Lenteur à établir des liens entre la nouvelle information et celle déjà assimilée (orale ou écrite), difficulté à suivre lorsque le débit est trop rapide.
des fonctions exécutives	Faible capacité de planification, d'anticipation, de résolution de problèmes et de prise de décisions. Peu de stratégies et de transfert des connaissances.

Adapté de Walcot-Gayda (2004).

Un ou plusieurs processus permettant de traiter et de transférer l'information peuvent être problématiques. Des lacunes en ce qui a trait à une mauvaise gestion, à une mauvaise utilisation ainsi qu'à un ajustement (autorégulation) pauvre de ces processus cognitifs rendent les apprentissages comme s'ils étaient hors de leur contrôle (Saint-Laurent, 2002).

2.3 Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

On ne retrouve que très peu de définitions du TDAH dans la littérature, car on le décrit plutôt par ses manifestations et ses répercussions. On sait qu'il touche environ de 5 à 8 % des enfants (Vincent, Proulx et Lemelin, 2013). Le TDAH est un trouble neurologique caractérisé par un des deux groupes de symptômes persistants d'inattention ou d'hyperactivité/impulsivité ou encore des deux symptômes (American Psychiatric Association, 2013; Vincent et Lafleur, 2006). « Il entraîne des difficultés à contrôler et à freiner les idées (inattention), les gestes (bougeotte physique) et les comportements (impulsivité) » (Vincent, 2010, p. 1). Les symptômes doivent respecter certains critères diagnostiques spécifiques : présence depuis l'enfance, manifestation dans au moins deux sphères de la vie (école, maison, travail, vie sociale), atteinte d'un niveau important qui engendre des problèmes au quotidien, et finalement non secondaires à d'autres problèmes d'ordre médical (Chevalier *et al.*, 2006; Vincent et Lafleur). Le DSM-5 indique que les enfants doivent présenter plus de six critères sur neuf dans l'une ou l'autre des catégories ou dans les deux. Compte tenu du nombre de symptômes par catégorie observé chez le sujet, le spécialiste précisera le trouble déficitaire selon les profils d'inattention prédominante, d'hyperactivité/impulsivité prédominante ou mixte (inattention et hyperactivité/impulsivité).

Le TDAH serait lié à des facteurs assurément génétiques (80 % des cas), mais peut être dû également à des facteurs environnementaux (exposition à la nicotine, à l'alcool pris par la mère lors de la grossesse, exposition à des toxines, au mercure, au plomb) ou de traumatismes à la naissance (manque d'oxygène, prématurité) (Vincent, 2012).

2.3.1 Les manifestations relatives au trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Pour faciliter la compréhension du TDA/H, les principales manifestations ont été regroupées dans le tableau 2 selon les principaux symptômes liés à l'inattention, l'hyperactivité et à l'impulsivité se rapportant aux informations cliniques observées (Vincent et Lafleur, 2006). Deux autres catégories, soit l'hyperréactivité et les problèmes liés aux fonctions exécutives complètent le tableau à partir des informations recensées par Vincent (2010), Vincent et Lafleur, et Brown (2000). Brown corrobore les explications et les études de Barkley (1997), sommité en TDA/H, au moyen d'un modèle explicatif des déficits au niveau des fonctions exécutives.

Tableau 2

Manifestations relatives au TDA/H

Symptômes	Manifestations
Inattention (Vincent et Lafleur)	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à prêter attention aux détails (erreurs d'inattention); - Difficulté à soutenir l'attention, à se concentrer et à rester concentré (lecture, écoute, travail à exécuter, conversation); - Semble ne pas écouter lorsqu'on s'adresse à lui, ailleurs (lunatique, perd le fil de la conversation); - Difficulté à se conformer aux consignes et à terminer les tâches (éparpillement, débiter une tâche, la maintenir); - Distraction par divers stimuli ou par ses propres idées; - Difficulté à s'organiser, à se planifier, à gérer le temps; - Évitement des activités exigeant un effort soutenu (retard, procrastination des tâches : devoirs, rapports, paperasse, budget); - Oublis fréquents (rendez-vous, retourner des appels); - Perte d'objets (perte de temps à les chercher).
Hyperactivité (Vincent et Lafleur)	<ul style="list-style-type: none"> - Bougeotte motrice (bouge les pieds, les mains, sur sa chaise); - Difficulté à rester tranquille; - Difficulté à rester assis; - Énergie débordante (survolté).

Tableau 2

Manifestations relatives au TDA/H (suite)

Symptômes	Manifestations
Impulsivité (Vincent et Lafleur)	<ul style="list-style-type: none"> - Parle beaucoup, interrompt les autres, s'impose; - Difficulté à retenir des paroles ou des réponses; - Difficulté d'inhibition, absence de contrôle, impatience motrice, action favorisée à la réflexion.
Fonctions exécutives (Brown)	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté d'activation (planification de l'action ou d'un plan de séquences, difficulté d'organisation, priorisation de l'information, analyse, synthèse); - Difficulté de focus (concentration, du changement de tâche, hyperfocus, déficit au niveau de la flexibilité cognitive); - Faible maintien de l'effort, de l'intérêt, de la vitesse d'exécution); - Difficulté au niveau des émotions (modulation, gestion de la frustration); - Difficulté au niveau de la mémoire de travail verbale et non verbale et dans le processus de rappel de l'information; - Difficulté au niveau de l'action (inhibition, gestion et autorégulation des stratégies, motivation, pulsion, objectivité).

Adapté de Vincent (2010), Vincent et Lafleur (2006) et Brown (2000).

De 50 à 80 % des enfants conservent des symptômes qui vont leur nuire à l'âge adulte (Vincent, 2012).

2.3.2 Le trouble déficitaire de l'attention chez l'adulte

Dans sa 5^e édition, le DSM (2013) vient préciser les caractéristiques du TDA/H touchant environ 2,5 à 4 % des adultes résultant d'études longitudinales menées auprès de plusieurs sujets diagnostiqués dans l'enfance.

Les manifestations décrites précédemment sont variables en fonction des situations, ce qui ajoute un degré de difficulté lors de la pose du diagnostic par le professionnel à partir des observations des proches de l'entourage de la personne présumée ayant un TDA/H. Elles peuvent varier dans différents contextes : d'efforts à

soutenir, de stress, de plaisir, de nouveauté et de groupe (Vincent, 2010). Six critères ou plus sur neuf par type de profil doivent être présents chez les sujets de plus de 17 ans, dont plusieurs doivent avoir été présents avant l'âge de 12 ans (DSM-5, 2013). Les symptômes liés à l'hyperactivité (agitation motrice) peuvent diminuer avec l'âge, mais l'inattention et l'impulsivité demeurent persistantes (Delisle et Richard, 2006). Selon ces auteurs, bien que le cerveau atteigne une plus grande maturité à l'âge adulte, certaines habiletés exécutives plus complexes demeurent déficitaires. Certains adultes opteront pour des moyens compensatoires pour atténuer l'inattention et l'impulsivité.

2.4 Les impacts des troubles d'apprentissage et du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité sur les apprentissages et sur la vie

On croit généralement que les TA sont associés à des problèmes scolaires. Cependant, les faibles habiletés organisationnelles et sociales, notamment à « saisir » ou à comprendre le point de vue d'une autre personne, ont une incidence significative sur les rapports avec autrui à l'école, dans la famille et dans les loisirs. Les TA influencent la vie des enfants, des adolescents, des jeunes adultes et des adultes. Il faut préciser que « leurs manifestations varient tout au long de la vie et sont tributaires de l'interaction entre les exigences du milieu, les forces et les besoins de l'individu » (Walcot-Gayda, 2004, p. 36). Le DSM-IV-TR (2003) indique que chez les étudiants ayant un TA, on observe environ 40 % d'abandon scolaire. Chez les adultes, des troubles d'adaptation sociale et professionnelle sont rapportés.

On dénote chez les sujets souffrant de TDAH des difficultés importantes qui

génèrent des conséquences dans plusieurs sphères de leur vie quotidienne. Plusieurs auteurs (Barkley 1990, 1997; Fallu, 2010; Vincent, 2010) rapportent, entre autres choses, chez les adolescents ou chez les adultes :

- Une plus forte propension au décrochage scolaire;
- Une plus grande implication dans des accidents routiers ou d'infractions au Code de la route (incluant la rage au volant);
- Plus de cas de délinquance et de délits commis;
- Une tendance à multiplier les emplois;
- Un plus grand taux de séparation, de divorce et de faillite;
- Chez les jeunes filles, un taux plus élevé de grossesse non planifiée;
- Une plus grande utilisation de substances illicites et des risques plus grands de développer une toxicomanie;
- Une augmentation des problèmes d'anxiété ou de dépression.

C'est pourquoi plusieurs études ont montré que plus de 50 % d'entre eux souffrent de comorbidités reliées à des troubles anxieux, de l'humeur, du comportement, de toxicomanie ou troubles psychiatriques (Brown, 2000).

Le portrait général dressé précédemment des déficits et des manifestations à divers degrés nous renseigne sur les types de difficultés que peuvent rencontrer les étudiants aux prises avec un TA et un TDA/H. Il faut considérer ces caractéristiques qui leur sont associées afin de bien saisir leurs besoins sous-jacents et de bien intervenir auprès d'eux en milieu universitaire.

2.5 Les stratégies d'apprentissage

De nombreux auteurs en psychologie cognitive se sont penchés sur la question des stratégies d'apprentissage. Au fil du temps, les acteurs, particulièrement dans le domaine de l'éducation, se sont approprié ce concept créant une trop grande variabilité de sa définition (Bégin, 2008) ou la confondant avec des habiletés particulières d'apprentissage (Derry, 1988). Ici, à partir des écrits sur le sujet, quelques définitions seront citées et quelques concepts seront proposés par les principaux tenants de ces théories.

D'entrée de jeu, on distingue trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles (Gagné, 1985; Ouellet, 1997; St-Pierre, 1991). Les connaissances déclaratives font référence aux savoirs sur des faits, des règles, des concepts (le *quoi*). Les connaissances procédurales, comme son nom l'indique, porte sur les procédures, le comment faire (le *comment*). Puis, viennent les connaissances conditionnelles, reliées aux conditions pour lesquelles des procédures doivent être utilisées (le *quand* et le *pourquoi*). Or, c'est grâce au concours des stratégies d'apprentissage que l'acquisition de ces connaissances est possible (Gagné; Ouellet; St-Pierre).

Legendre (2005) définit sommairement une stratégie d'apprentissage « comme un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le Sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (p. 1261). Weinstein et Mayer (1986) décrivent les stratégies d'apprentissage en termes de « comportements et de pensées qu'un apprenant met en branle pendant

l'apprentissage et qui influencent le processus d'encodage chez l'apprenant » (p. 315). De leur côté, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) suggèrent dans leur ouvrage que les stratégies d'apprentissage font référence aux activités réalisées par l'étudiant permettant d'acquérir, d'entreposer, d'effectuer le rappel et d'appliquer les connaissances en situation d'apprentissage qui détermineront sa façon d'apprendre. Les auteurs font ressortir qu'il existe un lien entre les stratégies que l'étudiant favorise et son rendement scolaire. Les apprenants ayant développé de nombreuses stratégies efficaces obtiennent de meilleurs résultats que ceux dont le bagage est pauvre (Boulet *et al.*; Gagné, 1985; Pressley, Borkowski et O'Sullivan, 1985).

Le tableau 3 schématise la classification des stratégies d'apprentissage telles que décrites par Boulet *et al.* (1996) à la lumière des quatre grandes catégories établies par St-Pierre (1991). Afin d'illustrer chaque stratégie identifiée, des exemples d'activités ou des moyens d'apprentissage simples ou plus complexes sont décrits.

Tableau 3

Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Boulet et al.

Classe de stratégies	Stratégies	Activités, moyens
Cognitives	Élaboration*	Notes personnelles, paraphrase, résumé, analogie, formulation de questions, exemples, mnémotechnies.
	Organisation*	Apprentissage par listes, classes, ensembles, schémas, réseaux, plans.
	Répétition *	Prise de notes sélectives, répétition, soulignement, encadrement.
	Généralisation	Identification d'exemples, invention d'exemples, repérage de ressemblances.

Tableau 3

Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Boulet et al. (suite)

Classe de stratégies	Stratégies	Activités, moyens
Cognitives (suite)	Discrimination	Identification et invention de contre-exemples, repérage de différences.
	Compilation de connaissances	Pratique en parties, de façon globale, comparaison à un modèle.
Métacognitives	Planification*	Fixation de buts, évaluation du niveau de traitement d'information requis, prévision des étapes à suivre, estimation de ses chances de réussite, estimation du temps nécessaire et répartition.
	Contrôle*	Identification du type d'activité cognitive, conscientisation des progrès et des résultats, évaluation de la qualité et de l'efficacité des activités cognitives, anticipation des choix possibles de solutions et prédiction de résultats.
	Régulation*	Régulation de la capacité de traitement, du matériel traité, de l'intensité de traitement et de la vitesse.
Affectives	Maintien de la concentration*	Élimination des distractions, création d'un climat de travail et d'étude sain.
	Maintien de la motivation*	Identification des objectifs personnels de performance, mise en place d'un système de récompenses.
	Contrôle de l'anxiété*	Identification et utilisation des techniques de relaxation et de réduction de stress.
Gestion des ressources	Gestion efficace de son temps*	Établissement des horaires de travail et d'étude, fixation de buts à l'intérieur de certains délais, élaboration de plans de travail et d'étude en fonction du temps.
	Identification des ressources humaines* disponibles et sollicitation	Identification des ressources disponibles, sollicitation d'aide et soutien de leur part des ressources.
	Organisation des ressources matérielles* et gestion de son environnement d'étude et de travail	Identification et gestion des matériels et ressources humaines disponibles et appropriés, gestion efficace et adaptée aux besoins, au style d'apprentissage.

Adapté de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996).

* Les stratégies marquées d'un astérisque sont retenues dans le questionnaire utilisé dans la présente étude.

Ces quatre grands types de stratégies d'apprentissage reflètent les comportements facilitant l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application dont l'apprenant se sert en situation d'apprentissage. Puisque leur fonctionnement est différent, ces stratégies auront une influence sur le traitement de l'information (Boulet *et al.*, 1996). Voici, plus explicitement, chacune d'elles.

2.5.1 Les stratégies dites cognitives

De manière générale, les stratégies cognitives réfèrent directement au processus d'encodage de l'information (Weinstein et Mayer, 1986) ou à l'acquisition des connaissances (Boulet *et al.*, 1996). Wolfs (2001) élabore sur ce qu'il appelle les « comportements-outils d'ordre cognitif » et reprend comme exemple les catégories de Weinstein et Mayer ainsi que Thomas et Rohwer (1986). À titre comparatif, dans le tableau suivant exposant la catégorisation des stratégies cognitives de Weinstein et Mayer, se retrouvent trois stratégies cognitives, soit : la stratégie de répétition, la stratégie d'élaboration et la stratégie d'organisation, tandis que Thomas et Rohwer présentent, quant à eux, des fonctions cognitives apparentées à la sélection d'information, à la compréhension, à la mémorisation, à l'intégration et au contrôle cognitif. Suivant le modèle des quatre grandes catégories de St-Pierre (1991), Boulet *et al.* proposent six sous-types de stratégies cognitives : la stratégie d'élaboration, la stratégie d'organisation, la stratégie de répétition, la stratégie de généralisation, la stratégie de discrimination et la stratégie de compilation des connaissances. Pour cette dernière, St-Pierre la nomme plutôt stratégie d'automatisation d'une procédure. Comme le précisent Boulet et ses collaborateurs, les trois premières stratégies agissent sur les connaissances déclaratives, les quatrième et cinquième stratégies agissent sur les

connaissances conditionnelles, et la dernière (compilation des connaissances) agit sur les connaissances procédurales. La description de la fonction de contrôle cognitif de Thomas et Rohwer fait plutôt appel aux stratégies d'ordre métacognitif (Wolfs).

Tableau 4

Tableau comparatif des stratégies et fonctions cognitives telles que définies par Boulet et al., St-Pierre, Weinstein et Mayer, Thomas et Rohwer ainsi que Bégin

Stratégies ou fonctions cognitives selon			
Boulet* et al. et St-Pierre**	Weinstein et Mayer	Thomas et Rohwer	Bégin
		Sélection	De traitement : Sélection
Élaboration***	Élaboration		Élaboration
Organisation***	Organisation		Organisation
Répétition***	Répétition		Répétition
Généralisation***			
Compilation* ou automatisation d'une procédure**			
Discrimination***			
		Compréhension Mémorisation Intégration Contrôle cognitif	
			Décomposition Comparaison
			D'exécution : Évaluation Vérification Traduction Production

Adapté de Boulet et al. (1996), St-Pierre (1991) et de Bégin (2008)

* Stratégies appartenant au modèle de Boulet et al. et ** appartenant au modèle de St-Pierre.

Bégin (2008) regroupe les stratégies cognitives selon deux classes distinctes : les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution. Six stratégies cognitives de traitement sont reconnues : la sélection, la répétition,

l'élaboration, l'organisation, la décomposition et la comparaison, dont trois d'entre elles se retrouvent dans la taxonomie de Boulet et ses collaborateurs (1996). Finalement, les stratégies d'exécution font appel, quant à elles, à l'évaluation, la vérification, la traduction et la production. Bégin soutient que les stratégies de décomposition et de comparaison ont leur importance, mais elles ne sont habituellement pas associées dans les taxonomies.

2.5.2 Les stratégies dites métacognitives

Les stratégies dites métacognitives font référence à la « connaissance et à la conscience qu'ont les apprenants de leurs propres processus cognitifs aussi bien qu'à leurs habiletés pour contrôler ces processus cognitifs » (Flavell, 1976, 1985). Le processus de métacognition est composé principalement de deux aspects : les connaissances métacognitives et la gestion (régulation) de la cognition. Tout d'abord, la conscience de diverses connaissances que possède l'apprenant de sa propre activité mentale est influencée par un ensemble de variables :

- variables personnelles (connaissance de soi et de tout ce qui agit dans le traitement de l'information), incluant les variables intra-individuelles (connaissance de ses forces, de ses faiblesses, de ses préférences en terme de stratégies), interindividuelles (connaissance des différences de traitement de l'information de chaque apprenant) et universelles (connaissance de la cognition humaine en général);
- variables liées aux tâches d'apprentissage (connaissance de la nature des informations à traiter et sur la façon dont elles devront l'être);
- variables reliées aux stratégies (connaissance de l'apprenant sur les

moyens à privilégier pour traiter l'information et sur leur efficacité (Boulet *et al.*, 1996; Flavell, 1987).

Lors d'une activité métacognitive, les variables associées à l'apprenant citées précédemment de même que celles reliées à la tâche d'apprentissage et aux stratégies qu'il met en œuvre sont en interaction de façon simultanée et continue (Boulet *et al.*, 1996). Le second aspect consiste en la gestion de la cognition et se rapporte directement aux stratégies dites de planification, de contrôle et de régulation (tableau 3) (Boulet *et al.*).

Bégin (2008) propose une taxonomie un peu différente des stratégies métacognitives comparativement à Boulet *et al.* (1996). Les stratégies retenues sont de l'ordre de l'anticipation et de l'autorégulation. L'anticipation est reconnue par plusieurs théoriciens comme une stratégie métacognitive, notamment par Boulet *et al.*, O'Malley, Russo, Chamot et Stewner-Manzanares (1988) ainsi que Wolfs (1998), alors que sa définition serait souvent confondue avec le terme « planification », selon Bégin.

Tableau 5

Comparaison des stratégies métacognitives de Boulet et al., de St-Pierre et de Bégin

Stratégies métacognitives de Boulet* <i>et al.</i> et de St-Pierre**	Stratégies métacognitives de Bégin
Planification***	Anticipation
Contrôle***	
Régulation de son apprentissage***	Autorégulation
Prise de conscience de son activité mentale**	

Adapté de Boulet *et al.* (1996), St-Pierre (1991) et de Bégin (2008)

* Stratégies appartenant au modèle de Boulet *et al.* et ** appartenant au modèle de St-Pierre.

Plusieurs auteurs ont étudié le courant métacognitif et les activités métacognitives qui

en résultent et ont introduit divers types de classifications (Romainville, 1993), puisqu'il est considéré dans le domaine de l'éducation comme un processus essentiel permettant l'amélioration des capacités de l'apprenant (Bégin, 2008). L'élaboration d'une taxonomie en « répertoire organisé » s'avère utile pour la recherche et l'intervention par son application concrète et pratique à un large éventail de situations d'apprentissage (Ruph, Gagnon et La Ferté, 1998).

2.5.3 Les stratégies dites de gestion des ressources

Les actions exercées par l'apprenant, associées aux conditions d'adaptation de l'environnement, du temps et des ressources (humaines et matérielles) nécessaires aux différentes situations d'apprentissage, résument la contribution des stratégies de gestion des ressources (Bégin, 2008; Boulet *et al.*, 1996). Bégin mentionne que Wolfs (1998) considère ces dernières stratégies comme implicites dans les connaissances métacognitives; elles s'avèrent donc une catégorie superflue. Il les caractérise de « stratégies de support » (p. 44), tandis que St-Pierre (1991) les désigne comme des « comportements d'étude » (p. 18).

2.5.4 Les stratégies dites affectives

Pour Boulet *et al.* (1996), les mécanismes utilisés pour maintenir la concentration et la motivation ou pour contrôler les émotions (l'anxiété) sont de l'ordre des stratégies affectives. En effet, celles-ci viseraient à procurer à l'étudiant des conditions optimales : ressources de gestion du temps, de concentration (Wolfs, 2001). Weinstein et Mayer (1986) les considèrent comme importantes, c'est pourquoi elles nécessitent une classe qui leur est propre. La recension des écrits permet de constater que pour certains

autres auteurs, les stratégies affectives peuvent être associées à d'autres catégories, telles la gestion des ressources (McKeachie, Pintrich, Lin et Smith, 1986), les stratégies centrales (Nisbet et Schucksmith, 1986, cités dans Boulet *et al.*, 1996) ou les stratégies de soutien ou de support (Wolfs).

Cette section s'est attardée à présenter clairement les quatre types de stratégies d'apprentissage comme définies dans le modèle de Boulet et ses collaborateurs. Ces stratégies cognitives, métacognitives, de gestion des ressources et affectives de même que leurs sous-types respectifs composent le cadre de référence et l'inspiration de cette étude. Ces dernières ont également servi de point de départ à l'élaboration du questionnaire présenté dans la section subséquente.

2.6 Le profil personnel de stratégies d'apprentissage et l'étudiant dit « à succès »

Grâce à leur étude sur les stratégies d'apprentissage des étudiants à l'université, Boulet *et al.* (1996) ont dégagé le profil général des étudiants « à succès » relativement à leurs stratégies d'apprentissage et leurs méthodes de travail privilégiés en comparant des étudiants forts et des étudiants plus faibles. Par la suite, ils ont fait ressortir ce qui caractérise davantage les étudiants performants de six champs disciplinaires différents, soit en administration, en sciences humaines, en sciences pures, en sciences de la santé, en arts, et en lettres), et ce, dans les différents contextes proposés. Les tableaux des participants et ceux d'étudiants jugés à succès ainsi brossés donneront l'occasion d'y dégager des lignes communes liées à la réussite.

2.7 Les stratégies d'apprentissage et la réussite scolaire

La performance aux études et la réussite scolaire dépendent d'un ensemble complexe de facteurs et de variables interreliées (Boulet *et al.*, 1996). Nombre d'auteurs se sont intéressés à la réussite scolaire et au phénomène de l'abandon des études postsecondaires et ont élaboré des théories afin d'en expliquer les principales causes (Sauvé *et al.*, 2007). Bien que les dimensions qu'ils ont répertoriées, reliées directement à l'étudiant au niveau cognitif, affectif, environnemental et situationnel, ont une incidence sur la réussite scolaire, les adeptes du cognitivisme considèrent que la connaissance et l'application de maintes stratégies « jouent également un rôle fondamental dans l'apprentissage et la réussite » (Boulet *et al.*, p. 29). Plusieurs résultats de recherche ont démontré que l'étudiant fort possède un éventail de stratégies d'apprentissage significatives et efficaces comparativement à l'étudiant plus faible (Langevin, 1992). De même, il existe une corrélation entre l'utilisation efficace de certaines stratégies d'apprentissage et le processus d'encodage qui, à son tour, peut avoir une incidence sur les performances de l'apprenant (Weinstein et Mayer, 1986).

2.8 Les études sur la réussite des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Quelques études portent sur la réussite des étudiants ayant un TA au postsecondaire en lien avec les stratégies d'apprentissage (Dubé et Senécal, 2009). L'une d'entre elles fait ressortir la perception positive des étudiants en difficulté quant à l'utilité des stratégies d'apprentissage et compensatoires⁹ comparativement aux étudiants sans difficulté qui ne les utilisent que très peu. Ainsi, l'application de stratégies

⁹ Ensemble d'activités ou de moyens pédagogiques planifiés pour venir en aide aux élèves qui connaissent des troubles d'apprentissage ou pour les aider à réussir leurs apprentissages (Legendre, 2005, p.1262).

compensatoires permettrait aux étudiants ayant un TA une amélioration importante de leur moyenne universitaire (Ruban, McCoach, McGuire et Reis, 2003)

L'enseignement de techniques de lecture appropriées auprès d'étudiants dyslexiques, entre autres, contribue au progrès de ces derniers à devenir de bons lecteurs. Toutefois, malgré certaines erreurs et un débit lent (Wilson et Lesaux, 2001), ces étudiants de niveau universitaire peuvent tout de même réussir leurs études collégiales et universitaires (Ehri, 1989).

Weyandt et DuPaul (2006) rapportent que le TDA/H exerce une influence négative sur la performance des étudiants au niveau universitaire. En effet, ils ont remarqué que leur moyenne cumulative est plus faible et qu'ils sont aux prises avec plus de difficultés scolaires reliées particulièrement au déficit des fonctions exécutives (voir tableau 2).

Dans cette étude, les stratégies d'apprentissage sont considérées sous l'angle de leur connaissance et de leur utilisation par les étudiants ayant un TA associé à un TDA/H. À travers le parcours ou le cheminement emprunté par les étudiants pour se rendre à l'université, il est probable que des services d'aide individuelle ou orthopédagogique leur aient été offerts. Pour certains, plusieurs moyens ou méthodes ont dû leur être enseignés pour contrer leurs difficultés. Bien que l'enseignement ait été offert, il s'avèrera intéressant de faire ressortir les moyens ou stratégies connues comparativement à celles qui sont réellement utilisées. Comme Pintrich et Schrauben (1992) en font mention, « la connaissance de stratégies ne peut permettre à elle seule d'exécuter une tâche; il faut également que l'étudiant l'utilise » (p. 150). De plus, Poissant (2006) souligne qu'il faut

développer la capacité d'ajuster les stratégies lorsqu'il y a constat d'inefficacité. D'ailleurs, la littérature fait ressortir à cet égard les difficultés des étudiants ayant un TDA/H à émettre des stratégies efficaces et à les ajuster. Le fait d'interroger les participants sur le bagage des stratégies privilégiées permettra une meilleure compréhension de leur profil d'apprenant et, par conséquent, renseignera également sur les mesures ou les formes d'aide à favoriser.

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons identifier les stratégies d'apprentissage que les étudiants ayant un TA associé à un TDA/H connaissent et privilégient. Ils seront également interrogés sur ce qui motive ou non leur utilisation, expliciteront leurs façons de procéder ce qui permettra de comparer leur utilisation réelle des diverses stratégies à celle d'étudiants jugés « à succès ».

2.9 Les objectifs de recherche

Découlant des questions de recherche, les objectifs visés par cette étude sont les suivants :

1. Explorer le profil personnel des stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire :
 - 1a. Identifier les stratégies d'apprentissage connues par ces étudiants;
 - 1b. Identifier les stratégies d'apprentissage dites utilisées par ces étudiants et dégager les raisons qui motivent leur utilisation;
 - 1c. Valider l'utilisation des stratégies dites utilisées à l'issue d'un cours ciblé.

2. Établir des liens entre le profil personnel de stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire et celui d'étudiants jugés « à succès », selon la littérature.

CHAPITRE III
LA MÉTHODOLOGIE

Une démarche méthodologique appropriée au sujet de l'étude consiste à mettre en œuvre les moyens dans le but de répondre à la question principale de recherche, à savoir : Quelles stratégies d'apprentissage composent le profil personnel d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire? La démarche visera, en second lieu, à répondre également à la question secondaire suivante : Quels liens peuvent être établis entre les stratégies d'apprentissage de ces étudiants et celles d'un étudiant dit « à succès », selon la littérature? Dans ce chapitre, il sera question du type de recherche, de la sélection des participants, du choix des outils de collecte de données et de l'analyse des données.

3.1 Le type de recherche

Après une recension de différentes méthodes et méthodologies proposées dans le domaine de la recherche en éducation, le choix s'est arrêté sur une approche qualitative permettant l'approfondissement du phénomène à l'étude. Le type de recherche qui a été retenu est l'étude de cas intrinsèque, car il favorise la compréhension de chaque cas comme un objet unique en soi (Stake, 1995). Comme Karsenti et Demers (2004) le mentionnent, l'étude de cas permet de « percevoir la complexité et la richesse » du sujet (p. 214). Selon ces mêmes auteurs, l'étude de cas facilite l'exploration (façon inductive) et la description des processus inhérents à chaque sujet. Elle permet de porter une attention et un intérêt marqués à chaque individu qui,

dans le cas qui nous préoccupe, sont les étudiants aux prises avec des troubles qui ont un impact sur leurs apprentissages. L'étude de cas contribue également, tel que Stake (1995) le souligne, à une possibilité intéressante de faire ressortir les différences, les ressemblances et les spécificités intercas.

3.2 Les caractéristiques du milieu et la sélection des participants

C'est à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) que s'est tenue la présente étude. Pour l'année scolaire 2013-2014, l'établissement comptait plus de 13 000 étudiants au total, tous cycles d'études et tous programmes confondus.

En 2013-2014, dans toutes les universités québécoises, le nombre d'étudiants considérés comme ayant une déficience multiple qui se rapporte à un TA associé à un TDA/H totalisait 417 (AQICESH, 2014). À l'UQTR, le nombre d'étudiants total ayant une déficience multiple s'élevait à 56. De ce nombre, pour la session automne 2013, 10 étudiants constituaient la population visée et respectaient les critères définis par la chercheuse, dont 2 garçons et 8 filles sur un total de 264 étudiants en situation de handicap inscrits au service de soutien.

Dans l'étude de cas, l'échantillonnage par choix raisonné s'est avéré tout indiqué puisqu'il repose sur des critères extrêmement précis (Fortin, 2010), comme il en est question ici. Ainsi, le recrutement des participants s'est effectué de deux façons, notamment par affichage sur les babillards, sur les écrans de diffusion du campus et également à partir de la liste des étudiants en situation de handicap inscrits aux services adaptés et répondant aux critères de sélection suivants :

- Détenir un diagnostic de trouble d'apprentissage et de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité;
- Être inscrit à un programme d'études de premier cycle;
- Fréquenter l'université pour la première session.

À cette fin, les Services aux étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières a été contacté afin de cibler les étudiants répondant aux critères. Par leur entremise, une invitation personnalisée à participer à la recherche leur a été acheminée par la poste. Les étudiants intéressés ont été invités à contacter la chercheuse. S'en est suivi une prise de contact avec chacun en vue d'expliquer à nouveau la nature de leur participation à la recherche et de répondre à leurs questions. Lors de cette rencontre explicative, ils ont signé le formulaire de consentement (voir Appendice A) et le moment de l'entrevue initiale a été convenu.

La sélection des participants de cette étude compte donc cinq participants, soit un garçon et quatre filles volontaires à y participer sur les 10. Les prénoms sont assurément fictifs, et ce, afin de respecter la confidentialité des participants. Il semble opportun de décrire brièvement chacun d'entre eux et de présenter quelques renseignements généraux recueillis lors de l'entrevue initiale.

Les paragraphes qui suivent précisent l'âge de chacun des participants, leur âge au moment auquel ils ont reçu leur diagnostic, leur diagnostic officiel, le programme d'études auquel ils sont inscrits à l'université, les diplômes qu'ils ont obtenus à ce jour et certaines particularités relatives à leur admission à l'université. Ces renseignements

généraux sont repris dans le tableau synthèse de la page 59.

Benoit

Benoit est un jeune homme de 23 ans qui est inscrit à temps plein à l'université au certificat en histoire. Après plusieurs tentatives de réussite du cours de français d'appoint, son amie lui suggère fortement d'aller rencontrer l'orthopédagogue du cégep qu'il fréquente pour lui faire part de ses difficultés. Il est immédiatement dirigé vers une clinique d'évaluation neuropsychologique et, à l'âge de 19 ans, le diagnostic de trouble déficitaire de l'attention et de dyslexie lui est confirmé. Il n'a pas terminé sa technique ni sa formation collégiale et est admis à l'UQTR sur la base d'expérience.

Béatrice

Béatrice est une maman de 23 ans. Elle est inscrite à temps partiel dans un programme de certificat en intervention psychosociale à l'UQTR. C'est au cours de sa formation technique au cégep qu'elle fréquente (à l'âge de 22 ans) que son superviseur de stage lui fait remarquer que sur le plan de ses apprentissages, quelque chose ne va pas et il lui conseille d'aller consulter. Elle obtient son diagnostic indiquant un TDAH et des TA (dyslexie et dysorthographe). Après son programme intensif en technique d'éducation spécialisée, elle s'inscrit à l'université, car elle souhaite parfaire ses connaissances.

Caroline

Caroline est âgée de 24 ans. Elle est inscrite au baccalauréat en sciences infirmières au programme de perfectionnement. Lorsqu'elle termine sa formation

secondaire à l'éducation des adultes, découragée d'avoir à fournir autant d'efforts sur le plan scolaire et suivant les recommandations du meilleur ami de son cousin, elle décide de consulter dans une clinique d'évaluation neuropsychologique. On lui annonce au téléphone qu'elle a un TDA, une dyslexie et une dysorthographe. Après l'arrêt de ses études pour se remettre de cette nouvelle, elle retourne à l'éducation des adultes et obtient, un peu plus tard, son diplôme d'études secondaires (DES). Elle choisit ensuite le programme de soins infirmiers au cégep, duquel on lui confère le droit de pratiquer la profession d'infirmière.

Flavie

Flavie est une étudiante de 21 ans. Diplômée en technique d'éducation spécialisée, elle décide de poursuivre sa formation au certificat en intervention psychosociale. Au cours de son troisième cours de français collégial, l'enseignante l'invite à aller la rencontrer et lui mentionne qu'elle soupçonne un TA et un TDA, considérant son attitude lunatique. Flavie avait elle-même des doutes à ce sujet. Elle entreprend les démarches d'évaluation et est diagnostiquée comme ayant un TDAH, une dyslexie et une dysorthographe. Elle est inscrite au certificat en intervention psychosociale, car elle n'atteint pas la cote R pour être admise au baccalauréat en psychoéducation qui, mentionne-t-elle, est de plus en plus élevée.

Pascale

Pascale est la plus jeune des participants, elle est âgée de 20 ans seulement. Elle détient un diplôme collégial en éducation spécialisée. Lors de sa deuxième année collégiale, son enseignante de français d'appoint lui « sonne une cloche » sur le fait

qu'elle connaît parfaitement ses règles de grammaire, sans toutefois les appliquer. Pascale consulte son médecin de famille qui abonde dans le même sens que l'enseignante, puis la dirige vers une clinique d'évaluation neuropsychologique. On établit le diagnostic de dysorthographe et de TDAH. Après son collégial, elle ne se sent pas prête à intégrer le marché du travail et explique : « J'aime étudier, j'aime mon agenda, j'aime mes crayons, j'aime, j'aime venir à l'école... j'aime apprendre ». Elle s'inscrit au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire.

Tableau 6

Renseignements généraux sur les participants retenus de l'étude

	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
Âge	23	23	24	21	20
Âge du diagnostic	19	22	17	19	19
Diagnostic officiel	TDAH avec impulsivité Dyslexie Dysorthographe	TDAH Dyslexie Dysorthographe	TDA Dyslexie Dysorthographe	TDAH Dyslexie Dysorthographe	TDAH Dysorthographe
Diplôme obtenu	DES	DES DEC-Technique	DES DEC-Technique	DES DEC-Technique	DES DEC-Technique
Programme d'études à l'université	Certificat en histoire	Certificat en intervention psychosociale et étudiante libre	Baccalauréat en soins infirmiers perfectionnement	Certificat en intervention psychosociale et en gérontologie	Baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire, BEAS (secondaire)
Particularités	Admission à l'Université sur la base expérience	Admission à l'Université conditionnelle : un cours, ÉUF, épreuve synthèse, cours RSE1001	Admise dans ce programme, car non admissible dans l'autre	Inscrite au certificat, car cote R insuffisante pour entrer en psychoéducation	Inscrite au BEAS secondaire, car contingentement au BEAS (primaire)

3.3 Les outils de collecte de données

Les outils de collecte de données dans le cadre d'une étude de cas multiples sont de plusieurs types : l'entrevue, le questionnaire, l'observation, les documents, le

matériel audiovisuel, le journal de bord, etc. (Creswell, 2007; Fortin, 2010). Certains outils ont été retenus pour cette étude. Ils seront décrits dans ce qui suit et pour chacun, les modalités d'utilisation seront définies.

Dans un premier temps, la première entrevue semi-dirigée individuelle, qui consiste en une interaction verbale animée de façon souple telle une conversation informelle (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2004), a permis de mieux comprendre les thèmes à explorer sur l'histoire générale des participants. Ainsi, leur cheminement scolaire, les difficultés rencontrées, le moment correspondant à la tombée de leur diagnostic, les mesures et les ressources dont ils ont bénéficié antérieurement ont, entre autres choses, été abordées. Le canevas d'entrevue est présenté à l'Appendice B. L'entretien d'une durée d'une heure s'est réalisé au milieu de la première session, soit à la mi-octobre 2013. Avant le début de l'entrevue, le but de la recherche a été rappelé ainsi que son déroulement, et des précisions quant à l'enregistrement de celle-ci ont été apportées. Cette entrevue, dont la plupart des questions étaient ouvertes, a servi également de prétexte pour rendre les participants à l'aise et apprendre à mieux les connaître.

Dans un deuxième temps, pour recueillir les informations servant à composer le portrait global des stratégies d'apprentissage, le questionnaire « *Profil personnel des stratégies d'apprentissage (PPSA)* » de Boulet (1998) a été utilisé sous forme d'entrevue individuelle dirigée. En effet, le modèle de classification proposé par Boulet a été choisi, car il semble bien élaboré et exhaustif. À partir de celui-ci, une première recherche effectuée en 1993 et 1994 à l'Université du Québec à Hull et à l'Université du

Québec à Chicoutimi auprès de 887 étudiants à fort rendement et à faible rendement scolaire a permis de dégager le portrait des étudiants à succès relativement à leurs stratégies d'apprentissage. Puis, cette étude de Boulet *et al.* (1996) a donné lieu à un ouvrage intitulé *Les stratégies d'apprentissage : l'ABC de la réussite scolaire* (Boulet, 1998), dont le profil personnel de stratégies d'apprentissage (PPSA) a été tiré. Le PPSA est un inventaire de 143 questions conçu dans le but de permettre d'identifier le niveau d'utilisation des stratégies d'apprentissage par les étudiants dans différents contextes; situations d'avant-pendant-après étude, travail régulier, cours et examen.

Le questionnaire de 143 énoncés a nécessité une adaptation qui s'est traduite par le retranchement des items doublons se trouvant dans deux sections du questionnaire dans « les habitudes de travail et d'étude avant, pendant et après les cours » et dans « les habitudes de travail et d'étude lors de la préparation aux examens ». De plus, les dix énoncés qui se rapportent à la perception que l'étudiant a du contrôle qu'il exerce sur les activités d'apprentissage ont été retirés puisque cet aspect ne fait pas partie de l'étude en cours et s'avère d'une grande complexité. Il en a finalement résulté 116 énoncés (voir Appendice C). Par rapport au questionnaire initial de Boulet (1998), permettant d'établir la fréquence d'utilisation des stratégies classées par type de stratégies (cognitives, métacognitives, gestion des ressources et affectives) et pour lesquelles trois sous-types ont été retenus (tableau 3, p. 41, marquées d'un astérisque), la chercheuse a souhaité également interroger les étudiants sur la connaissance ou de chaque stratégie. Ainsi, pour chaque énoncé du questionnaire, le déroulement s'est effectué de la façon suivante :

- En premier lieu, l'étudiant devait indiquer s'il connaissait ou non la stratégie

énoncée (connaissance des stratégies).

- En second lieu, l'étudiant devait répondre selon une échelle de mesure de fréquence à cinq points : toujours (T), souvent (S), quelquefois (Q), rarement (R) ou jamais (J) (utilisation des stratégies).

Le questionnaire, d'une durée approximative d'une heure trente, a été passé dans le cadre d'une entrevue individuelle dirigée. La chercheuse donnait le choix au participant de lire lui-même les énoncés à sa convenance (voix haute, voix basse ou en silence) ou lisait pour lui chaque question. Cette procédure semblait la meilleure méthode pour parvenir aux fins de l'étude et obtenir une meilleure validité des réponses, permettant ainsi d'éviter que les difficultés reliées à la lecture, au déficit au niveau de l'attention, de la concentration et à l'impulsivité, caractéristiques des répondants de cette étude, nuisent à la démarche. Ces mêmes raisons évoquées expliquent également pourquoi le nombre d'items a été réduit. Il est à noter que quatre participants sur cinq ont préféré une lecture de la part de la chercheuse. Le cinquième participant a préféré lire à voix haute chaque question, ce qui a permis à la chercheuse de reformuler la question si celle-ci avait été mal lue ou incomprise. De même, pour un meilleur repérage visuel relatif au questionnaire, sept couleurs correspondant à chacun des contextes d'utilisation ont été attribuées. Ce sont ces couleurs qui expliquent le code correspondant aux énoncés dans le chapitre IV :

- M : mauve, énoncés en contexte de lecture;
- G : gris - J : jaune - O : orange, en contexte général d'étude, de travail ou d'examen;
- V : vert, en contexte de travail lors des cours;

- B : bleu, en contexte d'étude en vue d'un examen;
- R : rose, en contexte de passation d'examen.

