

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'intervention en counseling de carrière auprès d'adultes  
ayant des troubles d'apprentissage : Recension des écrits

par

Joanie Bergeron

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître ès science, M. Sc.

Maîtrise en orientation

août 2016

© Joanie Bergeron, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'intervention en counseling de carrière auprès d'adultes  
ayant des troubles d'apprentissage : Recension des écrits

Joanie Bergeron

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Eddy Supeno

Directeur de recherche

Jean-Claude Coallier

Autre membre du jury

Essai accepté le 16 août 2016

## SOMMAIRE

D'ici 2021, Emploi-Québec (2012) estime que le taux de chômage diminuera jusqu'à atteindre ce que les économistes appellent un « taux de chômage de plein emploi ». Il sera donc de plus en plus difficile pour les employeurs de combler les postes ouverts et ceux-ci devront utiliser toute la main-d'œuvre disponible, incluant celles qui ont des limitations, telles que les troubles d'apprentissage. Cependant, les personnes qui ont des troubles d'apprentissages rencontrent plusieurs obstacles sur le chemin de l'emploi, que ce soit aux plans scolaire, professionnel, psychologique et social. En ce sens, les conseillers d'orientation, en tant que spécialistes du marché du travail, peuvent leur apporter une aide précieuse pour faire un choix professionnel adapté, s'insérer sur le marché du travail et se maintenir en emploi. Cependant, comme cette clientèle éprouve plusieurs besoins particuliers en lien avec leur trouble, il est important que le conseiller d'orientation adapte son intervention à ses caractéristiques et à ses besoins.

Ainsi, cette recherche s'intéresse aux interventions qui existent dans les écrits scientifiques dans le domaine du counseling de carrière auprès d'adultes qui ont des troubles d'apprentissage. Une recension des écrits publiés sur le sujet dans les vingt-cinq dernières années a été réalisée. Cette recension a permis de constater qu'aucune étude québécoise n'a été réalisée dans ce champ de recherche dans les vingt-cinq dernières années et qu'il serait important que ce champ de recherche se développe au Québec, bien qu'il existe plusieurs autres études ayant été réalisées sur le sujet dans d'autres pays.

Des pistes d'intervention ont été recensées sur les thèmes de l'évaluation, des interventions en lien avec la psychométrie, du dépistage des troubles d'apprentissage, de l'adaptation des techniques de counseling aux personnes ayant des troubles

d'apprentissage, des interventions en lien avec le fonctionnement psychologique et des interventions en lien avec les six enjeux du counseling de carrière, soit l'orientation, la réorientation, l'insertion, la réinsertion, l'adaptation et la réadaptation. Les thèmes qui sont prédominants dans les études sur le counseling de carrière et qui sont spécifiques à une clientèle ayant des troubles d'apprentissage sont la conscience et la compréhension par le client de son trouble, l'identification et la mise en place de mesures d'adaptation, le dévoilement du trouble d'apprentissage aux études ou en milieu de travail et la compétence à défendre ses droits en lien avec son trouble, concept nommé *self-advocacy* dans les écrits en langue anglaise.

Cette recherche situe l'état des connaissances en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage et des pistes pour les recherches futures sont présentées dans la discussion. Cette recherche pourra servir à alimenter le développement de futures recherches dans ce domaine et informer la pratique des conseillers d'orientation qui ont à intervenir auprès de cette clientèle, soit ponctuellement ou quotidiennement.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	3
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES</b> .....	7
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	8
<b>INTRODUCTION</b> .....	10
<b>PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE</b> .....	12
1. LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE DANS LA SOCIÉTÉ.....	12
2. LES IMPACTS DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE SUR L'INDIVIDU .....	13
2.1 Les impacts biopsychosociaux.....	13
2.2 Les impacts sur la sphère des études.....	15
2.3 Les impacts sur la sphère du travail .....	16
3. LES BESOINS DE LA CLIENTÈLE ADULTE AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE .....	17
4. L'EXPERTISE DES CONSEILLERS D'ORIENTATION .....	19
4.1 Le champ d'exercice des conseillers d'orientation .....	19
4.2 Les troubles d'apprentissage et la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.....	20
5. LA DESCRIPTION DU BESOIN DE RECHERCHE.....	21
5.1 Pertinence sociale.....	21
5.2 Pertinence scientifique .....	22
5.3 Question de recherche .....	23
<b>DEUXIÈME CHAPITRE : CADRE D'ANALYSE</b> .....	24
1. UNE DÉFINITION DU COUNSELING DE CARRIÈRE .....	24
2. UNE DÉFINITION DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE.....	28
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	30

<b>TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE</b> .....	31
1. LES STRATÉGIES DE RECHERCHE ET DE COLLECTE DE DONNÉES .....	31
2. LES ENJEUX ÉTHIQUES.....	36
3. LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE .....	36
<b>QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS</b> .....	38
1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	38
1.1 L'évaluation et les thèmes à aborder au cours du processus de counseling de carrière .....	38
1.1.1 L'utilisation de tests psychométriques.....	39
1.1.2 Le dépistage des troubles d'apprentissage .....	44
1.2 L'adaptation des techniques de counseling.....	46
1.3 Les interventions en lien avec le fonctionnement psychologique.....	488
1.4 Les interventions en lien avec les enjeux du counseling de carrière .....	50
1.4.1 L'enjeu d'orientation ou de réorientation .....	50
1.4.2 L'enjeu d'insertion ou de réinsertion .....	55
1.4.3 L'enjeu d'adaptation ou de réadaptation.....	599
2. DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	62
2.1 Principaux constats de la recension des écrits .....	62
2.2 Recommandations et éléments à retenir pour la pratique du counseling de carrière après d'adultes ayant des troubles d'apprentissage .....	66
2.3 Pistes pour les recherches futures .....	70
<b>CONCLUSION</b> .....	72
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	74

**LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

APA	American Psychiatric Association
ACTA	Association canadienne des troubles d'apprentissage
ALOC	<i>Academic Locus of Control Scale</i>
ANS-IE	<i>Nowicki-Strickland Internal-External Locus of Control Scale</i>
EHDAA	étudiants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MELS	ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
NJCLD	National Joint Committee on Learning Disabilities
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
Q.I.	quotient intellectuel
TDA	trouble de déficit de l'attention
WAIS	<i>Échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes</i>

## REMERCIEMENTS

La rédaction de cet essai a été un long parcours de tâtonnements, d'apprentissages, de découragements, d'éclaircissements, de joies, d'anxiété, et finalement, de satisfaction du travail accompli. J'aimerais prendre le temps de remercier les personnes qui m'ont accompagnée ou soutenue à travers cette route difficile.

Je souhaite d'abord remercier mon directeur de recherche, Eddy Supeno, pour m'avoir guidée tout au long de ce travail laborieux et souvent nébuleux. Tes conseils m'ont toujours permis de ressortir de ton bureau avec une idée claire de ce que j'avais à faire, malgré l'état de confusion dans lequel j'y suis souvent entrée. Merci aussi pour ta patience pour ma tendance à rédiger des textes trop longs, ton écoute et ta compréhension. J'ai toujours senti que tu me traitais d'égal à égal, et je te remercie pour cela. Je voudrais aussi remercier Réginald Savard, qui m'a accompagnée au début de cette aventure.

Je désire ensuite remercier Martin, mon conjoint, qui m'a soutenue dans les moments de joie et de motivation comme dans les moments de découragement et d'improductivité. Merci pour ta patience mon chéri!

Je voudrais aussi remercier mon amie Marie-Ève, qui m'a offert son écoute sa sympathie lorsque j'en avais besoin. Merci d'être mon oreille attentive et d'avoir vécu avec moi les émotions par lesquelles je suis passée!

Merci aussi à ma mère, Diane, de toujours être là pour moi quand j'en ai besoin.



Je voudrais aussi remercier Danny Rochefort et le groupe de soutien aux études supérieures de m'avoir accompagnée pendant une partie de la rédaction de cet essai, m'apportant soutien et astuces pour favoriser la productivité. Merci aussi à Grégoire Lebel, pour ton inestimable soutien professionnel.

Par ailleurs, j'aimerais aussi remercier toutes les personnes de mon entourage qui ont un trouble d'apprentissage et qui se sont ouvertes à moi, ce qui m'a aidée à comprendre leur réalité.

## INTRODUCTION

Dans les médias et dans les conversations en général, on entend de plus en plus parler des troubles d'apprentissage chez les enfants et combien ils rendent la vie de ces derniers difficile, du moins à l'école pense-t-on. Certains seront plus familiers avec le terme « dyslexie », qui est un trouble d'apprentissage spécifique à la lecture et qui est le trouble d'apprentissage le plus répandu. On entend alors parler des enseignants, des orthopédagogues et des parents, qui mettent une grande quantité d'efforts pour aider ces élèves à mieux apprendre et réussir à l'école, et aussi des nombreux découragements que ce processus peut amener. On connaît peut-être personnellement un enfant souffrant d'un trouble d'apprentissage ou ses parents. On entend aussi parler des coupures du gouvernement dans les services aux élèves, et de ces mêmes enseignants, orthopédagogues et parents, qui se portent à la défense de ces enfants et qui se soulèvent et d'indignent de ces coupures, qui signifient une diminution, sinon une disparition, de ces services si nécessaires à la réussite de ces enfants, qui partent déjà avec un pas de retard sur les autres dans la vie.

On ne s'attarde peut-être pas à ce que ces enfants peuvent vivre, au-delà de ce qu'on entend dans les médias, mais contrairement à ce qu'on peut penser, les troubles d'apprentissage n'ont pas seulement un impact sur la performance scolaire. En effet, ils s'accompagnent souvent de difficultés sociales et de blessures de l'estime de soi, reliées au fait d'être étiqueté de « stupide » ou de « paresseux » par des gens qui ne comprennent pas ou au sentiment que quelque chose cloche chez soi. D'être différent des autres et de réussir moins bien qu'eux.

Mais qu'advient-il de ces enfants lorsqu'ils deviennent grands? Est-ce que leur trouble disparaît et que tout va pour le mieux? Malheureusement, non. À l'âge adulte, la personne constate que son trouble d'apprentissage a non seulement des impacts sur sa performance scolaire, mais au moment où elle croyait s'en libérer

lorsqu'elle a terminé ses études, elle se rend compte que son trouble lui pose aussi des problèmes dans son emploi. Cependant, l'adulte se demande : « À quelle porte aller cogner maintenant? ». Celle-ci n'est pas aussi clairement identifiée qu'à l'école primaire ou secondaire. Et malheureusement, la réalité de ces personnes à l'âge adulte est moins connue et il y a moins de gens prêts à se porter à leur défense et leurs difficultés soulèvent moins les passions que lorsqu'elles étaient enfants. Cependant, il existe tout de même des ressources pour accompagner ces personnes, et les conseillers d'orientation en font partie.

Ainsi, cet essai s'intéressera aux pistes d'intervention en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage qui sont existantes actuellement dans les écrits scientifiques. Le premier chapitre dressera un portrait de la problématique que vivent les personnes ayant des troubles d'apprentissage à l'âge adulte et visera à démontrer la pertinence de l'expertise des conseillers d'orientation pour répondre aux besoins relatifs à la carrière de ces personnes. Il argumentera aussi sur la pertinence sociale et scientifique de cette recherche et présentera la question de recherche. Le deuxième chapitre définira les termes pertinents à la conduite de cette recherche, soit le counseling de carrière et les troubles d'apprentissage. Il présentera aussi les objectifs de cette recherche. Le troisième chapitre décrira la méthodologie utilisée, de même que les enjeux éthiques et les limites de cette recherche. Finalement, le quatrième chapitre présentera les résultats de cette recension des écrits, qui seront suivis d'une discussion de ces résultats. Des pistes pour les recherches futures y seront aussi suggérées.

## PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE

### 1. LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE DANS LA SOCIÉTÉ

En raison du vieillissement de la population, le bassin de Québécois âgés de 15 à 64 ans diminuera dans les prochaines années, alors que leur taux d'activité augmentera. En effet, ce dernier a atteint un sommet à 77,4 % en 2011 et devrait, selon Emploi-Québec (2012), « poursuivre sa progression pour culminer à 80 % en 2021 » (p. 12). Ce mouvement pourrait s'expliquer par un plus grand espoir des gens de trouver de l'emploi étant donné la diminution du bassin de main-d'œuvre engendrée par les départs à la retraite (*Ibid.*). Même les travailleurs âgés seront plus nombreux à rester en emploi, étant donné l'augmentation de l'espérance de vie en meilleure condition physique et les besoins de consommation plus grands que la génération précédente (gouvernement du Québec, 2008a). Les gens travaillant de plus en plus, la main-d'œuvre disponible se fera alors de plus en plus rare. En effet, un taux de chômage de 5,3 % est prévu pour 2021, soit le « taux le plus bas observé depuis 1967 et qui s'approche de ce que les économistes appellent “taux de chômage de plein emploi” » (Emploi-Québec, 2012, p. 4). Le chômage sera alors surtout de courte durée et correspondra principalement à la période de temps nécessaire pour jumeler les compétences des travailleurs disponibles aux besoins des employeurs (*Ibid.*). À ce moment-là, le marché du travail devrait s'approcher de sa limite de sa capacité à pourvoir les postes offerts (*Ibid.*). Par conséquent, les employeurs devront utiliser toute la main-d'œuvre disponible pour combler leurs besoins en personnel, incluant notamment les personnes ayant un handicap (gouvernement du Québec, 2008a; Office des personnes handicapées du Québec, 2009), qu'il soit physique, psychologique ou neurologique.

Parmi les personnes ayant un handicap neurologique, celles ayant des troubles d'apprentissage représentent entre 2 et 10 % de la population générale selon

différentes études (Association canadienne des troubles d'apprentissage [ACTA], s.d.a; Hellendoorn et Ruijsenaars, 2000; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010; Price et Patton, 2002; Statistique Canada, 2009). Ainsi, ces personnes forment un bassin intéressant de travailleurs potentiels. Cependant, celles-ci rencontrent plusieurs obstacles tout au long de leur parcours de vie, notamment dans leur vie professionnelle, ce qui peut nuire à leur participation au marché du travail.

## 2. LES IMPACTS DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE SUR L'INDIVIDU

On sait maintenant que les troubles d'apprentissage persistent tout au long de la vie (Hallahan, Kauffman et Lloyd, 1999; Hellendoorn et Ruijsenaars, 2000) et qu'ils affectent plusieurs sphères de vie de la personne (Gerber, Schnieders, Paradise, Reiff, Ginsberg et Popp, 1990). Les problèmes qui étaient vécus notamment durant la vie scolaire peuvent être les mêmes qui sont rencontrés plus tard dans la vie adulte (*Ibid.*) et leurs impacts sont fortement ressentis par les personnes qui les vivent (Hellendoorn et Ruissenjaars, 2000). Ils peuvent varier énormément au cours de la vie d'une même personne et d'un individu à l'autre selon différents facteurs, tels que la sévérité du trouble d'apprentissage, les stratégies d'adaptation de la personne et la présence d'autres troubles (Gerber, 2009). Cela rend donc la généralisation des impacts des troubles d'apprentissage difficile (*Ibid.*), mais il est cependant possible de dresser un panorama de ces impacts.

### 2.1 Les impacts biopsychosociaux

La plupart des personnes ayant grandi avec des troubles d'apprentissage ont eu un vécu scolaire difficile, que plusieurs qualifient même dans leurs mots de « traumatique », en raison des échecs et des humiliations vécus (McNulty, 2003), de même que des étiquettes de paresseuses ou de stupides qu'elles ont pu se voir apposer par leurs enseignants, leurs parents et leurs pairs (Hellendoorn et Ruijsenaars, 2000).

Par ailleurs, plusieurs adultes ayant un trouble d'apprentissage n'ont jamais reçu de diagnostic, ce qui fait qu'ils n'ont jamais pu expliquer leurs difficultés et n'ont pas reçu de soutien adéquat tout au long de leur parcours scolaire (Kasler et Fawcett, 2009).

Ces personnes ont alors souvent développé une faible estime de soi (Shessel et Reiff, 1999) et un sentiment que quelque chose cloche chez elles (McNulty, 2003). Par ailleurs, elles ont tendance à vivre de l'insécurité émotionnelle, à douter d'elles-mêmes et à manquer d'assurance malgré leurs talents et leurs compétences, particulièrement dans la sphère du travail ou de la carrière (*Ibid.*). De plus, plusieurs ont un faible sentiment d'efficacité personnelle par rapport à leurs capacités à prendre des décisions et à atteindre leurs objectifs de carrière (Hitchings et Retish, 2000; Statistique Canada, 2009).

En outre, plusieurs personnes ayant des troubles d'apprentissage vivent un sentiment d'isolement social (Hellendoorn et Ruijssenaars, 2000; Shessel et Reiff, 1999). Certaines ont le sentiment d'être si différentes des autres qu'elles hésitent à s'exposer à des personnes qui n'ont pas de troubles d'apprentissage (*Ibid.*). Par exemple, étant donné qu'elles peuvent avoir de la difficulté à interpréter le langage non verbal, les intonations de la voix et les situations sociales (Smith et Dalheim, 1996), elles peuvent se percevoir comme socialement maladroitement ou avoir de la difficulté à exprimer leurs émotions (Hellendoorn et Ruijssenaars, 2000).

Ces difficultés que rencontrent les personnes ayant des troubles d'apprentissage peuvent les amener à vivre de la détresse psychologique, certains développant même un trouble anxieux (ACTA, 2007) ou une dépression (Shessel et Reiff, 1999). Toutes ces difficultés, dans leur intensité comme dans leur complexité, semblent nécessiter un accompagnement de professionnels qui sachent tenir compte de leur fonctionnement psychologique, de leurs ressources personnelles et des conditions du milieu.

L'être humain n'étant pas un être cloisonné, ces impacts biopsychosociaux se répercutent dans toutes les sphères de vie de la personne, dont celles des études et du travail, que nous aborderons dans les pages qui suivent.

