

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LES PERCEPTIONS DU PARCOURS
SCOLAIRE ET DES EFFETS DE LA DYSLEXIE PAR DES ÉTUDIANTS
UNIVERSITAIRES PRÉSENTANT CE TROUBLE

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
EMELY ROSS

SEPTEMBRE 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice, Mme Goupil, pour son soutien, ses critiques constructives, sa présence et sa disponibilité tout au long de ce processus de recherche. Les étudiants du groupe de recherche, merci pour votre lecture et relecture de mon essai. Vos commentaires et suggestions m'ont porté à m'interroger sur mon travail et ma façon de présenter mes informations.

J'aimerais également prendre le temps de remercier Mylène Chicoine et tous les intervenants en soutien à l'apprentissage qui ont contribué, grâce à leur aide, au déroulement de mon étude en présentant mon étude aux étudiants ayant une dyslexie.

Tous les participants et participantes de cette étude, merci pour le temps que vous m'avez accordé dans un horaire déjà chargé. J'espère avoir pu contribuer à vous donner une voix grâce à cet essai.

Finalement, je tiens à souligner le soutien, l'aide et la patience de ma famille et de mon conjoint. Merci d'avoir cru en moi et d'avoir toujours su m'encourager durant ce long parcours. Malgré les longues heures de travail, vous avez su être présents et comprendre mon manque de disponibilité.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I CONTEXTE THÉORIQUE.....	3
1.1 Les troubles d'apprentissage et la dyslexie	3
1.1.1 Définition et prévalence	3
1.1.2 Conséquences psychosociales et principales interventions	5
1.1.3 Les formes de dyslexie	6
1.2 Les modèles explicatifs de la dyslexie développementale	7
1.2.1 Le modèle développemental	7
1.2.2 Le modèle à double voie.....	10
1.3 Les troubles associés à la dyslexie.....	12
1.4 Le sentiment de compétence et la dyslexie	13
1.5 La dyslexie à l'âge adulte.....	14
1.6 La dyslexie en milieu universitaire	15
1.7 Le soutien aux étudiants ayant une dyslexie	17
1.7.1 Les aménagements	18
1.7.2 Les aides technologiques	21
1.7.3 Le tutorat et le mentorat.....	22
1.8 Le choix de programme d'étude.....	23

1.9	Études québécoises sur la dyslexie au postsecondaire	26
1.10	Objectif et questions de recherche	29
CHAPITRE II MÉTHODE.....		31
2.1	Participants	31
2.2	Procédure de recrutement	33
2.3	Instruments de mesure	33
2.3.1	Fiche de renseignements personnels	34
2.3.2	Protocole d'entrevue	34
2.3.3	Questionnaire objectif	35
2.4	Validation du protocole d'entrevue et du questionnaire objectif.....	35
2.5	Procédure	36
2.6	Considérations éthiques	36
CHAPITRE III RÉSULTATS		38
3.1	Mode d'analyse des données	38
3.2	Historique du diagnostic de dyslexie	39
3.2.1	Effets sur le plan scolaire	40
3.2.2	Effets sur le plan personnel	44
3.2.3	Résumé.....	44
3.3	Définition de la dyslexie.....	45
3.3.1	Résumé.....	46
3.4	Choix de programme d'étude	46
3.4.1	Au cégep.....	46
3.4.2	À l'université.....	48
3.5	Résumé	50
3.6	Études universitaires.....	51
3.6.1	Effets de la dyslexie sur les études universitaires	53
3.6.2	Stratégies personnelles	57
3.6.3	Aides technologiques	58
3.6.4	Services et aménagements.....	59
3.6.5	Résumé.....	65
3.7	Dévoilement du diagnostic de dyslexie	66

3.7.1	Perceptions des autres	67
3.7.2	Enjeux personnels du dévoilement.....	70
3.7.3	Circonstances menant au dévoilement.....	71
3.7.4	Résumé.....	72
3.8	Poursuite des études et entrée sur le marché du travail	72
3.8.1	Poursuite des études	73
3.8.2	Aspirations professionnelles	74
3.8.3	Entrée sur le marché du travail.....	75
3.8.4	Résumé.....	76
CHAPITRE IV DISCUSSION ET CONCLUSION.....		78
4.1	Diagnostic de la dyslexie	78
4.2	Définition de la dyslexie par les participants	81
4.3	Effets rapportés de la dyslexie sur les études universitaires	83
4.3.1	Choix de programme d'étude.....	83
4.3.2	Forces et défis des participants en milieu universitaire	84
4.4	Stratégies développées, aménagements, aides technologiques et services utilisés par les participants.....	86
4.4.1	Stratégies développées	86
4.4.2	Démarche pour obtenir les services	87
4.4.3	Les aménagements	90
4.4.5	Les aides technologiques	91
4.5	Effets de la dyslexie sur les relations avec les professeurs, les collègues et les proches	92
4.6	Effets anticipés sur la poursuite des études et sur le marché du travail	94
CONCLUSION		97
4.7	Apports de l'étude.....	97
4.8	Limites de l'étude.....	98
4.9	Pistes de recherche futures	98
4.10	Recommandations générales et implication clinique.....	99
ANNEXE A FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS		101
ANNEXE B PROTOCOLE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE		104

ANNEXE C QUESTIONNAIRE OBJECTIF	110
ANNEXE D GLOSSAIRE	117
APPENDICE A FORMULAIRE DE VALIDATION PAR LES EXPERTS	118
APPENDICE B LISTE DE RESSOURCES D'AIDE.....	133
APPENDICE C CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.....	135
APPENDICE D CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.....	137
APPENDICE E CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES.....	139
APPENDICE F CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES.....	141
APPENDICE G CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL.....	143
APPENDICE H FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE.....	145
APPENDICE I FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE.....	147
APPENDICE J FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	149
APPENDICE K LETTRE DE SOLLICITATION	154
APPENDICE L AFFICHE.....	156
RÉFÉRENCES.....	158

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Figure représentant un résumé de l'état des connaissances du modèle à deux voies de l'Association de CORIDYS-ISERE, adapté par Lapierre (2008, pp.19).....	11
1.2 Figure représentant la répartition des étudiants universitaires québécois ayant un TA inscrit dans les services de soutien de l'AQICESH dans son rapport statistique concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises (2018, pp. 17).....	25
3.1 Motivation quant au choix de programme d'étude et enjeux personnels des participants	47
3.2 Motivation relative au choix de programme d'étude universitaire et enjeux personnels	49
3.3 Enjeux et circonstances du dévoilement mentionnés par les participants ..	70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2 Présentation des participants	32
3.1 Questions et sous-questions du protocole d'entretien relatives à l'historique du diagnostic de dyslexie	40
3.2 Questions et sous-questions du protocole d'entretien portant sur les études universitaires	51
3.3 Nombre de participants mentionnant divers défis dans les études universitaires	54
3.4 Nombre de participants ($N = 12$) utilisant diverses aides technologiques à l'université	58
3.5 Nombre de participants ($n = 11$) utilisant divers services et aménagements	60
3.6 Questions d'entretien sur le dévoilement du diagnostic de dyslexie	66
3.7 Questions d'entretien portant sur la poursuite des études et l'entrée sur le marché du travail	73

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACTA	Association canadienne des troubles d'apprentissage
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
APA	American Psychological Association
CORIDYS-ISERE	Coordination Des Intervenants Aupres Des Personnes Souffrant De Dysfonctionnements Neuropsychologiques Du Departement De L'isere
CERAS	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants en arts et en sciences
CEREH	Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CERPÉ	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants
CREPUQ	Conference Des Recteurs Et Des Principaux Des Universités Du Québec
DSM-5	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5e édition
EPCDV	Échelle de perception de compétence dans les domaines de vie

ESH	Étudiants en situation de handicap
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
ITA	Institut des troubles d'apprentissage
OPQ	Ordre des psychologues du Québec
TA	Trouble d'apprentissage
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TIC	Technologies de l'information et de la communication

RÉSUMÉ

La dyslexie est un trouble d'apprentissage affectant, entre autres, la lecture et l'écriture, deux habiletés nécessaires à la réussite scolaire. Ce trouble touche les personnes tout au long de leur vie et de leur parcours scolaire. Au Québec, les universités ont le devoir légal de favoriser l'inclusion des étudiants en situation de handicap, dont ceux présentant une dyslexie. Cet essai doctoral, réalisé auprès de douze étudiants universitaires ayant une dyslexie, vise à décrire leurs perceptions de ce trouble, de leur situation universitaire, du dévoilement et de leurs relations interpersonnelles ainsi que la poursuite de leurs études, leurs aspirations professionnelles et leurs appréhensions relativement à leur entrée sur le marché du travail. Les participants ont rempli un questionnaire objectif et ont participé à un entretien semi-structuré dont les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les résultats font ressortir que la majorité ($n = 8$) des participants a reçu leur diagnostic de dyslexie au postsecondaire. Ceci fait ressortir l'importance du dépistage des difficultés d'apprentissage au primaire. Les participants ont un manque de connaissance théorique et scientifique de leur trouble. Onze d'entre eux ont surtout recours aux services de soutien pour l'obtention d'aménagements. Ils privilégient, dans leur recherche d'aide, des outils, aménagements et aides technologiques simples et ne requérant que peu de temps. Les participants notent les aspects positifs (p. ex., aide à diminuer le stress et à augmenter la concentration) des aménagements et services utilisés, mais également leurs limites (p. ex., coût, temps requis). Ils sont plutôt optimistes quant à leur entrée sur le marché du travail percevant que leurs difficultés reliées à la dyslexie seront moins déterminantes après les études et proposant des stratégies et solutions relativement aux défis envisagés.

Mots-clés : dyslexie, étudiants en situation de handicap, études universitaires, aménagements, stratégies, inclusion

ABSTRACT

Dyslexia is a learning disability affecting, among others, reading and writing, two necessary abilities for school success. This disability is present during the lifetime of people who have it. In Québec, universities legally have to promote inclusion for disabled students including those with dyslexia. This doctoral essay, with twelve university students with dyslexia, describe their perceptions of their disability, their university studies, their diagnosis disclosure, their interpersonal relationships and their future. The participants completed an objective questionnaire and participated in a semi-structured interview subjected to a content analysis. The results show that the majority of the participants received their diagnosis during their postsecondary studies showing the importance of screening for learning difficulties during elementary school. The participants showed a lack of scientific and theoretical knowledge of their disability. They also used the support center for disabled students mostly to provide them with accommodations; eleven of the participants using them in university. The participants choose simple accommodations and technologies being less time consuming. They also provide information on the positive aspects of those accommodations and services and their limits. Finally, the participants perceive that their difficulties related to their dyslexia won't be as decisive after their studies and finding strategies and solutions to challenges that might occur.

Keywords : dyslexia, learning disability, disabled students, university studies, accommodations, learning strategies, inclusion, diagnosis disclosure.

INTRODUCTION

Le nombre d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage (TA) a connu une croissance marquée au cours des dernières années, passant de 1386 en 2014 à 2045 en 2018 (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2018). Les étudiants universitaires ayant un TA représentent 13% des étudiants inscrits dans les services d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (ESH) des universités québécoises. La dyslexie est le TA le plus fréquent (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2007; Lefebvre et Stanké, 2016) chez les adultes. Les étudiants ayant une dyslexie présenteraient des difficultés en milieu universitaire en raison, entre autres, des exigences élevées sur les plans de la lecture et de l'écriture. Les TA affecteraient aussi la concentration, les processus phonologiques et la mémoire de travail (Cameron et Nunkoosing, 2012). Ces déficits auraient une incidence sur le parcours scolaire, les relations interpersonnelles et l'estime de soi de ces étudiants ayant une dyslexie.

Les universités québécoises favorisent l'inclusion des étudiants en situation de handicap (ÉSH) en milieu postsecondaire en offrant, entre autres, des services et du soutien à l'apprentissage (Philion, Lanaris, Bourassa et Pautel, 2016; Wolforth et Robert, 2010). Pour avoir accès à ces services, au Québec, les étudiants doivent se présenter aux services d'accueil et de soutien aux ÉSH de leur établissement universitaire. Philion, Bourassa, Lanaris et Pautel (2016) ont d'ailleurs développé un guide de référence sur les droits et les mesures d'aménagement pouvant être offertes pour ces étudiants.

À notre connaissance, même si plusieurs mesures de soutien sont offertes, peu d'études québécoises se sont intéressées à l'expérience des étudiants universitaires ayant une dyslexie. Cet essai doctoral vise donc à mieux comprendre les besoins et les forces des étudiants universitaires ayant une dyslexie en explorant leurs expériences rapportées des études universitaires, des effets de la dyslexie, du dévoilement, de leurs aspirations professionnelles ainsi que leurs appréhensions concernant le marché du travail. Le chapitre 1 présente le contexte théorique de l'étude, l'objectif ainsi que les questions de recherche qui l'ont guidé. Le chapitre 2 présente la méthode utilisée. Finalement, le chapitre 3 présente les résultats alors que le chapitre 4 discute de ces résultats et conclut avec les apports de cet essai, ses limites, les pistes de recherche futures ainsi que les recommandations générales et cliniques.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

Ce chapitre présente le contexte théorique de cet essai doctoral. Les définitions des troubles d'apprentissage et de la dyslexie ainsi que sa prévalence, troubles associés et modèles explicatifs sont présentés. Par la suite, ce chapitre présente le sentiment de compétence des personnes ayant un trouble d'apprentissage incluant la dyslexie, les répercussions de ce trouble à l'âge adulte et à l'université ainsi que les mesures de soutien offertes en milieu postsecondaire. Ce chapitre aborde également le choix du programme d'étude par les étudiants ayant une dyslexie et présente, en contexte québécois, les études menées auprès des étudiants universitaires ayant un TA.

1.1 Les troubles d'apprentissage et la dyslexie

1.1.1 Définition et prévalence

Dans cet essai, nous présenterons les définitions de l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA, 2017), de l'Institut des troubles d'apprentissage (ITA, 2012) et de l'American Psychological Association (APA, 2013).

Selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA, 2017), les TA sont des troubles neurodéveloppementaux variant en sévérité et touchent l'acquisition et l'utilisation du langage oral (réception et expression de l'information orale), du langage écrit (décodage, reconnaissance et compréhension, orthographe et production écrite) ainsi que l'utilisation des mathématiques. Ces troubles affectent l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension et le traitement de l'information verbale ou non-verbale (ACTA, 2017). Les TA peuvent se manifester sous différentes formes : lecture (dyslexie), écriture (dysorthographe) et mathématiques (dyscalculie). La prévalence des TA se situe entre 5% et 15% chez les enfants d'âge scolaire et autour de 4% chez les adultes (APA, 2013).

L'Institut des troubles d'apprentissage définit la dyslexie comme un trouble neurobiologique dont les principales difficultés se manifestent sur les plans de la lecture et de l'écriture (ITA, 2012). Elle se caractérise aussi par des déficits cognitifs sur les plans de la conscience phonologique, de la dénomination rapide et du codage phonologique en mémoire de travail (ITA, 2012).

Selon le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5e édition (DSM-5, APA, 2013), la dyslexie est un trouble spécifique des apprentissages. Les critères diagnostiques des troubles spécifiques d'apprentissage incluent les difficultés dans l'apprentissage et l'utilisation des compétences scolaires ou universitaires caractérisées par la présence, pendant au moins six mois, d'au moins un des symptômes suivants : lecture lente et inexacte des mots; difficulté à comprendre le sens de ce qui est lu et à épeler; difficultés d'expression écrite; maîtrise du sens des nombres; des données chiffrées ou des calculs ardu; et difficulté avec le raisonnement mathématique. Les difficultés d'apprentissage peuvent ne pas se manifester tant que les demandes du

milieu ne dépassent pas les capacités, malgré la présence du trouble au début de la scolarité. La déficience intellectuelle, les troubles d'acuité visuelle ou auditive, les autres troubles neurologiques ou mentaux, l'adversité psychosociale, l'enseignement inadéquat et le manque de connaissance de la langue d'enseignement n'expliquent pas mieux les difficultés présentes sur le plan des apprentissages (APA, 2013). Lors du diagnostic, le professionnel doit spécifier le domaine (p. ex., la lecture, les mathématiques ou l'écriture) dans lequel les difficultés se présentent. Le trouble spécifique des apprentissages avec déficit de la lecture est caractérisé par les difficultés dans la reconnaissance fluide et exacte des mots, un mauvais décodage et des difficultés en orthographe. Les problèmes de compréhension de textes et de raisonnement mathématique sont également des difficultés se présentant éventuellement. La dyslexie affecte l'exactitude, le rythme et la fluidité de la lecture des mots ainsi que la compréhension de la lecture (APA, 2013). La dyslexie persiste tout au long de la vie. Souvent, elle est associée à la dysorthographe puisque la majorité des jeunes présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture ont aussi des difficultés marquées en orthographe (Bourassa et Treiman, 2014 ; Lefebvre et Stanké, 2016). La dysorthographe affecte spécifiquement l'exactitude de l'épellation, de la grammaire et de la ponctuation en plus de toucher l'organisation de l'expression écrite. Le sens du nombre, la mémorisation des faits arithmétiques, le raisonnement mathématique et la capacité de faire des calculs mathématiques sont touchés dans la dyscalculie (APA, 2013).

1.1.2 Conséquences psychosociales et principales interventions

L'obtention d'un diagnostic de dyslexie donne accès aux services d'intervention pouvant améliorer la lecture chez les personnes ayant ce trouble (Sandman-Hurley,

2010; Alexander et Slinger-Constant, 2004; Demonet, Taylor et Chaix, 2004). Des interventions adaptées aux personnes ayant une dyslexie en bas âge pourraient améliorer les compétences phonologiques ce qui influencerait la fluidité de lecture (Alexander et Slinger-Constant, 2004). Ingesson (2007) a réalisé une étude auprès de 75 adolescents et jeunes adultes ayant une dyslexie. Les participants plus âgés de l'étude avaient une meilleure adaptation au système scolaire. L'âge moyen du diagnostic de dyslexie était de 12 ans. Avant l'obtention du diagnostic, les participants soulignaient un sentiment d'infériorité relativement aux autres en raison des difficultés vécues à l'école. Par contre, à la suite du diagnostic, ces derniers recevaient plus de soutien. Pour Ingesson (2007), ce n'était pas le diagnostic en soi qui avait une influence sur l'expérience scolaire, le bien-être, le succès scolaire, l'estime de soi, les relations avec les pairs et leurs croyances dans leur avenir des étudiants ayant une dyslexie, mais l'identification et la reconnaissance des difficultés vécues concernant le diagnostic.

1.1.3 Les formes de dyslexie

Il existe deux types principaux de dyslexies, soit la dyslexie développementale et la dyslexie acquise. Dans la dyslexie développementale, une difficulté persistante apparaît lors de l'acquisition et l'apprentissage des habiletés de lecture et d'écriture (Organisation mondiale de la Santé, 2012). Bien qu'apparaissant durant l'enfance, la dyslexie développementale continue de toucher les adultes. La dyslexie acquise aussi appelée « alexie » affecte les personnes qui ont perdu certaines habiletés en lecture ou en écriture à la suite d'un traumatisme, d'une lésion ou d'une maladie (Ramus, 2012). Ces accidents auraient affecté les zones cérébrales qui joueraient un rôle dans la lecture. Ainsi, une atteinte sélective de la lecture serait présente chez ces adultes (INSERM, 2007). Le présent essai portera sur la dyslexie développementale. Les principaux modèles explicatifs de ce type de dyslexie seront abordés dans la section suivante.

1.2 Les modèles explicatifs de la dyslexie développementale

Plusieurs modèles théoriques expliquent la dyslexie développementale: le modèle à double voie (Coltheart et coll., 2001), le modèle développemental (Frith, 1985), le modèle cognitiviste (Seymour, 1986), le modèle phonologique (Snowling, 2000), le modèle de l'empan visuel (Valdois, 2016) et le modèle mnésique (Stanké, 2016).

Dans le cadre de cet essai doctoral, nous nous attarderons à deux d'entre eux : le modèle développemental (Frith, 1985) et le modèle à double voie (Coltheart et coll., 2001). Les modèles développementaux, bien que critiqués dans la littérature scientifique en raison de l'ordre strict et séquentiel du développement des apprentissages, décrivent la progression de la reconnaissance des mots à l'écrit. Le modèle de Frith (1985) est le plus connu de ces modèles (Lapierre, 2008). De son côté, le modèle à double voie (Coltheart et coll., 2001) est un modèle explicatif de la dyslexie développementale reconnu et utilisé par la communauté scientifique (Association CORIDYS-ISERE, 2001).

1.2.1 Le modèle développemental

Il existe plusieurs modèles développementaux de l'apprentissage de la lecture et des déficits chez les apprenants menant à la dyslexie. Ils postulent que le développement de la lecture et de l'écriture est réalisé à la suite d'une succession de mécanismes de traitements distincts (Ehri, 1995; Frith, 1985; Marsh, Friedman, Welch et Desberg, 1981; Morton, 1989; Seymour, 1990, 1994). Le modèle le plus utilisé et cité est celui de Frith (1985 [Goetry, 2002]).

Selon le modèle développemental de Frith (1985), l'apprentissage de la lecture se fait par l'adoption de stratégies et de procédures permettant de traiter l'information. La lecture se ferait en trois stades successifs et indépendants : le stade logographique, le stade alphabétique et le stade orthographique.

Le stade logographique

L'identification des mots se fait grâce à la reconnaissance visuelle dans le stade logographique. La signification se base sur la représentation graphique des mots plutôt que par la correspondance graphème-phonème (Frith, 1985). Ainsi, les mots ne sont pas analysés, mais reconnus de façon globale. Les indices visuels permettent la reconnaître les mots (p.ex., coca-cola est reconnu grâce à son logo). Les enfants atteignent ce stade lors de leurs premiers contacts avec du matériel écrit.

Le stade alphabétique

Dans le stade alphabétique, l'identification des mots se fait à partir des correspondances graphèmes-phonèmes. Les mots seraient décodés lettre par lettre (p. ex., le son a est attribué à la lettre a). L'enfant prend conscience que l'écrit est codé en fonction du sens et du son. Ainsi, le décodage des mots irréguliers (p. ex., femme) n'est donc pas possible avec cette stratégie. La mise en commun de lettres (graphèmes) et des représentations d'unités phonémiques correspondantes est nécessaire dans ce stade. Pour ce faire, l'apprenant doit avoir la capacité d'analyser explicitement les phonèmes par l'apprentissage de l'alphabet. L'apprentissage de la lecture se développe par la conscience des lettres et leur ordre (Bertelson, 1986; Morais et coll., 1986).

Le stade orthographique

Le stade orthographique se caractérise par l'identification des mots à partir d'unités orthographiques sans nécessairement passer par les processus phonologiques. La reconnaissance des mots se fait de façon visuelle permettant une lecture plus rapide. Ainsi, les séquences graphiques du mot permettent son identification. Cette analyse active une représentation orthographique du lexique interne de l'enfant. Ainsi, l'enfant peut, par exemple repérer et reconnaître le son « ai » seulement de façon visuelle sans avoir procédé à une analyse. Pour Frith (1985), l'atteinte de ce stade se ferait à la suite de l'automatisation de la stratégie alphabétique et de son inefficacité pour lire les mots irréguliers.

Les apprentissages réalisés à chaque stade permettraient de développer ceux du stade suivant. Frith (1985) souligne aussi que la lecture et l'écriture sont des activités interreliées. Le stade logographique est initié par la lecture, alors que l'écriture initie le stade alphabétique. Les stratégies orthographiques se développent par une intégration de la lecture et de l'écriture. Ainsi, la lecture se ferait grâce à la maîtrise de ces stratégies.

Selon ce modèle, les personnes ayant une dyslexie auraient des difficultés à atteindre les différentes stratégies nécessaires pour passer à un stade supérieur. Ils n'atteindraient jamais le niveau nécessaire de compétence pour se rendre au stade orthographique qui leur permettrait d'accéder à la définition du mot aussi rapidement que l'épellation du mot. Deux types de dyslexie seraient identifiés : 1) la dyslexie phonologique : nuisant à la mise en place des stratégies alphabétiques affectant ainsi la capacité à lire et orthographier les non-mots; 2) la dyslexie lexicale : affectant la reconnaissance visuelle

logographique (stade orthographique) nuisant à la capacité de lire des mots réguliers (Frith, 1985). Toutefois, ce modèle ne rend pas compte des personnes ayant une dyslexie ayant des atteintes au stade alphabétique, mais préservant leurs capacités au stade orthographique.

1.2.2 Le modèle à double voie

Selon le modèle à double voie, élaboré d'abord par Coltheart et collaborateurs (2001), deux stratégies permettent de lire efficacement, soit la correspondance graphème-phonème et la reconnaissance globale des mots. L'identification de la ou des stratégies déficitaires permet d'identifier la voie atteinte, soit : la voie d'assemblage (dyslexie phonologique) et l'atteinte de la voie d'adressage (dyslexie lexicale ou de surface). D'une part, la voie d'assemblage permet la correspondance graphème-phonème. Ainsi, la conversion entre les graphèmes et les phonèmes est difficile lorsque la voie d'assemblage est touchée (Coltheart et coll., 2001; Guay, 2010; Lefevbre, 2016; Stanké, 2016). L'atteinte de la voie d'assemblage peut entraîner des difficultés sur les plans de la conscience phonologique, de la vitesse de lecture, des erreurs d'écriture de pseudomots, de mots nouveaux, longs ou complexes, et de la mémoire de travail. D'autre part, la voie d'adressage touche le lexique orthographique et phonologique des mots. Ainsi, les difficultés s'observent sur les plans de la reconnaissance globale des mots, de l'analyse visuospatiale, de l'orientation spatiale des lettres et chiffres, de la vitesse de lecture (décodage des mots lent), de la ponctuation et des mots irréguliers. Lorsque la voie d'adressage est affectée, la reconnaissance des mots dans leur globalité est plus ardue. La lecture se fait par graphème-phonème ce qui peut affecter la fluidité et la compréhension de la lecture (Coltheart et coll., 2001; Guay, 2010; Lefevbre, 2016; Stanké, 2016). Enfin, la dyslexie mixte implique des altérations de la voie d'adressage

et de la voie d'assemblage. Il est possible qu'une des deux voies soit plus affectée que l'autre dans la dyslexie mixte. Les difficultés de conversion graphèmes-phonèmes ainsi que de la reconnaissance globale des mots peuvent coexister. Selon le modèle à double voie, la dyslexie se caractérise par l'atteinte de l'une ou l'autre de ces voies ou par l'atteinte de ces deux voies (Coltheart et coll., 2001; Guay, 2010). La Figure 1.1 présente le modèle à double voie.

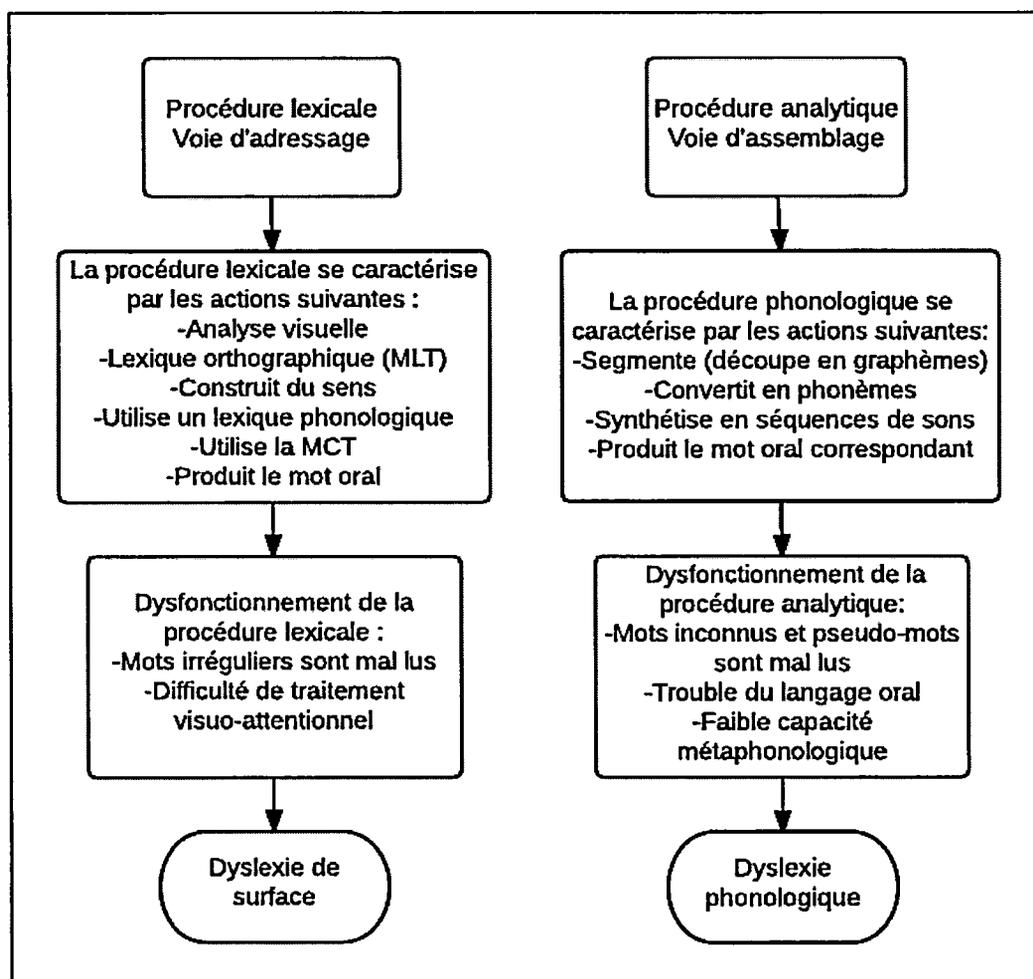


Figure 1.1 : Figure représentant un résumé de l'état des connaissances du modèle à deux voies de l'Association de CORIDYS-ISERE, adapté par Lapiere (2008, pp.19)

La reconnaissance du type d'atteinte permet de comprendre les manifestations du trouble chez la personne et, par le fait même, les interventions adaptées à sa situation. Il est toutefois à noter que d'autres variables influencent les manifestations du trouble tel que les troubles associés.

