

Facteurs de protection ayant contribué à la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un trouble développemental du langage

Suzie Tardif, ÉCOBES-Recherche et transfert, Cégep de Jonquière
Catherine Dumoulin, Université du Québec à Chicoutimi
Geneviève Bergeron, Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

L'article traite des facteurs de protection qui ont contribué à la résilience scolaire de quatre bacheliers¹ québécois vivant avec un trouble développemental du langage. Une étude multicas a été réalisée autour d'entretiens individuels sous forme de récits de vie appuyés par des artefacts. Les résultats montrent que l'école, la famille et les camarades ont eu une influence positive face aux difficultés langagières et scolaires vécues, à l'isolement et à l'intimidation, aux problèmes de santé, à la méfiance de certains membres du personnel intervenant, ainsi qu'aux défis liés à l'organisation scolaire.

Mots-clés : facteurs de risque et de protection, résilience scolaire, trouble développemental du langage, approche écosystémique, étude multicas

ABSTRACT

The article discusses the protective factors that contributed to the academic resilience of four Quebec high school graduates living with a developmental language disorder. A multiple-case study was conducted based on individual life story interviews, supported by artifacts. The results show that school, family, and peers had a positive influence in coping with language and academic difficulties, isolation and bullying, health issues, and the distrust of certain support staff members, as well as challenges related to school organization.

Keywords: risk and protective factors, academic resilience, developmental language disorder, ecosystemic approach, multicas study

1 Comme les participants de cette étude sont quatre hommes, le masculin a été privilégié dans l'article et dans le titre.

INTRODUCTION

Le trouble développemental du langage (TDL)² est relativement fréquent, puisqu'il touche, selon les données les plus récentes, environ 7 % de la population mondiale (McLeod et Harrison, 2009 ; Norbury et al., 2016 ; Thordardottir et al., 2010 ; Tomblin et Zhang, 1999). Il s'agit d'un trouble neurologique permanent qui affecte, de manière hétérogène, l'acquisition, le développement et la maîtrise du langage (Bishop et Clarkson, 2003 ; Carroll et Dockrell, 2010 ; Johnson et al., 2010 ; Webster et Shevell, 2004). Les jeunes vivant avec un TDL peuvent éprouver des difficultés liées à l'expression, comme la production des sons, la construction des phrases ou l'enrichissement du vocabulaire, ainsi qu'à la compréhension (p. ex., pour saisir les consignes, les sous-entendus ou l'humour). Ils peuvent aussi avoir du mal avec les notions de temps et d'espace, comme différencier « demain » et « hier », ou comprendre des repères spatiaux, comme « en-dessous » et « au-dessus » (Bishop et al., 2016 ; Thordardottir et al., 2010). À ces difficultés langagières s'ajoutent souvent des troubles cognitifs qui compliquent davantage la communication, comme des problèmes d'abstraction, de perception auditive, de généralisation, ainsi que des déficits en mémoire auditive et en attention (Beauregard, 2014 ; Breault et al., 2019 ; Finneran et al., 2009 ; Marton, 2008 ; Tuller et al., 2012). De nombreuses études sur le TDL montrent que les difficultés langagières des jeunes vivant avec ce trouble du langage peuvent complexifier leurs apprentissages et influencer négativement leurs relations sociales de la petite enfance à l'âge adulte (Beauregard, 2014 ; Bergeron et al., 2017 ; Carroll et Dockrell, 2012 ; Conti-Ramsden et Durkin, 2012 ; Franc et Gérard, 2004 ; Johnson et al., 2010 ; Soares-Boucaud et al., 2009 ; Whitehouse et al., 2009). Par conséquent, ces jeunes demeurent plus à risque d'abandonner l'école avant l'obtention d'un premier diplôme. À l'inverse, d'autres recherches rapportent qu'une faible proportion

de jeunes vivant avec un TDL déjoue les pronostics en obtenant un diplôme universitaire (Conti-Ramsden et al., 2019 ; Johnson et al., 2010). En contexte québécois, leur taux de diplomation universitaire n'est pas connu (Soares-Boucaud et al., 2009), mais il est possible de déduire qu'il est faible, puisqu'ils représentent annuellement seulement 1 % de la population québécoise universitaire en situation de handicap (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2025). Des travaux américains montrent également que les jeunes vivant avec un TDL sont cinq fois moins nombreux à obtenir leur diplôme universitaire comparativement à leurs homologues sans difficulté langagière (Newman et al., 2011). Dans cet ordre d'idées, Lyons et Roulstone (2018) sont d'avis qu'on en sait peu sur les façons dont les jeunes vivant avec un TDL parviennent à obtenir un diplôme universitaire.