Les énoncés du questionnaire ont été limités à cinq énoncés par page, permettant ainsi une présentation de l'information plus aérée. Le choix d'une police sans empattement et l'alternance d'une couleur de fond plus pâle à plus foncée à chacune des lignes d'énoncés ont assuré une meilleure lisibilité. Considérant que les étudiants devaient se familiariser avec le contexte universitaire, s'appropriier les us et coutumes de l'enseignement supérieur et parfois même les responsabilités inhérentes à leur vie de jeunes adultes, le questionnaire et la mise en situation décrite ci-dessous ont eu lieu au début de la deuxième session de leur parcours.

Finalement, dans un troisième temps, un entretien d'explicitation a été proposé. Celui-ci vise à permettre au participant de verbaliser à propos du déroulement de tâches exécutées ou d'actions vécues (Vermersch, 2006). « Il vise la description du déroulement de l'action, tel qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle » (p. 18). L'entretien s'est donc déroulé a posteriori, soit au trimestre suivant la démarche et les actions posées par l'étudiant. C'est pourquoi il s'agit d'un contexte rétrospectif.

Dans cette étude, le but de cet outil de collecte de données est de connaître et de vérifier si les stratégies que le participant a dit connaître et utiliser ont véritablement été mises en application (validée) en situation d'étude et de passation d'examen. Pour y parvenir, un cours offert à la session antérieure (automne) à la troisième rencontre (hiver) a été ciblé par l'étudiant lors de l'entrevue initiale. À l'aide du plan de cours

fourni par celui-ci, la chercheuse a entrepris une démarche par courriel auprès du professeur (voir Appendice D) ayant offert le cours en vue d'obtenir une copie vierge de l'examen final et de présenter à l'étudiant la situation d'évaluation comme vécue précédemment. Un canevas d'entretien d'explicitation a été élaboré contenant pour chacun des participants leurs réponses retranscrites quant à l'utilisation ou non des stratégies du questionnaire (voir Appendice E). Tout d'abord, chaque participant a dû apporter le matériel utilisé dans le cadre du cours choisi (notes de cours, cahier, volume, PowerPoint) et l'a présenté en expliquant la façon dont il avait été utilisé. À partir de celui-ci, il a été invité à décrire ses méthodes de travail de même que les stratégies élaborées et mises en œuvre pour se préparer à son examen final. La verbalisation a porté sur les explications des façons de faire, les comportements adoptés, les étapes préconisées pour s'appropriier les notions. Par la suite, l'examen lui étant présenté, le participant a dû en décrire le déroulement ainsi que la démarche de réalisation. Compte tenu que la chercheuse avait préalablement reporté les réponses du participant lors du questionnaire sur le canevas d'entretien d'explicitation, au fur et à mesure, elle comparait ces réponses aux nouveaux propos explicités. Ainsi, elle a pu interroger le participant lorsque ses propos s'avéraient différents de ceux déclarés auparavant et reprendre les énoncés ayant été omis par celui-ci (voir extrait d'entretien p. 235). Cette troisième phase a eu lieu au début du mois de février 2014 et l'entretien a duré environ une heure et quinze minutes.

Toutes les rencontres se sont tenues dans un local dédié aux étudiants de cycles supérieurs au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Signalons que des notes personnelles de la chercheuse et de données factuelles sur les échanges avant,

pendant et après les rencontres ont aussi été privilégiées en processus de collecte de données et ont servi de complément et d'enrichissement.

3.4 Le traitement et l'analyse des résultats

Le traitement et l'analyse des résultats ont été réalisés manuellement, c'est-à-dire sans l'aide de logiciel d'analyse de données. L'entrevue initiale semi-dirigée sur l'histoire de vie de chaque étudiant, qui a été enregistrée, a été retranscrite de façon intégrale par la chercheuse. Par la suite, après s'être approprié les verbatim de chacun, des tris, des regroupements et une organisation des données en tableaux ont été effectués afin de pouvoir les présenter et tirer des conclusions. C'est ce que Miles et Huberman (2003) appellent la condensation des données. Le vécu, de façon chronologique, de chaque cas rencontré a servi de description des différents cas.

Pour le questionnaire « *Profil personnel des stratégies d'apprentissage* » faisant ressortir tout d'abord la connaissance de chaque stratégie et, dans un deuxième temps, l'utilisation des stratégies sur une échelle de fréquence, une analyse descriptive quantitative a été effectuée à partir des contextes d'utilisation définis par le questionnaire par des calculs de sommes, de moyennes et de pourcentages. Les données recueillies et présentées en tableaux ont facilité leur interprétation et ont permis de dégager des tendances quant à chacun des cas, mais également des similitudes ou des différences intercas. La connaissance de la stratégie a pu être considérée lorsque le participant répondait positivement à celle-ci. Les stratégies dites utilisées par le participant sont celles qui ont obtenu la mesure de fréquence *toujours* et *souvent*.

Une analyse descriptive détaillée des comportements, des actions, des démarches et des moyens mis en œuvre (stratégies d'apprentissage validées) lors de l'entretien d'explicitation en contexte rétrospectif de préparation et de passation d'examen tel que décrit et verbalisé par les participants, est venue compléter le portrait de chaque étudiant. Un canevas d'entretien a été conçu afin que, tout au long de l'analyse, les observations soient regroupées (voir Appendice E) (Mucchielli, 1996). Ces données supplémentaires enregistrées sur caméra ont permis d'élaborer un profil personnel plus exhaustif pour chacun. De plus, cette entrevue a permis une triangulation des méthodes puisque deux outils de collecte ont été mis en œuvre pour valider les mêmes informations à recueillir auprès des participants (Savoie-Zajc, 2004). Les stratégies considérées comme « validées » sont celles pour lesquelles il y a eu concordance entre la fréquence d'utilisation indiquée par le participant lors du questionnaire et la réponse obtenue lors de l'entretien d'explicitation.

En plus de définir le profil personnel d'apprentissage des cinq étudiants, faire ressortir les différences et les similarités entre les cas quant à leur vécu, la connaissance, l'utilisation des stratégies et celles mobilisées en contexte d'apprentissage se révèle d'une grande richesse. Une analyse inductive permet la comparaison intercas et vise à dégager les tendances générales entre leur profil personnel de stratégies d'apprentissage et celui d'un étudiant jugé à succès.

3.5 La déontologie

Ce projet de recherche répond aux conditions et exigences établies en matière d'éthique de recherche sur les êtres humains auxquelles tout chercheur doit se

conformer. À cet effet, un certificat d'éthique portant le numéro CER-13-192-06.18 a été émis en août 2013 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Puis, le 6 août 2014, une décision de prolongation du certificat portant le numéro CER-14-204-08-03.24 a été rendue, permettant de mener à terme cette même recherche.

CHAPITRE IV
L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente la description des cinq participants à cette étude de même que leur profil personnel de stratégies d'apprentissage à leur première année universitaire. Un portrait global de chaque participant est d'abord dégagé. Ensuite, sont dévoilés pour chacun des participants les résultats obtenus quant aux stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et celles validées en entretien d'explicitation à l'issue d'un cours ciblé. Enfin, ces résultats sont regroupés par contexte d'utilisation (lecture; travaux, étude ou examen; lors des cours et en passation d'examen), et après, par type de stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives, gestion des ressources et affectives).

4.1 Le portrait global des participants

Cette première section vise à décrire le portrait global des participants dans lequel sont résumés leur vécu et leur parcours scolaire ainsi que les forces et les faiblesses qui les caractérisent, tel qu'exprimé lors de l'entrevue initiale.

4.1.1 Benoit

Benoit, jeune homme réservé, raconte qu'au début de son parcours scolaire primaire, tout va bien pour lui, mais qu'à mesure que sa scolarité se déroule, il éprouve des difficultés qui l'obligent à redoubler sa 6^e année. Il ne peut se souvenir des raisons des difficultés rencontrées. Il réussit son premier cycle au secondaire régulier pour poursuivre au pré-DEP après la troisième secondaire. Puis, c'est à l'éducation des

adultes qu'il obtient son diplôme d'études secondaires (DES). Il mentionne que ses faiblesses se situent plus particulièrement sur les plans de l'orthographe et de sa capacité de concentration et de rétention de l'information. La lecture semble une force chez lui, car dès son jeune âge, il y a été initié et a été encouragé à la pratiquer avec sa mère et sa grand-mère. Il possède également une culture générale variée, ce qui l'aide à faire de nombreux liens.

Il s'inscrit par la suite comme étudiant en technique de génie mécanique au cégep. Après plusieurs tentatives de réussite du cours de français d'appoint, sa copine lui suggère fortement d'aller rencontrer l'orthopédagogue de l'établissement qu'il fréquente. Immédiatement, celle-ci le dirige vers une clinique d'évaluation neuropsychologique où le diagnostic de TDAH avec impulsivité et de dyslexie lui est confirmé. Des séances répétées en orthopédagogie lui permettent de comprendre la nature de ses difficultés, de s'outiller et de réussir son épreuve uniforme de français. Finalement, il renonce au collégial, s'inscrit à l'université et est admis au certificat en histoire sur la base d'expérience.

4.1.2 Béatrice

Béatrice se décrit comme une enfant dynamique et remplie d'énergie qui, très tôt dans sa scolarité, éprouve des difficultés à apprendre et doit fournir des efforts constants d'attention et de concentration. Elle se rappelle des périodes où elle doit lire devant toute la classe et exprime que cela la « rendait mal à l'aise ». L'heure des devoirs et leçons était, selon elle et ses parents, interminable. Ses résultats sont pour elle plutôt décevants compte tenu du travail accompli, ce qui la démotive et lui font

détester l'école. Elle redouble alors sa 4^e année. À cette même époque, après un déménagement dans une autre ville, elle raconte qu'on lui confie de grandes responsabilités pour son âge. Le peu d'encadrement scolaire et familial qu'elle dit recevoir de la part de ses parents l'incite à assurer l'encadrement de sa jeune sœur. Les mathématiques et les sciences sont ses matières préférées pour lesquelles elle possède une facilité. Béatrice insiste sur une habileté particulière en calcul mental.

Arrivée au secondaire, elle se sent décrochée et en réaction. Elle dit avoir été sur une « passe déviante », où elle s'absente souvent de l'école, défie l'autorité et entre en conflit avec ses professeurs. On la dirige vers le cheminement individualisé pour lequel elle témoigne des problèmes vécus.

T'es dans tes livres, module par module. C'tait pire parce que quelqu'un qui niaise déjà en partant, dans une classe normale au moins, y a des temps qui écoute, t'avances quand même. Mais, quand tu décides de boguer dans un livre, t'avances pas... Souvent, tu vas arriver pis le monde y vont avoir de la dyslexie ou de la dysorthographe pis quelque chose comme ça, pis t'es pris pour lire tout le temps... et si t'es quelqu'un de plus lunatique ou pas motivé, mettons que...

Elle arrête l'école à 16 ans, puis elle retourne quelque temps plus tard à l'éducation des adultes pour y terminer ses études secondaires (DES).

Entre temps, elle a un fils et précise : « c'est ma source de motivation ». Il représente l'une des raisons qui l'incitent à poursuivre ses études au postsecondaire afin de lui offrir un milieu plus aisé et équilibré. Sa formation au cégep et plus particulièrement ses stages en Centre jeunesse lui procurent une grande stimulation. Elle dit « avoir adoré »! Pendant sa technique et à la suite d'une maladie, elle rencontre son superviseur de stage. Il lui fait remarquer l'écart important entre sa participation

active, sa compréhension juste et ses bonnes réponses en classe et les erreurs commises dans ses travaux et examens. Il évoque la possibilité d'un réel trouble. Finalement, elle décide d'entreprendre le processus d'évaluation neuropsychologique en clinique privée et elle reçoit un diagnostic de dyslexie et de TDAH. Elle explique : « Je le prenais vraiment pas dans le bon sens dans le fond... Moi, j'étais plus dans la révolte pis j'tais aussi un peu dans le déni, j'pense, c'est ça. » Les professeurs l'encouragent et lui font voir qu'elle devrait plutôt être fière de ce qu'elle a accompli jusqu'à présent.

Béatrice s'inscrit au certificat en intervention psychosociale à l'université, car elle désire « être plus outillée pour être en mesure de donner plus dans l'fond à ma clientèle ». Elle est toutefois admise sous conditions, car certains préalables sont manquants. Elle précise prendre les moyens pour les obtenir un à un (cours manquant, mentorat en français, cours Réussir ses études, etc.). Elle se dit organisée puisqu'elle doit favoriser la conciliation études-travail-famille.

4.1.3 Caroline

Caroline se dit réservée, discrète, mais tout de même sociable. Déjà au primaire, elle doit travailler très fort. Elle passe inaperçue auprès des professeurs et pose peu de questions, car elle préfère demander à sa mère de lui expliquer. Par contre, elle précise que la période des devoirs et leçons s'avère, à l'occasion, source de conflits avec cette dernière qui lui répète sans cesse de se concentrer. C'est d'ailleurs pour cette raison que sa mère embauche une enseignante retraitée afin de l'aider en français. Caroline a un penchant pour les mathématiques, l'éducation physique et les arts, matières dans

lesquelles elle réussit bien : Ça bougeait, c'était plus des projets, c'était plus actif. » Le moment de la lecture à tour de rôle était vraiment une source de stress :

Le monde s'amusait quand j'lisais. J'lisais vraiment tout croche... Pendant que les autres lisaient leur paragraphe, moi je comptais, ok, ça va arriver à tel paragraphe. J'le lisais tout de suite, genre, parce que sinon je sautais des lignes, je bégayais, je transformais des mots.

À l'école secondaire, en classe ordinaire, elle relate que plusieurs ont des problèmes de comportement dans ses cours. Ayant du mal à se concentrer, cela l'oblige à se présenter aux périodes de rattrapage. « J pense que c'est pas mal pour ça que j'ai réussi à pouvoir passer. » Puis, elle décide de s'inscrire au programme d'art dramatique. Vers la fin de son secondaire, elle ressent de la démotivation et explique : « J'ai comme fait, ah l'école, ça m'tente pu d'mettre l'énergie que j'mettais. Fait que, justement c'est là que j't'allée aux adultes, y a trop de matières que j'avais pas vues. » Elle y poursuit ainsi les quelques cours non réussis, soit le français, l'anglais et les sciences physiques.

C'est grâce à un travail mené auprès d'elle par un cousin et son ami, étudiant tous deux en psychologie, qu'elle retient l'hypothèse de difficultés pouvant s'apparenter au TDA/H et aux TA. Caroline entreprend alors le processus d'évaluation neuropsychologique et obtient son diagnostic à l'âge de 17 ans. Elle interrompt l'éducation des adultes pour une certaine période, histoire d'avalier la nouvelle et de comprendre ce qui lui arrive. Puis, elle décide d'y retourner. Elle est suivie par une orthopédagogue qui prend le temps de lui expliquer la nature de ses difficultés. Elle lui enseigne également des trucs et des stratégies à mettre en œuvre lors des examens : « quand j'ai vu que j'avais des super bonnes notes, j'ai fait comme, [...], j'peux aller au

cégep, j'peux faire de quoi ». Au cégep, elle dispose de mesures adaptatives et de services, notamment le local adapté pour la passation d'examen, du temps supplémentaire aux examens, des aides technologiques et de l'aide en orthopédagogie. À la première tentative, elle réussit son épreuve uniforme de français.

Elle s'inscrit au baccalauréat en sciences infirmières dans le profil « perfectionnement » et au service de soutien aux étudiants en situation de handicap de l'université. Lors de l'entrevue, elle indique ne pas avoir utilisé à ce jour le local adapté ni ses aides technologiques. Elle n'en ressent pas le besoin et assure qu'elle n'hésitera pas à les utiliser si son besoin change.

4.1.4 Flavie

Flavie se décrit comme une enfant vive, mais relativement sage. Elle explique qu'elle entretient de très bonnes relations avec sa famille. Avant son entrée à l'école, rien ne laisse présager les difficultés qu'elle y vivra. Elle est attentive, écoute bien les consignes et apprend très vite. Au primaire, Flavie progresse dans un parcours régulier. Dès 7 ans, elle doit travailler très fort à la maison. Elle se rappelle qu'elle confond certaines lettres. Elle raconte être allée rencontrer l'orthopédagogue à quelques reprises, sans plus. Un peu plus tard, on propose qu'elle redouble sa 3^e année. Sa mère s'oppose et elle passe en 4^e année. Sa mère de même que sa tante enseignante l'ont beaucoup aidée. L'été, elle révise les notions scolaires dans de petits cahiers afin de conserver ses acquis. Elle excelle particulièrement dans les matières que sa mère et elle jugent « moins importantes » : art, religion, histoire, géographie, etc.

La tranquillité marque son adolescence. Parvenue à l'école secondaire, elle étudie au régulier dans un programme en arts visuels. Certaines matières, comme l'anglais et le français, se révèlent ardues. Pour y arriver, elle doit se présenter très fréquemment aux périodes de rattrapage sur l'heure du dîner ou après l'école. Les difficultés sont plus importantes au secondaire, mais elle confie avoir réussi tout de même à s'en sortir. En français par exemple, elle perd tous ses points en orthographe et en compréhension de lecture, mais pour les idées, le contenu des textes à produire de même qu'à l'oral, elle obtient de bonnes notes. Elle se débrouille très bien dans les matières qui exigent, comme elle dit, « le par cœur ».

Flavie termine son secondaire à l'éducation des adultes, car il lui manque un cours d'anglais pour l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Elle s'inscrit par la même occasion en sciences humaines au cégep pour entreprendre des cours généraux obligatoires. Portée à aller vers les gens, elle décide de se diriger en relation d'aide. Elle hésite entre la technique en soins infirmiers et la technique en éducation spécialisée. Son choix se pose sur cette dernière et est confirmé lors de son dernier stage. Elle désire « soigner les gens psychologiquement plutôt que physiquement ». C'est pendant sa première année, plus précisément dans son cours de français, que son enseignante l'alerte sur le nombre élevé d'erreurs commises dans son texte. Elle lui glisse un mot sur une potentielle dyslexie. Pour la première fois de sa vie, elle a d'excellentes notes, car elle aime tous ses cours. Elle est motivée, intéressée et très fière d'elle. Elle décide d'ignorer les propos de sa professeure. Puis, à son troisième cours de français collégial, en vue de l'épreuve uniforme de français, son enseignante, formée en orthophonie, relance la jeune fille sur une possible dyslexie, dysorthographe et même un TDAH. Elle

lui suggère d'aller consulter en neuropsychologie. Elle se confie avoir eu peur qu'on ne décèle aucun problème, car elle se serait sentie alors comme vraiment « pourrite », (dans le sens d'incapable). Finalement, après un mois elle est fixée, car on lui confirme le diagnostic de dyslexie, de dysorthographe et de TDAH. C'est alors des larmes de soulagement. L'hyperactivité, explique-t-elle, se manifeste par son côté très verbal et son désir de toujours vouloir « être en train de faire quelque chose ». On lui accorde de faire ses examens dans un local adapté, d'utiliser des aides technologiques comme Antidote et WordQ. Ces mêmes mesures adaptatives sont également proposées à l'université.

Elle termine sa formation technique et est admise au certificat en intervention psychosociale puisque le baccalauréat en psychoéducation exige une cote R trop élevée. Elle désire entreprendre également un certificat en gérontologie afin d'ouvrir éventuellement une résidence pour personnes âgées.

4.1.5 Pascale

Pascale a un parcours qu'elle affirme « tout ce qu'il y a de plus normal ». À l'école primaire, tout va bien, mais en revanche, elle doit travailler très fort à la maison pour y parvenir. Le temps des devoirs et leçons s'étend sur une période de deux heures à deux heures trente. Enfant très sociable avec beaucoup d'entregent, elle s'adapte facilement à tous les milieux. Les mathématiques et l'orthographe sont les matières les plus difficiles. Elle lit beaucoup et la lecture, pour elle, n'est pas un problème. Les points perdus sont souvent associés aux erreurs orthographiques des mots.

Au secondaire, elle poursuit, dans un autre établissement privé, dans un programme d'arts plastiques. Elle passe une adolescence somme toute calme et tranquille. Elle continue de travailler fort et se situe dans la moyenne. Les matières qui exigent de la mémorisation, notamment la géographie et l'histoire, sont plus pénibles. De plus, elle a les mathématiques « en horreur ». Elle doit se présenter aux midis d'aide pour les réussir. L'orthographe fait chuter les bonnes notes qu'elle obtient en lecture et dans les productions orales. Elle excelle sur le plan du leadership puisqu'elle est présidente de sa classe et remporte même la Médaille du Lieutenant-gouverneur¹⁰ pour la jeunesse pour son implication à l'école.

Depuis qu'elle est toute petite, elle sait qu'elle veut travailler auprès d'une clientèle ayant une déficience intellectuelle, tout comme l'éducatrice de son petit frère. Ce dernier est atteint d'une déficience sévère et ses parents sont famille d'accueil en déficience intellectuelle. C'est pourquoi elle s'inscrit au cégep en techniques d'éducation spécialisée. « J'voulais vraiment être sur le terrain, pis toujours être en contact avec les gens, ça faisait un beau mélange. » L'enseignante du cours de français d'appoint lui fait remarquer qu'il semble y avoir « quelque chose qui cloche » entre ses connaissances des règles grammaticales françaises et leur application. Pascale rencontre son médecin qui confirme les doutes de l'enseignante, mais lui suggère d'entreprendre les démarches en clinique de neuropsychologie. On lui annonce qu'elle a en effet un TDAH de même qu'une dysorthographe. À sa deuxième année collégiale, elle a droit à du temps supplémentaire pour ses examens, à l'utilisation d'un ordinateur et de logiciels d'aide, puis elle commence une médication. « Ça m'a comme sauvée », précise-t-elle.

¹⁰ Médaille remise par le lieutenant-gouverneur du Québec attribuée à un élève qui a fait preuve de dépassement de soi et de dévouement par son implication au sein de son milieu scolaire.

Pascale ne se sent pas prête à affronter le marché du travail et elle décide de poursuivre à l'université en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Elle désire enseigner à des élèves qui ont une déficience intellectuelle et avoir sa classe à elle. Elle est assidue à ses cours et se sent en confiance, car elle possède une bonne préparation et une bonne formation en éducation.

4.2 Les habitudes et les stratégies d'apprentissage dans différents contextes d'utilisation

La prochaine section présente les résultats obtenus au questionnaire soumis aux participants. Pour chacun d'eux, un profil exhaustif est établi, dans un premier temps, sur les stratégies connues, dites utilisées dans les cinq contextes d'utilisation. À ce profil sont juxtaposées des informations relatives aux stratégies validées ou non lors de l'entretien d'explicitation en contexte rétrospectif d'étude en vue d'un examen et de passation d'examen. Puis, le profil des stratégies d'apprentissage est repris pour chacun, mais cette fois, ces dernières sont regroupées par type et leurs sous-types respectifs. Rappelons que les stratégies d'apprentissage sont tirées des questionnaires élaborés par Boulet et ses collaborateurs (1996, 1998) et que les lettres (M-G-J-O-V-B-R) réfèrent à la couleur que la chercheuse a attribuée à chaque section correspondant aux différents contextes d'utilisation (voir questionnaire en Appendice C).

4.2.1 Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Benoit

Dans les paragraphes suivants, les stratégies connues, dites utilisées et validées reliées aux habitudes en lecture, de travail, d'étude et lors de la passation d'examen de Benoit sont décrites et s'ensuivent ces mêmes stratégies classées par type et sous-

type.

4.2.1.1 Les habitudes de lecture de Benoit. Benoit connaît les 10 stratégies d'apprentissage relatives en contexte de lecture. Bien qu'il affirme toutes les connaître, 6 d'entre elles sont dites utilisées. Les stratégies d'avant lecture sont privilégiées : intention (énoncé M1), lecture de titres et de sous-titres (énoncé M2). Pendant la lecture, il prend des notes personnelles (énoncé M8 : validé) et tente de surligner les notions importantes (énoncé M6 : validé), mais il indique en faire ressortir beaucoup trop. Il centre souvent son attention sur la première et la dernière ligne d'un paragraphe ou sur les deux (énoncé M4). Il utilise toujours l'index ou le lexique des volumes pour mieux comprendre le sens des mots (énoncé M5). En contexte d'observation, la chercheuse a demandé s'il avait consulté le glossaire de son volume obligatoire pour comprendre les mots non familiers et Benoit a répondu qu'il ne savait pas que son livre en contenait un.

Identifier les idées principales et dégager l'essentiel des propos de l'auteur (énoncé M7) est une stratégie qu'il applique rarement, car il mentionne la maîtriser difficilement. Il précise qu'il a « de la misère à les voir ». Lors de la lecture, il ne prend pas le temps de faire une lecture rapide pour en saisir l'idée générale (énoncé M3). Il ne s'arrête pas régulièrement ou après quelques paragraphes afin de revoir ce que le texte dit, ou faire une récapitulation mentale (énoncés M9-10), surtout s'il manque de temps, car cela le porte alors « à rêvasser », ajoute-t-il.

4.2.1.2 Les habitudes de Benoit en contexte d'étude, de travail et d'examen. Des

29 stratégies énoncées, 27 sont connues par Benoit et il affirme utiliser un bon nombre (17) d'entre elles. Il répond de « toujours » à « souvent » pour les énoncés se rapportant à la planification d'un horaire (énoncé G2), de plan de travail (énoncé J1), d'étapes à échelonner et à réaliser avant le début d'une période de travail ou d'étude (énoncé J2). Il s'organise pour éviter la pression du temps (énoncé G4) et ne pas rédiger ses travaux à la dernière minute (énoncé J3). Au début d'une période de travail, il essaie de déterminer quelles stratégies il pourra utiliser (énoncé G5). Il identifie les ressources humaines (camarades et professeurs) consultables (énoncé O3) et y a recours pour un travail au besoin (énoncé O12). Il termine toujours avant les dates d'échéance exigées et les respecte (énoncé J4). Il précise avoir besoin de disposer de ce temps pour prendre du recul relativement à son travail. Ses études sont prioritaires (énoncé G1) et il néglige facilement les autres aspects importants de sa vie (énoncé G3). Il a besoin de travailler dans un endroit calme et propice à sa concentration (énoncé O14). Il dose ses périodes de travail et de repos (énoncé O17).

Benoit utilise rarement les stratégies relatives au temps, notamment celles qui visent à prioriser les tâches pressantes ou importantes (énoncé O1), à les commencer sans tarder (énoncé O4) ou à s'obliger à respecter les périodes d'étude planifiées (énoncé O19). Il est porté à remettre à plus tard (énoncé O11 : non validé). Il ne prend pas le temps d'analyser la tâche à accomplir ni d'identifier ce dont il a besoin pour son travail (énoncé O2). Il déclare qu'il entrecoupe ses sessions pour se lever souvent afin d'aller chercher le matériel qui lui manque. Ses périodes de travail scolaire sont généralement longues pour qu'il puisse « se mettre dedans » et arriver à être productif (énoncé O13), donc rarement courtes et plus fréquentes (énoncé O20). Selon lui, cette

dernière phrase le décrit très bien. Dans ses périodes d'étude, il a toujours besoin d'interruptions (énoncé O15) et de récompenses (énoncé O9). Il est rarement capable de fournir des efforts valables lorsqu'il n'aime pas le professeur ou la matière (énoncé O6) et lorsqu'il se sent faible dans le domaine (énoncé O7). Il se dit porté à abandonner facilement devant les difficultés importantes (énoncé O8), à arrêter lorsqu'il est fatigué (énoncé O16) et est surtout attiré par les tâches plaisantes (énoncé O18) ou la matière qu'il préfère. Il ne laisse pas ses problèmes nuire à sa concentration (énoncé O5) et s'efforce de conserver souvent une attitude positive (énoncé O10) et non « jovialiste », car cela l'énerve au plus haut point.

4.2.1.3 Les habitudes de travail de Benoit lors des cours. Douze des 14 stratégies reliées aux habitudes de travail lors des cours sont connues par Benoit, mais la moitié des 14 est utilisée. Il lit les livres assignés aux cours (énoncé V2) et ajoute lire les PowerPoint également. Pendant les cours, il schématise dans sa tête les informations données (énoncé V7) et tente de les relier à ses connaissances antérieures sur le sujet (énoncé V8). Il essaie de prendre en note l'essentiel (énoncé V5 : validé) au moyen de son ordinateur, plutôt que de noter mot à mot les propos du professeur (énoncé V3 : non validé), car il révèle avoir une très mauvaise calligraphie et faire tellement de fautes qu'il devient laborieux de se relire. À la pause ou après les cours, il va poser des questions au professeur sur ce qui n'est pas clair (énoncé V9 : validé). Il fait bon emploi des périodes d'étude qui séparent les cours pour faire ses lectures ou travaux (énoncé V11). Pendant les cours, il déploie des efforts constants pour maintenir son attention et sa concentration (énoncé V10 : validé). Il indique que cela s'avère plus ardu encore si le professeur n'est pas très bien structuré ou qu'il a tendance à sauter du coq

à l'âne, comme ce fut le cas pour le cours qu'il a ciblé pour ce projet de recherche. Jamais, ni avant ni après ses cours, il ne relie ses notes (énoncés V1-V14). Il précise également « avoir de la misère » à cerner l'essentiel, donc il identifie rarement les aspects importants présentés par le professeur (énoncé V4). Il n'essaie pas de repérer dans le volume pendant les cours les notions enseignées par le professeur (énoncé V6 : S. O.). Il complète quelquefois ses notes de cours en consultant d'autres textes ou d'autres sources de référence (énoncé V12 : validé). Il ne reprend pas la matière sous une autre forme (tableau, schéma) (énoncé V13 : validé). Par contre, Benoit a une façon bien à lui de reprendre la matière. Il révèle recopier les citations des lectures de ses notes de cours ou des volumes assignés dans Zotero, un logiciel qui permet la gestion de données (citations, résumés...) et de références bibliographiques. Il se crée des fiches de lecture en vue de centraliser tous ses documents au même endroit.

4.2.1.4 Les habitudes de Benoit en contexte d'étude en vue d'un examen. Des 45 stratégies d'étude en vue d'un examen, 42 stratégies sont dites connues par Benoit et 22 sont dites utilisées. Avant de commencer à étudier, Benoit se demande préalablement ce qu'il connaît sur le sujet (énoncé B2 : validé) et se fixe un niveau de réussite à atteindre (énoncé B3 : validé), et ce, en fonction du niveau d'efforts qu'il déploie. Pour l'examen, lors de l'entretien d'explicitation, il indique avoir souhaité obtenir 80 %. Il compare souvent ses notes de cours avec celles de ses amis afin de s'assurer qu'elles sont complètes et pertinentes (énoncé B6 : validé) puisqu'il précise avoir de la difficulté à cerner l'essentiel des propos du professeur. Il consulte toujours le plan de cours afin de s'assurer des sujets couverts à l'examen (énoncé B37 : validé). La plupart du temps, il étudie seul (énoncé B4 : validé), mais il déclare qu'il lui arrive à l'occasion

de se réunir avec quelques camarades pour échanger et discuter avec eux des notions importantes à retenir pour l'examen et participe aux rencontres de révision de la matière (énoncé B5 : validé). Lorsqu'il étudie, il utilise ses notes de cours et les volumes suggérés (énoncé B39 : validé). Il utilise plus particulièrement la technique de l'imagerie mentale comme moyen mnémonique (énoncé B9 : non validé). Il cherche à comprendre plutôt que de mémoriser (énoncé B10 : validé) et reformule dans ses mots ce qu'il doit comprendre et retenir (énoncé B11 : validé). Il mémorise aussi en répétant le matériel mot à mot (énoncé B34 : non validé). Il fait des liens avec ce qu'il connaît ou a déjà appris (énoncé B15 : validé), fait des analogies de situations familières (énoncé B12 : non validé) et essaie de trouver des implications pratiques (énoncé B21 : S. O.). Il lui arrive souvent de faire des schémas (énoncé B17 : non validé) et de relire des travaux pertinents réalisés sur le sujet d'étude (énoncé B20). Il invente des exemples (énoncé B14) et formule des questions (énoncé B19 : non validé). Il dit évaluer où il en est régulièrement dans son étude (énoncé B28) et les stratégies qu'il utilise, à savoir si elles sont efficaces, et modifie ses façons de faire au besoin (énoncé B30 : validé). Il identifie les notions incomprises et les vérifie s'il y a lieu (énoncé B29 : validé). Il précise utiliser fréquemment Wikipédia. Il s'assure que son attention est entièrement concentrée lorsqu'il étudie (énoncé B26 : validé), évalue et ajuste le temps d'étude à consacrer (énoncé B45: validé).

Avant de commencer son étude, Benoit se fixe rarement des objectifs de travail ou des tâches à prioriser (énoncé B1) et identifie rarement ce qui est important pour l'examen (énoncé B31). Il ne commence pas par ce qui est difficile (énoncé B32) et ne se concentre pas sur ce qu'il ne comprend pas (énoncé B13 : validé). Il précise

commencer par le début de ses notes de cours pour se rendre à la fin. Il fait rarement des résumés de la matière (énoncé B18 : validé) et ne produit pas de version concise à lire plusieurs fois (énoncé B38 : validé). Il organise rarement les notions sous forme de groupes ou de classes (énoncé B22), recopie ou fait quelquefois des listes, des groupes (énoncé B8 : non validé) et ne fait pas en sorte que les éléments forment un tout cohérent (énoncé B23 : validé). Il essaie quelquefois de comprendre le matériel pour le répéter en ses propres mots (énoncé B35 : non validé) de façon mentale, à voix basse, à voix haute et surtout par écrit (énoncé B7 : non validé). Il n'est pas à l'affût de questions susceptibles d'être posées (énoncé B16 : validé), n'essaie jamais de deviner les questions ou d'en inventer ni tenter d'y répondre (énoncé B33 : validé), car il dit avoir du mal à le faire et perdrait alors un temps important. Il vérifie rarement son niveau de compréhension (énoncé B40 : validé). Benoit consulte rarement ses collègues ou professeurs sur ce qu'il ne comprend pas suffisamment lors de l'étude (énoncé B41 : non validé). Il demande quelquefois à quelqu'un de vérifier s'il est prêt (énoncé B44 : non validé), mais comme il déclare ne pas avoir de mémoire à court terme, il peut difficilement exprimer oralement les notions qu'il a étudiées. Il ne relit pas ses notes de cours périodiquement ni au jour le jour (énoncés B24-B25 : validés) ni avant le test (énoncé B36). Il précise que pour le cours ciblé, il a étudié au moment où cela lui tentait en commençant deux semaines et demie avant celui-ci. Il ne concentre pas son attention en se rappelant ce qui est important (énoncé B27). Ses périodes d'étude sont rarement courtes et fréquentes (énoncé B42 : validé) et elles sont quelquefois à la dernière minute (énoncé B43 : validé). Benoit résume son étude comme une lecture de ses notes personnelles qu'il commence au point A pour se rendre jusqu'à Z, et ce, de façon répétitive.

4.2.1.5 Les habitudes de Benoit en contexte de passation d'examen. Une seule des 18 stratégies portant sur les habitudes en contexte de passation d'examen est inconnue par Benoit. Celui-ci a répondu comme utilisant 12 des 18 énoncés. En effet, avant le début d'un examen, il procède au survol du questionnaire d'examen (énoncé R2 : validé) et identifie le type de question (énoncé R5 : validé). Il ajoute même qu'il est influencé par le pointage et vérifie également si l'examen est conforme aux indications préalables du professeur. Contrairement à ce qu'il avait mentionné, il ne lit pas les directives (énoncé R1 : non validé), il saute directement aux questions de l'examen. Lorsque la chercheuse est revenue sur cet énoncé en lui indiquant qu'il avait initialement répondu « toujours », il a déclaré avoir compris que le terme « directive » signifiait pour lui une question. Il s'est empressé de réajuster le tir en répondant à la place « quelquefois ».

Il est important de préciser que Benoit, tout comme les autres participants, dispose de temps supplémentaire et d'un local adapté pour réaliser ses examens. C'est pourquoi certaines stratégies temporelles telles que s'assurer de la durée permise de l'examen (énoncé R3) ou d'estimer le temps à passer à chacune des questions (énoncé R4) sont moins importantes pour lui, car il considère dorénavant avoir amplement de temps pour tout faire. Il révèle que cette mesure adaptative contribue considérablement à éviter la pression relative au temps et par conséquent, il ne ressent jamais le stress ou la panique l'envahir. Il se trouve tout de même souvent des moyens d'éviter de paniquer (énoncé R7), mais ne fait pas un exercice de relaxation planifié (énoncé R14) puisqu'il ne connaissait pas cette stratégie.

Benoit affirme qu'il procède de façon séquentielle en partant du début et en se rendant à la fin. En situation d'examen, il commence rarement par répondre aux questions plus faciles pour revenir à la fin vers les plus difficiles (énoncé R6 : validé), mais plutôt par les questions courtes souvent placées au début du questionnaire. Bien qu'il ait indiqué sauter rarement les questions difficiles, il a procédé ainsi pour l'examen ciblé dans ce projet. Il explique qu'il répond plutôt dans l'ordre et sera influencé par le pointage accordé à chacune des questions. Il lit attentivement chacune d'elles (énoncé R8 : validé), s'assure d'avoir bien compris le sens avant d'y répondre (énoncé R9 : validé) et identifie les mots clés (énoncé R11 : validé). S'il n'est pas certain, il passe à une autre question (énoncé R13 : validé). Il relate qu'il surligne alors la question en jaune à l'aide de la fonction de surbrillance du logiciel Word en vue d'y revenir plus tard. Il répond à toutes les questions sans exception, qu'il soit certain ou non (énoncé R15 : validé). Pendant l'examen, il a déclaré ne jamais écrire tout ce qui lui vient à l'esprit concernant les questions (énoncé R10 : non validé), mais il évoque qu'il procède plutôt par *brainstorm mental*. Il l'a toutefois fait lors de l'examen ciblé. Il esquisse toujours un plan de réponse pour les questions longues avant de commencer à rédiger (énoncé R12 : validé). Lors de l'entretien d'explicitation, il précise qu'il ne se fait pas un plan proprement dit pour les questions longues ou à développement, mais qu'il procède plutôt en lançant toutes ses idées et tout ce qui lui vient comme un premier jet. Par la suite, il structure sa réponse. À la fin de l'examen, il prend toujours le temps de réviser ses réponses (énoncé R18 : validé) et s'assure souvent qu'elles sont en lien avec ce qui est demandé (énoncé R16 : validé). Il vérifie l'orthographe et la grammaire (énoncé R17 : validé) à l'aide de ses aides technologiques (Antidote et WordQ), mais il précise qu'il ne s'arrête pas vraiment sur la syntaxe des phrases.

Il est à signaler que Benoit a pris le temps de réfléchir à l'organisation de ses notes personnelles pour l'étude et sur des façons de procéder pendant l'été précédant sa rentrée universitaire. Il avoue qu'il avait a priori une certaine crainte de ne pas réussir à l'université et s'est donc penché sur la question.

4.2.1.6 Les stratégies cognitives de Benoit. Parmi les 12 stratégies cognitives de répétition, Benoit en connaît 10. Surligner les mots clés ou les notions importantes dans les textes (énoncé M6 : validé), lire les volumes qui lui sont assignés au cours (énoncé V2) et mémoriser en répétant le matériel mot à mot en vue d'un examen (énoncé B34 : non validé) sont les 3 seules stratégies dites utilisées. Trois ont réellement pu être validées. Il connaît les 16 stratégies d'élaboration et il déclare en utiliser 11. En situation de lecture, il prend des notes personnelles (énoncé M8 : validé). Il vise qu'à ne prendre que l'essentiel des propos du professeur en situation de prise de notes (énoncé V5 : validé). En situation d'étude, il paraphrase ce qu'il veut retenir (énoncé B11 : validé), tente de faire des liens avec ce qu'il connaît (énoncés V8) ou a déjà appris (énoncé B15 : validé) et invente des exemples (énoncé B14 : non validé). Il essaie de relire ses travaux effectués sur le sujet (énoncé B20), faire des analogies (énoncé B12 : non validé), trouver des implications pratiques (énoncé B21 : S. O.), inventer des exemples (énoncé B14 : non validé), formuler des questions (énoncé B19 : non validé) et utiliser des moyens mnémoniques (énoncé B9 : non validé). Ces 5 dernières stratégies n'ont toutefois pas été validées, car non nommées par Benoit lorsqu'interrogé en contexte rétrospectif sur l'étude de son examen. Il connaît 12 stratégies d'organisation sur 14 et déclare en utiliser 5. Il se sert surtout des titres et sous-titres (énoncé M2) et utilise le lexique pour comprendre les mots non familiers

(énoncé M5). Pendant les cours, il classe l'information dans sa tête (énoncé V7). Lorsqu'il étudie, il fait des tableaux, des schémas pour l'aider à comprendre (énoncé B17 : non validé). Pendant les examens, il identifie les mots clés pour orienter le choix de la bonne réponse (énoncé R11 : validé) et établit un plan avant de répondre à des questions à développement (énoncé R12 : validé). Des 7 stratégies à observer traitant de l'organisation, 5 d'entre elles l'ont été comme telles.