1.3 Les troubles associés à la dyslexie

La dyslexie peut être associée à d'autres troubles neurodéveloppementaux d'intensité variable, tels le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), les troubles de la communication, les troubles développementaux de la coordination (p. ex., dyspraxie verbale, dyspraxie motrice, dysgraphie) et les autres troubles spécifiques de l'apprentissage. Les troubles anxieux et dépressifs s'associent également à la dyslexie (APA, 2013).

Le TDAH est le trouble ayant l'occurrence la plus fréquente avec les TA. Les difficultés d'attention, d'hyperactivité et d'impulsivité reliées au TDAH affectent le fonctionnement social, professionnel ou scolaire (APA, 2013). Entre 15% et 40% des personnes présentant une dyslexie répondent aussi aux critères diagnostiques du TDAH (Expertise collective de l'INSERM, 2007; Willcutt, et Pennington, 2000). Aussi, les personnes ayant une dyslexie peuvent présenter plusieurs autres troubles d'apprentissage telles la dysorthographe et la dyscalculie (Wilson et coll., 2015). Les difficultés de lecture rendent plus ardues la résolution mathématique, l'arithmétique et le calcul mental. Environ 40% des personnes ayant une dyslexie auraient une dyscalculie associée (Ehri, 2000; Hendren et coll., 2018; Wilson et coll., 2015). L'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM, 2014) souligne qu'il n'y a pas de forme de dysorthographe (difficulté à maîtriser l'orthographe) connue indépendante de la dyslexie (INSERM, 2014). L'INSERM (2014) souligne

également que la dysphasie s'associe à la dyslexie. La dysphasie prédit souvent une dyslexie ultérieurement (INSERM, 2014). La présence de troubles associés telles la dépression et l'anxiété s'explique par des difficultés sur les plans scolaire et social (Ordre des psychologues du Québec [OPQ], 2014). Les difficultés à répondre aux exigences du milieu scolaire, la stigmatisation et le rejet par les pairs peuvent être responsables d'une baisse de motivation et de la persévérance scolaire (OPQ, 2014). Les étudiants ayant une dyslexie peuvent se sentir moins renforcés que leurs pairs typiques dans leurs études et vivent peu d'expériences de réussite scolaire (Usher et Pajares, 2006). Ces aspects affectent par conséquent leur sentiment de compétence (Bandura, 1997; Lent, 2008).

1.4 Le sentiment de compétence et la dyslexie

Selon Bandura (1977), le sentiment de compétence est la croyance en ses capacités pour organiser et exécuter des actions afin de réaliser une tâche. Il affecte la motivation, la performance et l'engagement (Bandura, 1997). Un faible sentiment de compétence affecterait le choix d'une carrière et la persévérance scolaire en augmentant les doutes concernant les compétences. Le sentiment de compétence permet d'être résilient relativement à la difficulté (Lent, 2008; Vézeau, Bouffard et Roy, 2007). À l'université, le sentiment de compétence est un facteur prédictif de la réussite scolaire (Richardson et coll., 2012; Robbins et coll., 2004). Les étudiants ayant un TA ont une adaptation à l'université plus difficile et développent un sentiment de compétence plus faible que leurs pairs typiques (Fouad, Smith et Zao, 2002; Krisher et Schechtman, 2016; Lent, 2008). Malgré les difficultés vécues dans leur parcours scolaire, les étudiants ayant une dyslexie qui présente un sentiment de compétence plus élevé persévèrent davantage dans leurs études, malgré les défis rencontrés (Davidson, Bromfield et Beck, 2007;

Dauphinois, Rousseau et St-Vincent, 2016; Vézeau, Bouffard et Roy, 2007). Krishner et Schechtman (2016) se sont intéressés aux facteurs affectant la réussite scolaire au postsecondaire auprès d'étudiants ayant un TA. Ces derniers avaient une réussite inférieure aux étudiants neurotypiques. Leur sentiment de compétence scolaire était, par ailleurs, déterminant dans l'ajustement et leur réussite scolaire affectant leurs pensées, comportements et motivations. Les objectifs fixés et le succès scolaire en étaient ainsi affectés.

1.5 La dyslexie à l'âge adulte

La dyslexie est un trouble neurodéveloppemental affectant les personnes tout au long de leur vie (ACTA, 2017 ; Collette et Schelstraete, 2016). Les processus liés à la perception (nombre d'éléments visuels par secondes) des adultes ayant une dyslexie seraient plus lents que les adultes neurotypiques ce qui affecterait leur capacité de rétention d'information en mémoire à court terme (Stenneken et coll., 2011). De plus, ils préserveraient une lenteur de lecture et des difficultés à prononcer et apprendre de nouveaux mots (Kwok et Ellis, 2014). En raison de ces difficultés persistantes, du parcours scolaire difficile et de la perception que le succès scolaire et professionnel est souvent associé à de bonnes compétences en littéracie, les adultes ayant une dyslexie peuvent vivre plusieurs émotions négatives, tels un faible sentiment de bien-être et/ou d'estime d'eux-mêmes et des pensées dépressives (Anderson, 2018; Daderman, Nilvang et Levander, 2014; Nelson et Liebel, 2018; Undheim, 2009). De plus, leurs perceptions d'eux-mêmes et de l'école peuvent être négativement affectées par leurs expériences passées (Rousseau, 2016). Les adultes ayant une dyslexie rencontrent de nombreux défis : difficulté à obtenir une formation ou éducation appropriée, à trouver un emploi, à recevoir des aménagements dans leur milieu de travail et perte parfois

rapide d'emploi (Alexander-Passe, 2018; Smith, 2015). Certains poursuivent, malgré tout, jusqu'au postsecondaire malgré les défis rencontrés en milieu scolaire (Rousseau, 2016).

1.6 La dyslexie en milieu universitaire

En plus de devoir faire des efforts soutenus, s'adapter à de nouveaux apprentissages et de développer une résistance aux contraintes (p. ex., études exigeantes, transport, travail, coûts associés aux études et à la vie quotidienne, vie sociale et familiale), les étudiants ayant une dyslexie rencontrent divers autres défis en milieu universitaire (AQICESH, 2013). En effet, les études universitaires requièrent d'excellentes habiletés en lecture et en écriture. Les étudiants ayant une dyslexie doivent répondre aux mêmes exigences scolaires que les autres étudiants tout en continuant de pallier leurs difficultés. Ils doivent performer comme les personnes sans dyslexie le font, et ce, malgré les difficultés sur les plans cognitif, affectif et de l'apprentissage (Michail, 2010). Wilson et Lesaux (2001) ont étudié les processus phonologiques de 28 étudiants universitaires ayant une dyslexie et 31 étudiants typiques. Les étudiants ayant une dyslexie ont obtenu des résultats significativement inférieurs au groupe typique pour des tâches de lecture et d'épellation. Toutefois, la compréhension de la lecture pour les étudiants ayant une dyslexie se trouvait dans la moyenne de la population malgré des difficultés dans la lecture exacte des mots et dans la rapidité de lecture de mots et non-mots. Wilson et Lesaux (2001) soulignent que ces étudiants ont développé des stratégies leur permettant d'être plus habiles en lecture et en épellation que d'autres adultes ayant une dyslexie qui ne poursuivent pas d'études universitaires, et ce, malgré les déficits phonologiques toujours présents. Mortimore et Crozier (2006) soulignent que les étudiants universitaires ayant une dyslexie ($n = 62$) éprouvent des difficultés sur les plans de la

prise de note de cours, de l'organisation des textes et de l'expression des idées à l'écrit comparativement aux étudiants neurotypiques ($n = 74$). Ces données ont été obtenues à l'aide de questionnaire auto-rapportés. Cameron et Nunkoosing (2012) relèvent des difficultés de rédaction, de gestion du temps et d'organisation des idées pour les travaux écrits. La concentration, les processus phonologiques, la mémoire de travail, l'épellation ainsi que la rapidité de lecture et de compréhension sont également affectés chez les étudiants universitaires ayant une dyslexie.

Ces défis entraineraient du stress et de l'anxiété chez les étudiants ayant une dyslexie autant dans les situations scolaires que sociales et affecteraient leurs perceptions d'eux-mêmes et leur estime de soi (Carroll et Iles, 2006; Humphrey et Mullins, 2002; Zeleke, 2004; Rousseau, 2016). Une estime de soi fragile, un faible ajustement émotionnel et une vulnérabilité reliés au stress découlent aussi des difficultés en lecture (Wolff et Lundberg, 2003). Undheim (2003) s'est intéressé aux difficultés émotionnelles des adultes ayant une dyslexie. Ces derniers compensent leur dyslexie, entre autres, en mettant l'accent sur des aspects de leur vie non affectés par ce trouble. Travailler directement avec les gens, avoir un métier axé sur la créativité diminue, pour ces personnes, les difficultés associées à la dyslexie. Malgré ces stratégies compensatoires, ces adultes ont une estime de soi plus faible comparativement au groupe contrôle sur des échelles de mesure psychologique ainsi que selon les entrevues effectuées. Stampoltzis et collaborateurs (2015) ont évalué l'expérience d'apprentissage de dix étudiants grecs ayant une dyslexie dans les établissements d'éducation supérieure. Ces derniers avaient tous développé des stratégies afin de compenser leurs difficultés mentionnant des stratégies visant l'étude (p. ex., réalisation de cartes conceptuelles pour organiser l'information). Dauphinais, Rousseau et St-Vincent (2016) soulignent d'ailleurs que les étudiants ayant un TA et un TDAH à l'université ont une bonne

connaissance des diverses stratégies d'apprentissage. Ils n'utilisent toutefois pas l'ensemble des stratégies essentielles à leur réussite scolaire. Enfin, le soutien adéquat favorise l'atteinte des buts des étudiants ayant une dyslexie en palliant leurs difficultés. Les étudiants ayant une dyslexie utilisent davantage de stratégies, fondées, entre autres, sur la recherche de soutien formel (p. ex., services et aménagements en milieu postsecondaire) que les étudiants typiques (Jordan, McGladdery et Dyers, 2014; Kirby et coll., 2008).

1.7 Le soutien aux étudiants ayant une dyslexie

Les universités ont le devoir légal de fournir des aménagements, des technologies d'aide ainsi que du soutien par des professionnels aux étudiants en situation de handicap, pour assurer le droit à l'égalité sans discrimination fondée sur le handicap (CREPUQ, 2010). La Charte des droits et libertés de la personne et la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale statuent sur les fondements juridiques et indiquent les responsabilités des cégeps et des universités (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 2012). L'article 12 de la Charte des droits et libertés souligne le « droit de recevoir, sans discrimination, les services éducatifs offerts à l'ensemble des étudiants par les établissements d'enseignement publics et privés ». Le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2013) a développé un modèle d'organisation des services pour les étudiants présentant un TA, un trouble mental ou un TDAH. Ce modèle regroupe quatre principes directeurs : la considération des besoins, la valorisation des forces, le développement de l'autonomie et l'intégration des actions (p. ex., mesures et programmes) des établissements et du gouvernement. Le but ultime est de s'assurer

que les activités ou interventions posées dans les établissements postsecondaires auprès de ces étudiants respectent les politiques, les chartes et les lois gouvernementales. Cette responsabilité des universités se traduit par la mise en place d'aménagements et de services favorisant la réussite scolaire des ÉSH incluant ceux présentant une dyslexie. Les mesures de soutien se divisent en deux catégories : les mesures d'ajustement scolaire (p. ex., les aménagements) ainsi que les aides et services auxiliaires (p. ex., la consultation).

1.7.1 Les aménagements

Les aménagements universitaires réfèrent aux mesures offertes aux étudiants ayant des besoins spécifiques dans le but de diminuer la discrimination. Ainsi, ces services obligatoires sont implantés pour reconnaître l'égalité de la personne sans exclusion liée au handicap (Fournier, Simard et Trudel, 2017; Philion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016). Les aménagements ne doivent pas nuire à l'intégrité de l'atteinte des objectifs du programme d'étude et doivent être nécessaires pour répondre aux besoins des étudiants de façon adéquate (Ducharme et Montminy, 2012). Les aménagements se divisent en deux catégories principales : ceux liés aux cours et ceux liés aux examens. Les aménagements liés aux cours et aux examens incluent l'accès à un ordinateur et aux aides technologiques, le soutien à la prise de notes, le temps supplémentaire pour la remise des travaux, la quantité moins élevée de cours que la norme, la remise de travaux sous des formats alternatifs, l'accompagnement en classe, la possibilité d'abandonner un cours après la date limite sans avoir la mention échec ainsi que l'accès à certaines aides (p. ex., microphone, transcripteur [Philion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016; Wolforth et Robert, 2010]). Les aménagements liés aux examens incluent les locaux isolés pour leur passation, le temps supplémentaire, l'accès à l'ordinateur et aux aides technologiques, la possibilité d'avoir un maximum d'un examen par jour, les

formats alternatifs, l'horaire modifié, l'accès à une personne pour lire ou écrire à leur place, l'aide-mémoire, le report d'examen, le casque antibruit et l'accès à une calculatrice (Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016; Wolforth et Robert, 2010). Selon les données collectées par Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel (2016), les mesures les plus utilisées par 290 ÉSH étaient le local isolé (76%), le temps supplémentaire (63%) et l'accès à l'ordinateur et les aides technologiques pour la passation des examens (64%) et en classe (62%), le soutien à la prise de notes (45%) ainsi que le temps supplémentaire pour la remise des travaux (30%). Du financement peut également être offert aux étudiants ayant une dyslexie par l'Aide financière aux études des établissements postsecondaires (Desmarais, 2013). De plus, un étudiant poursuivant des études à temps partiel en raison d'une déficience fonctionnelle majeure peut être reconnu comme étudiant à temps plein et ainsi accéder aux prêts et bourses réservés aux étudiants inscrits à temps plein (Ducharme et Montminy, 2012).

Selon le guide à l'intention du personnel et des étudiants produit par les services d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap de l'université Laval (Fournier, Simard et Trudel, 2017), les étudiants ont la responsabilité de prendre rendez-vous avec un conseiller et remettre leur évaluation diagnostique afin de réaliser l'évaluation de leurs besoins et d'établir les aménagements qui seront mis en place pour eux. Une lettre d'attestation d'accommodements scolaires leur sera ensuite remise. Ils devront présenter ce document à leurs professeurs lors des deux premières semaines de cours (Fournier, Simard et Trudel, 2017).

Cawthon et Cole (2010) ont étudié les perceptions d'étudiants américains ayant un trouble d'apprentissage sur l'accès aux services. Ces étudiants utilisaient souvent les mêmes ressources qu'au secondaire (p. ex., différents formats pour les travaux, temps

supplémentaire pour la remise des travaux, preneurs de notes), mais n'utilisaient pas tous les services disponibles. Parmi les aménagements proposés, le temps supplémentaire serait le service le plus utilisé par les étudiants universitaires ayant un TA. Lesaux, Pearson et Siegel (2006) ont étudié l'effet du temps supplémentaire sur la compréhension de la lecture auprès de 22 adultes ayant un TA. Pour ce faire, ces participants et 42 adultes typiques ont réalisé des évaluations de compréhension avec et sans temps supplémentaire. Tous les participants ayant un TA ont eu une performance supérieure lorsqu'ils avaient du temps supplémentaire alors que les adultes typiques ont performé également dans les deux conditions. Toutefois, les difficultés sur les plans des processus cognitifs et linguistiques demeurent (Gregg et Nelson, 2010). Dans leur méta-analyse, Gregg et Nelson (2010) soulignent que, malgré une performance supérieure avec le temps supplémentaire, les étudiants ayant une dyslexie performeraient toujours de manière inférieure aux étudiants typiques. Kurth et Melland (2006) rapportent que, dans 25% des cas, les étudiants utilisant les aménagements disponibles rapportaient leur inefficacité. Les preneurs de notes et le temps supplémentaire étaient les aménagements les plus efficaces selon les perceptions des étudiants. Selon le rapport du York Consulting et l'Université de Leeds (2015) sur le soutien aux étudiants ayant un TA au postsecondaire, les étudiants se disaient largement satisfaits du soutien reçu de leur centre d'aide, mais trouvaient que le personnel manquait de compréhension et de cohérence dans l'ajustement des pratiques. Les pratiques pédagogiques et d'encadrement auprès de ces étudiants a pu évoluer et s'ajuster aux besoins et particularités des étudiants au cours des années ce qui peut expliquer les résultats de ces deux études. L'aide technologique peut aussi s'avérer une option efficace pour soutenir les étudiants ayant une dyslexie dans leurs études postsecondaires.

1.7.2 Les aides technologiques

Plusieurs auteurs soulignent l'importance et l'intérêt de la technologie pour la réussite scolaire des étudiants ayant une dyslexie (Fichten et coll., 2013; Floyd et Judge, 2012; Rousseau, 2010; Rousseau et coll., 2015). Les technologies d'aide permettraient de favoriser l'équité éducative et d'améliorer les apprentissages (Rousseau et coll., 2018). L'aide technologique à l'apprentissage permet de pallier un trouble ou handicap tout en favorisant l'autonomie et l'implication de l'étudiant dans les tâches de planification, d'organisation de création, de production et de communication d'information. Les ordinateurs, les programmes spéciaux, les textes numérisés, les correcteurs d'orthographe et de grammaire, les logiciels de planification et d'organisation, les technologies de reconnaissance vocale et les textes en caractères grossis sont des outils technologiques facilitant la réussite scolaire pour les étudiants ayant une dyslexie (Wolforth et Robert, 2010). Nguyen et collaborateurs (2015) ont réalisé une étude au Québec portant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) chez les étudiants ayant un trouble d'apprentissage. Pour ce faire, des entrevues ont été réalisées auprès de 58 spécialistes québécois (personnel des services adaptés, professeurs de cégep, spécialistes des TIC et distributeurs de TIC) ainsi que 74 étudiants de niveau collégial ayant un TA. La numérisation et la reconnaissance optique des caractères, la lecture d'écran, le format audio des textes, la dictée vocale, les correcteurs d'orthographe et de grammaire et la schématisation conceptuelle étaient les TIC recommandées par les spécialistes aux étudiants ayant un TA. Pourtant, les étudiants de cette étude utilisaient plutôt les technologies moins spécialisées (p. ex., téléphone intelligent pour l'organisation et la planification). Ces résultats pourraient s'expliquer par le manque de formation dont les étudiants bénéficient concernant les outils technologiques. Les étudiants ont moins de connaissances et sont moins à l'aise

avec les TIC que les experts (Nguyen et coll., 2015). Seale et collaborateurs (2015) ont étudié l'utilisation d'aide technologique auprès de 175 étudiants en situation de handicap au Royaume-Uni. Ces étudiants avaient accès aux ressources technologiques, mais les aides utilisées n'étaient pas toujours efficaces et utilisées de manière appropriée. Ces résultats s'expliqueraient par un manque de connaissances ou de formations des étudiants quant aux aides technologiques disponibles. D'ailleurs, dans l'étude de Heiman et collaborateurs (2017) réalisée auprès de 309 étudiants canadiens et 963 étudiants israéliens, l'utilisation des aides technologiques par les professeurs, le genre et la nationalité prédisait la connaissance et l'utilisation de ces dernières en favorisant leur accessibilité, et ce, autant pour les étudiants ayant un diagnostic de TA/TDAH que pour les étudiants neurotypiques. L'accès aux aides technologiques était également plus facile dans un contexte de cours en ligne ou à distance que pour les cours traditionnels. Il faut toutefois souligner l'absence d'études expérimentales visant à déterminer l'efficacité des aides technologiques pour les étudiants ayant une dyslexie. Les aides technologiques sont de plus en plus utilisées en milieu postsecondaire pour soutenir les étudiants ayant un TA. Elles s'avèrent une voie prometteuse pour soutenir ces étudiants, mais d'autres modalités peuvent également être mises en place tels le tutorat et le mentorat.

1.7.3 Le tutorat et le mentorat

Dans le tutorat, un tuteur intervient auprès d'un étudiant pour l'aider dans ses apprentissages tandis que le mentorat implique l'intervention d'un mentor auprès du mentoré pour répondre à ses besoins selon ses objectifs reliés à son développement professionnel ainsi qu'au développement de ses compétences et apprentissages dans un domaine (Université de Sherbrooke, s.d.). Ces deux modalités s'utilisent avec des étudiants à risque d'échec et avec ceux en difficulté grave d'apprentissage (Cartier et

Langevin, 2001). Le tutorat pourrait augmenter le sentiment de compétence et l'utilisation de stratégies d'étude chez les étudiants ayant une dyslexie ce qui augmenterait leur persévérance scolaire et leur satisfaction personnelle (Costello et Stone, 2012). L'efficacité du tutorat et du mentorat en milieu universitaire chez les étudiants ayant une dyslexie a peu été documentée. Toutefois, l'étude de Vogel, Fresko et Wertheim (2007) souligne la satisfaction et la perception d'efficacité du tutorat par les étudiants ayant un TA ($n = 234$). Michael (2016) souligne également la perception d'efficacité par les étudiants ayant un TA ($N = 190$) du tutorat surtout par rapport à leur performance sur des tâches scolaires. Ces constats se basent sur les perceptions des étudiants plutôt que sur des mesures empiriques de l'efficacité réelle des stratégies d'étude et le rendement scolaire.

Morand, Landry, Goupil et Bonenfant (2015) se sont intéressés aux perceptions de sept tuteurs sur le tutorat par les pairs pour les ÉSH non visibles, incluant les TA. Les tuteurs ont travaillé les stratégies de gestion et de planification du temps, la gestion du matériel scolaire et de l'attention, la lecture efficace, la rédaction de texte, la préparation aux examens et la gestion du stress auprès des tuteurés. Cette étude fait ressortir des difficultés quant à la motivation des tuteurés, la gestion des rencontres et la dissociation de l'apprentissage de stratégies d'étude ainsi que la relation personnelle entre tuteur et tuteuré. Ainsi, le tutorat et le mentorat sont deux modalités pouvant soutenir les étudiants ayant une dyslexie dans leurs études postsecondaires en palliant certaines de leurs difficultés ce qui pourrait leur permettre de poursuivre leurs études dans le domaine souhaité.

1.8 Le choix de programme d'étude

Selon certaines études américaines, les personnes ayant une dyslexie préfèrent des carrières liées aux arts, au design et à l'architecture (Davis et Braun, 2010; West, 2009). Bacon et Bennett (2013) se sont intéressées à la motivation sous-jacente au choix de s'inscrire à un programme d'arts chez les étudiants ayant une dyslexie. Elles ont constaté que certains participants étaient motivés à s'inscrire en art par intérêt. D'autres étaient plus réticents à choisir ce domaine sentant ne pas avoir d'autres options, mais ont développé, par la suite, une passion pour les arts. La relation entre les compétences personnelles et les exigences dans le milieu de travail s'avère primordiale pour atteindre le succès professionnel pour les adultes ayant un TA (Smith, 2015). Ainsi, le choix de carrière peut s'avérer déterminant dans la vie de ces personnes. Nalavany, Logan et Carawan (2018) ont évalué la relation entre l'expérience émotionnelle reliée au fait de vivre avec une dyslexie et le sentiment d'auto-efficacité au travail auprès d'adultes ayant une dyslexie. Des émotions négatives ou inconfortables reliées au fait d'avoir une dyslexie prédisaient de faibles niveaux de sentiment d'auto-efficacité au travail et un niveau élevé d'anxiété. Les attributions qu'ils faisaient de leur succès et échec et leur compétence professionnelle étaient également affectées.

Le choix du domaine d'étude par les étudiants ayant une dyslexie se ferait principalement par intérêt (Ross, 2015; Van De Werfhorst, Sullivan et Cheung, 2003). Des études américaines ont confirmé le lien entre le sentiment de compétence et les intérêts dans les domaines des arts, de l'anglais, des mathématiques et des sciences (Fouad, Smith et Zao, 2002 ; Ohly, Plückthun, et Kissel, 2017; Rottinghaus, Larson et Borgen, 2003; Spardello, 2012). Se sentir adapté dans son domaine professionnel serait relié à des niveaux de satisfaction scolaire plus élevés chez les étudiants en raison du sentiment de contrôle et de compétence (Duffy, Autin et Douglass, 2015). Ainsi, la dyslexie pourrait avoir un effet sur le choix de programme à l'université. Les domaines

d'étude nécessitant des compétences élevées en lecture et en écriture peuvent sembler moins intéressants ou inatteignables pour les étudiants ayant une dyslexie. Ils s'impliqueraient peu dans les domaines liés aux sciences, à la gestion et aux finances en raison de l'utilisation de représentations symboliques et les courts délais de production. Les professions orientées vers le public tels les soins infirmiers ou la vente attireraient davantage ces étudiants (Major et Tetley, 2019; Taylor et Walter, 2003).

Au Québec, la majorité des étudiants ayant un trouble d'apprentissage (29%) sont inscrits en sciences humaines à l'université et seuls 6% le sont en arts (AQICESH, 2018). La figure 1.2 présente la répartition des étudiants universitaires québécois ayant un TA déclaré selon le domaine d'étude.

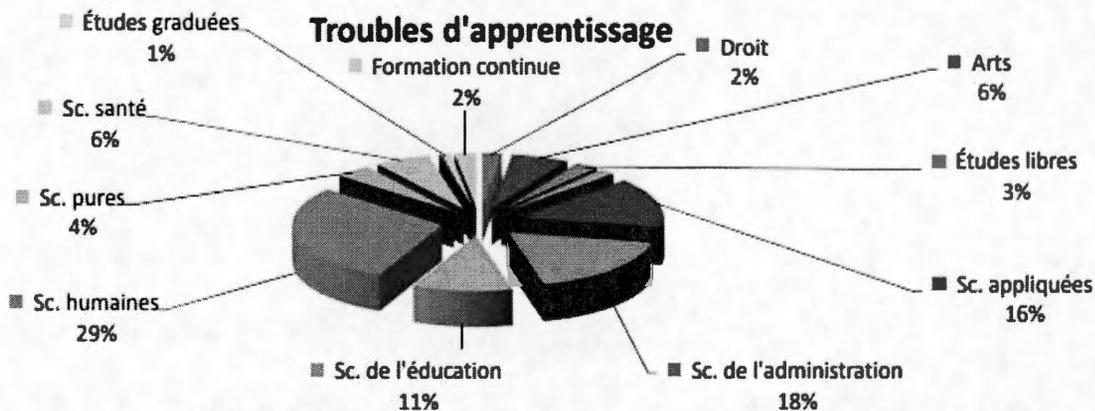


Figure 1.2 : Figure représentant la répartition des étudiants universitaires québécois ayant un TA inscrit dans les services de soutien de l'AQICESH dans son rapport statistique concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises (2018, pp. 17)

Ces divergences entre le Québec et les autres pays pourraient s'expliquer, entre autres, par des différences dans l'organisation de l'éducation postsecondaire. En effet, au

Québec, l'ordre d'enseignement collégial offre aux étudiants une formation générale ou spécialisée avant les études universitaires. Ainsi, le Cégep aide à orienter les étudiants qui n'ont pas nécessairement arrêté leur choix de carrière au secondaire et constitue une préparation importante pour l'université (Fédération des cégeps, 2015).

1.9 Études québécoises sur la dyslexie au postsecondaire

Peu d'études québécoises ont été réalisées sur la dyslexie en milieu universitaire. Ce sujet semble de plus en plus intéresser la communauté scientifique puisque l'inclusion des ÉSH est un sujet d'actualité. Robert, Debeurme et Joly (2016) se sont intéressés au développement d'habiletés d'autodétermination auprès d'étudiants ayant un TA et/ou un TDAH. Leur synthèse critique d'articles scientifiques fait ressortir l'importance des habiletés d'autodétermination auprès de ces étudiants pour réussir au postsecondaire. De leur côté, Dauphinais, Rousseau et St-Vincent (2016) ont évalué les stratégies utilisées par les étudiants ayant un TA associé à un TDAH. Elles mentionnent que ces étudiants possèdent un bagage de stratégies, qu'ils font preuve de mobilisation et de persévérance et cherchent à développer leurs stratégies. Par ailleurs, la connaissance de soi et de la nature du trouble permet de cibler les bonnes méthodes de travail. Sauvé et collaborateurs (2016) ont étudié les stratégies d'apprentissage des étudiants ayant un TA ou un TDAH. Les étudiants (N = 205) ont utilisé SAMIPersévérance (Société pour l'apprentissage à vie, 2009), un dispositif d'aide à la persévérance aux études pendant trois sessions afin de déterminer leurs difficultés et les stratégies utilisées. Les stratégies les moins utilisées par les étudiants ayant un TA et ceux ayant un TDAH étaient les stratégies de lecture, de production écrite, de gestion de la mémorisation, du temps et du stress. Ils semblent miser davantage sur les stratégies de production orale et de gestion des émotions.