En effet, les recherches réalisées au cours des 20 dernières années se sont majoritairement intéressées à l'influence néfaste des altérations langagières sur le vécu des jeunes vivant avec un TDL et aux caractéristiques qui les distinguent de leurs homologues sans trouble du langage (Conti-Ramsden et Durkin, 2012 ; Johnson et al., 2010). Ces études utilisent généralement un devis de recherche quantitatif de type longitudinal et comparatif. À cet égard, plusieurs équipes de recherche (Bishop et al., 2017 ; Carroll et Dockrell, 2010 ; Conti-Ramsden et Durkin, 2012 ; Lyons et Roulstone, 2018) réclament depuis quelque temps la réalisation d'études qualitatives qui mettraient en lumière l'expérience de celles et ceux qui font preuve de résilience en s'adaptant positivement aux obstacles rencontrés. L'étude du parcours scolaire d'universitaires vivant avec un TDL sous l'angle de la résilience scolaire symbolise ce changement de perspective. Ce nouvel éclairage peut permettre au personnel scolaire de tout ordre d'enseignement de mieux comprendre leur parcours et d'agir de manière préventive dans l'optique d'accroître la fréquentation, la rétention et la diplomation d'universitaires vivant avec un TDL lorsque cette voie est celle désirée, et leur permettre d'occuper un emploi à la hauteur de leurs

2 Au Québec, le TDL est utilisé comme terminologie depuis 2017. Antérieurement, les termes « dysphasie » (1990 à 2004) ou « trouble primaire du langage » (2004 à 2017) étaient utilisés.

aspirations professionnelles et de leurs capacités. Il y a donc lieu de se poser la question de recherche suivante : comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers québécois vivant avec un TDL ?

CADRE THÉORIQUE

Dans le but de mieux comprendre ce qui a permis à de jeunes adultes vivant avec un TDL d'obtenir un diplôme universitaire, cette recherche s'appuie sur le concept de résilience scolaire. Celle-ci est ici abordée sous un angle écosystémique.

La résilience scolaire

Plusieurs types de résilience peuvent être étudiés en fonction du contexte (p. ex., la résilience professionnelle). Dans le cadre de cette recherche, l'analyse concerne la résilience scolaire, puisque le contexte fait référence au parcours scolaire de jeunes vivant avec un TDL. La réunion de deux conditions permet d'appréhender la résilience scolaire : un contexte d'adversité et une adaptation positive à ce contexte (Luthar et Cicchetti, 2000). Le contexte d'adversité comprend les conditions de vie négatives qui peuvent engendrer des difficultés d'adaptation (p. ex., un diagnostic de TDL qui peut occasionner des défis d'apprentissage et des échecs scolaires). L'adaptation positive représente un dénouement positif malgré ce contexte d'adversité (p. ex., la diplomation d'un jeune ayant un TDL). Dans le cadre de cette étude, le contexte d'adversité réfère aux obstacles rencontrés par les jeunes vivant avec un TDL au cours de leur parcours scolaire, qu'ils soient scolaires (p. ex., difficultés d'apprentissage), sociaux (p. ex., isolement, intimidation) ou administratifs (p. ex., accès limité aux services). L'adaptation positive, de son côté, se manifeste par la capacité de ces jeunes à persévérer pour atteindre leur objectif, soit l'obtention d'un diplôme universitaire. Ainsi, ces deux conditions permettent d'identifier si un parcours peut être qualifié de résilient. Toutefois, pour comprendre comment une telle adaptation devient possible, il importe d'analyser la résilience comme un processus dynamique et écosystémique (Anaut, 2015 ; Howard et Johnson, 2000 ; Masten, 1989 ; Masten et Coatsworth, 1998 ; Ungar, 2005).

En effet, comme le résume Boisvert (2009, p. 105), « à chaque instant, la résilience résulte de l'interaction entre l'individu lui-même et son entourage, entre les empreintes de son vécu antérieur et le contexte du moment ». Dans cette recherche, la résilience scolaire a donc été étudiée comme un processus faisant référence à l'influence des interactions entre les caractéristiques d'une personne et celles de son environnement (Anaut, 2015 ; Howard et Johnson, 2000 ; Masten, 1989 ; Masten et Coatsworth, 1998 ; Ungar, 2005). Cette conception écosystémique de la résilience scolaire se conjugue avec le modèle du développement humain de Bronfenbrenner (1979).