4.2.1.7 Les stratégies métacognitives de Benoit. Benoit connaît 17 stratégies métacognitives de planification sur 19 et déclare en utiliser 12. Au début d'une lecture, il précise son intention (énoncé M1) et concentre son attention sur les premières lignes d'un paragraphe (énoncé M4). Avant de commencer une période de travail ou d'étude, il essaie de déterminer les stratégies à utiliser (énoncé G5), élabore un plan qu'il s'efforce de respecter (énoncé J1), se demande ce qu'il connaît d'un nouveau sujet (énoncé B2 : validé), se fixe un niveau de réussite à atteindre (énoncé B3 : validé) et compare ses notes avec celles de ses camarades (énoncé B6 : validé). Lorsqu'il étudie, il cherche à comprendre plutôt que de mémoriser (énoncé B10 : validé) et s'assure de couvrir tous les sujets en consultant son plan de cours (énoncé B37 : validé). Au début d'un examen, il survole le questionnaire pour vérifier son ampleur (énoncé R2 : validé), identifie le type de questions (énoncé R5 : validé). Il s'assure de bien lire chaque question (énoncé R8 : validé) et écrit à l'occasion tout ce qui lui vient à l'esprit (R10 : non validé). En ce qui a trait aux stratégies de contrôle, il connaît les 8 stratégies et déclare en utiliser 5. Lorsqu'il étudie, il s'assure que son attention est bien concentrée (énoncé B26 : validé), il évalue régulièrement où il en est dans ses apprentissages (énoncé B28), il identifie les notions incomprises qu'il devra vérifier (énoncé B29 : validé) également. En examen, il

s'assure d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre (énoncé R9 : validé) et révisé chaque réponse afin de ne pas dévier de la question (énoncé R16 : validé). Finalement, il connaît les 5 stratégies de régulation énoncées et déclare en utiliser 4. Il s'arrête de travailler lorsqu'il est fatigué ou que ça ne lui tente plus (énoncé O16). Il évalue continuellement si ses stratégies sont efficaces et les modifie au besoin (énoncé B30 : validé). Pendant un examen, il passe les questions incomprises pour y revenir plus tard (énoncé R13 : validé) et ne laisse aucune question sans réponse (énoncé R15 : validé).

4.2.1.8 Les stratégies de gestion des ressources de Benoit. Les stratégies de gestion des ressources temporelles connues par Benoit sont au nombre de 21 sur 22. Ce dernier déclare en utiliser 10. Il favorise surtout les stratégies visant à établir un horaire hebdomadaire de travail (énoncé G2), planifie les étapes de réalisation d'un travail écrit et échelonne sa réalisation (énoncé J2). Il s'organise pour ne pas rédiger ses travaux à la dernière minute (énoncé J3) et terminer avant l'échéance (énoncé J4). Il favorise toujours les longues périodes de travail avec interruptions (énoncé O15) pour arriver à être productif (énoncé O13), dose ses périodes d'étude et de repos (énoncé O17) et fait bon emploi des périodes qui séparent ses cours (énoncé V11). Tout au long de son étude, il évalue le temps à y consacrer et l'ajuste au besoin (énoncé B45 : validé). Avant de remettre sa copie d'examen, Benoit se réserve du temps pour réviser ses réponses (énoncé R18 : validé) et vérifier l'orthographe et la grammaire (énoncé R17 : validé). Les 2 stratégies de ressources matérielles sont connues et dites utilisées (2/2). Il travaille habituellement dans un endroit propice au calme (énoncé O14) et utilise ses notes personnelles et volumes de base suggérés pour

réaliser son étude (énoncé B39 : validé). Les ressources humaines sont toutes connues, mais dites utilisées au nombre de 4 sur les 7. Il identifie les ressources qui peuvent l'aider (énoncé O3), les consulte (énoncé O12), pose des questions au besoin (énoncé V9 : validé) et participe aux activités de révision de groupe (énoncé B5 : validé).

4.2.1.9 Les stratégies affectives de Benoit. Les 2 stratégies affectives de concentration sont connues et l'une d'elles est déclarée utilisée par Benoit. Il fait des efforts constants pour maintenir son attention et sa concentration pendant les cours (énoncé V10 : validé). Au niveau motivationnel, bien que toutes connues, 4 des 6 stratégies sont dites utilisées. Le travail scolaire est prioritaire pour lui (énoncé G1). Il n'abandonne pas facilement devant les difficultés mineures (énoncé O8), s'efforce de conserver une attitude positive (énoncé O10) et se récompense de ce qu'il a accompli (énoncé O9). La connaissance et l'utilisation des stratégies liées à l'anxiété sont au nombre de 2 sur les 3. Benoit s'organise en général pour éviter la pression du temps (énoncé G4) et se trouve des moyens pour éviter de paniquer lors des examens (énoncé R7).

Il est à noter que Benoit a précisé avoir eu du mal à fournir un effort d'attention soutenue et à bien suivre dans le cours qu'il a choisi pour cette étude puisque, selon lui, le professeur avait peu de structure dans son cours et dans son discours et sautait du coq à l'âne et d'un document à l'autre. Il a indiqué que la passion de l'enseignant envers sa matière et son intérêt pour celle-ci a pris le dessus, malgré cette méthode d'enseignement quelque peu déstabilisante.

4.2.1.10 La synthèse des stratégies de Benoit. Les résultats quant à la connaissance et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de Benoit, à sa première année universitaire, sont synthétisés sous forme de tableaux.

Comme l'illustre le tableau 7, Benoit connaît de nombreuses stratégies (108/116), que ce soit pour l'un ou l'autre des contextes.

Tableau 7

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Benoit par contexte d'utilisation

Stratégies d'apprentissage par contexte	N ^{bre}	Connues	Dites utilisées	Validées/ Investiguées
En lecture	10	10	6	2/2
En contexte de travaux, étude ou examen	29	27	17	0/1
Lors des cours	14	12	7	5/7
En contexte d'étude en vue d'un examen	45	42	22	25/37
En contexte de passation d'examen	18	17	12	12/14
Total	116	108	64	44/61

Quant à sa déclaration d'utilisation, elle s'avère moindre, soit un peu plus de la moitié du nombre total (64/116). Les stratégies en contexte de lecture, de travaux, d'étude ou d'examen en général et de passation d'examen sont plus fréquemment dites utilisées. Sur les 61 stratégies investiguées, 44 stratégies ont pu être validées lors de la troisième entrevue. Entre la fréquence d'utilisation lors du questionnaire et l'observation de l'utilisation des stratégies en entretien d'explicitation, on retrouve une différence de 17 (44/61). Cela s'explique par deux stratégies (énoncés V6-B21) difficilement

applicables pour le cours ciblé par Benoit. Pour les 15 autres, il y a contradiction entre ce qu'il a déclaré utiliser et ce que la chercheuse a observé dans le troisième entretien.

En ce qui a trait aux stratégies d'apprentissage par type (tableau 8), on observe que Benoit a une connaissance marquée pour les stratégies de gestion des ressources, métacognitives et affectives. Par contre, cela se traduit par une déclaration d'utilisation plus fréquente des deux derniers types de stratégies.

Tableau 8

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Benoit, par type et par sous-type

Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I	Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I
Cognitives	42	38	20	16/28	Gestion des ressources	31	30	16	9/12
répétition	12	10	3	3/7	temporelles	22	21	10	5/6
élaboration	16	16	11	8/14	matérielles	2	2	2	1/1
organisation	14	12	6	5/7	humaines	7	7	4	3/5
Métacognitives	32	30	21	18/20	Affectives	11	10	7	1/1
planification	19	17	12	9/11	concentration	2	2	1	1/1
contrôle	8	8	5	5/5	motivation	6	6	4	0/0
régulation	5	5	4	4/4	anxiété	3	2	2	0/0
Somme totale						116	108	64	44/61

Légende : N^b : Nombre - C : Connues - DU : Dites utilisées - V : Validées - I : Investiguées

Comme en témoigne la figure 2, les stratégies cognitives d'élaboration, métacognitives de planification, de régulation, de gestion de ressources matérielles et affectives d'anxiété sont privilégiées par Benoit.

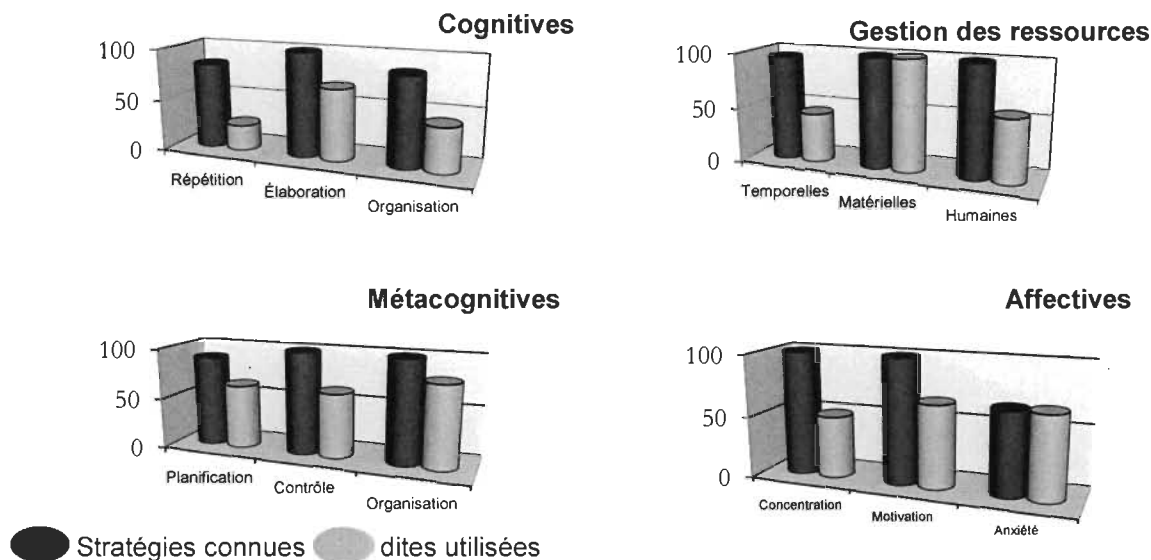


Figure 2. Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Benoit, par type et par sous-type.

L'Appendice G dresse la liste complète des stratégies d'apprentissage de Benoit selon les quatre types de stratégies d'apprentissage et leurs sous-types respectifs, ce qui compose ainsi son profil personnel.

4.2.2 Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Béatrice

La présente section décrit les stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Béatrice.

4.2.2.1 Les habitudes de lecture de Béatrice. Béatrice connaît 7 stratégies d'apprentissage reliées à la lecture et déclare en utiliser 5 sur les 10. Les énoncés traitant de l'utilisation des titres et des sous-titres permettant d'aider à identifier les points importants (énoncé M2) de même que l'utilisation d'index ou de lexique visant à comprendre les mots non familiers sont privilégiés (énoncé M5). Pendant la lecture,

l'annotation du texte de notes personnelles (énoncé M8 : validé), le surlignement de notions importantes ou de concepts-clés (énoncé M6 : validé) et l'identification des idées principales (énoncé M7) sont déclarés « souvent » et « toujours » appliqués.

En situation de lecture, Béatrice ne précise pas l'intention ni la pertinence de réaliser une lecture (énoncé M1). Elle se dit incapable de faire une lecture rapide pour saisir l'idée générale (énoncé M3), car elle révèle qu'elle se sent moins concentrée, donc moins en mesure de comprendre le texte. Elle indique attirer son attention sur tout le paragraphe plutôt que sur la première ou la dernière phrase (énoncé M4). Elle n'a pas l'habitude d'arrêter régulièrement (énoncé M9) après quelques paragraphes ou une partie plus considérable (énoncé M10), mais elle ajoute que depuis peu elle utilise la récapitulation mentale (deuxième partie de l'énoncé M10). Elle précise être portée à le faire à la fin de sa lecture seulement.

4.2.2.2 Les habitudes de Béatrice en contexte d'étude, de travail et d'examen. Sur le plan des stratégies portant sur les habitudes d'étude, de travail et d'examen, Béatrice connaît 24 stratégies sur 29. Quant à leur utilisation, elle en a identifié 20 d'entre elles. Parmi celles-ci, elle relève que son travail scolaire est prioritaire (énoncé G1). Elle établit son horaire hebdomadaire et tente de répartir son temps de travail scolaire et ses autres obligations (énoncé G2). Elle planifie également son temps par rapport à ses tâches les plus urgentes ou les plus importantes (énoncé O1) et consacre souvent son temps aux matières pour lesquelles elle juge qu'il y a priorité ou dans celles où elle a le plus de difficulté (énoncé O18). Elle fait une analyse du travail à accomplir, identifie les outils qui lui seront utiles (énoncé O2) et consulte enseignants ou collègues au besoin

(énoncé O12). Elle planifie les étapes des travaux à réaliser et échelonne leur réalisation aussitôt que le professeur les explique suffisamment (énoncé J2). Lorsqu'elle a planifié une séance de travail, elle s'oblige à la respecter (énoncé O19) et est portée à se mettre résolument à la tâche (énoncé O4). Ses périodes de travail se déroulent habituellement dans un endroit propice à sa concentration (énoncé O14) et sont toujours très longues, pour qu'elle puisse ainsi « se mettre dedans » (énoncé O13).

Béatrice tente de conserver une attitude positive dans ses études (énoncé O10). Elle fournit des efforts même lorsqu'elle se sent faible dans un cours (énoncé O7) ou qu'elle n'aime pas la matière ou le professeur (énoncé O6). Elle dit ne pas abandonner facilement devant la difficulté ou de façon générale (énoncé O8) : « Cela vient jouer dans mon estime de soi ». Elle est souvent capable de laisser ses problèmes personnels de côté afin de ne pas nuire à sa concentration (énoncé O5).

En général, Béatrice essaie d'éviter la pression du temps (énoncé G4) en ne remettant pas à plus tard (énoncé O11 : validé) ou en ne rédigeant pas ses travaux à la dernière minute (énoncé J3). Ainsi, elle s'organise pour terminer toujours avant l'échéance et les respecte par le fait même (énoncé J4).

Béatrice avoue qu'elle est consciente que l'école prend beaucoup de place et qu'elle a très peu de temps libre, ce qui rend sa vie familiale moins bien équilibrée. Elle néglige quelquefois les autres aspects importants de sa vie (énoncé G3). Bien que ses périodes de travail soient longues (énoncé O15), elle précise qu'elle a besoin de pauses régulières afin d'être efficace. Elle ne considère pas qu'elle les dose judicieusement

(énoncé O17) et persévère même lorsqu'elle est fatiguée ou que ça ne lui tente plus (énoncé O16). Elle n'est pas portée non plus à se récompenser lorsqu'elle est contente du travail accompli (énoncé O9). Avant de commencer une période de travail ou d'étude, elle n'essaie jamais de déterminer quelles stratégies elle pourrait utiliser (énoncé G5), elle n'élabore pas non plus de plan de travail détaillé (énoncé J1) et elle n'identifie pas les ressources disponibles qu'elle peut consulter (énoncé O3).

4.2.2.3 Les habitudes de travail de Béatrice lors des cours. Béatrice connaît 12 stratégies et en utilise 11 sur les 14. Avant les cours, elle relit toujours ses notes du cours précédent (énoncé V1) et fait les lectures assignées (énoncé V2). Par contre, elle a révélé n'avoir lu que le premier chapitre du livre proposé étant donné que le professeur ne revenait jamais sur les lectures et qu'il avait mentionné qu'il n'y aurait aucune question d'examen sur celui-ci. Pendant les cours, elle ne prend en notes que l'essentiel des propos des professeurs (énoncé V5 : validé). Elle essaie de cerner le plus important de leur discours (énoncé V4) et elle mentionne qu'elle a de plus en plus de facilité à le faire. Par conséquent, elle ne prend plus jamais des notes mot à mot comme auparavant (énoncé V3 : non validé). Toutefois, lors de l'entretien d'explicitation, Béatrice a avoué qu'elle prend parfois les exemples donnés par le professeur intégralement. Elle précise que lors de ses lectures à la maison, elle sélectionne les notions importantes dans le volume qu'elle surligne d'une certaine couleur et qu'en classe, elle repère les notions enseignées (énoncé V6 : non validé), puis les surligne d'une autre couleur. Elle tente souvent de faire des liens entre les nouvelles informations et celles qu'elle connaît déjà (énoncé V8) et s'étonne que ce soit une stratégie, car elle considère cette façon de faire comme innée pour elle. Elle doit fournir

des efforts constants en vue de maintenir sa concentration et son attention (énoncé V10 : S. O.), et ce, plus particulièrement lorsqu'elle se sent plus fatiguée et moins motivée par la matière. En ce qui a trait au cours ciblé par elle dans le cadre de la troisième entrevue, elle raconte qu'elle n'a pas eu à déployer des efforts pour maintenir son attention; le professeur était passionné et dévoué, il a su susciter son intérêt. Elle indique qu'elle n'est pas gênée, elle pose des questions lorsque ce n'est pas clair pour elle (énoncé V9 : validé). Après chaque cours, elle s'assure de relire ses notes (énoncé V14). Elle précise que ce n'est pas toujours immédiatement après, mais au plus tard, dans la journée qui suit.

Béatrice fait souvent bon emploi du temps entre ses cours. Elle mentionne qu'elle étudie, fait ses lectures, relit ses PowerPoint et les annote. Elle consulte ses professeurs, ses collègues ou d'autres sources de référence lorsque nécessaire (énoncé V11). Elle complète ses notes en consultant d'autres sources (énoncé V12 : S. O.), comme le web, « surtout lorsque je ne comprends pas », ajoute-t-elle. Elle n'a pas eu à le faire pour ce cours puisque les notes de cours et les explications étaient tout à fait claires. Enfin, elle ne schématise pas dans sa tête au fur et à mesure que l'enseignant parle (énoncé V7). Elle précise le faire après. Elle ne reprend jamais la matière des cours en tableaux ou en simples schémas (énoncé V13 : validé), mais soulève que cela pourrait être pertinent.

4.2.2.4 Les habitudes de Béatrice en contexte d'étude en vue d'un examen.

Béatrice connaît 35 stratégies d'étude en vue d'un examen sur 45. Elle déclare en utiliser 33. Avant de commencer à étudier, elle se fixe des objectifs et établit les tâches

qu'elle a à faire de façon prioritaire (énoncé B1). Elle se fixe un objectif de réussite (énoncé B3 : validé), mais elle ajoute que celui-ci est surtout influencé par le niveau d'effort qu'elle met pour y parvenir. Elle participe aux rencontres de révision lorsqu'elles sont offertes (énoncé B5 : S. O.). Lorsqu'elle étudie, elle s'assure d'être entièrement concentrée (énoncé B26 : validé). Elle produit une version condensée de ses notes (énoncé B38 : validé) à partir des PowerPoint, se fait des résumés (énoncé B18 : validé), des listes (énoncé B8 : validé), des tableaux (énoncé B17 : validé) ou des regroupements (énoncé B22) pour que ce soit logique et cohérent pour elle (énoncé B23 : validé). Elle raconte qu'elle crée des histoires, se donne une logique et procède souvent par relation de cause à effet. Elle répète l'information à apprendre principalement à voix haute ou par écrit (énoncé B7 : validé). Elle utilise les méthodes mnémoniques, notamment d'association et d'imagerie mentale (énoncé B9 : validé). Elle vise à bien comprendre plutôt que d'apprendre par cœur (énoncés B10-B35 : validés), car elle considère difficile d'apprendre le matériel mot à mot (énoncé B34 : validé). Elle reformule toujours dans ses mots (énoncé B11 : validé), fait des analogies (énoncé B12 : validé), tente de faire des liens avec ce qu'elle a déjà appris (énoncé B15 : validé) et trouve des implications pratiques aux contenus (énoncé B21 : validé). Elle mentionne qu'elle a pu établir de nombreux liens à partir d'exemples concrets vécus en Centre jeunesse cités par son professeur. Elle identifie les notions incomprises qu'elle doit vérifier (énoncé B29 : validé) et se concentre sur celles-ci (énoncé B13 : validé). Elle formule des questions (énoncé B19 : validé), en invente, tente d'en deviner (énoncé B33 : validé) et est à l'affût de questions potentielles d'examen (énoncé B16 : validé).

Tout au long de l'étude, Béatrice évalue ses stratégies, les réajuste au besoin (énoncé B30 : validé), vérifie constamment son niveau de compréhension (énoncé B40 : validé) et si tout va bien (énoncé B28). Elle révèle qu'elle n'a jamais autant procédé à cet exercice d'évaluer ses stratégies et de les modifier que depuis qu'elle suit le cours « Réussir ses études » sur la consolidation des compétences étudiantes. Elle précise qu'elle répond à des minitests qu'elle a préparés elle-même et vient ainsi se valider et se réajuster. Il en est de même pour le temps à y consacrer (énoncé B45 : validé). Elle indique toutefois que le temps la stresse facilement. Elle identifie ce qui est important à apprendre (énoncé B31) et consulte le plan de cours (énoncé B37 : validé). Elle révèle qu'elle se base beaucoup sur l'importance que son professeur accorde aux notions (temps, emphase). Elle utilise ses notes de cours et le volume de base suggéré (énoncé B39 : validé) et commence par ce qui lui semble le plus difficile (énoncé B32). Si elle ne comprend pas certaines notions, elle consulte ses professeurs et collègues (énoncé B41 : validé). Elle se prépare pour ses examens en révisant ses notes régulièrement (énoncé B24 : validé) et non au jour le jour (énoncé B25 : validé). Elle indique qu'elle procède en étudiant une journée un cours et le lendemain, elle s'attarde à un autre cours pour après y revenir.

Béatrice ne décide pas s'il est préférable d'étudier seule ou avec d'autres (énoncé B4 : validé), car elle étudie toujours seule et ne compare jamais ses notes avec celles de ses collègues afin de s'assurer qu'il n'y a pas d'éléments manquants (énoncé B6 : validé). Béatrice ne se demande jamais ce qu'elle connaît d'un sujet avant de commencer à étudier (énoncé B2 : validé) ni à quelqu'un de l'aider à vérifier si elle est prête pour l'examen (énoncé B44 : validé). Elle ne se rafraîchit pas la

mémoire juste avant le test en lisant ses notes (énoncé B36), car elle évite de se préparer à la dernière minute (énoncé B43 : validé). Elle considère trop stressant de se rappeler continuellement ce qu'elle veut (son but) et ce qui est important (énoncé B27). Elle n'essaie pas de s'inventer des exemples (énoncé B14 : validé) et ne pense pas à relire les travaux scolaires pertinents qu'elle a déjà réalisés sur le sujet (énoncé B20).

4.2.2.5 Les habitudes de Béatrice en contexte de passation d'examen. Béatrice connaît 13 stratégies sur 18, et 7 d'entre elles sont dites utilisées. En situation de passation d'examen, elle commence toujours par les questions les plus faciles et revient à la fin vers les plus difficiles (énoncé R6 : validé). Elle précise qu'aussitôt que la réponse ne lui vient pas ou qu'elle ne la comprend pas, elle saute la question et y revient plus tard (énoncé R13 : validé). Elle se trouve des moyens pour éviter de paniquer (énoncé R7). Elle lit toujours attentivement chaque question (énoncé R8 : validé). Elle indique toutefois avoir l'impression de toujours lire attentivement, mais qu'il lui arrive d'avoir mal interprété le sens de la question sans s'en rendre compte. Elle identifie les mots clés des questions à choix multiples (énoncé R11 : validé). Elle répond toujours à toutes les questions, même en cas d'incertitude (énoncé R15 : validé).

Lors de la rencontre portant sur le questionnaire des stratégies d'apprentissage, Béatrice a mentionné lire toujours et attentivement les consignes au début d'un examen (énoncé R1 : non validé). Au cours de l'entretien d'explicitation de passation d'examen, elle s'est dirigée directement à la première question. Lorsqu'interrogée sur cette contradiction, elle explique avoir confondu le mot « directives » avec questions et avoue ne jamais lire les consignes. Elle survole rarement le questionnaire d'examen

(énoncé R2 : validé) avant de commencer, car elle trouve cela trop stressant. Elle n'identifie pas non plus le type de question afin d'y répondre adéquatement (énoncé R5 : validé). Elle n'éprouve plus le besoin de s'assurer de la durée permise ni du temps à passer à répondre à chacune des questions (énoncés R3-R4) depuis qu'elle dispose de mesures adaptées. Elle ne s'assure pas non plus de bien comprendre le sens de chaque question (énoncé R9 : validé) ou d'écrire tout ce qui lui vient à l'esprit avant de rédiger sa réponse (énoncé R10 : validé). Elle n'élabore pas initialement de plan de réponse pour les questions à développement (énoncé R12 : S. O.), car elle trouve cela trop long. Il ne lui est jamais arrivé de sentir un vent de panique en situation d'examen, donc ne prévoit pas d'exercice de relaxation à cet effet (énoncé R14).

Avant de remettre sa copie d'examen, Béatrice se réserve du temps pour réviser ses réponses (énoncé R18 : validé), mais ne vérifie pas si les réponses sont en lien avec la question ou si elle n'a pas oublié d'aspects importants (énoncé R16 : validé). Comme elle a hâte de terminer, elle révise rarement son orthographe et sa grammaire (énoncé R17 : validé), à moins que le professeur ait précisé enlever des points lors de la correction de l'examen.

4.2.2.6 Les stratégies cognitives de Béatrice. Dix stratégies cognitives de répétition sont connues et 7 d'entre elles sont dites privilégiées par Béatrice. En lecture, elle fait ressortir les notions importantes en les surlignant (énoncé M6 : validé). Avant qu'elle assiste à ses cours et après, elle relit ses notes (énoncés V1-V14) et fait ses lectures dans le volume assigné (énoncé V2). Lorsqu'elle étudie, elle répète l'information (énoncé B7 : validé), recopie, fait des listes, des ensembles (énoncé B8 : validé) et

révise ses notes régulièrement (énoncé B24 : validé). Elle connaît 13 stratégies d'élaboration et 14 sont dites utilisées. Lorsqu'elle lit, elle prend des notes personnelles (énoncé M8 : validé). Pendant les cours, elle ne prend que l'essentiel dans ses propres mots (énoncé V5 : validé). Elle tente de relier les nouvelles informations à celles qu'elle connaît déjà (énoncé V8) et complète ses notes avec d'autres sources de référence (énoncé V12 : S. O.). Elle utilise des moyens mnémoniques afin de mémoriser (énoncé B9 : validé) et préfère paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir (énoncé B11 : validé), puis le répète en ses propres mots (énoncé B35 : validé). En situation d'étude, elle essaie de faire des analogies (énoncé B12 : validé), de créer des liens entre ce qu'elle apprend et a déjà appris (énoncé B15 : validé) et de trouver des implications pratiques (énoncé B21 : validé). Elle se fait des résumés (énoncé B18 : validé). Elle est attentive aux questions qui pourraient être posées à l'examen (énoncé B16 : validé) et s'invente même des questions, essaie de les deviner (énoncé B33 : validé), en formule elle-même avec des commentaires personnels (énoncé B19 : validé). Elle connaît 12 stratégies d'organisation sur 14 et déclare en utiliser 10. En lecture, elle se sert des titres pour identifier les aspects importants (énoncé M2), s'efforce de dégager les idées principales (énoncé M7) et utilise couramment le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus (énoncé M5). Pendant les cours, elle essaie de cerner l'essentiel des propos de l'enseignant (énoncé V4) et repère les notions présentées par ce dernier dans les volumes de base (énoncé V6 : non validé). Lorsqu'elle étudie, elle se fait des tableaux, des schémas (énoncé B17 : validé) et organise la matière par regroupement (énoncé B22). Elle fait en sorte que les éléments forment un ensemble logique (énoncé B23 : validé). Elle produit souvent une version plus concise de ses notes de cours qu'elle lit plusieurs fois

(énoncé B38 : validé). En contexte de passation d'examen, elle identifie les mots clés des questions objectives (énoncé R11 : validé).

4.2.2.7 Les stratégies métacognitives de Béatrice. Sur le plan des stratégies métacognitives de planification, Béatrice en connaît 12 sur 19 pour déclarer en utiliser 9. Avant de commencer une période de travail, elle analyse la tâche à accomplir en vue d'identifier le matériel qui lui sera utile (énoncé O2), se fixe des objectifs et s'établit des tâches prioritaires (énoncé B1). Elle établit un niveau de réussite pour son examen (B3 : validé). Elle cherche à comprendre les notions plutôt que les mémoriser (énoncé B10 : validé). Elle identifie ce qui est le plus important à apprendre pour l'examen (énoncé B31), commence par ce qui est le plus difficile pour elle (énoncé B32) et s'assure de couvrir tous les sujets en consultant régulièrement son plan de cours (énoncé B37 : validé). Elle lit attentivement chaque question d'examen (énoncé R8 : validé) et commence par répondre aux questions les plus faciles pour revenir sur les plus difficiles à la fin (énoncé R6 : validé). Béatrice a répondu positivement quant à la connaissance de 5 stratégies de contrôle et déclare en utiliser 4 le plus souvent. Pour étudier, elle s'assure d'être entièrement concentrée (énoncé B26 : validé). Elle évalue régulièrement où se situe son apprentissage (énoncé B28), son niveau de compréhension ou de mémorisation (énoncé B40 : validé) et identifie les notions incomprises et à vérifier (énoncé B29 : validé). Finalement, elle connaît 4 stratégies de régulation sur 5, pour en utiliser 4. Elle se concentre sur les choses qu'elle ne comprend pas (énoncé B13 : validé), évalue continuellement si ses stratégies sont efficaces et les modifie au besoin (énoncé B30 : validé). Elle passe les questions qu'elle ne comprend pas en cours d'examen pour y revenir à la fin (énoncé R13 : validé) et répond à toutes

les questions, sans exception (énoncé R15 : validé).

4.2.2.8 Les stratégies de gestion des ressources de Béatrice. Concernant les stratégies de ressources temporelles, Béatrice connaît 19 stratégies sur 22, et leur utilisation se chiffre à 13 stratégies. Elle s'établit un horaire hebdomadaire pour répartir son temps scolaire et son temps libre (énoncé G2). Elle planifie les étapes d'un travail le plus tôt possible et échelonne la réalisation (énoncé J2). Elle organise son temps pour ne pas rédiger à la dernière minute (énoncé J3) et termine bien avant l'échéance (énoncé J4). Elle planifie son temps par rapport aux tâches les plus urgentes ou importantes (énoncé O1), se met résolument à la tâche (énoncé O4) et évite de procrastiner (énoncé O11 : validé). Son temps d'étude est dédié aux matières où il y a difficulté ou priorité (énoncé O18), il s'avère suffisamment long pour qu'elle puisse être efficace (énoncé O13) et lorsque planifié, elle s'oblige à le respecter (énoncé O19). Elle utilise à bon escient les périodes entre les cours (énoncé V11). Tout au long de son étude, elle évalue et ajuste le temps à consacrer (énoncé B45 : validé). Puis, à la fin des examens, elle se réserve du temps pour réviser ses réponses (énoncé R18 : validé). Elle connaît les 2 stratégies de ressources matérielles et déclare les utiliser toutes deux en travaillant dans un endroit propice à la concentration (énoncé O14) et en utilisant ses notes de cours personnelles de même que les volumes de base pour étudier (énoncé B39 : validé). Les stratégies de ressources humaines connues par Béatrice sont au nombre de 4, pour en utiliser tout autant. Pour ses travaux et son étude, elle a tendance à consulter ses professeurs et collègues lorsqu'elle ne comprend pas suffisamment un travail (énoncé O12), lors de l'étude (B41 : validé) et pose des questions en classe à ses professeurs (énoncé V9 : validé). Elle participe aux réunions

de groupe pour faire la révision quand elles sont offertes (énoncé B5 : S. O.)

4.2.2.9 Les stratégies affectives de Béatrice. Les stratégies affectives de concentration sont connues de Béatrice, qui déclare en utiliser 2 sur 2. En effet, elle fournit des efforts constants pour maintenir son attention et sa concentration en classe (énoncé V10 : S. O.) et ne laisse pas ses problèmes personnels déranger sa concentration (énoncé O5). Au niveau motivationnel, elle connaît 6 stratégies et déclare en utiliser 5. Cela se traduit par une priorité accordée à son travail scolaire (énoncé G1), des efforts valables fournis lorsqu'elle n'aime pas le cours, le professeur (énoncé O6) ou qu'elle se sent faible dans le domaine (énoncé O7). Elle n'abandonne pas facilement (énoncé O8) et s'efforce de garder une attitude positive (énoncé O10). Pour les stratégies associées à l'anxiété, elle en connaît 2 sur 3 et déclare en utiliser 2 en s'organisant pour éviter la pression du temps (énoncé G4) et trouver des moyens pour éviter de paniquer lors des examens (énoncé R7).

4.2.2.10 La synthèse des stratégies de Béatrice. Les résultats relatifs aux stratégies d'apprentissage de Béatrice recueillis lors des trois rencontres sont dévoilés dans la présente partie de ce chapitre.

Tableau 9

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Béatrice par contexte d'utilisation

Stratégies d'apprentissage en contexte	N ^{bre}	Connues	Dites utilisées	Validées/ Investiguées
En lecture	10	7	5	2/2
En contexte de travaux, étude ou examen	29	24	20	1/1
Lors des cours	14	12	11	3/7
En contexte d'étude en vue d'un examen	45	35	33	35/37
En contexte de passation d'examen	18	13	7	12/14
Total	116	91	76	53/61

Comme illustré dans le tableau 9, Béatrice obtient un profil dont le nombre de stratégies d'apprentissage connues est de 91 sur 116. On constate qu'elle indique connaître plus particulièrement celles reliées aux habitudes lors des cours et lors des travaux, de l'étude et des examens en général. De celles connues, elle déclare en utiliser 76. Un bon nombre des stratégies investiguées ont pu être validées (53/61). Un écart de 8 est observé, dont 4 stratégies sont non applicables pour le cours qu'elle a ciblé et 4 stratégies sont considérées comme contradictoires.

Le tableau 10 montre que Béatrice a une meilleure connaissance des stratégies d'apprentissage cognitives, de gestion des ressources et affectives. Elle affirme utiliser davantage les stratégies cognitives et affectives.

Tableau 10

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Béatrice, par type et par sous-type

Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I	Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I
Cognitives	42	35	31	24/28	Gestion des ressources	31	25	19	10/12
répétition	12	10	7	6/7	temporelles	22	19	13	5/6
élaboration	16	13	14	13/14	matérielles	2	2	2	1/1
organisation	14	12	10	5/7	humaines	7	4	4	4/5
Métacognitives	32	21	17	19/20	Affectives	11	10	9	0/1
planification	19	12	9	10/11	concentration	2	2	2	0/1
contrôle	8	5	4	5/5	motivation	6	6	5	0/0
régulation	5	4	4	4/4	anxiété	3	2	2	0/0
					Somme totale	116	91	76	53/61

Légende : N^{bre} : Nombre - C : Connues - DU : Dites utilisées - V : Validées - I : Investiguées

Ce tableau révèle également que Béatrice fait une utilisation plus fréquente des stratégies cognitives d'élaboration, métacognitives de planification, de régulation, de gestion des ressources matérielles, affectives de concentration et de motivation. Elle a indiqué ne pas connaître une stratégie (V8), mais elle déclare l'utiliser. C'est pour cette raison que le nombre de stratégies d'élaboration connues est inférieur au nombre de stratégies dites utilisées (figure 3).

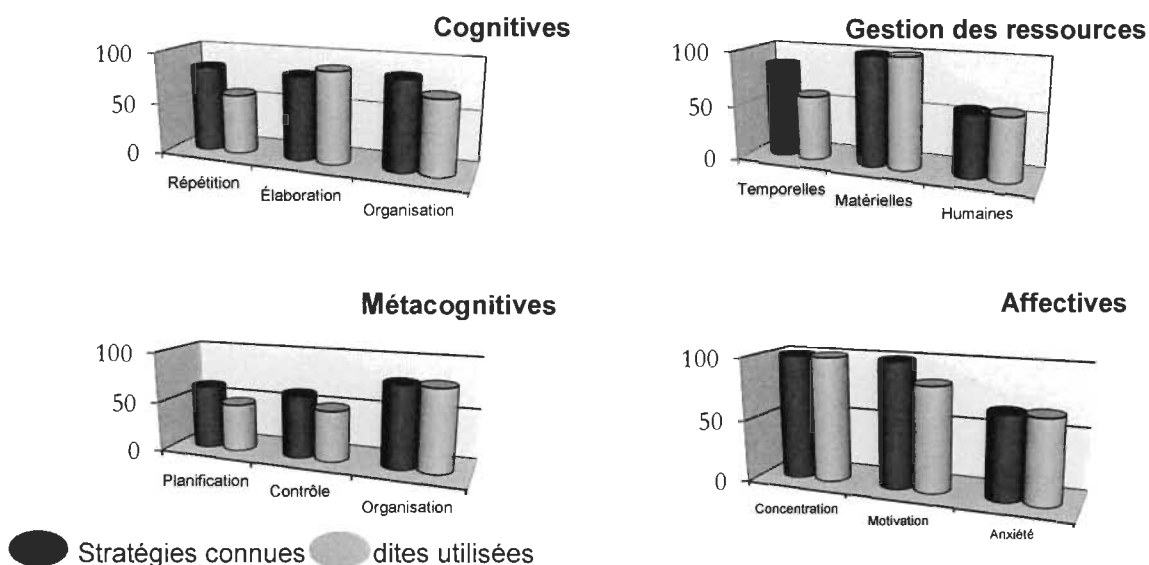


Figure 3. Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Béatrice, par type et par sous-type.

L'Appendice H dresse la liste complète des stratégies d'apprentissage de Béatrice selon les quatre types de stratégies d'apprentissage et leurs sous-types respectifs.

4.2.3 Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Caroline

Sont décrites dans ce qui suit, par contexte, les stratégies connues, dites utilisées et validées de Caroline. Puis suivront ses stratégies d'apprentissage regroupées par type et leurs sous types respectifs.

4.2.3.1 Les habitudes de lecture de Caroline. Caroline connaît 9 stratégies d'apprentissage sur les 10 qui portent sur les habitudes de lecture. Elle déclare en utiliser 8 sur 10. Avant de commencer à lire, elle précise son intention de lecture (énoncé M1). Elle utilise les titres et les sous-titres pour identifier les points et les aspects importants (énoncé M2). Elle consulte l'index ou le lexique pour comprendre les mots non familiers (énoncé M5). Lorsqu'elle fait ses lectures, elle surligne en jaune et en

bleu les notions importantes (énoncé M6 : validé), mais elle admet abuser de cette stratégie. Elle identifie facilement les idées principales (énoncé M7), annote les textes (énoncé M8 : validé) et arrête régulièrement après quelques paragraphes pour se demander ce qu'elle vient de lire (énoncés M9-M10). Par contre, elle ne parcourt pas rapidement le texte afin d'en saisir l'idée générale (énoncé M3), car elle considère que cela la retarde trop. Elle ne centre pas son attention non plus sur la première ou la dernière ligne ni sur les deux (énoncé M4).

4.2.3.2 Les habitudes de Caroline en contexte d'étude, de travail et d'examen. Pour les énoncés portant sur les habitudes générales d'étude, de travail et d'examen, Caroline déclare connaître 28 stratégies sur 29 et révèle en utiliser 19. Au début d'une période de travail ou d'étude, elle prend le temps de déterminer quelles stratégies elle va utiliser (énoncé G5). Elle planifie l'utilisation de son temps en fonction des tâches les plus importantes (énoncé O1). Elle se fait également un plan par étapes afin d'échelonner la réalisation des travaux demandés par ses professeurs (énoncé J1), mais révèle qu'elle ne le respecte pas toujours. Aussitôt qu'elle possède assez de matière, elle entreprend ses travaux (énoncé J2) et s'organise pour terminer avant l'échéance (énoncé J4). Par conséquent, elle n'a pas à les rédiger à la dernière minute (énoncé J3). Elle identifie les ressources humaines et matérielles qui sont disponibles autour d'elle (énoncé O3) et les consulte au besoin (énoncé O12). Elle consacre suffisamment de temps à ses études sans négliger les autres sphères de sa vie (énoncé G3). Ses périodes de travail sont longues (énoncé O15), mais elle précise qu'elle a besoin d'interruptions régulières, ce qu'elle explique par le dosage de ses périodes de travail et ses périodes de repos (énoncé O17). Ces périodes sont toutefois

assez longues pour qu'elle puisse être productive (énoncé O13). Elle mentionne qu'elle privilégie les matières pour lesquelles elle a le plus de difficulté ou qui s'avèrent prioritaires (énoncé O18). Elle travaille dans un endroit tranquille (énoncé O14), notamment sa chambre, et porte des bouchons pour favoriser sa concentration, ajoute-t-elle. Caroline indique fournir des efforts importants même lorsqu'elle n'apprécie pas le professeur ou le cours (énoncé O6) et même lorsqu'elle se considère faible en la matière (énoncé O7). Elle n'abandonne pas facilement devant les difficultés (énoncé O8) et tente le plus souvent de conserver une attitude positive (énoncé O10). Le plus souvent, elle ne laisse pas ses problèmes nuire à sa concentration (énoncé O5). Elle se récompense lorsqu'elle est contente d'elle (énoncé O9) et mentionne que « toutes les raisons sont bonnes de le faire ».

Caroline n'accorde plus la priorité à son travail scolaire (énoncé G1), contrairement à ce qu'elle faisait lors de sa formation collégiale, explique-t-elle. Elle justifie cela par le fait qu'elle pratique dorénavant la profession d'infirmière et que son baccalauréat s'avère pour elle de la formation continue, du perfectionnement. Lorsqu'elle établit des périodes de travail dans son horaire ou qu'elle planifie les tâches d'une période de travail, elle s'oblige rarement à les respecter (énoncé O19). Elle ne s'organise pas pour éviter la pression du temps (énoncé G4), plus particulièrement en contexte d'étude, car elle indique « fonctionner mieux sur le stress des derniers jours ». Ainsi, même lorsqu'elle est fatiguée, elle persévère (énoncé O16). Elle peut remettre son travail ou son étude à plus tard (énoncé O11 : non validé), mais elle indique que le cours ciblé l'intéressait, donc elle n'était pas portée à procrastiner. Avant d'entreprendre une session de travail ou d'étude, elle ne procède pas à l'analyse des outils qui lui seront

utiles et nécessaires (énoncé O2). Elle raconte qu'elle préfère interrompre celle-ci et prétexte que ça lui procure la petite pause dont elle a besoin. Elle ne commence pas sans tarder ses périodes d'étude ou de travail (énoncé O4), elle précise qu'elle a besoin de temps avant de les amorcer.