## **2.2 Les impacts sur la sphère des études**

Outre les faibles résultats scolaires et les échecs répétés mentionnés plus haut, les troubles d'apprentissage peuvent amener les personnes concernées à interrompre leurs études avant d'avoir obtenu un premier diplôme (Reekie, 1993). D'autres impacts fréquents des troubles d'apprentissage sur les études sont le redoublement (Rogan et Hartman, 1990), la durée plus longue des études (*Ibid.*; Statistique Canada, 2009) et une restriction des choix de cours ou de carrière (Statistique Canada, 2009).

Par ailleurs, les étudiants ayant des troubles d'apprentissage ont souvent besoin de mesures d'adaptation pour les aider à suivre leurs cours, les plus fréquentes étant l'aide d'un tuteur ou d'un enseignant, un programme de cours modifié ou adapté et des preneurs de notes ou des lecteurs (*Ibid.*). Les mesures d'adaptation se développent de plus en plus dans les établissements d'études postsecondaires et les clientèles dites « émergentes » sont en augmentation dans ces établissements, particulièrement celles ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H (MELS, 2010). Cela a entre autres comme impact d'amplifier et de complexifier le rôle des intervenants qui les accompagnent (*Ibid.*). En effet, les écrits scientifiques permettent de constater que le fait d'avoir des troubles d'apprentissage a des impacts multiples sur plusieurs sphères de vie des personnes qui en souffrent, et il semble de ce fait important que les intervenants qui accompagnent ces clientèles adaptent leurs interventions à la situation particulière de ces personnes. Parmi ces intervenants, citons notamment les conseillers d'orientation. En effet, plusieurs difficultés rencontrées par les personnes ayant des troubles d'apprentissage touchent le champ de pratique des conseillers d'orientation, considérant les nombreux impacts de ces troubles sur la sphère des études et celle du travail, de même que sur le

fonctionnement psychologique et social. En ce sens, le gouvernement du Québec (2008b) est d'avis qu'il est important d'adapter les services d'orientation aux besoins spécifiques de ces clientèles et considère qu'« une bonne orientation scolaire est un facteur de réussite de la formation » (p. 16).

### **2.3 Les impacts sur la sphère du travail**

Les personnes ayant des troubles d'apprentissage vivent aussi des difficultés sur le marché du travail. En effet, le taux d'emploi chez ces personnes est plus faible que dans la population générale au Canada, qui sont respectivement de 51 % et de 89,1 % (ACTA, 2007, p. 5) et leurs emplois sont moins bien rémunérés (Vogel et Holt, 2003). De plus, étant donné leur faible estime de soi, elles ont davantage de difficulté à se vendre auprès d'un employeur (Rumpel, 2002) et peuvent choisir une profession ou un poste qui ne correspond pas à leur plein potentiel, de peur d'échouer (Kasler, 2001). Kosciulek (2014) souligne en outre qu'étant donné la place centrale qu'occupe le travail dans l'identité des gens dans notre société, le fait d'être sans emploi ou d'occuper un emploi peu qualifié affecte non seulement le statut social et économique de ces personnes, mais aussi leur image de soi.

Par ailleurs, les personnes ayant des troubles d'apprentissage peuvent avoir de la difficulté à conserver leur emploi (Reekie, 1993). Parmi les obstacles qu'elles peuvent rencontrer dans leur maintien en emploi, on note des difficultés à organiser leur travail (Kasler et Fawcett, 2009), à réagir de façon appropriée à des problèmes inattendus (ACTA, 2007), à suivre les directives ou à interpréter les attentes de leur employeur (Reekie, 1993; Shessel et Reiff, 1999).

Plusieurs de ces personnes affirment que leur trouble restreint la quantité ou le genre de travail qu'elles peuvent faire et que celui-ci fait en sorte qu'il est difficile pour elles d'obtenir de l'avancement dans leur travail ou de changer d'emploi (Statistique Canada, 2009). De plus, ces travailleurs peuvent vivre de la



discrimination en ce qui concerne l'embauche, les promotions, l'octroi de responsabilités et la rémunération (*Ibid.*; gouvernement du Québec, 2008b). Il arrive aussi que des employeurs refusent d'offrir les mesures d'accommodement dont ils ont besoin pour réduire l'impact de leur trouble (*Ibid.*). Ainsi, toute la question du dévoilement du trouble à l'employeur est très complexe pour les adultes qui ont des troubles d'apprentissage (Gerber et Price, 2012). En effet, bien que les impacts du dévoilement aient habituellement plus d'impacts positifs dans la sphère des études, il n'en est pas nécessairement de même sur le marché du travail, où les réactions de l'employeur et des collègues sont plus souvent négatives (*Ibid.*). Ainsi, ces personnes pourraient bénéficier d'un accompagnement sur cette question, de même qu'en ce qui concerne leur maintien en emploi.

Les personnes qui ont des troubles d'apprentissage peuvent aussi avoir de la difficulté à obtenir des mesures d'accommodement pour une autre raison : Hitchings, Luzzo, Retish, Horvath, et Ristow (1998) ont constaté que la majorité des participants à leur étude décrivait leur trouble de façon vague ou inexacte. Ainsi, sur le marché du travail, ces personnes peuvent avoir de la difficulté à expliquer à leur employeur la nature de leur trouble et les adaptations nécessaires pour pouvoir effectuer leur travail correctement. Ils ont aussi constaté que cette difficulté est présente au moment de faire un choix de carrière, ce qui affecte le processus de prise de décision. Elles ont donc besoin d'accompagnement afin de développer une meilleure conscience et connaissance de leur trouble et de ses impacts, afin d'être en mesure d'exprimer adéquatement leurs besoins à un employeur et réaliser des choix professionnels éclairés.

### 3. LES BESOINS DE LA CLIENTÈLE ADULTE AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

En lien avec les nombreux obstacles décrits dans la section précédente, les adultes ayant des troubles d'apprentissage éprouvent divers besoins, différents de la

population générale en termes de nature et d'intensité (Janus, 1999), dont certains pouvant être comblés par le counseling de carrière. D'abord, ils ont besoin de mieux comprendre leur trouble et leurs difficultés particulières en lien avec ce dernier (Gerber, 2012) afin d'être en mesure de mieux les décrire à leur employeur ou leurs enseignants et d'identifier les mesures et stratégies d'adaptation dont ils ont besoin (*Ibid.*; Hitchings et Retish, 2000). Ils ont aussi besoin de comprendre les impacts de leur trouble sur leur capacité de réussir dans la profession qu'ils souhaitent exercer (*Ibid.*; Hitchings, Luzzo, Ristow, Horvath, Retish et Tanners, 2001), afin de s'assurer que leur objectif est réaliste et de prévoir les adaptations qui seront nécessaires.

De plus, étant donné les taux de chômage et de sous-emploi (*underemployment*) plus élevés chez les personnes ayant des troubles d'apprentissage, ces personnes ont besoin d'une aide particulière pour les aider à acquérir et à améliorer les compétences nécessaires à l'obtention de leur premier emploi et à l'identification d'un projet professionnel (Hitchings et Retish, 2000). Hitchings *et al.* (1998) indiquent aussi que ces personnes auraient particulièrement besoin de développer leurs compétences à défendre leurs droits et à s'orienter.

En outre, McNulty (2003) a constaté dans son étude que le fait d'avoir identifié un créneau dans lequel la personne a du talent aide cette dernière à augmenter son estime de soi et à améliorer sa qualité de vie, et qu'au contraire, le fait de ne pas avoir identifié de créneau peut être nuisible sur ces aspects. De plus, Rogan et Hartman (1990) constatent que les personnes ayant des troubles d'apprentissage occupant des emplois à temps plein dans lesquels elles sont compétentes sont plus satisfaites dans leur emploi que celles qui occupent des emplois peu spécialisés et à court terme ou qui n'ont pas réussi à résoudre les problèmes que posent leurs limitations. McNulty (2003) et Vogel et Holt (2003) identifient donc chez cette clientèle un besoin d'être accompagnée dans l'identification de ses forces et de ses intérêts, ainsi que des carrières possibles en lien avec ceux-ci.

Par ailleurs, à partir d'une étude réalisée auprès d'étudiants postsecondaires, Lock et Layton (2001) insistent sur le besoin d'identifier des mesures d'adaptation personnalisées aux besoins particuliers de chaque personne. En effet, leurs recherches ont révélé que les troubles d'apprentissage n'affectent pas nécessairement les mêmes processus cognitifs d'une personne à l'autre, même lorsqu'on considère les différents troubles spécifiques d'apprentissage séparément. Ainsi, les mesures d'adaptation appliquées de façon globale à l'ensemble des étudiants présentant des troubles d'apprentissage, ou des clients dans le cas du counseling de carrière, se révèlent généralement inefficaces. À partir de ces conclusions, on peut poser l'hypothèse qu'il en est de même en ce qui concerne les mesures d'adaptation sur le marché du travail.

Bien qu'elles rencontrent plusieurs obstacles et qu'elles éprouvent plusieurs besoins spécifiques, ces personnes ont aussi des ressources sur lesquelles s'appuyer pour construire un projet professionnel (Reekie, 1993). Mais devant toutes ces difficultés liées à la carrière, une aide spécialisée peut être requise, que les conseillers d'orientation sont en mesure d'apporter.

#### 4. L'EXPERTISE DES CONSEILLERS D'ORIENTATION

##### **4.1 Le champ d'exercice des conseillers d'orientation**

En tant que spécialistes de la dynamique individu-études-travail (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ], 2011; Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2001), les conseillers d'orientation ont l'expertise pour apporter une aide spécifique aux personnes ayant des troubles d'apprentissage qui éprouvent des besoins relatifs à leur carrière. De plus, les résultats de recherche de Milot-Lapointe, Savard et Le Corff (2016) laissent penser que l'intervention en counseling de carrière a une incidence sur le bien-être et la santé psychologique des clients, aspect d'autant plus important à considérer dans l'intervention auprès de personnes ayant des troubles

d'apprentissage, étant donné les difficultés personnelles et sociales qu'elles rencontrent. Selon le champ d'exercice défini dans le *Code des professions*, ces professionnels sont aussi en mesure d'évaluer le fonctionnement psychologique de la personne, ses ressources personnelles et les conditions de son milieu, de même que l'impact de ceux-ci sur la dynamique individu-études-travail, afin d'en venir à faire des choix personnels et professionnels éclairés et à développer des stratégies d'adaptation appropriées en lien avec les différents aspects reliés à la carrière (Assemblée nationale, 2009).

#### **4.2 Les troubles d'apprentissage et la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines***

De plus, en 2009, le gouvernement du Québec adoptait la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (Assemblée nationale, 2009), mieux connue sous le nom de *Loi 21*, qui octroyait de nouvelles activités réservées, à risque élevé de préjudice sur la personne, notamment aux conseillers d'orientation. Parmi celles-ci, on retrouve l'activité « évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité » (*Ibid.*, p. 7). Les troubles d'apprentissage faisant partie du *DSM-5* (American Psychiatric Association [APA], 2013), ils font donc partie des troubles mentaux, ce qui fait que cette activité réservée touche les clients ayant des troubles d'apprentissage.

Ainsi, l'adoption de la *Loi 21* a, d'une part, confirmé l'expertise des conseillers d'orientation en ce qui concerne l'intervention en counseling de carrière auprès des personnes ayant notamment des troubles d'apprentissage, et d'autre part, souligné l'importance pour ces professionnels de développer et maintenir les compétences nécessaires à la réalisation des activités qui leur sont réservées. Cet essai

s'inscrit donc dans une logique de développement des compétences des conseillers d'orientation en lien avec cette activité réservée.

## 5. LA DESCRIPTION DU BESOIN DE RECHERCHE

### 5.1 Pertinence sociale

Comme mentionné plus haut, l'identification des forces d'une personne qui a des troubles d'apprentissage et même d'un créneau dans lequel elle excelle a un impact positif sur son estime de soi et sa qualité de vie (McNulty, 2003). McNulty (2003) et Vogel et Holt (2003) insistent donc sur l'importance de l'aide qui peut être apportée notamment par les professionnels, afin d'accompagner ces personnes dans l'identification de leurs forces, de leurs intérêts et des carrières possibles en lien avec ceux-ci. À ce sujet, les conseillers d'orientation, dont le champ d'exercice s'énonce comme suit, peuvent être d'une grande aide pour ces personnes :

évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement (gouvernement du Québec, 2015, n.p.).

Or, nous avons vu précédemment que les adultes ayant des troubles d'apprentissage sont une clientèle qui vit plusieurs difficultés et qui a plusieurs besoins particuliers dont les intervenants doivent tenir compte dans leur intervention. Il peut alors être nécessaire d'utiliser avec eux des approches différentes de celles qu'on utilise habituellement avec d'autres types de clientèles (Janus, 1999). McLoughlin et Leather (2013) soulignent aussi l'importance d'individualiser les services de counseling afin de répondre spécifiquement aux besoins des personnes dyslexiques. D'ailleurs, Szymanski et Hanley-Maxwell (1996, dans Kosciulek, 2014) indiquent qu'un handicap est un facteur de risque qu'il est important de prendre en

considération lorsqu'on offre des services de counseling de carrière. Plusieurs auteurs (ACTA, 2007; gouvernement du Québec, 2008*b*; Kasler et Fawcett, 2009; MELS, 2010; Philpott et Cahill, 2008; Shessel et Reiff, 1999) insistent donc sur le besoin de sensibiliser, d'informer et de former les professionnels qui travaillent auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage. Cela permettrait alors à cette clientèle qui a beaucoup souffert de l'incompréhension des autres de se sentir davantage comprise par les intervenants et de développer un meilleur lien de confiance avec eux (Kasler et Fawcett, 2009).

## **5.2 Pertinence scientifique**

Étant donné les multiples difficultés et besoins éprouvés par les adultes ayant des troubles d'apprentissage, Gerber (2009), le MELS (2010) et l'OCCOQ (2013) affirment le besoin d'études sur les modes d'intervention et les bonnes pratiques auprès d'adultes en situation de handicap. Une recherche dans les banques de données nous permet de constater qu'aucune recension des écrits n'a été faite sur les pistes d'intervention en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage depuis celle de Janus, en 1999, qui propose un guide d'évaluation et d'intervention comprenant des études de cas dans le domaine du counseling de carrière auprès de clients ayant des troubles d'apprentissage ou un trouble de déficit d'attention. Nous constatons cependant que plusieurs articles sur les pistes d'intervention en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage publiés dans les années 1990 n'ont pas été inclus dans cet ouvrage. Par ailleurs, aucune recherche de ce type n'a été faite au Québec, ni même en français.

Nous estimons donc qu'une recension des écrits québécoise sur les interventions en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage permettrait de situer l'état des connaissances afin de servir de point de départ pour d'autres recherches permettant de développer ce champ d'intervention.

De plus, cette recherche pourrait servir de référence pour les professionnels de l'orientation en exercice intervenant auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage.

### **5.3 Question de recherche**

Eu égard à ce qui précède, l'objectif de cet essai est de recenser les écrits scientifiques portant sur l'intervention en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage. La question de recherche est alors formulée de la manière suivante : quelles sont les pistes d'intervention existantes dans les écrits scientifiques en counseling de carrière auprès d'adultes présentant des troubles d'apprentissage?

## DEUXIÈME CHAPITRE : CADRE D'ANALYSE

Le chapitre précédent a permis de dresser un portrait des difficultés vécues par les adultes ayant des troubles d'apprentissage et de l'ampleur de celles-ci, de même que des besoins de ces personnes et de l'expertise qu'ont les conseillers d'orientation pour accompagner cette clientèle à travers leurs difficultés en lien avec la carrière, tout en composant avec la complexité de celles-ci. Le prochain chapitre s'attardera à définir les deux principaux concepts abordés par cette recension des écrits, soit le counseling de carrière et les troubles d'apprentissage. L'objectif général et les objectifs spécifiques de cette recherche seront ensuite présentés.

### 1. UNE DÉFINITION DU COUNSELING DE CARRIÈRE

Bégin (1997) définit le counseling comme :

Toute relation entre un ou des individus dont l'objectif premier réside dans l'actualisation des potentialités de l'organisation actuelle d'un système psychologique. À cet égard, les changements visés par l'intervention de counseling sont de niveau horizontal en ce sens qu'ils portent essentiellement sur l'acquisition de modes de comportement compatibles avec l'organisation psychologique momentanée des individus. (p. 12)

Ainsi, au contraire de la psychothérapie, le counseling ne vise pas à traiter de symptômes particuliers, ni à apporter de changements profonds dans l'organisation psychologique ou la personnalité du client, mais plutôt à actualiser le potentiel du client en cohérence avec son organisation psychologique actuelle (*Ibid.*). Par ailleurs, la carrière étant l'objet du counseling de carrière, Sears (1982, dans Bujold et Gingras, 2000) définit la carrière comme « la totalité ou la séquence des rôles et des expériences de travail, rémunérées ou non, d'une personne au cours de sa vie, depuis l'école jusqu'à la retraite<sup>1</sup> » (p. 13). Cependant, plusieurs auteurs (Bégin, 1997;

---

<sup>1</sup> Nous avons choisi ici la traduction de Bujold et Gingras (2000), car nous l'estimons plus détaillée et précise que l'originale, soit « *the totality of work one does in his/her lifetime* » (Sears, 1982, p. 139).