L'étude de la résilience sous un angle écosystémique

Plusieurs études s'intéressant au concept de résilience scolaire ont privilégié l'utilisation du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979 ; Kengne, 2011 ; Kumpfer, 1999 ; Larose et al., 2004 ; Rosenbaum, 2017 ; Terrisse et Larose, 2001 ; Théorêt, 2005), puisqu'il met de l'avant le fait qu'une personne peut se développer et s'adapter aux changements en interagissant avec son environnement. Bronfenbrenner (1979) décrit l'environnement d'une personne comme une imbrication de six systèmes qui s'influencent mutuellement :

- L'ontosystème comprend toutes les caractéristiques physiques, émotionnelles, intellectuelles et comportementales de la personne, qu'elles soient innées ou acquises (p. ex., les capacités cognitives et d'adaptation d'une personne, son niveau d'autonomie).
- Le microsystème regroupe les différents lieux assidument fréquentés (p. ex., la maison, l'école), les contextes ou activités qui s'y déroulent (p. ex., apprendre, s'amuser) ainsi que les gens côtoyés régulièrement (p. ex., les parents, les enseignantes et enseignants).
- Le mésosystème symbolise les interrelations entre les microsystèmes (p. ex., la collaboration entre l'école et la famille).

- L'exosystème inclut tous les environnements avec lesquels une personne n'a pas d'interaction directe, mais qui peuvent toutefois affecter son développement (p. ex., le revenu familial qui influence ou non la possibilité de recevoir des services au secteur privé).
- Le macrosystème comprend les croyances, les coutumes, les idéologies et les valeurs d'une communauté qui influencent les comportements des personnes qui la constituent (p. ex., la valorisation de l'éducation par la société).
- Le chronosystème regroupe l'influence que peut avoir le temps et les événements vécus sur le développement d'une personne (p. ex., les compétences langagières peuvent s'améliorer avec le temps).

Chacun de ces systèmes peut générer des facteurs de risque ou de protection qui peuvent aggraver le contexte d'adversité ou, au contraire, permettre à une personne de s'adapter positivement. Dès lors, le parcours scolaire d'un jeune vivant avec un TDL peut être étudié en s'intéressant à l'interaction entre les facteurs de risque et de protection individuels et environnementaux qui sont en interaction tout au long de son parcours scolaire.

Les facteurs de risque et de protection individuels et environnementaux

Dans les travaux portant sur la résilience scolaire, on définit généralement les facteurs de risque comme des caractéristiques individuelles (p. ex., vivre avec un TDL) et environnementales (p. ex., le manque de soutien de la famille) qui accroissent la probabilité qu'un apprenant ou une apprenante ait des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage qui nuisent à ses objectifs scolaires (Garmezy, 1985 ; Masten et al., 1999). En contrepartie, les facteurs de protection représentent les caractéristiques individuelles (p. ex., un jeune motivé par ses études) et environnementales (p. ex., le soutien de sa famille) qui contrent ou limitent l'influence négative de ces facteurs de risque. Certaines personnes peuvent être considérées comme des tutrices de résilience lorsqu'elles adoptent

des attitudes et des comportements qui soutiennent la persévérance et la réussite scolaires d'un élève (Nadeau et Lessard, 2019 ; Sauvé et al., 2006 ; Villemagne et al., 2016 ; Zaouani-Denoux, 2014).

Ces facteurs de risque ou de protection peuvent se transformer en fonction du contexte ou de l'âge de la personne. Par exemple, la surveillance accrue auprès de son enfant est un facteur de protection à la petite enfance, mais peut devenir un facteur de risque à l'adolescence (Terrisse et Larose, 2001). Ces facteurs peuvent aussi se métamorphoser en fonction du sens qui leur est attribué (Kumpfer, 1999). Par exemple, un adolescent pourrait considérer que la surveillance accrue de ses parents est un facteur de protection, alors que la littérature montre qu'il s'agit d'un comportement freinant le développement de l'autonomie. Enfin, les facteurs de risque et de protection influencent davantage la résilience scolaire des jeunes lorsqu'ils se cumulent (p. ex., recevoir l'aide d'un professionnel et le soutien d'un parent) d'une part et interagissent entre eux au fil du temps d'autre part. Par exemple, un jeune peut appliquer des stratégies de réduction du stress acquises pendant son enfance lors d'une évaluation universitaire. C'est pourquoi l'étude de la résilience scolaire sous l'angle écosystémique nécessite de prendre en compte les interactions entre les facteurs de risque et de protection présents dans l'environnement d'une personne pendant l'ensemble de son parcours scolaire. En résumé, en nous appuyant sur Garmezy et al. (1984) et Terrisse et al. (2001), nous pouvons affirmer que les facteurs de protection révèlent leur influence en présence de facteurs de risque.

Dans l'optique de comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL, l'un des objectifs secondaires de l'étude visait à identifier les facteurs de risque et de protection, individuels et environnementaux, qui ont interagi dans leur parcours scolaire de la petite enfance jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. Cet article se concentre sur les facteurs de protection communs aux bacheliers qui se rapportent à leurs microsystèmes, c'est-à-dire les environnements relationnels immédiats qui ont façonné leur parcours scolaire.