4.2.3.3 Les habitudes de travail de Caroline lors des cours. Caroline connaît 13 énoncés sur 14 qui portent sur les habitudes de travail lors des cours et déclare en utiliser 6. Pendant les cours, elle prend des notes mot à mot (énoncé V3 : validé), prend aussi l'essentiel dans ses propres mots (énoncé V5 : validé) et précise qu'elle privilégie cette deuxième stratégie si les mots du professeur sont compliqués. Elle tente d'identifier les aspects les plus importants de ce qui est présenté par le professeur (énoncé V4) et de relier de nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà (énoncé V8). Elle doit effectuer des efforts constants pour maintenir son attention et sa concentration lors des cours (énoncé V10 : S. O.). Ce qui ne fut pas le cas pour le cours qu'elle a ciblé, car le professeur était intéressant et rendait la matière tout aussi intéressante. Elle emploie de façon efficiente les périodes qui séparent les cours pour réaliser ses lectures, son étude (énoncé V11). Elle précise qu'elle fait progresser, à l'occasion, son cours à distance.

Avant ou après les cours, Caroline ne relit pas ses notes de cours (énoncés V1-V14). Elle lit quelquefois les volumes assignés aux cours avant ceux-ci (énoncé V2), mais elle souligne qu'elle préfère que le professeur en explique le contenu avant, car cela facilite sa compréhension de la matière. Elle ne repère pas les notions dans le volume assigné (énoncé V6 : validé), ne complète pas ses notes en consultant d'autres

références (énoncé V12 : validé). Elle fait rarement des schémas dans sa tête (énoncé V7) ni des tableaux après les cours (énoncé V13 : validé). Quelquefois, elle pose des questions pour clarifier les propos ambigus (énoncé V9 : validé), ce qu'elle précise avoir fait à deux ou trois reprises lors des pauses pour ce cours.

4.2.3.4 Les habitudes de Caroline en contexte d'étude en vue d'un examen.

Caroline indique connaître 41 énoncés sur les 45 portant sur l'étude en vue d'un examen. Pour la section du questionnaire portant sur l'étude, elle déclare utiliser de « souvent » à « toujours » 27 stratégies d'apprentissage. Lors de son étude, elle répète à plusieurs reprises l'information à retenir mentalement, à voix haute et à voix basse (énoncé B7 : validé), surtout si ce sont des notions à connaître par cœur, ajoute-t-elle. Elle peut alors quelquefois mémoriser mot à mot (énoncé B34 : validé). Il lui arrive souvent de recopier ou de faire des listes, des classes (énoncé B8 : validé), des tableaux ou des schémas (énoncé B17 : validé) et elle utilise des moyens mnémotechniques (énoncé B9 : validé), notamment la méthode des acronymes. Elle cherche à comprendre les notions plutôt que de les mémoriser (énoncés B10-B35 : validés), mais dans son domaine, parfois, elle précise ne pas avoir le choix d'avoir à apprendre par cœur. Elle préfère reformuler dans ses mots ce qu'elle veut retenir (énoncé B11 : validé). Elle procède par analogie (énoncé B12 : validé) et par implication pratique (énoncé B21 : validé), par exemple, les cas de certains de ses patients. Elle crée des relations avec ce qu'elle a déjà appris (énoncé B15 : validé) et s'invente des exemples pour mieux se rappeler (énoncé B14 : validé). Elle se concentre sur ce qu'elle ne comprend pas ou sur ce qui est plus difficile (énoncé B13 : validé). Elle décrit qu'elle place des petits papiers autoadhésifs amovibles sur ces notions afin de les mettre en

évidence. Elle demeure constamment attentive, en cours d'étude, aux questions qui pourraient lui être posées à l'examen (énoncé B16), s'en invente (énoncé B33 : validé), les formule par écrit ou à l'oral, puis ajoute des commentaires personnels (énoncé B19 : validé).

Caroline s'assure d'être entièrement concentrée lorsqu'elle étudie (énoncé B26 : validé). Elle explique qu'elle fait en sorte de dormir au moins 8 heures et elle attend que sa médication fasse effet pour commencer à étudier. Elle évalue le progrès de son apprentissage (énoncé B28) et vérifie régulièrement son niveau de compréhension (énoncé B40 : validé). Elle identifie ce qu'elle ne comprend pas (énoncé B29 : validé), interpelle ses professeurs et ses collègues (énoncé B41 : validé), tout en évaluant si les stratégies qu'elle préconise sont efficaces et se réajuste au besoin (énoncé B30 : validé). Elle considère avoir des stratégies différentes de celles du cégep. Pour étudier, elle utilise une version plus concise de ses notes qu'elle a produite (énoncé B38 : validé), ses notes personnelles et le volume suggéré (énoncé B39 : validé). Elle demande à son amie de l'aider à vérifier si elle est prête (énoncé B44 : validé). Elle évalue et ajuste le temps à consacrer à son étude (énoncé B45). Elle se réserve des périodes d'étude pour la dernière minute (énoncé B43 : validé) et se rafraîchit la mémoire en relisant ses notes avant le test (énoncé B36).

Par contre, avant de commencer à étudier, Caroline se fixe rarement des tâches prioritaires ou des objectifs de travail (énoncé B1) ni un niveau de réussite (énoncé B3 : validé). Elle indique qu'au collégial, elle se fixait un minimum de 80 %, mais qu'à l'université, elle désire obtenir une note autour de la moyenne. Elle se demande

quelquefois ce qu'elle connaît déjà sur le sujet (énoncé B2 : validé). Pour ce cours, elle raconte qu'elle était encouragée à le faire, car d'entrée de jeu, le professeur interrogeait souvent les étudiants sur leurs connaissances. Elle ne décide pas s'il est préférable qu'elle étudie seule ou avec d'autres (énoncé B4 : validé), car le plus souvent elle étudie seule. Dans son domaine, il n'y a pas de groupe d'étude ou de révision, donc elle n'y participe pas (énoncé B5 : S. O.). Elle ne compare pas ses notes de cours avec d'autres collègues (énoncé B6 : validé). Elle mentionne que lorsqu'elle n'a pas le temps de compléter ou qu'elle a perdu le fil, elle demande à une amie de lui prêter ses notes. Elle fait quelquefois des résumés de la matière (énoncé B18 : validé), mais elle précise trouver cela trop long. Ne connaissant pas la stratégie de relire ses travaux scolaires pertinents sur la matière à étudier, elle ne s'y adonne jamais (énoncé B20). Elle ne révise pas ses notes au jour le jour (énoncé B25 : validé) ni régulièrement (énoncé B24 : non validé). Elle fait rarement des regroupements (énoncé B22) et se soucie peu que les éléments à l'étude soient regroupés par thème afin qu'ils forment un tout cohérent ou logique (énoncé B23 : validé). Elle identifie rarement ce qui est le plus important à apprendre pour l'examen (énoncé B31) et ne se réfère jamais au plan de cours (énoncé B37 : validé). Pour étudier, elle ne commence pas par ce qui est le plus difficile (énoncé B32), mais par le début et se rend dans l'ordre jusqu'à la fin, mentionne-t-elle. Elle ne concentre pas son attention en se rappelant continuellement ce qu'elle veut et doit faire (énoncé B27). Ses périodes d'étude ne sont jamais courtes et plus fréquentes (énoncé B42 : validé).

4.2.3.5 Les habitudes de Caroline en contexte de passation d'examen. En ce qui a trait aux habitudes en situation de passation d'examen, Caroline connaît 17 stratégies

sur 18 et déclare en utiliser presque autant, soit 16. Au début de l'examen, elle lit attentivement les directives (énoncé R1 : validé) et procède à un premier survol du questionnaire (énoncé R2 : validé) en identifiant le type de question demandée (énoncé R5 : validé). Elle s'assure de la durée permise pour l'examen (énoncé R3). Elle commence par les questions les plus faciles et revient à la fin vers les plus difficiles (énoncé R6 : validé) ou celles qu'elle ne comprend pas (énoncé R13 : validé). Elle se trouve des trucs afin d'éviter de paniquer (énoncé R7). Elle précise qu'elle se suggère des phrases rassurantes. Pendant l'examen, elle identifie les mots clés et les surligne (énoncé R11 : validé), ce qui l'aide à lire attentivement chacune des questions (énoncé R8 : validé). Elle s'assure dorénavant de bien comprendre le sens de chaque question avant d'y répondre (énoncé R9 : validé), car elle raconte qu'au secondaire, on lui reprochait souvent de passer à côté de la question. Elle écrit dans la marge du questionnaire tout ce qu'elle sait sur chaque question (énoncé R10 : validé) et ajoute qu'elle en profite, lors du survol, pour écrire les acronymes qu'elle a formés à côté des questions qui s'y rapportent. Elle élabore toujours un plan de réponse pour les questions à développement (énoncé R12 : validé). Elle ne laisse aucune question sans réponse, même en cas d'incertitude (énoncé R15 : validé). À la fin, elle révise les réponses (énoncé R18 : validé) de même que ses questions (énoncé R16 : validé), puis elle vérifie l'orthographe et la grammaire le plus souvent (énoncé R17 : validé).

Caroline n'estime pas le temps à passer à chaque question, mais ajoute qu'elle enlève sa montre et la regarde souvent pour voir si elle est dans les temps (énoncé R4). Elle ressent quelquefois la panique l'envahir lors des examens (énoncé R14), mais elle spécifie qu'elle peut le mettre de côté de façon temporaire et le reprendre après avoir

respiré un bon coup. Il faut préciser que bien qu'elle ait droit à des examens en local adapté, Caroline considère ne pas ressentir le besoin d'en disposer pour les cours actuels qu'elle poursuit.

4.2.3.6 Les stratégies cognitives de Caroline. Caroline connaît les 12 stratégies cognitives de répétition et déclare en utiliser la moitié, soit 6. Elle surligne les idées importantes des textes (énoncé M6 : validé) et s'arrête régulièrement pour voir ce que le texte dit (énoncé M9). Pendant les cours, elle prend souvent ses notes mot à mot (énoncé V3 : validé). Elle répète l'information plusieurs fois (énoncé B7 : validé) lorsqu'elle étudie, recopie ou fait des listes (énoncé B8 : validé) et relit ses notes juste avant le test (énoncé B36). En ce qui concerne les stratégies d'élaboration, elle en connaît 14 sur un total de 16 et dit en utiliser 13. Lors de ses lectures, elle ajoute des notes personnelles (énoncé M8 : validé). Elle ne note que l'essentiel dans ses mots pendant les cours (énoncé V5 : validé) et relie les nouvelles notions à celles qu'elle connaît déjà (énoncé V8). Lorsqu'elle désire mémoriser, elle utilise des trucs mnémotechniques (énoncé B9 : validé). Elle reformule dans ses mots ce qu'elle veut comprendre et retenir (énoncé B11 : validé) et le répète également en ses propres mots (énoncé B35 : validé). Elle essaie de comprendre en faisant des analogies (énoncé B12 : validé), en s'inventant des exemples (énoncé B14 : validé), en tentant de deviner les questions d'examen (énoncé B33 : validé), en formulant des questions (énoncé B19 : validé), en créant des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris (énoncé B15 : validé) et en cherchant des implications pratiques (énoncé B21 : validé). Elle est souvent à l'affût des questions pouvant être posées (énoncé B16 : validé). De plus, elle connaît les 14 stratégies d'organisation pour déclarer en utiliser 8. Pour l'aider

à repérer les aspects importants de ses lectures, elle se sert des titres, des sous-titres (énoncé M2) et du lexique pour comprendre les mots non familiers (énoncé M5). Elle s'efforce toujours de faire ressortir les idées principales d'un texte (énoncé M7) de même que lorsque le professeur présente sa matière (énoncé V4). Elle reprend ses notes de cours en version plus concise qu'elle relit plusieurs fois (énoncé B38 : validé) et dresse des tableaux pour mieux comprendre en étudiant (énoncé B17 : validé). Pour les examens objectifs, elle identifie les mots clés (énoncé R11 : validé) et, pour les questions à développement, elle se fait un plan avant d'y répondre (énoncé R12 : validé).

4.2.3.7 Les stratégies métacognitives de Caroline. Des 19 stratégies métacognitives de planification, Caroline a indiqué en connaître 15 et a déclaré en utiliser 10. Avant de commencer ses lectures, elle se fait une idée et précise le but de lire le texte (énoncé M1). En commençant une période de travail, elle détermine les stratégies à utiliser (énoncé G5). Elle élabore un plan qu'elle s'efforce de respecter avant la rédaction d'un travail (énoncé J1). Lorsqu'elle étudie, elle vise à comprendre plutôt que de mémoriser (énoncé B10 : validé). En contexte de passation d'examen, elle lit les directives (énoncé R1 : validé), évalue l'ampleur de l'examen (énoncé R2 : validé), identifie le type de questions (énoncé R5 : validé) et commence par répondre aux questions faciles (énoncé R6 : validé). Elle lit attentivement chaque question (énoncé R8 : validé) et écrit rapidement tout ce qui lui vient dans la marge (énoncé R10 : validé). Elle connaît les 8 stratégies de contrôle et déclare en utiliser 7.

Caroline s'arrête souvent après avoir lu quelques paragraphes pour procéder à

une récapitulation (énoncé M10). Son attention doit être entièrement concentrée pour étudier (énoncé B26 : validé). Elle évalue continuellement si tout va bien dans son étude (énoncé B28), son niveau de compréhension ou de mémorisation (énoncé B40 : validé) et identifie les notions incomprises qu'elle devra vérifier (énoncé B29 : validé). Avant de répondre à une question, elle s'assure de l'avoir bien comprise (énoncé R9 : validé), puis révise ses questions et réponses afin de ne pas dévier ou oublier ce qui lui est demandé (énoncé R16 : validé). Les stratégies de régulation sont toutes 5 connues de Caroline, qui déclare en utiliser 4. Ainsi, elle a pour habitude de se concentrer sur ce qu'elle ne comprend pas lorsqu'elle étudie (énoncé B13 : validé) et d'évaluer si les stratégies d'étude appliquées sont efficaces, en les modifiant s'il y a lieu (énoncé B30 : validé). Si elle ne comprend pas une question, elle la laisse de côté pour y revenir plus tard (énoncé R13 : validé), et même en cas d'incertitude elle répond à toutes les questions d'examen (énoncé R15 : validé).

4.2.3.8 Les stratégies de gestion des ressources de Caroline. Caroline connaît 21 stratégies de gestion des ressources temporelles et déclare en utiliser 14. Elle s'assure d'accorder suffisamment de temps à ses tâches scolaires sans négliger les autres aspects de sa vie (énoncé G3) et dose de façon judicieuse ses périodes de travail et de repos (énoncé O17). Elle planifie les étapes d'un travail aussitôt qu'elle détient assez d'informations pour le réaliser et s'y engage (énoncé J2). Elle organise son temps pour terminer avant l'échéance (énoncé J4) et ne pas être à la dernière minute (énoncé J3). Ses périodes d'étude sont au contraire souvent réservées pour la dernière minute (énoncé B43 : validé). Elle évalue tout de même et ajuste le temps à consacrer (énoncé B45 : validé). Elle planifie son temps en fonction des tâches les plus pressantes

ou importantes (énoncé O1), son travail pour les matières prioritaires ou celles pour lesquelles elle a le plus de difficulté (énoncé O18). Ses périodes de travail sont longues pour une meilleure efficacité (énoncé O13). Elle tente de bien utiliser les périodes entre les cours (énoncé V11). En début d'examen, elle s'assure de la durée prévue de celui-ci (énoncé R3), puis à la fin, elle prend du temps pour corriger l'orthographe et la grammaire (énoncé R17 : validé) ainsi que ses réponses (énoncé R18 : validé).

Caroline connaît et déclare utiliser les 2 stratégies de gestion des ressources matérielles par l'emploi d'un endroit de travail propice au calme (énoncé O14) et en utilisant aussi ses notes de cours et volumes suggérés pour étudier (énoncé B39 : validé). En ce qui a trait aux ressources humaines disponibles, elle les identifie avant une séance d'étude et sait quand elle peut les consulter (énoncé O3 : validé). Elle a tendance à le faire lorsqu'elle ne comprend pas le travail à produire (énoncé O12) ou ne comprend pas suffisamment une notion (énoncé B41 : validé). Elle demande souvent à quelqu'un de vérifier si elle est prête pour l'examen (énoncé B44 : validé). Elle en connaît donc 6 et en utilise 4.

4.2.3.9 Les stratégies affectives de Caroline. En regard des stratégies affectives, Caroline connaît les 2 stratégies de concentration et déclare en utiliser 2; les 6 stratégies de motivation et déclare en utiliser 5; les 3 stratégies d'anxiété et déclare en utiliser 1. Elle ne laisse pas ses problèmes personnels déranger sa concentration (énoncé O5) et déploie des efforts constants pour la maintenir (énoncé V10 : S. O.). Elle fournit des efforts valables même lorsqu'elle n'apprécie pas le professeur, la matière (énoncé O6) ou qu'elle se considère faible dans celle-ci (énoncé O7), n'abandonne pas

facilement devant la difficulté (énoncé O9) et tente de conserver une bonne attitude (énoncé O10). Elle s'offre une récompense pour souligner le fait qu'elle est contente de ce qu'elle a réalisé (énoncé O8). Pour éviter l'anxiété et la panique, elle se trouve toujours des moyens en début d'examen (énoncé R7).

4.2.3.10 La synthèse des stratégies de Caroline. Le profil des stratégies d'apprentissage de Caroline est décrit ci-après, reprenant les stratégies connues, dites utilisées et validées en premier lieu en contexte d'utilisation, et en second lieu par type et sous-type.

Tableau 11

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Caroline par contexte d'utilisation

Stratégies d'apprentissage	N ^{bre}	Connues	Dites utilisées	Validées/ Investiguées
En lecture	10	9	8	2/2
En contexte de travaux, étude ou examen	29	28	19	0/1
Lors des cours	14	13	6	6/7
En contexte d'étude en vue d'un examen	45	41	27	35/37
En contexte de passation d'examen	18	17	16	14/14
Total	116	108	76	57/61

La lecture du tableau 11 montre que Caroline connaît 108 des 116 stratégies d'apprentissage. Les stratégies dites utilisées portant sur les habitudes de lecture et de passation d'examen représentent le plus grand nombre. Concernant les stratégies validées sur celles investiguées, elles représentent une proportion de 57 sur 61. L'écart de 4 constaté s'explique par le fait que 2 stratégies sont non applicables compte tenu du cours ciblé par Caroline et 2 stratégies considérées contradictoires entre la déclaration

d'utilisation et l'observation en entretien d'explicitation.

Le tableau 12 fait ressortir une très bonne connaissance de Caroline des quatre types de stratégies (cognitives, métacognitives, gestion des ressources et affectives). Elle reconnaît utiliser plus fréquemment les stratégies métacognitives.

Tableau 12

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Caroline, par type et par sous-type

Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I	Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I
Cognitive	42	40	27	27/28	Gestion des ressources	31	29	20	10/12
répétition	12	12	6	6/7	temporelles	22	21	14	5/6
élaboration	16	14	13	14/14	matérielles	2	2	2	1/1
organisation	14	14	8	7/7	humaines	7	6	4	4/5
Métacognitive	32	28	21	20/20	Affectives	11	11	8	0/1
planification	19	15	10	11/11	concentration	2	2	2	0/1
contrôle	8	8	7	5/5	motivation	6	6	5	0/0
régulation	5	5	4	4/4	anxiété	3	3	1	0/0
					Somme totale	116	108	76	57/61

Légende : N^{bre} : Nombre - C : Connues - DU : Dites utilisées - V : Validées - I : Investiguées

Comme en témoigne la figure 4 (p. 122), on observe chez Caroline une utilisation beaucoup plus accrue des stratégies d'élaboration, de contrôle, de régulation, de gestion des ressources matérielles, et de gestion des ressources affectives de concentration et de motivation.

L'Appendice I dresse la liste complète des stratégies d'apprentissage de Caroline selon les quatre types de stratégies d'apprentissage et leurs sous-types respectifs.

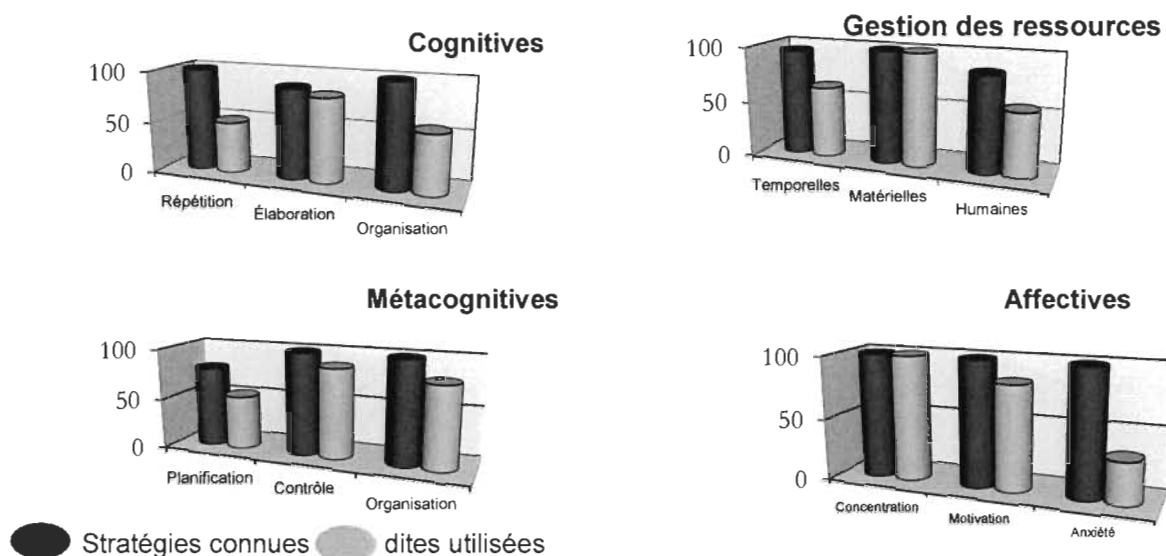


Figure 4. Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Caroline, par type et par sous-type.

4.2.4 Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Flavie

La description de la connaissance et de l'utilisation par contexte et par type de stratégies d'apprentissage de la quatrième participante, Flavie, de même que celles validées, composent la section qui suit.

4.2.4.1 Les habitudes de lecture de Flavie. Flavie indique connaître 9 stratégies sur les 10 qui portent sur la lecture, et déclare en utiliser 5. En effet, elle préconise la lecture des titres et des sous-titres (énoncé M2). Elle centre son attention sur la première ou la dernière phrase d'un paragraphe en lisant (énoncé M4). Elle surligne les notions importantes avec des marqueurs de couleur (énoncé M6 : validé) et précise mieux doser l'usage de cette stratégie qu'auparavant. Elle identifie facilement les idées principales qui permettent de faire ressortir l'essentiel des textes (énoncé M7) et ajoute aux textes des notes personnelles (énoncé M8 : validé). Avant de lire, elle se

questionne quelquefois sur l'intention de lecture (énoncé M1). Pendant sa lecture, elle utilise l'index ou le lexique des volumes à l'occasion seulement (énoncé M5), de même que la récapitulation mentale après la lecture de quelques paragraphes (énoncé M10). Elle ne fait pas une lecture rapide avant sa lecture plus approfondie (énoncé M3), car elle considère cela comme une perte de temps. De plus, elle ne s'arrête jamais régulièrement pour s'interroger sur ce qu'elle vient de lire (énoncé M9).

4.2.4.2 Les habitudes de Flavie en contexte d'étude, de travail et d'examen. Des 29 stratégies diverses, Flavie les connaît toutes et déclare en utiliser 24 d'entre elles. Pour elle, son travail scolaire est prioritaire (énoncé G1). Elle a l'habitude d'établir un horaire hebdomadaire de ses tâches scolaires, de ses autres tâches (ménagères) et de son temps libre (énoncé G2), ce qui, affirme-t-elle, la sécurise énormément. Avant qu'une période de travail débute, elle détermine les stratégies à utiliser (énoncé G5), les ressources humaines et matérielles disponibles (énoncé O3), planifie les tâches en fonction de leur importance ou de leur urgence (énoncé O1) et procède à l'analyse de la tâche en identifiant et préparant tous les outils qui lui seront utiles (énoncé O2). Puis, elle se met sans tarder au travail (énoncé (énoncé O4) pour ainsi éviter la pression relative au temps (énoncé G4). Lorsqu'elle se décide à étudier, elle s'oblige à respecter cette période de temps (énoncé O19). Avant la rédaction d'un travail, elle conçoit un plan détaillé qu'elle respecte (énoncé J1). Il en est de même pour les étapes de réalisation d'un travail à échelonner jusqu'à la remise de celui-ci (énoncé J2). Elle organise son temps et évite d'être à la dernière minute (énoncé J3) et termine bien avant l'échéance (énoncé J4). Ses périodes d'étude sont suffisamment longues pour qu'elle soit efficace (énoncé O13), mais avec des interruptions occasionnelles

(énoncé O15). Elle persévère lorsque ça ne lui tente plus, mais arrête de travailler lorsqu'elle est trop fatiguée (énoncé O16). Elle dose bien ses périodes de repos et de travail (énoncé O17). Elle interpelle collègues ou professeurs, lorsque nécessaire, à propos de ce qu'elle ne comprend pas dans un travail (énoncé O12). Elle raconte avoir aménagé un coin bien à elle, qu'elle nomme « ma pièce ». Elle travaille toujours dans cet endroit propice au travail et à la concentration (énoncé O14). Elle consacre plus de temps aux matières pour lesquelles elle considère avoir plus de difficulté (énoncé O18), fournit des efforts constants lorsqu'elle n'aime pas le professeur (énoncé O6) ou lorsqu'elle se considère faible dans le domaine (énoncé O7). Elle n'abandonne pas facilement devant les difficultés (énoncé O8), conserve le plus souvent une attitude positive (énoncé O10) et ne laisse pas ses problèmes nuire à sa concentration (énoncé O5).

Flavie néglige quelquefois les autres aspects importants de sa vie (énoncé G3). Elle s'accorde toutefois des récompenses lorsqu'elle est heureuse de ce qu'elle a réalisé (énoncé O9). Quelquefois, elle remet à plus tard son étude ou son travail (énoncé O11 : validé). Elle ne planifie jamais des périodes de travail courtes et plus fréquentes (énoncé O20). Elle révèle avoir dû se réajuster après l'expérience vécue à la mi-session et avoir été plus assidue à faire son étude.

4.2.4.3 Les habitudes de travail de Flavie lors des cours. En ce qui concerne les stratégies sur les habitudes de travail dans les cours, Flavie en reconnaît 13 sur 14 et elle en applique plus fréquemment 8. Elle fait la lecture des volumes qui sont assignés

pour les cours (énoncé V2) et essaie de repérer dans ceux-ci les notions enseignées pendant les cours (énoncé V6 : S. O.), car elle indique que cela l'aide à comprendre. Dans ce qui est présenté par le professeur, elle en cerne l'essentiel (énoncé V4) et quelquefois le note en ses propres mots (énoncé V5 : validé), mais le plus souvent, elle prend ses notes mot à mot (énoncé V3 : validé). Elle ne se gêne pas pour poser des questions sur ce qui ne lui semble pas clair (énoncé V9 : validé), ce qu'elle a fait peut-être deux fois pour le cours ciblé. Elle mentionne qu'elle préférerait demander à ses collègues, car pour ce cours, ils étaient près de 200 étudiants. Elle fait des efforts importants et constants pour demeurer concentrée (énoncé V10 : validé). Dans le cours qu'elle a choisi, elle avoue avoir à redoubler d'efforts, ayant obtenu une note relativement faible à l'examen de mi-session. Puisque le cours était complexe, elle savait que si elle perdait le fil, ce serait encore plus difficile. Les périodes qui séparent les cours sont utilisées à bon escient pour faire ses lectures ou pour s'avancer dans ses travaux (énoncé V11).

Flavie ne relit jamais les notes du cours précédent (énoncé V1) ni ses notes après les cours (énoncé V14). Cependant, pour ce cours, elle a précisé devoir lire ses notes avant d'y assister au lieu de faire des résumés. Elle raconte : « L'étude était facile. C'est la seule façon que j'ai trouvée parce que j'ai l'habitude de me faire des résumés (composer tableaux, schémas pour résumer la matière) (énoncé V13 : S. O.) et ça m'aide, mais là, je n'avais pas besoin d'en faire ». Elle précise qu'elle a toutefois utilisé cette stratégie dans ses autres cours. En outre, elle ne classe pas dans sa tête les informations données par le professeur (énoncé V7). Elle relie toutefois quelquefois les nouvelles notions à celles qu'elle connaît (énoncé V8). Enfin, elle complète ses notes en

consultant d'autres références (énoncé V12 : validé), ce qu'elle indique ne pas avoir eu besoin de faire pour ce cours contrairement à ses habitudes.

4.2.4.4 Les habitudes de Flavie en contexte d'étude en vue d'un examen. Flavie connaît 41 stratégies sur les 45 qui portent sur l'étude en vue d'un examen et révèle en utiliser 28. Tout d'abord, avant de commencer son étude, elle se fixe des objectifs et des tâches prioritaires (énoncé B1), puis elle identifie ce qui est le plus important pour l'examen (énoncé B31). Lorsqu'elle étudie, elle répète l'information de plusieurs façons (à voix haute, à voix basse, mentalement) (énoncé B7 : validé), et ce, le plus souvent dans ses propres mots (énoncé B11 : validé) : « Je le dis tout haut dans mes propres mots, comme si j'étais une enseignante », avoue-t-elle. Elle recopie, fait des listes, des classes (énoncé B8 : validé), des regroupements (énoncé B22), des tableaux (énoncé B17 : validé), des résumés (énoncé B18 : S. O.), et fait en sorte qu'ils se rapportent à un thème ou à un ensemble logique (énoncé B23 : validé). Pour étudier, elle indique généralement utiliser surtout une version plus concise de ses notes qu'elle a produite et qu'elle lit plusieurs fois (énoncé B38 : S. O.) ce qu'elle n'a pas respecté pour ce cours compte tenu des notes déjà bien synthétisées. Elle utilise également ses notes personnelles et les volumes suggérés (énoncé B39 : validé). Elle vise plutôt la compréhension des notions qu'elle reformule en ses propres mots (énoncé B35 : validé) et reformule aussi ce qu'elle désire mémoriser et retenir. Si elle doit absolument les mémoriser, elle s'assure de bien les comprendre en premier lieu pour ensuite tenter de les retenir (énoncé B10 : validé). Elle utilise comme moyens d'aide l'analogie avec des situations familières (énoncé B12 : validé), la création de relations entre ce qu'elle apprend et ce qu'elle sait (énoncé B15 : validé), l'invention d'exemples (énoncé B14 :

validé) et l'implication pratique reliée aux contenus (énoncé B21 : validé). Elle raconte qu'elle préconise cette dernière stratégie, car elle fait de nombreux liens avec les problématiques des usagers avec lesquels elle travaille.

Tout au long de son étude, Flavie est à l'affût de questions possibles (énoncé B16 : validé), essaie de deviner les questions que le professeur pourrait poser (énoncé B33 : validé) et vérifie son niveau de compréhension et de mémorisation (énoncé B40 : validé). Elle mentionne qu'elle dresse une liste des notions à étudier, telle une feuille de route, à laquelle elle ajoute un code correspondant à ce qu'elle doit connaître par cœur, doit relire ou ce qu'elle juge incompris. De plus, grâce à un code de couleur, elle surligne les notions lorsqu'elles sont assimilées. Ainsi, elle trouve cette méthode plutôt motivante. Elle consulte ses collègues ou professeurs si nécessaire (énoncé B41 : validé). Elle évalue continuellement si les stratégies qu'elle utilise sont efficaces, les modifie au besoin (énoncé B30 : validé), vérifie où elle en est, si tout va bien (énoncé B28), et procède de même pour le temps à consacrer à l'étude (énoncé B45 : validé). Ses périodes d'étude ne sont jamais courtes et fréquentes (énoncé B42 : validé). Elle révise ses notes périodiquement (énoncé B24 : validé). Son attention doit être entièrement concentrée lorsqu'elle étudie (énoncé B26 : validé) et elle se rappelle constamment ce qui est important (énoncé B27). Juste avant le test, elle relit ses notes pour se rafraîchir la mémoire (énoncé B36). Avant de commencer à étudier, Flavie ne se demande jamais ce qu'elle sait sur le sujet (énoncé B2 : validé). Elle se fixe rarement de niveau de réussite à atteindre (énoncé B3 : validé). Elle ne décide pas s'il est préférable d'étudier seule ou avec d'autres, car elle étudie toujours seule (énoncé B4 : validé). Elle ne participe pas aux réunions de groupe pour faire la révision

(énoncé B5 : validé), mais compare quelquefois ses notes avec ses collègues (énoncé B6 : validé). Elle utilise aussi parfois des moyens mnémotechniques en vue de mémoriser la matière (énoncé B9 : validé) ou répète mot à mot (énoncé B34 : validé). Elle n'a jamais pensé relire ses travaux scolaires déjà réalisés en lien avec l'étude (énoncé B20). Elle essaie d'identifier les notions qu'elle ne comprend pas (énoncé B29 : validé), mais indique que parfois, lorsque vient le temps de les vérifier, elle ne sait plus. Ses périodes d'étude ne sont ni courtes ni fréquentes, mais plutôt longues et fréquentes (énoncé B42 : validé). Elle ne révise pas ses notes au jour le jour (énoncé B25 : validé) et s'y prend quelquefois à la dernière minute (énoncé B43 : validé). Lorsqu'elle étudie, elle se concentre quelquefois sur ce qu'elle ne comprend pas (énoncé B13 : validé). Elle mentionne qu'elle utilise un code qui correspond à ce qu'elle n'a pas bien compris ou bien réussi lorsqu'elle se pose des questions. Elle souligne passer à travers toute son étude en commençant du début et en se rendant à la fin dans l'ordre, et non commencer à étudier par ce qui est difficile, comme à l'énoncé B32.

Flavie ne se réfère jamais aux plans de cours (énoncé B37 : validé). Il lui arrive de demander à quelqu'un de l'aider à vérifier si elle est prête pour l'examen (énoncé B44 : validé); elle indique qu'elle demande parfois à sa mère ou à son copain, mais ne l'a pas fait pour ce cours-ci. Lors du questionnaire sur les stratégies, elle répond qu'elle ne s'invente jamais de questions en étudiant (énoncé B19 : non validé). Par contre, lorsqu'elle élabore sur ses façons d'étudier, elle indique précisément se poser des questions oralement et auxquelles elle répond sur son tableau effaçable. Lorsqu'interrogée à ce sujet, elle indique ne pas avoir réalisé qu'elle utilisait cette stratégie. Elle résume son étude ainsi : « je relis cinq fois mes notes avant de les

dessiner (tableau blanc) et de les expliquer à ma fausse classe, et ce, pour tous mes examens ».

4.2.4.5 Les habitudes de Flavie en contexte de passation d'examen. Flavie signifie qu'elle connaît 17 stratégies en contexte de passation d'examen sur 18 et déclare en appliquer tout autant. Avant de commencer un examen, elle lit les directives (énoncé R1 : S. O.). Lors de l'observation, l'examen ne contenait pas de directives. Elle procède à un survol du questionnaire (énoncé R2 : validé), identifie le type de question (objective, courte, à développement) (énoncé R5 : validé) et s'assure de la durée prévue (énoncé R3). Elle répond aux questions les plus faciles (énoncé R6 : validé) et revient plus tard sur celles qui sont plus difficiles ou qu'elle ne comprend pas immédiatement (énoncé R13 : validé); elle précise alors encercler la question. Elle mentionne que parfois elle écrit immédiatement les réponses courtes lorsqu'elle les reconnaît lors de la phase de survol. Elle s'assure de lire attentivement chaque question (énoncé R8 : validé) et d'avoir bien compris leur sens avant d'y répondre (énoncé R9 : validé). Elle écrit également au crayon plomb, dans la marge, tout ce qu'elle sait sur la question avant d'y répondre (énoncé R10 : validé) et élabore un plan pour les questions à développement (énoncé R12 : S. O.). Pour les examens objectifs, elle identifie les mots clés (énoncé R11 : validé), sans toutefois les surligner au marqueur, spécifie-t-elle. Elle trouve des moyens pour éviter de paniquer (énoncé R7). En effet, si elle sent la panique l'envahir, elle fait un exercice (énoncé R14); elle appuie sa tête sur son bureau, respire deux à trois minutes, puis reprend l'examen. Elle répond à toutes les questions, même en cas d'incertitude (énoncé R15 : validé). À la fin, elle se garde du temps pour réviser ses réponses (énoncé R18 : validé) et ses questions (énoncé R16 : validé). Elle procède

ainsi pour chaque question, chaque réponse et estime la note qu'elle obtiendra. Finalement, elle vérifie l'orthographe et la grammaire (énoncé R17 : validé). Elle précise ne pas estimer le temps à passer sur chacune des questions (énoncé R4), car elle fait ses examens au local adapté et dispose de plus de temps pour les faire.

4.2.4.6 Les stratégies cognitives de Flavie. Flavie connaît 11 des 12 stratégies cognitives de répétition et déclare en utiliser 7. Elle fait ressortir les notions les plus importantes des textes en les soulignant (énoncé M6 : validé). Avant les cours, elle fait toujours les lectures demandées pour l'aider à comprendre les contenus qui seront présentés (énoncé V2). Elle prend souvent des notes mot à mot (énoncé V3 : validé). Elle répète plusieurs fois l'information lorsqu'elle étudie (énoncé B7 : validé). Elle regroupe également et fait des listes (énoncé B8 : validé). Elle révise ses notes de cours régulièrement (énoncé B24 : validé) et juste avant le test (énoncé B36).

Flavie connaît 14 stratégies d'élaboration pour déclarer en utiliser 10. Lorsqu'elle lit, elle prend des notes personnelles (énoncé M8 : validé). Elle reformule dans ses mots ce qu'elle souhaite comprendre et retenir (énoncé B11 : validé). Lorsqu'elle étudie, elle essaie de faire des analogies (énoncé B12 : validé), trouver des implications pratiques (énoncé B21 : validé), faire des résumés (énoncé B18 : S. O.), s'inventer des exemples (énoncé B14 : validé) et créer des liens entre ce qu'elle apprend et a déjà appris (énoncé B15 : validé). Elle est attentive aux questions pouvant être posées à l'examen (énoncé B16 : validé) et s'en invente, essaie de les deviner (énoncé B33 : validé). Elle tente de comprendre ce qu'il y a à apprendre et le répète dans ses mots (énoncé B35 : validé). Des 14 stratégies d'organisation, elle déclare en connaître 13 et en utiliser 11.

Elle se sert des titres et sous-titres de sections pour l'aider à comprendre les aspects importants des lectures (énoncé M2). Elle s'efforce de cerner les idées principales de l'auteur lorsqu'elle lit (énoncé M7) de même que les propos du professeur lors des cours (énoncé V4). Elle repère les notions enseignées dans le volume pendant le cours (énoncé V6 : S. O.). Après ces cours, elle produit des tableaux ou des schémas pour résumer la matière (énoncé V13 : S. O.) ainsi que lorsqu'elle étudie (énoncé B17 : validé). Elle organise la matière en faisant des regroupements (énoncé B22) et fait en sorte que les éléments forment un tout cohérent (énoncé B23 : validé). Elle élabore une version plus concise de ses notes qu'elle lit plusieurs fois (énoncé B38 : S. O.). Pendant les examens, elle identifie les mots clés (énoncé R11 : validé). En général, elle élabore un plan de réponse pour les questions à développement (énoncé R12 : S. O.).

4.2.4.7 Les stratégies métacognitives de Flavie. En ce qui a trait aux stratégies métacognitives de planification, Flavie en connaît 17 sur les 19 énoncées dans le questionnaire et déclare en utiliser 13. Elle centre son attention sur la première ou la dernière phrase d'un paragraphe ou sur les deux lorsqu'elle lit (énoncé M4). En commençant une période de travail, elle détermine les stratégies à utiliser (énoncé G5) et analyse les tâches à accomplir en identifiant les outils dont elle aura besoin (énoncé O2). Elle élabore un plan qu'elle s'efforce de respecter avant de rédiger un travail (énoncé J1). Avant de commencer à étudier, elle se fixe des objectifs, établit les tâches prioritaires (énoncé B1) et identifie ce qui est le plus important à apprendre pour l'examen (énoncé B31). Elle vise plutôt à comprendre les notions que tenter de les mémoriser (énoncé B10 : validé). En situation d'examen, elle commence par lire généralement les directives (énoncé R1 : S. O.), évalue l'ampleur de l'examen

(énoncé R2 : validé) et identifie le type de questions (énoncé R5 : validé). Puis, elle s'attaque aux questions les plus faciles (énoncé R6 : validé) et elle écrit rapidement tout ce qui lui vient à l'esprit pour chaque question (énoncé R10 : validé). Elle s'assure de bien lire les questions avant d'y répondre (énoncé R8 : validé).

Flavie connaît les 8 stratégies de contrôle et déclare en utiliser 6. Lors de l'étude, elle s'assure d'être entièrement concentrée (énoncé B26 : validé) et canalise son attention en se rappelant continuellement ce qu'elle veut et doit faire (énoncé B27). Elle évalue où elle en est dans ses apprentissages (énoncé B28) et son niveau de compréhension ou mémorisation aussi (énoncé B40 : validé). Pendant un examen, elle se soucie de bien comprendre les questions avant de répondre (énoncé R9 : validé). Avant de remettre sa copie d'examen, elle révise si ses réponses et ses questions sont en lien et si elle n'a rien oublié d'important (énoncé R16 : validé). En ce qui concerne les stratégies de régulation, elles sont au nombre de 5; Flavie les connaît toutes et 4 sont dites utilisées. Elle arrête de travailler lorsqu'elle est fatiguée ou que ça ne lui tente plus (énoncé O16). Elle évalue si ses stratégies choisies sont efficaces et les modifie au besoin (énoncé B30 : validé). Enfin, en examen, elle passe à une autre question en cas d'incompréhension pour y revenir plus tard (énoncé R13 : validé) et ne laisse aucune question non répondue (énoncé R15 : validé).