Gysbers, Heppner et Johnston, 2014; Herr, 1997; Lecomte et Guillon, 2000; Richardson, 1996) s'entendent pour dire qu'il est vain de tenter de dissocier le counseling de carrière du counseling personnel, les différentes sphères de vie d'une personne n'étant pas des vases clos et s'interinfluençant entre elles. Par exemple, des aspects reliés à la carrière, tels que la satisfaction au travail, des difficultés d'adaptation au travail ou une perte d'emploi ont des impacts significatifs sur le bien-être psychologique et l'estime de soi, et peuvent susciter des symptômes de dépression et d'anxiété ou encore des symptômes somatiques (Lecomte et Guillon, 2000). De plus, les personnes vivant des difficultés en lien avec leur carrière vivent souvent de la détresse psychologique (Multon *et al.*, 2001, dans Gysbers *et al.*, 2014). Les tentatives de séparer le counseling de carrière et le counseling personnel deviennent alors stériles (Lecomte et Guillon, 2000), car il importe de considérer ces éléments dans l'intervention en counseling de carrière. Lecomte et Guillon (2000) expliquent que :

Des difficultés d'adaptation à un travail (ou dans le choix d'une carrière) peuvent faire écho à des situations semblables, ou parallèles, dans d'autres domaines de vie d'un individu. En ce sens, tenter de dissocier carrière et vie psychologique, conscient et inconscient, raison et émotion, comportement de surface et de profondeur relève de l'illusion, voire de l'aberration : c'est ignorer les interactions dynamiques et fluides qui les relie. (p. 134-135)

Ainsi, Bégin (1997) affirme que le conseiller d'orientation doit aussi parfois adopter le rôle de thérapeute lorsque l'organisation psychologique actuelle du client entrave son actualisation. Cela dit, Gysbers *et al.* (2014) soulignent que nous continuons de distinguer le counseling de carrière des autres formes de counseling parce que le premier se « concentre sur les difficultés du client relatives à la carrière et au travail, qui requièrent des conceptions théoriques et des interventions provenant des théories, de la recherche et de la pratique dans le domaine du développement de

carrière » (p. 5, traduction libre<sup>2</sup>), lesquelles ne sont habituellement pas traitées dans les autres formes de counseling.

Ainsi, Sears (1982) définit le counseling de carrière comme étant :

une relation un à un ou en petit groupe entre un ou des client(s) et un conseiller ayant pour but d'aider le ou les client(s) à intégrer et à appliquer une compréhension de soi et de leur environnement, de manière à prendre les décisions les plus appropriées par rapport à leur carrière et à y faire les ajustements nécessaires (p. 139, traduction libre<sup>3</sup>).

Les finalités d'une démarche de counseling de carrière sont « des objectifs vocationnels touchant aussi bien à l'adaptation et à l'insertion professionnelles, qu'au choix d'une profession, et aux ajustements et changements possibles tout au long de la vie » (Lecomte et Guillon, 2000, p. 135). En ce sens, Lecomte et Savard (2013) définissent six enjeux ou finalités au counseling de carrière, soit l'orientation, la réorientation, l'insertion, la réinsertion, l'adaptation et la réadaptation. Ainsi, un client qui doit choisir une occupation pour la première fois aura un enjeu d'orientation, alors qu'un autre qui a besoin de réviser le choix qu'il avait fait en premier lieu, par exemple en raison d'une insatisfaction, d'un accident de travail ou de la conjoncture économique, aura un enjeu de réorientation. Ensuite, une personne qui cherche à faire son entrée sur le marché du travail pour la première fois ou à s'intégrer dans un nouveau programme de formation aura un enjeu d'insertion, alors que celle qui veut réintégrer le marché du travail en débutant un nouvel emploi, par exemple à cause d'une insatisfaction ou à la suite d'une absence plus ou moins prolongée du marché du travail, aura un enjeu de réinsertion. Une personne aura aussi cet enjeu si elle souhaite par exemple réintégrer un programme de formation dont elle a été exclue ou qu'elle avait abandonné antérieurement. Finalement, les personnes qui

---

<sup>2</sup> « *focus attention on client problems dealing with work and career issues that require theoretical conceptions and interventions originating from career development theory research and practice* »

<sup>3</sup> « *A one-to-one or small group relationship between a client and a counselor with the goal of helping client(s) integrate and apply an understanding of self and the environment to make the most appropriate career decisions and adjustments.* »

ont besoin d'accompagnement pour se maintenir dans un nouvel emploi ou une nouvelle formation ou à s'adapter à un changement survenu dans ces sphères auront un enjeu d'adaptation, alors que celles qui ont des difficultés à se réadapter à un emploi dont elles ont été absentes pendant un certain temps auront un enjeu de réadaptation.

Il est toutefois important de garder en tête que ces enjeux sont dynamiques, c'est-à-dire que même si l'un d'eux occupe le premier plan, on considère tout de même les autres en arrière-plan en counseling de carrière (*Ibid.*). Par exemple, avec un client qui a un enjeu d'orientation, on considérera aussi son insertion en se préoccupant des perspectives d'emploi associées au choix de formation ou professionnel qu'il réalisera, et son adaptation en considérant sa capacité à s'adapter aux caractéristiques de la profession envisagée.

En ce qui concerne le contenu du processus de counseling de carrière, les ressources et limites personnelles du client, telles que ses intérêts, ses valeurs, ses aptitudes, ses traits de personnalité, ses compétences et ses croyances, de même que les ressources et limites de son environnement, en particulier le soutien social dont il peut bénéficier, sont examinées afin d'amener le client à les mobiliser et les considérer dans son processus d'apprentissage et de changement (Lecomte et Savard, 2013). Différents outils peuvent être utilisés à cette fin, notamment les tests psychométriques et autres outils d'évaluation, des outils d'auto-évaluation, des stages d'exploration et des programmes de recherche d'emploi (Guédon, Savard, Le Corff et Yergeau, 2011). De plus, le conseiller utilise des connaissances reliées au fonctionnement de l'individu et de l'information scolaire et professionnelle afin d'aider le client à progresser vers la situation souhaitée (*Ibid.*).

Somme toute, le counseling de carrière est un processus qui vise à actualiser les potentialités du ou des client(s) par l'intégration et l'application d'une compréhension de soi et de leur environnement afin de prendre des décisions

appropriées par rapport à leur carrière. Il implique une relation entre un conseiller et un client ou un petit groupe de clients et ses finalités sont des objectifs vocationnels tels que l'orientation, la réorientation, l'insertion, la réinsertion, l'adaptation et la réadaptation. L'atteinte de ces objectifs vocationnels implique de considérer toutes les sphères de vie du ou des client(s).

## 2. UNE DÉFINITION DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

Définir les troubles d'apprentissage n'est pas chose facile, étant donné l'ambiguïté et les différences entre les définitions (Hammill, 1990; Kosey et Siegel, 2008; Philpott et Cahill, 2008). D'abord, il faut préciser qu'il existe deux types de définitions des troubles d'apprentissage, soit les définitions conceptuelles, qui sont plutôt théoriques, et les définitions opérationnelles, qui définissent des critères afin de diagnostiquer le trouble (Hammill, 1990). Dans le cadre de cet essai, nous utiliserons une définition conceptuelle, étant donné les débats et les désaccords qui entourent la question des critères diagnostiques (Büttner et Hasselhorn, 2011; Harrison et Holmes, 2012) et le fait que les conseillers d'orientation n'ont pas à diagnostiquer eux-mêmes les troubles d'apprentissage, bien que la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (Assemblée nationale, 2009) octroie aux professionnels détenant une attestation de formation délivrée par l'OCCOQ l'activité réservée d'« évaluer les troubles mentaux » (p. 7).

Hammill (1990) a fait le travail de comparer et d'analyser plusieurs définitions conceptuelles des troubles d'apprentissage, pour en venir à la conclusion que la meilleure était celle du National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1990). Les éléments appuyant cette conclusion est qu'elle est très utilisée dans les livres de référence sur le sujet, qu'elle concorde avec les recherches scientifiques et plusieurs aspects d'autres définitions et qu'elle a été créée par un comité et approuvée par plusieurs organisations en lien avec les troubles

d'apprentissage. Par ailleurs, au Canada, l'ACTA a adopté en 2002 une définition nationale des troubles d'apprentissage, mais celle-ci n'est pas utilisée de façon officielle au Québec, les politiques gouvernementales utilisant plutôt une approche non catégorielle, c'est-à-dire qu'elles parlent plutôt de handicaps de façon générale (Kozey et Siegel, 2008). Comparant la définition du NJCLD (1990) et celle de l'ACTA (2002), nous avons choisi la première, étant donné sa clarté, sa concision, son approbation par un large éventail d'acteurs du domaine et le fait que les deux définitions se ressemblent sur presque tous les points. De plus, cette définition, tout comme celle de l'ACTA (2002), s'applique aux adultes, qui constitue la clientèle ciblée dans le cadre de cet essai. En ce sens :

Les troubles d'apprentissage sont un terme général qui réfère à un groupe de troubles se manifestant par des difficultés significatives dans l'acquisition et l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement ou des habiletés mathématiques. Ces troubles sont intrinsèques à l'individu, possiblement dus à une dysfonction du système nerveux central et peuvent être présents pendant toute la vie. Des problèmes de comportement, de perception sociale et d'interaction sociale peuvent être présents chez les personnes qui ont des troubles d'apprentissage, mais ne constituent pas en eux-mêmes un trouble d'apprentissage. Bien qu'ils puissent survenir de façon concomitante avec d'autres handicaps ou troubles (par exemple, un handicap sensoriel, un retard mental, des perturbations émotionnelles importantes) ou avec des influences extrinsèques (telles que des différences culturelles, une éducation insuffisante ou inadéquate), les troubles d'apprentissage ne sont pas le résultat de ces handicaps, troubles ou influences. (NJCLD, 1990, n.p., traduction libre)

Pour compléter cette définition, l'ACTA (2002) indique que :

Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent entre autres le traitement phonologique, visuospatial et langagier, ainsi que la vitesse de traitement de l'information, de la mémoire, de l'attention et des fonctions d'exécution, telles que la planification et la prise de décision. (n.p.)

Mpofu, Watson et Chan (1999) décrivent plus spécifiquement les différentes fonctions qui peuvent être altérées chez les personnes qui ont des troubles

d'apprentissage. En outre, nous pouvons ajouter à ces définitions qu'il y a maintenant suffisamment de preuves convergentes pour être en mesure d'affirmer avec certitude la nature neurologique des troubles d'apprentissage (Habib, 2004; Lerner, 2003).

### 3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche sera de répertorier les interventions existantes dans les écrits scientifiques en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage. Afin d'atteindre cet objectif général, trois objectifs spécifiques ont été définis, soit

- a) dresser un corpus des articles scientifiques, livres, chapitres de livres et thèses traitant du counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage;
- b) faire une lecture critique des publications recensées afin d'en évaluer la qualité et d'en souligner les forces et les limites;
- c) synthétiser l'information pertinente sur les interventions existantes dans les écrits scientifiques en counseling de carrière auprès des adultes ayant des troubles d'apprentissage en la regroupant par thèmes.

## **TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE**

### **1. LES STRATÉGIES DE RECHERCHE ET DE COLLECTE DE DONNÉES**

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, une recension des écrits a été réalisée. Fortin et Gagnon (2016) expliquent que « faire la recension des écrits consiste à relever, dans les publications de recherche, les principales sources théoriques et empiriques qui rendent compte de ce qui est connu et inconnu sur un sujet de recherche en particulier » (p. 75). L'échantillon utilisé est un corpus d'articles scientifiques, de livres, de chapitres de livres, de rapports de recherche et de thèses traitant du counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage.

Afin de constituer le corpus de cette recherche, nous avons interrogé les banques de données reliées à la psychologie, soit PsychARTICLES, PsychEXTRA, Psychology and Behavioral Sciences Collection et PsychINFO, étant donné que le counseling est relié de près à la psychologie. Nous avons aussi recherché dans la banque de données Mental Measurements Yearbook with Tests in Print afin de répertorier les tests psychométriques qui ont pu être conçus pour le dépistage des troubles d'apprentissage ou pour d'autres types d'intervention auprès de cette clientèle. Par ailleurs, nous avons aussi recherché les publications dans les banques de données reliées au domaine de l'éducation, soit Academic Search Complete, Education Research Complete, Education Source et ERIC, étant donné que les troubles d'apprentissage ont été étudiés en premier lieu dans le domaine de l'éducation et que beaucoup d'études sur le sujet se font encore dans ce domaine. De plus, nous avons aussi interrogé des banques de données regroupant des publications dans le domaine des sciences humaines et sociales, soit CAIRN, Érudit, FRANCIS et SCOPUS, étant donné que le counseling de carrière fait partie de ce grand domaine. En outre, nous avons vérifié une banque de données reliées au domaine de la

médecine, soit MEDLINE with Full Text, étant donné que les troubles d'apprentissage sont considérés comme un trouble mental selon le *DSM-5* (APA, 2013) et qu'ils sont donc une condition médicale. Nous avons aussi interrogé la banque de données ProQuest Dissertations and Theses afin de recenser les mémoires et les thèses touchant le sujet de cet essai, puis les banques de données multidisciplinaires CBCA Complete et ProQuest Research Library afin de compléter notre recherche. Par ailleurs, nous avons cru bon de vérifier dans les banques de données en travail social, c'est-à-dire Social Work Abstracts, SocINDEX et SocINDEX with Full Text, étant donné que ce domaine en est aussi un d'intervention. De plus, nous avons consulté des revues scientifiques en lien avec le counseling, le développement de carrière, la réadaptation professionnelle (*vocational rehabilitation*) ou les troubles d'apprentissage, tels que *Career Planning and Adult Development Journal*, *Journal of Career Development*, *Guidance & Counseling*, *Journal of Learning Disabilities*, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *International Journal of Special Education*, *Learning Disabilities : A Contemporary Journal*, *Journal of Rehabilitation*, *Rehabilitation Counseling Bulletin* et *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*.

Par ailleurs, plusieurs articles ont paru aux États-Unis et dans d'autres pays concernant les pistes d'intervention en réadaptation professionnelle (*vocational rehabilitation*) auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage. Les services étant organisés différemment au Québec, ce qu'on appelle des *vocational rehabilitation centers* ne trouvent pas leur équivalent exact au Québec. Comme ce type d'intervention est inclus dans l'expertise et l'offre de services des conseillers d'orientation au Québec, nous avons choisi de les inclure dans cette recension des écrits.

Ainsi, pour constituer le corpus de publications, les mots clés « learning disabilit\* OR ld OR trouble\* d'apprentissage », « counseling OR counselling », « counsel\* de carrière OR career counsel\* » et « vocational rehabilitation OR



rehabilitation counseling OR réadaptation professionnelle » ont été utilisés. Ensuite, nous avons utilisé des mots-clés relatifs aux trois enjeux du counseling de carrière, soit « guidance counsel\* OR vocational guidance OR occupational guidance OR orientation », « job seek\* OR job search OR recherche d'emploi OR insertion » et « adaptation OR adjust\* OR cop\* ». Nous avons aussi tenté une recherche avec le mot-clé « career intervention\* » et celle-ci n'a donné aucun résultat. Par ailleurs, le mot-clé « intervention\* » a donné des résultats peu pertinents pour notre recherche, le terme étant trop général.

Une recherche a aussi été faite dans le Catalogue Crésus du Service des bibliothèques de l'Université de Sherbrooke afin de trouver les livres relatifs au counseling de carrière. Les mots-clés utilisés sont « career counsel\$ OR counsel\$ de carrière ». À l'intérieur des ouvrages identifiés, nous avons vérifié s'il y avait des chapitres traitant de l'intervention auprès de clientèles ayant des troubles d'apprentissage.

Ensuite, nous avons utilisé la méthode dite de boule de neige, c'est-à-dire que nous avons utilisé les listes de références des publications consultées afin d'alimenter le corpus, de même que des articles faisant partie du même numéro d'un périodique. Par ailleurs, lorsque des articles consultés pour construire la problématique contenaient des pistes d'intervention en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage, celles-ci ont été intégrées au corpus.

Dans un autre ordre d'idées, la qualité des textes sélectionnés pour la recension des écrits est importante. En effet, Ouellet (1994) affirme que :

La recension des écrits [...] ne doit pas seulement être exhaustive, mais aussi sélective, et cela pour deux raisons : d'abord, il est impossible de tout couvrir et la revue des écrits permet de relier l'étude aux études antérieures. Ce qui signifie que la revue doit être sélective plutôt qu'exhaustive, organisée plutôt qu'une simple liste de suggestions et systémique plutôt que réductionniste (p. 47).

Ainsi, nous avons pris soin de sélectionner des publications de qualité et pertinentes à notre question de recherche. Parmi les publications recensées, seules celles révisées par des pairs ont été retenues. Nos recherches dans les bases de données nous ont permis de constater qu'aucune étude québécoise sur l'intervention en counseling de carrière n'avait été réalisée dans les vingt-cinq dernières années. Nous avons donc sélectionné les publications pertinentes sur le sujet parues dans d'autres pays, en anglais et en français. Par ailleurs, comme notre population à l'étude est composée des adultes ayant des troubles d'apprentissage, nous avons exclu les études ayant pour échantillon les adolescents ayant des troubles d'apprentissage, étant donné que leurs caractéristiques et leurs besoins peuvent différer vu leur stade de développement différent. Ainsi, nous avons choisi d'exclure les études portant sur la transition entre l'école secondaire et les études postsecondaires ou l'emploi pour nous concentrer sur les adultes qui ont déjà fait cette transition. De plus, nous avons utilisé le plus possible des sources primaires, soit des publications dont les auteurs ont eux-mêmes conduit leur recherche, tel que recommandé par Fortin et Gagnon (2016), plutôt que des sources secondaires, c'est-à-dire une reformulation ou une réinterprétation par une personne des données collectées par un autre auteur.

Par ailleurs, Fortin et Gagnon (2016) décrivent deux types d'informations contenues dans les écrits scientifiques, soit l'information empirique et l'information théorique. La première provient de l'observation en laboratoire et sur le terrain, ce qui en fait une source primaire, alors que la seconde « provient de publications traitant de concepts, de modèles, de théories et de cadres conceptuels » (*Ibid.*, p. 77). Ces auteurs affirment que « l'information empirique est sans contredit le type d'information le plus important à inclure dans une recension des écrits » (*Ibid.*), car elle permet de connaître des résultats de recherche et d'apprécier l'état des connaissances sur un sujet ou un domaine précis. Ainsi, nous avons privilégié les études empiriques dans la sélection du corpus utilisé pour cette recherche.

En outre, nous avons pris soin d'exclure la plupart des études britanniques, car le terme « learning disabilities » y est un terme parapluie qui désigne d'autres types de troubles qu'en Amérique, dont le retard mental (Gerber, 2012; Kasler et Fawcett, 2009). Cependant, certaines études britanniques utilisaient ce terme de la même façon qu'en Amérique, ce qui fait que nous les avons incluses dans cette recension.