Dans la perspective d'inclusion des étudiants en situation de handicap, Phillion et collaborateurs (2016a) ont décrit le rôle de six conseillères de trois universités quant aux besoins d'accompagnement et d'accommodement des ÉSH. Leur rôle implique d'établir un plan d'accommodement ou d'accompagnement sur les mesures à privilégier en contexte d'examen, de cours ou de stage et à effectuer un suivi de l'efficacité de ce plan en fonction des améliorations ou des difficultés durant le parcours scolaire de l'étudiant. De plus, ils doivent sensibiliser le milieu universitaire à l'inclusion et aux principes d'égalité, de justice et d'équité. Ainsi, les conseillers peuvent identifier et mettre en place des mesures d'accommodement, offrir des informations sur les services complémentaires, soutenir le développement de stratégies d'apprentissage et la gestion des défis personnels, faire de l'accompagnement indirect auprès des professeurs et des différentes instances. Phillion et collaborateurs (2016a) constatent que les conseillers peuvent répondre aux besoins des ÉSH, mais que certains besoins nécessitent une expertise spécifique (p. ex., orthopédagogie pour leurs connaissances des stratégies d'apprentissage).

Plusieurs auteurs ont exploré les perceptions et attitudes des professeurs quant aux ÉSH (Dubé, Dufour, Chénier et Meunier, 2016; Lebel et coll., 2016; Phillion et coll., 2016b). Dubé, Dufour, Chénier et Meunier (2016) se sont intéressés aux croyances et attitudes de 237 professeurs de cinq établissements collégiaux relativement aux ÉSH ainsi que leur sentiment d'efficacité professionnelle. Les professeurs présentaient un sentiment d'efficacité global élevé (stratégies d'enseignement et engagement et gestion de classe) et une conception positive des droits de la personne. Ils étaient neutres dans leur attitude relativement aux modalités d'exercice du droit à l'éducation des ÉSH et à leurs responsabilités personnelles et institutionnelles concernant ces étudiants. Lebel et collaborateurs (2016) ont exploré les tensions, défis et besoins dans l'accompagnement

de ces étudiants dans leurs stages relativement à l'offre d'aménagements et l'accompagnement, la formation et l'évaluation auprès de superviseurs de stage. Dans cette étude, 71 ont répondu à un questionnaire sur les tensions, défis et besoins des superviseurs de stage quant à la formation et l'évaluation du stagiaire et 35 ont participé à des groupes de discussion. Ces superviseurs de stage étaient peu favorables à offrir des aménagements jugeant l'autonomie et le rendement du stagiaire prioritaires. Leur ouverture quant aux aménagements dépendait de la nature du handicap, des difficultés occasionnées par ces aménagements dans la charge de travail du superviseur ainsi que de la crainte reliée au manque d'ouverture de la société relativement au handicap. En milieu universitaire, Phillion et collaborateurs (2016b) ont évalué les perceptions de 613 professeurs relativement à l'inclusion des ÉSH. Ces professeurs souhaitaient être mieux informés relativement aux besoins de ces étudiants. Les professeurs étaient également préoccupés par l'atteinte des exigences des programmes par les ÉSH et souhaitaient recevoir des balises claires concernant les aménagements à leur offrir.

L'auteure de cet essai a réalisé une thèse de spécialisation (Ross, 2015) qui est l'une des rares études, à notre connaissance, sur l'expérience d'étudiants universitaires québécois ayant une dyslexie. Cette thèse avait pour objectif de cibler les expériences rapportées d'étudiants universitaires ($N = 7$) ayant une dyslexie sur les ressources utilisées ainsi que les obstacles rencontrés durant leur parcours scolaire. Les participants (2 hommes et 5 femmes) ont répondu à des entrevues semi-structurées et à un questionnaire objectif. Ils poursuivaient leurs études dans des domaines variés. Ils avaient reçu leur diagnostic à l'enfance ($n = 3$), à l'adolescence ($n = 1$) ou à l'âge adulte ($n = 3$). Les sept participants ont décrit leur dyslexie en termes de difficultés affectant leur parcours scolaire sur divers plans (p. ex., scolaire et affectif). Même si l'université offre des aménagements, seuls quatre étudiants en faisaient usage. Les aides les plus

utilisés se révélèrent être le temps supplémentaire et un local isolé pour les examens. Ces étudiants ont souligné que les réactions de leurs professeurs variaient de l'incompréhension à l'acceptation de la dyslexie. À la suite de cette étude et de ses résultats, il nous a semblé nécessaire d'approfondir plusieurs aspects de la situation des étudiants ayant une dyslexie : histoire du diagnostic, relations avec les collègues universitaires et les proches. Par ailleurs, comme cette étude était préliminaire, le bassin de participants était restreint en nombre et en provenance d'universités. Il nous a semblé pertinent d'élargir ces aspects et de poursuivre avec cet essai doctoral avec un objectif et des questions de recherche complémentaire.

1.10 Objectif et questions de recherche

L'objectif principal de cette étude est de rendre compte des expériences rapportées du parcours scolaire et des effets de la dyslexie chez les étudiants universitaires ayant ce trouble. Les questions de recherche sont partiellement inspirées d'une étude de Michail (2010) et de notre étude préliminaire (Ross, 2015). Elles s'articulent autour du processus diagnostique de la dyslexie, des études universitaires, des relations interpersonnelles, des services utilisés et des stratégies développées, des aspirations professionnelles et appréhension pour l'entrée sur le marché du travail des étudiants universitaires ayant une dyslexie. Les questions de recherche sont les suivantes:

1. Comment s'est déroulé le diagnostic de dyslexie des étudiants universitaires présentant ce trouble?
2. Comment ces étudiants définissent-ils leur dyslexie?

3. Quels sont les effets perçus de la dyslexie sur les études universitaires selon des étudiants qui présentent ce trouble?
4. Quels sont les effets perçus de la dyslexie par ces étudiants sur leurs relations avec leurs professeurs, leurs collègues et leurs proches?
5. Quels sont les services utilisés et les stratégies développées par les étudiants universitaires ayant une dyslexie pour compenser ce trouble?
6. Quels sont les effets perçus de la dyslexie sur leurs aspirations professionnelles et leurs perceptions de leur entrée sur le marché du travail?

CHAPITRE II

MÉTHODE

Dans ce chapitre, la méthode utilisée pour la réalisation de cet essai doctoral est présentée. Ce chapitre comprend la description des participants ainsi que la procédure pour les recruter, les instruments de mesure, la validation du protocole d'entrevue et du questionnaire objectif, la procédure et les considérations éthiques.

2.1 Participants

Cinq étudiants et sept étudiantes universitaires ($N = 12$) âgés d'en moyenne 24,58 ans ($ÉT = 7,51$) ayant un diagnostic de dyslexie provenant de quatre universités québécoises ont participé à notre étude réalisée entre les sessions universitaires hiver 2017 et automne 2017. Le tableau 2 présente les caractéristiques sociodémographiques des participants.

Tableau 2

Présentation des participants (N = 12)

Prénoms	Âge au moment de l'étude	Âge lors du diagnostic de dyslexie	Troubles associés	Nombres de cours à l'horaire	Titre du programme d'étude
Jules ¹	20	5 ²	Dysorthographe et dysphasie	3	Certificat en cyberenquête
Léo	25	21	Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité	4	Certificat en administration et certificat en administration des services
Maël	19	17	Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité	5	Baccalauréat en administration des affaires
Emma	21	19	Difficultés de mémoire à court terme, symptômes anxio-dépressifs, trouble de langage	3	Certificat en administration
Louise	21	8	Trouble du déficit de l'attention et dysorthographe	5	Baccalauréat en design graphique
Gabriel	28	7	Problème d'élocution	5	Baccalauréat en sociologie

¹ Les prénoms utilisés sont fictifs.

² Le participant associe son diagnostic de dyslexie à celui de son trouble de langage

Tableau 2 (suite)

Présentation des participants

Noms	Âge au moment de l'étude	Âge lors du diagnostic de dyslexie	Troubles associés	Nombres de cours à l'horaire	Titre du programme d'étude
Chloé	20	17	Aucun	4	Baccalauréat en psychologie
Lena	22	22	Dyspraxie	5	Certificat en sciences de l'activité physique
Camille	24	18	Trouble du déficit de l'attention et dysorthographe	5	Baccalauréat en développement de carrière
Raphaël	24	16	Trouble du déficit de l'attention et dysorthographe	5	Baccalauréat d'intervention en éducation physique, profil éducation
Jade	24	19	Trouble du déficit de l'attention et dysorthographe	4	Baccalauréat en gestion du tourisme et de l'hôtellerie
Alice	47	46	Aucun	1	Certificat en éducation préscolaire et enseignement primaire (perfectionnement)

2.2 Procédure de recrutement

Le recrutement s'est effectué à l'Université du Québec à Montréal, à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'auteure de cet essai a contacté

les services d'aide à l'apprentissage afin de solliciter le groupe cible en transmettant un courriel explicatif de l'étude. L'auteure et une assistante de recherche ont posé des affiches explicitant l'étude à l'Université du Québec à Montréal et ont publié l'annonce de l'étude sur le média social Facebook. Le recrutement par les réseaux sociaux n'a pas nécessité de demande d'approbation éthique des universités d'appartenance. Ainsi, nos participants proviennent de quatre universités.

2.3 Instruments de mesure

Trois instruments de mesure ont servi à l'étude, soit une fiche de renseignements personnels (Annexe A), un protocole d'entrevue semi-structurée (Annexe B), un questionnaire objectif (Annexe C).

2.3.1 Fiche de renseignements personnels

La fiche de renseignements personnels permet d'obtenir des informations sur l'âge, le programme d'étude, l'âge au moment du diagnostic et de la réévaluation (s'il y a lieu) et sur le(s) professionnel(s) ayant posé le diagnostic et effectué la réévaluation ainsi que sur le type de parcours primaire, secondaire, collégial et universitaire.

2.3.2 Protocole d'entrevue

Le protocole d'entrevue semi-structurée s'articule autour des questions de recherche. Certaines questions s'inspirent des questions de notre étude préliminaire (Ross, 2015) et de l'étude de Michail (2010) et se divisent en cinq parties : 1) diagnostic de dyslexie, 2) études universitaires, 3) services, stratégies et mesures de soutien, 4) relations

interpersonnelles ainsi que 5) poursuite des études, aspiration professionnelle et entrée sur le marché du travail.

2.3.3 Questionnaire objectif

Le questionnaire comprend six questions de type Likert et à développement permettant d'obtenir des informations sur les services et les aides technologiques utilisés ainsi que les professionnels consultés présentement et par le passé. Des questions sur la satisfaction des participants concernant les aides technologiques et les aménagements font également partie du questionnaire.

2.4 Validation du protocole d'entrevue et du questionnaire objectif

Cinq experts³ ont validé le protocole d'entrevue et le questionnaire objectif en termes de clarté et pertinence des questions à l'aide d'une grille d'évaluation (Appendice A) envoyée par voie électronique. Ces commentaires ont permis la reformulation de certaines questions afin d'en assurer la clarté.

Une pré-expérimentation avec deux participants satisfaisant au moins partiellement les critères de sélection de cette étude a été réalisée permettant la modification des questions et de leur ordre afin d'assurer la clarté et la validité des instruments de mesure.

³ Professeurs universitaires, orthopédagogue, psychologue et conseillère pédagogique

2.5 Procédure

Les entretiens, d'une durée variant de 60 à 120 minutes se sont déroulés dans un local de l'Université du Québec à Montréal ou via le logiciel de vidéoconférence Skype à la suite de la prise d'un rendez-vous. L'auteure de cet essai a expliqué le déroulement de l'entrevue et des autres parties de l'étude aux participants. Le formulaire de consentement libre et éclairé, envoyé par courriel, leur permettant de prendre connaissance de l'étude a été signé par les participants. Par la suite, la chercheuse a procédé à la complétion de la fiche de renseignements personnels, de l'entrevue semi-structurée et du questionnaire objectif avec les participants. Les entrevues ont été enregistrées sur bande audionumérique pour des fins d'analyse de contenu.

2.6 Considérations éthiques

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM, le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants en arts et en sciences (CERAS) de l'Université de Montréal et le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'Université de Trois-Rivières ont entériné le projet sur le plan de l'éthique. Les participants ont reçu le formulaire de consentement libre et éclairé (Appendice J) afin d'en prendre connaissance et ont pu poser leurs questions à l'auteure de cet essai avant de le compléter. Ce formulaire les a renseignés sur leur droit de se retirer de l'étude à tout moment et, sans préjudice, en plus de présenter les objectifs de l'étude, le déroulement de cette dernière ainsi que ses avantages et inconvénients. Les avantages de cette étude sont de permettre de mieux comprendre la réalité, les forces et les besoins des étudiants universitaires ayant une dyslexie afin de les soutenir dans leurs études postsecondaires

et de leur offrir des mesures adaptées. Peu d'inconvénients découlent de l'étude si ce n'est la possibilité que certaines questions d'entrevue puissent susciter des émotions négatives en fonction des expériences vécues. À cet effet, une liste de ressources a été mise à la disposition des participants. Afin de préserver l'anonymat de ces derniers, un système de codes alphanumériques a remplacé les données et renseignements pouvant permettre leur identification. Les données sont gardées sous clés dans un laboratoire de l'UQAM et seront détruites cinq ans après publication.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Ce chapitre présente le mode d'analyse des données et les expériences rapportées des participants ($N = 12$) concernant l'historique de leur diagnostic de dyslexie, leur définition de la dyslexie, leur choix de programme d'étude collégiale et universitaire, leurs études universitaires, leur dévoilement de leur diagnostic de dyslexie ainsi que la poursuite de leurs études et leur projection de leur entrée sur le marché du travail.

Il est à noter, dans la présentation des résultats, qu'un participant pouvait donner plus d'une réponse à une question. Le nombre total de réponses à une même question peut donc être supérieur au nombre total de participants ($N = 12$).

3.1 Mode d'analyse des données

Les réponses aux questions fermées et semi-ouvertes de la fiche de renseignements personnels et du questionnaire objectif ont été comptabilisées afin de calculer des fréquences de réponses avec le logiciel Excel. Ces dernières ont permis de dresser un portrait des participants ainsi que de calculer des moyennes quant au niveau de satisfaction des participants. Les entrevues transcrites sous forme de verbatim ont été analysées selon la méthode inspirée de Miles et Huberman (2003). L'auteure de cet essai a transformé les données brutes afin de les réduire en leur attribuant des codes. À l'aide de ces codes, elle a pu créer et identifier des thèmes et rubriques en fonction des

réponses obtenues lors des entrevues. Les thèmes et rubriques ont été organisés dans une matrice réalisée sous forme d'arbres de codification. Ces arbres de codification ont permis et facilité l'organisation, la compréhension et l'articulation des informations. Une fois organisée en arbre de codification, une grille dans un fichier Excel a été créée par l'auteure de cet essai afin de classer le contenu des verbatim. La méthode s'inscrit dans une approche itérative voulant que les thèmes et rubriques soient révisés en fonction des questions, du contenu des verbatim et des objectifs de l'étude tout au long du processus d'analyse. La première auteure a analysé le contenu des verbatim à l'aide de la grille de codification et une assistante de recherche a fait une analyse indépendante. Les catégories ont été discutées et revues avec l'assistante de recherche lorsque le seuil minimal de 0,80 n'était pas atteint. L'accord interjuge utilisé est le Kappa de Cohen et se situe, en moyenne, à 0,93 ($ÉT = 0,05$).

3.2 Historique du diagnostic de dyslexie

Les participants devaient répondre lors de l'entretien à quelques questions et sous-questions sur l'historique de leur diagnostic de dyslexie (voir tableau 3.1). Les participants devaient, entre autres, se prononcer sur les effets de leur diagnostic sur le plan scolaire et sur le plan personnel. Toutefois, tous les participants ne sont pas nécessairement prononcés pour ces deux aspects.

Tableau 3.1

Questions et sous-questions du protocole d'entretien relatives à l'historique du diagnostic de dyslexie

Questions et sous-questions d'entretien sur l'historique du diagnostic de dyslexie

2. Racontez-moi l'histoire du diagnostic de votre dyslexie.

(Services, qui?, aides technologiques, bénéfiques)

a. Quel professionnel avez-vous consulté?

Si au Cégep/Université

a. Pourquoi avoir choisi de consulter ce professionnel en particulier?

b. Y avait-il des personnes qui vous ont incité à aller consulter? Si oui, qui sont-elles? Racontez-moi comment ils l'ont fait. Quelles ont été vos réactions?

Pour tous les participants

i. Quels étaient les effets d'avoir reçu un diagnostic (concernant le diagnostic, les difficultés, les services)?

ii. Est-ce que recevoir un diagnostic de dyslexie a influencé votre situation scolaire et vos perceptions de vous (p. ex., obtention de services, estime de soi, attitudes, qualité de vie, inquiétudes, façon d'apprendre) ? Si oui, de quelle manière? Si non, pourquoi?

3.2.1 Effets sur le plan scolaire

Les participants ($N = 12$) ont reçu leur diagnostic de dyslexie au primaire ($n = 2$), secondaire ($n = 1$), au cégep ($n = 5$) et à l'université ($n = 3$). Un participant affirme

cependant avoir reçu son diagnostic avant son entrée au primaire l'associant à son diagnostic de trouble de langage. Lors de l'historique de leur diagnostic, trois participants ont eu des difficultés de langage et neuf participants ont éprouvé des difficultés en français, soit en écriture ($n = 5$), en lecture ($n = 3$) et pour la mémorisation ($n = 2$) :

Alors que moi, c'est mon père qui devait me lire mes Harry Potter parce que je ne pouvais pas le faire. Ça, je me rappelle...c'était un petit peu gênant que ce soit mon papa que, en sixième année qui me lise encore mes livres⁴. (Alice)

De plus, cinq participants indiquent de faibles résultats scolaires. Pour sept participants, le recours à de l'aide pédagogique était nécessaire pour les soutenir dans leurs études alors qu'un participant a eu recours à une classe d'appui. De plus, deux participants ont noté un manque d'efforts perçus de leur part par les enseignants.

Pour les participants ayant reçu leur diagnostic avant leurs études postsecondaires, peu de différence est notée entre l'avant et l'après-diagnostic quant à leurs perceptions d'eux-mêmes et leur situation scolaire ($n = 4$) :

Bon, je vous avoue que c'est assez vague, car j'étais vraiment très jeune à l'époque et puis je ne me rendais pas vraiment compte que j'avais vraiment un problème d'apprentissage, c'était assez vague pour moi. (Gabriel)

Ainsi, pour un participant, le diagnostic a plutôt permis de diminuer les inquiétudes de ses parents. De plus, il indique que son diagnostic l'a amené à se questionner sur ses difficultés à l'école et si elles s'expliquaient par son diagnostic ou non.

Peut-être plus à mes parents quand j'étais jeune, ça a été des réponses comme : pourquoi je ne parlais pas? Pourquoi je n'écrivais pas bien? Pourquoi j'avais beaucoup

⁴ Le contenu des verbatim a été légèrement modifié afin de respecter les règles de la langue française et d'en faciliter la compréhension.

d'erreurs quand je faisais des dictées? [...] Donc, pour eux, ça a comme plus apporté des réponses. (Jules)

Des fois, je remarquais, je me demandais toujours si : « est-ce que c'est parce que je suis dyslexique ou c'est une erreur normale ? » Donc, est-ce que, comme quand j'écrivais, des fois, inverser deux lettres-là, un classique [...] est-ce que c'est ma dyslexie ou c'est une erreur normale. (Jules)

Seulement un participant relève que le diagnostic lui a permis de mieux comprendre ses difficultés :

Mais, je sais que je n'ai jamais été quelqu'un de très très... facile à l'école. Je n'avais pas de facilité vraiment beaucoup. Il fallait toujours que je travaille beaucoup beaucoup. Le fait qu'il y ait une dyslexie, je pense que ça a mis : « Ok. C'est peut-être pour ça que j'ai autant de misère comparé aux autres. » Moi, j'ai toujours *rushé* dans toutes mes périodes d'étude peu importe c'était quoi. Je n'avais jamais de la facilité. Il fallait toujours que je travaille plus que les autres. Ce qui m'a un peu affecté à un certain moment qui fait en sorte que, tu sais, c'est plate de voir des gens qui font peu d'efforts et que toi, tu en fais le quadruple d'eux autres. (Raphaël)

Pour les participants ayant reçu leur diagnostic au postsecondaire, ce diagnostic a amené une meilleure compréhension des difficultés ($n = 5$), du soulagement ($n = 5$), la modification des perceptions de soi ($n = 3$), la confirmation des doutes relativement à leurs difficultés ($n = 2$), de la frustration de ne pas avoir été diagnostiqué plus tôt ($n = 1$) et de l'anxiété de performance ($n = 1$) :

Quand j'ai su que j'étais dyslexique parce que moi je ne savais pas qu'il y avait... on a le droit à plus de temps, d'autocorrecteur et je ne savais pas. Donc, ça m'a vraiment fait de quoi. Tout ce temps-là, j'aurais pu avoir de meilleures notes, avoir su que... C'est que tous les professeurs m'ont toujours dit, au secondaire : « tu as un problème de français. » Je faisais des rattrapages à chaque midi avec mes enseignants... comme sur les fautes. Mais jamais personne qui a osé dire : « Là, consultez. Faites de quoi. » Ça fait que ça a été moi, à 19 ans. C'est comme une gifle dans la face comme on dit. (Emma)

Tu sais, ce n'est jamais assez bien ce que je fais. [...] Moi, j'ai 87 et mon amie a 89, je suis comme : « bien là. C'est le même travail. On l'a fait à côté. On s'est parlé pendant

je ne sais pas combien de semaines. Puis mon 2 points...ah, bien oui, c'est vrai, mes fautes de français. » [...] Ce n'est jamais suffisant ce que je fais. Ça fait que l'affaire la plus négative qui m'a amené de ça, c'est l'anxiété de performance. Ça m'a quand même amené où est-ce que je suis aujourd'hui, mais c'est lourd. C'est vraiment fatigant. (Camille)

Pour l'obtention de leur diagnostic, les participants ont consulté plusieurs professionnels : neuropsychologues ($n = 6$), orthophonistes ($n = 3$), médecin de famille ($n = 2$) et pédopsychiatre ($n = 1$). Les participants ont également vu d'autres professionnels : conseillers aux étudiants en situation de handicap ($n = 5$), orthopédagogues ($n = 5$), spécialistes en rattrapage scolaire ou tuteurs ($n = 3$), médecins ($n = 1$), psychologues ($n = 3$), ergothérapeutes ($n = 2$), audiologistes ($n = 2$) et conseillers en orientation professionnelle ($n = 2$). Au moment du diagnostic, les participants ont bénéficié de certains services et aménagements : temps supplémentaire pour la passation des examens ($n = 9$), local isolé pour la passation des examens ($n = 9$), accès à un ordinateur pour les examens ($n = 4$), soutien à la correction ($n = 2$), preneur de notes ($n = 2$) et aide financière ($n = 1$). Les participants ont également bénéficié d'aides technologiques au moment de leur diagnostic : Antidote ($n = 8$), WordQ ($n = 5$), Dragon Naturally Speaking ($n = 1$), IrisPen ($n = 1$), SmartPen ($n = 1$) et livres audionumériques ($n = 1$) et dictionnaire électronique ($n = 1$). Toutefois, un participant n'a pas utilisé d'aménagements pendant ses études alors qu'un participant ayant reçu son diagnostic au primaire n'a utilisé les aménagements qu'au cégep. D'ailleurs certains participants ont utilisé d'autres services, aménagements et aides technologiques plus tard dans leur parcours scolaire qu'au moment du diagnostic. Les mesures d'appui dont les participants ont pu bénéficier à la suite de leur diagnostic semblent contribuer à leur réussite scolaire puisque cinq participants ont noté une hausse de leurs résultats :

J'avais droit à plein de choses. Ça fait que, là, ça a fait grimper mes notes en flèche surtout en français. Même en philosophie, il fallait faire des gros textes et je n'étais pas bonne. Ça me pénalisait beaucoup. Tu sais, quand j'écris à la main, quand j'écris à l'ordi, c'est deux choses différentes. Puis, le temps supplémentaire fait une grosse différence aussi parce que, juste me relire et de corriger mes fautes, ce n'était pas considéré dans le temps que ça me prenait pour écrire mon texte. Ça fait que ça a bien aidé. (Lena)

3.2.2 Effets sur le plan personnel

Le processus diagnostique s'inscrit pour certains dans un long parcours de difficultés ($n = 3$), un sentiment d'isolement ou d'être laissé à soi-même ($n = 2$), une gêne devant les autres ($n = 1$), le sentiment de ne pas être prêt pour les études postsecondaires ($n = 1$) ainsi que la comparaison aux autres ($n = 2$) :

Mais là, d'avoir une étiquette collée dessus soi, tu le fais plus. Puis, tu es toujours en train de te comparer aux autres. Puis, pourquoi est-ce que c'est si difficile pour moi? [...] Mais, tu sais, tu le sais que toi, ça te prend quatre heures lire un texte tandis qu'eux, ça leur prend une heure, tu sais. Même si, au final, j'ai le même pourcentage qu'eux, et bien j'ai fait 10 fois plus d'efforts. Ça fait que je suis 10 fois plus fatiguée. (Camille)

3.2.3 Résumé

Ainsi, peu importe le moment (enfance ou âge adulte) où les participants ont reçu leur diagnostic, ils indiquent que le principal avantage de ce dernier est l'accès à des services, à des aménagements et à des aides technologiques. De plus, recevoir un diagnostic au postsecondaire permettait aux participants d'expliquer les difficultés vécues pendant leur parcours scolaire. Par ailleurs, les difficultés rencontrées dans leurs études ont affecté certains participants sur le plan personnel. Certains ont rapporté de la gêne ainsi que la perception de ne pas être prêt pour la suite de leurs études.

3.3 Définition de la dyslexie

Lors de l'entretien, les participants devaient répondre à la question : « Pouvez-vous définir votre dyslexie? » Ils la définissent en termes de défis scolaires : difficultés de rédaction ($n = 10$), difficultés de lecture ($n = 7$), difficultés à l'oral ($n = 6$), difficultés de mémorisation ($n = 2$), lenteur de travail ($n = 2$), difficultés d'apprentissage ($n = 2$) et incapacité à identifier les erreurs commises ($n = 2$). Une seule participante décrit sa dyslexie comme étant une dyslexie mixte :

J'ai une dyslexie mixte et puis ça veut dire que [...] Mais ça veut dire que, et j'ai de la misère à mémoriser les mots par cœur en les voyant en, juste, en les reconnaissant par leur forme. Et j'ai de la misère à les décoder par syllabe et lettre ce qui n'est pas super avantageux. Mixte, c'est la dyslexie la plus courante. Ça fait que *basically* je lis lentement. Et parfois, j'ai comme une très bonne compréhension de lecture et j'aime beaucoup lire, mais, parfois, je lis juste carrément la mauvaise chose. (Alice)

Deux participants n'ont pas juste indiqué des défis lors de la définition de leur dyslexie, mais le fait d'être visuel et d'avoir des façons de penser différentes des autres : « *J'ai toujours eu, peut-être un petit trouble de vouloir être différent. [...] c'est le fun d'être différent. J'ai lu un peu là-dessus. J'ai lu un peu sur le TDA, les deux affaires. Tu es juste différent et tu penses différemment.* » (Léo) Par ailleurs, lorsque questionnés sur la définition de leur dyslexie, certains participants mentionnaient également les défis présentés par un trouble associé : trouble de langage ($n = 1$), TDAH ($n = 2$) et dysorthographe ($n = 2$) : « *Et, aussi, comme j'ai aussi la dysorthographe, c'est de formuler mes idées. Comme ça, ça me prend beaucoup de temps.* » (Camille) Finalement, pour un participant, l'important est de cibler ses forces et ses faiblesses afin de pouvoir s'améliorer : « *J'ai des forces vraiment très fortes. Je focus sur mes faiblesses, de les amener un peu plus haut parce que c'est de même que je m'améliore.* » (Léo)

3.3.1 Résumé

Les participants définissent leur dyslexie en fonction des difficultés et des défis dans leurs études. Une seule participante arrive à nommer le type de dyslexie qu'elle présente ainsi que ses effets. Toutefois, comme la question de l'entretien indiquait de définir leur dyslexie, les participants ont pu interpréter la question en fonction des effets qu'ils percevaient plutôt que la définition de la dyslexie en soi. Par ailleurs, certains n'arrivent pas bien à discerner les particularités entre les différents troubles présentés afin de formuler une définition de la dyslexie.

3.4 Choix de programme d'étude

Les participants ont indiqué leur motivation quant à leur choix de programme d'étude au cégep et à l'université et certains enjeux personnels qu'ils ont rencontrés.

3.4.1 Au cégep

Les diverses motivations des participants quant à leur choix de programme d'étude collégiale et les enjeux personnels rencontrés sont présentés dans la figure 3.1.