4.2.4.8 Les stratégies de gestion des ressources de Flavie. À propos des stratégies de gestion des ressources relatives au temps, Flavie a répondu positivement à 21 énoncés sur 22 quant à leur connaissance et déclare en utiliser 15. Elle a l'habitude de s'établir un horaire de semaine dans lequel elle répartit son temps scolaire et son temps

libre (énoncé G2). Elle planifie les étapes des travaux exigés et échelonne leur réalisation (énoncé J2), organise son temps pour ne pas avoir à rédiger à la dernière minute (énoncé J3) et termine avant l'échéance (énoncé J4). Elle planifie son temps également en tenant compte des tâches pressantes ou plus importantes (énoncé O1) et consacre plus de temps aux matières pour lesquelles il y a priorité (énoncé O18). Pour une meilleure efficacité, elle entreprend des périodes de travail ou d'étude suffisamment longues (énoncé O13), se met résolument à la tâche (énoncé O4) et dose ses périodes de travail et de repos (énoncé O17). Lorsqu'elle se réserve une période pour étudier, elle s'oblige à la respecter (énoncé O19), évalue le temps à consacrer et l'ajuste au besoin (énoncé B45 : validé). Elle utilise les périodes séparant les cours pour étudier ou consulter ses professeurs ou collègues (énoncé V11). Avant de commencer un examen, elle s'assure de sa durée (énoncé R3) et à la fin de celui-ci, elle prend le temps de vérifier l'orthographe et la grammaire (R17 : validé) et de réviser ses réponses (énoncé R18 : validé).

Flavie connaît et déclare utiliser les 2 stratégies associées aux stratégies de gestion des ressources matérielles. Elle s'organise pour travailler dans un endroit pour ne pas être dérangée (énoncé O14) et utilise comme matériel d'étude les notes de cours personnelles et les volumes de base suggérés (énoncé B39 : validé). Les stratégies de ressources humaines sont toutes les 7 connues et 4 sont dites utilisées. Avant d'étudier, elle identifie les ressources disponibles à consulter (énoncé O3), consulte au besoin pour des questions sur un travail (énoncé O12) et lorsqu'elle ne comprend pas suffisamment une notion à étudier (énoncé B41 : validé). Elle pose des questions à ses professeurs pour se faire expliquer ce qui n'est pas clair (énoncé V9 :

validé).

4.2.4.9 Les stratégies affectives de Flavie. Les stratégies affectives de concentration (2), de motivation (6) et d'anxiété (3) sont tout à fait connues de Flavie. Elle déclare utiliser les 2 stratégies de concentration par le fait d'éviter que ses problèmes personnels lui nuisent lorsqu'elle étudie (énoncé O5) et de faire des efforts constants pour maintenir son attention en classe (énoncé V10 : validé). Les 5 stratégies de motivation dites utilisées sont : que le travail scolaire est prioritaire pour elle (énoncé G1), qu'elle fournit des efforts valables même lorsqu'elle n'aime pas la matière, qu'elle fournit des efforts valables même lorsqu'elle n'aime pas le professeur (énoncé O6) ou qu'elle se sent faible dans la matière (énoncé O7), qu'elle n'abandonne pas facilement (énoncé O8) et qu'elle s'efforce de conserver le plus souvent une attitude positive (énoncé O10). Puis, elle déclare utiliser les 3 stratégies d'anxiété. Elle s'organise pour éviter la pression du temps (énoncé G4). Avant de commencer un examen, elle se trouve des moyens pour éviter de paniquer (énoncé R7) et, si cela arrive, elle fait un exercice de relaxation préalablement planifié (énoncé R14).

4.2.4.10 La synthèse des stratégies de Flavie. Le profil de Flavie est présenté dans les paragraphes et les tableaux qui suivent.

Tableau 13

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Flavie par contexte d'utilisation

Stratégies d'apprentissage	N ^{bre}	Connues	Dites utilisées	Validées/ Investiguées
En lecture	10	9	5	2/2
En contexte de travaux, étude ou examen	29	29	24	1/1
Lors des cours	14	13	8	5/7
En contexte d'étude en vue d'un examen	45	41	28	34/37
En contexte de passation d'examen	18	17	17	12/14
Total	116	109	82	54/61

Comme en témoigne le tableau 13, Flavie est la participante qui connaît le plus de stratégies (109/116). Ainsi, dans tous les contextes, elles sont très bien connues. C'est celle également qui affirme en utiliser le plus, soit 82 sur 116. Cette utilisation s'exprime de façon plus accrue pour les stratégies générales reliées aux travaux, à l'étude et aux examens et celles reliées à la passation d'examen. La majorité des stratégies dites utilisées ont pu être validées (54/61). Une seule stratégie (B19) représente une incongruité. Les 6 autres sont non applicables (S. O.) compte tenu du cours ciblé qu'elle a choisi.

Dans l'ensemble, Flavie déclare utiliser beaucoup plus les stratégies métacognitives et affectives que les stratégies cognitives et de gestion des ressources, comme en témoigne le tableau 14 (p. 136).

Tableau 14

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Flavie, par type et par sous-type

Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I	Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I
Cognitive	42	38	28	22/28	Gestion des ressources	31	30	21	12/12
répétition	12	11	7	7/7	temporelles	22	21	15	6/6
élaboration	16	14	10	12/14	matérielles	2	2	2	1/1
organisation	14	13	11	3/7	humaines	7	7	4	5/5
Métacognitive	32	30	23	19/20	Affectives	11	11	10	1/1
planification	19	17	13	10/11	concentration	2	2	2	1/1
contrôle	8	8	6	5/5	motivation	6	6	5	0/0
régulation	5	5	4	4/4	anxiété	3	3	3	0/0
					Somme totale	116	109	82	54/61

Légende : N^{bre} : Nombre - C : Connues - DU : Dites utilisées - V : Validées - I : Investiguées

À la lecture de la figure 5, on constate que la déclaration d'utilisation touche plus précisément les stratégies cognitives d'organisation, les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation, les stratégies de gestion des ressources matérielles, ainsi que les stratégies affectives de concentration et de motivation.

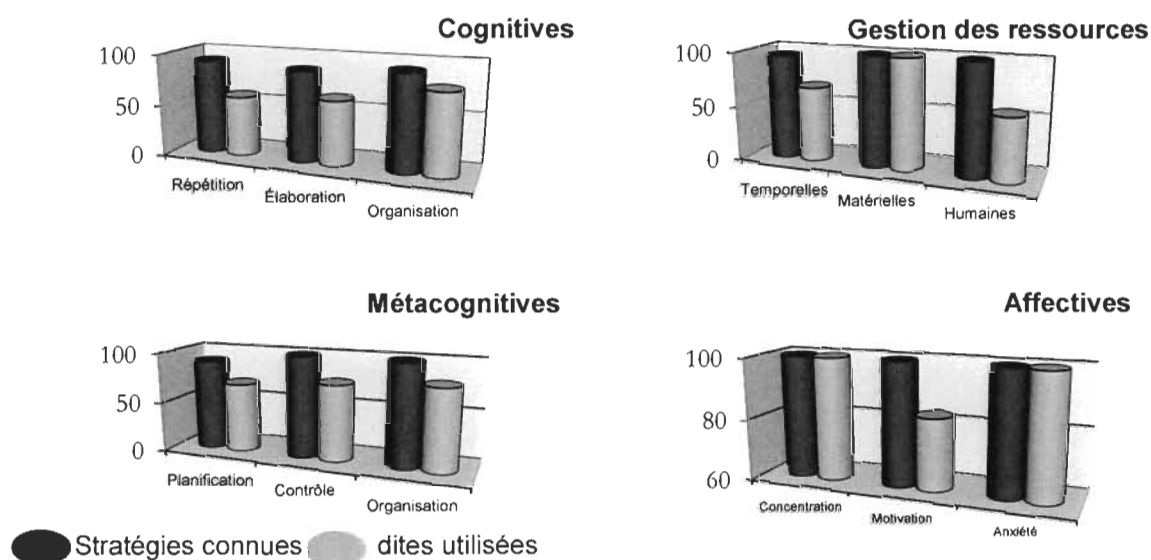


Figure 5. Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Flavie, par type et par sous-type.

L'Appendice J dresse la liste complète des stratégies d'apprentissage de Flavie selon les quatre types de stratégies d'apprentissage et leurs sous-types respectifs.

4.2.5 Les habitudes et les stratégies d'apprentissage de Pascale

La description de la connaissance et de l'utilisation par contexte et par type de stratégies d'apprentissage de la dernière participante, Pascale, de même que celles validées composent la section suivante.

4.2.5.1 Les habitudes de lecture de Pascale. Pascale connaît les 10 stratégies de lecture énoncées dans le questionnaire et déclare en utiliser plus spécifiquement 6. Elle indique se servir des titres et sous-titres (énoncé M2) et lire rapidement le texte pour saisir l'idée générale avant une lecture plus approfondie (énoncé M3). Elle surligne les notions les plus importantes (énoncé M6 : validé), identifie facilement les idées principales (énoncé M7) et prend des notes personnelles tout au long de sa lecture (énoncé M8 : validé). Elle ne précise toutefois jamais son intention de lecture avant de lire ou la pertinence de le faire (énoncé M1). Elle ne centre pas son attention sur la première ni sur la dernière ligne ou sur les deux (énoncé M4) et n'est pas portée à utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre le sens des mots (énoncé M5); elle mentionne utiliser plus couramment le dictionnaire. Elle s'arrête régulièrement durant sa lecture afin de revoir ce que le texte dit (énoncé M9), mais le fait rarement après quelques paragraphes (énoncé M10). Elle indique qu'elle lit son texte d'un trait et s'arrête plutôt à la fin pour revoir ce que le texte dit, faire une récapitulation mentale ou un résumé.

4.2.5.2 Les habitudes de Pascale en contexte d'étude, de travail et d'examen.

Pascale connaît les 29 stratégies, mais déclare en utiliser 22. Son travail scolaire est prioritaire (énoncé G1). Elle a l'habitude de s'établir un horaire hebdomadaire (énoncé G2), planifie l'utilisation de son temps par rapport à l'importance et l'urgence des tâches (énoncé O1) et se met immédiatement au travail (énoncé O4). Elle souligne qu'elle fait des listes de tâches à cocher. Elle s'assure d'accorder suffisamment de temps aux tâches scolaires, mais ne néglige surtout pas les autres aspects importants de sa vie (énoncé G3). Elle dose les périodes de travail et de repos (énoncé O17) et arrête de travailler lorsqu'elle est fatiguée ou que ça ne lui tente plus (énoncé O16). Elle évite la pression relative au temps (énoncé G4) en organisant celui-ci de même que ses activités afin de ne pas être à la dernière minute (énoncé J3) et en terminant toujours avant l'échéance (énoncé J4). Elle évite le plus souvent de remettre à plus tard (énoncé O11 : validé). Ses périodes d'étude sont longues pour qu'elle soit efficace et productive (énoncé O13). Celles-ci sont moins fréquentes (énoncé O20), mais ponctuées d'interruptions (énoncé O15), et elle les consacre souvent pour les matières qu'elle considère plus difficiles (énoncé O18). Elle a besoin de travailler dans un endroit tranquille (énoncé O14) et ne se laisse pas préoccuper par ses problèmes personnels (énoncé O5). Elle fournit des efforts valables même lorsqu'elle est faible dans un cours (énoncé O7); elle n'abandonne pas facilement devant la difficulté (énoncé O8). Elle prouve d'ailleurs cette affirmation lorsqu'elle justifie le choix du cours qu'elle doit cibler pour cette étude : « Fondement du français comme langue maternelle ». Ce dernier est d'ailleurs directement en lien avec sa plus grande difficulté, compte tenu de sa dysorthographe, ce qui s'avère un défi pour elle. Elle se récompense lorsqu'elle est contente de ce qu'elle a réalisé (énoncé O9) et tente de conserver une attitude positive

le plus souvent (énoncé O10). Elle n'hésite pas à consulter collègues et professeurs pour un travail dont les consignes sont moins bien comprises (énoncé O12). Avant la rédaction d'un travail, elle élabore un plan détaillé qu'elle s'efforce de respecter (énoncé J1) et planifie les étapes de celui-ci aussitôt que le professeur a fourni assez d'informations pour qu'elle débute (énoncé J2).

Avant le début d'une période de travail, Pascale ne détermine pas à l'avance les stratégies qu'elle va utiliser (énoncé G5), car elle mentionne considérer cela comme automatique. Elle travaille toujours de la même façon. Elle identifie quelquefois les outils de travail qui lui seront utiles (énoncé O2), mais rarement les camarades ou les professeurs qu'elle peut consulter (énoncé O3). Elle ne fournit pas toujours des efforts valables lorsqu'elle n'aime pas la matière ou le professeur (énoncé O6). Lorsqu'elle se décide à étudier ou faire un travail, elle se réserve quelquefois une période de temps qu'elle s'oblige à respecter (énoncé O19).

4.2.5.3 Les habitudes de travail de Pascale lors des cours. Pascale connaît 11 stratégies sur 14 liées au travail lors des cours et déclare en utiliser la moitié, soit 7. En classe, elle prend toujours ses notes mot à mot (énoncé V3 : S. O.) et ne prend rarement que l'essentiel dans ses propres mots (énoncé V5 : S. O.). Pour le cours qu'elle a ciblé, elle explique qu'elle n'a pas eu besoin de prendre de notes à part quelques petits mots ici et là. Elle essaie d'identifier et cerner les aspects importants des propos du professeur (énoncé V4). Le plus souvent, elle tente de relier les nouvelles informations à celles qu'elle possède déjà (énoncé V8). Elle avoue se trouver « fatigante », car elle pose beaucoup de questions à ses professeurs lorsque ce n'est

pas clair (énoncé V9 : validé). Elle déploie des efforts constants pour maintenir sa concentration (énoncé V10 : validé), mais pour ce cours, tout allait bien. Elle indique que sans sa médication, elle y arrive difficilement. Pendant les cours, elle repère les notions enseignées dans le volume (énoncé V6 : S. O.). Elle mentionne suivre dans le volume et récrire les notions importantes dans ses notes, ce qui lui cause parfois des retards dans la prise de notes. De plus, elle fait un bon emploi des périodes situées entre les cours et effectue ses lectures (énoncé V11).

Avant les cours, Pascale ne relit jamais ses notes du cours précédent (énoncé V1) et rarement les lectures des volumes qui lui sont assignés (énoncé V2). Pour ce dernier aspect, elle indique préférer faire la lecture des volumes après ses cours. Elle ne classe jamais dans sa tête à mesure l'information qui lui est donnée (énoncé V7). Après les cours, elle ne complète jamais ses notes à partir d'autres sources ou références (énoncé V12 : validé), ne compose pas de tableaux ni de schémas (énoncé V13 : validé) et ne révise pas ses notes de cours (énoncé V14).

4.2.5.4 Les habitudes de Pascale en contexte d'étude en vue d'un examen. Sur le plan des stratégies reliées au contexte d'étude en vue d'un examen, Pascale connaît 39 stratégies sur 45 et elle indique en utiliser 28. Avant de commencer à étudier, Pascale se fixe des objectifs et des tâches prioritaires (énoncé B1). Elle ne se pose pas vraiment la question s'il est préférable pour elle d'étudier seule ou avec d'autres, car elle étudie toujours seule (énoncé B4 : validé). Elle participe toujours aux rencontres de révision lorsqu'elles sont offertes (énoncé B5 : validé). Lorsqu'elle étudie, elle recopie les notions, fait des listes (énoncé B8 : non validé), des regroupements (énoncé B22), des

résumés (énoncé B18 : S. O.) afin que cela forme un tout cohérent (énoncé B23 : validé). Elle demeure attentive aux questions potentielles de l'examen (énoncé B16 : non validé). Elle évoque considérer comme une perte de temps d'avoir à se concentrer là-dessus lorsqu'elle étudie. Elle cherche toujours à comprendre la matière plutôt que de la mémoriser (énoncé B10 : validé). Ainsi, elle reformule dans ses mots ce qu'elle doit retenir (énoncés B11-B35 : validés). Elle procède beaucoup par analogie (énoncé B12 : non validé), par création de relations avec ce qu'elle connaît (énoncé B15 : validé). Elle identifie toujours ce qui est le plus important pour l'examen (énoncé B31). Elle met aussi l'emphase sur ce qu'elle ne comprend pas (énoncé B13 : non validé) et si tel est le cas pour certaines notions, elle les identifie et les vérifie (énoncé B29 : validé) auprès de ses collègues et ses professeurs (énoncé B41 : validé). Pour la préparation de l'examen ciblé, elle indique s'être concentrée sur toute la matière. Elle s'assure que son attention est concentrée (énoncé B26 : validé) et elle essaie de se rappeler ce qui est important (énoncé B27).

Pascale produit une version plus concise de ses notes de cours qu'elle relit plusieurs fois (énoncé B38 : validé), et ce, régulièrement (énoncé B24 : validé) et au jour le jour (énoncé B25 : non validé). Elle relit ses notes toujours juste avant le test (énoncé B36) de même qu'avant de dormir, précise-t-elle. Elle utilise ses notes personnelles, les volumes assignés (énoncé B39 : validé) et les travaux scolaires qu'elle a réalisés en lien avec la matière (énoncé B20). Elle évalue où elle se situe par rapport à ses apprentissages (énoncé B28) et le temps d'étude nécessaire à consacrer (énoncé B45 : non validé). Elle consulte ses plans de cours et s'y réfère afin de s'assurer des notions à couvrir (énoncé B37 : non validé). Elle commence rarement à étudier en se

demandant ce qu'elle sait sur le sujet (énoncé B2 : validé); elle révèle préférer faire des liens par la suite. Elle se fixe rarement un objectif de réussite à atteindre (énoncé B3 : non validé), elle n'aime pas ça. Toutefois, pour ce cours, elle s'était fixé un objectif d'environ 75 % comme note de réussite. Elle ne compare jamais ses notes avec celles des autres étudiants (énoncé B6 : validé) et raconte que c'est plutôt les autres qui l'interpellent et lui empruntent ses notes. Elle ne favorise pas la répétition de l'information à voix haute, à voix basse ou mentalement (énoncé B7 : validé), mais résume en disant qu'elle écrit plutôt à répétition.

Pascale n'utilise pas de moyens mnémoniques (énoncé B9 : validé). Elle fait quelquefois des tableaux (énoncé B17 : validé), s'invente des exemples pour l'aider à comprendre (énoncé B14 : validé), mais ne s'invente (énoncé B19 : validé) ou ne formule jamais de questions qui pourraient être posées par le professeur (énoncé B33 : validé). Elle n'essaie jamais de trouver des implications pratiques aux contenus, car elle spécifie qu'il est difficile de les trouver par elle-même (énoncé B21 : validé). Elle mentionne n'évaluer que quelquefois si ses stratégies d'étude sont efficaces (énoncé B30 : validé) parce qu'elle indique utiliser toujours les mêmes qui fonctionnent pour elle. Elle vérifie quelquefois son niveau de compréhension ou de mémorisation (énoncé B40 : validé). Elle explique qu'elle faisait des exercices grammaticaux sur le Web, se corrigeait et allait vérifier par la suite les raisons de ses erreurs. Elle ne commence jamais par étudier ce qui est le plus difficile (énoncé B32) et ne répète pas le matériel mot à mot (énoncé B34 : validé). Ses périodes d'étude sont rarement courtes et fréquentes (énoncé B42 : validé) et elles sont quelquefois réservées pour la dernière minute (énoncé B43 : validé), soit quelques jours avant, mentionne-t-elle. Enfin, elle

n'est jamais portée à demander à quelqu'un de l'aider à vérifier si elle prête pour l'examen (énoncé B44 : validé).

4.2.5.5 Les habitudes de Pascale en contexte de passation d'examen. Pascale connaît 17 stratégies sur 18 portant sur les habitudes reliées à la passation d'examen et de ce nombre, elle déclare en appliquer 14. Au début de l'examen, elle lit attentivement les consignes (énoncé R1 : S. O.). Elle procède au survol de l'examen (énoncé R2 : validé) et s'assure de la durée prévue (énoncé R3). Elle identifie le type de questions (énoncé R5 : validé). Elle débute par les questions qu'elle sait (énoncé R6 : validé) et indique poursuivre par les questions courtes et celles à développement. Elle mentionne passer les questions incomprises et les plus difficiles, qu'elle encercle, pour y revenir à la fin (énoncé R13 : validé). Elle s'assure de bien lire chaque question (énoncé R8 : validé) et lance dans la marge tout ce qu'elle sait sur chacune d'elle avant de répondre (énoncé R10 : validé). Elle repère les mots clés dans les examens objectifs (énoncé R11 : validé), qu'elle précise surligner au marqueur de couleur, et élabore un plan de réponse pour les questions longues (énoncé R12 : S. O.). Souvent, elle répond à toutes les questions (énoncé R15 : validé), mais elle explique que si elle ne sait pas, elle n'essaie pas, car elle préfère ne rien écrire plutôt que d'écrire n'importe quoi. À la fin, elle précise qu'elle révise ses réponses (énoncé R18 : validé) de même que les questions deux fois afin de vérifier si elle n'a pas dévié (énoncé R16 : non validé). Elle vérifie toujours l'orthographe et la grammaire de ses réponses (énoncé R17 : validé). Elle n'estime jamais le temps à passer à chaque question (énoncé R4), car elle considère avoir amplement de temps pour les faire au local adapté. Elle indique se trouver quelquefois des moyens pour éviter de paniquer (énoncé R7) et ne connaît pas

d'exercice de relaxation; donc elle n'en planifie pas non plus (énoncé R14). Pendant l'examen, elle s'assure rarement d'avoir bien compris la question avant d'y répondre (énoncé R9 : non validé). Elle stipule qu'elle se lance dans la réponse et revient plus tard pour vérifier la question.

4.2.5.6 Les stratégies cognitives de Pascale. Pascale connaît 11 stratégies de répétition sur 12 et elle déclare en utiliser 7. Elle fait ressortir les notions importantes en les surlignant (énoncé M6 : validé). Elle s'arrête régulièrement pour revoir ce que le texte dit (énoncé M9). Elle prend ses notes de cours mot à mot (énoncé V3 : S. O.). Lors de son étude, elle répète par écrit (énoncé B7 : validé), fait des listes (énoncé B8 : non validé), révise ses notes régulièrement (énoncé B24 : validé) et au jour le jour (énoncé 25 : non validé). Elle révise ses notes rapidement juste avant le test (énoncé B36).

Pascale mentionne également connaître 11 stratégies d'élaboration sur 16 et en utilise 9 plus particulièrement. Elle prend des notes personnelles lorsqu'elle lit (énoncé M8 : validé). Elle tente de relier les nouvelles informations à celles qu'elle connaît (énoncé V8). Lorsqu'elle étudie, elle reformule dans ses mots ce qu'elle veut comprendre et retenir (énoncé B11 : validé) et doit le comprendre pour après le répéter en ses propres mots (énoncé B35 : validé). Elle fait des analogies (énoncé B12 : non validé), crée des relations avec ce qu'elle a déjà appris (énoncé B15 : validé), fait des résumés (énoncé B18 : S. O.) et relis ses travaux scolaires reliés au sujet (énoncé B20). Elle est toujours à l'affût de questions pouvant être posées à l'examen (énoncé B16 : non validé).

Sur le plan des stratégies d'organisation, Pascale en connaît 12 sur 14 pour en utiliser 10. Elle se sert des titres de chapitres et de sections pour identifier les aspects importants (énoncé M2). Elle commence à faire une lecture rapide pour saisir l'idée générale (énoncé M3) et s'efforce de dégager l'essentiel du texte (énoncé M7). Pendant les cours, elle cerne également l'essentiel présenté par le professeur (énoncé V4) et repère les notions dans le volume proposé (énoncé V6 : S. O.). Lorsqu'elle étudie, elle fait des regroupements (énoncé B22) et s'organise pour que ses notes forment un tout cohérent (énoncé B23 : validé). Pendant un examen objectif, elle identifie toujours les mots clés (énoncé R11 : validé) et pour les questions à développement, elle esquisse un plan de réponse avant de commencer à rédiger (énoncé R12 : S. O.). Enfin, elle a produit une version plus concise de ses notes de cours (énoncé B38 : validé), lui servant de feuille aide-mémoire permise pour l'examen portant sur les règles grammaticales et les fondements du français langue maternelle.

4.2.5.7 Les stratégies métacognitives de Pascale. Pascale connaît les 19 stratégies de planification et déclare en utiliser 11. Elle se fait un plan détaillé qu'elle essaie de respecter avant de rédiger un travail (énoncé J1). Elle se fixe des objectifs et des tâches à réaliser avant de commencer une période de travail (énoncé B1). Elle identifie ce qui est le plus important à étudier pour un examen (énoncé B31), s'assure que les sujets seront couverts en se référant au plan de cours (énoncé B37 : non validé) et cherche surtout à comprendre plutôt que de tenter de mémoriser (énoncé B10 : validé). En général, lors des examens, elle lit les directives (énoncé R1 : S. O.), fait un premier survol de la copie d'examen (énoncé R2 : validé) et identifie le type de questions (énoncé R5 : validé). Elle commence par répondre aux questions faciles pour revenir

sur les questions plus difficiles à la fin (énoncé R6 : validé) et écrit rapidement tout ce qui lui vient concernant chaque question (énoncé R10 : validé). Elle lit attentivement chaque question (énoncé R8 : validé).

Pascale connaît en outre les 8 stratégies de contrôle et les 5 de régulation. Elle déclare utiliser 5 stratégies de contrôle qui se traduisent par le fait de s'assurer que son attention est entièrement concentrée lorsqu'elle travaille (énoncé B26 : validé) et concentrer son attention en se rappelant ce qui est important (énoncé B27). Elle évalue constamment où en sont ses apprentissages (énoncé B28) et essaie d'identifier les notions incomprises qu'elle devra vérifier (énoncé B29 : validé). À la fin d'un examen, elle révise ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié de la question (énoncé R16 : non validé). Comme stratégies de régulation, elle déclare utiliser : arrêter de travailler lorsqu'elle est fatiguée ou que ça ne lui tente plus (énoncé O16), se concentrer sur les choses qu'elle ne comprend pas lorsqu'elle étudie (énoncé B13 : non validé), passer les questions qu'elle ne comprend pas pour y revenir plus tard (énoncé R13 : validé) de même que répondre à toutes les questions, même lorsqu'elle n'est pas certaine (énoncé R15 : validé).

4.2.5.8 Les stratégies de gestion des ressources de Pascale. Sur le plan des stratégies de gestion des ressources temporelles, Pascale connaît les 22 énoncés et déclare en utiliser 16. En ce sens, elle a l'habitude de s'établir un horaire hebdomadaire des tâches scolaires et des autres tâches (énoncé G2). Elle s'assure ainsi d'accorder du temps à son travail scolaire sans négliger les autres aspects importants de sa vie (énoncé G3). Dès qu'un professeur exige un travail, elle planifie les étapes de celui-ci et

échelonne sa réalisation dans la période de temps alloué (énoncé J2). Elle s'organise pour ne pas être à la dernière minute (énoncé J3) et terminer toujours avant l'échéance (énoncé J4). Elle planifie son temps en commençant par les tâches les plus pressantes (énoncé O1) ou les matières pour lesquelles elle a le plus de difficulté (énoncé O18), commence sans tarder (énoncé O4) et évite de remettre à plus tard (énoncé O11 : validé). Elle dose judicieusement ses périodes de repos et d'étude (énoncé O17) qui sont suffisamment longues afin qu'elle soit efficace (énoncé O13). Elle fait un bon emploi des périodes qui séparent ses cours (énoncé V11). Elle évalue le temps d'étude nécessaire et l'ajuste au besoin (énoncé B45 : non validé). Au cours d'un examen, elle s'assure de la durée prévue (énoncé R3) et à la fin de chaque examen, elle se garde du temps pour vérifier l'orthographe (énoncé R17 : validé) et réviser ses réponses (énoncé R18 : validé).

Pascale connaît et privilégie les 2 stratégies de gestion des ressources matérielles puisqu'elle utilise ses notes de cours et volume de base suggéré lorsqu'elle étudie (énoncé B39 : validé). Elle travaille dans un endroit propice à sa concentration (énoncé O14). Enfin, Pascale connaît 6 stratégies de gestion des ressources humaines sur 7 et en utilise 5. Effectivement, elle consulte collègues et professeurs au sujet des notions qu'elle ne comprend pas lorsqu'elle fait un travail (énoncé O12) ou étudie (énoncé B41 : validé) et pose des questions à ses professeurs au besoin (énoncé V9 : validé). Elle participe aux réunions de révision lorsqu'elles sont offertes (énoncé B5 : validé). Elle ne décide pas s'il est préférable pour elle d'étudier en groupe ou seule (énoncé B4 : validé) puisqu'elle étudie toujours seule.

4.2.5.9 Les stratégies affectives de Pascale. Pascale connaît les 2 stratégies affectives de concentration et les utilise. Elle ne laisse pas ses problèmes personnels nuire à sa concentration (énoncé O5) et doit concentrer ses efforts pour maintenir son attention (énoncé V10 : validé). Elle indique connaître les 6 stratégies de motivation puis en utilise 5. Elle n'abandonne pas facilement devant la difficulté (énoncé O8), fournit des efforts valables lorsqu'elle se dit faible dans le domaine (énoncé O7) et tente de conserver une attitude positive (énoncé O10). Elle considère son travail scolaire prioritaire (énoncé G1) et se récompense de quelque manière lorsqu'elle est fière d'elle (énoncé O9). Sur les 3 stratégies pour contrôler son anxiété, elle en connaît 2 et n'utilise que celle visant à s'organiser pour éviter la pression du temps lors de l'étude ou d'un travail (énoncé G4).

4.2.5.10 La synthèse des stratégies de Pascale. Les stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et celles qui ont été validées forment le profil de Pascale qui est présenté ci-dessous.

Tableau 15

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Pascale par contexte d'utilisation

Stratégies d'apprentissage	N ^{bre}	Connues	Dites utilisées	Validées/ Investiguées
En lecture	10	10	6	2/2
En contexte de travaux, étude ou examen	29	29	22	1/1
Lors des cours	14	11	7	4/7
En contexte d'étude en vue d'un examen	45	39	29	28/37
En contexte de passation d'examen	18	17	14	10/14
Total	116	106	78	45/61

Le tableau 15 met en évidence que Pascale connaît la plupart des stratégies (106/116) et qu'elle déclare en utiliser 78 sur les 116. Des 61 stratégies investiguées en entretien d'explicitation, il a été possible d'observer 45 d'entre elles. Sur les 16 non validées, 6 sont considérées comme non applicables compte tenu du cours qu'elle a ciblé pour cette étude et les 10 autres reflètent une certaine contradiction entre la déclaration d'utilisation et l'observation.

Pascale connaît bien les différents types de stratégies, comme en témoigne le tableau 16. Elle déclare utiliser en plus grand nombre les stratégies de gestion des ressources et affectives.

Tableau 16

Synthèse des stratégies connues, dites utilisées et validées de Pascale, par type et par sous-type

Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I	Type et sous-type	N ^{bre}	C	DU	V/I
Cognitive	42	34	27	19/28	Gestion des ressources	31	30	23	11/12
répétition	12	11	8	4/7	temporelles	22	22	16	5/6
élaboration	16	11	9	10/14	matérielles	2	2	2	1/1
organisation	14	12	10	5/7	humaines	7	6	5	5/5
Métacognitive	32	32	20	14/20	Affectives	11	10	8	1/1
planification	19	19	11	8/11	concentration	2	2	2	1/1
contrôle	8	8	5	3/5	motivation	6	6	5	0/0
régulation	5	5	4	3/4	anxiété	3	2	1	0/0
					Somme totale	116	106	78	45/61

Légende : N^{bre} : Nombre - C : Connues - DU : Dites utilisées - V : Validées - I : Investiguées

Enfin, la figure 6 met en évidence une prédominance d'utilisation pour les stratégies cognitives d'organisation, métacognitives de régulation, gestion des ressources temporelles et affectives de concentration et de motivation. Il est à noter que

Pascale est la participante qui utilise le plus les stratégies de répétition.

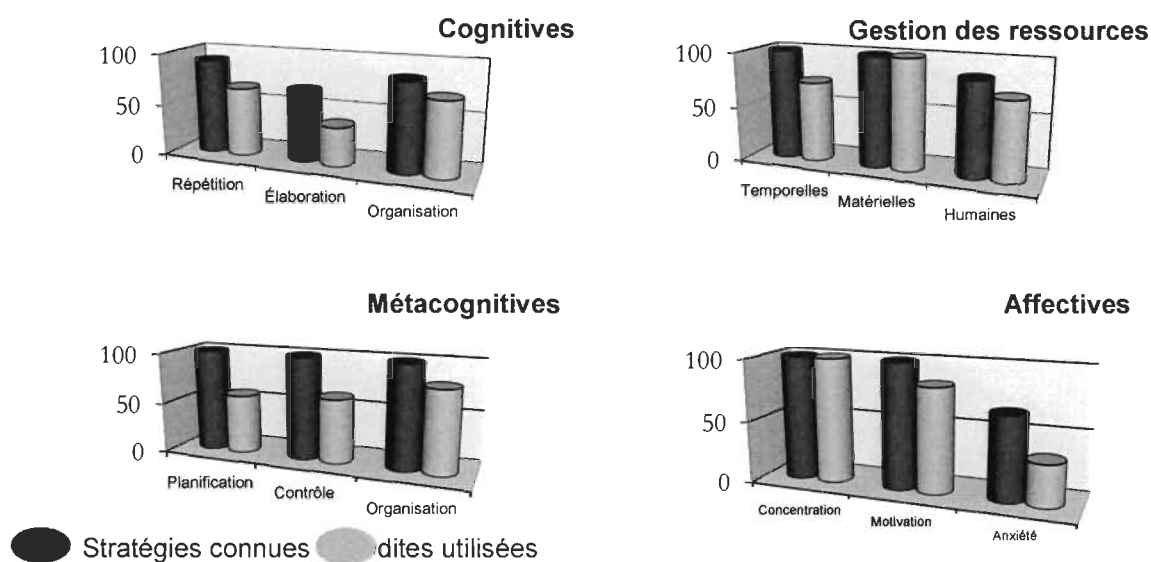


Figure 6. Proportion des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par Pascale, par type et par sous-type.

L'Appendice K dresse la liste complète des stratégies d'apprentissage de Pascale selon les quatre types de stratégies d'apprentissage et leurs sous-types respectifs.

En somme, ce chapitre a permis de dégager les profils personnels de stratégies d'apprentissage des cinq participants à cette étude et sur lesquels repose une interprétation plus approfondie des résultats dans le chapitre subséquent.

CHAPITRE V

LA SYNTHÈSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce cinquième chapitre présente la synthèse des résultats et leur interprétation en lien avec les objectifs de recherche et le cadre de référence élaboré dans cette étude. Dans un premier temps, afin de mieux interpréter ces résultats, les caractéristiques des parcours des participants sont présentées. Dans un deuxième temps, les résultats obtenus sur les stratégies d'apprentissage connues et utilisées par les participants sont synthétisés. Puis, dans un troisième temps, l'interprétation sur le parcours et sur les stratégies d'apprentissage est proposée. Pour cette dernière interprétation, il est à préciser qu'en concomitance s'effectue une mise en parallèle relative aux stratégies d'apprentissage qui caractérisent l'étudiant à succès, tel que défini par Boulet *et al.* (1996).

5.1. La synthèse du parcours scolaire des participants

Le parcours scolaire de l'ensemble des participants de même que les mesures adaptatives qui permettent de compenser leurs limitations depuis la tombée de leur diagnostic sont abordés.

Comme précisé dans le tableau 17 (p. 154), à l'ordre d'enseignement primaire, le parcours des participants s'avère normatif, outre Benoit qui redouble une année scolaire. Aucun d'entre eux n'est suivi par un professionnel à l'école pour ses difficultés scolaires, mis à part Flavie, qui n'a obtenu que cinq ou six séances d'aide en orthopédagogie. L'aide est apportée par des personnes dans l'entourage immédiat de

chacun d'eux (mère, grand-mère, père, tante) lors des séances de leçons et de devoirs. Seule Caroline reçoit l'aide d'une ressource extérieure que sa mère a embauchée pour la soutenir.

Le début du parcours au secondaire est régulier pour la majorité. Seule Béatrice fréquente une classe de cheminement particulier et Benoit accède au pré-DEP¹¹ après sa première année du deuxième cycle d'enseignement (3^e secondaire). Finalement, quatre participants obtiennent leur diplôme d'études secondaires après un passage à l'éducation des adultes, étant donné certaines difficultés et quelques cours non réussis, mais obligatoires pour la sanction des études.

Au collégial, Caroline et Flavie intègrent un programme en sciences humaines afin de suivre les matières de base obligatoires pour ensuite opter, comme Benoit, Béatrice et Pascale, pour un programme technique. Les quatre filles obtiennent leur diplôme d'études collégiales techniques, tandis que Benoit tente de terminer ses études en sciences humaines, mais en vain.

Quatre participants sur cinq obtiennent un diagnostic d'une double déficience fonctionnelle (TDA/H et TA) lors de leur formation collégiale; Caroline, quant à elle, reçoit son diagnostic lors de son passage à l'éducation des adultes. Deux d'entre eux, Benoit et Caroline, disposent d'une aide en orthopédagogie au collégial afin de travailler sur l'acceptation de leur situation et une meilleure compréhension de la nature de leurs difficultés. On leur enseigne également des stratégies et des méthodes de

¹¹ Le pré-DEP au Québec désigne la préparation au diplôme d'études professionnelles. Il vise l'apprentissage des matières de base (mathématiques, français, anglais) de niveau secondaire.

travail. En contexte universitaire, en vue de parfaire leurs méthodes d'étude et de travail, Benoit fait appel à du mentorat adapté (voir note 2 sous le tableau 17, p. 154), tandis que Béatrice poursuit des séances de mentorat en français et suit le cours « Réussir ses études » (voir note 3 sous le tableau 17, p. 154). Au collégial, et ce, dès leur inscription aux services adaptés, ils obtiennent des mesures adaptatives sensiblement les mêmes pour tous : temps supplémentaire aux examens, local adapté, aides technologiques (correcteur Antidote et synthèse vocale WordQ). Outre Caroline, les quatre autres participants disposent également de ces mesures dès leur première année universitaire. Après cette première année complétée, leur moyenne cumulative se situe entre 2,64 à 3,47 et aucun d'entre eux ne compte d'échecs au relevé de notes.

Tableau 17

Synthèse d'informations situant le parcours scolaire des participants

	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
Parcours primaire en classe	Ordinaire	Ordinaire	Ordinaire	Ordinaire	Ordinaire
Redoublement Primaire	6 ^e année				
Aide apportée par	Grand-mère	Mère, père	Mère, professeur privé	Mère, père, tante	Mère, père
Parcours secondaire en classe	Ordinaire 1 à 3 Pré-DEP en 4 ^e secondaire Éducation des adultes	Cheminement particulier Éducation des adultes	Ordinaire Éducation des adultes	Ordinaire Éducation des adultes	Ordinaire
Programme d'étude au collégial	Technique de génie mécanique non complétée et sc. humaines non complétées	Technique d'éducation spécialisée complétée	Sc. humaines non complétées et technique en soins infirmiers complétée	Sc. humaines non complétées et technique d'éducation spécialisée complétée	Technique d'éducation spécialisée complétée

Tableau 17

Synthèse d'informations situant le parcours scolaire des participants (suite)

	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
Moment du diagnostic	Formation collégiale	Formation collégiale	Éducation des adultes	Formation collégiale	Formation collégiale
Suivi par un professionnel	Psychologie et orthopédagogie au collégial	Aucun	Professeur privé Orthopédagogie à l'éducation des adultes et au collégial	Orthopédagogie au primaire (5-6 séances)	Aucun
Mesures adaptatives reçues <u>au collégial</u> ¹ et à l'université	Local adapté Temps supplémentaire aux examens Antidote WordQ White Smoke Enregistrement des cours	Mentorat en français Local adapté Temps supplémentaire aux examens Antidote Medialexie WordQ et SpeakQ	<u>Local adapté Temps supplémentaire aux examens Antidote WordQ</u> A droit aux mêmes mesures, à l'université, mais n'en dispose pas	Local adapté Temps supplémentaire aux examens Antidote WordQ	Local adapté Temps supplémentaire aux examens Antidote WordQ au collégial
Mesures d'aide ou d'acquisition de stratégies d'apprentissage	Mentorat adapté ² à l'université	Cours Réussir ses études ³ à l'université	Aucun	Aucun	Aucun
Moyenne cumulative après une session	3.06	3.52	2.9	3.47	2.73
Moyenne cumulative après la première année	3.02	3.47	3.16	3.28	2.64

¹ Les mesures adaptatives soulignées d'un trait sont obtenues au collégial seulement. Celles n'étant pas soulignées sont obtenues au collégial et à l'université.

² Le mentorat adapté est un service de mentorat individualisé offert à l'UQTR aux étudiants ayant un TDA/H ou un TA en vue de les aider à développer des stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail nécessaires à leurs études.

³ Cours d'appoint visant à fournir aux étudiants des moyens de reconnaître et de consolider leurs stratégies d'étude et de travail.

Sommairement, une seule participante, Pascale, a un parcours scolaire exclusivement normatif et linéaire. Pour les autres, il s'avère moins standard. Béatrice

et Benoit ont intégré une classe spécialisée lors de leur parcours au secondaire. Benoit a par ailleurs changé de trajectoire au collégial. Benoit, Béatrice, Caroline et Flavie sont passés par l'éducation des adultes. Puis, à un certain moment de leur cheminement, Béatrice et Caroline ont interrompu leurs études pour une courte période.