Au terme de cette recherche, trente-deux publications ont été sélectionnées pour constituer le corpus de recherche. Celui-ci comprend des articles scientifiques, des livres, des chapitres de livres et des thèses.

Ensuite, une lecture critique de chacune des publications sélectionnées a été faite. Selon Fortin et Gagnon (2016), la lecture critique « suppose [...] l'examen de la manière dont l'étude a été conçue et réalisée ainsi que de l'interprétation qui a été donnée des résultats » (p. 88). Pour y arriver, les différentes sections de chacune des publications (résumé, introduction, méthode, résultats et discussion) ont été examinées dans le but de dégager les liens entre elles et ainsi relever les forces et les faiblesses de la recherche étudiée (*Ibid.*). Une synthèse de l'information pertinente recueillie dans les publications composant le corpus a alors été rédigée en mettant en relief les ressemblances et les différences entre les études, de même que leurs points forts et leurs points faibles, tel que le recommandent Fortin et Gagnon (2016). Ces auteurs suggèrent aussi une structure en trois parties pour la rédaction de la recension des écrits, soit a) l'introduction, qui présente les buts de l'étude, et les thèmes à traiter, de même que les données qui se rattachent au problème de recherche, b) le corps du texte, qui est la recension proprement dite, c) la conclusion, qui résume les « résultats qui décrivent l'état actuel des connaissances, met en relief les textes étudiés les uns par rapport aux autres et les situe dans la problématique générale » (*Ibid.*, p. 95). La conclusion permet aussi d'aborder la contribution de l'étude à l'avancement des connaissances (*Ibid.*). Étant donné que dans ce cas-ci, la recension des écrits est le but de la recherche et non une étape de la recherche, la discussion fait

office de conclusion. Par ailleurs, la présentation des résultats a été organisée par thèmes, comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2016) et Ouellet (1994).

## 2. LES ENJEUX ÉTHIQUES

Étant donné que nous ne ferons pas d'expérimentation auprès d'êtres humains dans le cadre de cette recherche, il y a peu d'enjeux éthiques à considérer. Par contre, étant donné qu'au Québec, la psychothérapie est réglementée par la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (Assemblée nationale, 2009) et la proximité du counseling avec la psychothérapie (Bégin, 1997; Lecomte et Guillon, 2000; Richardson, 1996), nous devons porter attention à éviter de proposer des interventions qui relèvent de la psychothérapie, les conseillers d'orientation qui ne possèdent pas l'accréditation en psychothérapie n'étant pas autorisés à la pratiquer.

## 3. LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE

Une première limite de cette recherche est que celle-ci a été faite seulement en français et en anglais, dans les banques de données disponibles à l'Université de Sherbrooke. Elle ne prend donc pas en considération les études réalisées dans d'autres langues et celles qui ne sont pas répertoriées dans les banques de données consultées, dont les essais, les mémoires et les thèses qui ont été publiés seulement en format papier. Une autre limite de cette recherche est que les publications recensées proviennent d'autres contextes géographiques que le Québec, et les pratiques professionnelles, de même que les contextes d'intervention, peuvent différer d'un pays à l'autre.

Par ailleurs, étant donné l'envergure d'un travail d'essai, nous avons sélectionné seulement les publications datant de 25 ans ou moins. Bien que ce critère permette de s'assurer de l'actualité des résultats de recherche, des résultats de

recherche publiés avant ces années qui pourraient être pertinents n'ont pas été rapportés. De plus, toujours en raison du manque d'espace, nous avons limité la constitution du corpus aux publications traitant directement de counseling de carrière et avons exclu celles qui parlaient de counseling en général, bien que les interventions proposées aient pu s'appliquer facilement au counseling de carrière. En outre, nous n'avons pas retenu les publications traitant des interventions en counseling de carrière auprès de clientèles ayant un handicap ou des besoins particuliers, bien que les personnes ayant des troubles d'apprentissage fassent partie de ces groupes et que ces interventions puissent s'appliquer à leurs caractéristiques et à leurs besoins.

En outre, étant donné que toutes les publications constituant le corpus de cette recherche sont en anglais et que la langue maternelle de l'auteur de cet essai est le français, des biais ont pu être introduits dans la traduction des propos rapportés.

## **QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Comme mentionné précédemment, le but de cette étude est de recenser les interventions existantes en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage dans les écrits scientifiques. Les résultats ainsi amassés ont été divisés selon différents thèmes reliés au counseling de carrière, soit l'évaluation, qui comprend aussi l'utilisation de tests psychométriques et le dépistage des troubles d'apprentissage, l'adaptation des techniques de counseling de carrière aux besoins et aux caractéristiques spécifiques des clients ayant des troubles d'apprentissage, les interventions en lien avec le fonctionnement psychologique, et les interventions en lien avec les trois types d'enjeux en counseling de carrière, soit l'orientation ou la réorientation, l'insertion ou la réinsertion et l'adaptation ou la réadaptation. Les publications recueillies se basent principalement sur des recherches qualitatives, mais quelques-unes utilisent une méthodologie quantitative. Les méthodes de collecte de données utilisées dans ces publications sont la recension d'écrits, la validation d'outils psychométriques, l'étude de cas, le questionnaire quantitatif ou qualitatif et l'entrevue. Certaines publications sont aussi basées sur l'expérience et l'expertise de praticiens. Après la présentation des résultats, une discussion en sera faite, faisant ressortir les principaux constats, des recommandations pour la pratique du counseling de carrière et des pistes pour les recherches futures.

### **1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

#### **1.1 L'évaluation et les thèmes à aborder au cours du processus de counseling de carrière**

Afin de faire l'évaluation à la première rencontre, Satcher (1995) suggère d'utiliser une entrevue structurée afin de couvrir l'ensemble des thèmes importants. Cependant, bien que l'objectif de l'entrevue d'accueil soit d'évaluer les besoins du

client, mais aussi d'encourager ce dernier et de le motiver, Janus (1999) rappelle l'importance de faire preuve de chaleur humaine et suggère d'entrecouper l'entrevue structurée de conversation informelle. Elle n'explique toutefois pas ce qu'elle entend par conversation informelle. Pour un client qui a un trouble d'apprentissage, outre les éléments habituellement évalués au début d'une démarche de counseling de carrière, Satcher (1995) suggère d'évaluer les éléments suivants : la connaissance que le client a de son trouble et de ses limitations, sa capacité à défendre ses droits, ses habiletés de communication, son développement professionnel et sa connaissance des lois relatives aux handicaps. Il est important de bien comprendre la nature du trouble du client, toutes les fonctions affectées et la façon dont ces déficits affectent la capacité du client à accomplir différentes tâches professionnelles, de même que d'aider le client à développer une bonne conscience de son trouble, afin de l'aider à faire des choix professionnels éclairés (Dowdy, Smith et Nowell, 1992; Satcher, 1995; Sauter et Beach, 2002). Sauter et Beach (2002) considèrent que l'histoire des stratégies de compensation que la personne a utilisées pour pallier son trouble est aussi un élément critique à prendre en compte, afin d'identifier celles qui ont fonctionné et qui pourraient être réutilisées dans le futur. Mpofu *et al.* (1999) affirment que l'évaluation du conseiller devrait aussi inclure le niveau et la nature du soutien social dont le client bénéficie. Par ailleurs, avec le consentement du client, le conseiller peut aller chercher de l'information supplémentaire de différentes sources, telles que son dossier médical, les évaluations psychométriques que le client a pu avoir effectuées par le passé, son dossier scolaire (Dowdy *et al.*, 1992), ou les membres de sa famille (Satcher et Dooley-Dickey, 1991). Des mises en situation peuvent aussi être utilisées pour évaluer les comportements du client (*Ibid.*).

### *1.1.1 L'utilisation de tests psychométriques*

Les tests psychométriques peuvent être particulièrement utiles lorsqu'on aide une personne qui a des troubles d'apprentissage. D'abord, un test d'habiletés cognitives permet d'identifier avec plus de précision les forces et les limites du client.

Ainsi, pour évaluer les fonctions simples, telles que les forces et les déficits en lien avec la mémoire, le langage et le traitement de l'information, l'*Échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes* (WAIS, Wechsler, 2005) est indiqué (Janus, 1999). Pour des fonctions plus complexes, notamment la prise de décision, des méthodes d'évaluation supplémentaires peuvent être utilisées, telles qu'un test de classement de cartes (Lusting et Carr, 1997, dans Janus, 1999), un centre d'évaluation, un échantillon de travail, la prise de références, des formulaires de renseignements personnels et des tests de personnalité (Janus, 1999).

En ce qui concerne l'interprétation des résultats, bien que les fonctions complexes puissent être divisées en fonctions simples, il est possible qu'un client ait une force dans une fonction complexe qui requiert certaines des fonctions simples dans lesquelles le client a des déficits. Cela s'explique par l'interaction entre les fonctions simples, qui peut faire en sorte que les fonctions dans lesquelles le client présente des forces compensent ses limites (*Ibid.*). Ainsi, plus la complexité d'une fonction est élevée, plus l'impact négatif des fonctions simples diminue. Il est donc important d'évaluer attentivement l'importance d'une fonction simple pour laquelle le client aurait un déficit dans le type de poste qu'il convoite (*Ibid.*).

Janus (1999) suggère d'utiliser le WAIS (Wechsler, 2005) comme instrument de changement en premier lieu, bien qu'il ait été conçu dans un but d'évaluation. En ce sens, il mentionne que, « pour plusieurs clients, les possibilités de succès deviennent réelles lorsqu'ils réussissent bien une tâche et qu'ils reçoivent immédiatement une rétroaction positive de la part du conseiller » (Janus, 1999, p. 89, traduction libre). Il suggère donc, bien que cela aille à l'encontre de la procédure standardisée, de refléter les forces du client à mesure qu'elles deviennent apparentes tout au long du test, et de relier celles-ci à des activités professionnelles, académiques ou de la vie quotidienne. Michaels (1997), Kasler (2001), de même que Sauter et Beach (2002) suggèrent plutôt de le faire lors de la communication des résultats. Le conseiller doit aussi reconnaître les difficultés du client, tout en mettant l'emphasis sur



ses forces afin de favoriser un recadrage de l'identité du client autour d'un noyau positif (Janus, 1999). Il est toutefois important lors de l'évaluation de veiller à ce que le client accomplisse les tâches de façon indépendante, sans l'aide du conseiller, afin de ne pas biaiser les résultats du test (*Ibid.*).

Janus (1999) suggère aussi d'offrir des adaptations aux personnes qui ont des troubles d'apprentissage, les deux plus fréquentes étant une pièce dans laquelle il n'y a pas de distractions et l'extension du temps alloué, étant donné les déficits que les personnes ayant des troubles d'apprentissage peuvent présenter dans la vitesse de traitement de l'information. Cette auteure a aussi observé que l'extension de la limite de temps permet de diminuer l'anxiété de la personne évaluée. Cependant, des résultats de recherche (Fichten *et al.*, 2014) concernant le *Test de lecture – Épreuve de rapidité et de compréhension* (Institut de Recherche et d'Évaluation Psychopédagogique Inc., dans Fichten *et al.*, 2014) laissent penser que cette procédure pourrait rendre impossible la différenciation des personnes ayant des troubles d'apprentissage de celles qui n'en ont pas. Évidemment, ces deux avis concernent deux tests différents et les précautions à prendre à l'égard de l'extension de la limite de temps peuvent être différentes selon le test, mais c'est une question que le professionnel doit se poser s'il souhaite utiliser un test de dépistage des troubles d'apprentissage. D'ailleurs, Lovett (2010) souligne une controverse concernant ce type de mesure d'adaptation. En effet, les personnes en faveur de cette mesure d'adaptation affirment que celle-ci permet de réduire la variance dans les résultats qui serait due à autre chose que le construit évalué, par exemple à la vitesse de lecture nécessaire pour accéder au contenu du test. Par contre, les personnes contre cette mesure d'adaptation affirment que celle-ci est offerte trop rapidement sans réelle réflexion de la part du professionnel qui administre le test à savoir si cette mesure affectera la comparabilité des résultats avec les normes du test. Pour le conseiller qui aurait besoin d'approfondir cette question, Lovett (2010) a réalisé une recension des écrits sur les éléments à prendre en considération dans la décision de fournir ou non cette mesure d'adaptation. Il est toutefois important de noter que cette recension a été

réalisée en considérant les enjeux de la sélection, qui peuvent différer des enjeux de la relation d'aide.

D'autres mesures d'adaptation peuvent être utilisées, telles que permettre l'utilisation d'un traitement de texte pour taper les réponses ou d'un enregistreur numérique pour les enregistrer, lire les questions à voix haute pour le client, écrire les réponses pour lui et permettre l'utilisation de la calculatrice (Dolber, 1996; Quinn, 1994, dans Janus, 1999). De son côté, Reekie (1993) considère qu'administrer des tests psychométriques à des personnes ayant un handicap sans fournir de mesures d'adaptation peut biaiser les résultats, alors qu'en fournir peut créer des problèmes dans l'interprétation et la généralisation, ce qui fait qu'il estime qu'il est préférable d'utiliser d'autres méthodes d'évaluation plus près de la réalité, telles que les expériences de travail passées du client, afin d'obtenir de l'information sur ses aptitudes et ses intérêts.

Lors de la communication des résultats, il est important d'identifier autant les forces que les faiblesses du client (Kasler, 2001; Sauter et Beach, 2002), ce qui l'aidera à prendre des décisions plus éclairées par rapport à sa carrière. En outre, au-delà des scores obtenus par le client, les stratégies d'adaptation et de résolution de problème utilisées par celui-ci lors de la passation du test sont aussi des informations précieuses à considérer (Sauter et Beach, 2002) et il sera aidant pour le client que le conseiller les lui reflète afin qu'il prenne conscience des stratégies qu'il utilise pour les mettre à profit dans d'autres situations (Michaels, 1997).

Cela dit, McLoughlin et Leather (2013) émettent quant à eux des réserves par rapport à l'utilisation de tests d'aptitudes ou d'habiletés tels que le WAIS (Wechsler, 2005) dans un contexte de counseling de carrière auprès de cette clientèle, car ils estiment que ces tests donnent plus d'information à propos des troubles d'apprentissage du client que sur ses aptitudes et habiletés. De plus, ils soulèvent le

fait que ce type d'évaluation peut être redondant si l'information sur l'évaluation diagnostique du client lui a bien été expliquée.

Ces auteurs affirment toutefois qu'un test d'intérêt, tel que l'*Orientation professionnelle par soi-même*<sup>4</sup> (Holland, 1995), qui n'est pas chronométré, peut être plus aidant pour ce type de clientèle. Ils suggèrent d'utiliser la forme E, qui est adaptée à un niveau de lecture plus faible et font des recommandations relatives à l'utilisation de ce test auprès de personnes qui ont des troubles d'apprentissage. Nous avons toutefois choisi de ne pas les rapporter dans cet essai, car Taymans (1991) déconseille l'utilisation de la forme E auprès de personnes ayant des troubles d'apprentissage, étant donné les limites importantes qu'elle soulève de cette version, dont l'absence d'études en évaluant les qualités psychométriques, une absence de distinction entre les intérêts et les compétences dans les consignes du test et des résultats plus restreints avec la forme E qu'avec la forme originale, ce qui limite l'exploration et est discriminatoire pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage. De plus, la forme E de ce test n'existe pas en français, ce qui fait qu'on ne peut l'utiliser en contexte québécois francophone. Par ailleurs, Michaels (1997) estime que les tests d'intérêts standardisés<sup>5</sup> ne sont pas nécessairement appropriés pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage, qui ont tendance à répondre de façon impulsive ou aléatoire. Il juge alors qu'il est plus aidant pour eux d'explorer les réponses du client à chacune des questions du test plutôt que d'utiliser les scores standardisés. En outre, il est important que le conseiller ait d'abord évalué les manifestations spécifiques du trouble d'apprentissage du client, afin de déterminer s'il est approprié de lui faire passer un test d'intérêts (Taymans, 1991).

---

<sup>4</sup> Les auteurs parlent de la version anglaise de ce test, le *Self-Directed Search* (Holland, 1985).

<sup>5</sup> Le terme utilisé par l'auteur est « *standardized fill-in-the blank vocational interests tests* ».

### *1.1.2 Le dépistage des troubles d'apprentissage*

Comme mentionné dans la problématique, plusieurs adultes ayant des troubles d'apprentissage n'ont jamais reçu de diagnostic (Kasler et Fawcett, 2009; Reekie, 1993), et il peut être aidant pour eux de mettre une explication sur leurs difficultés. En effet, il est possible que ces personnes aient développé des stratégies d'adaptation leur ayant permis de compenser pour son trouble d'apprentissage dans le passé, mais qu'elles doivent maintenant faire face à de plus grands défis, par exemple dans leur emploi ou à l'éducation postsecondaire (Sauter et Beach, 2002). Le conseiller d'orientation devrait alors être à l'affût des signes afin de dépister un éventuel trouble, pour ensuite aider ces clients à mieux comprendre leurs forces et leurs limites, ce qui les aidera à prendre des décisions éclairées par rapport à leur carrière et à développer leur plein potentiel (Kasler et Fawcett, 2009; McNulty, 2003). De plus, Kasler et Fawcett (2009) estiment que le fait d'aborder les troubles d'apprentissage lorsque cela est approprié pourrait améliorer l'alliance de travail entre le conseiller d'orientation et le client.

Kasler et Fawcett (2009) se sont intéressés spécifiquement au dépistage de la dyslexie chez les jeunes adultes dans un contexte de counseling de carrière. Ils ont développé un test de dépistage basé sur l'auto-évaluation du client, qui se compose de sept échelles : lecture, écriture, attention (et mémoire), anglais, langue seconde, compétences à étudier et image de soi, dimensions qui ont été reliées aux troubles d'apprentissage dans la littérature scientifique. Cependant, bien que ce test de dépistage ait de bonnes qualités psychométriques, à notre connaissance, il n'existe pas en français, ce qui fait qu'il n'est pas utilisable en contexte québécois francophone.