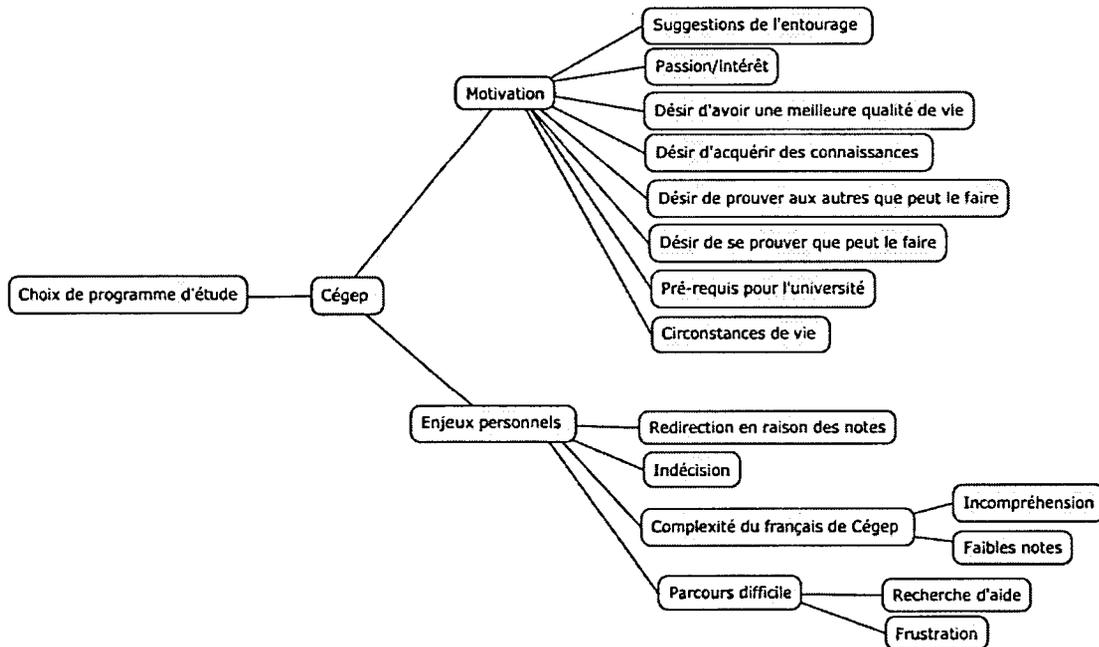


Figure 3.1 : Motivation quant au choix de programme d'étude collégial et enjeux personnels des participants

Les participants indiquent plusieurs motivations les ayant poussé à choisir leur programme d'étude au cégep : passion/intérêt ($n = 5$), pré-requis pour l'université ($n = 4$), suggestion de l'entourage ($n = 2$), désir de prouver aux autres et à soi que la réussite des études collégiales est possible ($n = 2$), désir d'avoir une meilleure qualité de vie ($n = 1$), désir d'acquérir des connaissances ($n = 1$) et en raison de circonstances de vie ($n = 1$). Seulement quatre participants étaient indécis quant à leur choix. La dyslexie ne semble pas avoir eu une part déterminante dans leur choix de programme. D'ailleurs, seulement deux participants indiquent un certain désir de se prouver et prouver aux autres qu'ils peuvent réussir des études collégiales :

Mon envie était avant tout [...] en fait par rapport à mon estime personnelle pour me prouver que je n'étais pas nul. C'était ça. Un peu, ma cause principale, c'était vraiment de me montrer que je pouvais arriver à faire ce niveau très conséquent... (Gabriel)

C'est se retrousser les manches et prouver aux autres qu'on est capable. Je me dis quand tu trouves quelque chose qui te passionne vraiment, tu vas tout faire pour réussir. Moi, je pense que c'était plus par orgueil. Je me suis dit : « je vais prouver que je suis capable. » Ce n'est pas facile. J'ai été chercher l'aide dont j'avais besoin. Ça a été difficile. C'est ça que je vais dire. Ç'a vraiment été difficile et j'ai réussi. (Emma)

D'un autre côté, quatre participants indiquent que les études collégiales ont apporté leurs enjeux en raison du niveau de français exigé. D'ailleurs, deux participants ont dû faire une redirection de programme en raison de leurs notes au cégep et trois participants ont recherché de l'aide et des services pour compenser la difficulté des études.

Oui, enfin, je pense que c'est un amalgame de choses, dans le sens, par rapport à notamment à ma conscience personnelle de me dire qu'après un examen je pensais avoir réussi, puis au fond, j'étais totalement à côté de la plaque. [...] On se remet beaucoup en question à cause de ça [...] Je voulais le faire, mais je n'y arrivais pas. Et ça, c'était très frustrant à vivre. (Gabriel)

3.4.2 À l'université

La figure 3.2 présente les motivations reliées au choix de programme d'étude universitaire et les enjeux personnels rencontrés.

Les participants ont choisi leur programme d'étude universitaire par intérêt ($n = 9$), en raison de qualités personnelles recherchées dans le domaine choisi ($n = 6$), des possibilités pour leur futur emploi ($n = 5$), des suggestions des autres ($n = 2$) et en constatant qu'ils avaient réussi les études collégiales dans ce domaine ($n = 1$) :

Comme je te dis, j'ai gardé des enfants puis j'ai fait cinq ans de camp de jour. Travailler avec des enfants, ça n'a jamais été un doute pour moi. J'ai la flamme naturelle. Je n'ai

pas de problème à gérer des enfants. Puis, je suis capable de m’amuser avec eux autant que de mettre des structures de base. [...] Pour ce qui est du sport, c’est vraiment parce que j’aimais ça me dépasser. (Lena)

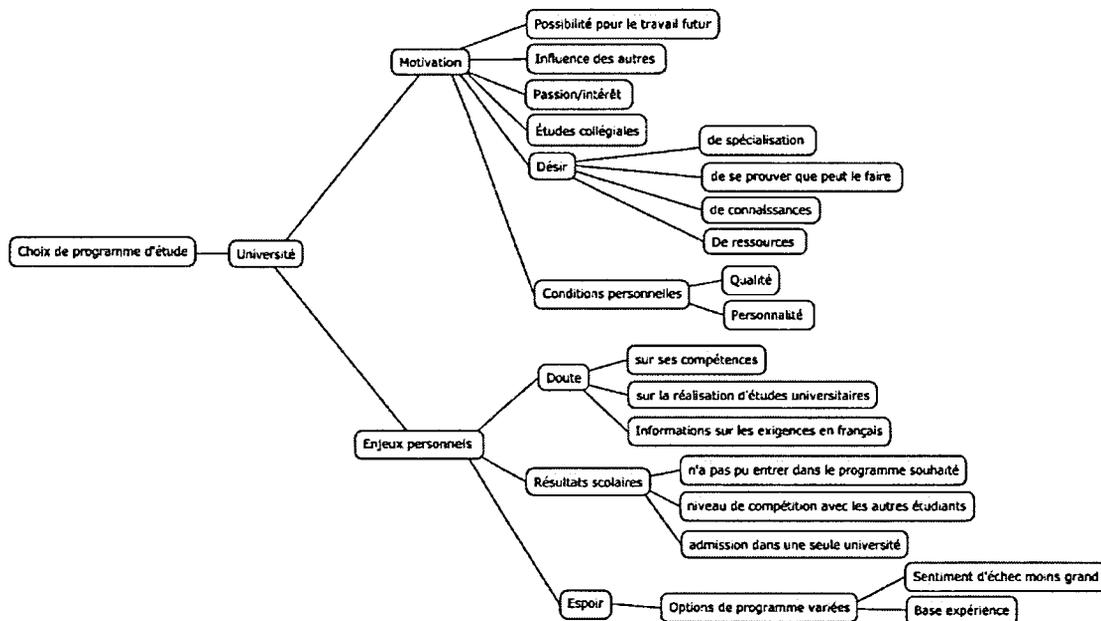


Figure 3.2 : Motivation relative au choix de programme d'étude universitaire et enjeux personnels

Des participants désiraient se spécialiser ($n = 2$), se prouver qu'ils pouvaient faire des études universitaires ($n = 2$) ainsi que d'acquérir des connaissances ($n = 2$) et des ressources ($n = 1$). Par contre, entreprendre des études universitaires implique pour certains participants des doutes sur leurs compétences ($n = 3$) et sur la possibilité de réussir leur programme ($n = 2$) :

Je me suis rendue compte que je suis trop « handicapé » par rapport au français. Je me dis : « ça ne vaut pas la peine de me focaliser et de me mettre dans un milieu où je vais toujours être confrontée à mes difficultés. Je suis mieux de prendre un domaine où est-ce qu'on va se concentrer sur mes forces, pas sur mes difficultés. » Ça fait que j'ai fait le deuil d'étudier en relations publiques. (Camille)

En raison de leurs faibles notes, deux participants n'ont pas pu entrer dans le programme souhaité, deux ont été surpris par le niveau de compétition avec les autres étudiants lors de leur entrée à l'université et un participant a été admis dans une seule université même s'il avait appliqué dans plusieurs. Aussi, une participante s'est informée sur les exigences en français avant de procéder à son inscription à l'université. Malgré tout, les options variées de programmes donnaient un sentiment d'échec moins grand ($n = 1$) et de l'espoir ($n = 3$) aux participants:

Je n'avais pas les notes pour entrer dans une autre université, mais [nom de l'université] oui. [...] ce qui est *le fun* avec l'université, c'est qu'ils offrent plusieurs options. Comme je t'ai dit, en ce moment, je fais un certificat. Je fais un autre certificat. Je vais peut-être pouvoir entrer au bac à la fin si mes notes sont assez bonnes. Sinon, je vais pouvoir faire un cumul. Là-dessus, je ne suis pas bloquée. Je ne me sens pas poche. Dans un sens que je suis un échec. Ça m'a encouragé quand j'ai vu que [nom de l'université] offrait ça et qu'ils offraient beaucoup d'autres ressources. (Emma)

3.5 Résumé

Ainsi, la dyslexie n'a pas été un facteur déterminant lors du choix de programme des participants pour le cégep ou l'université. Certains ont décidé de miser sur leurs forces et se sont informés des exigences en français pour ne pas se retrouver en échec pendant leurs études. Toutefois, même si la majorité des participants n'associe pas leur choix de programme collégial et universitaire à leur dyslexie, certains ont dû renoncer à leur premier choix de programme ou se réorienter en raison de leurs résultats scolaires trop faibles au cégep.

3.6 Études universitaires

La section du protocole d'entretien portant sur les études universitaires comprenait huit questions et huit sous-questions présentées dans le tableau 3.2.

Tableau 3.2

Questions et sous-questions d'entretien portant sur les études universitaires

Questions et sous-questions d'entretien sur les études universitaires

8. Quels sont les effets de la dyslexie sur vos études universitaires ?
9. Compte tenu des exigences universitaires, quelles sont les répercussions de la dyslexie sur vos tâches universitaires?
10. Quelles tâches universitaires trouvez-vous les plus faciles compte tenu de votre dyslexie?
11. Quelles tâches universitaires trouvez-vous les plus difficiles compte tenu de votre dyslexie?
12. Quelles stratégies avez-vous développées à l'université ou au cégep pour vous aider à compenser votre dyslexie? Quelles stratégies vous sont les plus efficaces ?
13. Quels aménagements utilisez-vous relativement à votre dyslexie?
 - a. Temps supplémentaire pour la passation des examens:
 - i. Combien de temps utilisez-vous?
 - ii. Considérez-vous que le temps supplémentaire soit utile? Si oui, de quelle façon?

Tableau 3.2 (suite)

Questions et sous-questions d'entretien portant sur les études universitaires

 Questions et sous-questions d'entretien sur les études universitaires

- b. Autre aménagement (*selon ce qui est mentionné par les participants*):
 - i. Racontez-moi le déroulement d'une tâche avec cet aménagement.
 - ii. Considérez-vous que ce service soit utile? Si oui, de quelle façon?
- c. Aides technologiques (*selon les aides technologiques mentionnées par les participants*):
 - i. Racontez-moi le déroulement d'une tâche avec cette aide technologique.
 - ii. Considérez-vous que cette aide technologique soit utile? Si oui, de quelle façon?

14. Comment percevez-vous la démarche pour obtenir des services et aménagements?

15. Avez-vous déjà ressenti un malaise à utiliser certains aménagements ou aides technologiques en classe?

- a. Oui :
 - i. Racontez-moi un souvenir d'une situation dans laquelle vous avez ressenti un malaise? Comment expliquez-vous ce malaise ressenti?
 - b. Non :
 - i. Qu'est-ce qui a rendu l'utilisation de cet outil ou service moins difficile?
-

Pour répondre à ces questions, certains participants ont émis des éléments d'ordre plus personnel alors que d'autres ont élaboré sur les aspects uniquement scolaires. Ainsi, dans la présentation des résultats, la sous-section sur les effets de la

dyslexie implique des fréquences de réponses qui peuvent être petites en raison de la façon dont les participants ont interprété les questions.

3.6.1 Effets de la dyslexie sur les études universitaires

Les participants veulent être comme les autres dans leurs études universitaires ($n = 3$) et ne pas vouloir déranger lorsqu'il s'agit d'aménagements ($n = 1$). La confiance en soi ($n = 1$) ainsi que l'acceptation de sa dyslexie ($n = 1$) demeurent des enjeux à l'université: « *Moi, ça ne fait que deux ans que je sais que je suis dyslexique. Je suis encore dans le processus d'acceptation et de préjugés. C'est difficile* » (Emma). Malgré tout, un participant relève ne pas être le seul dans cette situation :

Puis, tu sais, je me suis rendu compte que je ne suis pas le seul. Juste dans ma cohorte, je pense qu'on est quatre. Alors, je ne suis pas tout seul non plus. Puis, on bénéficie de services qui...une chance qu'ils sont là pour vrai parce que je ne serais pas ici aujourd'hui probablement. (Raphaël)

Au secondaire, on m'a dit : « tu ne seras pas capable de réussir au cégep. Tu vas échouer. » Ça fait que moi, quand je suis entrée au cégep, je me suis dit : « je vais pocher des cours. Je ne vais pas réussir. [...] Puis finalement, regarde, je suis rendue à l'université. Je n'ai jamais poché de cours...pas encore. Je n'ai jamais poché de cours, je suis rendue à l'université. (Emma)

Sur le plan scolaire, plusieurs aspects des études universitaires amènent des défis pour les participants. Le tableau 3.3 les présente.

Tableau 3.3

Nombre de participants nommant divers défis dans les études universitaires (N = 12)

Défis	Nombre de participants
Rédaction de textes	10
Travaux d'équipe	4
Examens	4
Lectures	3
Tâches prennent plus de temps que pour étudiant neurotypique	3
Étude en prévision d'un examen	2
Présence d'un cours magistral après l'examen	1
Compréhension	1
Prise de notes	1
Mémorisation	1
Organisation temporelle	4

La rédaction de textes est le défi le plus souvent rapporté par les participants :

C'est toujours les travaux écrits que c'est plus difficile. J'ai de la misère à trouver les erreurs des fois. [...] Je te dirais que c'est plus travaux personnels, mettons. Ça demande plus de temps. Plus de réflexion. Plus de concentration vue que je peux perdre la concentration facilement. (Raphaël)

La plus grosse difficulté, pour de vrai, c'est la rédaction parce que je savais...j'ai compris de mon passage au cégep que je ne peux pas me permettre de ne pas avoir quelqu'un pour corriger mes travaux. Ma cote R aurait été beaucoup plus élevée si j'avais payé quelqu'un pour corriger mon français. J'aurais eu plus de portes d'ouvertes. (Camille)

Par ailleurs, les travaux d'équipe impliquent plusieurs défis tels que s'organiser, ne pas toujours connaître les personnes dans sa classe, être soumis aux exigences de français des autres membres de l'équipe et le désir de compenser pour les lacunes en français : « *Je dirais la rédaction des travaux d'équipe parce que chacun de mes coéquipiers s'attend à recevoir une partie écrite en bon français* » (Maël). De plus, la lecture est un élément problématique et exigeant pour trois participants : « *Des fois, les profs donnent du 60 pages à lire pour une semaine. Ça, c'est juste un cours. C'est plus difficile lire. On m'a donné des trucs, mais la plupart du temps, moi, mes lectures, je ne les fais juste pu. C'est décourageant.* » (Emma) Les examens sont également ardues pour certains participants puisqu'ils impliquent parfois la rédaction de court ou long développement les confrontant à leurs lacunes sur les plans de la lecture et de l'écriture. De plus, certaines questions d'examen peuvent porter à confusion exigeant plus de temps pour tenter de saisir la demande :

Des fois, les vrai ou faux, les choix multiples. La façon qu'ils sont posés. C'est mélangeant. Très mélangeant. Comme, j'ai un professeur qu'on parle tellement deux français différents que s'il faisait des vrais ou faux et tout, je pense que je me fourrerais royalement. (Jade)

D'ailleurs, les participants indiquent que le temps de réalisation des tâches est plus long pour eux que pour les étudiants neurotypiques, entre autres, en raison des divers défis associés à leur dyslexie :

Mettons quand je lis, par exemple un texte, un exemple, quelqu'un qui va lire un texte pendant une heure, pour le même résultat, j'ai l'impression que ça va me prendre au minimum quatre heures. Ma quantité de temps est multipliée par quatre à chaque fois. Ça, c'est sûr que ça l'affecte beaucoup. (Chloé)

Même si les participants soulignent plusieurs défis à l'université, ils mentionnent également plusieurs tâches considérées comme plus faciles pour eux : les présentations orales ($n = 7$), les examens à choix de réponses ($n = 3$), les travaux d'équipe ($n = 2$), les recherches ($n = 1$), les examens de style « *take-home* » ($n = 1$), les dessins ou les projets créatifs ($n = 1$) ainsi que la concentration et l'orthographe ($n = 1$). Les présentations orales ressortent puisqu'elles ne confrontent pas à lecture ou à l'écriture exigées dans de la plupart des évaluations. Elles permettent aux participants de faire valoir leur idée :

Des fois, je demande à mes profs : « est-ce qu'il y a des possibilités de faire l'examen de façon orale à la place de me taper trois heures d'écriture? » [...] Moi, je trouve que c'est beaucoup plus bénéfique parce qu'après ça, ils peuvent dire : « qu'est-ce que tu veux dire par là? » (Emma)

De plus, les travaux d'équipe, définis comme une force plus haut, sont un type d'évaluation dans lequel les participants essaient de miser sur leurs forces et dans lequel ils confient les aspects auxquels ils éprouvent des problèmes aux autres membres de l'équipe :

J'aime les travaux d'équipe parce que je suis bonne à *seizer* ce que l'autre est bonne à faire et qu'est-ce que moi, je suis bonne à faire... [...] aller chercher les forces de tout le monde, pour ça. Et souvent, je me mets en équipe avec des gens qui, justement, me sont complémentaires. (Alice)

3.6.2 Stratégies personnelles

Tout au long de leur parcours scolaire, les participants ont su développer des stratégies personnelles. Les stratégies cognitives mentionnées incluent : recopier les notes ($n = 5$), faire des notes ou des résumés de lectures ($n = 5$), utiliser un code de couleur ($n = 3$), relire ses notes ($n = 2$), prendre beaucoup de notes ($n = 2$) ainsi que créer des cartes thématiques ($n = 1$):

Ça fait que, tout ce que j'ai vu depuis janvier, je le retranscris à l'ordinateur. Tout ce que je vois de plus important que je sais que j'ai à étudier, je le retranscris à l'ordinateur de manière structurée avec les grands titres avec les grandes choses. Je l'imprime à l'ordinateur et ensuite, je le relis. Donc, là, je vais mettre... bien, c'est ma façon d'étudier que j'ai trouvé le plus efficace. Là, je vais surligner les grands titres. Je vais mettre des notes. Je vais vulgariser le plus facilement, mettre des exemples. Ça fait que, là, je vais vraiment colorier. Je vais vraiment mettre plein d'affaires sur mes feuilles. (Lena)

Certains participants utilisent des stratégies métacognitives grammaticales ($n = 1$) et de planification ($n = 4$), des stratégies de relaxation ($n = 1$) ainsi que des stratégies de gestion des ressources. Parmi ces dernières, ils mentionnent : étudier en groupe ($n = 4$), utiliser les notes de cours d'un collègue ($n = 2$), demander des explications à ses collègues ($n = 2$), diminuer le nombre de cours par session ($n = 2$), faire corriger ses textes par son entourage ($n = 2$), étudier à l'aide d'une application ($n = 1$) et porter des bouchons d'oreille afin de diminuer les bruits ambiants lors des examens ($n = 1$) :

Ou sinon, une méthode de travail que je trouve encore plus efficace, c'est étudier en équipe. Pour vrai, je trouve que, ça, c'est quelque chose qui fonctionne vraiment plus, vraiment mieux pour moi. Tu sais, parce que, mettons, je suis quelqu'un qui peut bloquer facilement à un endroit et qui peut juste ne pas avancer parce que j'ai un questionnement dans ma tête. Alors, tu sais, mettons je suis avec quelqu'un, je pose la question rapide, il me répond. Ah, ok. Je peux continuer mon étude dans le fond. [...] Moi, je trouve que cet aspect-là marche beaucoup plus avec moi, pour ma personnalité, par rapport au type de personne que je suis que d'être toujours tout seul et d'étudier tout seul. Tandis que d'autres, je sais que ça marche. (Raphaël)

3.6.3 Aides technologiques

Les participants recourent à des aides technologiques dans leurs études (voir tableau 3.4). De plus, six participants indiquent avoir eu, au collégial, une rencontre avec un intervenant qui leur a expliqué le fonctionnement de ces aides.

Tableau 3.4

Nombre de participants utilisant diverses aides technologiques (N = 12) à l'université.

Aides technologiques	Nombre de participants
Antidote	10
WordQ	5
Dictionnaire électronique	2
IrisPen	1
Dragon Naturally Speaking	1

Le niveau de satisfaction relativement à ces aides technologiques était évalué sur une échelle de type Likert en quatre points : « fortement satisfait », « assez satisfait », « moyennement satisfait » et « pas du tout satisfait ». Les participants indiquent être en moyenne « fortement satisfait » à « assez satisfait » par Antidote et « assez satisfait » à « moyennement satisfait » par WordQ. Les avantages d'Antidote relevés par les participants incluent : cibler les fautes d'orthographe ($n = 7$), cibler la syntaxe

brouillonne ($n = 3$), trouver la définition des mots ($n = 2$), permettre que les autres comprennent leur texte ($n = 1$) ainsi que trouver des synonymes ($n = 1$) :

Ça corrige...ça t'aide aussi dans ta structure de phrase. Des fois, ça met des petites vagues. Parce qu'il ne faut pas se fier...moi, je faisais ça au départ. Je faisais juste corriger les mots en rouge. Puis, j'ai réalisé que j'avais encore des fautes qui ressortaient de là et je ne comprenais pas trop. (Lena)

Par contre, certains aspects négatifs sont également soulevés : les coûts ($n = 1$) et le fait que tout n'est pas corrigé ($n = 4$) :

Mais le problème avec antidote, ça ne corrige pas la syntaxe, ni les virgules, ni les points. C'est le point faible d'antidote je vais dire. [...] Ça fait que, là-dessus, je dis qu'Antidote m'aide beaucoup, mais il ne faut pas le prendre au pied et à la lettre parce que c'est vraiment...il faut se garder un certain jugement. [...] Ça aide comme le ¼. Antidote aide le ¼ de mon texte. Il va rester des fautes, il va rester des conjugaisons, de la syntaxe, mais il reste toujours des fautes à la fin. (Emma)

Cinq participants utilisent également WordQ à l'université puisque cette aide est utile pour cibler les mots oubliés ($n = 1$), pour s'assurer de la compréhension des questions d'examen ($n = 1$) et pour la syntaxe ($n = 1$). Toutefois, les participants notent que WordQ est compliqué ($n = 1$), demande beaucoup de temps ($n = 1$), est peu familier ($n = 1$) et coûte cher ($n = 1$). Ainsi, trois participants ont accès à WordQ à l'université, mais n'en font pas usage: « *Elle m'a fait utiliser WordQ, mais je ne l'ai pas beaucoup utilisé bien, bien. Ça lisait mes textes, mais je ne l'utilisais jamais* » (Raphaël).

3.6.4 Services et aménagements

Un participant n'a jamais voulu utiliser de services ou d'aménagements lors de ses études. Une participante mentionne l'importance de développer ses propres stratégies et ne pas trop se fier sur les aménagements :

Non, je n'ai jamais demandé. J'ai toujours voulu être considéré comme tout le monde. Ça en fait ma fierté, aussi. [...] Je me suis dit : « j'apprends ici », éventuellement enfin

si j'en ai besoin, ce serait un peu bête de ne pas l'utiliser, mais je n'ai pas demandé des traitements de faveur par rapport à la dyslexie. (Gabriel)

Déjà là, je pense que c'est important de prendre...oui, on a accès à nos accommodements, mais travailler sans aussi ça fait du bien parce que ça nous permet de développer des automatismes qui sont aujourd'hui facilitants. Aujourd'hui, j'ai créé des automatismes, j'ai créé des façons de faire que je n'aurais pas développées si j'avais eu accès à tout au secondaire. Ça fait que je pense que c'est important de créer des automatismes. De travailler, de dompter, de maîtriser sa dyslexie. (Lena)

La majorité des participants ($n = 11$) utilisent toutefois certains aménagements en milieu universitaire. Le tableau 3.5 les présente.

Tableau 3.5

Nombre de participants utilisant divers services et aménagements ($n = 11$)

Services et aménagements	Nombre de participants
Temps supplémentaire pour la passation des examens	11
Local isolé pour la passation des examens	11
Ordinateur pour la passation des examens	4
Orthopédagogie	4
Preneur de notes	3
Enregistrement des cours	2
Non-comptabilisation des erreurs	2
Être considéré à temps plein	1

Tableau 3.5 (suite)

Nombre de participants utilisant divers services et aménagements (n = 11)

Services et aménagements	Nombre de participants
Billet du médecin pour diminuer le nombre de cours/examens par tranches de 24/48h	1
Tuteur	1
Écouter des sons de vagues pendant les examens	1

Les participants ont noté leur niveau de satisfaction quant aux aménagements et services sur une échelle de type Likert allant de « fortement satisfait », « assez satisfait », « moyennement satisfait » à « pas du tout satisfait ». La moyenne de satisfaction quant au temps supplémentaire est assez élevée, neuf des évaluations étant « fortement satisfait ». Les participants se disaient en moyenne « assez satisfait » du local isolé pour la passation des examens, « fortement satisfait » à « assez satisfait » des services d'orthopédagogie et « assez satisfait » à « moyennement satisfait » des preneurs de notes.

Les avantages notés du temps supplémentaire sont qu'il permet aux participants de se vérifier ($n = 6$), de diminuer leur stress ($n = 5$), de répondre à toutes les questions d'examens ($n = 4$), de structurer leur texte ($n = 2$) et de prendre le temps de bien comprendre les questions ($n = 1$) :

Je l'utilise pour vrai ma moitié de temps supplémentaire. [...] Mais, la majorité du temps, surtout pour les trucs écrits, ça aide. Je veux dire, je n'ai jamais assez de temps pour faire ma rédaction. Tu m'en ajouterais et je ne remets jamais une rédaction pas de fautes. Je ne remets jamais rédaction super bien écrite. J'ai beau faire des efforts, mais

je perds des points. Et mon 10% qu'on perd pour le français, je le perds systématiquement. Je veux juste que ce soit lisible. (Alice)

Temps supplémentaire, ça, c'était vraiment efficace pour moi parce qu'au secondaire, je voyais que je finissais tout le temps mes examens, mais vraiment tout le temps, à la dernière minute. À chaque fois. Puis, dans les 15 dernières minutes, j'étais beaucoup sous le stress parce qu'il y avait comme peut-être cinq questions que je n'avais pas répondu. Alors, je répondais rapidement. (Raphaël)

Trois participants indiquent toutefois qu'ils sont souvent fatigués après les nombreuses heures passées sur un examen ayant du temps supplémentaire : « *Un examen avec le temps que tu as et plus de temps, un moment donné si tu me donnes 33% de plus ou 3...en tout cas, de plus, ça reste que mon cerveau n'est plus là.* » (Léo) Pour une participante, un désavantage du temps supplémentaire est que la correction ne sera pas nécessairement faite par le même correcteur que les autres élèves de la classe. Ainsi, elle indique que, pour un cours, c'était le professeur qui corrigeait son examen et qu'il était plus sévère dans sa correction que son assistant de cours qui corrigeait le reste de la classe. D'ailleurs, un participant note que les professeurs peuvent être plus flexibles en classe et répondre à davantage de questions. Par ailleurs, deux participants mentionnent que le temps supplémentaire n'est pas efficace : « *Souvent, je finis en même temps que tout le monde.* » (Maël)

Onze participants utilisent également un local isolé pour la passation de leur examen. Ainsi, la passation des examens dans un local isolé permet de diminuer le stress de certains participants puisqu'ils ne voient pas les autres étudiants quitter la salle d'examen ($n = 3$). De plus, ce local favorise la concentration puisque les distractions sont moins importantes qu'en classe ($n = 5$) :

Le local à distraction réduite, je le prends parce que [...] je suis dans une cohorte de 120 personnes. Quand ils nous mettent dans la même classe, qu'on est 120, bien, il y a du monde qui efface, du monde qui grouille, qui bouge. (Lena)

Toutefois, dans ce local isolé, les professeurs ne sont pas là pour répondre aux questions ($n = 3$) :

Puis, un autre côté négatif c'est que, comme je te disais, quand je lis une phrase, je vois plein de sens, mais je ne peux pas poser ma question au prof parce qu'il n'est pas là. Ça fait que, c'est ce qui m'a le plus pénalisé en deux ans, c'est que, des fois, je réponds à une question et je suis complètement dans le champ parce que je n'ai pas eu l'aide du prof que j'aurais nécessairement eu si j'étais en classe. (Camille)

Trois participants utilisent les preneurs de notes. Bien que cet aménagement permet à une participante de compléter ses notes, dépendamment de la personne, l'efficacité n'est pas toujours présente en raison du manque d'informations lors de la prise de notes ($n = 1$) et la mémorisation n'est pas favorisée ($n = 1$). De plus, deux participants peuvent enregistrer leur cours à l'université. Pour un participant, cela enlève la pression de devoir tout assimiler et mémoriser pendant le cours ($n = 1$). Toutefois, retrouver les sections du cours manquées peut être difficile ($n = 1$) et ainsi prendre plus de temps lors de l'étude ($n = 1$) : « *Encore, c'est le temps de...mettons, j'ai mon 3h de cours et en arrivant chez moi, il faudrait que je reprenne un autre 1h-3h de cours en plus de mes études, en plus des lectures, en plus de...* » (Emma)

Quatre participants ont recours aux services d'orthopédagogie pour obtenir des stratégies et des interventions en lecture ($n = 2$), écriture ($n = 1$) et pour diminuer l'anxiété ($n = 1$) :

Mais là, j'ai été voir l'orthopédagogue et j'ai essayé d'apprendre à savoir quand ne pas lire des trucs et couper dans mes lectures et faire de la lecture plus sélective de ce que je dois lire parce que, souvent, j'essayais de tout lire ce qui n'est pas l'idéal. Et j'ai de la misère à savoir quand couper, quoi lire et quoi ne pas lire. Je ne peux pas lire rapidement. Ce n'est pas dans mes options. Je ne peux pas lire en diagonale. (Alice)

Pour utiliser certains aménagements, les participants doivent parfois s'afficher, par exemple lorsqu'ils doivent aller voir le professeur pour avoir accès aux aménagements ou lorsqu'ils enregistrent les cours. Certains participants éprouvent du malaise dans ses

situations en raison de la stigmatisation pendant les examens ($n = 2$), du manque d'ouverture des professeurs ($n = 1$) et du sentiment d'être injuste envers les autres étudiants en raison des aménagements dont ils bénéficient que les autres n'ont pas ($n = 1$) :

Il y a quand même...je sais que je suis en situation de handicap. Mon handicap n'est pas physique, mais il y a quand même un malaise parce que je ne suis pas comme les autres étudiants. Il y en a qui doivent avoir de la misère à arriver dans les temps. C'est comme moi au début. J'avais de la misère à arriver dans mon temps avant que je sache que je suis dyslexique. Et j'étais comme : « mais pourquoi eux [étudiant en situation de handicap], ils ont droit à plus de temps, mais pas moi? Moi aussi, j'aimerais avoir plus de temps. » Là-dessus, je trouvais une injustice, mais maintenant, c'est moi qui le vis. Je sais que c'est juste dans un sens, mais en même temps, je sens une injustice. (Emma)

Toutefois, le fait que les services et aménagements soient un besoin ($n = 2$), qu'il y a d'autres étudiants dans la même situation ($n = 1$) et qu'il y a un nombre élevé d'étudiants dans la classe ce qui fait qu'ils passent davantage inaperçus ($n = 1$) sont des éléments mentionnés comme aidant leur utilisation.