5.2 L'interprétation des résultats reliés au parcours et à certaines stratégies

À la lumière de la synthèse des résultats relatifs au parcours des participants, une interprétation de ceux-ci est présentée. Certains constats ont pu être dégagés et un rapprochement avec le contexte théorique est effectué.

5.2.1 Le parcours des participants

Jusqu'au début du premier cycle du secondaire, les parcours scolaires sont sensiblement identiques et normatifs pour la majorité des participants. Malgré certaines difficultés scolaires rencontrées, et surtout un temps appréciable consacré à leurs études, la plupart obtiennent des notes se situant dans la moyenne. C'est à compter du 2^e cycle du secondaire que leur cheminement devient moins standard. Tout comme 16,4 % de jeunes, pour l'ensemble du Québec, la presque totalité est passée du secondaire (secteur des jeunes) à l'éducation des adultes (MELS, 2012). Pour eux, cette voie qu'est l'éducation des adultes est empruntée afin d'y suivre le ou les quelques cours nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Cette raison évoquée rejoint les propos exprimés par la majorité des participants d'une étude portant sur l'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans comme étant le « tremplin nécessaire à la poursuite de leurs études collégiales » (Rousseau *et al.*, 2010, p. 165). Ces chercheurs exposent que les difficultés scolaires et les TA vécus à l'école font

également partie des raisons de fréquentation de l'éducation des adultes (Rousseau *et al.*). De plus, près de 60 % des jeunes qui fréquentaient l'éducation des adultes auraient été identifiés EHDAA¹² lors de leur passage au secteur des jeunes (Rousseau, Myre-Bisaillon, Samson, Arcand et Baby, 2009). Précisons que pour trois des cinq participants à notre étude, on ne peut parler d'identification formelle EHDAA au secteur des jeunes, et bien que Benoit et Béatrice étaient identifiés EHDAA au secondaire, aucune évaluation formelle n'expliquait la cause de leurs difficultés scolaires. Rappelons que la majorité des participants ont reçu leur diagnostic de TA et de TDA/H au cours de leurs études collégiales. La cinquième participante, Pascale, ayant réalisé un parcours continu en classe ordinaire, pose l'hypothèse que sa scolarité poursuivie au primaire et au secondaire dans des établissements privés est reliée à sa réussite puisqu'elle considère avoir bénéficié d'un encadrement rigoureux.

Désireux d'obtenir un diplôme leur permettant de bien gagner leur vie, et ce, dans un délai raisonnable, tous les participants choisissent une formation collégiale technique. L'un d'eux choisira finalement une autre voie. À cette époque, tous indiquent n'oser aspirer à fréquenter l'université, considérant que c'est inatteignable compte tenu des difficultés scolaires exprimées. En aurait-il été autrement pour eux s'ils avaient obtenu des mesures adaptatives plus tôt dans leur parcours scolaire? À en juger d'après leurs propos, lorsqu'interrogés sur celles-ci, la tombée du diagnostic et le fait de bénéficier de mesures de soutien ont pour le moins changé le cours de leur cheminement scolaire.

¹² L'appellation « EHDAA » désigne les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage tel que défini par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2007).

5.2.2 Les facteurs déterminants

Pour plusieurs raisons, il est possible d'observer que le moment de la formation collégiale s'avère être un moment charnière. Premièrement, on remarque que quatre participants sur les cinq obtiennent le diagnostic venant confirmer leur TA et leur TDA/H. Deuxièmement, pour quatre d'entre eux, la motivation reliée à un domaine d'études qui les passionne, des notes plus que satisfaisantes, particulièrement dans les cours spécifiques de leur champ d'études, et l'obtention avec succès de leur diplôme d'études collégiales apparaissent comme les facteurs déterminants ayant contribué à leur désir de poursuivre leurs études à l'université.

5.2.2.1 L'impact du diagnostic et des mesures adaptatives sur la réussite.

L'observation de l'âge du diagnostic des participants de cette étude laisse croire que le degré de sévérité de leur TA et leur TDA/H pourrait être de léger à modéré puisque tout au long de leur parcours, ils ont réussi tant bien que mal à compenser leurs difficultés. Comme l'exigence cognitive devient plus importante à mesure que le niveau de scolarité augmente, les déficits deviennent alors plus manifestes (CADDRA, 2010), d'où la nécessité ou le désir de procéder à une évaluation diagnostique confirmant la présence de troubles réels.

Dans tous les cas, les participants témoignent d'une augmentation de leurs résultats scolaires à la suite de la tombée du diagnostic, de la prise de médication dans certains cas, et de la mise en place de plusieurs mesures adaptatives comme de disposer de temps supplémentaire et d'un local isolé pour réaliser leurs examens, utiliser des aides technologiques (logiciels de synthèse vocale, prédicteur de mots et

correcteur orthographique) servant à pallier leurs difficultés, et obtenir l'aide de ressources spécialisées (orthopédagogue, mentorat). Benoit, Pascale et Caroline expriment que ces mesures d'aide les ont « sauvés ». D'ailleurs, cet élément d'information est en cohérence avec une étude sur les facilitateurs et les obstacles à la réussite des étudiants handicapés (NGuyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006). Les répondants y ont placé les services d'adaptation en tête de liste des facilitateurs puisque considérés comme les plus importants. En plus, Benoit et Caroline ont obtenu des services spécialisés en orthopédagogie, les aidant ainsi à développer des stratégies d'apprentissage et à comprendre la nature de leurs limitations. Les propos de Caroline reflètent d'ailleurs une reconnaissance marquée envers l'orthopédagogue qui l'a soutenue : « tsé, chu contente de l'avoir vraiment croisée sur mon chemin ».

5.2.2.2 Les déterminants menant à la motivation, à la réussite et aux aspirations

professionnelles. Les cours propres au programme d'étude choisi sont pour plusieurs une source de stimulation. Caroline, qui est inscrite en techniques de soins infirmiers, explique : « C'tait dur, oui, c'tait exigeant, mais en même temps, j'aimais ça. C'était vraiment là toute la différence ». Pour trois des cinq participants, le programme choisi s'avère être une technique d'éducation spécialisée. Pascale indique : « Au cégep, je faisais vraiment ce que j'aimais, peu de français et pu de math ». Béatrice mentionne : « Ah! J'ai adoré! Vrai, j'ai vraiment été épatée de voir comment j'pouvais aimer l'école pour commencer... J'ai eu un super de beau stage, j'ai eu de super de belles notes ». Pour sa part, Flavie déclare : « C'tait comme toutes des cours de FPS [formation personnelle et sociale] pour moi... C'est là que j'ai commencé à être bonne à l'école et j'avais un but. La première fois que j'ai eu 95, j'pleurais presque, j'ai fait « Maman! J'ai

95! Elle aussi a en revenait pas. C'parce que j'aimais ça. C'est ça! »

Par conséquent, à la lumière de ces témoignages, on peut observer également des résultats scolaires au-delà de leurs attentes pour les cours reliés à leur technique, ce qui engendre, de ce fait, une grande motivation. La teneur du discours entretenu des cinq étudiants n'est pas différente des écrits sur le sujet. En effet, la motivation scolaire et la persévérance aux études ont fait l'objet de nombreuses recherches. Tout d'abord, dans le cas présent, un intérêt marqué pour la matière suscite une motivation certaine pour la majorité des participants. Zimmermann (1995) fait ressortir dans une étude sur un groupe d'adultes en formation ayant des difficultés d'apprentissage que plus de la moitié des étudiants reconnaissent que leur réussite est reliée à la motivation et à l'intérêt envers la matière. En effet, cet intérêt marqué et exprimé par les participants les a menés vers un plus grand engagement encore et pour lequel ils récoltent de meilleurs résultats scolaires.

Pour les participants à notre étude, la réussite se traduit par des résultats scolaires à la hauteur de leurs attentes qui contribuent, selon leurs propos, à une meilleure estime de soi et un sentiment de compétence accru. D'ailleurs, selon Sauvé et al. (2007), la motivation de l'étudiant, lorsque jumelée à une constante amélioration et à l'obtention d'un diplôme, a des effets positifs sur sa persévérance. Les travaux de Wettersten et ses collaborateurs (2005) et, plus récemment, Litalien et Guay (2010), montrent qu'il existe un lien entre la perception d'être compétent et les aspirations professionnelles. Il semble que cette perception de compétence joue un rôle dans la poursuite des études postsecondaires (Ali et McWhirter, 2006; Hardr  et Reeve, 2003).

Enfin, quatre des participants à notre étude sont diplômés d'une technique collégiale et considèrent moins grand le stress relié aux études à l'université, ayant tous choisi délibérément de poursuivre en enseignement supérieur afin d'y parfaire leur formation. Parallèlement, ils travaillent donc tous dans leur domaine d'étude à temps partiel.

5.3 La synthèse des résultats relatifs aux stratégies d'apprentissage

Cette section de chapitre expose les résultats quant aux stratégies connues, dites utilisées, qui s'avèrent récurrentes, rejetées d'emblée et peu privilégiées pour l'ensemble des participants de cette étude. Ces résultats sont apparus clairement grâce aux tableaux synthèse (voir Appendice F), consignnant toutes les réponses des participants recueillies lors de la rencontre portant sur le questionnaire des stratégies d'apprentissage à l'université et lors de l'entretien d'explicitation d'un contexte rétrospectif.

5.3.1 La connaissance des stratégies d'apprentissage

Tout d'abord, quelque 73 stratégies d'apprentissage sur 116 sont connues de tous les participants et 98 sont connues par les 4/5. Pour l'ensemble, on calcule en moyenne 104 stratégies connues (91 pour Béatrice, 106 pour Pascale, 108 pour Benoit et Caroline et 109 pour Flavie). Pour la majorité des participants, très peu de stratégies sont inconnues, sauf 2 d'entre elles. En effet, trois participants sur cinq ne connaissent pas la stratégie de classement de l'information donnée ou l'élaboration de schémas dans leur tête lors des cours (V7), ni même celle visant la relecture de travaux scolaires pertinents déjà réalisés (B20).

5.3.2 L'utilisation des stratégies d'apprentissage

Pour l'ensemble du questionnaire, 26 stratégies d'apprentissage sont dites utilisées par tous les participants et 76 sont dites utilisées par la majorité. Sur les 61 stratégies d'apprentissage investiguées lors de l'entretien d'explicitation d'un contexte rétrospectif d'étude et de passation d'examen, 11 stratégies d'apprentissage, en plus d'être dites utilisées de tous, ressortent comme étant validées.

5.3.2.1 Les stratégies d'apprentissage en lecture. Ce que l'on retient tout d'abord de ces résultats, c'est que 4 stratégies de lecture sont utilisées par la majorité des participants. Lorsqu'ils lisent, les étudiants surlignent les informations importantes d'un texte (M6), prennent des notes (M8), se servent des titres de même que des sous-titres (M2), et s'efforcent d'identifier les idées principales pour y dégager le contenu essentiel (M7). Pour cette dernière stratégie cognitive d'organisation, Benoit a répondu « rarement », mais en fait, il a précisé s'efforcer de l'utiliser sans bien y parvenir, car il a du mal à bien distinguer l'essentiel de l'accessoire.

5.3.2.2 Les stratégies d'apprentissage en général. Tous les participants ont besoin de travailler dans un endroit tranquille (O14). Leur travail scolaire est prioritaire (G1). Ils établissent un horaire de travail (G2) en dosant les périodes de travail et de repos (O17), planifient leur temps en fonction des tâches les plus pressantes ou importantes (O1) et consacrent davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles (O18). Ils planifient les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonnent sa réalisation tout au long de la période allouée (J2). Ainsi, ils organisent leur temps pour ne pas être à la dernière minute (J3), terminer bien avant l'échéance (J4) et éviter ainsi

la pression du temps (G4). Avant de commencer un travail, ils élaborent un plan détaillé (J1). Leurs périodes de travail sont suffisamment longues pour une meilleure productivité (O13) et sont moins fréquentes (O15), mais elles doivent inclure des interruptions. Les participants arrivent à ne pas se laisser déconcentrer par leurs problèmes (O5) et fournissent des efforts même s'ils se considèrent faibles dans le domaine (O7). Ils n'abandonnent pas facilement devant les difficultés (O8) et tentent de conserver une attitude positive (O10). Enfin, ils consultent leurs collègues ou professeurs au besoin (O12).

5.3.2.3 Les stratégies d'apprentissage lors des cours. Lors des cours, les participants font des efforts constants pour maintenir leur attention et leur concentration (V10). Ils essaient d'identifier les aspects les plus importants des propos du professeur et cerner l'essentiel (V4), posent des questions pour clarifier ce qui est incompris (V9) et tentent de relier les nouvelles informations avec celles qu'ils connaissent déjà (V8). De plus, ils font bon emploi des périodes entre les cours (V11).

5.3.2.4 Les stratégies d'apprentissage lors de l'étude. Les participants essaient plutôt de comprendre (B35) et reformulent dans leurs mots ce qu'ils veulent retenir (B11), essaient de faire des analogies avec ce qu'ils connaissent (B12) et créent des relations avec ce qu'ils ont déjà appris (B15). Ils visent à comprendre les notions plutôt que de chercher à les mémoriser (B10). Ils peuvent répéter plusieurs fois l'information (B7), recopier ou faire des listes (B8), des tableaux, des schémas (B17). Ils utilisent leurs notes personnelles pour étudier (B39) et les révisent régulièrement (B24). Ils se font une version plus concise de leurs notes qu'ils relisent plusieurs fois (B38). Tout au

long de l'étude, ils évaluent, puis ajustent le temps nécessaire à y consacrer (B45). Ils s'assurent que leur attention est entièrement concentrée (B26), évaluent constamment leurs apprentissages (B28) et identifient les notions incomprises (B29) et s'y concentrent (B13). Ainsi, ils consultent leurs collègues et professeurs à propos de celles-ci (B41). Ils sont également toujours à l'affût de questions pouvant être posées (B16). Ils font en sorte que tous les éléments se rapportent à un thème et forment un tout cohérent et logique (B23), organisent ensuite le matériel en faisant des regroupements ou des classifications (B22) et tentent de trouver des implications pratiques (B21).

5.3.2.5 Les stratégies d'apprentissage privilégiées en situation d'examen. Le contexte de situation d'examen est celui qui compte le plus de stratégies dites utilisées par l'ensemble des participants. Ces derniers font un premier survol de l'examen (R2), identifient le type de questions (R5) ainsi que les mots clés pouvant orienter le choix de la bonne réponse (R11). Ils écrivent souvent tout ce qui leur vient à l'esprit concernant chaque question (R10). Ils commencent par les questions les plus faciles (R6), passent à un autre item s'ils ne comprennent pas la question pour y revenir plus tard (R13) et s'assurent de bien lire les questions (R8). Ils répondent à toutes les questions sans exception, même en cas d'incertitude (R15) et se trouvent des moyens pour éviter de paniquer (R7). À la fin de l'examen, ils se réservent du temps pour réviser leurs réponses (R18), vérifier s'ils n'ont pas dévié de la question (R16) et vérifier l'orthographe (R17). La majorité procède à l'élaboration d'un plan avant de rédiger la réponse en situation d'examen à développement (R12).

5.3.2.6 Les types de stratégies d'apprentissage privilégiées. Sous l'angle des types et des sous-types de stratégies, il apparaît que les participants ont davantage recours aux stratégies cognitives d'élaboration, d'organisation, aux stratégies métacognitives de contrôle, de régulation, de gestion des ressources matérielles, humaines et aux stratégies affectives de concentration, de motivation et de gestion de l'anxiété.

5.3.2.7 Les stratégies d'apprentissage peu privilégiées. Deux stratégies de gestion des ressources temporelles ont été rejetées par tous les participants; aucun d'entre eux ne prévoit des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes (B42) et n'estime le temps à passer à chacune des questions en début d'examen (R4). D'autres stratégies (10) ressortent comme peu populaires auprès de la majorité des étudiants et sont utilisées par un ou deux participants seulement. En lecture, ils ne commencent pas par lire rapidement le texte afin d'en saisir l'idée générale pour, par la suite, le lire de façon plus approfondie (M3). Contrairement aux autres participants, Pascale n'a pas de diagnostic de dyslexie, ce qui peut expliquer qu'elle est la seule participante à utiliser cette stratégie. De même, seule Caroline s'arrête après avoir lu une partie du texte pour faire une récapitulation (M10).

Avant les cours, les participants ne sont pas portés à relire les notes du cours précédant avant d'y assister (V1). Pendant les cours, ils ne classent pas dans leur tête les informations données au fur et à mesure (V7). Après les cours, ils ne reprennent pas la matière en tableaux ou en simples schémas (V13). Commencer par se demander ce qu'ils connaissent sur un nouveau sujet (B2), par étudier ce qui est le plus difficile (B32) ou demander à quelqu'un de vérifier s'ils sont prêts (B44) sont des

stratégies impopulaires pour l'ensemble. De plus, leurs périodes d'étude ne sont pas courtes ni plus fréquentes (B42).

Finalement, les participants ne sont pas portés à mettre leur examen de côté temporairement ni à pratiquer un exercice de relaxation si la panique les envahit en contexte de passation d'examen (R14).

En somme, la synthèse des profils personnels des stratégies d'apprentissage des participants de cette étude a pu être dégagée et sert de point de départ pour l'interprétation des résultats. Elle comprend les stratégies d'apprentissage connues, celles utilisées classées dans les divers contextes (lecture, en général, lors des cours, lors de l'étude, en contexte de passation d'examen), par types de stratégies (cognitives, métacognitives, de gestion des ressources et affectives), de même que celles peu privilégiées.

5.4 L'identification des stratégies d'apprentissage : lien avec l'étudiant à succès

Dans la présente section, les principaux constats en regard des stratégies d'apprentissage connues et dites utilisées par les participants sont examinés. Par la même occasion, un parallèle est effectué avec les stratégies d'apprentissage jugées caractéristiques de l'étudiant « à succès », tel que défini dans l'étude de Boulet *et al.* (1996) sur lequel repose le contexte théorique de cette étude. Pour certains constats, des liens sont également établis avec des étudiants de l'Université de Sherbrooke interrogés à leur première année universitaire (Bédard et Viau, 2001). Rappelons tout d'abord que Boulet *et al.*, dans leur étude, ont comparé des étudiants forts et des

étudiants faibles à l'université. À partir des réponses obtenues au moyen de leur questionnaire, les auteurs ont pu dresser le profil de l'étudiant à succès en général et celui de ceux à succès par champ disciplinaire. Nous pourrions donc entrevoir de quel côté se positionnent les participants de cette étude.

5.4.1 De nombreuses stratégies connues

Peu d'études s'intéressent à savoir si les étudiants connaissent les stratégies d'apprentissage; elles s'intéressent plutôt à connaître leur fréquence d'utilisation ou si elles sont caractéristiques des étudiants eux-mêmes, comme celle de Boulet *et al.* ainsi que celle de Bédard et Viau. Dans cette étude, le premier objectif visait tout d'abord à déterminer les stratégies connues et inconnues des étudiants, mais également à s'assurer qu'il n'y avait pas de contradiction entre la connaissance et l'utilisation. Plusieurs auteurs montrent que les étudiants ayant des difficultés scolaires importantes (Langevin, Cartier et Robert, 2007; Weinstein et Mayer, 1986) ont un faible bagage de stratégies ou les utilisent moins efficacement. McKeachie et Svinicki (2006) affirment que les étudiants au postsecondaire connaissent beaucoup plus de méthodes d'étude que ce qu'ils utilisent. De notre côté, nous souhaitons explorer l'étendue de leur bagage de stratégies et, par ailleurs, comprendre si ce dernier était pauvre par méconnaissance des stratégies d'apprentissage ou plutôt par choix délibéré de ne pas les utiliser. Contrairement à nos impressions initiales et ce que les auteurs en disent, les participants de cette étude, en contexte universitaire, indiquent connaître un bon nombre de stratégies et estiment les mettre généralement en application.

5.4.2 Des stratégies d'apprentissage utilisées et comparables à l'étudiant à succès

D'entrée de jeu, en regard du questionnaire des stratégies d'apprentissage, il est opportun de mentionner que les participants de cette étude utilisent généralement plus de stratégies que l'étudiant à succès de Boulet *et al.* (1996). Les paragraphes qui suivent visent à décrire les types de stratégies d'apprentissage que les participants de cette étude utilisent et qui sont comparables à l'étudiant à succès.

1) Les stratégies cognitives d'élaboration qui servent à donner du sens aux notions à apprendre afin de les rendre plus facilement compréhensibles sont privilégiées (prendre des notes personnelles lors de la lecture, trouver des implications pratiques, faire des analogies, relier d'anciennes notions apprises aux nouvelles à retenir, reformuler dans leurs mots). Ces stratégies ne sont pas caractéristiques de l'étudiant à succès en général, mais plutôt des étudiants à succès en Lettres et en Sciences de la santé. En effet, tout comme les étudiants en Lettres, les participants créent des relations entre la matière à apprendre et celle qu'ils connaissent déjà et, comme les étudiants de la seconde discipline, ils cherchent à effectuer des implications pratiques aux contenus à apprendre. Contrairement aux participants de cette recherche, une majorité d'étudiants de première année, inscrits à l'Université de Sherbrooke (Bédard et Viau, 2001) et interrogés sur leurs stratégies d'apprentissage n'effectuent pas de liens entre le contenu enseigné et les contextes professionnels. Bédard et Viau se sont interrogés à savoir si cela pouvait s'expliquer par le fait que les étudiants n'avaient pas les connaissances nécessaires pour faire des liens avec la matière. Or, il appert que les participants

possèdent les connaissances nécessaires, car ils détiennent pour la plupart un diplôme collégial technique servant de formation initiale au programme d'étude dans lequel ils sont inscrits à l'université et ils travaillent à temps partiel dans le même domaine d'étude. En ce sens, à plusieurs reprises, ils ont appuyé d'exemples cette tendance lorsqu'ils ont été interrogés. De plus, ils apprécient, mais surtout identifient comme facilitateur l'approche de leurs enseignants qui font de nombreux parallèles avec la profession.

2) Les stratégies cognitives d'organisation qui aident à structurer ou à hiérarchiser le matériel pour mieux le retenir sont utilisées (lire les titres et les sous-titres; utiliser l'index; identifier les idées principales et l'essentiel; organiser la matière en tableaux, schémas, regroupements, résumés; identifier les mots clés dans les questions et esquisser un plan de réponse pour les questions à développement). Ces mêmes stratégies d'organisation vers lesquelles tendent les participants caractérisent l'étudiant à succès de Boulet *et al.* (1996).

À la différence des écrits sur les étudiants ayant un TA ou un TDA/H, les difficultés fréquemment observées de bien saisir l'idée principale d'un texte accompagné et de bien distinguer l'essentiel de l'accessoire (Rodrigue, 2003) ne semblent pas problématiques pour la majorité des participants. Cependant, plusieurs reconnaissent les efforts à déployer lorsqu'il est question de lecture. Landry et Goupil (2010) ainsi que Dubois et Roberge (2010) illustrent exactement la situation lorsqu'elles exposent ces efforts laborieux de concentration que des textes plus complexes leur exigent. Bien que la lecture ait été sommairement abordée, les

participants ont plutôt mis l'accent sur leurs difficultés reliées au français et à l'orthographe. Ils ont surtout mentionné leur chance de disposer d'un logiciel correcteur leur permettant d'augmenter la qualité de leurs écrits. Granger et Wicquart (2012) ont mené une étude sur de jeunes adultes afin d'étudier l'évolution de leur profil dyslexique-dysorthographique. Ils ont observé que la dyslexie est un trouble évolutif. En ce sens, pour eux, la lecture demeure lente, mais évolue en précision. Par ailleurs, les difficultés associées à la dysorthographe persistent puisque le stock lexical orthographique demeure faible au cours du temps. C'est ce que Stanké et Flessas (2014) nomment le déficit de la mémoire lexicale orthographique. Comme les participants, ces chercheuses sont d'avis que les logiciels informatiques et le temps supplémentaire ont leur importance, car ils répondent à un réel besoin et sont bénéfiques pour eux (p. 193).

3) Les stratégies métacognitives de contrôle qui permettent en cours d'activité de faire le point sur les apprentissages sont décrites comme utilisées par les participants (s'assurer de la concentration, évaluer les apprentissages et vérifier le niveau de compréhension ou de mémorisation, identifier les notions incomprises pour les vérifier). Il en est de même pour les stratégies de régulation qui s'appuient sur les premières, permettant ainsi d'apporter les ajustements nécessaires (arrêter de travailler lorsque fatigué, évaluer si les stratégies choisies sont efficaces, passer les questions incomprises et y revenir après, répondre à toutes les questions). Ces deux sous-types de stratégies métacognitives ressortent peu pour l'étudiant à succès en général, mais sont remarqués chez l'étudiant à succès en

Administration et en Sciences pures. Bédard et Viau (2001) confirment que les étudiants de premier cycle n'ont pas tendance à les utiliser, et ce, soit par désintérêt, soit parce qu'ils n'ont pas l'habitude de porter un regard réflexif sur leurs méthodes. Nombre d'auteurs (Baker et Brown, 1984; McTavish, 2008) ont déclaré que les stratégies métacognitives visant à « exercer un contrôle, à prendre conscience de sa manière d'apprendre » (Portelance, 2002, p. 20) sont délaissées par les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage ou plus faibles. Philippe, Romainville et Willocq (1997) expliquent que c'est comme si, même rendus à l'université, ils ne réussissent pas à accéder à l'analyse métacognitive. Or, étonnamment, la propension à utiliser ce type de stratégies par les étudiants de cette étude n'est pas plus faible que pour les autres types de stratégies. Il est intéressant de réaliser que, selon les études citées précédemment, la population étudiante générale ne semble pas plus encline à l'utilisation de stratégies métacognitives. De plus, il a été constaté dans cette étude sur le profil personnel des stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un TA associé à un TDA/H à leur première année universitaire que la plupart des participants ont appris avec le temps à porter ce regard sur leurs façons de faire et à autoréguler leurs apprentissages. Toutefois, pour les deux participants ayant la moyenne cumulative la plus faible après un an d'étude en contexte universitaire, cette prise de conscience est nommée par eux bien qu'ils demeurent sur leur même posture, soit pour l'un, par rigidité ou persévération¹³, et pour l'autre à cause d'une incapacité à trouver par lui-même une stratégie plus appropriée.

¹³ Rester sur des tâches ou sur une façon particulière de faire les choses, bien après que le comportement ait cessé d'être efficace [...] poursuite du comportement malgré des échecs répétés ... (DSM-5, p. 974).

4) À l'instar de l'étudiant à succès et des étudiants interrogés par Bédard et Viau (2001), les stratégies de gestion des ressources matérielles et humaines et certaines stratégies de ressources temporelles sont souvent déployées par les participants (travailler seul, dans un endroit tranquille; compter sur soi; planifier des périodes suffisamment longues et moins fréquentes; planifier les étapes d'un travail, s'y engager le plus tôt possible et terminer avant l'échéance; s'organiser pour ne pas travailler à la dernière minute). Ces stratégies sont associées aux fonctions exécutives pour lesquelles les étudiants ayant un TA et un TDA/H éprouvent souvent des difficultés sur les plans de la planification, de l'action, des tâches et de leur réalisation dans le temps requis (Brown, 2000; Vincent et Lafleur, 2006). Ces difficultés n'ont toutefois pas été observées et elles ne sont pas non plus apparues comme ayant posé problème.

5) Selon Boulet *et al.* (1996), l'étudiant fort se démarque de l'étudiant faible par l'utilisation des stratégies affectives servant à contrôler les sentiments ou les émotions reliés à la concentration, à la motivation et à la gestion de l'anxiété, tout comme les participants de cette étude (prioriser le travail scolaire, fournir des efforts en tout temps, éviter que les problèmes nuisent à la concentration, fournir des efforts pour maintenir l'attention, éviter la pression du temps et trouver des moyens de ne pas paniquer en examen). Ces stratégies mises en œuvre ont une incidence sur les principales manifestations qu'on reconnaît au TDA/H : inattention, distraction, hyperréactivité (Brown, 2000). Les participants estiment prendre les moyens pour optimiser leur concentration, diminuer leur anxiété et rester motivés.

Un autre constat se dégage par le fait qu'aucun étudiant n'a eu à déployer des efforts importants pour maintenir son attention pour le cours ciblé dans le cadre de cette étude. Apparemment, la passion manifestée par l'enseignant envers sa matière, son approche pédagogique privilégiée, et par conséquent, l'intérêt porté par l'étudiant à l'égard du sujet, expliquent cet état de fait. Ces conditions ou attitudes nommées par les participants comme étant propices à leur concentration corroborent les conclusions du Conseil supérieur de l'éducation (1995) dans une étude sur *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*. S'étant penché sur la contribution pédagogique des enseignants comme facteur associé à la réussite, il est d'avis que la qualité de l'intervention pédagogique joue un rôle déterminant dans la réussite. Du point de vue des étudiants collégiaux interrogés, le Conseil fait ressortir, entre autres choses, plus que des savoirs en lien avec la discipline et certains savoir-être, les étudiants s'attendent à ce que les enseignants soient de « réels pédagogues ». En effet, ils souhaitent être soutenus dans les bases et les fondements, dans l'acquisition de méthodes ou de stratégies d'apprentissage. Ils préfèrent que les enseignants utilisent des stratégies interactives afin de s'assurer de leur compréhension, qu'ils donnent des exemples concrets, qu'ils établissent des liens entre les apprentissages et posent des défis stimulants tout en proposant une démarche formative. L'enthousiasme manifesté par l'enseignant est également relevé des étudiants de même que de la part des participants.

6) Lors des échanges, il a été possible de constater que les participants ont appris à développer une assez bonne connaissance de soi, élément clé relié à la réussite

(Martinot, 2001). D'ailleurs, tout comme Desmarais (2013) et Rousseau (2005) l'indiquent, pour des étudiants ayant un TA, développer la connaissance de soi et de leur trouble demeure « un défi important », car même au postsecondaire, plusieurs ont peine à témoigner de leurs difficultés. Comme précisé précédemment et observé tout au long de cette recherche, le soutien des professionnels et de la famille est primordial dans ce que nous pourrions appeler une certaine « quête d'identité ». Il est toutefois permis de penser que pour ces étudiants, la connaissance de soi, incluant la prise en compte de leurs forces et de leurs défis en lien avec leur déficience fonctionnelle, est suffisante pour leur permettre d'adopter ces stratégies affectives nécessaires pour pallier leurs difficultés.

À l'exemple de l'étudiant à succès, les participants accordent une très grande place à leurs études et les priorisent. Toutefois, une particularité se dégage dans leurs récits de vie respectifs. En effet, la mobilisation conative (Astin, 1984) se traduisant par des efforts soutenus, un travail acharné et des heures incessantes consacrées aux études retiennent l'attention. Flavie illustre ainsi sa situation à ses coéquipiers de classe : « Je leur ai expliqué que les samedis soirs, moi je les prenais pour travailler dans mes cahiers, le vendredi soir aussi pis un projet, qui leur prend trois heures pour eux, pouvait en prendre six pour moi, tsé ». Pour l'ensemble, considérant ces aspects soulevés, une persévérance hors du commun est donc remarquée. Rousseau et ses collaborateurs (2010) ont constaté, par ailleurs, cette persévérance marquée des étudiants ayant des difficultés scolaires importantes. Chez les participants de cette étude, un certain sentiment d'injustice

est à l'occasion perçu dans les propos partagés. Bien souvent, considérant l'investissement consenti, ils jugent leurs résultats satisfaisants comparativement à avant, mais ô combien moyens lorsqu'ils se comparent à leurs pairs.

Compte tenu du portrait de stratégies d'apprentissage établi précédemment, il est possible de constater que les participants se distinguent sur les plans cognitif, métacognitif, conatif et affectif et ne ménagent pas les efforts de mobilisation. Pour toutes ces raisons, nous pouvons affirmer qu'ils se positionnent du côté des étudiants à succès en matière de stratégies d'apprentissage, et ce, malgré les difficultés attribuables au TA et au TDA/H.

CONCLUSION

Les étudiants en situation de handicap, notamment ceux ayant un TA associé à un TDAH, sont de plus en plus présents dans les universités francophones (CRÉPUQ 2010, 2012). En contexte universitaire, ces deux types de déficiences fonctionnelles représentent la plus grande proportion parmi la population d'étudiants ayant des besoins particuliers (AQICESH, 2013, 2014). Or, leur présence pose plusieurs défis au sein des établissements pour tous les acteurs concernés, y compris pour les étudiants eux-mêmes (Ducharme et Montminy, 2012; Landry et Goupil, 2013).

Le manque de ressources et d'expertise pour accueillir et accompagner ces étudiants est notable (CRÉPUQ, 2010; Ducharme et Montminy, 2012). De nombreux préjugés persistent quant à leur place et à leur capacité de réussir aux études supérieures (CRÉPUQ; Ducharme et Montminy). Les difficultés inhérentes à leur situation de handicap devant être surmontées ne sont pas une mince tâche. En psychologie cognitive, plusieurs chercheurs ont démontré l'importance d'un bagage de connaissances de stratégies d'apprentissage variées et de leur utilisation adéquate comme l'un des facteurs de réussite aux études (Boulet *et al.*, 1996; Gagné, 1985; Nisbet et Shucksmith, 1986; Weinstein et Mayer, 1986). Pour toutes ces raisons évoquées, soit leur présence récente dans les établissements universitaires, les défis qu'ils posent aux divers intervenants, la complexité sur le plan cognitif lorsqu'il est question de TA et le peu d'études menées concernant les étudiants ayant un TA associé à un TDAH, cette recherche souhaitait, de façon plus générale, explorer le

profil personnel de stratégies d'apprentissage de ces étudiants à leur première année universitaire.

Cette étude tendait à répondre à deux objectifs et à trois sous-objectifs :

1) Explorer le profil personnel des stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire.

1a) Identifier les stratégies d'apprentissage connues par ces étudiants; 1 b) Identifier les stratégies dites utilisées par ces étudiants et dégager les raisons qui motivent leur utilisation; 1c) Valider l'utilisation des stratégies dites utilisées à l'issue d'un cours ciblé.

Puis, finalement,

2) Établir des liens entre le profil personnel de stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et celui d'étudiants jugés « à succès », selon la littérature.»

L'atteinte du premier sous-objectif a permis de rendre compte du grand nombre de stratégies connues par ces participants, peu importe l'aide ou le soutien, quant au développement de stratégies d'apprentissage qu'ils ont reçues dans leur parcours scolaire. Précisons toutefois un soutien accru pour certains au collégial et à l'éducation des adultes. L'atteinte du deuxième sous-objectif a permis d'identifier les stratégies d'apprentissage quant à leur fréquence d'utilisation ainsi que les stratégies validées, venant les confirmer (troisième sous-objectif), lors de l'entretien d'explicitation en contexte rétrospectif. Les participants ont recours à de multiples stratégies. Bien que chacun ait ses préférences compte tenu de son programme d'étude et des

difficultés qui leur sont propres, il en ressort une utilisation plus marquée, notamment pour les stratégies : cognitives d'élaboration, cognitives d'organisation, métacognitives de contrôle, de gestion des ressources matérielles et humaines, affectives de concentration, de motivation, et finalement de gestion de l'anxiété. Parallèlement, ces stratégies privilégiées s'avèrent, pour la plupart, comparables à celles des étudiants jugés à succès par Boulet *et al.* (1996), ce qui a permis de répondre, par la même occasion, au second objectif visant à explorer le lien entre la réussite de ces étudiants et ceux d'étudiants à succès. Tous les participants ayant un profil semblant présenter un large éventail de stratégies connues, dites utilisées puis validées, obtiennent un assez bon rendement scolaire à l'université. Comme indiqué précédemment, après une année universitaire, aucune mention d'échec n'est relevée dans l'un ou l'autre des cours réalisés et une moyenne générale allant de 2,6 à 3,4 est obtenue.

Certains constats généraux ont pu être dégagés quant au parcours scolaire des participants, permettant ainsi de mieux explorer et expliquer leur profil. Au collégial, l'aspect motivationnel relié à l'approche enseignante, l'intérêt pour le programme d'étude, l'obtention de notes satisfaisantes compte tenu du travail acharné effectué, ont, entre autres choses, été observés dans les propos des participants. Ainsi, une persévérance obstinée et, enfin pour eux, un sentiment de confiance et de compétence ont eu un rôle à jouer dans leurs aspirations professionnelles et donc dans la poursuite de leurs études au niveau universitaire.

Les profils de stratégies d'apprentissage établis pour chacun laissent entrevoir la connaissance d'un nombre important de stratégies, plus spécifiquement des stratégies

en contexte général, de lecture et d'examens. Les stratégies affectives et de gestion des ressources sont les plus connues par la majorité des participants. Les réponses au questionnaire et la vérification d'une utilisation réelle des stratégies ont permis d'obtenir la fréquence d'utilisation dans différents contextes, et ce, pour chaque type et sous-type de stratégies. Sans surprise, les contextes de passation d'examen et de contexte général sont favorisés comme étant utilisés le plus souvent. En effet, il semble que les stratégies cognitives d'élaboration, d'organisation, métacognitives de contrôle, de régulation, de gestion des ressources matérielles, humaines, affectives de concentration, de motivation et de gestion de l'anxiété soient privilégiées par les participants. Comparativement à l'étudiant à succès tel que défini par Boulet *et al.* (1996), les participants privilégient plus de stratégies.

Il n'est guère possible de conclure que les étudiants qui possèdent le plus grand bagage de stratégies d'apprentissage connues et utilisées, qui ont recours aux mêmes stratégies que celles privilégiées par l'étudiant à succès ou qui ont eu recours à des services de soutien visant le développement de stratégies d'apprentissage réussissent mieux. Par contre, il est possible d'observer que ceux qui ont obtenu des services d'aide, notamment en orthopédagogie, en mentorat individualisé ou en cours d'appoint ont indiqué avoir augmenté considérablement leur bagage et ont précisé mieux réussir qu'auparavant. Comme Boulet *et al.* (1996) l'indiquent : « le lien entre stratégies d'apprentissage et réussite scolaire ne peut cependant pas être compris de manière absolue, indépendamment des contextes » (p. 133). Toutefois, les résultats scolaires actuels et leur profil de stratégies d'apprentissage établi laissent croire que ces étudiants vivent, au même titre que d'autres étudiants sans incapacité, la réussite. Ils

ont donc leur place à l'université. Les résultats de cette recherche tendent à démontrer la réussite de ces étudiants comme Wolforth et Roberts (2010) le rapportent à partir d'études américaines (Vogel et Adelman, 1992). « Dans l'ensemble, il n'y a pas de différences significatives, que les personnes aient ou non des troubles d'apprentissage » (p. 22) pour l'obtention d'un diplôme universitaire, la poursuite aux études supérieures pour certains et l'obtention d'un emploi. De même, dans ses conclusions sur l'État de l'apprentissage virtuel au Canada, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) relate une étude menée en 2009 faisant état du taux de diplomation des étudiants ayant une situation de handicap comme étant comparable aux étudiants sans incapacité, et ce, grâce aux avancées en technologies virtuelles d'apprentissage, entre autres choses.

L'enseignement de stratégies d'apprentissage cognitives, métacognitives, de gestion des ressources et affectives est un gage de réussite pour tous les étudiants et est très bien documenté dans la littérature scientifique (Boulet *et al.*, 1996; Derry, 1988; Langevin, 1992; St-Pierre, 1991; Weinstein et Mayer, 1986). Pour cette raison, de nombreuses universités se tournent vers cette mesure de soutien pour outiller les étudiants et favoriser leur réussite. Néanmoins, afin d'y parvenir, une intervention sur le plan des stratégies en classe est nécessaire (Langevin, Cartier et Robert, 2007). Cependant, former les étudiants pour les aider à réussir nécessite de mettre à la disposition des enseignants, qui sont prêts à encadrer les étudiants, des outils méthodologiques qui leur permettent de mener des activités pédagogiques réellement structurantes et efficaces (Pirrot et De Ketele, 2000, p. 390).

Cette recherche peut profiter aux intervenants (enseignants, professionnels, orthopédagogues, étudiants en formation des maîtres) à les informer davantage et à leur faire connaître différents parcours et profils de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires comme dessinés au cours de cette étude. Elle contribue à sensibiliser à l'importance de développer chez les étudiants, particulièrement chez les élèves à risque et les étudiants ayant un TA et un TDA/H, des compétences en regard des stratégies d'apprentissage pour leur réussite. Qui plus est, elle leur permet de mieux comprendre les difficultés auxquelles ces étudiants sont confrontés et l'influence des facteurs déterminants (estime de soi, connaissance de soi, sentiment de compétence, aspirations professionnelles). Elle contribue également à sensibiliser à l'importance de la passion enseignante qui agit directement sur la motivation des étudiants, et à mieux la comprendre.

6.1 Les perspectives

Il serait intéressant de reprendre une recherche comme celle-ci et d'effectuer une observation directe pour laquelle la ou les périodes d'étude et de passation d'examen se feraient en temps réel. Ainsi, cela éviterait les biais relatifs à la perception de l'étudiant qui est un jugement subjectif pouvant faire en sorte de ne pas correspondre à la compétence réelle de ce dernier. Interroger les participants sur leurs processus cognitifs est riche en information, surtout au moment où se déroule l'activité.

Il est à noter que la chercheuse a tenu à rencontrer les participants pour leur fournir leur profil personnel de stratégies d'apprentissage dressant leurs réponses au questionnaire et la liste des stratégies connues, dites utilisées et validées de même que

leurs forces et leurs faiblesses. En tenant compte de leur fréquence d'utilisation et du type de stratégies privilégiées, elle a pu leur prodiguer quelques conseils sur des stratégies de plus haut niveau pour un apprentissage plus en profondeur. Plusieurs mois s'étant écoulés entre les entretiens et la remise du profil personnel, plusieurs participants ont convenu de la prise de conscience de certaines stratégies inconnues, méconnues et considérées peu importantes pour eux. Déjà, l'amélioration des habitudes et des méthodes de travail a été constatée dans leurs propos. N'ayant pas été prévu par la chercheuse au départ, cet échange au sujet du profil pour certains participants a fait ressortir la richesse d'une telle démarche pour eux. En effet, ils ont trouvé intéressant d'échanger sur le sujet puisque peu interrogés sur leurs façons de faire en général, ce qui leur a permis de valider également toutes les stratégies utilisées d'instinct. Pour certains, cela les a confrontés certes, mais leur étonnement de constater qu'ils connaissaient et utilisaient autant de stratégies variées était perceptible.