Par ailleurs, le WAIS (Wechsler, 2005) peut aussi être utilisé pour dépister un trouble d'apprentissage. Janus (1999) détaille la façon de procéder dans son ouvrage. Cette auteure explique qu'une différence significative entre le score de quotient

intellectuel (Q.I.) de la personne et le score de n'importe quelle aptitude mesurée par le test, ou une différence significative entre deux aptitudes du test peut être un signe de la présence d'un trouble d'apprentissage (*Ibid.*). Elle mentionne aussi qu'un autre indicateur d'un trouble d'apprentissage peut être une vitesse de lecture lente, particulièrement si elle est plus lente que ce à quoi on peut s'attendre en considérant le Q.I.

Cela dit, nous tenons toutefois à attirer l'attention du lecteur sur le fait que ce test peut être utilisé dans le diagnostic des troubles d'apprentissage (McLoughlin et Leather, 2013; Reynolds, Johnson et Salzman, 2012), ce qui signifie que le fait de l'utiliser pour le dépistage pourrait le rendre inutilisable dans le cas où le client serait par la suite référé pour un diagnostic, étant donné l'effet de pratique (Estevis, Basso et Combs, 2012). De plus, ce test est coûteux, long et complexe à administrer, ce qui fait qu'il n'est probablement pas réaliste de l'utiliser dans tous les milieux de pratique.

Par ailleurs, il est possible d'amasser de l'information pour dépister les troubles d'apprentissage par le counseling. Janus (1999) suggère une liste de questions et une grille d'observation pour évaluer la présence de troubles d'apprentissage, de même que des questions à poser lors de la rédaction ou de la prise de connaissance du CV<sup>6</sup>. Toutefois, la validité de ces outils de dépistage ne semble pas avoir été vérifiée par des recherches scientifiques et semblent plutôt provenir de sa pratique.

Lorsqu'un trouble d'apprentissage est suspecté par le conseiller d'orientation, Reekie (1993) suggère d'aborder la question avec le client, et s'il a de bonnes raisons de soupçonner un trouble d'apprentissage, le conseiller peut référer le client afin qu'il subisse une évaluation complète et obtienne un diagnostic (*Ibid.*; Kasler et Fawcett,

---

<sup>6</sup> Originellement, nous avons fourni une traduction de ces listes de questions en annexe de cet essai, mais nous n'avons malheureusement pas obtenu la permission de reproduire ces listes. Celles-ci sont disponibles en anglais dans les pages 100 à 110 de l'ouvrage de Janus (1999).

2009), ce qui lui permettrait d'obtenir des services et des mesures d'adaptation aux études et au travail (Reekie, 1993).

## **1.2 L'adaptation des techniques de counseling**

D'abord, Janus (1999) et Kasler (2001) soulignent l'importance d'établir une bonne alliance de travail basée sur la confiance et la considération positive inconditionnelle selon une perspective rogérienne, ce qui est d'autant plus important avec cette clientèle, qui a plus souvent une faible estime de soi et qui peut ressentir de la méfiance à s'ouvrir sur des sujets plus douloureux. La crédibilité du conseiller auprès du client est aussi un élément important pour l'alliance de travail, et celle-ci s'appuie non seulement sur des compétences solides en counseling de carrière et une bonne connaissance du marché du travail, mais aussi sur une bonne compréhension des troubles d'apprentissage, ce qui peut amener le client à se sentir compris et confiant que son conseiller peut l'aider (Janus, 1999). Un autre élément permettant d'établir une bonne alliance de travail avec le client est de l'aider à diminuer ses sentiments d'anxiété et d'impuissance en lui expliquant clairement la façon dont le conseiller procédera pour l'amener à atteindre ses objectifs (*Ibid.*), de même que les buts des interventions et des activités (Reekie, 1993).

De plus, il est important d'adapter les techniques de counseling aux clients qui ont des troubles d'apprentissage. En effet, les conseillers d'orientation considèrent généralement que les réponses d'approbation, telles que hocher de la tête, sourire, dire « hum hum », « ok » ou « oui », indiquent la compréhension du client. Or, plusieurs personnes ayant des troubles d'apprentissage utilisent ces réponses d'approbation pour camoufler leur incompréhension (Reekie, 1993). Ainsi, il est important d'être attentif à ce type de stratégie d'adaptation afin de s'assurer de la véritable compréhension du client pour que les rencontres lui soient vraiment aidantes. De plus, le conseiller devrait s'assurer que le client a bien compris les

consignes des activités qu'il lui donne à faire à la maison et qu'il est en mesure de les réaliser de façon autonome (Janus, 1999).

Par ailleurs, McWhirter et McWhirter (1996) affirment que les interventions de groupe sont particulièrement aidantes pour ce type de population, car elles peuvent permettre d'améliorer le soutien social, de normaliser les difficultés rencontrées par ces personnes en lien avec leurs troubles d'apprentissage, de développer leur réseau de contacts pour la recherche d'emploi, d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle par le modelage et d'augmenter la conscience de certains enjeux critiques, tels que l'impact des lois liées à leur situation de handicap en contexte de travail et d'employabilité. Par ailleurs, Price (1997) constate dans sa recension des écrits que les interventions de groupe s'avèrent être très efficaces pour travailler les difficultés psychosociales des adultes ayant des troubles d'apprentissage, notamment en lien avec l'adaptation au travail.

Afin d'outiller les conseillers d'orientation, Price et Payne (2015) ont développé un répertoire d'outils pouvant être utilisés en counseling de carrière répondant à divers besoins des adultes ayant des troubles d'apprentissage. Le répertoire est divisé en deux parties, soit *What are your tools?*<sup>7</sup> et *How to use them?*<sup>8</sup>, et contient vingt outils gratuits et validés scientifiquement. Les outils touchent à des thèmes tels que le dévoilement de son trouble à l'employeur, la compréhension de son trouble et l'identification de mesures d'adaptation appropriées, l'identification de ses forces et faiblesses, développer son réseau de soutien, trouver un mentor, utiliser la critique constructive, choisir ses batailles et transformer ses défaites en leçons de vie.

---

<sup>7</sup> Quels sont vos outils?

<sup>8</sup> Comment les utiliser?

### 1.3 Les interventions en lien avec le fonctionnement psychologique

Une personne ayant des troubles d'apprentissage peut éprouver plusieurs craintes, notamment en lien avec ses déficits, par rapport à son éducation et son employabilité (Reekie, 1995). Il est donc important que le conseiller s'attarde aux craintes et à l'anxiété vécues par le client afin d'aider ce dernier à réduire celles-ci et à augmenter sa confiance dans les stratégies enseignées, par exemple en recherche d'emploi, et en sa capacité de réussir (*Ibid.*). Afin de combattre le sentiment d'impuissance apprise, souvent présent chez les personnes ayant des troubles d'apprentissage, le conseiller peut tenter d'amener le client à vivre des réussites afin qu'il développe peu à peu la conviction que les efforts qu'il met amènent des résultats positifs (Reekie, 1993). En outre, les personnes ayant des troubles d'apprentissage peuvent avoir tendance s'évaluer plus négativement par rapport à leurs traits de personnalité (Holland, 1992, dans Kasler, 2001) ou peuvent mettre en place des stratégies de déni quant à leurs difficultés afin de protéger leur estime de soi (Kasler, 2001). Le conseiller d'orientation devra alors être attentif à ces éléments du fonctionnement psychologique du client, afin d'ajuster son intervention.

Reekie (1995) conseille aussi de porter attention au système d'attributions du client. Ainsi, si ce dernier a tendance à se dire qu'il n'a pas obtenu l'emploi parce qu'il est arrivé au mauvais moment ou parce qu'il n'est pas bon en entrevue, il peut être bénéfique de travailler son sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux techniques de recherche d'emploi, ce qui l'aidera à reprendre du pouvoir sur sa démarche et à combattre le sentiment d'impuissance apprise. En ce sens, le conseiller doit être attentif aux affirmations négatives dans le discours du client et l'aider à remplacer celles-ci par des affirmations positives incluant les stratégies enseignées par le conseiller. Par exemple, une affirmation pourrait être « Si je prépare bien mon entrevue, mes réponses seront pertinentes, je démontrerai de l'assurance à l'employeur et je ferai une bonne impression ». Le but de cette intervention est de créer dans l'esprit du client une affirmation contraire à l'affirmation négative qu'il



exprime, étant donné que l'esprit de l'être humain ne peut retenir deux pensées contraires de façon simultanée (Seligman, dans Reekie, 1995). Une autre façon de restructurer les pensées négatives du client peut être de l'amener à considérer ses erreurs comme des opportunités d'apprendre et ainsi les amener à développer davantage d'optimisme, de courage et de confiance en ses capacités à faire face à des obstacles (Popov, Popov et Kavelin, 1993, dans Reekie, 1995).

Cette modification du système d'attribution du client peut favoriser chez lui un sentiment de contrôle, dont l'importance est soulignée par certains auteurs (Janus, 1999; Skinner, 2003). En ce sens, Skinner (2003) a publié un article sur l'utilisation de deux mesures évaluant le locus de contrôle chez les personnes ayant des troubles d'apprentissage en contexte de réhabilitation vocationnelle, soit le *Nowicki-Strickland Internal-External Locus of Control Scale* (ANS-IE, Nowicki et Duke, 1982, dans Skinner, 2003) et l'*Academic Locus of Control Scale* (ALOC, Trice, 1985, dans Skinner, 2003), et suggère des pistes d'intervention en lien avec ces instruments. Skinner souligne l'utilité de travailler le locus de contrôle par le fait que ce dernier parle des attentes du client, et que les attentes positives ou négatives influencent l'espoir du client. Elle affirme aussi que le fait de travailler sur le locus de contrôle peut enclencher le processus du client vers le développement de la conscience des impacts de son trouble et le développement de stratégies appropriées pour y pallier. Elle suggère d'explorer avec le client ses résultats dimension par dimension, et même item par item si le temps le permet, et d'approfondir davantage les dimensions où le client a répondu en fonction d'un lieu de contrôle externe, afin de l'amener à voir ses succès passés et sa contribution à ces succès. Ces outils peuvent aussi amener à explorer les croyances et perceptions du client, de même que leurs impacts dans sa vie de tous les jours, et amener le client à les remettre en question. Par ailleurs, l'*Academic Locus of Control Scale* (ALOC, Trice, 1985, dans Skinner, 2003) peut être utilisé lorsque le client a besoin de prendre conscience de certains de ses comportements qui nuisent à sa réussite scolaire. Par contre, à notre connaissance, ces

mesures n'existent pas en français et ne peuvent donc être utilisés en contexte québécois francophone.

Par ailleurs, Hinkerbein, Koller et Kunce (1992) ont trouvé des différences chez les personnes ayant des troubles d'apprentissage quant aux difficultés rencontrées dans une démarche de counseling de carrière. Ils se basent sur le *Modèle des styles personnels (Personal Styles Model, Kunce et Cope, 1987, dans Ibid.)* et décrivent chaque type de personnalité, de même que les difficultés qu'elles rencontrent le plus souvent et proposent des pistes d'intervention. Un tableau résumant ces éléments est présenté à l'annexe C<sup>9</sup>. Les auteurs suggèrent d'amener les clients ayant des troubles d'apprentissage à comprendre les forces de leur type de personnalité, ce qui pourrait les amener à choisir des professions en lien avec leurs forces et qui respectent leurs tendances naturelles. Les auteurs soulignent aussi que les écrits scientifiques suggèrent un risque relié au fait de mettre trop d'emphase sur la pathologie dans l'intervention et proposent donc le *Modèle des styles personnels* comme solution de rechange.

## **1.4 Les interventions en lien avec les enjeux du counseling de carrière**

### *1.4.1 L'enjeu d'orientation ou de réorientation*

En ce qui concerne le choix de carrière, comme mentionné plus haut, les personnes ayant des troubles d'apprentissage ont souvent moins d'occasions que les autres d'explorer des professions et le marché du travail. Il est donc important de leur offrir de multiples occasions de les explorer : lire en détail l'information écrite disponible sur les professions envisagées, rencontrer des personnes qui exercent ces professions, effectuer des stages d'observation ou des visites d'entreprises, faire du bénévolat ou occuper un emploi étudiant, etc. (Htichings *et al.*, 1998; Janus, 1999).

---

<sup>9</sup> Il nous a malheureusement été impossible de joindre les auteurs afin d'obtenir leur autorisation pour fournir un résumé de leur article. Par conséquent, celui-ci a été retiré.

Ces activités permettront d'aller chercher un maximum d'informations sur les exigences des professions explorées, afin d'évaluer si ces types de poste correspondent aux forces du client et de déterminer les types de tâches qui demanderont des mesures d'adaptation (Satcher, 1995), si cela est possible. En effet, il arrive que les modifications ou les mesures d'adaptation ne soient pas faisables ou pratiques pour le client, considérant la nature de ses troubles d'apprentissage, des tâches à effectuer ou de l'environnement de travail (Sauter et Beach, 2002). Dans ce cas, le rôle du conseiller d'orientation sera d'amener le client à élargir son exploration à des professions similaires, apparentées ou du même domaine (*Ibid.*).

Hitchings et Retish (2000) suggèrent aussi de faire du modelage avec des personnes ayant des troubles d'apprentissage qui ont du succès en emploi. Le client peut être jumelé avec une personne qui exerce un métier dans un domaine pour lequel il a exprimé de l'intérêt; cette personne peut alors non seulement être une source d'information sur le marché du travail et sur son domaine, mais aussi informer le client sur l'impact de son trouble d'apprentissage sur son travail, de même que sur les mesures d'adaptation.

Par ailleurs, comme les personnes ayant des troubles d'apprentissage peuvent avoir des lacunes par rapport au processus de prise de décision, les conseillers d'orientation doivent bien les accompagner dans ce processus et utiliser des outils pour faciliter celui-ci (Kasler, 2001). En ce sens, McLoughlin et Leather (2013) ont adapté le modèle de prise de décision élaboré par Yost et Corbishley (1987, dans McLoughlin et Leather, 2013) à la clientèle ayant des troubles d'apprentissage. Le modèle comporte huit étapes, soit l'évaluation initiale, la compréhension de soi, la construction de sens à partir des données de la compréhension de soi, la génération d'options, l'obtention d'information sur les options envisagées, la prise de décision, l'élaboration d'un plan d'action et la mise en œuvre du plan d'action.

En outre, afin d'analyser la correspondance entre un type d'emploi et les forces et limites du client, Janus (1999) propose une marche à suivre. La première étape consiste à identifier les tâches reliées à ce type de poste, puis à distinguer les tâches essentielles des tâches non essentielles pour atteindre les objectifs requis par l'emploi. Ensuite, on doit identifier les fonctions cognitives simples et les fonctions cognitives complexes requises pour réaliser ces tâches, de même que les paramètres de l'emploi, c'est-à-dire les éléments contextuels de l'emploi qui affectent les fonctions cognitives nécessaires à l'accomplissement des tâches, et ensuite l'impact de ces paramètres sur les fonctions cognitives nécessaires pour accomplir le travail (Janus, 1999). Puis, on analyse la compatibilité entre les exigences de l'emploi et les forces et limites du client (*Ibid.*). Pour ce faire, un ou des tests d'habiletés cognitives peuvent être utilisés. La même démarche peut être réalisée avec un client ayant un enjeu d'insertion, afin de déterminer les mesures d'adaptation qui seront nécessaires (Satcher, 1995). Dans son ouvrage, Janus (1999) fournit une liste de paramètres à considérer et une liste de compétences et de tâches pouvant être requises par un emploi, de même que leurs paramètres possibles et les déficits qui peuvent compromettre ces compétences.

Michaels (1997) adopte une autre approche et suggère de demander au client de décrire une journée typique dans une profession qui l'intéresse et d'expliquer la façon dont ses forces et ses faiblesses affecteraient sa performance dans ce type de travail. Le client peut ensuite être accompagné dans la recherche d'information sur la profession en question.

Par ailleurs, chaque emploi étant associé à un certain niveau de stress et de fatigue, McLoughlin et Leather (2013) soulignent l'importance de considérer la possibilité que le trouble d'apprentissage du client en ajoute davantage et d'en discuter de cela avec le client, afin qu'il prenne une décision éclairée. En outre, McLoughlin et Leather (2013) suggèrent d'explorer différents parcours possibles en termes de formation qui permettraient au client d'atteindre ses objectifs, afin

d'identifier celui qui est le plus adapté pour lui. Cela dit, ces auteurs considèrent qu'aucune occupation ne devrait être écartée sur la seule base du trouble d'apprentissage du client, étant donné que des stratégies et des mesures d'adaptation existent pour y pallier. Ils affirment donc que de dresser une liste des professions que le client ne peut pas exercer n'est pas aidant. Par contre, Janus (1999) affirme que le client doit tout de même s'assurer d'être en mesure de remplir les fonctions essentielles d'un emploi.

Lorsque l'objectif professionnel du client est identifié, un plan d'action à court et à long terme est développé (Janus, 1999; Michaels, 1997). Il est aussi important d'identifier les obstacles possibles dans ce processus afin de prévoir des solutions (*Ibid.*). Michaels (1997) a adapté le modèle en huit étapes de Pearpoint, O'Brien et Forest (1992, dans Michaels, 1997), qui décrit le processus à suivre pour définir un plan d'action. Les huit étapes de ce modèle sont :

- 1° identifier le rêve du client;
- 2° développer un objectif concret, détaillé et atteignable en lien avec ce rêve;
- 3° décrire la situation présente du client en comparaison avec son objectif et faire ressortir la tension entre les deux;
- 4° identifier les personnes de l'entourage du client qui peuvent lui apporter du support dans la mise en œuvre de son plan d'action;
- 5° identifier les compétences, les connaissances et les relations interpersonnelles dont le client a besoin pour progresser de la situation présente vers son objectif;
- 6° identifier des objectifs et actions à prendre pour les prochains mois; ces objectifs et actions doivent être décrits en termes concrets et être en lien avec l'objectif et le rêve;
- 7° planifier les étapes à réaliser dans le prochain mois pour réaliser les actions prévues au plan d'action, et détailler la façon de réaliser ces actions en répondant à la question *qui fera quoi et quand?*;

8° amener le client à s'engager dans l'action en réalisant la première étape de son plan d'action.