MÉTHODOLOGIE

Les prochaines lignes résument les choix méthodologiques sous-jacents à cette recherche en décrivant le type de recherche, les cas-témoins sélectionnés, l'instrumentation de la collecte de données et son déroulement, les méthodes d'analyse des données, de même que les considérations éthiques.

Le type de recherche

L'approche méthodologique retenue est l'étude de cas, puisqu'elle permet l'étude approfondie d'un phénomène, d'une personne, d'un fait, d'un sujet, d'une institution ou d'un groupe de personnes dans son contexte en utilisant diverses sources de données (Gagnon, 2012 ; Roy, 2009, 2021 ; Stoecker, 1991). Suivant la logique de Stake (1995), la résilience scolaire des bacheliers représente le cas-objet de l'étude, soit le phénomène étudié. Les bacheliers vivant avec un TDL agissent comme les cas-témoins, c'est-à-dire qu'ils sont les mieux placés pour décrire et comprendre le cas-objet. L'étude multicas, ou étude de cas multiples, vise à traiter plusieurs cas-témoins pour comprendre le cas-objet.

Autrement dit, l'étude de cas permet de comprendre en profondeur le sens que donnent les personnes aux événements qu'elles ont vécus à travers le temps, puisque la compréhension de la résilience scolaire doit se faire de manière rétrospective, c'est-à-dire lorsque le développement de la personne « montre qu'[elle] a surmonté avec succès les risques associés à sa vie quotidienne depuis l'enfance » (Théorêt, 2005, p. 637). Des cas-témoins ont donc été invités à partager leur vécu de la petite enfance jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. Dans ce projet, l'étudiante-chercheuse a privilégié une étude de cas multiples afin d'élargir la compréhension de la résilience scolaire chez plusieurs cas-témoins en explorant les expériences de bacheliers vivant avec un TDL (Stake, 1995). Pour Roy (2009) : « la multiplication des cas ne sert pas à faire des comparaisons internes entre cas, du moins pas à priori, même si en pratique la méthode mènera à des comparaisons pour mieux saisir l'interaction entre les cas et leur environnement » (p. 202–203). L'étude

multicas est utile lorsqu'un phénomène tel que la résilience scolaire peut se vivre différemment d'une personne à l'autre, considérant l'hétérogénéité des difficultés rencontrées (p. ex., difficultés scolaires, personnelles ou sociales).

Les cas-témoins

Les caractéristiques de la population à l'étude ont guidé la sélection des cas-témoins. Par conséquent, pour être admissibles, les participantes ou participants devaient : 1) avoir reçu un diagnostic de TDL ; 2) avoir obtenu un diplôme universitaire ; 3) avoir moins de 35 ans ; 4) avoir réalisé leur parcours scolaire au Québec ; et 5) avoir le français comme langue première. Les deux premiers critères représentaient les conditions d'études de la résilience (Luthar et Cicchetti, 2000). Le troisième critère a permis de contrer une mise en garde de Beauregard (2014). Cette chercheuse québécoise, qui s'intéresse au TDL depuis plusieurs années, considère que toute recherche portant sur ce trouble ne devrait pas se réaliser avec des personnes trop âgées, à la lumière de l'historique des changements apportés aux définitions de ce trouble du langage et de la crainte que certains diagnostics ne se rapportent pas à la définition actuelle du TDL. Le quatrième critère, celui d'avoir réalisé son parcours scolaire au Québec, a permis de s'intéresser de manière écosystémique à des parcours scolaires qui respectent les barèmes et cheminements scolaires québécois. Le dernier critère a permis d'assurer une certaine homogénéité entre les altérations langagières (Rice et al., 2004 ; Stavrakaki et al., 2011), puisqu'il ne retenait qu'une seule langue présentant les mêmes particularités (p. ex., une phonologie qui diffère grandement de l'anglais) (Daviault, 2011).

Quatre hommes âgés de 27 à 32 ans ont participé à l'étude. Trois d'entre eux présentaient minimalement un trouble concomitant au TDL. Les travaux récents de Bishop et son équipe (2016, 2017), qui servent actuellement de référence à l'échelle internationale dans le domaine du TDL, soutiennent cette orientation méthodologique. Selon ces auteurs, les recherches sur le TDL doivent tenir compte

de l'influence des troubles concomitants sur les atteintes langagières des participantes et participants, sans pour autant en faire des critères d'exclusion. Les quatre bacheliers ont obtenu un diplôme universitaire de premier cycle ($N = 4$) et l'un d'entre eux détient également un diplôme de deuxième cycle ($n = 1$). Trois participants sont exclusivement en emploi ($n = 3$), alors qu'un participant concilie études et travail ($n = 1$). Enfin, leur profil d'études est varié (comptabilité, travail social, psychoéducation et jeux vidéos).