Ainsi, la majorité des participants ($n = 11$) ont recours à des services et aménagements en milieu universitaire. La démarche pour les obtenir est considérée comme simple pour six participants. Un participant mentionne que les services ont amélioré leurs conditions d'accès au cours des dernières sessions :

Ça s'est amélioré. Quand j'étais rentrée, c'était vraiment, je devais aller porter la lettre individuelle et tout ça. Et là, c'est un peu plus, ça commence à être plus informatisé. Ils l'envoient, le programme l'envoie lui-même à tes profs. Après ça, tu n'as qu'à aller avec lui [professeur] et confirmer. (Chloé)

La procédure d'accès aux services demande de l'autonomie des participants ($n = 2$) et implique une charge de travail supplémentaire pour les participants ($n = 2$). Par ailleurs, une participante indique que la procédure n'est pas toujours claire en début de parcours ce qui amène de la confusion et des défis en raison de l'autonomie exigée. Une

participante mentionne d'ailleurs que les informations sur les services disponibles devraient être davantage affichées à l'université. Un participant mentionne plutôt qu'il y a trop d'intervenants dans un dossier surtout au début du parcours. De plus, deux participants soulignent que le suivi est moins personnalisé que pendant les études collégiales ce qui est considéré comme un désavantage. D'ailleurs, l'accessibilité aux services est parfois limitée en raison du nombre élevé d'étudiants et des difficultés à avoir un rendez-vous avec leur conseiller ($n = 2$) et les ressources ne sont pas toujours disponibles ($n = 1$). Une participante souligne que le personnel du service oublie parfois les aménagements auxquels elle a accès (p. ex., droit à l'ordinateur pendant l'examen) ce qui entraîne des complications. Par ailleurs, il est arrivé à un participant de recevoir son local d'examen la veille de ce dernier ce qui a augmenté son stress. Finalement, trois participants disent avoir joué le rôle de « formateur » auprès de certains professeurs lorsqu'ils ont été les voir pour obtenir les aménagements:

J'ai un prof à [nom de l'université], c'était sa première session et, apparemment, il n'avait pas été informé de ça. Comme, c'est moi qui ai dû lui expliquer comment ça fonctionnait. Mais il était...*cool*. Mais, je trouvais ça juste bizarre...ils auraient dû lui dire. Mais, tu sais, c'était un nouveau prof. Il y avait peut-être beaucoup de choses qu'on lui avait dit et il y avait juste beaucoup de trucs. (Alice)

3.6.5 Résumé

Les participants rencontrent plusieurs défis dans leurs études universitaires les amenant à prendre plus de temps que les étudiants neurotypiques pour réaliser leurs tâches scolaires. Ainsi, les participants ont développé différentes stratégies pour compenser leurs difficultés. Onze participants utilisent les aménagements, les services et les aides technologiques offerts. Les participants misent surtout sur des aménagements leur permettant d'avoir plus de temps pour s'assurer de bien lire et comprendre les questions d'examens, pour se corriger, pour être plus concentrés et pour être moins stressés.

D'ailleurs, les aides technologiques doivent être simples à utiliser et ne pas consommer trop de temps sinon elles ne sont pas utilisées. Si la démarche pour obtenir des services en milieu universitaire est simple pour la plupart des participants, certains indiquent les désavantages de ces derniers. Finalement, l'utilisation de services et des aménagements peut causer une certaine stigmatisation en identifiant le trouble des participants aux yeux de ses collègues et professeurs.

3.7 Dévoilement du diagnostic de dyslexie

Le protocole d'entretien comprenait plusieurs questions concernant le dévoilement du diagnostic de dyslexie (voir tableau 3.6).

Tableau 3.6

Questions d'entretien sur le dévoilement du diagnostic de dyslexie

Questions d'entretien sur le dévoilement du diagnostic de dyslexie

16. Avez-vous parlé de votre dyslexie à vos professeurs? Si oui, comment ont-ils réagi? Que pensez-vous de leur réaction?
17. Avez-vous dû informer vos professeurs d'aménagements vous concernant? Comment ont-ils réagi concernant l'annonce de votre diagnostic?
18. Si vous avez des collègues universitaires connaissant votre diagnostic de dyslexie, quelles sont **leurs attitudes** par rapport à votre diagnostic?
19. Est-ce que vous percevez que les difficultés que vous pouvez avoir reliées à votre dyslexie ont un effet sur vos relations avec vos collègues? Si oui, de quelle façon?

Tableau 3.6 (suite)

Questions d'entretien sur le dévoilement du diagnostic de dyslexie

Questions d'entretien sur le dévoilement du diagnostic de dyslexie
20. Ressentez-vous une certaine réticence à dévoiler votre dyslexie à certaines personnes? Pourquoi?
21. Comment décidez-vous de dévoiler votre dyslexie à certaines personnes plutôt qu'à d'autres?
22. Quels sont les effets de la dyslexie sur votre vie personnelle?
23. Quelles sont les attitudes de vos proches (famille, amis) concernant la dyslexie? Que pensez-vous de ces attitudes ?

3.7.1 Perceptions des autres

Les participants ont dévoilé leur dyslexie à leur médecin ($n = 1$), leur employeur ($n = 1$), leurs enseignants de secondaire ($n = 3$), leurs professeurs de cégep ($n = 3$), leurs professeurs d'université ($n = 10$), leurs collègues à l'université ($n = 11$) et leurs proches/familles ($N = 12$). La participante ayant parlé de sa dyslexie à son médecin de famille indique qu'il ne reconnaissait pas ce trouble ce qui était frustrant et décourageant pour elle. Un employeur a démontré de l'incompréhension des difficultés d'un participant. Les participants ayant parlé de leur dyslexie à leur enseignant de secondaire ont eu comme réaction un manque de compréhension ($n = 1$) ainsi que la perception de l'enseignant que le participant ne puisse pas finir son secondaire ($n = 1$) ou aller au cégep ($n = 2$). Les réactions des professeurs de cégep incluent

l'incompréhension ($n = 1$), les doutes sur les capacités du participant ($n = 1$), l'ouverture et le soutien ($n = 1$), ainsi que de la compréhension ($n = 1$) :

C'est ça parce que j'avais coulé le cours, mais je savais que j'allais couler le cours parce que je savais ma difficulté. Puis, j'ai discuté avec elle [professeure de cégep]. Elle m'a dit : « tu sais, tu devrais franchement considérer le fait de changer de programme parce que toi, ton français est là, comme vraiment bas, et la classe est là. Puis, l'écart entre les deux est trop gros. Ça fait que tu ne peux pas. » Elle m'a énuméré tous les cours qu'il restait à la technique que je coulerais. Ça m'a donné un gros coup. J'ai vraiment fait une grosse dépression suite à ça. (Camille)

Les participants indiquent que les réactions de leurs professeurs d'université à leur diagnostic étaient : l'ouverture ($n = 5$), la compréhension ($n = 5$), l'engagement ($n = 2$), le désintérêt ($n = 2$) et de l'incompréhension des difficultés présentées ($n = 2$). Deux participants indiquent que certains professeurs ont été réticents à augmenter leur charge de travail en raison des aménagements demandés. Toutefois, six participants mentionnent que leurs professeurs n'ont pas eu de réactions à la suite de l'annonce de leur dyslexie : « *De façon générale, je dirais que les professeurs, ça ne les dérange... ils sont ni chauds ni froids. Je pense que de plus en plus, ils ont des élèves dyslexiques. Ils savent que, pour eux, ça ne change pas grand-chose.* » (Maël) La principale raison poussant les participants à dévoiler leur dyslexie à leurs professeurs est pour recevoir les aménagements en milieu universitaire.

Les participants ont également dévoilé leur dyslexie à leurs collègues universitaires. Ces derniers ont été compréhensifs ($n = 5$) ou non compréhensifs ($n = 2$). Une participante indique que ses collègues l'ont trouvé chanceuse d'avoir des services ($n = 1$) alors qu'une mentionne de la curiosité de la part de ses collègues ne connaissant pas tout ce qu'avoir une dyslexie implique. Deux participants indiquent de la surprise de leurs collègues puisque la dyslexie n'est pas nécessairement visible. Finalement, les collègues ont démontré de l'ouverture ($n = 4$), ont fait preuve d'humour ($n = 4$) et n'ont

pas eu de réactions ($n = 1$) : « *Les étudiants sont vraiment ouverts là-dessus. Je pense qu'ils sont beaucoup plus touchés que...peut-être qu'il y a 10 ans.* » (Emma)
 Finalement, les proches et la famille des participants ont démontré des réactions de soulagement ($n = 5$), de soutien et des encouragements ($n = 5$), de l'humour ($n = 5$), de l'ouverture ($n = 3$) et de la surprise ($n = 1$), un manque de connaissance de la dyslexie ($n = 4$) et des préjugés ($n = 4$) :

J'en ai parlé à du monde de ma famille. Les préjugés, ça a commencé à sortir. « Ce n'est pas une maladie. C'est dans ta tête. C'est juste à toi de travailler plus. » Oui, c'est *le fun* dire : « c'est à toi de travailler plus. » Il y a quelqu'un qui...mettons, qui n'a pas étudié une heure pour son examen, c'est sa faute, mais, quelqu'un que ça prendrait une heure à étudier pour son examen et l'autre, ça lui prend trois heures et après trois heures, il ne comprend pas encore. Des règles de base du primaire qu'on avait appris que, moi, je ne comprends pas encore ou que ce n'est pas assimilé. Oui, c'est peut-être juste de moi, mais, quand ça fait 10 fois qu'on me l'explique... c'est dur pour moi et quand tu reçois un commentaire de même...on a tous nos problèmes, on a tous...oui, oui, je comprends, mais de là à me dire c'est juste dans ma tête, c'est *rough*. Le français, ce n'est pas une langue facile. (Emma)

Deux participants n'indiquent toutefois aucune réaction de leurs proches et de leur famille.

Le dévoilement du diagnostic de dyslexie a engendré des enjeux pour les participants. Ces derniers ont également indiqué les circonstances dans lesquelles ils dévoilaient leur diagnostic de dyslexie (voir figure 3.3).

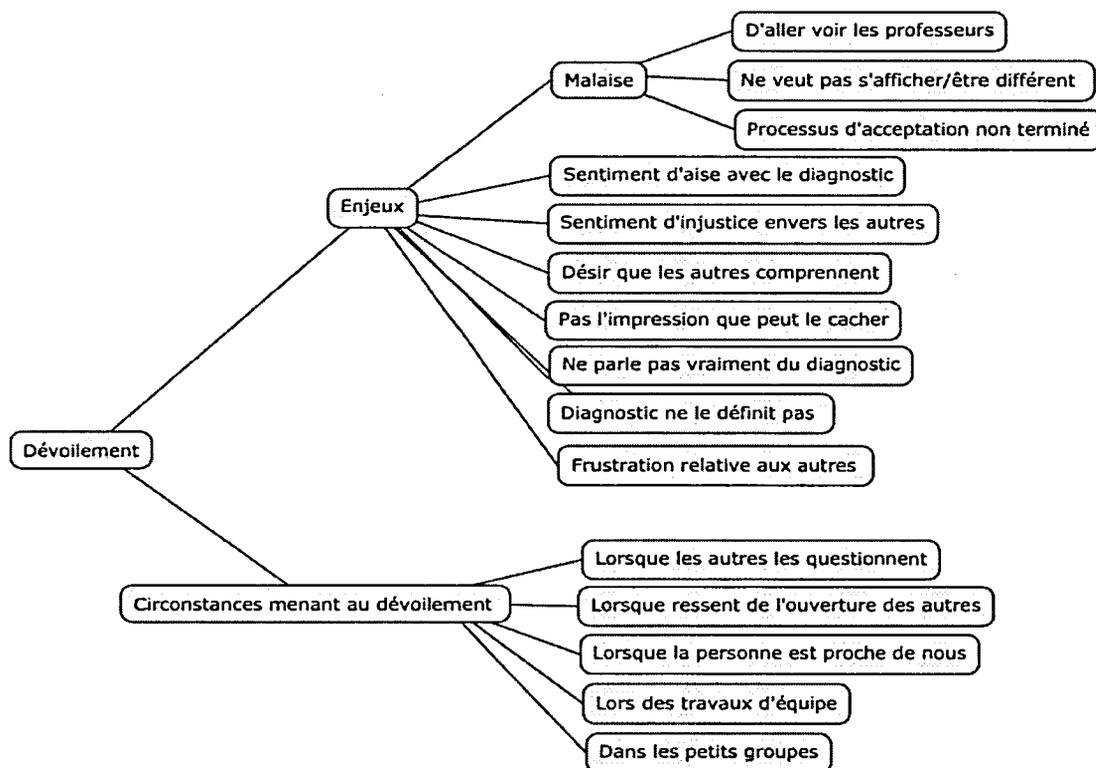


Figure 3.3 : Enjeux et circonstances du dévoilement mentionnés par les participants

3.7.2 Enjeux personnels du dévoilement

Certains participants indiquent un certain malaise à dévoiler. Ainsi, aller voir les professeurs ($n = 4$) et être différents et s'afficher comme personnes ayant un diagnostic de dyslexie ($n = 2$) rendent le dévoilement plus difficile pour certains participants : « [...] je ne veux pas être perçue comme être incompetente parce que j'ai un trouble d'apprentissage. » (Camille) De plus, une participante n'a pas encore accepté sa dyslexie ce qui rend le dévoilement complexe: « C'est ça que je peux te dire. Tu te fais petite. Ce n'est pas quelque chose que je suis encore à l'aise avec. » (Emma) Toutefois,

quatre participants sont à l'aise avec le diagnostic alors qu'un n'a pas l'impression qu'il peut le cacher :

Une fois que tu la connais bien, que tu as réussi à la dompter si je peux dire ça comme ça, je veux dire, c'est facile d'être dans le monde qu'on vit. Il n'y a pas de problème avec ça. Il faut en rire aussi. Si tu passes ton temps à dire : « oh mon dieu, je me suis trompée. Oh mon dieu, j'ai l'air niaiseuse. » Tu sais, sors-en, souris et ris. Le monde autour de toi va rire avec toi. Tu leur dis : « désolé, je me suis trompée, ça m'arrive. » Tu sais, je veux dire, même une personne normale, ça y arrive de bégayer. Même une personne normale, ça y arrive de se tromper. Je peux passer pour quelqu'un de bien normal même si je sais que, dans ma tête à moi, oui, je suis... je ne suis pas obligé de faire : « je suis dyslexique. Ça fait que, arrêtez de rire de moi. » Tu sais, je le prends bien. J'arrive vraiment à vivre avec. (Lena)

Parler de son diagnostic permet d'évacuer sa frustration pour une participante. Finalement, trois participants ne parlent pas vraiment de leur dyslexie : « *Ce n'est pas de ce que je vais dire au premier abord, ça ne me définit tout simplement pas.* » (Gabriel)

3.7.3 Circonstances menant au dévoilement

Le dévoilement se produit dans différentes circonstances. Huit participants indiquent qu'ils vont dévoiler lorsque les autres les questionnent : absence pendant les examens ($n = 3$), lorsque les autres voient les difficultés d'orthographe ($n = 4$), ou des difficultés à différencier la droite et la gauche ($n = 1$) et lorsqu'ils questionnent les participants sur les efforts fournis ($n = 1$). De plus, quatre participants indiquent dévoiler leur dyslexie lors de travaux d'équipe pour expliquer leurs difficultés ($n = 4$) et pour trouver quelqu'un pour les corriger ($n = 3$). Finalement, les participants dévoilent leur diagnostic de dyslexie lorsqu'ils perçoivent de l'ouverture des autres ($n = 1$), lorsque les personnes sont proches d'eux ($n = 3$) et lorsqu'ils sont dans des petits groupes ($n = 1$) :

C'est sûr que ce n'est pas la première affaire que je vais dire quand je me présente, mais s'il y a contexte [...] si mettons, on parlait, justement, d'examens ou quelque chose comme ça. Ou, tu sais, juste quelqu'un qui me connaît un petit peu dans le cours et qui me dit : « ah, je ne t'ai pas vu dans le cours. » Je suis : « ah, non, non. Je ne fais pas l'examen dans le cours parce que j'ai des accommodations à cause de ma dyslexie, tu sais. » (Chloé)

3.7.4 Résumé

Ainsi, les participants ne dévoilent pas leur dyslexie à tout le monde, mais le font davantage en contexte scolaire puisqu'il s'agit d'un milieu dans lequel les difficultés peuvent être observées par les autres. De ce fait, si les participants ne sont pas confrontés à leurs difficultés, ils ressentent moins le besoin de le mentionner aux autres. Les participants notent également que les personnes auxquelles ils ont dévoilé leur dyslexie en milieu universitaire étaient généralement informées ce qui rendait le dévoilement plus simple.

3.8 Poursuite des études et entrée sur le marché du travail

Le tableau 3.7 présente les questions d'entretien portant sur la poursuite des études et l'entrée sur le marché du travail.

Tableau 3.7

Questions d'entretien portant sur la poursuite des études et l'entrée sur le marché du travail

Questions d'entretien sur la poursuite des études et le marché du travail
Quelles sont vos aspirations professionnelles? Est-ce que vous percevez que votre dyslexie affecte ou affectera ces aspirations?
Comment concevez-vous la suite de vos études ?
Comment concevez-vous votre entrée sur le marché du travail?

3.8.1 Poursuite des études

Pour trois participants, la poursuite des études implique des questionnements et des doutes quant à leurs résultats scolaires et leurs possibilités pour le futur. D'ailleurs, quatre participants mentionnent qu'ils sont conscients du temps et des efforts qu'ils ont à consacrer à leurs études ($n = 4$) :

Et comme je te dis, si je veux me rendre là où je veux être, il va falloir toujours que je travaille aussi fort que je le fais présentement. Ça, c'est sûr. Je m'y attends et je suis prête à m'engager personnellement, mais comme je te dis, j'aime ça. Je n'ai pas de problème avec ça. (Lena)

Pour deux participants, la fin des études approche et les soulage puisqu'ils n'auront pas à être autant confronté à leurs difficultés quand ils seront sur le marché du travail que pendant leurs études selon eux. Par ailleurs, la poursuite des études permet à plusieurs participants de réaliser leurs ambitions : obtenir son diplôme du programme d'étude

actuel ($n = 8$), faire une maîtrise ($n = 4$), faire un baccalauréat⁵ ($n = 4$), travailler dans le domaine ($n = 3$), augmenter ses notes ($n = 2$), augmenter sa confiance en soi ($n = 1$), être reconnu comme étudiant à temps plein ($n = 1$) et terminer dans les temps prescrits pour suivre sa cohorte ($n = 1$):

Je vais me prouver que je vais y arriver. Puis j'aurai mon papier. Ce sera la victoire de la lutte [...] d'avoir mon papier, de pouvoir me dire que malgré tout ce que j'ai passé par... Enfin, tout ce que j'ai eu par le passé, j'y suis parvenu et que [...] quand on veut, on y arrive. (Gabriel)

Deux participants voient plutôt la suite de leurs études session par session.

3.8.2 Aspirations professionnelles

Les participants anticipent certains défis en décrivant leur présence future sur le marché du travail : la rédaction ($n = 4$), le temps d'exécution d'une tâche plus long que pour les personnes neurotypiques ($n = 3$), l'organisation ($n = 2$), la confiance en soi ($n = 1$), l'anxiété ($n = 1$) ainsi que la difficulté de mémorisation ($n = 1$):

Dans le sens que ça va peut-être me faire un peu plus de temps pour arriver à assimiler, à comprendre ce qu'on me demande de faire. Ça va plutôt être ça, je pense, qui va être, peut-être le plus stressant pour moi. Après trois mois, ça sera probablement réglé. (Gabriel)

⁵ Puisqu'ils sont étudiants libres ou au certificat, certains participants veulent, soit faire un baccalauréat par cumul ou un baccalauréat.

Néanmoins, certaines solutions aux défis soulevés sont envisagées telles l'utilisation de l'ordinateur ($n = 1$), la planification de leur horaire pour avoir plus de temps pour une tâche ($n = 3$) ainsi que le recours à une secrétaire ou une assistante ($n = 1$) :

Donc, je me dis que dans ma future profession, il est clair et évident que ça va me nuire, mais encore une fois, j'espère arriver à un niveau où, mettons, j'aurais une assistante ou j'aurais une secrétaire ou j'aurais quelque chose qui pourra justement réviser mes textes pour réviser mon français pour s'assurer que, quand je remets des rapports ou je remets des lettres, ce sera exempt d'erreurs. (Maël)

Cinq participants indiquent aussi avoir des aptitudes pour le marché du travail qui compenseront la dyslexie:

Prof d'éduc, je pense que ça me donne une bonne chance de travailler dans un domaine que j'aime parce que, non seulement, tu n'es pas toujours en train d'écrire ou de corriger tel, tel truc. Tu es dans la relation face à face avec l'étudiant, avec l'élève. Et, tu sais, tu es là pour lui transmettre des aspects moteurs, des exercices un peu plus. Tu es là aussi pour lui mettre un bon mode de vie sain, santé. Alors, tu sais, c'est moins en relation, je dirais, théorique, plus, beaucoup plus physique. Ce qui est plus ma force, je crois. (Raphaël)

Quatre participants perçoivent peu d'effet de leur dyslexie sur leurs aspirations professionnelles. D'un autre côté, un participant arrive difficilement à se projeter dans l'avenir alors qu'une participante a dû reconsidérer son parcours en raison de la dyslexie : *« c'est sûr qu'initialement, quand je suis entrée à l'université, je voulais aller au doc[torat]. En rentrant à l'université, j'ai réalisé que ce ne serait pas possible. »* (Chloé)

3.8.3 Entrée sur le marché du travail

Plusieurs options sont envisagées quant à l'entrée sur le marché du travail : trouver un métier dans le domaine ($n = 7$), voyager et travailler ($n = 2$), retourner aux études ($n = 1$) et démarrer sa compagnie ($n = 1$). De plus, quatre participants perçoivent peu de

difficultés lors de leur entrée sur le marché du travail ($n = 4$). Toutefois, deux participants éprouvent des inquiétudes quant à l'ouverture des autres sur le marché du travail relativement à leurs difficultés ($n = 2$) :

En fait, je ne pense presque pas. Je ne pense pas avoir de problème à entrer sur le marché du travail déjà que je commence à le faire. Ce n'est pas...je suis contente parce que la dyslexie, ça se gère très bien. Une fois que tu arrives...une fois que tu connais...tu sais, comme je te dis, si j'arrive à te dire : « j'ai ça, ça, ça. Je lis des fois à l'envers. » (Lena)

Encore une fois, les compétences des participants ressortent comme un aspect déterminant sur le marché du travail ($n = 2$) :

J'aime me dire que ça ne sera plus un problème, ma dyslexie. Que ma personnalité va jouer pour beaucoup. Je suis devant le néant. Je ne sais pas à quoi m'attendre. En ce moment, j'ai toujours été à des places où l'on m'appréciait beaucoup. Ma personnalité et mon travail. (Emma)

Par ailleurs, trois participants trouvent complexe de se projeter dans le futur : « *Je ne suis pas quelqu'un qui est capable de...je pense que c'est un défaut...de se projeter dans l'avenir. Du fait de peut-être pourquoi je n'ai pas été capable de me consolider sur un choix et d'être capable de m'enligner sur un désir de domaine de travail.* » (Raphaël)

3.8.4 Résumé

Même si la poursuite des études comprend des défis pour les participants, certains perçoivent qu'une fois sur le marché du travail, leurs compétences et leur personnalité seront des atouts qui vont avoir davantage d'effets que les défis qu'ils peuvent avoir en raison de leur dyslexie. Ainsi, la fin des études est souvent un soulagement pour les participants. Ces derniers anticipent ne pas se retrouver autant confrontés à leurs

difficultés que pendant leurs études. De plus, ils ont déjà mis en place des stratégies pendant leurs études pour compenser leurs défis. Ils envisagent ainsi certaines solutions afin de compenser certaines difficultés qui peuvent demeurer en milieu de travail.

CHAPITRE IV

DISCUSSION ET CONCLUSION

Ce chapitre discute des résultats de cet essai doctoral. Rappelons que l'objectif général de l'étude était de décrire les expériences rapportées d'étudiants ayant une dyslexie concernant leur diagnostic, les effets perçus de leur trouble sur leurs études ainsi que sur leurs relations avec leurs professeurs, collègues et proches. Les services utilisés et stratégies développées ainsi que les effets anticipés sur la poursuite de leurs études et leur entrée sur le marché du travail sont également des éléments traités dans cet essai doctoral. La discussion est organisée en fonction de ces thèmes.

4.1 Diagnostic de la dyslexie

La recherche du diagnostic de dyslexie est une décision importante qui peut avoir des effets émotifs et monétaires chez les personnes. Dans sa thèse doctorale, Cowen (2018) indique que cette décision est complexe et implique un équilibre entre les bénéfices perçus et les inconvénients potentiels ou réels chez les jeunes adultes qui consultent pour une évaluation diagnostique. Dans cet essai doctoral, huit participants ont reçu leur diagnostic de dyslexie après avoir complété leur secondaire, donc à l'âge adulte alors que deux l'ont obtenu au primaire, un au secondaire et un autre au préscolaire. Les participants ayant reçu le diagnostic à l'âge adulte l'ont obtenu de neuropsychologues ($n = 5$) d'orthophonistes ($n = 2$) ou d'un médecin de famille ($n =$

1). Des difficultés en français croissantes ou la comparaison aux autres étudiants ayant une dyslexie ont incité ces participants à demander une évaluation pendant leurs études postsecondaires. Est-il possible que le niveau de sévérité de la dyslexie des participants ayant reçu leur diagnostic à l'âge adulte fût moins grand que le niveau de ceux l'ayant reçu au primaire ou au secondaire? Les exigences des études postsecondaires les ont peut-être confrontés à leur trouble de manière plus intense que dans les ordres d'étude précédents. Certains participants ont probablement utilisé plusieurs stratégies pour compenser leurs difficultés au primaire et au secondaire, mais ces aides étaient-elles aussi efficaces au postsecondaire? Ces résultats vont dans le même sens que ceux de notre thèse de spécialisation (Ross, 2015) dans laquelle quatre participants sur sept avaient obtenu le diagnostic de dyslexie au postsecondaire. Collette et Schelstraete (2016), dans le cadre du projet « Dyslexie à l'université » indiquent d'ailleurs que les étudiants ayant une dyslexie cherchent à obtenir un diagnostic à l'âge adulte, car ils se questionnent sur la possibilité de présenter ce trouble. Ces questionnements surviennent lorsqu'un membre de leur famille ayant des difficultés semblables reçoit un diagnostic de dyslexie. D'ailleurs, la génétique fait partie des causes explicatives de la dyslexie relevée dans littérature scientifique (APA, 2013; Bishop, 2015; INSERM, 2007; ITA, 2012; Yu, Zuk et Gaab, 2018). Les personnes dont les membres proches de leur famille présentent une dyslexie seraient « à risque » d'en présenter une en raison de leurs prédispositions génétiques (Yu, Zuk et Gaab, 2018). Certains consultent aussi lorsqu'ils se comparent à leurs pairs sans difficulté ou à la suite des conseils d'un intervenant (p. ex., professeurs, conseillers). Ces résultats mettent en lumière l'importance du dépistage afin de cibler les difficultés de français chez les jeunes et la nécessité de mettre en place des interventions et des services adaptés aux besoins.