Certains clients voudront peut-être poursuivre des études postsecondaires<sup>10</sup>. Satcher et Dooley-Dickey (1991) donnent alors quelques indications afin d'évaluer si le client a les capacités pour le faire. D'abord, le client doit avoir une intelligence dans la moyenne ou supérieure à la moyenne. Ensuite, les performances académiques passées du client devront être considérées, tout en tenant compte des mesures et stratégies d'adaptation que le client a utilisées ou dont il a bénéficié, afin d'évaluer si le client a réussi à bien s'adapter à l'aide de ces stratégies et mesures. Ainsi, la performance académique passée ne doit pas être évaluée seule, car un client qui n'a pas bénéficié de mesures d'adaptation par le passé et qui a eu de faibles résultats scolaires pourrait bien réussir aux études postsecondaires à l'aide de celles-ci. Par ailleurs, des lettres de recommandation d'anciens professeurs pourraient aussi donner des indications sur la motivation du client à réussir au plan académique. Si le client choisit les études postsecondaires, les services offerts aux étudiants en situation de handicap et les possibilités de bénéficier de mesures d'adaptation devront être considérés dans le choix de l'établissement (*Ibid.*). Le conseiller devrait aussi faire des suivis réguliers avec le client pour l'accompagner dans son adaptation aux études postsecondaires (*Ibid.*)

Étant donné qu'il est fort probable qu'une personne change d'occupation plusieurs fois dans une carrière, il est important d'amener le client à développer sa compétence à planifier sa carrière. Ainsi, au cours de la démarche de counseling de carrière, il importe que le client ne fasse pas que passer par les étapes qui lui sont proposées, mais qu'il comprenne les raisons de ces différentes étapes et qu'il apprenne à adapter les activités réalisées lorsqu'il aura de nouveau à faire face à un changement relatif à sa carrière dans le futur (Reekie, 1993). Si ce constat s'avère pertinent pour tout type de clientèle, ce constat pourrait s'avérer particulièrement

---

<sup>10</sup> En anglais, les auteurs utilisent le terme « college ».

pertinent dans le cas de la population étudiée dans la perspective de l'aider à développer son autonomie, de même que sa confiance en soi.

#### *1.4.2 L'enjeu d'insertion ou de réinsertion*

Afin de planifier la recherche d'emploi du client, Reekie (1995) propose de réaliser un plan d'action avec celui-ci et donne des conseils afin que ce plan d'action soit adapté aux limitations que lui amène son trouble d'apprentissage. Janus (1999) suggère aussi l'utilisation d'un plan d'action semblable. La première étape consiste à identifier les tâches reliées à la recherche d'emploi que le client a de la difficulté à accomplir (ex. : remplir un formulaire de demande d'emploi) et les compétences manquantes pour accomplir cette tâche sans difficulté (ex. : obtenir le formulaire de demande d'emploi, bien suivre les instructions inscrites sur le formulaire, écrire lisiblement, etc.). Pour déterminer les étapes à réaliser, le conseiller s'imagine d'abord faire la tâche en question en identifiant ses comportements et pensées tout au long de l'exécution de la tâche. Un jeu de rôle peut aussi être fait avec le client. Le conseiller et le client inscrivent ensuite les grandes étapes et les sous-étapes à réaliser, afin de clarifier le processus. Comme les clients éprouvant de la difficulté à traiter l'information travaillent mieux lorsque le contenu est structuré et lorsqu'il y a un minimum d'étapes à mémoriser, il est important de simplifier le plan d'action le plus possible. Par exemple, l'auteur recommande de ne pas mettre plus de sept sous-étapes dans chacune des étapes. En outre, Kasler (2001) affirme que l'enseignement de stratégies d'apprentissage est un élément essentiel au succès d'une démarche de counseling de carrière. Par exemple, le conseiller peut aider le client à identifier des stratégies mnémotechniques pour se souvenir des étapes.

Une autre approche que Gray et Gray (1985, dans Reekie, 1995) proposent d'adopter est une approche de mentorat, où le conseiller d'orientation est le mentor. Celui-ci prend clairement la direction de la relation au début de la démarche et délègue progressivement au client des responsabilités de plus en plus grandes tout au

long de la démarche, jusqu'à ce que le client arrive à gérer ses difficultés de façon autonome. Reekie (1995) propose alors d'utiliser le modelage. Comme les personnes qui ont de la difficulté avec une stratégie ont plutôt tendance à se décourager au contact de modèles qui maîtrisent très bien une tâche plutôt que d'apprendre d'eux (Bandura, 1977, dans Reekie, 1995), il suggère de parler tout haut lors de l'exécution de la stratégie. Ainsi, cela donne l'occasion au conseiller de ralentir pour que le client puisse s'identifier davantage à ce rythme d'exécution, en plus de lui permettre d'avoir accès aux pensées et au processus par lequel passe le conseiller lorsqu'il exécute la tâche. Le conseiller peut aussi donner des indications et poser des questions pour faire participer de plus en plus le client dans le processus. Ainsi, à la fin de l'exercice de modelage, c'est surtout le client qui dirige le conseiller dans l'exécution de la tâche. Il est aussi aidant d'exposer le client à plusieurs modèles variés : vidéos, adultes ayant un trouble d'apprentissage en emploi et groupe de pairs, ce dernier étant la source de modèles la plus puissante, étant donné que le client peut s'identifier à eux, ce qui rend la source plus crédible (Reekie, 1995).

Dans la démarche, tous les aspects de la recherche d'emploi sont abordés avec le client, mais comme les personnes ayant des troubles d'apprentissage ont souvent des lacunes concernant les habiletés sociales, une attention particulière sera portée à l'entrevue d'embauche (Satcher, 1995). Le conseiller peut réaliser des simulations d'entrevue filmées avec le client, sur lesquelles il lui donnera une rétroaction détaillée, puis la même expérience peut être répétée avec des employeurs de la communauté afin de faire vivre au client une expérience plus réaliste (*Ibid.*; Rumpel, 2002).

En outre, Reekie (1995) suggère d'utiliser une feuille de rétroaction écrite pour chacune des stratégies de recherche d'emploi à maîtriser, où le conseiller note les éléments que le client réussit bien et les points à améliorer. Il en fournit un exemple en annexe à son article. Lorsqu'il reçoit la feuille de rétroaction, le client est invité à identifier deux ou trois éléments qu'il réussit bien. Ensuite, une catégorie d'éléments à



améliorer est sélectionnée afin d'y travailler spécifiquement. Selon Kline (1989, dans Reekie, 1995), cette méthode de rétroaction est encourageante pour le client et réduit le temps nécessaire pour maîtriser une stratégie.

Par ailleurs, bien que le conseiller puisse ressentir de la compassion à l'égard du client devant le grand nombre de stratégies à maîtriser et ainsi être tenté de ne pas s'attendre de lui à ce qu'il maîtrise toutes les sous-étapes, cette attitude ne lui rendrait peut-être pas service. En effet, ces stratégies reflètent les exigences du marché du travail et le client devra être en mesure d'y répondre éventuellement (*Ibid.*). Ainsi, Rumpel (2002) insiste sur l'importance d'apprendre au client à mener ses démarches de recherche d'emploi de façon autonome et, par exemple, de ne pas rédiger le curriculum vitæ ou la lettre de présentation à la place du client, interventions qui renforcent la dépendance du client envers le conseiller selon cet auteur. Par contre, si le conseiller aide le client à maîtriser chacune des étapes du plan d'action et qu'il s'attend à ce que le client y arrive, il favorise chez ce dernier le sentiment qu'il a confiance en sa capacité de réussir et l'aide à acquérir de la confiance et de l'indépendance (Reekie, 1995).

À l'inverse, le conseiller ne doit pas non plus tomber dans le piège de prendre pour acquis que le client possède déjà toutes les connaissances et les compétences pour exécuter une tâche et doit être attentif aux lacunes qui se présentent (*Ibid.*). Il devrait aussi vérifier les connaissances du client sur le domaine dans lequel il recherche de l'emploi, afin de s'assurer qu'il ne se retrouve pas dans un emploi dont il ne maîtrise pas les compétences, ce qui le mettrait en échec (*Ibid.*). En effet, les personnes ayant des troubles d'apprentissage ont souvent plus de difficulté à acquérir les compétences et les connaissances reliées à leur emploi que celles qui n'ont pas de trouble d'apprentissage. Des moyens d'acquérir les connaissances et les compétences manquantes peuvent être inclus dans le plan d'action, le cas échéant. D'ailleurs, le fait de s'assurer que le client possède les connaissances et compétences nécessaires

en lien avec la recherche d'emploi et le domaine dans lequel il recherche de l'emploi aidera à améliorer sa confiance en ses capacités et à diminuer ses craintes (*Ibid.*).

Un autre exemple d'intervention en lien avec l'enjeu d'insertion est le programme de counseling groupal développé par McWhirter et McWhirter (1996). Ce programme en cinq rencontres a pour objectif de préparer des étudiants universitaires à faire face aux enjeux personnels, professionnels, légaux et autres reliés à leur trouble en contexte de travail et de leur fournir un espace de discussion concernant leurs préoccupations en lien avec le travail.

Rumpel (2002) donne aussi des conseils sur le réseautage, qui permet de découvrir des opportunités d'emploi et d'obtenir davantage d'information sur les entreprises de son domaine. Les informations qu'il est possible d'obtenir de cette façon sont d'autant plus précieuses pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage, car elles peuvent leur permettre d'évaluer l'impact de leurs troubles sur leur capacité à réaliser les fonctions essentielles de l'emploi et de prévoir des mesures d'adaptation au besoin, afin de ne pas être pris au dépourvu si la question se présente en entrevue, dans le cas où le client aurait choisi de dévoiler son trouble à ce moment-là. Un outil d'intervention contenu dans le répertoire développé par Price et Payne (2015), *Using the Laws*<sup>11</sup>, traite plus précisément de cette question délicate. Par contre, il importe de s'assurer que cet outil peut être adapté au contexte québécois, étant donné qu'il s'appuie sur les lois américaines, qui sont différentes de celles du Québec.

Finalement, une fois le plan d'action bien compris par le client, il est important de l'accompagner dans la mise en action et dans l'application de ces stratégies à un contexte réel, de même que dans l'adaptation de ces différentes étapes aux exigences de la situation, car ces étapes du processus pourraient présenter des difficultés pour les clients ayant des troubles d'apprentissage (Reekie, 1995).

---

<sup>11</sup> Utiliser les lois

### 1.4.3 L'enjeu d'adaptation ou de réadaptation

Se basant sur la *reality therapy* (Glaser et Zunin, 1978, dans Janus, 1999), Janus (1999) suggère de se concentrer avec le client sur les possibilités actuelles de succès plutôt que sur l'histoire du client, bien que cette dernière puisse être un point de départ pour faire des changements dans le présent et pour planifier le futur. Ainsi, elle suggère d'apprendre au client à faire la différence entre ce qu'il ne peut contrôler, par exemple ses déficits d'origine neurologique, et ce qu'il peut contrôler, par exemple sa perception de la situation, la définition d'objectifs atteignables ou la demande de mesures d'adaptation. Cette façon de faire amène le client à ressentir qu'il a davantage de pouvoir, à prendre des actions concrètes pour lui permettre de reprendre le contrôle sur certains éléments, à se responsabiliser par rapport à ses actions, à éviter de se culpabiliser lorsqu'un plan d'action n'a pas fonctionné à cause d'éléments qu'il ne peut contrôler et à accepter les limitations induites par sa physiologie.

Par ailleurs, Price (1997) fait diverses recommandations concernant le counseling de carrière avec un enjeu d'adaptation, tel que de voir le client régulièrement, de se concentrer sur un seul comportement à la fois et de demander au client de résumer chaque rencontre, de manière à vérifier sa compréhension et favoriser chez lui l'établissement de liens entre les solutions trouvées et d'autres situations qu'il rencontre au travail. Le conseiller peut aussi demander au client d'utiliser des questions précises servant à identifier la cause de ses comportements ou à gérer ceux-ci lorsqu'ils surviennent. Il peut aussi lui enseigner des techniques de relaxation. Par ailleurs, étant donné que les personnes qui ont des troubles d'apprentissage ont moins tendance à apprendre de leurs erreurs que celles qui n'en ont pas, Michaels (1997) affirme que ces clients ont besoin d'instructions plus claires et précises afin de synthétiser l'information de leur expérience de façon à en faire des apprentissages.

En outre, un élément important à aborder avec ces clients est l'identification de mesures d'adaptation appropriées. En ce sens, l'un des outils du répertoire d'interventions de Price et Payne (2015), *Using my Accommodations*<sup>12</sup>, permet d'accompagner le client dans l'identification des difficultés spécifiques amenées par son trouble d'apprentissage, afin d'identifier des mesures d'adaptation susceptibles de pallier ces difficultés. Cet outil permet aussi d'accompagner le client dans la mise en place des mesures d'adaptation identifiées.

Dans un autre ordre d'idées, il peut arriver qu'un client ne soit pas conscient d'une difficulté particulière qu'il éprouve ou qu'il ne pense pas à demander de l'aide pour celle-ci à son conseiller d'orientation (*Ibid.*). Ainsi, afin d'être en mesure d'intervenir de façon proactive, le conseiller devrait se familiariser avec la description du poste du client et les différentes composantes de ses tâches, de même qu'avec le profil de forces et de limites du client, afin d'anticiper les problèmes que le client pourrait vivre au travail (*Ibid.*). En ce sens, Janus (1999) mentionne qu'une discussion avec le superviseur ou des collègues de travail du client peut être utile. Le client peut aussi tenir un journal entre les rencontres afin de relever les détails pertinents (*Ibid.*, Price, 1997). Le conseiller et le client pourront se servir des données ainsi amassées afin de dresser une liste de situations qui amènent potentiellement des difficultés au travail.

Par ailleurs, les troubles d'apprentissage peuvent amener des difficultés dans le traitement du langage ou dans le décodage des messages verbaux et non verbaux, ce qui peut amener des difficultés dans les situations sociales et peut avoir un impact sur les relations du client avec ses collègues de travail et ses supérieurs. Janus (1999) suggère alors d'utiliser le jeu de rôle afin d'améliorer les compétences sociales du client. Le conseiller d'orientation peut aussi référer le client à un psychologue ou à un autre professionnel spécialisé dans le développement des compétences sociales.

---

<sup>12</sup> Utiliser mes mesures d'adaptation

En outre, les personnes qui ont des troubles d'apprentissage auront souvent à défendre leurs droits, afin de demander des mesures d'adaptation à l'école ou au travail, ou à contrer la discrimination. Ainsi, il sera aidant pour eux de développer des habiletés à défendre leurs droits<sup>13</sup>, et le conseiller d'orientation peut les accompagner dans cet apprentissage. Les compétences et connaissances à développer en ce sens chez le client sont la compréhension de son trouble d'apprentissage et des difficultés concrètes qu'il entraîne, la compétence à bien décrire son trouble aux autres et la capacité à demander des mesures d'adaptation (Satcher, 1995).

Le conseiller est aussi invité à entraîner le client à savoir quand et comment dévoiler l'existence de son trouble à son employeur (Satcher, 1995), question délicate qui a été abordée par certains auteurs (Gerber et Price, 2012; Janus, 1999; Madaus, Foley, McGuire et Ruban, 2002). En ce sens, Price et Payne (2015), de même que Rumpel (2002), insistent sur le fait qu'il doit demeurer le choix du client de dévoiler son trouble à son employeur ou non et qu'il n'y a pas de règle claire permettant de prendre une décision à ce sujet, chaque entrevue, entreprise et poste ayant des enjeux différents. Par contre, le conseiller d'orientation peut aider le client à évaluer les avantages et les inconvénients à le faire et travailler avec lui la façon dont il le dévoilera s'il choisit de le faire (Rumpel, 2002). Par ailleurs, comme les clients ne sont pas souvent au courant des lois les protégeant, il peut être aidant de leur donner de l'information à ce sujet (*Ibid.*). Entre autres, Janus (1999), McLoughlin (2015) et Rumpel (2002) font des recommandations sur la façon de dévoiler son trouble à son employeur et Janus (1999) donne de l'information sur les droits et obligations du client en ce sens.

En ce qui concerne le dévoilement d'un trouble d'apprentissage aux études postsecondaires, Satcher et Dooley-Dickey (1991) ne le considèrent pas comme une question, mais comme une nécessité, afin d'éviter au client de vivre des échecs qui pourraient être évités. Ainsi, ils insistent sur l'importance d'inclure le dévoilement du trouble et la demande de services de soutien dans le plan d'action d'un client qui se

---

<sup>13</sup> Concept désigné en anglais par le terme *self-advocacy*.

dirigerait vers des études postsecondaires. Ils conseillent aussi d'évaluer les exigences de chacun des cours composant le programme envisagé en lien avec les forces et limites du client. De plus, ils soulignent l'importance de prévoir lors de l'élaboration du plan d'action des ressources pour répondre aux besoins psychosociaux du client en lien avec son adaptation aux études postsecondaires.

## 2. DISCUSSION DES RÉSULTATS

### 2.1 Principaux constats de la recension des écrits

Nous avons vu que les troubles d'apprentissage continuent d'avoir des impacts significatifs sur plusieurs sphères de vie à l'âge adulte, dont les sphères de l'éducation et du travail. Les impacts psychologiques mentionnés dans la problématique, tels qu'une faible estime de soi, un manque d'assurance et de confiance en soi, un faible sentiment d'efficacité personnelle par rapport à ses capacités à prendre des décisions et à atteindre ses objectifs de carrière, un sentiment d'isolement social et d'être différent des autres, de même qu'une difficulté à interpréter le langage non verbal, les intonations de la voix et les situations sociales ont été soulignés par les différents auteurs dans les interventions proposées et se sont avérés avoir un impact sur différents aspects reliés à la carrière. Toutefois, l'anxiété, la dépression et la détresse psychologique n'ont pas été directement abordées dans les publications traitant des interventions en counseling de carrière auprès de cette clientèle.