L'instrumentation

Comme précisé antérieurement, pour comprendre la résilience scolaire des bacheliers, il fallait nécessairement qu'ils reconstituent leur parcours scolaire. Par conséquent, trois dispositifs ont servi à la collecte de données : un questionnaire ouvert sur leur parcours scolaire, un entretien sous forme de récit de vie et des artefacts.

Questionnaire ouvert

En mai et en juin 2020, l'étudiante-chercheuse a réalisé une première rencontre virtuelle avec les quatre bacheliers individuellement. Un prénom fictif leur a été attribué : Nicolas, Jérémie, Gabriel et Félix. Cette rencontre, d'une durée moyenne de 60 minutes et totalisant 230 minutes d'enregistrement (55 minutes pour Nicolas, 70 minutes pour Jérémie, 55 minutes pour Gabriel et 50 minutes pour Félix), visait à remplir le formulaire de consentement de la recherche et à interroger oralement les bacheliers sur leur historique médical et leur parcours scolaire. Une orthophoniste a validé le questionnaire utilisé pour s'assurer d'une compréhension optimale des questions par les bacheliers. Le questionnaire contenait des questions courtes, ouvertes ou dichotomiques. Les huit premières questions visaient à brosser un portrait sociodémographique des bacheliers et de leur historique médical. Elles permettaient également de recueillir quelques informations sur leur petite enfance (p. ex., description de la famille dans laquelle ils ont grandi). Inspirées des travaux de Potvin et Leclercq (2014), les 38 autres questions avaient pour objectif de recueillir des informations concrètes

(p. ex., programmes suivis, reprise d'une année, fréquentation de classes ordinaires ou adaptées, mesures de soutien reçues) sur les étapes de leur scolarité (maternelle, primaire, secondaire, cégep et université).

Entretien individuel sous forme de récit de vie

Le récit de vie a été privilégié, puisqu'il permettait d'examiner les perceptions des bacheliers sur leur passé et leur présent (Burrick, 2010). La première section du schéma d'entretien comportait deux questions les invitant à se décrire (p. ex., intérêts, défis) et à décrire leur famille (p. ex., fratrie, relation familiale). La deuxième section portait sur chaque étape de leur parcours scolaire de la petite enfance à l'université. L'entretien d'une durée moyenne de 90 minutes avec chacun des bacheliers a eu lieu en juin 2020 lors d'une rencontre virtuelle enregistrée sur la plateforme Teams. Les données enregistrées ont été transcrites sous forme de verbatims.

Artefacts

Le choix de ce mode de collecte de données s'appuyait principalement sur l'idée que le travail de remémoration et d'explication nécessaire à la description du parcours scolaire pouvait représenter un défi pour les bacheliers considérant leurs difficultés langagières (Beauregard, 2014 ; Bishop et al., 2016 ; Bishop et al., 2017). Ainsi, en amont de l'entretien sous forme de récit de vie, les quatre bacheliers ont été invités à réunir des artefacts, soit des images ou des photos, permettant de répondre à la question suivante « qu'est-ce qui permet d'expliquer que tu as réussi à obtenir un diplôme universitaire ? ». L'intervieweuse a convié les bacheliers à les présenter durant l'entretien sous forme de récit de vie. Les 16 artefacts sélectionnés par les bacheliers ont été ajoutés aux verbatims ; ceux-ci ont fait l'objet de modifications avant la diffusion afin de préserver leur anonymat.

Journal de bord de l'étudiante-chercheuse

Le journal de bord manuscrit de l'étudiante-chercheuse était divisé en trois sections pour lui permettre de noter des éléments descriptifs, méthodologiques et personnels liés

à sa recherche (Deslauriers, 1991). Ce journal de bord a permis d'ajouter une dimension contextuelle au projet de recherche qui s'est avérée utile pour décrire les forces des choix méthodologiques, les défis rencontrés, les limites méthodologiques et certains phénomènes observés (Savoie-Zajc, 1996). Pour Roy (2009, 2021) et Savoie-Zajc (2009), la tenue d'un journal de bord se conjugue avec une plus grande fiabilité et transférabilité des données, particulièrement dans le cadre d'une étude multicas.