Les participants ayant reçu leur diagnostic au postsecondaire disent avoir ressenti plusieurs émotions avant celui-ci tels un sentiment d'isolement, une gêne sociale ainsi qu'une comparaison pénible avec les autres. Le rappel de difficultés associées à un long parcours scolaire et l'impression d'un manque de préparation aux études postsecondaires font aussi alors partie des impressions ressenties. Cowen (2018) rapporte que recevoir un diagnostic de dyslexie à l'âge adulte peut avoir des effets négatifs sur les perceptions et l'estime de soi en raison des difficultés scolaires que ces personnes ont pu vivre pendant leur scolarisation. Le diagnostic a toutefois permis aux participants de notre étude une meilleure compréhension de leurs difficultés scolaires ou la confirmation des doutes relativement à ces dernières. Certains ont éprouvé du soulagement et la modification des perceptions de soi, en ayant, entre autres, une meilleure compréhension des difficultés vécues et de leurs causes. Toutefois, deux participantes évoquent des émotions négatives reliées au diagnostic, soit la frustration de ne pas l'avoir reçu plus tôt et de l'anxiété de performance. Rousseau (2016) indique que les personnes ayant une dyslexie-dysorthographe ont souvent vécu une scolarisation pénible au primaire et au secondaire marquée par de l'anxiété et des perceptions négatives de soi qui continue de les affecter au postsecondaire. Les étudiants ayant une dyslexie-dysorthographe vivaient plus d'anxiété de performance que leurs pairs neurotypiques (Garcia et De Caso, 2006; Lufi, Okasha et Cohen, 2004). Cette anxiété naît du manque de contrôle perçu sur leur environnement entraînant ainsi une certaine détresse psychologique (Baker, 2005; Rousseau, 2016).

Le principal effet relevé par les participants de l'obtention de leur diagnostic est l'accès à des services et aménagements en milieu scolaire. Il s'agit du principal bénéfice relevé dans la littérature scientifique (Cowen, 2018; Grant, 2002). Ainsi, une évaluation menant au diagnostic de dyslexie permet de cibler les forces et les défis des personnes

afin d'offrir du soutien spécialisé. Le profil des adultes ayant une dyslexie pouvant être très hétérogène, le soutien individualisé s'avère important. Toutefois, Turcotte et collaborateurs (2018) notent que le soutien offert pour les étudiants ayant un TA ou un TDAH implique surtout l'attribution de ressources (p. ex., aménagements, aides technologiques) au détriment du développement de stratégies d'apprentissage (p. ex., planification du temps pour la période d'examen, identification des questions).

4.2 Définition de la dyslexie par les participants

Les participants définissent leur dyslexie en décrivant les répercussions concrètes de ce trouble dans leurs études, par exemple des difficultés de rédaction, de lecture, d'apprentissage, de mémorisation ou encore une lenteur dans les travaux scolaires. Ces définitions font peu appel aux principaux modèles explicatifs de la dyslexie : le modèle à double voie (Coltheart et coll., 2001), le modèle développemental (Frith, 1985), le modèle cognitiviste (Seymour, 1986), le modèle phonologique (Snowling, 2000), le modèle de l'empan visuel (Valdois, 2016) et le modèle mnésique (Stanké, 2016). Seulement une participante a défini à partir de connaissances scientifiques sa dyslexie, soit une dyslexie mixte telle que décrite dans le modèle à double voie. Deux participants présentent plutôt leur façon visuelle de penser comme étant différente de celle des étudiants neurotypiques. Ainsi, ils croient apprendre mieux si la matière est présentée en fonction d'un style d'apprentissage, par exemple en offrant des présentations visuelles pour les personnes dont le cerveau bénéficierait de ce type d'enseignement. Toutefois, l'efficacité de l'enseignement par les styles d'apprentissage (p. ex., visuel, auditif, kinesthésique) n'est pas reconnue dans la littérature scientifique (Kirshner, 2017; Newton, 2015). Ces croyances sont encore populaires auprès des enseignants qui s'en inspirent dans leurs pratiques pédagogiques

et qui communiquent aux élèves qu'ils apprendront d'une manière plus efficace si le contenu est enseigné en fonction d'un style d'apprentissage donné. Il n'est donc pas étonnant que les étudiants universitaires conservent ces croyances fort répandues. Ainsi, Macdonald et collaborateurs (2017) notent la présence de ces neuromythes auprès de 68% des personnes de la population générale ($N = 3045$), de 56% des éducateurs ($N = 598$) et de 46% de personnes formées en neuroscience ($N = 234$). Bien que les personnes puissent avoir des préférences dans leurs façons d'apprendre, il n'est pas démontré qu'ils fonctionnent selon un style d'apprentissage unique et que ce dernier est efficace. Nos données laissent aussi supposer que nos participants ont reçu peu d'éducation psychologique sur la nature de leur trouble ou du moins, s'ils en ont eu, ces connaissances influencent peu leurs méthodes d'étude et le choix de stratégies d'apprentissage éprouvées. Ceci semble aussi se refléter dans le choix des mesures d'aide technologique. Ainsi, comme nous le discuterons plus bas, nos participants se servent peu de logiciels (p. ex., logiciels pour élaborer des cartes conceptuelles ou prendre des notes en classe) pour organiser leurs connaissances et favoriser la mémorisation des informations obtenues par la lecture ou la prise de notes en classe. Ces constats mettent de l'avant l'importance de la connaissance scientifique des effets de la dyslexie afin de promouvoir des pratiques pédagogiques et du soutien adaptés aux besoins des étudiants. De plus, les étudiants ayant une dyslexie et ayant une connaissance approfondie de leur trouble pourraient rechercher davantage de l'aide (p. ex., psychoéducation, services, aménagements) et auraient davantage de contrôle sur les interventions ciblées. Les étudiants ayant un TA dans l'étude de Reed et collaborateurs (2003) mentionnent d'ailleurs l'importance de bien comprendre leur trouble lors de leur transition au postsecondaire puisqu'elle permet la mise en place d'aménagements et d'interventions ciblées de manière efficace. Cawthon et Cole (2010) rapportent également que la connaissance de son trouble et de ses besoins éducatifs

facilite une transition efficace au postsecondaire, mais que les étudiants ayant un TA présentent des degrés variés de connaissances.

4.3 Effets rapportés de la dyslexie sur les études universitaires

4.3.1 Choix de programme d'étude

L'intérêt pour le domaine d'étude fut la principale motivation des participants dans le choix de leur programme d'étude. Van De Werfhorst, Sullivan et Cheung (2003) soulignent aussi que la plupart des étudiants ayant fréquenté l'université ($n = 1391$) orientent leur choix de programme selon leur intérêt. D'ailleurs, Dauphinais, Rousseau et St-Vincent (2016) mentionnent que l'intérêt pour la matière et les cours et la priorisation des études ont contribué à la motivation, l'investissement et aux nombres d'heures consacrées dans les études par les étudiants ayant un TA et/ou un TDAH malgré les difficultés rencontrées. Ainsi, la majorité ($n = 9$) des participants n'a pas considéré sa dyslexie dans son choix de programme tant au cégep qu'à l'université. Toutefois, deux participants ont dû renoncer à leur premier choix de programme ou se réorienter en raison de leurs résultats scolaires alors qu'une participante s'est informée des exigences en français avant de procéder à son choix. Ainsi, même si la dyslexie ne semble pas, au premier plan, avoir d'influence sur le choix de carrière, les conditions reliées à ce trouble peuvent influencer la poursuite du parcours scolaire dans le domaine souhaité (Taylor et Walter, 2003). Les participants de notre étude ont privilégié les sciences de l'administration ($n = 4$), les sciences humaines ($n = 2$), l'éducation ($n = 2$), les sciences de l'activité physique ($n = 2$), les arts ($n = 1$) et l'ingénierie ($n = 1$). Les résultats de notre étude vont principalement dans le même sens que les données relevées par l'AQICESH (2018) dans lesquelles les sciences humaines (29%), les

sciences de l'administration (18%) et l'éducation (11%) étaient les domaines choisis par les étudiants ayant un TA. Dans notre étude, 33% des participants sont en sciences de l'administration, alors que 16% le sont en sciences humaines et 16% en éducation. Les arts et les sciences sont moins privilégiés par les étudiants ayant un TA et par nos participants. Comparativement à la population générale, les étudiants ayant un TA privilégient davantage les sciences humaines (35% contre 19% des étudiants de la population générale) au détriment des sciences de la santé (4% contre 10% [AQICESH, 2012; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015]).

4.3.2 Forces et défis des participants en milieu universitaire

Les participants ont souligné que les présentations orales permettent de démontrer leurs forces parce qu'ils ne se voient pas confrontés aux difficultés de lecture ou d'écriture. Dans ces présentations, ils expriment clairement leur pensée. De plus, certains souhaitent réaliser leurs examens à l'oral plutôt qu'à l'écrit pour démontrer leur potentiel et leur compréhension de la matière. Toutefois, l'étude de Phillion et collaborateurs (2016b) réalisée auprès de 613 professeurs de trois universités québécoises indique que 26% des professeurs remettent en question la substitution d'un examen écrit par un examen oral. Dans l'étude de Phillion et collaborateurs (2016b), il n'est pas indiqué le contexte des cours (p. ex., magistraux, séminaires, laboratoires) ni le nombre d'étudiants dans les cours pour lesquels les professeurs avaient davantage de réticence. Ces facteurs pourraient être déterminants dans l'offre de cet aménagement.

Les participants indiquent que leurs difficultés sur les plans de la lecture, de la mémorisation, de l'écriture et des apprentissages les obligent à prendre plus de temps que leurs pairs pour leurs travaux. La littérature scientifique mentionne d'ailleurs que

la lenteur de la lecture et les difficultés de compréhension des textes entravent la vitesse d'apprentissage (Carroll et Iles, 2006; Mortimore et Crozier, 2006). Ces difficultés rencontrées par nos participants entraînent plusieurs défis dans leurs études. Ainsi, quatre participants suivent trois cours ou moins par session. Or, la plus grande proportion d'étudiants de l'UQAM terminerait son programme entre 6 à 12 sessions (Service de planification académique et de recherche institutionnelle, 2018) ce qui implique entre 2,5 et 5 cours par sessions. Toutefois, les étudiants en situation de handicap prendraient plus de sessions que prescrit par leur programme pour le terminer (Cortiella et Horowitz, 2014; Murray, Goldstein, Nourse et Edgar, 2000). De plus, les difficultés reliées à la dyslexie affectent les résultats scolaires pour la majorité des participants. La moyenne cumulative de cinq des huit participants nous ayant donné cette information était située entre 2,4 et 3. La littérature scientifique soutient d'ailleurs que les étudiants en situation de handicap auraient des résultats scolaires inférieurs à leurs pairs (Cortiella et Horowitz, 2014; Jorgensen, Fichten et Havel, 2007).

Le défi majeur mentionné par les participants relève de la rédaction de textes, par exemple dans les examens à développement ou dans les travaux d'équipe. Mortimore et Corzier (2006) indiquent d'ailleurs que les difficultés rapportées par les étudiants ayant une dyslexie ($N = 62$) se situent dans la prise des notes en classe, l'organisation des textes et la rédaction des idées. Les examens et les travaux d'équipe sont un autre défi pour nos participants en raison des difficultés de compréhension de la lecture et du possible dévoilement à leurs pairs de leurs difficultés et de leur trouble. Toutefois, pour certains participants, les travaux d'équipe ont aussi des avantages. Ainsi, les étudiants pallient certaines difficultés en sélectionnant des tâches où ils ont des forces et ils laissent les tâches plus difficiles aux autres membres de l'équipe. Cette stratégie peut s'avérer utile pour les études universitaires et la réussite de ces étudiants. On peut alors

se demander si cette façon de travailler peut avoir un effet sur le marché du travail s'ils ne se retrouvent pas en situation dans laquelle ils peuvent bénéficier du soutien des autres. En ce sens, les habiletés d'autodétermination peuvent s'avérer importantes pour ces personnes tant pendant leurs études qu'à leur entrée sur le marché du travail. Développer des habiletés, connaissances et croyances permettent aux personnes ayant un TA de s'engager dans une perspective d'avenir, de s'autoréguler et d'être autonome. Robert, Debeurme et Joly (2016) soulignent l'importance des habiletés d'autodétermination dans la réussite au postsecondaire chez les étudiants ayant TA ou un TDAH étant donné les exigences nécessaires d'autonomie et de responsabilité quant à son rôle d'étudiant et de personne présentant un handicap impliqué dans cet ordre d'enseignement. Ainsi, pouvoir expliquer son trouble et ses effets permet au personnel enseignant et de soutien de mieux les comprendre et d'offrir les aides les mieux adaptées pour eux.

4.4 Stratégies développées, aménagements, aides technologiques et services utilisés par les participants

4.4.1 Stratégies développées

Les participants utilisent plusieurs stratégies cognitives et de gestion des ressources pour les soutenir dans leurs études. Les stratégies cognitives mentionnées permettent de réviser la matière en prévision d'un examen, d'élaborer et d'organiser les informations en créant des liens, par exemple en utilisant un code de couleur, en résumant des lectures ou en créant des cartes thématiques. L'utilisation de stratégies de gestion de ressources vise l'organisation du temps et l'obtention du soutien des autres. Trouver des moyens pour s'organiser dans le temps peut s'avérer primordial pour exécuter les travaux pour l'étudiant ayant une dyslexie. De plus, cet étudiant doit à

l'occasion se faire relire et corriger par d'autres personnes. Dauphinais, Rousseau et St-Vincent (2016) soulignent d'ailleurs que les étudiants ayant un TA et un TDAH à l'université ont une bonne connaissance des diverses stratégies d'apprentissage. Cependant, ces étudiants ne font pas usage de l'ensemble des stratégies essentielles à leur réussite scolaire (Sauvé et coll., 2016). Les étudiants ayant un TA présentent des difficultés de lecture et de production écrite, mais auraient des lacunes quant à l'utilisation de stratégies spécifiques pour ces deux habiletés. Ces constats se retrouvent dans notre étude, nos participants n'ayant, entre autres, pas mentionné des stratégies de gestion de leur environnement pour étudier. Peu d'entre eux ont aussi décrit l'utilisation de stratégies métacognitives (p. ex., prévision des étapes à suivre, régulation de la capacité de traitement) ou affectives (p. ex., gestion du stress). D'ailleurs, dans l'étude de Sauvé et collaborateurs (2016), les stratégies de gestion de l'attention et des émotions étaient les moins utilisées par les étudiants ayant un TA et/ou un TDAH.

4.4.2 Démarche pour obtenir les services

Onze participants ont eu recours à des aménagements en milieu universitaire. Même si six d'entre eux indiquent que la démarche pour obtenir des services est relativement simple, elle requiert néanmoins de l'autonomie. Quatre participants relèvent des difficultés associées à la disponibilité des services. Les résultats vont dans le sens de ceux de Cawthon et Cole (2010) révélant que 21% des étudiants ayant un TA ($N = 111$) ont rencontré des obstacles dans l'obtention d'aménagements en milieu universitaire. L'accompagnement des étudiants en situation de handicap s'avère complexe en raison de leurs besoins individuels variés. Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel (2016) ont sondé 290 étudiants sur les aménagements et services utilisés. Dans leur étude, 79% mentionnaient l'accès aux aménagements pour les examens, 62% l'accès aux aménagements en classe, 45% l'information sur l'aide financière et 41% le soutien au

développement de stratégies d'apprentissage. Ainsi, le rôle des services de soutien n'implique pas seulement d'attribuer des aménagements, mais de soutenir les étudiants pour des aspects personnels (p. ex., stratégies d'apprentissage). Dans notre étude, onze participants ont fait appel aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap afin d'avoir accès aux aménagements. Par contre, nos participants mentionnaient peu avoir recours aux autres services disponibles (p. ex., soutien au développement de stratégies d'apprentissage). En effet, seulement quatre participants ont eu recours aux services d'une orthopédagogue alors que les sept autres qui utilisent les services à l'université le font uniquement pour obtenir des aménagements tels un local isolé pour les examens. Ces constats vont dans le même sens que ceux de la littérature scientifique. En effet, Cawthon et Cole (2010) soulignent que la principale raison pour laquelle les étudiants ayant un TA ($N = 111$) ont contacté des services était pour obtenir des aménagements. Seulement 2% de leurs participants ont utilisé les autres services offerts (p. ex., consultation, ateliers). Une de nos participantes souligne d'ailleurs le manque d'information sur les services offerts à l'université. Les coûts associés à certaines aides ou outils technologiques ainsi et le manque d'accessibilité de certaines aides (p. ex., orthopédagogie) expliquent, en partie, que les participants vont davantage miser sur les aménagements en milieu universitaire plutôt que les autres types de services (Chambers, Sukai et Bolton, 2011). De plus, le postsecondaire implique une organisation de services différente du primaire et du secondaire. En effet, dans les établissements primaires et secondaires, les difficultés sont connues du personnel, car l'élève a un dossier qui le suit au cours de sa scolarisation. Les équipes multidisciplinaires lui offrent du soutien et une continuité de services d'une année à l'autre contrairement aux établissements postsecondaires (Chouinard et Tremblay, 2013; Robert, Debeurme et Joly, 2016; Turcotte et coll., 2018). Or, les étudiants ayant un TA éprouveraient des difficultés pour chercher cette aide en raison, entre autres, du manque de connaissances

quant aux effets sur leurs études de leur trouble (Getzel et Thoma, 2008). La transition vers le postsecondaire nécessite pour ces étudiants une plus grande autonomie, une charge de travail accrue dans des apprentissages devenus complexes (Turcotte et coll., 2018). Ces résultats font ressortir l'importance de la promotion et la sensibilisation aux services disponibles en milieu postsecondaire dès le secondaire pour soutenir la réussite de ces étudiants ainsi que l'importance de l'accompagnement auprès de ces étudiants pour les préparer à ces défis. D'ailleurs, Phillips et Clarke (2010) ont émis des recommandations qui sont toujours actuelles en fonction de nos résultats de recherche. Ainsi, le monitoring et l'évaluation des difficultés et troubles d'apprentissage à des âges critiques seraient nécessaires afin de dépister les élèves ayant un TA et permettraient une meilleure préparation et un meilleur soutien pendant leurs études. Les enseignants du primaire pourraient avoir une formation spécifique leur permettant de mieux reconnaître certains symptômes associés aux TA et le type de soutien et pédagogie les soutenant davantage. Des procédures pourraient également être mises en place pour encourager les communications sur les difficultés et troubles présentés entre les différents intervenants et professeurs lors des transitions scolaires. Certains services pourraient être entamés avant la transition afin de préparer les étudiants à cette dernière. La sensibilisation des aménagements et des services disponibles ainsi que des difficultés présentées par les ÉSH pour tout le personnel universitaire et les étudiants est une autre recommandation importante. Favoriser des outils et des pratiques pédagogiques universelles pouvant être bénéfiques pour tous les étudiants pourrait aussi soutenir ces étudiants. Finalement, le centre d'accueil et de soutien aux ÉSH devrait être clairement identifié et affiché dans l'établissement afin d'augmenter sa visibilité auprès des étudiants.

4.4.3 Les aménagements

Les principaux aménagements utilisés par les participants sont le temps supplémentaire et un local isolé pour les examens. Ces résultats vont dans le même sens que la littérature scientifique (Cawthon et Cole, 2010; Kurth et Melland, 2006; Ross, 2015). Les participants mentionnent que ces aménagements leur permettent de prendre le temps de lire et de comprendre les questions, de se corriger, d'être concentrés et d'être moins stressés. Toutefois, les aménagements utilisés, bien que jugés comme satisfaisants comprennent plusieurs désavantages selon les participants, par exemple la fatigue, le manque d'efficacité, la charge de travail supplémentaire. De plus en plus d'études scientifiques et de programmes de soutien mettent de l'avant la conception universelle de l'apprentissage pour pallier ces effets négatifs des aménagements et assurer l'égalité des chances pour les étudiants. Ainsi, en mettant en place des pratiques pédagogiques visant la réussite pour tous, les étudiants peuvent développer leur potentiel, leur autonomie et leur sentiment d'efficacité personnel (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2015; Katz, 2015). Cette nouvelle pratique vise à offrir plusieurs moyens de représentation, d'action et d'expression ainsi que d'engagement en classe. Cette vision propose, entre autres, divers moyens de personnaliser la présentation de l'information, d'illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports, de faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions. Elle suggère également de varier les méthodes de réaction et d'interaction, d'utiliser plusieurs supports de communication, de minimiser les risques et les distractions, de varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants (CAST, 2011). À cet effet, les professeurs pourraient, dans leur préparation, fournir les plans de cours et notes de cours en format accessible aux étudiants avant la

tenue du cours. Pendant les cours, présenter les concepts clés de plusieurs façons (p. ex., visuelle, auditive, discussion). Les évaluations pourraient être réalisées sous différents formats (p. ex., examen, travail écrit, capsule vidéo). Finalement, un environnement numérique d'apprentissage (p. ex., forum) pourrait être créé afin de favoriser la collaboration entre les étudiants et centraliser les questions liées au cours (Conception universelle de l'apprentissage, s.d.). En proposant une pédagogie diversifiée et des modes variés pour rendre compte des apprentissages (p. ex., exposé oral, texte argumentatif), le professeur peut évaluer l'atteinte des objectifs du cours tout en s'assurant que tous les étudiants bénéficient de chances égales (CAPRES, 2015). Toutefois, bien que cette conception n'est pas une panacée et peut s'avérer complexe à introduire, par exemple dans des cours où le nombre d'étudiants est élevé.

4.4.5 Les aides technologiques

Les aides technologiques spécialisées pour les étudiants ayant un TA, soit les synthèses vocales, les prédictors de mots (p. ex., Médialexie ou WordQ) ou les organisateurs d'idées (p. ex., Inspiration) ne sont pas mentionnés ni utilisés par nos participants à l'exception du logiciel WordQ. Les participants privilégient les aides connues, simples à utiliser et nécessitant peu de temps. Antidote s'avère l'aide la plus utilisée. Toutefois, cette aide n'est pas spécialisée pour les étudiants ayant un TA (Fichten et coll., 2013). Fichten et collaborateurs (2013) indiquent que 65% des étudiants collégiaux québécois ayant un TA ($N = 74$) utilisent Antidote. Toutefois, l'utilisation d'Antidote peut s'avérer complexe. Un accompagnement pédagogique s'avère nécessaire pour que l'utilisation des logiciels soit maximale et efficace. Ainsi, les personnes ayant un TA devraient recevoir de l'information pour comprendre son trouble et être conscientes de leurs difficultés. À cette information s'ajoute celle sur les principes d'utilisation et les limites des aides technologiques. Les personnes ayant un TA utilisant une aide

technologique doivent apprendre à développer leur jugement quant aux suggestions des logiciels pour rendre leur utilisation efficace (Rioux et Chouinard, 2010). Six participants de notre étude ont eu recours à une formation sur les aides technologiques utilisées. On peut supposer que ces derniers peuvent les utiliser de manière plus efficace que ceux n'ayant pas eu recours à une telle formation ce qui peut se répercuter sur les études. Toutefois, comme les résultats l'indiquent, peu de participants ont une connaissance scientifique de leur trouble et de ses effets. Dans ce contexte, il se peut que les participants de notre étude n'utilisent pas le plein potentiel des aides technologiques et n'aient pas recours à tous les moyens disponibles pour les soutenir dans leurs apprentissages. Les éléments nuisant à l'utilisation des aides technologiques par les étudiants ayant un TA incluent le désir d'être comme les autres, le manque de connaissances des aides technologiques disponibles et de leur fonctionnement et leurs coûts élevés (Fichten et coll., 2013).

4.5 Effets de la dyslexie sur les relations avec les professeurs, les collègues et les proches

L'utilisation de services et des aménagements peut causer une certaine stigmatisation en identifiant la dyslexie aux yeux des pairs et des professeurs. Toutefois, les participants rapportent surtout des réactions positives ou neutres des professeurs universitaires à la suite du dévoilement de la dyslexie. D'ailleurs, selon Phillion et collaborateurs (2016b), 68% ($N = 613$) des professeurs universitaires québécois se disent confortables avec l'inclusion des étudiants ayant un TA et 88% jugent de leur responsabilité de la favoriser. Toutefois, 36% des professeurs de Phillion et collaborateurs (2016b) auraient une compréhension bonne à très bonne et 37% une

compréhension faible des besoins des étudiants ayant un TA. La compréhension des difficultés des étudiants par les professeurs pourrait expliquer leurs réactions positives par les participants. Toujours, selon ces auteurs, les professeurs veulent respecter les exigences des programmes d'étude tout en ayant des balises claires sur les aménagements à offrir aux étudiants en situation de handicap. Ces résultats font ressortir l'importance de la poursuite des mesures de sensibilisation des difficultés présentées par les étudiants et des services disponibles dans les établissements postsecondaires québécois. En effet, les universités québécoises ont mis en place plusieurs mesures afin de sensibiliser et accompagner les professeurs pour mieux répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap : guide pratique, journées de sensibilisation, etc. (Philion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016). Il s'avère donc nécessaire de poursuivre en ce sens (Doucet et Philion, 2016; Mimouni et king, 2007; Philion et coll., 2016a).

Les participants ont observé des réactions positives de leurs collègues à la suite du dévoilement de leur dyslexie. Certains ont relevé de la surprise ou de la curiosité, car la dyslexie n'est pas un trouble visible. Stampoltzis et ses collaborateurs (2015) ont étudié l'expérience d'apprentissage de dix étudiants grecs ayant une dyslexie dans un établissement d'éducation supérieure. Un thème ressortant comme problématique était le dévoilement puisque ces derniers ne savaient pas s'ils devaient déclarer leur dyslexie et à quel moment le faire. Le fait que la dyslexie est un trouble non visible implique une décision entre la confidentialité et le dévoilement de ses difficultés et de ses besoins. Par contre, ces étudiants grecs se disaient à l'aise de dévoiler à leurs collègues étudiants. Dans le cadre de cet essai doctoral, nous avons également questionné les participants sur les réactions de leur famille et de leurs proches. Ces dernières se partagent entre des réactions positives (p. ex., soutien), négatives (p. ex., préjugés) et un manque de

connaissance du trouble. Ces informations s'avèrent importantes puisque l'aspect social peut jouer un rôle déterminant dans les études. Le soutien social et l'appréciation de ce dernier (p. ex., satisfaction quant au soutien reçu) seraient des sources de protection contre les événements stressants (Caron et Guay, 2005). Plusieurs comportements font partie du soutien social : écoute, encouragement, aide dans les tâches, etc. (Caron et Guay, 2005; Pariat, 2008). Ainsi, les réactions positives et négatives telles que mentionnées par les participants peuvent affecter leur capacité à faire face au stress relié aux études universitaires et aux difficultés rencontrées s'ils se perçoivent ou non soutenus par leur entourage. De plus, le dévoilement du diagnostic de dyslexie a impliqué un malaise (p. ex., être différent, s'afficher comme ayant un diagnostic) chez quatre de nos participants. Le processus d'acceptation, les expériences scolaires négatives, la confiance en soi et le désir de ne pas être différent peuvent affecter le niveau d'aise au dévoilement (Rousseau, 2016). Dans notre étude, les participants dévoilent surtout leur dyslexie pour expliquer à leurs pairs leurs difficultés lorsqu'ils les remarquent. Ils se confient aussi à leurs proches ou leurs amis.

4.6 Effets anticipés sur la poursuite des études et sur le marché du travail

Les participants voient la suite de leurs études comme impliquant une remise en question de leurs compétences. Les participants sont conscients des efforts à fournir et des défis des études universitaires. Dauphinais, Rousseau et St-Vincent (2016) soulignent que les étudiants universitaires ayant un TA ou un TDAH ont su développé des conditions et des stratégies efficaces (p. ex., en développant leur connaissance de soi) pour leurs études malgré les défis auxquels ils sont confrontés. La fin des études est donc, pour certains étudiants, un soulagement puisqu'ils pensent ne pas être autant confrontés à leurs difficultés sur le marché du travail. D'ailleurs, les participants

considèrent les compétences personnelles comme plus importantes pour leur futur emploi que les compétences en français. Malgré tout, même s'ils relèvent certains enjeux (p. ex., la rédaction de texte, le temps d'exécution d'une tâche), les participants envisagent certaines solutions pour pallier ces défis. Par contre, plusieurs de ces solutions sont liées à l'ajout de ressources (p. ex., avoir une secrétaire, avoir recours à l'entourage pour corriger). Ainsi, les participants ont développé des stratégies pendant leurs études, mais ils considèrent certaines de leurs limites et ont recours à des ressources limitées pour les soutenir (p. ex., aménagements). Ils se fient d'ailleurs beaucoup sur les ressources externes à eux pour leur réussite. À cet effet, les centres d'accueil et de soutien aux ÉSH pourraient avoir des rencontres davantage rapprochées avec l'étudiant ayant une dyslexie afin de réévaluer les besoins et les mesures de soutien appliqué afin d'offrir graduellement des mesures transférables dans le milieu de travail leur offrant ainsi plus d'indépendance (Phillips et Clarke, 2010). Par ailleurs, les résultats de notre étude pourraient s'expliquer par les théories de la motivation et des émotions. Weiner (1985) a développé la théorie attributionnelle disant que les explications que les personnes se font de leur succès ou de leur échec vont déterminer leurs efforts. Trois dimensions affectent les attributions : le locus (la perception que la cause d'une situation est interne ou externe), la stabilité (la perception que la cause est stable ou instable à travers le temps et le lieu) et le contrôle (la perception d'avoir ou non du contrôle sur la situation). Ainsi, si les personnes ayant une dyslexie perçoivent qu'ils n'ont pas de contrôle sur leur réussite, ils risquent de pallier avec des ressources externes. De plus, ils pourraient attribuer leur réussite davantage aux causes externes (p. ex., avoir du temps supplémentaire pour passer les examens) qu'aux causes internes (p. ex., avoir fait beaucoup d'efforts, avoir eu recours à des stratégies efficaces). Les participants de notre étude décrivent peu avoir développé des stratégies d'apprentissage pour soutenir leur réussite. Phillion et collaborateurs (2016a) soulignent, dans ce

contexte, le rôle de l'orthopédagogue auprès des étudiants en situation de handicap, entre autres, pour les aider à développer des telles stratégies d'apprentissage et de bonnes habiletés de rédaction. Les participants de notre étude ne connaissaient peut-être pas cette offre de service par des orthopédagogues, mesure mise en place dans la plupart des universités québécoises (Service à la vie étudiante, UQAM, s.d., Services aux étudiants, Université de Montréal, s.d., Université de Sherbrooke, s.d.). Il est aussi possible que le temps requis pour utiliser ce service les ait dissuadés d'y avoir recours.