Concernant la sphère des études, les faibles résultats scolaires et les échecs répétés vécus par ces personnes ont été traités par des interventions qui visent à amener le client à développer une meilleure conscience des difficultés amenées par son trouble d'apprentissage, à identifier des mesures d'adaptation lui permettant de pallier ces difficultés, à décider de dévoiler son trouble ou non selon la situation et à le faire d'une manière qui suscitera l'ouverture chez l'interlocuteur, et finalement, à

faire des choix scolaires et professionnels adaptés à ses forces et ses limites. Un autre impact mentionné en problématique est la durée plus longue des études, mais celui-ci n'a pas été spécifiquement abordé dans les publications sélectionnées pour le corpus. Cependant, il est possible que cet impact, bien que retardant l'entrée de la personne sur le marché du travail et pouvant amener du découragement chez elle, soit bénéfique pour sa réussite, car le fait d'étaler le parcours scolaire réduit la charge de travail du client et lui permet de se concentrer davantage sur un plus petit nombre de cours à la fois. En outre, la restriction des choix de cours et de carrière a été abordée par les auteurs, qui suggèrent de favoriser l'exploration du client et de ne mettre de côté aucune possibilité de carrière sur la seule base du trouble d'apprentissage à moins que celui-ci l'empêche d'en accomplir des fonctions essentielles et qu'aucune mesure d'adaptation ne permette d'y pallier. Par ailleurs, l'interruption des études avant d'avoir obtenu un premier diplôme et le redoublement n'ont pas été abordés par les auteurs, mais ce sont des événements qui se produisent principalement avant l'âge adulte, ce qui fait que ces thèmes ont peut-être été plutôt abordés dans les écrits sur les interventions auprès d'adolescents ayant des troubles d'apprentissage.

En ce qui concerne la sphère du travail, le taux d'emploi plus faible des personnes ayant un trouble d'apprentissage n'a pas été spécifiquement mentionné dans les publications constituant le corpus de recherche, mais diverses interventions ont été proposées pour favoriser l'insertion et le maintien en emploi de celles-ci. En outre, la tendance qu'elles peuvent avoir à choisir un poste n'utilisant pas leur plein potentiel a été traitée par des interventions qui visent à amener le client à mieux connaître ses forces et ses limites, de même qu'à identifier et demander des mesures d'adaptation lui permettant de pallier ses difficultés. Ces interventions participent au processus qui amène le client à faire des choix professionnels à la hauteur de ses capacités. De plus, si ces personnes sont en mesure de faire des choix leur amenant un niveau optimal de défi et demandant plus de capacités, cela aura potentiellement un impact positif sur leur satisfaction en emploi et leur salaire. Dans un autre ordre d'idées, il avait été mentionné dans la problématique que l'image de soi de ces

personnes pourrait être influencée négativement par leur statut d'emploi. En ce sens, Kasler et Fawcett (2009) avaient constaté dans les écrits scientifiques que l'image de soi est un aspect important qui permettrait, parmi d'autres éléments, de dépister un trouble d'apprentissage; cependant ils n'ont constaté qu'une faible différence par rapport à cet élément entre les individus ayant des troubles d'apprentissage et ceux du groupe contrôle. Plus de recherches seraient alors nécessaires pour clarifier l'impact des troubles d'apprentissage sur l'image de soi.

En outre, les difficultés que les personnes ayant des troubles d'apprentissage peuvent rencontrer dans leur maintien en emploi ont été abordées dans la section sur les interventions en lien avec un enjeu d'adaptation ou de réadaptation, notamment par l'élaboration de plans d'action étape par étape détaillés, par l'identification de mesures d'adaptation appropriées et par le travail avec le client de la façon de demander ces mesures d'adaptation à son employeur. Par ailleurs, il a été mentionné dans la problématique la possibilité pour ces personnes de vivre de la discrimination notamment par des employeurs, ce qui pose la complexité de la question du dévoilement du trouble. Nous avons pu constater dans la recension des écrits qu'en effet, cette question est importante pour cette clientèle et qu'elle ressort souvent dans un processus de counseling de carrière. Certaines publications du corpus de cette recherche, de même que d'autres publications n'ayant pas été utilisées pour cette recherche relèvent cet enjeu, dont Cole et Cawthon (2015), Gerber (2006), Gerber et Price (2008, 2012) et Madaus *et al.* (2002). Toutefois, le risque de discrimination semble beaucoup plus faible dans les établissements scolaires, où il y a habituellement un service d'aide aux étudiants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), qui a pour objectif d'aider l'étudiant à réussir malgré son handicap. Ainsi, il semble la plupart du temps souhaitable de dévoiler son trouble à son établissement scolaire, afin de recevoir des mesures d'aide et d'adaptation favorisant la réussite. En outre, le fait que la plupart des personnes ayant un trouble d'apprentissage n'en connaissent pas bien les impacts et qu'elles le décrivent de façon vague a été confirmé dans les publications constituant le corpus de



recherche et plusieurs auteurs proposent des interventions afin de favoriser une meilleure conscience et une meilleure compréhension des difficultés amenées par le trouble d'apprentissage, de façon à pouvoir mieux l'expliquer à un employeur, à identifier et demander des mesures d'adaptation pertinentes, de même qu'à faire des choix professionnels en fonction de ses forces et limites. Par contre, bien que plusieurs de ces personnes affirment que leur trouble restreint la quantité de travail qu'elles peuvent faire et que celui-ci fait en sorte qu'il est difficile pour elles d'obtenir de l'avancement dans leur travail ou de changer d'emploi (Statistique Canada, 2009), ces difficultés n'ont pas été mentionnées et spécifiquement traitées par les interventions proposées dans les écrits scientifiques.

En ce qui concerne les besoins relatifs à la carrière des personnes ayant des troubles d'apprentissages qui ont été identifiés dans la problématique, tous ont trouvé un écho dans les interventions en counseling de carrière proposées pour cette clientèle dans les écrits scientifiques. Les écrits scientifiques démontrent donc une préoccupation importante du counseling de carrière à proposer des interventions pour répondre à ces besoins. Rappelons que les besoins identifiés chez ces personnes étaient de développer leur compétence à s'orienter, d'acquérir et d'améliorer les compétences nécessaires à l'obtention de leur premier emploi et à l'identification d'un projet professionnel, de même que de recevoir un accompagnement dans l'identification de leurs forces et de leurs intérêts, ainsi que dans l'identification des carrières possibles en lien avec ceux-ci. Un autre besoin identifié était de mieux comprendre leur trouble et les difficultés spécifiques qu'il pose, afin d'être en mesure de faire des choix professionnels réalistes, de même qu'être apte à mieux les décrire à leur employeur ou leur enseignant et à identifier des mesures et stratégies d'adaptation appropriées, ce qui peut faire référence à la compétence à défendre ses droits (*self-advocacy*). En outre, cette recension des écrits a permis de confirmer qu'il était important d'adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques spécifiques des adultes ayant des troubles d'apprentissage. Elle confirme aussi que les difficultés amenées par les troubles d'apprentissage sont différentes d'une personne à l'autre et qu'il est

important d'évaluer les difficultés et besoins spécifiques du client afin d'adapter les interventions et de trouver des mesures d'adaptation appropriées et propres à chaque personne.

## **2.2 Recommandations et éléments à retenir pour la pratique du counseling de carrière après d'adultes ayant des troubles d'apprentissage**

Voyons maintenant les éléments à retenir pour la pratique en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage. D'abord, en ce qui concerne la formation de l'alliance de travail, certains éléments sont spécifiques à cette clientèle, dont le fait que le conseiller soit bien informé sur les troubles d'apprentissage, ce qui peut favoriser chez le client le sentiment d'être compris dans ce qu'il vit et le sentiment que le conseiller est en mesure de l'aider. En outre, le fait que le conseiller s'assure avec bienveillance de la compréhension par le client de l'information qu'il lui communique favorisera aussi une bonne alliance de travail avec ces clients, qui peuvent avoir tendance à camoufler leur incompréhension, par peur d'être jugé.

Certains thèmes particuliers sont aussi importants à aborder et à évaluer chez cette clientèle. Notons la conscience et la compréhension que le client a des difficultés amenées par son trouble d'apprentissage, de même que de leur impact sur l'accomplissement des tâches scolaires et des tâches professionnelles, et l'identification de mesures d'adaptation appropriées pour pallier ces difficultés. Ce processus de développement de la conscience et de la compréhension du trouble d'apprentissage pourrait être aidant dans tous les types d'enjeux en counseling de carrière. En effet, dans un enjeu d'insertion ou de réinsertion, il pourrait aider le client à évaluer sa capacité à remplir les fonctions essentielles d'un poste avant de décider s'il postule sur celui-ci. De plus, si le client choisit de dévoiler son trouble, il permettra au client d'être en mesure d'expliquer les difficultés amenées par son trouble à son employeur et les mesures d'adaptation qui permettront d'y pallier. Dans

un enjeu d'orientation ou de réorientation, la connaissance de ces éléments permettrait de faire des choix professionnels réalistes qui considèrent les limites associées au trouble du client et les mesures d'adaptation possibles. Finalement, dans un enjeu d'adaptation ou de réadaptation, la connaissance de ses limites et des mesures d'adaptation pouvant y pallier permettrait au client de mieux défendre ses droits face à son employeur et de trouver des moyens de réaliser son travail plus efficacement, ce qui pourrait possiblement réduire le stress qu'il vit au travail.

Dans cette optique, des tests psychométriques évaluant les habiletés cognitives, tels que le WAIS (Wechsler, 2005), lorsqu'ils sont accessibles et lorsque le temps le permet, peuvent apporter une information précieuse. Cependant, avec des personnes qui ont des troubles d'apprentissage, certaines précautions sont à prendre et certaines questions à se poser, notamment : Devons-nous augmenter la limite de temps allouée pour réaliser les épreuves chronométrées? Cette question est controversée dans les écrits scientifiques, et le conseiller qui envisage d'utiliser ce type de tests devra se la poser. En outre, en ce qui concerne les tests d'intérêts et les tests de personnalité standardisés, certains auteurs les recommandent, alors que d'autres considèrent qu'ils peuvent être biaisés en raison de caractéristiques associées aux troubles d'apprentissage. Dans tous les cas, si le conseiller fait le choix d'administrer un test psychométrique, il importe d'évaluer d'abord les manifestations spécifiques de trouble d'apprentissage du client, afin d'évaluer les biais que celles-ci pourraient possiblement introduire dans les résultats.

Cela dit, bien qu'il soit important de bien comprendre les limites amenées par le trouble d'apprentissage du client, il est aussi important d'explorer les forces de ce dernier et de mettre l'accent sur celles-ci, de même que sur ses intérêts, afin de construire un projet professionnel porteur. Cela est d'autant plus important pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage, étant donné les échecs et les dévalorisations qu'elles ont pu vivre, qui ont pu être dommageables pour l'estime de soi. De plus, ces personnes sont particulièrement à risque d'avoir une faible estime de

soi, un faible sentiment d'efficacité personnelle, un locus de contrôle externe et de vivre de l'isolement social. Elles peuvent aussi avoir mis en place des mécanismes d'autoprotection tels que le déni ou l'impuissance apprise. Le conseiller devra donc être attentif à ces éléments et les considérer dans son intervention.

Par ailleurs, il est possible qu'un adulte qui a un trouble d'apprentissage n'ait jamais reçu de diagnostic et qu'il n'ait donc jamais reçu d'explication aux difficultés qu'il vit. Le conseiller d'orientation devrait donc être à l'affût des signes laissant soupçonner un trouble d'apprentissage. En ce qui concerne les moyens de dépister un trouble d'apprentissage en contexte québécois francophone, le WAIS (Wechsler, 2005) peut être utilisé. Cependant, comme nous l'avons mentionné dans la présentation des résultats, ce test peut être utilisé lors d'une évaluation diagnostique des troubles d'apprentissage et le fait que le client l'ait déjà passé le rendrait alors inutilisable pour lui par la suite. De plus, ce test est long, complexe et coûteux à administrer. Le seul auteur qui donne des balises pour dépister les troubles d'apprentissage dans un contexte de counseling de carrière d'une autre façon que par un test psychométrique est Janus (1999), dont les questions et grilles d'observations qu'elle propose ont été traduites et mises en annexe de cet essai.

Notons aussi l'importance de l'élaboration de plans d'action divisés en étapes simples, qui sont utiles pour tous les enjeux du counseling de carrière. En effet, dans un enjeu d'insertion ou de réinsertion, ils sont utiles pour planifier les démarches de recherche d'emploi, mais aussi pour soutenir l'acquisition de compétences propres à la recherche d'emploi, telles que celle à remplir un formulaire de demande d'emploi ou celle à se présenter à un employeur. Dans un enjeu d'orientation ou de réorientation, le plan d'action sera aidant pour soutenir la réalisation de l'objectif identifié à la fin de la démarche. Finalement, dans l'enjeu d'adaptation ou de réadaptation, le plan d'action servira à soutenir l'acquisition de comportements ou de compétences souhaitables pour le maintien en emploi. Lors de l'élaboration du plan d'action, il sera aidant pour le client de l'amener à voir sur quels éléments il peut

avoir du contrôle, afin qu'il puisse prendre des actions qui lui permettront de prendre du pouvoir sur sa vie, et sur quels éléments il n'en a pas, afin de lâcher prise sur ceux-ci.

Dans un contexte d'orientation ou de réorientation, et même en contexte d'insertion ou de réinsertion, comme les personnes qui ont des troubles d'apprentissage ont en général eu moins d'occasions d'explorer des professions et le marché du travail, leur offrir des occasions d'explorer peut être très aidant. De plus, dans le cas de ces clients, les exigences reliées aux différentes tâches d'une profession seront d'autant plus importantes à évaluer, afin d'évaluer si le client est en mesure de remplir les fonctions essentielles du poste et de prévoir des mesures d'adaptation au besoin. Si un déficit du client l'empêche de remplir une ou des fonctions essentielles de l'emploi convoité, et si aucune mesure d'adaptation ne peut y pallier de façon satisfaisante, une autre option devra alors être envisagée. Certains clients pourraient alors avoir un processus de deuil à traverser et le conseiller devra alors les accompagner et les soutenir dans ce processus.

En ce qui concerne l'enjeu d'insertion ou de réinsertion, des stratégies d'intervention qui permettent de travailler les compétences sociales en lien avec la recherche d'emploi, telles que le jeu de rôle, la simulation d'entrevue filmée ou le modelage, peuvent être aidantes pour cette clientèle. De plus, avec cette clientèle, qui peut avoir une faible estime de soi et de la difficulté à se vendre auprès d'un employeur, il est particulièrement important de travailler sur les forces et la façon de les mettre en valeur et la confiance en soi. En outre, dans le cas de ces personnes, le réseautage peut être d'autant plus utile afin d'obtenir de l'information sur l'ouverture d'organisations particulières aux handicaps et sur les exigences d'un poste en particulier.

Pour ce qui est de l'enjeu d'adaptation ou de réadaptation, il est important de se concentrer sur un seul comportement à la fois et de rencontrer le client

régulièrement. Le conseiller devrait aussi être à l'affût des difficultés que le trouble du client peut l'amener à vivre dans son travail, mais dont le client n'est pas conscient ou ne pense pas à parler à son conseiller. Par ailleurs, la décision de dévoiler ou non le trouble d'apprentissage à l'employeur devrait être abordée avec le client, et, si ce dernier choisit de le faire, le conseiller pourra alors travailler avec lui la façon de le faire et de demander des mesures d'adaptation. Dans un contexte de travail, les auteurs s'entendent en général pour dire que la décision de dévoiler ou non son trouble d'apprentissage appartient au client. Par contre, en contexte scolaire, il semble qu'il serait plus profitable pour le client de dévoiler son trouble et que le conseiller devrait inciter le client à le faire.

Finalement, les interventions de groupe semblent particulièrement aidantes pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage, car elles leur permettent de normaliser les difficultés qu'elles rencontrent, d'augmenter la conscience d'éléments en lien avec les troubles d'apprentissage et d'améliorer leur soutien social.

### **2.3 Pistes pour les recherches futures**

Nous avons constaté en faisant cette recension des écrits qu'il n'existe actuellement aucun outil de dépistage des troubles d'apprentissage satisfaisant pouvant être utilisé en contexte québécois francophone. Ainsi, il pourrait être très utile de développer un test de dépistage des troubles d'apprentissage en français, qui ne serait pas trop long et coûteux à administrer et qui pourrait être utilisé en contexte de counseling de carrière. Des recherches pourraient aussi être faites concernant les signes à observer chez un client qui permettraient de soupçonner un trouble d'apprentissage, car Janus (1999) est la seule à aborder ce sujet, et les outils qu'elle propose ne semblent pas avoir été étudiés dans des recherches scientifiques.

Par ailleurs, peu d'études ont été faites sur le counseling de carrière groupal auprès de clientèle, alors que les recherches (Price, 1997; McWhirter et McWhirter,

1996) montrent que les interventions de groupe sont particulièrement bénéfiques pour cette clientèle. Ainsi, des recherches visant par exemple à développer des programmes de counseling de carrière groupal seraient pertinentes.

Par ailleurs, plusieurs recherches sur les facteurs reliés au succès des adultes ayant des troubles d'apprentissage (voir notamment Doren, Lindstrom, Zane et Johnson, 2007; Fink, 2002; Gerber, Ginsberg et Reiff, 2001; Goldberg, Higgins, Raskind et Herman, 2003) ont été réalisées, et celles-ci pourraient être le point de départ pour réaliser d'autres recherches visant à mettre au point des interventions en counseling de carrière qui favoriseraient le développement de ces caractéristiques chez le client. En outre, des recherches pourraient être faites pour inférer des stratégies d'interventions qui existent dans d'autres domaines et auprès de cette population, tels que l'éducation, la psychothérapie, la psychoéducation, le travail social et l'ergothérapie, au domaine du counseling de carrière.