Encore peu d'études au Québec portent sur les étudiants en situation de handicap à l'université et encore moins sur les étudiants ayant un TA associé à un TDA/H et leurs stratégies d'apprentissage. De plus, afin de fournir des données menant à une compréhension approfondie de leur activité d'autorégulation, inciter les participants à un effort beaucoup plus réflexif et s'attarder à une analyse plus exhaustive de leur métacognition seraient une avenue intéressante à explorer.

De même, discuter des apports sur les plans des meilleures pratiques en pédagogie universitaire, et de l'accompagnement des étudiants ayant un TA associé à un TDA/H à l'université en tenant compte des profils personnels de stratégies

d'apprentissage dégagés offriraient également de larges possibilités de recherche sur lesquelles se pencher.

6.2 Les limites de la recherche

Les résultats de toute recherche se discutent et celle-ci ne fait pas exception. Les limites de cette étude se situent premièrement dans le devis de recherche choisi ainsi que dans la méthode de collecte de données. En effet, les résultats de cette recherche ne peuvent être généralisables à l'ensemble des étudiants ayant un TA associé à un TDA/H fréquentant l'université puisque le devis emprunté qu'est l'étude de cas ne s'y prête pas, compte tenu de la sélection restreinte de cinq participants. Néanmoins, quinze rencontres d'une durée moyenne d'une heure quinze ont eu lieu. Dans le cadre d'une maîtrise, il aurait été difficilement réalisable au point de vue logistique d'organiser plusieurs rencontres auxquelles auraient participé plusieurs étudiants, et ce, dans plus d'une université afin d'atteindre un échantillon satisfaisant. Par ailleurs, les résultats présentés ici contribuent à l'étude des stratégies d'apprentissage chez les étudiants universitaires ayant reçu un diagnostic de TA et de TDA/H tardivement. Ces résultats sont ainsi susceptibles de générer des hypothèses pouvant faire l'objet d'études subséquentes.

Une autre limite de cette recherche réside, comme l'allégueraient Boulet *et al.* (1996), dans la justesse du jugement de la personne et dans son habileté à rapporter les faits. C'est toutefois pour cette raison que le troisième entretien a été prévu, permettant par le fait même une observation par verbalisation quant aux réponses obtenues par le questionnaire. Il faut également convenir que le contexte rétrospectif

est également une limite en soi, car la chercheuse a dû se fier à la mémoire et aux propos des participants qui, eux, ont raconté ce dont ils se souvenaient du processus de préparation en vue d'un examen et de la passation de l'examen. Par contre, elle s'est assurée de faciliter le rappel et l'évocation par les participants en leur fournissant un support visuel nécessaire au moyen de leurs notes de cours et de la copie papier vierge de l'examen réalisé, copie qu'elle s'est procurée auprès de leur professeur. L'observation directe en contexte réel s'avère plus efficace, mais elle était difficilement réalisable dans cette étude.

Dans le contexte de ce mémoire, en ce qui a trait aux stratégies métacognitives, il faut préciser que le questionnaire de Boulet et al. (1996) utilisé comme l'un des outils de collecte de données, propose des stratégies associées à la connaissance de soi et de la tâche (conscience de son propre fonctionnement, les conditions pour réussir, stratégies à utiliser quand et pourquoi : planification, contrôle et régulation) nécessitant peu de regard réflexif. Ainsi, les résultats ont été principalement interprétés en tenant compte de ce cadre de référence et bien que les étudiants connaissent et utilisent plusieurs stratégies métacognitives, il est impossible d'affirmer pour autant que les participants sont « métacognitifs ». Par contre, il a tout de même été possible, au moment de recueillir la justification de l'utilisation ou non des stratégies (2^e rencontre-questionnaire) et surtout, lors de l'entretien d'explicitation, d'en apprendre davantage sur l'activité d'autorégulation des participants comme explicité en p. 171.

Un autre aspect à considérer est que certaines stratégies d'apprentissage n'ont pu être validées dans le troisième entretien puisque le cours ciblé par l'étudiant rendait non

applicable ou difficilement applicable (S. O.) leur utilisation. Par contre, le devis de recherche préconisé par la chercheuse de même que l'explicitation lors du questionnaire et du troisième entretien ont permis d'obtenir les raisons qui motivaient l'utilisation ou non de certaines stratégies, ce qui va au-delà des données recueillies par la passation d'un questionnaire autoadministré, comme expérimenté par Boulet *et al.* (1996). Le recours à la triangulation par diversité des méthodes de collecte de données a permis d'assurer une plus grande exactitude des résultats (Fortin, 2010; Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2004; Stake, 1995; Yin, 2014). De plus, savoir où se situe son bagage de connaissances et d'utilisation de stratégies, c'est là un apport indirect de ce projet de recherche et un exercice en soi de prise de conscience qui s'avère être un exercice gagnant. En définitive, peu importe les connaissances acquises en formation, ce qui va demeurer est la façon dont on s'y prend pour s'approprier toute nouvelle connaissance.

Pour les étudiants de cette recherche, le TA et le TDA/H ne sont pas synonymes d'étudiants faibles sur le plan scolaire. Comme l'indiquent Pirot et De Ketele (2000), les stratégies d'apprentissage de même que l'engagement académique de l'étudiant sont des facteurs de réussite à l'université. Les participants mettent donc en œuvre la mobilisation et les stratégies cognitives, métacognitives, conatives et affectives. S'ajoutent à cela un engagement académique et une persévérance pour la plupart hors de l'ordinaire. Cette réussite exige toutefois une dimension d'efforts due aux difficultés inhérentes à leur situation de handicap. Pour ces étudiants, la réussite est chose possible, mais elle a assurément un prix.

RÉFÉRENCES

- Ali, S. R. et McWhirter, E. H. (2006). Rural Appalachian youth's vocational/educational postsecondary aspirations: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33(2), 87-111.
- Allsopp, D. H., Minskoff, E. H. et Bolt, L. (2005). Individualized Course-Specific Strategy Instruction for College Students with Learning Disabilities and ADHD: Lessons Learned From a Model Demonstration Project. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 103-118.
- American Psychiatric Association (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd.) (version internationale, Washington, DC, 1995). Traduction française par J.D. Guelfi *et al.* Paris, France : Masson.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) (2002). *Définition des TAS*. Récupéré de <http://www.idac-acta.ca/fr/pour-en-savoir-plus/definition-des-tas/definition-officielle-des-tas.html>
- Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS) (2008). *Enquête de satisfaction auprès des étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises en 2007-2008*. Récupéré de <http://aqicesh.ca/docs/Enquete-satisfaction-2008-version-francaise.pdf>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) (2010). *Statistiques évolutives : Annexe Évolution 2005-2010*. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/Stat_Cumul_05_10.pdf
- Association québécoise interuniversitaire aux conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) (2013). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2012-2013*. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_-2012-13.pdf
- Association québécoise interuniversitaire aux conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) (2014). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2013-2014*. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH__2013-2014.pdf
- Astin, W. A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.

- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Baker, L. et Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. Dans J. Flood (dir.), *Understanding reading comprehension* (p. 21-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Baker, K. Q., Boland, K. et Nowik, C. M. (2012). A Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309 - 329 309.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unified theory of AD/HD, *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). Accès, persévérance et financement : Premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP). Ottawa, ON : Statistiques Canada. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2003007-fra.pdf>
- Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke : résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Rapport présenté au vice-rectorat. Université de Sherbrooke, QC.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Bégin, C. et Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 223-240). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 39-55). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Benoît, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal, QC : Guérin.
- Bernatchez, J. et Gendreau, L. (2005). L'opération « contrat de performance » des universités québécoises : dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 41-57). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Blouin, M. et Bergeron, C. (1995). *Dictionnaire de la réadaptation, tome 1 : termes techniques d'évaluation*. Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A. E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*. Une synthèse de la recherche et de la consultation : version abrégée. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Boulet, A. (1998). *Les stratégies d'apprentissage. L'ABC de la réussite scolaire*. Hull, QC : Réflex.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Brown, T. E. (2000). *Attention-Deficit Disorders and Comorbidities in Children, Adolescents and Adults*. Arlington, VA : American Psychiatric Publishing.
- Burt, K. L., Parks-Charney, R. et Schwan, V. L. (1996). The AD/HD skills and strategies program: A program for AD/HD adults in postsecondary education. *Canadian Journal of School Psychology, 12*(2), 122-134.
- Caisse nationale de la solidarité pour l'autonomie (2014). *Troubles Dys. Guide d'appui pour l'élaboration de réponses aux besoins des personnes présentant des troubles spécifiques du langage, des praxies, de l'attention et des apprentissages*. Récupéré de http://www.cnsa.fr/article.php?id_article=1421
- Canadian ADHD Resource Alliance (CADDRA) (2010). *Lignes directrices canadiennes sur le TDAH (3^e éd.)*. Récupéré de [http://www.caddra.ca/cms4/pdfs/fr_caddra Guidelines2011.pdf](http://www.caddra.ca/cms4/pdfs/fr_caddra_Guidelines2011.pdf)
- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(2), 353-381.
- Chevalier, N., Guay, M.-C., Achim, A., Lageix, P. et Poissant, H. (2006). *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Soigner, éduquer, surtout valoriser*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Confédération des organismes de personnes handicapées (COPHAN) (2013). *L'accessibilité aux études universitaires pour les étudiantes et les étudiants ayant des limitations fonctionnelles. Quand l'accessibilité ne signifie pas seulement de pouvoir payer ses droits de scolarité*. Montréal, QC. Récupéré de http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/02-2013_-_COPHAN_-_Accessibilite_aux_etudes_universitaires_pour_les_etudiantes.pdf
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) (1994). *Politique cadre sur l'intégration des personnes handicapées*. Montréal, QC :

CRÉPUQ.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective pour l'inclusion*. Montréal, QC : CRÉPUQ.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) (2012). *Position des établissements universitaires à l'égard de l'intégration des clientèles émergentes à l'université*. Montréal, QC : CRÉPUQ.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *L'apprentissage virtuel chez les élèves présentant un handicap*. Récupéré de <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/StateELearning/ELearningProfiles-Disabilities-2.html>

Conseil supérieur de l'éducation (1985). *Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial : Réflexion à partir de points de vue étudiants. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Cowen, S. E. (1988). Coping Strategies of University Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 161-164.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.

De Grandmont, N. (2004). Acceptation de la différence dans la société. Perspective historique et éléments réflexifs. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 9-20). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Delisle, J. et Richard, C. (2006). Évaluation et traitement du TDAH chez l'adulte. Dans N. Chevalier, M.-C. Guay, A. Achim, P. Lageix et H. Poissant (dir.), *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Soigner, éduquer, surtout valoriser* (p. 283-301). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Derry, S. J. (1988). Putting learning strategies to work. *Educational Leadership* (December-January 1988-1989), 47(5), 4-10.

Desmarais, M.-É. (2013). *L'influence de l'offre de services liée aux technologies d'aide sur l'expérience scolaire des étudiants ayant une dyslexie ou une dysorthographe au collégial* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.

- Dubé, F. et Senécal, M.-N. (2009). *Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services*. Récupéré de <http://www.uquebec.ca/~uss1109/capres/fichiers/art-Ped-Collegial-Nov09.shtml>
- Dubois, M. et Roberge, J. (2010). *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au Cégep*. Récupéré de http://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf
- Ducharme, D. et Magloire, J. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial : un avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*. Communication présentée au Colloque de l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, Montréal, QC.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Québec, QC : Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ).
- Ehri, L. C. (1989). The Development of Spelling Knowledge and Its Role in Reading Acquisition and Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 356-365.
- Émond, I., Dugas, L. et Sarrazin, L. (2006). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec : l'éducation : proposition d'une politique gouvernementale pour la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville, QC : Office des personnes handicapées du Québec. Récupéré de <http://bibvir1.uqac.ca/archivage/030017964.pdf>
- Fallu, A. (2010). *Le TDAH*. Communication présentée à l'AQETA section Outaouais. Récupéré de <http://www.aqetaoutaouais.qc.ca/PDF/TDAHAFallu.pdf>
- Fédération des cégeps (2004). *Étudiants handicapés au Cégep – Portrait de situation – Automne 2004*. Montréal, QC. Récupéré de http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/01/3avril2006_Handicapes_analyse.pdf
- Fédération des cégeps (2006). *Les obligations des établissements d'enseignement supérieur à l'égard des étudiants handicapés*. Montréal, QC. Récupéré de http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2169_AtudiantshandicapAs-AQETA.pdf
- Ferguson, D. L., Desjarlais, A. et Meyer, G. (2000). *Improving Education: The Promise of Inclusive Schooling*. Document consulté de ERIC Ebsco host. (ED441926)
- Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *Sommaire – Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir*. Rapport final présenté au FQRSC. Montréal, QC : Réseau de Recherche Adaptech.

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. Dans L. B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence* (p. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. Dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation, and understanding* (p. 21-29). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Gagné, E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston, Little : Brown and Company.
- Getzel, E. E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. *Exceptionality : A Special Education Journal*, 16(4), 207-219.
- Granger, A. et Wicquart, M. (2012). *Étude de l'évolution du profil cognitif de 27 patients dyslexiques-dysorthographiques adolescents ou jeunes adultes*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. Université de Lille 2, France.
- Grayson, J.-P. et Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal, QC : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Guay, M.-C., Lageix, P. et Parent, V. (2006). Proposition d'une démarche évaluative du TDAH. Dans N. Chevalier, M.-C. Guay, A. Achim, P. Lageix et H. Poissant (dir.), *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Soigner, éduquer, surtout valoriser* (p. 3-16). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Hardré, P. L. et Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347-356.
- Heiligenstein, E., Guenther, G., Levy, A., Savino, F. et Fulwiler, J. (1999). Psychological and Academic Functioning in College Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *American College Health*, 47(4). Repéré à <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07448489909595644#.VMVBmNLF98E>.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R. et La Fave, C. B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal*

- of Learning Disabilities*, 4(1), 85-96.
- Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 121-144.
- Landry, F. et Goupil, G. (2010). Trouble déficitaire de l'attention à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2), 2-11.
- Landry, F. et Goupil, G. (2013). Les étudiants en situation de handicap. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé* (p. 333-351). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (1992). La formation aux stratégies d'apprentissage : du cégep au secondaire et au primaire. *Vie pédagogique*, 81(novembre-décembre), 42-44.
- Langevin, L., Cartier, S. et Robert, J. (2007). Comprendre le portrait d'apprentissage perçu par des élèves « raccrocheurs » pour mieux intervenir. Résultats d'une recherche. *Vie pédagogique*, 142 (version électronique).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Litalien, D. et Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 732-760.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. et Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia, *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 23-34). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Marchand, S. (2011). *Accompagnement des enseignants de niveau collégial dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles auprès des étudiants ayant des troubles d'apprentissage*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y.-G. et Smith, D. A. F. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: University of Michigan. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

- McKeachie, W. J. et Svinicki, M. (2006). *Teaching tip: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers* (12th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company
- McMillan, W. J. (2010). Your thrust is to understand' – how academically successful students learn. *Teaching in Higher Education* 15(1), 1-13.
- McTavish, M. (2008). « What were you thinking? » : The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 405-430.
- Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2012). *Les difficultés de la transition secondaire-collégiale : quand la dépression s'en mêle*. Réseau d'information sur la réussite éducative. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/les-difficultes-de-la-transition-secondaire-collegiale-quand-la-depression-sen-mele/>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris, France : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2012*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1978). *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1989). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1990). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000). *Politique québécoise de financement des universités*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) (2013). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2267749>
- Minskoff, E. et Allsopp, D. (2011). *Academic Success Strategies for Adolescents with Learning Disabilities and ADHD*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Monballin, M., van der Brempt, M. et Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue?, *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 59-74.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin/Masson.
- NGuyen, M. N., Fichten, C., Barile, M. et Lévesque, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés, *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.
- Nisbet, J. et Shucksmith, J. (1986). Learning Strategies. Book Reviews, *British Educational Research Journal*, 13(1), 83-85.
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (1984). *Politique d'ensemble À part... égale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U. et Stewner-Manzanares, G. (1988). Applications of learning strategies by students learning English as a second language. Dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P. A. Alexander (dir.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation* (p. 215-231). San Diego, CA: Academic Press.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS) (2008). Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires. *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-10)*, 10^e révision (vol. 2). Repéré à <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr#/F80-F89>
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.
- Perron, M. (2013). Les inégalités territoriales de la persévérance scolaire au Québec : du diagnostic à la mobilisation des acteurs. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-D. Dusseault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un*

- projet inachevé* (p. 147-164). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Phillon, R. (2010). L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire : émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs. Dans M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 115-138). Paris, France : L'Harmattan.
- Phillon, R. (2012). L'inclusion des étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur : une responsabilité partagée. Repéré à <http://www.uquebec.ca/~uss1109/capres/fichiers/art-uqo-avril2012.shtml>
- Philippe, M.-C., Romainville, M. et Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipant-ils leur apprentissage à l'université? *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 309-326.
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom* (p. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Poissant, H. (2006). Métacognition et TDAH. Dans N. Chevalier, M.-C. Guay, A. Achim, P. Lageix et H. Poissant (dir.), *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Soigner, éduquer, surtout valoriser* (p. 57-68). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques, *Vie pédagogique*, 122 (février-mars), 20-23.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. et O'Sullivan, J. (1985). Children's Metamemory and the Teaching of Memory Strategies. Dans D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon et T.G. Waller (dir.), *Metacognition, cognition and human performance* (p. 111-153). Orlando, FL: Academic Press.
- Ramsay, J. R. et Rostain, A. L. (2015). College Students with ADHD. Dans L. A. Adler, T. J. Spencer et T. E. Wilens (dir.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in Adults and Children* (p. 366-374).
- Raymond, O. (2012). Inclusion, d'hier à demain. Dans *Pédagogie collégiale* (dir.), Recherche et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur. Dossier situation de handicap et enseignement supérieur, 25, 4-8.
- Réseau de l'Université du Québec (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Rapport du Groupe de*

- travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (2^e version)*, Québec, Réseau de l'Université du Québec.
- Rodrigue, W. (2003). *Les troubles d'apprentissage chez les adultes*. Texte pour la conférence en collaboration avec l'AQETA–Section Outaouais. Repéré à <http://www.psychologue-gatineau.com/Document3.html>
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire?, *Revue Française de Pédagogie*, 119(1), 81-90.
- Romainville, M. (1998). *Et si on arrêtrait de tirer sur le pianiste?* Repéré à <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cvrc/documents/textecolloqueLIEGE.pdf>
- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. Deblois (dir., avec la collaboration de D. Lamothe), *La réussite scolaire, comprendre pour mieux intervenir* (p. 149-159). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Myre-Bisaillon, J., Samson, G., Arcand, G. et Baby, A. (2009). *Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes ayant été identifiés élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) au secteur jeunes*. Rapport déposé au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Université du Québec à Trois-Rivières, QC
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école et la vie! *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 154-177.
- Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M. et Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 270-286.
- Ruph, F., Gagnon, A. et La Ferté, P. (1998). Ateliers d'efficiences cognitive à l'université : un programme d'intervention de type métacognitif visant le changement des habitudes cognitives chez les étudiants universitaires. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives en éducation* (p. 165-199). Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, QC : Gaétan Morin éditeur.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. et Castonguay, M. (2007). *Sami-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*.

- Rapport final FQRSC, Québec, QC. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-LSauve.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Sowers, J.-A. et Smith, M. R. (2004). Nursing Faculty Members' Perceptions, Knowledge, and Concerns About Students with Disabilities. *Journal of Nursing Education*, 43(5), 213-218.
- Snowling, M. J. et Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593-607.
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Stanké, B. et Flessas, J. (2014). *Dépistage et interventions précoces, pour la réussite des élèves*. Présentation dans le cadre du Congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage, le 28 mars 2014.
- St-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Thomas, J. W. et Rohwer, W. D. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 21, 19-41.
- Tinto, V. (2005). *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. Syracuse University. Repéré à <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/promotingstudentsuccess.pdf>
- Tremblay, M. (2011). *Bilan de la métarecherche*. Comité Interordres : nouvelles populations en situation de handicap, Montréal, QC. Repéré à <https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6Rm84V3pLU2JRREU/edit?pli=1>
- Université du Québec (2009). *Histoire de l'Université du Québec*. Repéré à <http://www.uquebec.ca/webuq/a-propos/40ans.php>
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd.). Paris, France : Issy-les-Moulineaux.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives*. La

- recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vincent, A. (2010). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes : Le TDAH chez l'adulte*. Montréal, QC : Les éditions Québécois.
- Vincent, A. (2012). *Le TDAH chez nos jeunes qui grandissent* [Capsules vidéo]. Conférence présentée en collaboration avec le Cégep de Sainte-Foy, Québec, QC.
- Vincent, A. et Lafleur, M. (2006). *Portrait du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité* [DVD]. Québec, QC : Direction de l'enseignement, Institut de santé mentale de Québec (ISMQ).
- Vincent, A., Proulx, S-P. et Lemelin, S. (2013). TDAH : vérités et mensonges. *Le Médecin du Québec*, 48(8), 29-34.
- Vogel, S. A. et Adelman, P. B. (1992). The success of college students with learning disabilities: Factors related to educational attainment. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 430-441.
- Vogel, S. A., Leyser, Y., Wyland, S. et Brulle, A. (1999). Students with Learning Disabilities in Higher Education: Faculty Attitude and Practices. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(3), 173-186.
- Walcot-Gayda, É. (2004). Understanding Learning Disabilities. *Education Canada*, 44(1), 36-39. Repéré à <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2004-v44-n1-Walcot-Gayda.pdf>
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Dans *Handbook of Research on Teaching* (p. 315-327). New York, NY : Macmillan.
- Wettersten, K. B., Guilmino, A., Herrick, C. G., Hunter, P. J., Kim, G. Y., Jagow, D. et McCormick, J. (2005). Predicting educational and vocational attitudes among rural high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 658-663.
- Weyandt, L. L. et DuPaul, G. (2006). ADHD in College Students. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 9-19.
- Wilson, A. M. et Lesaux, N. K. (2001). Persistence of phonological processing deficits in college dyslexics with age-appropriate reading skills. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 394-400.
- Wolforth, J. et Roberts, E. (2010). *La situation des étudiantes et des étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent un Cégep au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services ?* Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Wolfs, J.-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Zimmermann, M.-L. (1995). *Difficultés d'apprentissage, échec scolaire, réussite... mais au fond, à quoi cela est-il dû?* Actes des journées internationales sur l'éducation scientifique. Chamonix, Paris : A. Giordan, J.-L. Martinand et D. Raichvarg.
- Zwart, L. M. et Kallemeyn, L. M. (2001). Peer-Based Coaching for College Students with ADHD and Learning Disabilities. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 15(1), 5-20.

APPENDICE A

Lettre d'information et formulaire de consentement acheminés aux participants

LETTRE D'INFORMATION POUR LES PARTICIPANTS

Invitation à participer au projet de recherche *Étude du profil personnel de stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage (TA) associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) à leur première année universitaire*

Chercheuse principale : Nathalie Dauphinais, étudiante à la maîtrise au Département des sciences de l'éducation.

Sous la direction de : **M^{me} Nadia Rousseau**, professeure et titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'UQTR, et la codirection de **M^{me} Lise-Anne St. Vincent**, professeure chercheuse de l'UQTR.

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les stratégies d'apprentissage que vous connaissez et que vous utilisez actuellement à l'université, serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- Identifier les stratégies d'apprentissage connues chez des étudiants ayant un TA associé à un TDA/H à leur première année universitaire;
- Cerner les stratégies d'apprentissage utilisées par ces étudiants;
- Décrire leur perception relative à l'importance d'utiliser ces stratégies d'apprentissage pour leur réussite.

Comme objectif complémentaire : explorer les liens entre le profil personnel de stratégies d'apprentissage et l'âge auquel les étudiants ont reçu leur diagnostic.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche se déroule en trois temps. Elle consiste en :

- une entrevue initiale d'environ une heure sur votre histoire, parcours et vécu scolaires à la mi-octobre 2013;

- un questionnaire sur vos stratégies d'apprentissage à l'université d'environ une heure trente à la mi-janvier 2014;
- une mise en situation de vos stratégies privilégiées en contexte rétrospectif d'étude et de passation d'examen d'environ une heure quinze au début du mois de février 2014.

Il est à préciser que les trois entretiens seront enregistrés afin de permettre à la chercheuse de se concentrer sur l'écoute plutôt que sur la prise de note et de garantir la véracité des réponses et des propos des participants lors de l'analyse des résultats. La cueillette de l'information se tiendra au local 1267, pavillon Albert-Tessier (Service aux étudiants et à la réussite étudiante) de l'UQTR.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation, hormis le fait que vous deviez faire part de renseignements personnels (votre histoire et vécu scolaires), vos habitudes de travail et vos stratégies d'apprentissage dans le cadre de vos études. Le temps consacré au projet, soit trois rencontres d'environ une heure à une heure trente étalées sur cinq (5) mois, peut toutefois s'avérer un inconvénient pour certains.

Bénéfices

Votre contribution à l'avancement de la recherche en regard des stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage et un trouble déficitaire de l'attention à l'université est le bénéfice indirect. Plus précisément pour vous, l'obtention de votre profil personnel de stratégies d'apprentissage, si vous le désirez, est le bénéfice direct prévu à votre participation. Une compensation symbolique de 40 \$ partagée lors de la deuxième et la troisième rencontre vous sera remise.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée au moyen d'un nom fictif qui vous sera attribué. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire de maîtrise ou de communications dans le cadre de réunions, colloques ou congrès sur les étudiants en situation de handicap, ne permettront pas de vous identifier ni d'identifier les autres participants.

Les données recueillies seront conservées sur deux ordinateurs différents exigeant un code d'accès et sur une clé USB. Les copies papier seront également conservées sous clé chez la chercheuse Nathalie Dauphinais dont elle seule y aura accès. Elles seront détruites après l'acceptation du mémoire (prévu au cours de l'année 2014-2015) et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec **Nathalie Dauphinais** par courriel à nathalie.dauphinais@uqtr.ca ou par téléphone au 819-376-5011, poste 4377.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-13-192-06.18 a été émis le 6 août 2013.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, **Nathalie Dauphinais**, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet sur *l'Étude du profil personnel de stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire*.

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant	Chercheuse:
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

APPENDICE B

Lettre aux professeurs

Trois-Rivières, le 4 décembre 2013

M. ou Mme le-la professeur(e) _____

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQTR. Ma recherche porte sur **les stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage (TA) associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) à leur première année universitaire.**

Les objectifs de ce projet de recherche sous la direction de M^{me} Nadia Rousseau et la codirection de M^{me} Lise-Anne St.Vincent, toutes deux de l'UQTR, sont :

- Identifier les stratégies d'apprentissage connues chez des étudiants ayant un TA associé à un TDA/H à leur première année universitaire;
- Cerner les stratégies d'apprentissage utilisées actuellement par ces étudiants;
- Décrire leur perception relative à l'importance d'utiliser ces stratégies d'apprentissage pour leur réussite;

Comme objectif complémentaire : explorer les liens entre le profil personnel de stratégies d'apprentissage et l'âge auquel les étudiants ont reçu leur diagnostic.

Afin de réaliser mon projet de recherche, je sollicite votre collaboration. En effet, l'un de mes outils de collecte de données est une mise en situation en contexte rétrospectif d'une démarche d'étude et de passation d'examen dont l'un des participants est inscrit dans votre cours. Ce cours a été ciblé puisqu'il exige une démarche d'étude importante menant à un examen exhaustif.

Pour mener à bien cette recherche, je souhaiterais, à la fin du mois de janvier 2014, obtenir une copie de l'examen final dispensé en décembre 2013 dans le cadre du cours XXX111. Le but est de vérifier concrètement si les stratégies d'apprentissage que l'étudiant a déclaré utiliser lors du questionnaire conçu à cet effet sont véritablement mises en application en contexte réel, mais rétrospectif.

Je peux vous assurer que cette démarche se fera en toute éthique et confidentialité. La copie de l'examen sera conservée sous clé et elle sera détruite ou vous sera retournée selon votre convenance dès l'analyse des données complétées.

Dans la mesure où cette procédure vous rend inconfortable, je vous suggère une rencontre afin de discuter d'une solution de rechange.

Ce projet est approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-13-192-06.18 a été émis le 6 août 2013 et est conforme à l'éthique de la recherche sur les êtres humains.

Je vous remercie de l'intérêt porté à ma demande.

Cordialement,

Nathalie Dauphinais
Étudiante à la maîtrise en éducation
nathalie.dauphinais@uqtr.ca
819 376-5011, poste 4377

Document papier déposé au département

Rapport-Gratuit.com

APPENDICE C

Canevas d'entrevue initiale

Rappel de liberté de participer/enregistrement

<u>Nom de l'étudiant :</u>	
Renseignements personnels	
Votre âge	
Famille :	<input type="checkbox"/> a vécu avec ses 2 parents
	<input type="checkbox"/> avec père <input type="checkbox"/> avec mère <input type="checkbox"/> autre
	a ___ frères
	a ___ sœurs
	est le ___ ^e enfant
Maintenant :	Vivez <input type="checkbox"/> avec père <input type="checkbox"/> avec mère <input type="checkbox"/> conjoint <input type="checkbox"/> coloc
Ville :	
Ville d'étude :	
Particularité	

<u>Cheminement scolaire</u>	
Nom du diagnostic officiel	
Moment du diagnostic	<input type="checkbox"/> Enfant âge : ____ <input type="checkbox"/> Adolescent âge : ____ <input type="checkbox"/> Adulte âge : ____
Primaire :	<input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Classe spéciale : _____
Redoublement	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Quel genre d'enfant étiez-vous à l'école? - timide, discret, à son affaire - actif, assidu, agité, etc.	
Difficultés rencontrées dans vos études : Se faire des amis, les conserver	
Vos résultats scolaires se situaient :	autour de _____%
Mesures, aide, professionnels, autre Qui vous aidait pour vos devoirs/ leçons? Était-ce un « casse-tête » ou tout allait bien?	

Secondaire :	<input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Classe spéciale
Redoublement	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Quel genre d'adolescent étiez-vous à l'école? - timide, rebelle, intimidé, aimant attirer l'attention, etc.	
Difficultés rencontrées dans vos études	
DES obtenu/Abandon	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Abandon
Mesures, aide, professionnels, autre	

Vos forces à l'école Dans quoi étiez-vous bon? Sport, art, etc.	
Vos faiblesses à l'école Dans quoi étiez-vous moins bon? Sport, art, etc.	
Matières préférées Pourquoi?	
Matières détestées Pourquoi?	

<u>Cheminement postsecondaire</u>	
Est-ce que vous avez toujours su dans quel domaine vous diriger?	
Votre programme de collégial a-t-il été facile à choisir?	
Collégial :	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Programme d'étude DEC obtenu	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Abandon
Vos résultats scolaires se situaient :	autour de ___%
Mesures, aide, professionnels, autre	
Autre formation : Éducation aux adultes	
DEP	
Mesures, aide, professionnels, autre	

Comment est-ce venu de vous inscrire à l'U? C'était pensé depuis longtemps?	
Quelqu'un a-t-il tenté de vous en dissuader?	
Université : 1 ^{ère} fois	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Abandon auparavant	Si oui, sauter la question :
Programme d'études	
Régime :	<input type="checkbox"/> Temps complet Combien de cours? _____ <input type="checkbox"/> Temps partiel
Quel genre d'étudiant êtes-vous actuellement? - assidu, impliqué, dépassé, etc.	
Travail, conciliation travail-études Avez-vous actuellement à gérer le départ de chez vos parents, la vie d'appart et d'adulte?	<input type="checkbox"/> Ça va <input type="checkbox"/> Difficile

<u>Médication et autres limitations</u>	
Médication	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Âge de début de médication	
Autres problèmes associés : anxiété, surdité, etc.	

<u>Mesures dont vous avez déjà ou dont vous bénéficiez actuellement</u>	
Mesures (examen adapté, etc.)	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Vous sentez-vous bien soutenu?	
Aides technologiques utilisées Maintenant	
Suivi par des professionnels (orthopédagogue, psychoéducateur, psychologue, orthophoniste...)	

<u>Perception des difficultés</u>	
Croyez-vous que votre TA et votre TDA/H est un obstacle à votre apprentissage?	
Pouvez-vous me dire en quoi est-il un obstacle? - plus de temps que les autres, difficulté à mémoriser, etc.	
Sentez-vous des préjugés à votre endroit? Vivez-vous bien avec cette situation? Êtes-vous porté à cacher votre situation (professeur, autres étudiants, travail d'équipe)	

<u>Explication en vue de la mise en situation</u>
<p>En vue de notre troisième rencontre, j'aimerais prendre le temps de cibler avec vous un cours auquel vous êtes inscrit cette session-ci et pour lequel une démarche d'étude est importante et par conséquent l'examen aussi.</p> <p>Vous considérez ce cours important en raison de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la pondération de l'examen; • du type de cours, car il est reconnu comme préalable ou cours de fondement; • l'importance du travail à y consacrer; • autre. <p>Discussion avec l'étudiant et permission d'obtenir une copie de son plan de cours.</p>

APPENDICE D

Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage

Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage adapté de Boulet *et al.* (1996-1998)

Les énoncés suivants portent sur vos habitudes de lecture :

			Toujours	Souvent	Rarement	Quelquefois	Jamais
En contexte de lecture, utilisez-vous d'autres façons de faire ou de travailler?							
Pour les mots non familiers ou inconnus, qu'utilisez-vous? Web, dictionnaire, Antidote...							
Lecture audio (Adobe, Balabolka, Word Q ou autre synthèse vocale)							

Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage adapté de Boulet *et al.* (1996-1998)

Les énoncés suivants portent sur vos habitudes de travail lors des cours :

#	Énoncés (14)	Connais pas	Toujours	Souvent	Rarement	Quelquefois	Jamais
11	Pendant les journées où j'ai des cours, je fais bon emploi des périodes d'étude séparant les cours; j'étudie ou si besoin est, je consulte des professeurs et des collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Après les cours, je complète mes notes de cours en consultant des articles, des textes ou d'autres sources de référence, suggérées ou non.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Après les cours, je compose des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière qui a été présentée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Après les cours, je fais une révision de mes notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Enregistrez-vous vos cours? SmartPen?						

APPENDICE E

Canevas d'entretien d'explicitation : contexte rétrospectif

Explications du but de la rencontre

Nom de l'étudiant : _____ Cours ciblé : _____	
<u>Montrez-moi votre matériel et vos notes reliés au cours : volume, PowerPoint, notes de cours ou autre.</u>	
Avec quoi avez-vous travaillé? Comment l'avez-vous utilisé?	
Quelle est votre façon de travailler?	
En fonction des explications et des actions nommées par le participant et des réponses au questionnaire (préalablement surlignées au marqueur de couleur), reprise des énoncés pour lesquels une contradiction est observée.	
<u>Les lectures</u>	
Utilisation de l'index, le lexique ou le glossaire de votre livre afin de mieux comprendre les mots ou les notions qui ne vous sont pas familiers.	Oui-Non
Technique de soulignement, surlignement. Code de couleurs?	Oui-Non Oui-Non
Annotation, commentaires personnels.	Oui-Non
Observations :	

Pendant les cours : La prise de notes			
Comment avez-vous procédé pour prendre vos notes?			
Pendant les cours, prise des notes mot à mot ou l'essentiel en vos propres mots.	Oui-Non		
Suivi avec le livre quand le prof parlait.	Oui-Non		
Pose de questions pour clarifier les tâches ou les propos du professeur qui apparaissent ambigus.	Oui-Non		
Efforts constants afin de maintenir votre attention et votre concentration.	Oui-Non		
Consultation d'autres livres ou autres sources pour mieux comprendre.	Oui-Non		
Composition de tableaux ou des schémas pour résumer la matière.	Oui-Non		
Enregistrement des cours. Ce cours?	Oui-Non Oui-Non		

Consultation des collègues au besoin.	Oui-Non		
Échange ou complétion des notes de cours avec d'autres.	Oui-Non		
Avez-vous aimé le cours? Avez-vous aimé le prof? Avez-vous aimé la matière? Avez-vous dû fournir des efforts valables?	Oui-Non Oui-Non Oui-Non Oui-Non		
Vous considérez-vous comme faible dans ce domaine?	Oui-Non		
Procrastination et remise à plus tard des travaux et de l'étude de ce cours.	Oui-Non		

<u>L'étude en vue de l'examen</u>			
Comment avez-vous procédé pour faire l'étude de l'examen _____ ? (sigle de cours)			
Au début de votre étude, interrogation des connaissances sur ce sujet.	Oui-Non		
Seuil de réussite de réussite fixé.	Oui-Non		
Étudie seul ou avec d'autres.	Oui-Non		
Présence aux réunions ou rencontres de révision.	Oui-Non		
Répétition mentale, à voix haute ou à voix basse de l'information.	Oui-Non		
Recopie, listes à mémoriser.	Oui-Non		
Comprendre les notions que mémorisation.	Oui-Non		
Reformulation du contenu en vos propres mots.	Oui-Non		
Concentration sur notions incomprises.	Oui-Non		
Affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen?	Oui-Non		
Implications pratiques et concrètes aux contenus à étudier.	Oui-Non		
Assurance que l'attention était entièrement concentrée.	Oui-Non		
Vérification des notions non comprises suffisamment.	Oui-Non		
Évaluation continue des stratégies d'étude choisies et modification au besoin.	Oui-Non		
Invention de question ou tentative de deviner les questions qui pouvant être posées.	Oui-Non		
Compréhension du matériel ou apprentissage mot à mot.	Oui-Non		
Consultation plan de cours pour couvrir les sujets.	Oui-Non		
Production de version plus concise des notes de cours Lecture ensuite plusieurs fois.	Oui-Non		
Vérification régulière du niveau de compréhension ou de mémorisation.	Oui-Non		
Étude pour la dernière minute.	Oui-Non		

L'étude en vue de l'examen (suite)		
Combien de temps avant l'examen avez-vous commencé à étudier?		
Fréquence : régulière, chaque jour	Régulière	chaque jour
Demande à quelqu'un de vous aider à vérifier si vous étiez prêt.	Oui-Non	
Évaluation du temps nécessaire pour l'étude et réajustement.	Oui-Non	
Étudié des périodes (plus courtes et plus fréquentes). Plus longues avec interruption ou sans interruption.	Oui-Non Oui-Non	

Extrait de l'entretien d'explicitation de Flavie et utilisation du canevas

Passation d'examen : L'examen final du mois de décembre 2013 est présenté.			
1) N : Où avez-vous passé l'examen en classe ou au local adapté?		F : Au local adapté	
2) N : [...] Donc l'examen arrive sur votre bureau, comment vous y êtes-vous prise?			
	Réponse au questionnaire	Validé	3) F : Ben premièrement, j'écris tout le temps mon nom [...]
Avant de commencer, lecture des directives, des consignes.	Oui-Non	S.O.	6) N : Tu n'as pas lu les directives? 7) F : En fait, d'habitude je le fais, mais là, y'en avait pas.
Survol de l'examen.	Oui-Non	✓	4) F : Faque j'ai commencé, j'ai regardé (tourne la page)... j'ai regardé combien de pages, combien de questions [...]
Identification du type de question (objective, courte, à développement).	Oui-Non	✓	5) F : J'ai regardé les questions puis je me suis dis bon, ça ressemble à ça...réponse courte... J'tais contente aussi qu'il n'y avait pas de question à développement [...]
Commencement par les questions les plus faciles À la fin, question plus difficiles.	Oui-Non	✓	8) F : [...] J'regardais là-dedans (question d'association), j'le savais, là j'le mettais tout de suite, pis je le barrais... Lui, j'suis pas assez sûre, j'attends...
Utilisation d'un code quelconque servant d'indicateur.	Oui-Non	✓	9) N : Utilisez-vous un code quelconque? 10) F : Ceux-là, je l'écrivais à côté... Ben, souvent j'encercle la question ou je mets un point d'interrogation. [...]