Les méthodes d'analyse des données

Deux formes d'analyse ont été mobilisées (Dorais, 1993 ; Miles et Huberman, 2003) : une analyse verticale, centrée sur les cas ; et une analyse horizontale, qui vise à comparer les cas entre eux afin de faire ressortir les éléments communs et divergents. L'analyse verticale visait à décrire le parcours scolaire de chaque bachelier en retraçant de manière descriptive et chronologique leur vécu. Cette analyse s'appuyait sur les données issues des questionnaires ouverts, des récits de vie, des artefacts choisis par les participants et du journal de bord de l'étudiante-chercheuse. Après trois relectures, un résumé narratif a été rédigé pour chaque participant, enrichi d'extraits de verbatim et d'éléments contextuels tirés du journal de bord (p. ex., réactions émotionnelles lors de certains souvenirs scolaires).

Chaque bachelier a pu valider et ajuster ce résumé lors d'une seconde rencontre individuelle en virtuel (durée moyenne : 1 h). Tous ont approuvé la description de leur parcours, certains ajoutant des éléments (p. ex., un enseignant marquant pour Nicolas) ou modifiant des termes afin de préserver l'anonymat.

Par la suite, à l'aide du logiciel NVivo 8 (Sorensen, 2008), l'étudiante-chercheuse a mené une analyse thématique qualitative des récits de vie pour comprendre le développement de leur résilience scolaire. Cette analyse, conduite selon une logique inductive modérée (Anadón et Savoie-Zajc, 2009), a permis de classifier, selon le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), les facteurs de risque (éléments susceptibles de nuire à la

réussite) et de protection (éléments atténuant ces risques), à condition que les participants les évoquent explicitement (Villemagne et al., 2016). L'analyse s'est également intéressée aux influences entre ces facteurs (Boisvert, 2009 ; p. ex., le soutien d'un intervenant comme protection face à l'intimidation).

Un tableau de synthèse a ensuite été produit pour chaque cas, regroupant les facteurs selon les systèmes du modèle de Bronfenbrenner (1979) : ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème. Ces tableaux ont servi de base à l'analyse horizontale, permettant de faire ressortir les convergences et les divergences entre les cas.

Les considérations éthiques

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une thèse intitulée *La résilience scolaire de bacheliers vivant avec un trouble développemental du langage* (Tardif, 2021) dont l'objectif était de comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers québécois vivant avec un TDL. Elle a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Fonds de recherche du Québec (FRQ) – Secteur Société et culture, et a obtenu une certification éthique de l'université d'attache de la doctorante.

RÉSULTATS

La description des parcours scolaires des quatre cas-témoins

Nicolas

Nicolas, 32 ans, est comptable. Il se décrit comme honnête, serviable, persévérant et plutôt solitaire. Diagnostiqué dès la petite enfance d'un TDL et d'un trouble du bégaiement, il a tout de même suivi un parcours scolaire linéaire, accomplissant ses études secondaires, collégiales et universitaires dans les délais habituels. Son enfance a été marquée par la solitude et des difficultés à s'exprimer, le poussant à jouer seul et à ressentir de la gêne en contexte social. Toujours intégré en classe ordinaire, il a reçu un accompagnement spécialisé en orthophonie, en psychologie et en orthopédagogie jusqu'au

cégep. Initialement inscrit en navigation, une formation qui le passionnait, il change de trajectoire après trois ans à la suite d'échecs et d'une prise de conscience lors d'un stage. Il se réoriente alors en comptabilité, diplôme qu'il obtient après six ans d'études dans sa ville natale, sans mesures d'accommodement formelles, mais avec le soutien de ses parents et de liens sociaux importants. Une rencontre marquante avec une enseignante vivant aussi avec un bégaiement l'aide à mieux accepter son propre trouble. À l'université, il apprécie particulièrement l'ambiance d'un petit groupe de collègues étudiants, ce qui lui permet de nouer des amitiés durables, jusqu'à faire un voyage international avec eux. Il bénéficie aussi de mesures d'accommodement (temps supplémentaire, local isolé) qui réduisent son anxiété aux examens, malgré les critiques de certains membres du personnel enseignant. Cela ne l'empêche pas de persévérer. Fier de son parcours, Nicolas le qualifie de résilient, soulignant que sa réussite repose sur sa détermination, son engagement et sa bonne compréhension de ses défis.