## CONCLUSION

Ce travail de recension des écrits visant à rapporter les résultats de recherche sur l'intervention en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage nous amène à constater que plusieurs études ont été faites dans ce domaine, mais qu'il reste aussi beaucoup à faire, notamment aux plans du dépistage des troubles d'apprentissage chez les adultes en contexte de counseling de carrière, du counseling de carrière groupal et des interventions pouvant être développées en counseling de carrière en lien avec les études qui ont été faites sur les facteurs reliés au succès chez les personnes qui ont des troubles d'apprentissage. Un élément qui ressort de manière significative est que nous n'avons trouvé aucune recherche ayant été réalisée sur ce sujet au Québec, ce qui est désolant. En effet, le champ de la recherche en counseling de carrière auprès d'adultes ayant des troubles d'apprentissage pourrait être grandement enrichi par la contribution de chercheurs québécois. De plus, des recherches québécoises permettraient de s'assurer de l'adaptation des interventions proposées au contexte québécois, notamment concernant les lois et les systèmes de services publics.

Un autre constat qui ressort de cette recension des écrits est le fait que les personnes qui ont des troubles d'apprentissage ont des talents à offrir sur le marché du travail, mais qu'il importe en tant que société de relever les barrières de la discrimination et de l'ignorance. En tant que conseillers d'orientation, il importe aussi d'outiller ces personnes afin qu'elles arrivent à mettre leurs forces en valeur afin de faire leur place sur le marché du travail, à trouver des moyens créatifs de pallier leurs difficultés et à faire des choix professionnels éclairés, qui considèrent autant leurs forces et leurs talents, que les difficultés amenées par leur trouble. Nous espérons que les pistes d'intervention recensées dans cet essai pourront guider la pratique des conseillers d'orientation en ce sens et qu'elles serviront à alimenter la recherche pour en développer davantage.



Nous avons aussi constaté qu'aucune recherche ne s'attarde à puiser dans les autres domaines d'intervention, comme l'éducation, la psychothérapie, la psychoéducation, le travail social et l'ergothérapie, des stratégies d'interventions qui pourraient être applicables en counseling de carrière, alors que ce type de recherche pourrait selon nous être très riche. En effet, elle permettrait de décroiser les champs de pratique afin de faire ressortir les meilleures pratiques de chaque domaine. D'ailleurs, pourquoi ne pas mener de recherches sur les pratiques interdisciplinaires pouvant être développées afin de mieux aider les personnes ayant des troubles d'apprentissage?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). Arlington, VA : American Psychiatric Association (1<sup>re</sup> éd. 1952).
- Assemblée nationale (2009). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2009C28F.PDF>>. Consulté le 18 juin 2014.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (2002). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus/d%C3%A9finition-des-tas/d%C3%A9finition-officielle-des-tas>>. Consulté le 13 août 2015.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (2007). *Points saillants de l'Aspect canadien des troubles d'apprentissage (ACTA)*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.pacfold.ca/download/PACFOLD/fr/ Enfants.pdf>>. Consulté le 4 février 2013.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (s.d.a). *L'étude de l'Aspect canadien des troubles d'apprentissage (ACTA 2007) et la fréquence des TAs*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus/les-tas-en-bref/la-fr%C3%A9quence-des-tas?id=169>>. Consulté le 25 janvier 2014.
- Bégin, L. (1997). Psychothérapie, counseling, formation-éducative et éducation. *L'Orientation*, 10(1), 11-14.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin (1<sup>re</sup> éd. 1989).
- Büttner, G. et Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities : Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87.
- Cole, E. V., Cawthon, S. W. (2015). Self-Disclosure Decisions of University Students with Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 163-179.

- Doren, B., Lindstrom, L., Zane, C. et Johnson, P. (2007). The role of program and alterable personal factors in postschool employment outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(3), 171-183.
- Dowdy, C. A., Smith, T. E. C. et Nowell, C. H. (1992). Learning disabilities and vocational rehabilitation. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 442-447.
- Emploi-Québec (2012). *Le marché du travail au Québec : Perspectives à long terme 2012-2021*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://emploiquebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00\\_imt\\_marche-travail\\_long-terme\\_2012-2021.pdf](http://emploiquebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_imt_marche-travail_long-terme_2012-2021.pdf)>. Consulté le 31 mai 2014.
- Estevis, E., Basso, M. R. et Combs, D. (2012). Effects of practice on the Wechsler Adult Intelligence Scale/IV across 3- and 6-month intervals. *The Clinical Neuropsychologist*, 26(2), 239-254.
- Fichten, C. S., Nguyen, M. N., King, L., Havel, A., Mimouni, Z., Barile, M., Budd, J., Jorgensen, S., Chauvin, A. et Gutberg, J. (2014). How well do they read? Brief English and French screening tools for college students. *International Journal of Special Education*, 29(1), 33-46.
- Fink, R. P. (2002). Successful careers : The secrets of adults with dyslexia. *Career Planning and Adult Development Journal*, 18(1), 118-135.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gerber, P. J. (2006). Acceptable loss and potential gain : Self-disclosure and adults with learning disabilities, *Thalamus*, 24(1), 49-55.
- Gerber, P. J. (2009). Impact of learning disabilities on adults. In National Institute for Literacy (dir.), *Learning to Achieve : A Review of the Research Literature on Serving Adults with Learning Disabilities* (p. 231-258). Washington, DC : National Institute for Literacy.
- Gerber, P. J. (2012). The impact of the learning disabilities on adulthood : A review of the evidence-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning disabilities*, 45(1), 31-46.
- Gerber, P. J., Ginsberg, R. et Reiff, H. B. (2001). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(8), 475-487.

- Gerber, P. J. et Price L. A. (2008). Self-Disclosure and adults with learning disabilities : Practical ideas about a complex process. *Learning Disabilities*, 15(1), 21-23.
- Gerber, P. J. et Price, L. A. (2012). Self-disclosure in adults with learning disabilities and dyslexia : Complexities and considerations. In N. Brunswick (dir.), *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace* (p. 136-148). London, UK : Wiley-Blackwell.
- Gerber, P. J., Schnieders, C. A., Paradise, L. V., Reiff, H. B., Ginsberg, R. J. et Popp, P. A. (1990). Persisting problems of adults with learning disabilities : Self-reported comparisons from their school-age and adult years. *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), 570-573.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H. et Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities : A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 222-236.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J. et Johnston, J. A. (2014). *Career counseling : Holism, Diversity, and Strengths* (4<sup>e</sup> éd.). Alexandria, VA : American Counseling Association (1<sup>re</sup> éd. 1998).
- Gouvernement du Québec (2008a). *Le Pacte pour l'emploi : Le Québec de toutes ses forces*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.clic-bc.ca%2FDocuments%2FE\\_CtreDoc%2Femploi%2FPlans%2520strat%25E9giques%2FLe%2520pacte%2520pour%2520l%27emploi%2520MESS%2520et%2520MELS%25202008.pdf&ei=Jrv\\_U8e8C43oggTAyoBg&usg=AFQjCNHWAsTLtRQjZqPaBEXeeXabDfWZ8w&bvm=bv.74115972,d.eXY](http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.clic-bc.ca%2FDocuments%2FE_CtreDoc%2Femploi%2FPlans%2520strat%25E9giques%2FLe%2520pacte%2520pour%2520l%27emploi%2520MESS%2520et%2520MELS%25202008.pdf&ei=Jrv_U8e8C43oggTAyoBg&usg=AFQjCNHWAsTLtRQjZqPaBEXeeXabDfWZ8w&bvm=bv.74115972,d.eXY)>. Consulté le 20 août 2014.
- Gouvernement du Québec (2008b). *Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN\\_strategie\\_handicapes.pdf](http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_strategie_handicapes.pdf)>. Consulté le 20 août 2014.
- Gouvernement du Québec (2015). *Code des professions*. Site téléaccessible à l'adresse <[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_26/C26.htm](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C26.htm)>. Consulté le 8 février 2015.
- Guédon, M.-C., Savard, R. Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui : Pour une intervention intégrée de la psychométrie en contexte de counseling de carrière* (2<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy, Québec : Septembre Éditeur (1<sup>re</sup> éd. 2000).

- Habib, M. (2004). Troubles d'apprentissage du langage oral et écrit : apports récents de la recherche neurobiologique. *Revue de Neuropsychologie*, 14(1-2), 63-102.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. et Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to Learning Disabilities* (2<sup>e</sup> éd.). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon (1<sup>re</sup> éd. 1996).
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities : An emerging consensus. *Journal of Learning disabilities*, 23(2), 74-84.
- Harrison, A. G. et Holmes, A. (2012). Easier said than done : Operationalizing the diagnosis of learning disability for use at the postsecondary level in Canada. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(1), 12-34.
- Hellendoorn, J. et Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-239.
- Herr, E. L. (1997). Career counseling : A process in process. *British Journal of Guidance & Counselling*, 25(1), n.p.
- Hinkerbein, J. H., Koller, J. R. et Kunce, J. T (1992). Normal personality and adults with learning disabilities : Rehabilitation counseling implications. *Journal of Rehabilitation*, 58(4), 40-46.
- Hitchings, W. E., Luzzo, D. A., Retish, P., Horvath, M. et Ristow, R. S. (1998). Identifying the career development needs of college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 39(1), 23-32.
- Hitchings, W. E., Luzzo, D. A., Ristow, R., Horvath, M., Retish, P. et Tanners, A. (2001). The career development needs of college students with learning disabilities : In their own words. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(1), 8-17.
- Hitchings, W. E. et Retish, P. (2000). The career development needs of students with learning disabilities. In D. A. Luzzo (dir.), *Career Counseling of College Students* (p. 217-231). Washington, DC : American Psychological Association.
- Holland, J. L. (1985). *The Self-Directed Search Professionnal Manual*. Odessa, FL : Psychological Assessment Ressources.
- Holland, J. L. (1995). *OSM : L'orientation professionnelle par soi-même*. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.
- Janus, R. A. (1999). *Mapping Careers with LD and ADD Clients : Guidebook and Case Studies*. New York : Columbia University Press.

- Kasler, J. (2001). *Career Counseling for Young Adults with Learning Disabilities : Falling Through the Cracks*. Thèse de doctorat, Loughborough University, Leicestershire, UK.
- Kasler, J. et Fawcett, A. (2009). Screening for learning disabilities in young adult career counseling. *Work*, 32(2), 201-210.
- Kosciulek, J. F. (2014). Facilitating the career development of individuals with disabilities through empowering career counseling. In N. C. Gysbers, M. J. Heppner et J. A. Johnston (dir.), *Career Counseling : Holism, Diversity, and Strengths* (4<sup>e</sup> éd.) (p. 129-139). Alexandria, VA : American Counseling Association (1<sup>re</sup> éd. 1998).
- Kosey, M. et Siegel, L. S. (2008). Definitions of learning disabilities in Canadian provinces and territories. *Canadian Psychology*, 49(2), 162-171.
- Lerner, J. W. (2003). *Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies* (9<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Lecomte, C. et Guillon, V. (2000). Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 117-140.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2013). Counseling de carrière avec ses enjeux d'orientation, de réorientation, d'insertion, de réinsertion d'adaptation et de réadaptation. In R. Savard (dir.), *Notes de cours, CCO 705 Counseling de carrière individuel IV* (p. 80-93). Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lock, R. H. et Layton, C. A. (2001). Confirming the need for individual accommodations for students with learning disabilities. *NACADA Journal*, 21(1/2), 59-69.
- Lovett, B. J. (2010). Extended time testing accommodations for students with disabilities : Answers to five fundamental questions. *Review of Education Research*, 80(4), 611-638.
- Madaus, J. W., Foley, T. E., McGuire, J. M. et Ruban, L. M. (2002). Employment self-disclosure of postsecondary graduates with learning disabilities : Rates and rationales. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 364-369.
- McLoughlin, D. (2015). Career development and individuals with dyslexia. *Career Planning and Adult Development Journal*, 31(4), 151-161.

- McLoughlin, D. et Leather, C. A. (2013). *The Dyslexic Adult : Intervention and outcomes – An Evidence Based Approach* (2<sup>e</sup> éd.). Chichester : BPS Blackwell (1<sup>re</sup> éd. 2002).
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381.
- McWhirter, P. T. et McWhirter, J. J. (1996). Transition-to-work group : University students with learning disabilities. *The Journal for Specialists in Group Work*, 21(2), 144-148.
- Michaels, C. A. (1997). Preparation for employment : Counseling practices for promoting personal competency. In P. J. Gerber et D. S. Brown (dir.), *Learning Disabilities and Employment* (p. 187-212). Austin, TX : Pro-Ed.
- Milot-Lapointe, F., Savard, R. et Le Corff, Y. (2016). Effet du counseling de carrière sur la santé mentale : utilisation d'une méthode du changement clinique. *Journal canadien de counseling et de psychothérapie*, 50(3), 278-289.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : Une synthèse des recherches et de la consultation – Version abrégée*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales.
- Mpofu, E., Watson, E., Chan, S.-Y. (1999). Learning disabilities in adults : Implications for rehabilitation intervention in work settings. *Journal of Rehabilitation*, 65(3), 33-41.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1990). *National Joint Committee on Learning Disabilities Definition of Learning Disabilities (1990)*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ldonline.org/about/partners/njclid#definition>>. Consulté le 13 août 2015.
- Office des personnes handicapées du Québec (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité – Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique\\_a\\_part\\_entiere\\_Acc.pdf](http://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf)>. Consulté le 6 août 2014.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche : Une introduction à la méthodologie de la recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1981).
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2011). *Au cœur de l'adéquation formation-emploi : la personne. Mémoire de l'Ordre des conseillers et*

*conseillères d'orientation du Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/files/M%C3%A9moire-ad%C3%A9quation-formation-emploi-.pdf>>. Consulté le 20 juillet 2015.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2013). *Avis de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec : Consultation en vue de l'élaboration de la Phase II de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2014-2018*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ofsys.com/T/OFC4/LS/2953/B1805741/4Moq/573439/23292748/m93Kgg/17/136088/tIWX0TGV/I/581349/W2zb9e.html>>. Consulté le 20 novembre 2013.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2001). *Une vision renouvelée de l'exercice de l'orientation et de la psychoéducation au Québec. Mémoire présenté au Groupe de travail ministériel sur les professions de la santé et des relations humaines*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/files/Une-vision-renouvel%C3%A9e-exercice-de-orientation-et-de-la-psycho%C3%A9ducation-au-Qu%C3%A9bec-Memoire.pdf>>. Consulté le 20 juillet 2015.

Philpott, D. F. et Cahill, M. (2008). A pan-Canadian perspective on the professional knowledge base of learning disabilities. *International Journal of Disability, Community and Rehabilitation*, 7(2), n.p.

Price, L. (1997). Psychosocial issues of workplace adjustment. In P. J. Gerber et D. S. Brown (dir.), *Learning Disabilities and Employment* (p. 275-306). Austin, TX : Pro-Ed.

Price, L. et Patton, J. (2002). Reshuffling the puzzle pieces : Connecting adult developmental theory to learning disabilities. *Career Planning and Adult Development Journal*, 18(1), 10-48.

Price, L. et Payne, N. (2015). The learning disabilities toolkit. *Career Planning and Adult Development Journal*, 31(4), 111-119.

Reekie, F. (1993). Strategic career counselling with clients who have learning disabilities. *Guidance & Counselling*, 8(3), 37-48.

Reekie, F. (1995). Strategic action plans with clients who have learning disabilities. *Journal of Employment Counseling*, 32(4). 164-180.



- Reynolds, S. L., Johnson, J. D. et Salzman, J. A. (2012). Screening for learning disabilities in adult basic education students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 179-195.
- Richardson, M. S. (1996). From career counseling to counseling/psychotherapy and work, jobs, and career. . In M. L. Savickas et W. B. Walsh (dir.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (p. 347-360). Palo Alto, CA : Davies-Black Publishing.
- Rogan, L. L. et Hartman, L. D. (1990). Adult outcome of learning disabled students ten years after initial follow-up. *Learning Disabilities Focus*, 5(2), 91-102.
- Rumpel, F. (2002). Avenues Unlimited's Job Search Programs. *Career Planning and Adult Development Journal*, 18(1), 107-117.
- Satcher, J. (1995). Bridges to career success: A model program serving students with learning disabilities. *College Student Affairs Journal*, 14(2), 102-106.
- Satcher, J. F. et Dooley-Dickey, K. (1991). Helping college bound clients with learning disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 57(3), 47-50.
- Sauter, D. et Beach, C. (2002). Using the psychoeducational evaluation in career counseling for people with learning disabilities. *Career Planning and Adult Development Journal*, 18(1), 90-106.
- Sears, S. (1982). A definition of career guidance terms : A National Vocational Guidance Association perspective. *Vocational Guidance Quarterly*, 31(2), 137-143.
- Shessel, I. et Reiff, H. B. (1999). Experiences of adults with learning disabilities : Positive and negative impacts and outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 305-316.
- Skinner, A. L. (2003). Using locus of control to improve self-determination and outcomes for consumers with learning disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 34(2), 27-32.
- Smith, M. et Dalheim, Z. (1996). *The Educational Environment, Assessment, and Counseling Services for the Learning Disabled Adolescent and Adult. Volume 3*. Pittsfield, MA : Young Adults with Learning Disabilities Project.
- Statistique Canada (2009). *L'enquête sur la participation et les limitations d'activités 2006 : Faits sur les limitations d'apprentissage*. No 89-628-X 2009014 au catalogue. Document téléaccessible à l'adresse

<<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-628-x/89-628-x2009014-fra.pdf>>. Consulté le 15 juillet 2013. Hors série.

- Taymans, J. M. (1991). The use of Self-Directed Search and Self-Directed Search form E with People with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6, 54-58.
- Vogel, S. A. et Holt, J. K. (2003). A comparative study of adults with and without self-reported learning disabilities in six English-speaking populations : What have we learned? *Dyslexia*, 9(4), 193-228.
- Wechsler, D. (2005). *WAIS III : Échelle d'intelligence Wechsler pour adultes (3<sup>e</sup> éd.)*. Toronto, ON : Harcourt Assessment.