CONCLUSION

Cette conclusion présente les apports et les limites de cet essai doctoral ainsi que les recommandations générales et ses implications cliniques.

4.7 Apports de l'étude

Notre étude a permis de rapporter les perceptions d'étudiants universitaires ayant une dyslexie et ainsi mieux cibler leurs besoins. Notre groupe de participants provient de quatre universités québécoises ce qui permet de limiter les biais relatifs à une université en particulier (p. ex., les étudiants s'inscrivant dans une certaine université peuvent présenter des caractéristiques différentes d'une autre). Ceci permet d'avoir un portrait plus représentatif de la situation de ces étudiants. La présente étude a aussi permis de décrire les différents services, les aménagements, les aides technologiques et les stratégies utilisées par des étudiants universitaires ayant une dyslexie. Cette étude décrit aussi le niveau d'efficacité perçu de ces moyens d'aide, leurs avantages et leurs inconvénients. Ces informations ont également permis de constater que plusieurs services, aides technologiques et stratégies n'étaient pas utilisés par nos participants alors que ces aides pourraient contribuer à leur réussite scolaire. Par ailleurs, certaines recommandations ont été faites quant aux services de soutien aux ÉSH afin d'offrir un meilleur soutien et accompagnement auprès de ces étudiants. Finalement, cet essai doctoral permet de formuler des recommandations pour les professionnels et les

intervenants travaillant auprès de ces étudiants en milieu postsecondaire ainsi que pour les professionnels effectuant les évaluations diagnostiques des jeunes adultes.

4.8 Limites de l'étude

Cet essai doctoral comprend un petit groupe de participants ce qui empêche d'en généraliser les résultats. Cependant, la méthode qualitative utilisée dans cet essai permet de justifier ce nombre de participants. Ce dernier suffit pour atteindre la saturation des données. Il n'existe pas de lignes directrices sur le nombre exact de participants nécessaire avant d'atteindre une saturation, mais il se situerait autour de 12 selon les objectifs de recherche (Guest, Bunce et Johnson, 2006). De plus, certaines caractéristiques homogènes des participants teintent aussi les résultats de cet essai. Ainsi, la majorité des participants a reçu leur diagnostic au postsecondaire et tous les participants présentent une dyslexie développementale. De plus, une partie de notre recrutement s'est effectuée avec la collaboration des services d'aide à l'apprentissage. Il s'agissait donc d'étudiants ayant reçu des services ou des aménagements. Les caractéristiques des étudiants ayant une dyslexie n'utilisant pas les services à l'université peuvent être différentes de ceux y ayant recours.

4.9 Pistes de recherche futures

La majorité de nos participants ont reçu leur diagnostic au postsecondaire donc à l'âge adulte. Ainsi, il serait intéressant d'évaluer les difficultés d'apprentissage de ces étudiants afin de cibler le niveau de sévérité de leur trouble. Nous pourrions ainsi déterminer si le niveau de sévérité du trouble peut influencer les personnes à entamer

des études postsecondaires ou non. La nature qualitative de cet essai a permis de cibler des informations pertinentes chez cette population quant à leur expérience des études universitaires en tant qu'étudiant ayant une dyslexie. Une étude ultérieure pourrait utiliser un devis mixte. Les données quantitatives pourraient, entre autres, permettre de déterminer l'efficacité réelle des différentes ressources utilisées par les participants sur leurs résultats scolaires. De plus, ce type de devis pourrait donner des informations sur les conditions (p. ex., autodétermination, résilience) favorisant la réussite des études chez cette population.

4.10 Recommandations générales et implication clinique

Notre étude constate que la majorité des participants a reçu son diagnostic de dyslexie au postsecondaire, donc à l'âge adulte. Ceci met de l'avant l'importance du dépistage des difficultés d'apprentissage au primaire afin que les élèves ayant un TA reçoivent les informations, les ressources et les services qui les soutiendront tout au long de leur parcours scolaire. D'ailleurs, les résultats font ressortir un manque de connaissances de nos participants quant à leur trouble et ses conséquences. Comme cette connaissance s'avère déterminante pour les études postsecondaires selon la littérature scientifique (Cawthon et Cole, 2010; Getzel et Thoma, 2008; Robert, Debeurme et Joly, 2016), il importe de mettre de l'avant l'accompagnement pédagogique de ces étudiants. Des séances de groupe offertes par les services de soutien ou individuelles pourraient être organisées afin de pallier ce manque. Cet accompagnement viserait la connaissance et la compréhension de la dyslexie, de ses difficultés, de ses droits en milieu postsecondaire et des différents services disponibles. De plus, cet accompagnement pourrait aussi se réaliser pour les aides technologiques complexes qui nécessitent une

formation pour une utilisation efficace d'autant plus le manque de formation relevé pour ces dernières.

Notre étude fait aussi le constat que nos participants ayant recours aux services de soutien le font principalement pour l'obtention d'aménagements. Les intervenants auprès des étudiants en situation de handicap pourraient sensibiliser davantage la population universitaire sur les autres services offerts afin de les soutenir dans leurs études. Une certaine préparation dès le secondaire pourrait se faire auprès des élèves afin de les informer sur les démarches pour obtenir des services au postsecondaire. Des séances d'information, des courriels ou des affiches sur les babillards pourraient aider à sensibiliser la population universitaire. Finalement, bien que la majorité des participants ait recours aux services de soutien et aux aménagements, certains participants soulignent des effets négatifs à ces mesures. Certains croient que le temps supplémentaire accordé peut influencer la sévérité de la correction. Ils mentionnent aussi que, lors d'un examen dans un local isolé, le professeur n'est pas présent pour répondre aux questions et qu'ils n'ont pas accès aux informations données par le professeur pendant l'examen. Les efforts pour l'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les établissements postsecondaires visent de plus en plus une conception universelle de l'éducation afin d'offrir des chances égales à tous et limiter le besoin aux aménagements en classe. Bien qu'elle s'avère une voie intéressante pour la réussite des étudiants incluant ceux ayant une dyslexie, ses modalités d'implantation et d'adoption ne sont pas toujours simples.

ANNEXE A

FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

1. Âge : _____
2. Âge au moment du diagnostic de dyslexie : _____
3. Année scolaire au moment du diagnostic formel de dyslexie :
 - a. Maternelle à la 3^e année
 - b. 4^e à la 6^e année du primaire
 - c. 1^{re} à la 2^e année du secondaire
 - d. 3^e à la 5^e année du secondaire
 - e. Cégep
 - f. Université
4. Titre du professionnel ayant posé votre diagnostic : _____
5. Âge auquel vous avez reçu votre plus récente réévaluation de dyslexie :

6. Titre du professionnel ayant mené votre réévaluation :

7. Autres diagnostics de santé mentale :

Parcours scolaire primaire et secondaire

1. Type de parcours au primaire
 - a. Ordinaire

- b. Spécialisé, précisez : _____
 - c. International
 - d. Enrichi, précisez : _____
 - e. Autre (spécifiez) : _____
2. Type de parcours au secondaire
- a. Ordinaire
 - b. Spécialisé, précisez : _____
 - c. Autre (spécifiez): _____
3. Avez-vous déjà repris une année scolaire ?
- a. Oui, laquelle/lesquelles : _____
 - b. Non

Parcours collégial

1. Type de programme d'étude :
- a. Préuniversitaire, précisez : _____
 - b. Technique, précisez : _____
 - c. Autre, précisez : _____
2. Nombre de cours à votre horaire en moyenne : _____

Parcours universitaire

4. Type de programme d'étude actuel :
- a. Certificat, précisez : _____
 - b. Baccalauréat, précisez : _____
 - c. Diplôme d'études supérieures spécialisées, précisez :

 - d. Maîtrise, précisez : _____

- e. Doctorat, précisez : _____
5. Année(s) complétée(s) dans ce programme d'étude : _____
6. Titre du programme d'étude : _____
7. Nombre de cours actuellement à votre horaire :

8. Moyenne cumulative actuelle à votre université :

9. Profession(s) projetée(s) à la fin de vos études :

ANNEXE B

PROTOCOLE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

2. Quel âge aviez-vous lors de l'obtention de votre diagnostic de dyslexie?
3. Racontez-moi l'histoire du diagnostic de votre dyslexie.

(Services, qui?, aides technologiques, bénéfiques)

- a. Quel professionnel avez-vous consulté?

(Si au Cégep/Université)

- a. Pourquoi avoir choisi de consulter ce professionnel en particulier?
- b. Y avait-il des personnes qui vous ont incité à aller consulter?
Si oui, qui sont-elles? Racontez-moi comment ils l'ont fait.
Quelles ont été vos réactions?

(Pour tous les participants)

- b. Quelles étaient les effets d'avoir reçu un diagnostic (concernant le diagnostic, les difficultés, les services)?
- c. Est-ce que recevoir un diagnostic de dyslexie a influencé votre situation scolaire et vos perceptions de vous (p. ex., obtention de

services, estime de soi, attitudes, qualité de vie, inquiétudes, façon d'apprendre) ? Si oui, de quelle manière? Si non, pourquoi?

4. Définissez votre dyslexie.
5. Avez-vous pris en considération votre dyslexie lors de votre choix de programme d'étude au Cégep?
 - a. Oui :
 - i. Quels éléments avez-vous pris en considération?
 - ii. Avez-vous modifié votre parcours scolaire ou vos horaires en raison de votre dyslexie?
 - b. Non :
 - i. Qu'avez-vous pris en considération lors de votre décision?
6. Qu'est-ce qui a motivé votre choix de programme à l'université?
7. Avez-vous pris en considération votre dyslexie lors de votre choix de programme d'étude à l'université?
 - a. Oui :
 - i. Quels éléments avez-vous pris en considération?
 - ii. Avez-vous modifié votre parcours scolaire ou vos horaires en raison de votre dyslexie?

b. Non :

i. Qu'avez-vous pris en considération lors de votre décision?

8. Quelles sont vos aspirations professionnelles? Est-ce que vous percevez que votre dyslexie affecte ou affectera ces aspirations?
9. Quels sont les effets de la dyslexie sur vos études universitaires ?
10. Compte tenu des exigences universitaires, quelles sont les répercussions de la dyslexie sur vos tâches universitaires?
11. Quelles tâches universitaires trouvez-vous les plus faciles à réaliser compte tenu de votre dyslexie?
12. Quelles tâches universitaires trouvez-vous les plus difficiles compte tenu de votre dyslexie?
13. Quelles stratégies avez-vous développées à l'université ou au cégep pour vous aider à compenser votre dyslexie? Quelles stratégies vous sont les plus efficaces ?
14. Quels aménagements utilisez-vous relativement à votre dyslexie?
 - a. Temps supplémentaire pour la passation des examens:
 - iii. Combien de temps utilisez-vous?

- iv. Considérez-vous que le temps supplémentaire soit utile? Si oui, de quelle façon?
 - b. Autre aménagement (*selon ce qui est mentionné par les participants*):
 - iii. Racontez-moi le déroulement d'une tâche avec cet aménagement.
 - iv. Considérez-vous que ce service soit utile? Si oui, de quelle façon?
 - c. Aides technologiques (*selon les aides technologiques mentionnées par les participants*) :
 - i. Racontez-moi le déroulement d'une tâche avec cette aide technologique.
 - ii. Considérez-vous que cette aide technologique soit utile? Si oui, de quelle façon?
15. Comment percevez-vous la démarche pour obtenir des services et aménagements?
16. Avez-vous déjà ressenti un malaise à utiliser certains aménagements ou aides technologiques en classe?
- a. Oui :

- ii. Racontez-moi un souvenir d'une situation dans laquelle vous avez ressenti un malaise? Comment expliquez-vous ce malaise ressenti?
 - b. Non :
 - ii. Qu'est-ce qui a rendu l'utilisation de cet outil ou service moins difficile?
17. Avez-vous parlé de votre dyslexie à vos professeurs? Si oui, comment ont-ils réagi? Que pensez-vous de leur réaction?
18. Avez-vous dû informer vos professeurs d'aménagements vous concernant? Comment ont-ils réagi concernant l'annonce de votre diagnostic?
19. Si vous avez des collègues universitaires connaissant votre diagnostic de dyslexie, quelles sont **leurs attitudes**⁶ par rapport à votre diagnostic?
20. Est-ce que vous percevez que les difficultés que vous pouvez avoir reliées à votre dyslexie ont un effet sur vos relations avec vos collègues? Si oui, de quelle façon?
21. Ressentez-vous une certaine réticence à dévoiler votre dyslexie à certaines personnes? Pourquoi?

⁶ Définition d'attitude : Manière d'être qui manifeste certains sentiments. Un état d'esprit de l'individu envers une valeur.

22. Comment décidez-vous de dévoiler votre dyslexie à certaines personnes plutôt qu'à d'autres?
23. Quels sont les effets de la dyslexie sur votre vie personnelle⁷?
24. Quelles sont les attitudes de vos proches (famille, amis) concernant la dyslexie? Que pensez-vous de **ces attitudes**⁸?
25. Comment concevez-vous la suite de vos études ?
26. Comment concevez-vous votre entrée sur le marché du travail?

⁷ Question provenant du questionnaire de Michail, K. (2010).

⁸ Définition d'attitude : Manière d'être qui manifeste certains sentiments. Un état d'esprit de l'individu envers une valeur.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE OBJECTIF

1. Veuillez remplir le tableau en indiquant les professionnels consultés, mesures de soutien utilisées et aides technologiques utilisées **au cégep**.

Professionnels consultés concernant votre dyslexie (p. ex. psychologues, orthopédagogues, etc.)	
---	--

Mesures de soutien utilisées concernant votre dyslexie (p. ex. temps supplémentaire, local isolé, etc.)	
Aides technologiques spécifiques à la dyslexie (p. ex. Word Sprint dyslexie, Médialexie, etc.)	

--	--

2. Veuillez remplir le tableau en indiquant les professionnels consultés, mesures de soutien utilisées et aides technologiques utilisées à l'université.

	Première année d'université	Deuxième année d'université	Troisième année d'université	Quatrième année d'université	Autre, précisez : _____
Professionnels consultés concernant votre dyslexie (p. ex. psychologues, orthopédagogues, etc.)					

Mesures de soutien utilisées concernant votre dyslexie (p. ex. temps supplémentaire, local isolé, etc.)					

Aides technologiques spécifiques à la dyslexie (p. ex. Word Sprint dyslexie, Médialexie, etc.)					

3. Veuillez indiquer votre niveau de satisfaction et la formation reçue face aux aides technologiques énumérées ci-dessous :

	Fortement satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Pas du tout satisfait	Je connais, mais n'utilise pas	Je ne connais pas cette aide
Antidote						
WordQ						
Dragon Naturally Speaking						
Word Sprint dyslexie						
Cordial						
ClaroRead						
SmartPen						
Kurzweil 3000 V10						
Médialexie						

Omnipage						
Tap'Touche						
ABBY FineReader						
Balabolka						
Inspiration						
Natural Reader						
TextAloud						
Autre :						
Autre :						
Autre :						

ANNEXE D

GLOSSAIRE

Conscience phonologique : La connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés d'unités plus petites, à savoir les syllabes et les phonèmes. Elle se traduit par la capacité à percevoir et à identifier les différents composants phonologiques et à les manipuler : localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner.

Dénomination rapide : Action de nommer, de donner un nom à quelque chose. (La dénomination est l'opération inverse de la définition : partant du réel ou d'une suite de signifiés, elle consiste à les traduire en un seul signifiant).

Graphème : Représentation d'un son par une lettre ou un groupe de lettres. Il s'agit de la plus petite unité distinctive de l'écriture. Le graphème est l'analogue écrit du phonème.

Phonème : Élément sonore pourvu d'une valeur distinctive dans une langue. C'est la plus petite unité segmentale de la parole. Les phonèmes sont les sons de la parole.

Pseudomots : Chaîne de lettres qui ne forme pas un mot attesté, mais dont la structure est conforme aux contraintes orthographiques de la langue écrite.

Représentation spatiale : création de schémas pertinents de la réalité. Elle consiste à évoquer des objets en leur absence ou à compléter la connaissance perceptive à l'aide d'autres objets non perçus actuellement.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE VALIDATION PAR LES EXPERTS

Fiche de renseignements personnels	Clarté (oui/non)	Commentaires
<p>8. Âge : _____</p> <p>9. Âge au moment du diagnostic de dyslexie : _____</p> <p>10. Année scolaire au moment du diagnostic formel de dyslexie :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Maternelle à la 3^e annéeb. 4^e à la 6^e année du primairec. 1^{er} à la 2^e année du secondaired. 3^e à la 5^e année du secondairee. Cégepf. Université <p>11. Titre du professionnel ayant posé votre diagnostic : _____</p>		

<p>12. Âge auquel vous avez reçu votre plus récente réévaluation de dyslexie : _____</p> <p>13. Titre du professionnel ayant mené votre réévaluation : _____</p> <p>14. Autres diagnostics de santé mentale : _____</p> <p>Parcours scolaire primaire et secondaire</p> <p>10. Type de parcours au primaire</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Ordinaire b. Spécialisé c. International d. Enrichi, spécifiez : _____ e. Autre (spécifiez) : _____ <p>11. Type de parcours au secondaire</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Ordinaire b. Spécialisé c. Autre (spécifiez): _____ <p>12. Avez-vous déjà repris une année scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Oui, laquelle/lesquelles : _____ 		
--	--	--

b. Non

Parcours collégial

3. Type de programme d'étude :

- a. Préuniversitaire
- b. Technique
- c. Autre, précisez :

4. Nombre de cours à votre horaire en moyenne :

Parcours universitaire

13. Type de programme d'étude actuel :

- a. Certificat
- b. Baccalauréat
- c. Diplôme d'études supérieures spécialisées
- d. Maîtrise
- e. Doctorat

14. Année(s) complétée(s) dans ce programme d'étude :

15. Titre du programme d'étude :

16. Nombre de cours actuellement à votre horaire :

17. Moyenne cumulative actuelle à votre université :

<p>18. Profession(s) projetée(s) à la fin de vos études :</p> <p>_____</p>		
<p>Protocole d'entrevue</p>	<p>Clarté (oui/non)</p>	<p>Commentaires</p>
<p>1. Quel âge aviez-vous lors de l'obtention de votre diagnostic de dyslexie ou de difficultés de lecture?</p> <p>a. Si au Primaire/Secondaire :</p> <p>i. Comment s'est passé le processus diagnostic de votre dyslexie ou de difficultés de lecture? Que vous rappelez-vous des services que vous receviez quand on a diagnostiqué votre dyslexie ou encore vos difficultés d'apprentissage (par exemple: des services d'orthopédagogie ou d'orthophonie)? Comment cela s'est-il passé? Qu'est-ce que cela vous a apporté ? De qui receviez-vous des services? Avez-</p>		

<p>vous bénéficié des aides technologiques suite au diagnostic? Comment cela vous a-t-il aidé?</p> <p>b. Si au Cégep/Université :</p> <p>i. Racontez-moi l’histoire du diagnostic de votre dyslexie? Quel professionnel avez-vous consulté? Pourquoi avoir choisi de consulter ce professionnel en particulier?</p> <p>ii. Est-ce qu’il y avait des personnes qui vous ont incité à aller consulter? Si oui, qui vous a incité? Racontez-moi comment ils l’ont fait et vos réactions.</p> <p>iii. Quelles étaient vos réflexions ou réactions après avoir reçu votre diagnostic (face au diagnostic, aux difficultés, aux services)? Qu’est-ce qu’avoir un diagnostic a changé? Si oui, qu’est-ce que le diagnostic a changé? De quelle façon le diagnostic a changé ces choses?</p> <p>2. Si vous aviez à définir votre dyslexie, comment le feriez-vous?</p> <p>3. Que veut dire, pour vous, avoir une dyslexie tout en étant aux études universitaires?</p>		
--	--	--

<p>4. Quels sont les effets de la dyslexie sur vos études universitaires ?</p> <p>5. Qu'est-ce qui a motivé votre choix de programme à l'université?</p> <p>6. Avez-vous pris en considération votre dyslexie lors de votre choix de programme d'étude au CÉGEP?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Oui :</p> <p style="padding-left: 40px;">i. Quels éléments avez-vous pris en considération?</p> <p style="padding-left: 40px;">ii. Avez-vous modifié votre parcours scolaire ou vos horaires en raison de votre dyslexie?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. Non :</p> <p style="padding-left: 40px;">i. Qu'avez-vous pris en considération lors de votre décision?</p> <p>7. Avez-vous pris en considération votre dyslexie lors de votre choix de programme d'étude à l'université?</p> <p>a) Oui :</p> <p style="padding-left: 20px;">i. Quels éléments avez-vous pris en considération?</p> <p style="padding-left: 20px;">ii. Avez-vous modifié votre parcours scolaire ou vos horaires en raison de votre dyslexie?</p> <p>b) Non :</p> <p style="padding-left: 20px;">i. Qu'avez-vous pris en considération lors de votre décision?</p> <p>8. Quelles sont vos aspirations professionnelles?</p>		
---	--	--

<p>9. Compte tenu des exigences universitaires, quelles sont les activités pour lesquelles la dyslexie a le plus d'influence?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Quel aspect de vos études trouvez-vous le plus facile?b. Quel aspect de vos études trouvez-vous le plus difficile? <p>10. Quelles stratégies avez-vous développées à l'université ou au cégep pour vous aider à compenser votre dyslexie? Quelles stratégies vous sont les plus efficaces?</p> <p>11. Avez-vous parlé de votre dyslexie à vos professeurs? Si oui, comment ont-ils réagi? Que pensez-vous de leur réaction?</p> <p>12. Avez-vous dû informer vos professeurs d'aménagements vous concernant? Quelles ont été leurs réactions?</p> <p>13. Si vous avez des collègues universitaires connaissant votre diagnostic de dyslexie, quelles sont leurs attitudes?</p> <p>14. Est-ce que vous percevez que les difficultés que vous pouvez avoir reliées à votre dyslexie ont un effet sur vos relations avec vos collègues? Si oui, de quelle façon?</p> <p>15. Comment décidez-vous de dévoiler votre dyslexie à certaines personnes plutôt qu'à d'autres?</p> <p>16. Ressentez-vous une certaine réticence à dévoiler votre dyslexie à certaines personnes?</p>		
--	--	--

<p>17. Quels sont les effets de la dyslexie sur votre vie personnelle⁹?</p> <p>18. Quelles sont les attitudes de vos proches (famille, amis) concernant la dyslexie? Que pensez-vous de ces attitudes?</p> <p>19. Quels aménagements utilisez-vous relativement avec votre dyslexie?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Temps supplémentaire :</p> <p style="padding-left: 40px;">i. Combien de temps utilisez-vous?</p> <p style="padding-left: 40px;">ii. Racontez-moi le déroulement d'un examen avec du temps supplémentaire.</p> <p style="padding-left: 40px;">iii. Considérez-vous que le temps supplémentaire soit utile? Si oui, de quelle façon?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. Autre service :</p> <p style="padding-left: 40px;">i. Racontez-moi le déroulement d'une tâche avec cet aménagement.</p> <p style="padding-left: 40px;">ii. Considérez-vous que ce service soit utile? Si oui, de quelle façon?</p> <p style="padding-left: 20px;">c. Aides technologiques :</p>		
--	--	--

⁹ Question provenant du questionnaire de Michail, K. (2010).

<p>i. Racontez-moi le déroulement d'une tâche avec cette aide technologique.</p> <p>ii. Considérez-vous que cette aide technologique soit utile? Si oui, de quelle façon?</p> <p>20. Comment percevez-vous la démarche pour obtenir des services et aménagements chaque session?</p> <p>21. Avez-vous déjà ressenti un malaise à utiliser certains outils/services en classe?</p> <p>a. Oui :</p> <p>i. Racontez-moi un souvenir d'une situation dans laquelle vous avez ressenti un malaise? Comment expliquez-vous ce malaise ressenti?</p> <p>b. Non :</p> <p>i. Qu'est-ce qui a facilité l'utilisation de cet outil ou service?</p> <p>22. Comment concevez-vous la suite de vos études et votre entrée sur le marché du travail?</p>		
<p>Questionnaire objectif</p>	<p>Clarté (oui/non)</p>	<p>Commentaires</p>

Historique des services :

1. Veuillez remplir le tableau en indiquant les professionnels consultés, mesures de soutien utilisé et aides technologiques utilisées **au cégep**.

Professionnels consultés (p. ex. psychologues, orthopédagogues, etc.)	
Mesures de soutien (p. ex. temps supplémentaire, local isolé, etc.)	
Aides technologiques (p. ex. Antidote, Word Q, etc.)	

2. Veuillez remplir le tableau en indiquant les professionnels consultés, mesures de soutien utilisé et aides technologiques utilisées à l'université.					
	Première année d'université	Deuxième année d'université	Troisième année d'université	Quatrième année d'université	Autre, précisez : _____
Professionnels consultés concernant votre dyslexie (p. ex. psychologues, orthopédagogues, etc.)					
Mesures de soutien utilisées					

concernant votre dyslexie (p. ex. temps supplémentaire, local isolé, etc.)							
Aides technologiques spécifiques à la dyslexie (p. ex. Word Sprint dyslexie, Médialexie, etc.)							

<p>3. Veuillez indiquer votre niveau de satisfaction et la formation reçue face aux aides technologiques énumérées ci-dessous :</p>						
	Fortement satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Pas du tout satisfait	Je connais, mais n'utilise pas cette aide technologique	Je ne connais pas cette aide
Antidote						
WordQ						
Dragon Naturally Speaking						

APPENDICE B

LISTE DE RESSOURCES D'AIDE

Service à la vie étudiante (soutien psychologique et soutien à l'apprentissage) de l'UQAM

320, rue Sainte-Catherine Est, Montréal, H2X 1L7, Local : DS-2110
(514) 987-3185

Centre de services psychologiques de l'UQAM (CSP) de l'UQAM
(514) 987-0253

200, rue Sherbrooke Ouest, Montréal, H2X 3P2, Local : SH-4100

Centre d'écoute et de référence de l'UQAM

1259, rue Berri, Montréal, H2L 4C7, Local : AC-10100
(514) 987-8509

Services aux étudiants de l'UQTR

Pavillon Albert-Tessier, Local 1275
819 376-5011, poste 2501

Services de psychologie de l'UQTR

Pavillon Albert-Tessier, Local 1261
819 376-5011, poste 6056

Services aux étudiants en situation de handicap de l'UQO (campus Saint-Jérôme)

5, rue Saint-Joseph, Guichet étudiant, bureau J-0300
Saint-Jérôme (Québec) Canada J7Z 0B7
450 530-7616 ou 1 800 567-1283, poste 4017

Clinique de services psychologiques de l'UQO

Université du Québec en Outaouais
283 boulevard Alexandre-Taché, Gatineau (Québec) Canada J8X 3X7

819 773-1679

Services de soutien à l'apprentissage de l'UdeM
Services aux étudiants - Soutien à l'apprentissage

Pavillon 2101, boul. Édouard-Montpetit, Montréal, QC

514 343-6736

Services aux étudiants - Soutien aux étudiants en situation de handicap de l'UdeM
Pavillon J.-A.-DeSève

2332, boul. Édouard-Montpetit, bureau A-0304, Montréal

514 343-7928

Clinique universitaire de psychologie de l'UdeM

Pavillon Marie-Victorin, local D-331

1525, boul. Mont-Royal Ouest, Outremont (Québec) H2V 2J7

514 343-7725

Services d'intégration aux étudiants en situation de handicap de l'Université de
Sherbrooke

Pavillon Georges-Cabana, local B1-1012

2500, boul. de l'Université

Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

819 821-7997 ou 1 800 267-8337, poste 67997

Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke

Pavillon de la vie étudiante, local E1-236

2500, boul. de l'Université Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

819 821-7666 ou 450 463-1835, poste 67666

APPENDICE C

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA
RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
À MONTRÉAL

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la Politique No 64 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Janvier 2016) de l'UQAM.