Jérémie

Jérémie, 30 ans, détient un baccalauréat en travail social. Passionné depuis l'enfance par les jeux vidéos et les univers fantastiques, il se décrit comme une personne sociable, persévérante, dotée d'un bon sens de l'analyse et de l'observation. Son réseau social est restreint, mais constitué de relations significatives. Diagnostiqué d'un TDL sévère et de difficultés motrices dès la petite enfance, Jérémie conserve peu de souvenirs de cette période, sinon les frustrations liées à son incapacité à se faire comprendre avant l'âge de deux ans, moment où il a commencé à parler. Une certaine discontinuité marque son parcours scolaire : bien qu'il soit demeuré inscrit à temps plein tout au long de son cheminement, il n'a pas achevé ses études primaires, collégiales et universitaires dans les délais habituels. Il a fréquenté une classe en éducation spécialisée au début du primaire, puis a poursuivi sa scolarité en classe ordinaire au secondaire. Tout au long de son parcours, il a reçu des services en orthophonie, en psychologie et en orthopédagogie, ainsi que des mesures

d'accommodement (temps supplémentaire, local isolé) au niveau postsecondaire. En cinquième secondaire, Jérémie a reçu un diagnostic de cancer. Durant cette épreuve « très intense », il considère avoir eu la chance d'être entouré d'un personnel intervenant scolaire compréhensif (p. ex., accepter les nombreuses absences, permettre de reprendre des examens, réaliser des examens oraux plutôt qu'à l'écrit, etc.). Les difficultés langagières ont longtemps renforcé chez lui un sentiment de différence, en plus de générer des obstacles scolaires et sociaux. Confronté à des comportements discriminatoires (p. ex., un enseignant l'ayant qualifié de « poche » [mauvais] en mathématiques), Jérémie a tiré de ces expériences la motivation de se dépasser, s'investissant pleinement dans ses études pour dépasser les limites que son environnement lui imposait.

Gabriel

Gabriel, 29 ans, est psychoéducateur. Il se décrit comme une personne sensible, créative et persévérante. Bien que son emploi occupe une place centrale dans sa vie, il pratique aussi plusieurs activités individuelles et sociales, comme la course à pied, les jeux de société ou le visionnement d'animés. Diagnostiqué dès la petite enfance d'un TDL modéré, de dyspraxie verbale et motrice, Gabriel a bénéficié de suivis en orthophonie et en ergothérapie. Il garde peu de souvenirs de cette période, sinon les difficultés à se faire comprendre dans sa famille. Inscrit à temps plein, de la maternelle jusqu'à la fin de sa maîtrise, Gabriel n'a toutefois pas terminé ses études secondaires et collégiales dans les délais prescrits. Il a toujours été intégré en classe ordinaire et a reçu divers services spécialisés tout au long de son parcours, ainsi que plusieurs mesures d'accommodement au postsecondaire (temps supplémentaire, ordinateur portable, tutorat, local isolé). En 3^e secondaire, il a contracté une bactérie qui l'a empêché de marcher pendant quelque temps. Sa convalescence a duré plusieurs mois durant lesquels il faisait l'école à la maison. Il se présentait seulement à l'école pour réaliser les évaluations sommatives. Il garde de bons souvenirs de cette période, notamment parce que ses résultats scolaires se sont bonifiés.

Gabriel a grandement apprécié l'enseignement individualisé reçu à la maison à cette époque. Il ressentait un meilleur respect de son rythme d'apprentissage et considère avoir développé un lien privilégié avec ses enseignantes et enseignants. Il souligne le rôle déterminant de certaines personnes de son entourage (fratrie, amitiés, personnel enseignant) dans sa progression scolaire, ces figures aidantes ayant contribué à sa persévérance et à sa réussite. Son entrée dans le programme de psychoéducation à l'université s'avère un moment charnière de son cheminement, où une meilleure acceptation de soi l'a conduit à s'impliquer davantage, notamment par une participation accrue en classe, renforçant ainsi son engagement et sa réussite scolaire.

Félix

Félix, 27 ans, a obtenu un baccalauréat en création 3D et travaille comme testeur de fonctionnalités de jeux vidéo. Il se décrit comme calme et introverti, préférant les petits groupes. Passionné par les sports nautiques, il pratique aussi diverses activités physiques. Diagnostiqué dans son enfance d'un TDL sévère, d'un trouble déficitaire de l'attention (TDA), puis d'un trouble envahissant du développement (TED) non spécifié à l'adolescence, Félix se souvient peu de sa petite enfance, s'appuyant sur les récits de ses parents pour la décrire. Selon eux, il était alors extraverti, curieux et sociable, en contraste avec sa personnalité actuelle. Il garde néanmoins en mémoire ses difficultés à s'exprimer et souligne l'importance du soutien parental, tant affectif que stimulant, dans ses progrès langagiers. Félix est resté inscrit en continu de la maternelle jusqu'à l'université, mais a effectué son primaire et son cégep sur une plus longue période que celle normalement prévue. Il a commencé son parcours dans une classe ordinaire, avant de fréquenter une classe en éducation spécialisée au secondaire, expérience qui a nourri un sentiment de différence par rapport à ses pairs. Tout au long de son cheminement scolaire, il a eu accès à des services spécialisés (orthophonie, psychologie, orthopédagogie) et à des mesures d'adaptation au postsecondaire (p. ex., temps supplémentaire et local isolé pour les examens). Conscient de ses défis, Félix a souvent tenté