<u>Passation d'examen</u> : <u>L'examen final du mois de décembre 2013 est présenté.</u>				
Où avez-vous passé l'examen (classe ou local adapté)?				
Montrez-moi et expliquez-moi comment vous avez procédé pour réaliser et pour répondre à cet examen.				
En fonction des explications et des actions nommées par le participant et des réponses au questionnaire (préalablement surlignées au marqueur de couleur), reprise des énoncés pour lesquels une contradiction est observée.				
Avant de commencer, lecture des directives, des consignes.	Oui-Non			
Survol de l'examen.	Oui-Non			
Identification du type de question (objective, courte, à développement).	Oui-Non			
Commencement par les questions les plus faciles À la fin, question plus difficiles.	Oui-Non			
Utilisation d'un code quelconque servant d'indicateur.	Oui-Non			
Moyen pour éviter de paniquer. Quel est-il?	Oui-Non			
Lecture attentive de chaque question.	Oui-Non			
Assurance de bien comprendre le sens de chaque question avant d'y répondre.	Oui-Non			
Écriture rapide tout ce qui vous venait à l'esprit concernant les questions.	Oui-Non			
Identification des mots clés qui pouvaient orienter le choix des réponses.	Oui-Non			
Esquisse d'un plan avant de répondre aux questions longues.	Oui-Non			
Avant la remise de l'examen, révision des réponses. Questions et réponses, grammaire, orthographe, syntaxe.	Oui-Non			
Réponse à toutes les réponses.	Oui-Non			
<u>Notes obtenues</u>				
Quelle note avez-vous obtenue pour cet examen?				
Êtes-vous satisfait? Oui-Non				
Quelles sont les notes finales obtenues pour chacun de vos cours de la 1 ^{re} session?				
Êtes-vous satisfait? Oui-Non				

APPENDICE F

Tableaux synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies
d'apprentissage des participants

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes de lecture (10)	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	
		Section mauve	Connues				Déclarées utilisées et <i>validées</i>						
Cognitives	Répétition	M6-Lorsque je fais des lectures, je fais ressortir les notions les plus importantes du texte soit en les soulignant, soit en les encadrant, soit en les ombrant.*	O	O	O	O	O	T	T	S	T	T	
		M9-Lorsque je fais des lectures, je m'arrête régulièrement afin de revoir ce que le texte dit.	O	O	O	N	O	R	J	T	J	T	
	Organisation	Elaboration	M8-Lorsque je fais des lectures, je prends des notes personnelles.*	O	O	O	O	O	S	T	S	S	T
		M2-Lorsque je fais des lectures, je me sers des titres de chapitres et de sections pour m'aider à identifier les points et aspects importants.	O	O	O	O	O	S	T	T	T	T	
		M3-Lorsque je fais des lectures, je commence toujours par faire une lecture rapide du texte pour en saisir l'idée générale et ensuite seulement, je le lis plus lentement afin d'approfondir ma compréhension.	O	O	O	O	O	R	J	J	J	S	
		M5-Lorsque je fais des lectures, j'utilise couramment l'index ou le lexique des volumes afin de mieux comprendre les mots ou les notions qui ne me sont pas familiers.	O	O	O	O	O	T	T	S	Q	R	
	M7-Lorsque je fais des lectures, je m'efforce d'identifier les idées principales et de dégager le contenu essentiel d'un texte.	O	O	O	O	O	R	S	T	T	S		
Métacognitives	Planification	M1-Avant de commencer une lecture, je me fais une idée claire et précise du but pour lequel je lis ce texte, et même, j'évalue la pertinence de le faire.	O	N	O	O	O	T	J	S	Q	Q	
		M4-Lorsque je lis un texte, je centre mon attention sur la première ou la dernière phrase d'un paragraphe ou sur les deux.	O	N	N	O	O	S	J	J	S	R	
	Contrôle	M10-Lorsque je fais des lectures, je m'arrête généralement après avoir lu quelques paragraphes ou une partie plus considérable d'un texte afin de faire une récapitulation mentale, un résumé ou un schéma de ce que je viens de lire.	O	N	O	O	O	R	J	S	Q	R	

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
 * : énoncé observé en contexte rétrospectif- *validé* – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes en contexte de travaux scolaires, d'étude ou d'examen (29)	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
		Sections grise-jaune-orange (suite)	Connues					Déclarées utilisées et validées				
Métacognitives	Planification	G5-Au début d'une période de travail ou d'étude, j'essaie habituellement de déterminer quelles sont les stratégies que je pourrais utiliser.	O	N	O	O	O	T	J	S	T	J
		J1-Avant de rédiger un travail, j'élabore un plan détaillé et bien articulé que je m'efforce de respecter.	O	N	O	O	O	S	J	T	T	T
		O2-Au début d'une période de travail ou d'étude, je fais une analyse de la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail qui me seront utiles et nécessaires.	N	O	N	O	O	J	S	J	T	Q
	Régulation	O16-Lorsque ça ne me tente plus ou que je suis trop fatigué, j'arrête de travailler.	O	N	O	O	O	T	Q	R	S	T
Gestion des ressources	Matérielles	O14-Je travaille habituellement dans un endroit tranquille où je ne suis pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens et qui est propice à ma concentration.	O	O	O	O	O	T	S	T	T	T
		O3-Avant d'entreprendre une session d'étude ou un travail, j'identifie les ressources disponibles (matériel, camarades et professeurs que je peux consulter et quand je peux les consulter).	O	N	O	O	O	S	J	S	T	R
		O12-Lorsque je fais un travail, je consulte au besoin des collègues et/ou des professeurs à propos de ce que je ne comprends pas suffisamment.	O	O	O	O	O	S	S	T	S	T

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
 * : énoncé observé en contexte rétrospectif- **validé** – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes en contexte de travaux scolaires, d'étude ou d'examen (29)	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
		Sections grise-jaune-orange (suite)	Connues					Déclarées utilisées et <i>validées</i>				
Gestion des ressources	Temporelles	G2-J'ai l'habitude de m'établir un horaire hebdomadaire de travail visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps de travail scolaire.	O	O	O	O	O	T	S	Q	T	S
		G3-Je m'assure d'accorder suffisamment de temps à mes tâches scolaires sans pour autant négliger d'autres aspects importants de ma vie.	O	O	O	O	O	R	Q	S	Q	T
		J2-Dès qu'un professeur exige un travail, j'en planifie les étapes afin de m'y engager le plus tôt possible et d'en échelonner la réalisation tout au long de la période de temps allouée pour sa réalisation.	O	O	O	O	O	T	S	S	T	S
		J3-J'organise mon temps et mes activités pour ne pas avoir à rédiger mes travaux à la dernière minute.	O	O	O	O	O	T	T	S	T	S
		J4-Lorsque j'ai un travail à réaliser, je m'organise pour le terminer avant l'échéance. Je respecte l'échéance.	O O	O O	O O	O O	O O	T T	S T	S T	T T	T T
		O1- Au début d'une période de travail ou d'étude, je commence par planifier l'utilisation de mon temps par rapport à mes tâches les plus pressantes ou les plus importantes.	O	O	O	O	O	R	T	S	S	S
		O4-Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je commence sans tarder et je me mets résolument à la tâche.	O	O	O	O	O	R	S	R	S	S
		O11-Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, j'évite de remettre à plus tard.*	O	O	O	O	O	R	S	R	Q	S
		O13-Mes périodes d'étude ou de travail sont suffisamment longues pour que j'arrive à « me mettre dedans » et à être efficace et productif.	O	O	O	O	O	T	S	T	S	T
		O15-Mes périodes d'étude et de travail sont longues et sans interruption.	O	O	O	O	O	Q	J	J	Q	Q
O17-Je dose judicieusement mes périodes d'étude et de travail et mes périodes de repos.	O	O	O	O	O	S	J	S	T	T		

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
* : énoncé observé en contexte rétrospectif- *validé* – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes en contexte de travaux scolaires, d'étude ou d'examen (29)	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
		Sections grise-jaune-orange (suite)	Connues					Déclarées utilisées et validées				
Gestion des ressources	Temporelles	O18-Je consacre davantage mon temps d'étude et de travail aux matières pour lesquelles il y a priorité et aussi à celles dans lesquelles j'ai le plus de difficulté.	O	O	O	O	O	R	T	S	S	S
		O19-Lorsque je me décide à étudier ou à faire un travail, je me réserve une période de temps que je m'oblige à respecter.	N	O	O	O	O	Q	S	R	S	Q
		O20-Lorsque j'étudie ou fais un travail, je planifie des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes.	O	N	O	O	O	R	J	Q	J	Q
Affectives	Concentration	O5-Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je ne laisse pas mes problèmes personnels me préoccuper au point de nuire à ma concentration.	O	O	O	O	O	Q	S	S	S	T
	Motivation	G1-Par rapport à mes autres activités, mon travail scolaire est prioritaire.	O	O	O	O	O	T	S	Q	S	S
		O6-Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je fournis des efforts valables même lorsque je n'aime pas le professeur ou la matière.	O	O	O	O	O	R	S	S	S	R
		O7-Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je fournis des efforts valables même si je suis faible dans le domaine.	O	O	O	O	O	R	S	T	S	T
		O8-Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je n'abandonne pas facilement quand je rencontre une difficulté.	O	O	O	O	O	T	T	S	T	T
		O9-Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je me récompense de quelque manière lorsque je suis content de ce que j'ai réalisé.	O	O	O	O	O	T	R	T	Q	T
		O10-Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je m'efforce de conserver une attitude positive.	O	O	O	O	O	S	S	S	S	S
Anxiété	G4-Lorsque j'étudie, je fais un travail ou lors d'un examen, je m'organise pour éviter la pression du temps.	O	O	O	O	O	T	T	R	S	T	

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
 * : énoncé observé en contexte rétrospectif- **validé** – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes de travail lors des cours (14)	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
		Section verte (suite)	Connues				Déclarées utilisées et <i>validées</i>					
Cognitives	Répétition	V1-Avant d'assister à un cours, je relis mes notes du cours précédent.	O	O	O	O	O	J	T	J	J	J
		V2-Avant d'assister à un cours, je fais la lecture des volumes qui lui ont été assignés afin de m'aider à comprendre les contenus qui seront présentés.	O	O	O	O	O	T	T	Q	T	R
		V3-Pendant les cours, je prends des notes mot à mot.*	N	O	O	O	O	J	J	S	S	T S.O.
		V14-Après les cours, je fais une révision de mes notes.	O	O	O	O	O	J	S	J	J	J
	Élaboration	V5-Pendant les cours, lorsque je prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel dans mes propres mots.*	O	O	O	O	O	S	T	S	Q	R S.O.
		V8-Pendant les cours, je tente de relier les nouvelles informations avec celles que je connais déjà.	O	N	O	O	O	T	S	T	Q	S
		V12-Après les cours, je complète mes notes de cours en consultant des articles, des textes ou d'autres sources de référence, suggérées ou non.*	O	O	N	O	N	Q	S S.O.	J	Q	J
	Organisation	V4-Pendant les cours, j'essaie d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	O	O	O	O	O	R	T	S	T	S
		V6-Pendant les cours, j'essaie de repérer les notions enseignées dans le ou les volumes de base suggérés.*	N	O	O	O	O	J S.O.	S S.O.	J	S S.O.	T S.O.
		V7-Pendant les cours, je classe ou fais des schémas dans ma tête avec les informations qui sont données.	O	N	O	N	N	T	J	R	J	J
V13-Après les cours, je compose des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière qui a été présentée.*		O	O	O	O	N	J	J	J	S S.O.	J	
Gestion des ressources	Humaines	V9-Pendant les cours, je pose des questions pour clarifier les tâches ou les propos du professeur qui apparaissent ambigus.*	O	O	O	O	O	T	S	Q	S	T
	Temporelles	V11-Pendant les journées où j'ai des cours, je fais bon emploi des périodes d'étude séparant les cours; j'étudie ou si besoin est, je consulte des professeurs et des collègues.	O	O	O	O	O	S	S	T	T	S
Affectives	Concentration	V10-Pendant les cours, je fais des efforts constants afin de maintenir mon attention et ma concentration.*	O	O	O	O	O	T	S S.O.	S	T	S

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –

* : énoncé observé en contexte rétrospectif- *validé* – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

Énoncés portant sur les habitudes d'étude en vue d'un examen (45)		Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	
Section bleue (suite)		Connues					Déclarées utilisées et <i>validées</i>					
Cognitives	Répétition	B7-Lorsque j'étudie, je répète plusieurs fois l'information soit mentalement, soit à voix basse, soit à voix haute, par écrit.*	O	O	O	O	O	Q	S	S	T	T
		B8-Lorsque j'étudie, je recopie ou fais des listes, des ensembles, des classes ou des groupes avec les termes, symboles, règles et formules que je dois mémoriser.*	O	O	O	O	O	Q	T	S	S	T
		B24-En vue de me préparer adéquatement pour les examens, je révise mes notes de cours régulièrement.*	O	O	O	O	O	R	S	Q	S	S
		B25-En vue de me préparer adéquatement pour les examens, je révise mes notes au jour le jour.*	O	N	O	O	O	Q	J	J	R	S
		B34-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je mémorise et répète le matériel à apprendre mot à mot.*	O	N	O	O	N	S	J	Q	Q	Q
		B36-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je rafraîchis ma mémoire en relisant rapidement mes notes juste avant le test.	N	O	O	O	O	J	J	T	T	T
	Organisation	B17-Lorsque j'étudie, je fais des tableaux, des réseaux, des matrices ou des schémas afin de m'aider à mieux comprendre.*	O	O	O	O	O	S	S	S	T	Q
		22-Lorsque j'étudie, j'organise la matière en faisant des regroupements ou des classifications.	O	O	O	O	O	R	S	R	T	T
		B23-Lorsque j'étudie, je fais en sorte que tous les éléments se rapportant à un thème forment un ensemble cohérent ou logique.*	O	O	O	O	O	R	S	R	T	T
		B38-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'en profite pour produire une version plus concise de mes notes de cours, version que je lis ensuite plusieurs fois.*	N	O	O	O	O	J	S	S	T S. O.	T
	Élaboration	B9-Lorsque j'étudie en vue d'une mémorisation, j'utilise des moyens mnémoniques tels que la méthode des associations, la méthode des lieux ou la méthode des mots clés et la méthode de l'imagerie mentale.*	O	O	O	O	N	T	T	S	Q	J
B11-Lorsque j'étudie, je paraphrase, c'est-à-dire je reformule en mes propres mots ce que je veux comprendre et retenir.*		O	O	O	O	O	T	S	T	T	T	

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
 * : énoncé observé en contexte rétrospectif- *validé* – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes d'étude en vue d'un examen (45)					Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	
		Section bleue (suite)					Connues					Déclarées utilisées et <i>validées</i>					
Cognitives	Élaboration	B12-Lorsque j'étudie, j'essaie de faire des analogies avec des situations qui me sont familières.*	O	O	O	O	O	S	S	T	T	T	T	T	T	T	
		B14-Lorsque j'étudie, j'essaie de comprendre en inventant des exemples.*	O	N	O	O	O	S	J	S	T	Q	T	T	T	Q	
		B15-Lorsque j'étudie, j'essaie de créer des relations entre ce que j'apprends et ce que j'ai déjà appris.*	O	O	O	O	O	T	S	S	S	S	T	T	T	T	
		B16-Lorsque je lis ou étudie, je suis toujours à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées dans un examen.*	O	O	O	O	O	R	S	S	S	S	T	T	T	T	
		B18-Lorsque j'étudie, je fais des résumés.*	O	O	O	O	O	R	T	Q	T	S	S	T	T	S	
		B19-Lorsque j'étudie, je formule des questions et je rédige des commentaires personnels.*	O	O	O	N	N	S	T	T	J	J	J	J	J	J	J
		B20-Lorsque j'étudie, je relis les travaux scolaires pertinents que j'ai déjà réalisés.	O	N	N	N	O	S	J	J	J	J	S	T	T	T	S
		B21-Lorsque j'étudie, j'essaie de trouver des implications pratiques aux contenus que j'apprends.*	O	O	O	O	N	S	S	S	S	S	J	T	T	T	J
		B33-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'invente des questions qui pourraient être posées à l'examen ou j'essaie de deviner les questions que le professeur pourrait poser.*	O	O	O	O	N	J	S	S	S	S	J	T	T	T	J
		B35-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'essaie de comprendre le matériel à apprendre et le répète en mes propres mots.*	O	O	O	O	O	Q	T	S	S	S	T	T	T	T	S
Métacognitives	Planification	B1-Avant de commencer à étudier, je me fixe des objectifs et je m'établis des tâches prioritaires pour cette période de travail.	N	O	O	O	O	J	S	R	T	S	T	T	T	S	
		B2-Avant de commencer à étudier un nouveau sujet ou une matière, je me demande habituellement ce que j'en connais déjà.*	O	N	O	N	O	T	J	Q	J	R	T	T	T	R	
		B3-Avant de commencer à étudier pour un examen, je me fixe d'abord un niveau de réussite à atteindre.*	O	O	O	O	O	S	T	Q	R	R	T	T	T	R	

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
 * : énoncé observé en contexte rétrospectif- *validé* – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes d'étude en vue d'un examen (45)	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
		Section bleue (suite)	Connues					Déclarées utilisées et <i>validées</i>				
Métacognitives	Planification	B6-Avant de commencer à étudier, je compare mes notes de cours avec celles d'autres étudiants afin de m'assurer qu'il ne manque rien d'important.*	O	N	N	O	O	S	J	J	Q	J
		B10-Lorsque j'étudie, je vise surtout à chercher à comprendre les principales notions plutôt que de chercher à tenter de les mémoriser.*	O	O	O	O	O	T	S	S	T	T
		B31-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'identifie d'abord ce qui est le plus important à apprendre pour cet examen.	O	O	O	O	O	R	S	R	S	T
		B32-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je commence d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	O	O	O	O	O	R	S	J	J	J
		B37-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'assure des sujets qui seront couverts en consultant le plan de cours et je m'y réfère régulièrement.*	O	O	N	N	O	T	S	J	J	S
	Contrôle	B26-Lorsque j'étudie, je m'assure que mon attention est entièrement concentrée.*	O	O	O	O	O	S	S	T	S	S
		B27-Lorsque j'étudie, je concentre mon attention en me rappelant continuellement ce que je veux et dois faire et en me rappelant ce qui est important.	O	N	O	O	O	R	J	R	S	S
		B28-Lorsque j'étudie, j'évalue constamment où j'en suis dans mes apprentissages afin de m'assurer que tout va bien.	O	O	O	O	O	S	S	S	T	S
		B29-Lorsque j'étudie, j'essaie régulièrement d'identifier les notions que je ne comprends pas et que je devrai vérifier.*	O	O	O	O	O	S	S	S	Q	S
		B40- Tout au long de mon étude en prévision d'un examen, je vérifie constamment mon niveau de compréhension ou de mémorisation.*	O	O	O	O	O	R	T	T	S	Q
Métacognitives	Régulation	B13-Lorsque j'étudie, je me concentre sur les choses que je ne comprends pas.*	O	O	O	O	O	Q	S	T	Q	T
		B30-Lorsque j'étudie, j'évalue continuellement si les stratégies d'étude que j'ai choisies sont efficaces et je les modifie au besoin.*	O	O	O	O	O	S	S	S	T	Q

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
 * : énoncé observé en contexte rétrospectif- *validé* – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes d'étude en vue d'un examen (suite) (45)					Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
		(Section bleue)					Connues					Déclarées utilisées et <i>validées</i>				
Gestion des ressources	Temporelles	B42-Lorsque j'étudie, je prévois des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.*	O	N	O	O	O	R	J	J	J	R	J	J	J	R
		B43-Lorsque j'étudie, je réserve mes périodes d'étude pour la dernière minute.*	O	O	O	O	O	Q	J	S	J	Q	J	S	J	Q
		B45-Tout au long de mon étude en vue d'un examen, j'évalue et ajuste au besoin le temps nécessaire à y consacrer.*	O	O	O	O	O	T	S	S	S	S	T	S	S	S
	Matérielles	B39-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'utilise mes notes de cours personnelles et le ou les volumes de base suggérés.*	O	O	O	O	O	S	T	S	T	T	T	S	T	T
		B4-Avant de commencer à étudier, je décide s'il est préférable pour moi d'étudier seul ou avec d'autres. Le plus souvent j'étudie seul.*	O	N	O	O	O	Q	J	J	J	T	T	J	J	T
	Humaines	B5-Je participe aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière quand cela m'est offert et que je juge nécessaire de le faire.*	O	O	N	O	O	T	S S. O.	S. O.	J	T	T	S	J	T
		B41-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'ai tendance à consulter mes collègues et/ou mes professeurs à propos des notions que je ne comprends pas suffisamment.*	O	O	O	O	O	R	S	T	S	T	T	S	T	T
		B44-Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je demande à quelqu'un de m'aider à vérifier si je suis prêt.*	O	N	O	O	N	Q	J	S	Q	J	J	S	Q	J

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
 * : énoncé observé en contexte rétrospectif- *validé* – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes en contexte de passation d'examen (18)	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale
		Section rose (suite)	Connues					Déclarées utilisées et <i>validées</i>				
Cognitives	Organisation	R11-Pendant un examen objectif, j'identifie tous les mots clés qui peuvent orienter le choix de la bonne réponse.*	O	O	O	O	O	T	S	T	S	T
		R12-Pendant un examen à développement, j'esquisse d'abord un plan de réponse avant de commencer à la rédiger.*	O	N	O	O	O	T	J S. O.	T	S S. O.	T S. O.
Métacognitives	Planification	R1-Au début d'un examen, je lis attentivement les directives.*	O	O	O	O	O	T-Q	T-J	T	S S. O.	T S. O.
		R2-Au début d'un examen, avant de commencer à répondre, je m'assure d'évaluer l'ampleur de la tâche en faisant un premier survol de l'ensemble des questions posées.*	O	O	O	O	O	S	R	S	S	T
		R5-Au début d'un examen, j'identifie le type de question (objective, courte, à développement, etc.) afin d'y répondre de façon adéquate.*	O	N	O	O	O	S	J	T	S	S
		R6-Au début d'un examen, je commence par répondre aux questions les plus faciles pour revenir, à la fin, sur les questions les plus difficiles.*	O	O	O	O	O	R	T	T	T	T
		R8-Pendant un examen, je lis bien attentivement chacune des questions.*	O	O	O	O	O	T	T	T	T	T
		R10-Pendant un examen, j'écris d'abord rapidement tout ce que je sais et qui me vient à l'esprit concernant chacune des questions.*	O	O	O	O	O	J	R	T	T	T
	Contrôle	R9-Pendant un examen, je m'assure d'avoir vraiment bien compris le sens de chacune des questions avant d'y répondre.*	O	N	O	O	O	S	J	T	T	R
		R16-À la fin d'un examen et avant de le remettre, je révise mes réponses afin de vérifier si je n'ai pas dévié de la question ou si je n'ai pas oublié d'éléments importants.*	O	O	O	O	O	S	J	T	T	T
	Régulation	R13-Pendant un examen, si je ne comprends pas une question, je passe à un autre item et je reviens aux questions laissées de côté s'il me reste du temps.*	O	O	O	O	O	T	T	T	T	T
		R15-Pendant un examen, je réponds à toutes les questions sans exception même lorsque je ne suis pas certain (aucune question sans réponse).*	O	O	O	O	O	T	T	T	T	S

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
 * : énoncé observé en contexte rétrospectif- *validé* – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse en regard de la connaissance et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des participants

		Énoncés portant sur les habitudes en contexte de passation d'examen (18)					Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	Benoit	Béatrice	Caroline	Flavie	Pascale	
		Section rose (suite)					Connues					Déclarées utilisées et <i>validées</i>					
Gestion ressources	Temporelles	R3-Au début d'un examen, je m'assure de la durée prévue.	O	N	O	O	O	R	J	T	T	S					
		R4-Au début d'un examen, j'estime le temps que je pourrai passer à chacune des questions.	O	O	N	N	O	R	J	J	J	J					
		R17-À la fin d'un examen, je vérifie l'orthographe et la grammaire.*	O	O	O	O	O	S	R	S	S	T					
		R18-À la fin d'un examen, je me réserve du temps pour réviser mes réponses.*	O	O	O	O	O	T	T	T	S	T					
Affectives	Anxiété	R7-Au début d'un examen, je me trouve des moyens pour éviter de paniquer.	O	O	O	O	N	S	S	T	S	Q					
		R14-Pendant un examen, si je sens la panique m'envahir, je le mets de côté de façon temporaire et je fais un exercice de relaxation que j'avais préalablement planifié.	N	N	O	O	O	J	J	Q	S	J					

Légende : O : Oui – N : Non – T : Toujours – S : Souvent – Q : Quelquefois – R : Rarement – J : Jamais –
 * : énoncé observé en contexte rétrospectif- **validé** – S. O. : sans objet.

Tableau synthèse des stratégies d'apprentissage connues, utilisées et validées des participants par type et sous-type

	Stratégies cognitives (42)									Stratégies métacognitives (32)								
	Répétition (12) (7I)			Élaboration (16) (14I)			Organisation (14) (7I)			Planification (19) (11I)			Contrôle (8) (5I)			Régulation (5) (4I)		
	C	U	V	C	U	V	C	U	V	C	U	V	C	U	V	C	U	V
Benoit	10	3	3	16	11	8	12	6	5	17	12	9	8	5	5	5	4	4
Béatrice	10	7	6	13	14	13	12	10	5	12	9	10	5	4	5	4	4	4
Caroline	12	6	6	14	13	14	14	8	7	15	10	11	8	7	5	5	4	4
Flavie	11	7	7	14	10	12	13	11	3	17	13	10	8	6	5	5	4	4
Pascale	11	8	4	11	9	10	12	10	5	19	11	8	8	5	3	5	4	3

	Stratégies gestion des ressources (31)									Stratégies affectives (11)								
	Temporelles (22) (6I)			Matérielle (2) (1I)			Humaines (7) (5I)			Concentration (2) (1I)			Motivation (6) (0I)			Anxiété (3) (0I)		
	C	U	V	C	U	V	C	U	V	C	U	V	C	U	V	C	U	V
Benoit	21	10	5	2	2	1	7	4	3	2	1	1	6	4	0	2	2	0
Béatrice	19	13	5	2	2	1	4	4	4	2	2	0	6	5	0	2	2	0
Caroline	21	14	5	2	2	1	6	4	4	2	2	0	6	5	0	3	1	0
Flavie	21	15	6	2	2	1	7	4	5	2	2	1	6	5	0	3	3	0
Pascale	22	16	5	2	2	1	6	5	5	2	2	1	6	5	0	2	1	0

	Nombre total de stratégies (116)		
	Connues	Déclarées utilisées	Validées (sur 61 investiguées)
Benoit	108	64	44
Béatrice	91	76	53
Caroline	108	76	57
Flavie	109	82	54
Pascale	106	78	45

Légende : C : connues - DU : dites utilisées - I : investiguées - V : validées -

Appendice G

Le profil personnel des stratégies d'apprentissage de Benoit

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Benoit par contexte d'utilisation

En lecture	C	DU	I	V
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M4- Centrer son attention sur la première ou dernière phrase d'un paragraphe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M6- Surligner les notions importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M9- Arrêter régulièrement pour voir ce que le texte dit.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte de travaux, étude ou examen				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>			
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'il s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avec les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O6- Fournir des efforts même lorsqu'il n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O7- Fournir des efforts même lorsqu'il se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'il est content de lui.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'il est fatigué.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Lors des cours				
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V7- Classer les informations données (schémas) dans sa tête pendant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'il connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V12- Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte d'étude en vue d'un examen				
B2- Se demander ce qu'il connaît déjà sur un nouveau sujet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seul.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B6- Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>		*	

Légende : C : connues - DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées - S. O. sans objet

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Benoit par contexte d'utilisation (suite)

En contexte d'étude en vue d'un examen	C	DU	I	V
B9- Utiliser les moyens mnémotechniques (imagerie, association, lieux, acronymes).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'il veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'il ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'il apprend et ce qu'il a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B19- Formuler des questions et rédiger des commentaires personnels.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B20- Relire les travaux scolaires pertinents déjà réalisés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'il veut, doit faire et ce qui est important.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B28- Évaluer constamment où il en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'il ne comprend pas et devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B37- S'assurer des sujets couverts pour l'examen en consultant le plan de cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Tendance à consulter ses collègues et/ou professeurs pour les notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B44- Demander à quelqu'un de m'aider à vérifier s'il est prêt.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
En contexte de passation d'examen				
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R4- Estimer le temps à passer à chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'il sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R13- Passer à un autre item s'il ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même s'il n'est pas certain.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier s'il n'a pas dévié ou oublié quelque chose.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Benoit par type et sous-type

Stratégies cognitives de répétition	C	DU	I	V
M6- Surligner les notions importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M9- Arrêter régulièrement pour voir ce que le texte dit.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
Stratégies cognitives d'élaboration				
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'il connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V12- Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence.	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
B9- Utiliser les moyens mnémoniques (imagerie, association, lieux, acronymes).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B11- Paraphraser ce qu'il veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'il apprend et ce qu'il a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B19- Formuler des questions et rédiger des commentaires personnels.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B20- Relire les travaux scolaires pertinents déjà réalisés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
Stratégies cognitives d'organisation				
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V7- Classer les informations données (schémas) dans sa tête pendant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de planification				
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M4- Centrer son attention sur la première ou dernière phrase d'un paragraphe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'il s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B2- Se demander ce qu'il connaît déjà sur un nouveau sujet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B6- Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B37- S'assurer des sujets couverts pour l'examen en consultant le plan de cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'il sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	

Légende : C : connues - DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées -

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Benoit par type et sous-type (suite)

Stratégies métacognitives de contrôle	C	DU	I	V
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'il veut, doit faire et ce qui est important.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B28- Évaluer constamment où il en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'il ne comprend pas et devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier s'il n'a pas dévié ou oublié quelque chose.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de régulation				
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'il est fatigué.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'il ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R13- Passer à un autre item s'il ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même s'il n'est pas certain.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources temporelles				
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>			
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avec les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R4- Estimer le temps à passer à chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources matérielles				
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources humaines				
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seul.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Tendance à consulter ses collègues et/ou professeurs pour les notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B44- Demander à quelqu'un de m'aider à vérifier s'il est prêt.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
Stratégies affectives de concentration				
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies affectives de motivation				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'il n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O7- Fournir des efforts même lorsqu'il se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'il est content de lui.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies affectives d'anxiété				
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

Légende : C : connues - DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées -

APPENDICE H

Le profil personnel des stratégies d'apprentissage de Béatrice

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Béatrice par
contexte d'utilisation

En lecture	C	DU	I	V
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M6- Surligner les notions importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M9- Arrêter régulièrement pour voir ce que le texte dit.	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte de travaux, étude ou examen				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>			
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O2- Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Lors des cours				
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V2- Faire la lecture des volumes assignés pour aider à comprendre les contenus présentés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V3- Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V5- Ne prendre en notes que l'essentiel dans ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà.		<input checked="" type="checkbox"/>		?
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V12- Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
En contexte d'étude en vue d'un examen				
B1- Se fixer des objectifs et s'établir des tâches prioritaires pour une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B9- Utiliser les moyens mnémotechniques (imagerie, association, lieux, acronymes).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende : C : connues - DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées - S. O. sans objet

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Béatrice par
contexte d'utilisation (suite)

En contexte d'étude en vue d'un examen (suite)	C	DU	I	V
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B19- Formuler des questions et rédiger des commentaires personnels.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B37- S'assurer des sujets couverts pour l'examen en consultant le plan de cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Tendance à consulter ses collègues et/ou professeurs pour les notions qu'elle ne comprend pas suffisamment.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
En contexte de passation d'examen				
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R4- Estimer le temps à passer à chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié ou oublié quelque chose.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Béatrice par type et sous-type

Stratégies cognitives de répétition	C	DU	I	V
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M9- Arrêter régulièrement pour voir ce que le texte dit.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V3- Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Stratégies cognitives d'élaboration				
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà.		<input checked="" type="checkbox"/>		
V12- Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B9- Utiliser les moyens mnémotechniques (imagerie, association, lieux, acronymes).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B19- Formuler des questions et rédiger des commentaires personnels.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies cognitives d'organisation				
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de planification				
O2- Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B1- Se fixer des objectifs et s'établir des tâches prioritaires pour une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B37- S'assurer des sujets couverts pour l'examen en consultant le plan de cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de contrôle				
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié ou oublié quelque chose.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Béatrice par type et sous-type (suite)

Stratégies métacognitives de régulation	C	DU	I	V
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	☑	☑	*	☑
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	☑	☑	*	☑
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	☑	☑	*	☑
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine.	☑	☑	*	☑
Stratégies de gestion des ressources temporelles				
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	☑	☑		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	☑			
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	☑	☑		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	☑	☑		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	☑	☑		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	☑	☑		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	☑	☑		
O11- Éviter de remettre à plus tard.	☑	☑	*	☑
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	☑	☑		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	☑			
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	☑			
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	☑	☑		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	☑	☑		
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	☑	☑		
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	☑		*	☑
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	☑	☑	*	☑
R4- Estimer le temps à passer à chaque question.	☑			
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	☑		*	☑
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	☑	☑	*	☑
Stratégies de gestion des ressources matérielles				
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	☑	☑		
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	☑	☑	*	☑
Stratégies de gestion des ressources humaines				
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	☑	☑		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	☑	☑		☑
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	☑	☑	*	S. O.
B41- Tendance à consulter ses collègues et/ou professeurs pour les notions qu'elle ne comprend pas suffisamment.	☑	☑	*	☑
Stratégies affectives de concentration				
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	☑	☑		
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	☑	☑	*	S. O.
Stratégies affectives de motivation				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	☑	☑		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	☑	☑		
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine.	☑	☑		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	☑	☑		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	☑			
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	☑	☑		
Stratégies affectives d'anxiété				
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	☑	☑		
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	☑	☑		

APPENDICE I

Le profil personnel des stratégies d'apprentissage de Caroline

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Caroline par
contexte d'utilisation

En lecture	C	DU	I	V
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M9- Arrêter régulièrement pour voir ce que le texte dit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
En contexte de travaux, étude ou examen				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>			
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>			
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>			
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Lors des cours				
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V3- Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V5- Ne prendre en notes que l'essentiel dans ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V7- Classer les informations données (schémas) dans sa tête pendant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte d'étude en vue d'un examen				
B1- Se fixer des objectifs et s'établir des tâches prioritaires pour une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B2- Se demander ce qu'il connaît déjà sur un nouveau sujet.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seule.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende : C : connues - DU : dites utilisées - I : investiguées - V : validées - S. O. sans objet



Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Caroline par
contexte d'utilisation (suite)

En contexte d'étude en vue d'un examen (suite)	C	DU	I	V
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B9- Utiliser les moyens mnémotechniques (imagerie, association, lieux, acronymes).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B19- Formuler des questions et rédiger des commentaires personnels.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, doit faire et ce qui est important.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions pouvant être à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Consulter ses collègues et professeurs pour les notions qu'elle ne comprend pas suffisamment.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B44- Demander à quelqu'un de l'aider à vérifier si elle est prête.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
En contexte de passation d'examen				
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R14- Mettre l'examen de côté temporairement et faire un exercice de relaxation si elle sent la panique l'envahir lors d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié ou oublié quelque chose.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Caroline par type et sous-type

Stratégies cognitives de répétition	C	DU	I	V
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M9- Arrêter régulièrement pour voir ce que le texte dit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V3- Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies cognitives d'élaboration				
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B9- Utiliser les moyens mnémotechniques (imagerie, association, lieux, acronymes).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B19- Formuler des questions et rédiger des commentaires personnels.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies cognitives d'organisation				
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V7- Classer les informations données (schémas) dans sa tête pendant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de planification				
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B1- Se fixer des objectifs et s'établir des tâches prioritaires pour une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B2- Se demander ce qu'il connaît déjà sur un nouveau sujet.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Caroline par type et sous-type (suite)

	C	DU	I	V
Stratégies métacognitives de contrôle				
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, doit faire et ce qui est important.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié de la question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de régulation				
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R13- Passer à un autre item s'elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Stratégies de gestion des ressources temporelles				
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>			
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources matérielles				
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources humaines				
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seule.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Consulter ses collègues et professeurs pour les notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B44- Demander à quelqu'un de m'aider à vérifier si elle est prête.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies affectives de concentration.				
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
Stratégies affectives de motivation				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies affectives d'anxiété				
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R14- Mettre l'examen de côté temporairement et faire un exercice de relaxation si elle sent la panique l'envahir lors d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			

APPENDICE J

Le profil personnel des stratégies d'apprentissage de Flavie

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Flavie par contexte d'utilisation

En lecture	C	DU	I	V
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M4- Centrer son attention sur la première ou dernière phrase d'un paragraphe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte de travaux, étude ou examen				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>			
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O2- Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Lors des cours				
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V3- Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V12- Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte d'étude en vue d'un examen				
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seule.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende : C : connues - DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées - S. O. sans objet

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Flavie par contexte d'utilisation (suite)

En contexte d'étude en vue d'un examen (suite)	C	DU	I	V
B6- Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants.	☑		*	☑
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	☑	☑	*	☑
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	☑	☑	*	☑
B9- Utiliser les moyens mnémoniques (imagerie, association, lieux, acronymes).	☑		*	☑
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	☑	☑	*	☑
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	☑	☑	*	☑
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	☑	☑	*	☑
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	☑		*	☑
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	☑	☑	*	☑
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	☑	☑	*	☑
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	☑	☑	*	☑
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	☑	☑	*	☑
B18- Faire des résumés.	☑	☑	*	S. O.
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	☑	☑	*	☑
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	☑	☑		
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	☑	☑	*	☑
B24- Réviser ses notes régulièrement.	☑	☑	*	☑
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	☑		*	☑
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	☑	☑	*	☑
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, doit faire et ce qui est important.	☑	☑		
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	☑	☑		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier.	☑		*	☑
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	☑	☑	*	☑
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	☑	☑		
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	☑			
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions pouvant être à l'examen.	☑	☑	*	☑
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot.	☑		*	☑
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	☑	☑	*	☑
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	☑	☑		
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	☑	☑	*	S. O.
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	☑	☑	*	☑
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	☑	☑	*	☑
B41- Consulter ses collègues et professeurs pour les notions qu'elle ne comprend pas suffisamment.	☑	☑	*	☑
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	☑		*	☑
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	☑		*	☑
B44- Demander à quelqu'un de m'aider à vérifier si elle est prête.	☑		*	☑
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	☑	☑	*	☑
En contexte de passation d'examen				
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	☑	☑	*	S. O.
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	☑	☑	*	☑
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	☑	☑		
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	☑	☑	*	☑
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	☑	☑	*	☑
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	☑	☑		
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	☑	☑	*	☑
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	☑	☑	*	☑
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	☑	☑	*	☑
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	☑	☑	*	☑
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	☑	☑	*	S. O.
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	☑	☑	*	☑
R14- Mettre l'examen de côté temporairement et faire un exercice de relaxation si elle sent la panique l'envahir lors d'un examen.	☑	☑		
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine.	☑	☑	*	☑
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié ou oublié quelque chose.	☑	☑	*	☑
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	☑	☑	*	☑
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	☑	☑	*	☑

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Flavie par type et sous-type

Stratégies cognitives de répétition	C	DU	I	V
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V3- Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies cognitives d'élaboration				
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V12- Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B9- Utiliser les moyens mnémotechniques (imagerie, association, lieux, acronymes).	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies cognitives d'organisation				
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V13- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
Stratégies métacognitives de planification				
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M4- Centrer son attention sur la première ou dernière phrase d'un paragraphe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O2- Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B1- Se fixer des objectifs et s'établir des tâches prioritaires pour une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B6- Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de contrôle				
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>			

Légende : C : connues - DU : dites utilisées – I : investiguées – V : validées - S. O. sans objet

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Flavie par type et sous-type (suite)

	C	DU	I	V
Stratégies métacognitives de contrôle (suite)				
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, doit faire et ce qui est important.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié de la question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de régulation				
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources temporelles				
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>			
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources matérielles				
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources humaines				
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O12- consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seule.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Consulter ses collègues et professeurs pour les notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B44- Demander à quelqu'un de m'aider à vérifier si elle est prête.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies affectives de concentration				
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies affectives de motivation				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies affectives d'anxiété				
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R4- Mettre l'examen de côté et faire un exercice de relaxation si la panique l'envahit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

APPENDICE K

Le profil personnel des stratégies d'apprentissage de Pascale

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Pascale par
contexte d'utilisation

En lecture	C	DU	I	V
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M4- Centrer son attention sur la première ou dernière phrase d'un paragraphe.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
M9- Arrêter régulièrement pour voir ce que le texte dit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte de travaux, étude ou examen				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>			
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O2- Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Lors des cours				
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V3- Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	S. O.
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte d'étude en vue d'un examen				
B1- Se fixer des objectifs et s'établir des tâches prioritaires pour une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B2- Se demander ce qu'il connaît déjà sur un nouveau sujet.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seule.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende : C : connues - DU : dites utilisées - I : investiguées - V : validées - S. O. sans objet

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Pascale par
contexte d'utilisation (suite)

En contexte d'étude en vue d'un examen (suite)	C	DU	I	V
B6- Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B20- Relire les travaux scolaires pertinents déjà réalisés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, doit faire et ce qui est important.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B37- S'assurer des sujets couverts pour l'examen en consultant le plan de cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Tendance à consulter ses collègues et/ou professeurs pour les notions qu'elle ne comprend pas suffisamment.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
En contexte de passation d'examen				
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R4- Estimer le temps à passer à chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R14- Mettre l'examen de côté temporairement et faire un exercice de relaxation si elle sent la panique l'envahir lors d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié ou oublié quelque chose.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Pascale par type et sous-type

Stratégies cognitives de répétition	C	DU	I	V
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M9- Arrêter régulièrement pour voir ce que le texte dit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des volumes assignés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V3- Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies cognitives d'élaboration				
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V5- Prendre en notes que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	S. O.
V8- Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B20- Relire les travaux scolaires pertinents déjà réalisés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies cognitives d'organisation				
M2- Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M5- Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V4- Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V6- Essayer de repérer les notions dans le volume de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
Stratégies métacognitives de planification				
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M4- Centrer son attention sur la première ou dernière phrase d'un paragraphe.	<input checked="" type="checkbox"/>			
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>			
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O2- Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B1- Se fixer des objectifs et s'établir des tâches prioritaires pour une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B2- Se demander ce qu'il connaît déjà sur un nouveau sujet.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
B6- Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B37- S'assurer des sujets couverts pour l'examen en consultant le plan de cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de contrôle				
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées de Pascale par type et sous-type (suite)

	C	DU	I	V
Stratégies métacognitives de contrôle (suite)				
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, doit faire et ce qui est important.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié de la question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
Stratégies métacognitives de régulation				
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
B30- Évaluer si les stratégies d'étude choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources temporelles				
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R4- Estimer le temps à passer à chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>			
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources matérielles				
O14- travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B39- utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources humaines				
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O12- consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seule.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Consulter ses collègues et professeurs pour les notions qu'elle ne comprend pas suffisamment.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies affectives de concentration				
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies affectives de motivation				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies affectives d'anxiété				
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R14- Mettre l'examen de côté temporairement et faire un exercice de relaxation si elle sent la panique l'envahir lors d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>			