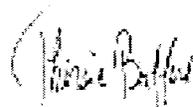
Titre du projet:	Étude exploratoire sur les perceptions du parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants universitaires présentant ce trouble
Nom de l'étudiant:	Emely ROSS
Programme d'études:	Doctorat en psychologie (profil professionnel)
Direction de recherche:	Georgette GOUPEL

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de marche que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Thérèse Bouffard
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

APPENDICE D

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA
RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
À MONTRÉAL

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la Politique No 64 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Janvier 2016) de l'UQAM.

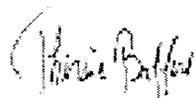
Titre du projet:	Étude exploratoire sur les perceptions du parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants universitaires présentant ce trouble
Nom de l'étudiant:	Emely ROSS
Programme d'études:	Doctorat en psychologie (profil professionnel)
Direction de recherche:	Georgette GOJFIL

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de route que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Thérèse Bouffard
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

APPENDICE E

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES
ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Étude exploratoire sur les perceptions du parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants universitaires présentant ce trouble

Chercheurs : Emely Ross
Université du Québec à Montréal

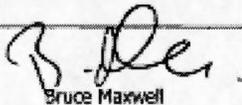
Organismes :

N° DU CERTIFICAT : CER-17-231-10.02

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 13 janvier 2017 au 13 janvier 2018

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.


Bruce Maxwell

Président du comité


Fanny Longpré

Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 13 janvier 2017

APPENDICE F

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES
ÊTRES HUMAINS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Étude exploratoire sur les perceptions du parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants universitaires présentant ce trouble

Chercheur(s) : Emely Ross
Université du Québec à Montréal

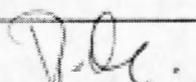
Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-17-231-10.02

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 13 janvier 2018 au 13 janvier 2019

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.


Bruce Maxwell

Président du comité


Sophie Parak

Secrétaire du comité

APPENDICE G

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE EN ART ET EN SCIENCE DE
L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL



Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences

26 juin 2017

Objet: Approbation éthique - « Étude exploratoire sur les perceptions du parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants universitaires présentant ce trouble »

Mme Emely Ross,

Le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences (CÉRAS) a étudié le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directrice de recherche.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CÉRAS tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Martin Arguin, Président
Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences (CÉRAS)
Université de Montréal

cc. Georgette Goupil, Professeure, Faculté des sciences humaines - Département de psychologie, UQAM
p.- Certificat #CÉRAS-2017-18-066-D

adresse postale
C.P. 6122, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse éthique
Pavillon Lionel-Groulx
2150, rue Jean-Jacques
Local C-9104
Montréal QC H3T 1N3

Téléphone : 514-343-7233
ceras@umontreal.ca
www.ceras.umontreal.ca

APPENDICE H

FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE

Formulaire de confidentialité pour assistants de recherche

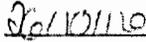
Étude exploratoire sur les perceptions du parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants universitaires présentant ce trouble

Projet d'essai doctoral mené par Emely Ross, sous la direction de Dre Georgette Goupil, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal

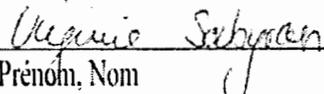
En tant qu'assistant(e) de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans cette étude. Ainsi, toute information relative à la recherche ou aux participants ne doit être partagée qu'avec Emely Ross. Pour toutes questions, je pourrai communiquer avec cette dernière au (514) 706-2875 ou par courriel au ross.emely@courrier.uqam.ca.



Signature de l'assistant(e) de recherche



Date



Prénom, Nom

APPENDICE I

FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT DE RECHERCHE

Formulaire de confidentialité pour assistants de recherche

Étude exploratoire sur les perceptions du parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants universitaires présentant ce trouble

Projet d'essai doctoral mené par Emely Ross, sous la direction de Dre Georgette Goupil, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal

En tant qu'assistant(e) de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans cette étude. Ainsi, toute information relative à la recherche ou aux participants ne doit être partagée qu'avec Emely Ross. Pour toutes questions, je pourrai communiquer avec cette dernière au (514) 706-2875 ou par courriel au ross.emely@courrier.uqam.ca.



Signature de l'assistant(e) de recherche



Date



Prénom, Nom

APPENDICE J

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Étude exploratoire sur les perceptions du parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants universitaires présentant ce trouble

Projet d'essai doctoral mené par Emely Ross, sous la direction de Georgette Goupil, Ph.D., professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal

Formulaire de consentement

La présente étude a pour but de rendre compte des perceptions de leur parcours scolaire et des effets de la dyslexie par des étudiants ayant une dyslexie. Votre participation implique une entrevue d'environ 45 minutes ainsi que la complétion de deux questionnaires. La rencontre se déroulera dans un local de l'UQAM ou au

domicile des participants. Pour des fins d'analyse, le contenu de l'entrevue sera enregistré sur bande audionumérique puis retranscrite intégralement, et ce, avec votre consentement.

L'étude permettra de mieux connaître l'opinion des étudiants ayant une dyslexie au sujet du processus diagnostique, des études universitaires, des stratégies, services et mesure de soutien, des relations interpersonnelles ainsi que du parcours scolaire et des aspirations professionnelles. Le fait de participer à l'étude implique de passer de 60 minutes à 90 minutes de votre temps à répondre aux instruments de mesure énumérés précédemment. Les résultats de l'étude vous seront transmis comme compensation pour votre participation.

L'étude comprend des risques minimes et peut faire émerger des émotions désagréables concernant des expériences vécues relativement à votre dyslexie. Sachez que vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment, et ce, sans préjudice s'il advenait que l'étude vous occasionne un inconfort pour quelque raison que ce soit. Vous n'êtes pas dans l'obligation de répondre à toutes les questions de l'entrevue ou du questionnaire si certaines vous occasionnent un inconfort.

Un code alphanumérique sera utilisé afin d'assurer votre anonymat. Toutes les informations recueillies (questionnaires papier, bandes sonores permettant de vous identifier) dans ce projet seront conservées sous clé pour une période de cinq ans après l'étude, après quoi elles seront détruites. Les données codifiées et dénominalisées ne permettant pas votre identification peuvent être conservées. Si les données venaient à faire l'objet de publications, votre anonymat sera préservé.

Votre collaboration est importante pour la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Pour tout renseignement ou commentaire en lien avec la recherche, vous pouvez communiquer avec Emely Ross par courriel à ross.emely@courrier.uqam.ca.

Pour toutes questions concernant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la directrice du projet, Mme Georgette Goupil, par téléphone au 514-987-3000, poste 3591, ou par courriel à goupil.georgette@uqam.ca.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute

question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordination du CERPÉ au 514-987-3000, poste 3642 ou par courriel à l'adresse suivante : cerpe4@uqam.ca.

Participante, participant

Je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la personne responsable du projet.

Signature de la participante, du participant

Date

Je désire recevoir les résultats de l'étude :

Adresse

Personne responsable du projet

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à la personne participante et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la personne responsable

Date

APPENDICE K

LETTRE DE SOLLICITATION

Perceptions du parcours et de l'orientation scolaire d'étudiants ayant une dyslexie

Je suis à la recherche de personnes volontaires afin de participer à une étude portant sur les perceptions du parcours et de l'orientation scolaire d'étudiants ayant une **dyslexie**. L'expérimentation (60 à 120 minutes à l'UQAM) se divise en quatre parties : une fiche signalétique, une entrevue d'environ 45 minutes ainsi que deux courts questionnaires. Votre participation est précieuse, car elle permettra de mieux connaître les besoins des étudiants universitaires présentant une dyslexie. Aucun risque n'est associé à la participation si ce n'est les émotions qui peuvent émerger en parlant de votre dyslexie.

Les résultats de l'étude vous seront envoyés pour votre participation. Si vous êtes intéressé(e)s à participer, vous pouvez me contacter par courriel au ross.emely@courrier.uqam.ca.

Merci pour votre collaboration,

Emely Ross, étudiante au doctorat en psychologie, sous la direction de Mme Georgette Goupil, Ph.D

APPENDICE L

AFFICHE

ÉTUDIANTS/ÉTUDIANTES RECHERCHÉ(E)S POUR UNE ÉTUDE SUR LA DYSLEXIE

Cette étude a pour but de mieux connaître les besoins, les effets de la dyslexie et le parcours scolaire chez les étudiants universitaires présentant ce trouble.



Pour participer à l'étude, vous devez remplir les conditions suivantes :

- Avoir reçu un diagnostic de dyslexie;
- Être inscrit comme étudiant dans une université québécoise



Les résultats de l'étude permettront de mieux comprendre les perceptions du parcours scolaire, des effets de la dyslexie ainsi que des besoins des étudiants universitaires présentant ce trouble. Les informations seront traitées de façon confidentielle. Aucun risque n'est associé à la participation si ce n'est les émotions qui peuvent émerger en parlant de votre dyslexie.

Les résultats de l'étude ainsi qu'une compensation financière de 30\$ vous seront remis pour votre participation. Si vous êtes intéressé(e) à participer, vous pouvez contacter Emely Ross par courriel à ross.emely@courrier.uqam.ca

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

Étude sur la dyslexie
(UQAM)
Emely Ross
ross.emely@courrier
.uqam

RÉFÉRENCES

- Alexander, A. W. et Slinger-Constant, A. M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: critical review. *Journal of child neurology*, 19(10), 744-758.
- Alexander-Passe, N. (2018). *Dyslexia, traumatic schooling and career success : investigating the motivations of why many individuals with developmental dyslexia are successful despite experiencing traumatic schooling* (Thèse de doctorat, Université de Sunderland). Repéré à https://sure.sunderland.ac.uk/9728/1/Dyslexia%20Traumatic%20Schooling%20Success_01-08-2018%20FINAL.pdf
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, A. L. (2018). *The relationship of the well-being of adults with and without dyslexia : a causal-comparative study* (Thèse de doctorat, Liberty University).
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2017). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. Repéré à <https://www.ldac-acta.ca/definition-nationale-des-troubles-dapprentissage/?lang=fr>
- Association CORIDYS-ISERE, (2001). État des connaissances actuelles sur la dyslexie. Dyslexies, dysphasies. Les troubles du langage oral et écrit. Diagnostiquer, rééduquer et apprendre [Résumé]. *Compte rendu d'une journée de formation sur les troubles du langage* (pp. 1-8). Cio Alberville : Moutiers.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2018). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2017-2018*. http://aqicesh.ca/docs/AQICESH_stat2017-2018-Sans-univ.pdf
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2013). *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et*

du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur.
Repéré à <http://www.aqicesh.ca/docs/Cadre-3-d-cembre.pdf>

- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2012). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2011-2012*. Repéré à <http://aqicesh.ca/docs/AQICESH-Stats.2011-2012.pdf>
- Bacon, A.M. et Bennett, S. (2013). Dyslexia in Higher Education: the decision to study art. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 19-32.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: how ready are the teachers to meet the challenge?. *American Secondary Education*, 33, 51-64.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bishop, D. V. M. (2015). The interface between genetics and psychology: lessons from developmental dyslexia. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 282, 1-8.
- Blais, M. R. (1991). *L'Échelle de satisfaction sociale*. Manuscrit inédit, Université du Québec à Montréal.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : validation canadienne-française du « Satisfaction with Life Scale ». *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 210-233.
- Bourassa, D. C. et Treiman, R. (2014). Spelling development and disability in English. Dans Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B. J., et Wallach, G. P. (dir.), *Handbook of Language and Literacy: development and Disorders*, 2e édition, New York, Guilford Press, p. 569-583.
- Cameron, H. et Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 341-352.

- Caron, J. et Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 15–41.
- Carroll, J.M. et Iles, J.E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651-662.
- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakeeld, MA: Author.
- Cawthon, S. et Cole, E. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112-125.
- Chambers, T., Sukai, M. and Bolton, M. (2011). *Assessment of Debt Load and Financial Barriers Affecting Students with Disabilities in Canadian Postsecondary Education – Ontario Report*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Chouinard, J. et Tremblay, M. (2013). *Modèle des "fonctions d'aide" une catégorisation des aides technologiques*. RÉCIT National en adaptation scolaire et le CRISPESH -CCSI, Montréal.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. et Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Collette, É. et Schelstraete, M.-A. (2016). Les étudiants dyslexiques à l'université. Dans Stanké, B. (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (pp. 173-197). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2012). *Rapport d'activités et de gestion 2012-2013*. Récupéré de http://www.cdpcj.qc.ca/publications/ra_2012_2013.pdf
- Conception universelle de l'apprentissage. (s. d.). Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage : intégration en enseignement supérieur : des exemples. Récupéré de <http://pcua.ca/cua/integration-en-enseignement-superieur>
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Récupéré à http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Memoire_CREPUQ-education_inclusion.pdf
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. Québec, CAPRES. Récupéré de <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Cortiella, C. et Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities : facts, trends and emerging issues, 3rd edition*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Costello, C. A. et Stone, S. L. M. (2012). Positive psychology and self-efficacy: potential benefits for college students with attention deficit disorder and learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 119-129.
- Cowen, D. (2018). *An exploration of factors which influence university students' decisions whether or not to be tested for dyslexia* (Thèse de doctorat, University of Southampton).
- Daderman, A. M., Nilvang, K. et Levander, S. (2014). "I dislike my body, I am unhappy, but my parents are not disappointed in me": self-esteem in young women with dyslexia. *Applied Psychological Research Journal*, 1, 50-58.

- Dauphinais, N., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2016). Des étudiants ayant un TA associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université ? *Éducation et francophonie*, 44, 46-72. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_44-1_complet-Web.pdf
- Davidson, W. B., Bromfield, J. M. et Beck, H. P. (2007). Beneficial academic orientations and self-actualization of college students. *Psychological Reports*, 100, 604-612.
- Davis, R. D. et Braun, E. (2010). *The gift of dyslexia: Why some of the smartest people can't read and how they can learn*. New York, NY: Perigee Books.
- Demonet, J. F., Taylor, M. J. et Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. *Lancet*, 363, 1451-1460.
- Desmarais, M. É. (2013). *Perceptions des étudiants et des intervenants du milieu collégial de l'offre de services liée à l'offre de services technologiques sur l'expérience scolaire des étudiants ayant une dyslexie ou une dysorthographe au collégial* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à depot-e.uqtr.ca/6967/1/030589913.pdf
- Doucet, M. et Pillion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie*, 44, 1-8.
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux. *Éducation et Francophonie*, 54(1), 154-172.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial, Rapport n°2-120-12.58*. Québec: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 215 p.
- Duffy, R. D., Autin, K. L. et Douglass, R. P. (2015). Examining how aspects of vocational privilege relate to living a calling. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 416-427.

- Fédération des cégeps. (2015). *Qu'est-ce qu'un cégep?* Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep/>
- Fichten, C., Nguyen, M., King, L., Barilé, M., Havel, A., Mimouni, Z., Chauvin, A. et Budd, J. (2013). Portrait de l'utilisation des tics par les collégiens ayant des troubles d'apprenyissages, les bons lecteurs et les très faibles lecteurs. *Pédagogie collégiale*, 26, 38-42.
- Floyd, K. et Judge, S. (2012). The efficacy of assistive technology on reading comprehension for postsecondary students with learning disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 8, 48-64.
- Fouad, N., Smith, P. et Zao, K. (2002). Across academic domains: Extensions of the social-cognitive career model. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 164-171.
- Fournier, A. L., Simard, M. H. et Trudel, L. (2017). *Les mesures d'accommodements : une responsabilité partagée. Guide à l'intention du personnel et des étudiants. Accueil et soutien aux étudiants en situation de handicap*, Université Laval. Repéré à <https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide-CAE-accommodement.pdf>
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In M. Coltheart, K.Patterson and J. Marshall (Eds), *Surface Dyslexia*, pp. 301-330. London: Lawrence Erlbaum.
- Garcia, J. N. et De Caso, A. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of the learning disabled. *Learning Disabilities: a Contemporary Journal*, 4, 1-27.
- Getzel, E. E. et Thoma, C. A. (2008). Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 31, 77-84.
- Gouvernement du Québec. (2004), Loi 56, article 1, chap. E-20, *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1>

- Grant, D. (2002). *The dyslexias and diagnostic issues in higher education*. Lincoln: National Association of Disability Officers [NADO]
- Gregg, N. et Nelson, J. (2010). A meta-analysis of the test accomodation research specific to adolescents and adults with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 483-499.
- Guay, M.-C. (2010). Mieux comprendre les maux des mots des jeunes dyslexiques. *Psychologie Québec*, 27(6), 23-25.
- Guest, G., Bunce, A. et Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Heiman, T., Fichten, C. S., Olenik-Shemesh, D., Keshet, N. S. et Jorgensen, M. (2017). Access and perceived ICT usability among students with disabilities attending higher education institutions. *Education and Information Technologies*, 22, 2727-2740.
- Humphrey, N. et Mullins, P. M. (2002). Self-Concept and Self-Esteem in Developmental Dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2, 1-13.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia : Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591.
- Institut des troubles d'apprentissage. (2012). *Dyslexie et dysorthographe*. Récupéré à <http://aqeta.qc.ca/troubles-dapprentissage/362-dyslexie-et-dysorthographie.html>
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2014). Troubles des apprentissages : les troubles "dys". Repéré à <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-les-troubles-dys>.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. Paris, France : Les éditions Inserm.

- Jordan, J., McGladdery, G. et Dyers, K. (2014). Dyslexia in higher education: Implications for maths anxiety, statistics anxiety and psychological well-being. *Dyslexia*, 20(3), p. 225-240.
- Jorgensen, S., Fichten, C. S. et Havel, A. (2007). *Diplomés de niveau collégial ayant des incapacités : Étude comparative des résultats de la cote de rendement scolaire (CRC ou « cote R ») chez les diplômés sans incapacité, diplômés ayant des incapacités inscrits aux services spécialisés et ceux non inscrits à ces services*. Rapport final présenté à PAREA.
- Katz, S. (2015). Enhancing Self-efficacy of Elementary School Students to Learn Mathematics. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4, 42-55.
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B., Parrila, R. et La Fave, C. B. (2008). Learning strategies and study approaches of college and university students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 85-96.
- Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, 166-171.
- Krisher, H. et Schechtman, Z. (2016). Factors in the Adjustment and Academic Achievement of College Students with Learning Disabilities in Israel. *International Research in Higher Education*, 1, 125-135.
- Kurth, N. et Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84.
- Kwok, R. K. et Ellis, A. W. (2014). Visual word learning in adults with dyslexia. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 264.
- Lapierre, M. (2008). *Mise au point et validation d'un programme de rééducation pour les enfants présentant une dyslexie à prédominance visuelle ou mixte* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Lebel, C., Bélair, L., Monfette, C., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap:

points de vue des formateurs de terrain. *Éducation et francophonie*, 44, 195-214.

- Lefebvre, P. et Stanké, B. (2016). Les dyslexies-dysorthographies développementales. Dans Stanké, B. (dir.), *Les dyslexies-dysorthographie* (pp. 47-68). Québec : les Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, P. (2016). L'ABC de l'apprentissage de l'écrit pour mieux en prévenir les difficultés. Dans Stanké, B. (dir.), *Les dyslexies-dysorthographie* (pp. 3-46). Québec : les Presses de l'Université du Québec.
- Lent, R. (2008). Une conception sociale-cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27(1), 57-90.
- Lesaux, N. K., Pearson, R. et Siegel, L. (2006). The effects of timed and untimed testing conditions on the reading comprehension performance of adults with reading disabilities. *Reading and Writing*, 19, 21-48.
- Losier, G.F., Vallerand, R.J. et Blais, M.R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et comportement*, 23, 1-16.
- Lufi, D., Okasha, S. et Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effects on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 176-184.
- Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J. et McGrath, L. M. (2017). Dispelling the Myth: training in education or neuroscience decreases but does not eliminate beliefs in neuromyths. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-16.
- Major, R. et Tetley, J. (2019). Effects of dyslexia on registered nurses in practice. *Nurse Education in Practice*, 35, 7-13.
- Michael, R. (2016). The Perceived Success of Tutoring Students with Learning Disabilities: Relations to Tutee and Tutoring Variables. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29, 349-361.

- Michail, K. (2010). *Dyslexia: The experiences of university students with dyslexia* (thèse de doctorat, Université de Birmingham, Edgbaston).
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris, France : De Boeck.
- Mimouni, Z. et King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial: deux mesures de soutien*. Final report to PAREA. Montréal: Collège Montmorency.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur, édition 2014* : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (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*. Québec : Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Morand, J., Landry, F., Goupil, G. et Bonenfant, N. (2015). Tutorat par les pairs pour des étudiants en situation de handicap non visible : la perception des tuteurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)*, 31(2). Récupéré de <http://ripes.revues.org/972>
- Mortimore, T. et Crozier, R., (2006). Dyslexia and Difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31 (2) 235-251.
- Murray, C., Goldstein, D. E., Nourse, S. et Edgar, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(3), 119-127.
- Nalavany, B. A., Logan, J. M. et Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24, 17-32.
- Nelson, J. M. et Liebel, S. W. (2018). Socially desirable responding and college students with dyslexie : implications for the assessment of anxiety and depression. *Dyslexia*, 24, 44-58.

- Newton P. M. (2015). The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education. *Frontiers in psychology*, 6, 1908.
- Nguyen, M., Fichten, C., Budd, J., King, L., Barilé, M., Havel, A., Mimouni, Z., Chauvin, A., Raymond, O., Juhel, J.-C. et Asuncion, J. (2015). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour soutenir l'autodétermination des étudiants postsecondaires ayant des troubles d'apprentissage (TA). *Revue Développement humain, handicap et changement social* 21, 97-110.
- Ohly, S., Plückthun, L. et Kissel, D. (2017). Developing Students' Creative Self-Efficacy Based on Design-Thinking: Evaluation of an Elective University Course. *Psychology Learning and Teaching*, 16, 125-132.
- Ordre des Psychologues du Québec. (2014). *Lignes directrices pour l'évaluation de la dyslexie chez les enfants*. Récupéré à https://www.ordrepsy.qc.ca/sn_uploads/2014_01_Lignes_directrices_pour_evaluation_de_la_dyslexie.pdf
- Organisation mondiale de la santé. (2012). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes, dixième version*. Ottawa : Institut canadien d'information sur la santé
- Pariat, L. (2008). *Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).
- Pelletier, I. G., Vallerand, R. J., Blais, M. R. et Brière, N. (1989). *Construction et validation de l'échelle de satisfaction dans les loisirs*. Manuscrit inédit, Université de Ottawa.
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodements pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Repéré à <https://www.etsmtl.ca/Etudiants-actuels/Baccalaureat/Service-appui-reussite/Etudier-en-situation-de-handicap/Guide-reference>

- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N. et Laplante, L. (2016a). Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire. *Éducation et francophonie*, 44, 96-116. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_44-1_complet-Web.pdf
- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016b). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et francophonie*, 44, 215-237. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_44-1_complet-Web.pdf
- Phillips, S. et Clarke, A. (2010). Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment Project Case Studies. Research Commissioned by the National Office for Equity of Access to Higher Education of the Higher Education Authority (HEA) on behalf of the Department of Education and Skills.
- Ramus, F. (2012). Les troubles spécifiques de la lecture. *L'Information Grammaticale*, 133, 34-40.
- Reed, M. J., Lund-Lucas, E. et O'Rourke, K. (2003). Standards of practice in post-secondary special needs programming: Student and administrator opinion. *Canadian Journal of Higher Education*, 33, 27-56.
- Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Performance: A systematic Review and Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi: 10.1037/a0026838
- Rioux, M. et Chouinard, J. (2010). Troubles d'apprentissage : les technologies à la rescousse. Service national du RÉCIT en adaptation scolaire. Repéré à http://cybersavoir.csdm.qc.ca/adaptic/files/2011/07/Cahier_TroublesApprentissage-6.pdf
- Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'auto-détermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un TA ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire ? *Éducation et francophonie*, 44, 24-45. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_44-1_complet-Web.pdf

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. et Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Rousseau, N. (2016). L'apprentissage et la persévérance scolaire des élèves ayant des troubles d'apprentissage : une perspective psychopédagogique de l'intervention. Dans Stanké, B. (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (pp. 197-213). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2015). La pédagogie universelle et la technologie d'aide : deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 453-503). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2010). *Troubles d'apprentissage et technologies d'aide*. Québec, Québec : Septembre.
- Ross, E. (2015). *Perceptions du parcours scolaire d'étudiants universitaires ayant une dyslexie* (thèse de spécialisation non publié, Université du Québec à Montréal).
- Rottinghaus, P., Larson, L. et Borgen, F. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 221-236.
- Sandman-Hurley, K. (2010). *Investigating the self-assessment of adult literacy learners with dyslexia across several cognitive domains* (thèse de doctorat, Université de San Diego).
- Sauvé, L., Racette, N., Bégin, S. et Mendoza, G. A. A. (2016). Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser ? *Éducation et francophonie*, 44, 73-95. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_44-1_complet-Web.pdf
- Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C. et Swain, J. (2015). Not the right kind of 'digital capital'? An examination of the complex relationship between disabled students,

their technologies and higher education institutions. *Computers & Education*, 82, 118–128.

Services à la vie étudiante de l'Université du Québec à Montréal. (s.d.). Conseil et soutien : consultation individuelle. Repéré à <https://vie-etudiante.uqam.ca/conseils-soutien/apprentissage/consultation-individuelle.html>

Services aux étudiants de l'Université de Montréal. (s.d.). Tout pour réussir. Repéré à <http://www.sae.umontreal.ca/>

Service de planification académique et de recherche institutionnelle – Université du Québec à Montréal. (2018). *Trousse d'évaluation des programmes : cheminement annuel*. Repéré à <https://spari.uqam.ca/>

Seymour, P. H. K. (1986). *International library of psychology. Cognitive analysis of dyslexia*. New York, NY, US: Routledge.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. (2nd ed). Oxford: Blackwell.

Société pour l'apprentissage à vie. (2009). SAMI-Persévérance : Système d'Aide Multimédia Interactif à la Persévérance aux études postsecondaires. Sherbrooke, Québec : SAVIE inc.

Spardello, M. (2012). *Creativity beliefs of elementary students: self-efficacy, self-esteem and beliefs in between*. (Mémoire de maîtrise, Université de l'État de Géorgie).

Stanké, B. (2016). La dyslexie-dysorthographe mnésique. Dans Stanké, B. (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (pp. 144-213). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Stanké, B. (2016). *Les dyslexies-dysorthographies*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H. et Kalouri, R. (2015). The learning experiences of students with dyslexia in a Greek higher education institution. *International journal of special education*, 30, 157-170.

- Stenneken P., Egetemeir J., Schulte-Körne G., Müller H. J., Schneider W. X. et Finke K. (2011). Slow perceptual processing at the core of developmental dyslexia: a parameter-based assessment of visual attention. *Neuropsychologia*, 49, 3454–3465.
- Taylor, K. et Walter, J. (2003). Occupation choices of adults with & without Dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 9, 177-185.
- Turcotte, J., Doucet, M. et Baron, M.-P. (2018). Réflexion sur la pertinence de s'intéresser aux stratégies des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H afin de favoriser leur réussite scolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2, 56-72.
- Undheim, A. M. (2009). A thirteen-year follow-up study of young Norwegian adults with dyslexia in childhood: reading development and educational levels. *Dyslexia*, 15, 291-303.
- Undheim, A. M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57, 221-226.
- Université de Sherbrooke. (s.d.). *Soutien à l'apprentissage*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/etudiants/spo/soutien-a-lapprentissage/>
- Université de Sherbrooke. (s.d.). *Programme de mentorat*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/cole-gestion/maitrise-administration-affaires/programme-mentorat/>
- Usher, E. L. et Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Valdois, S. (2016). Les dyslexies-dysorthographies par trouble de l'empan visuo-attentionnel. Dans Stanké, B. (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (pp. 103-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Vallerand, R. J. et Bissonnette, R. (1990). Construction et Validation de l'Échelle de Satisfaction Dans les Études (ESDE). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 22, 295-306.
- Van De Werfhorst, Herman G. , Sullivan, A. et Cheung, S. (2003). Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29, 41-62.
- Vézeau, C., Bouffard, T. et Roy, M. (2007). Anticipations envers les études collégiales? *Pédagogie collégiale*, 20, 28-34.
- Vogel, G., Fresko, B. et Wertheim, C. (2007). Peer tutoring for college students with learning disabilities: Perceptions of tutors and tutees. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 485-493.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- West, T. G. (2009). *In the mind's eye: Creative visual thinkers, gifted dyslexics and the rise of visual technologies*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Willcutt, E. G. et Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivité disorder: differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 179-191. doi: 10.1177/002221940003300206
- Wilson, A. J., Andrewes, S. G., Struthers, H., Rowe, V. M., Bogdanovic, R. et Waldie K. E. (2015). Dyscalculia and dyslexia in adults: cognitive bases of comorbidity. *Learning and Individual Differences*, 37, 118-132.
- Wilson, A. J. et Lesaux, N. (2001). Persistence of Phonological Processing Deficits in College Students with Dyslexia Who Have Age-Appropriate Reading Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), p. 394-400.
- Wolff, U. et Lundberg, I. A. (2003). A technique for group screening of dyslexia among adults. *Annals of dyslexia*, 53, 324-339.

Wolforth, J. et Roberts, E. (2010). *La situation des étudiantes et des étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

York Consulting et l'Université de Leeds. (2015). Support for higher education students with specific learning disabilities. Leeds: HEFCE.

Yu, X., Zuk, J. et Gaab, N. (2018). What Factors Facilitate Resilience in Developmental Dyslexia? Examining Protective and Compensatory Mechanisms Across the Neurodevelopmental Trajectory. *Child development perspectives*, 12(4), 240-246.

Zelege, S. (2004). Self-Concepts of Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: A Review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145-17