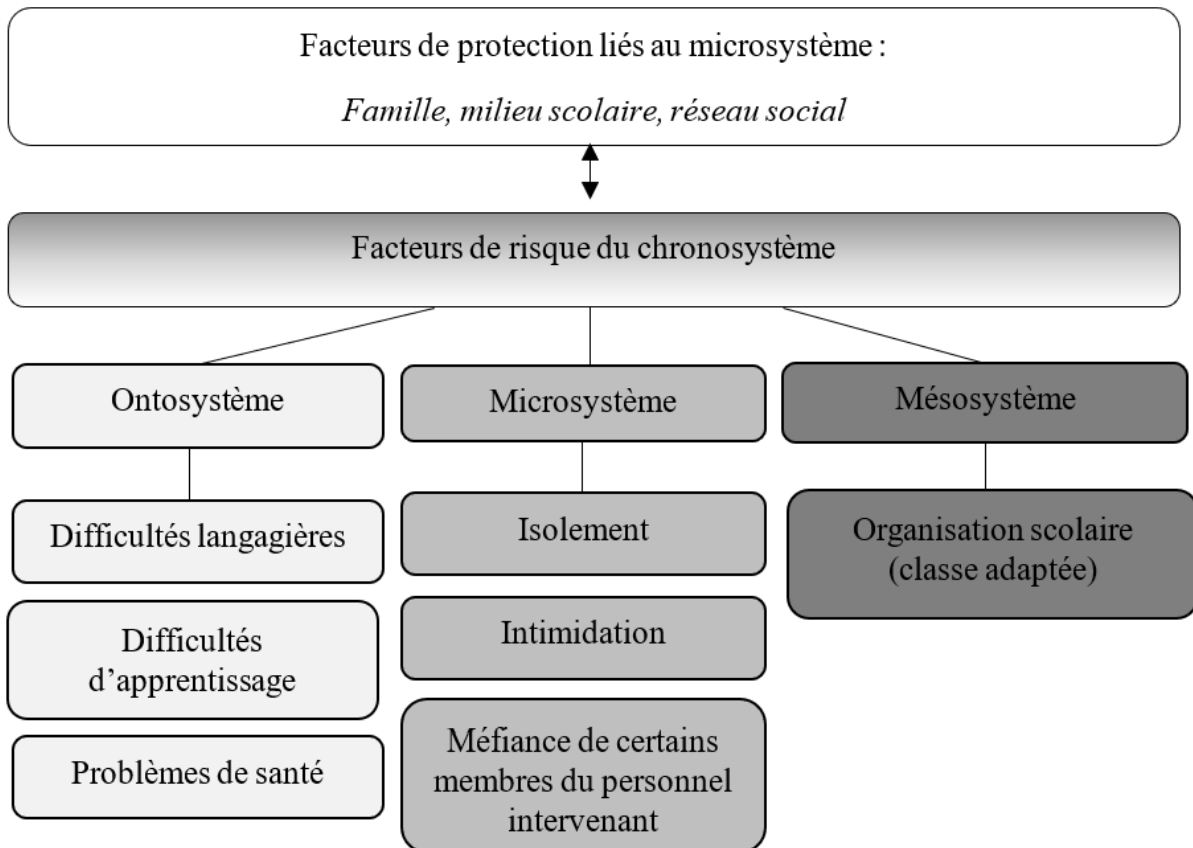
de mieux se comprendre et de se sentir moins « différent », en se fixant des objectifs personnels. Il reconnaît le soutien de ses parents et de ses enseignantes et enseignants, mais attribue surtout sa réussite à sa propre persévérance et à ses forces personnelles, notamment sa curiosité intellectuelle. Il affirme qu'il s'accepte mieux aujourd'hui et qu'il est fier de son parcours scolaire.

Les facteurs de protection communs aux microsystèmes des quatre cas-témoins

Comme précisé antérieurement, cet article se focalise sur les facteurs de protection communs aux microsystèmes des quatre bacheliers, soit ceux nommés par au moins trois d'entre eux, à savoir la famille, l'école et les relations amicales. Ces facteurs de protection ont contribué à atténuer les effets de plusieurs facteurs de risque répartis dans d'autres systèmes, comme l'illustre la figure 1. Trois facteurs de risque sont liés à leur ontosystème. En effet, les quatre bacheliers ont précisé avoir rencontré des difficultés langagières et vécu des difficultés d'apprentissage (p. ex., avoir des échecs scolaires). Jérémie et Gabriel ont également rencontré des problèmes de santé importants durant leurs études secondaires. Jérémie a reçu un diagnostic de cancer et Gabriel a contracté une bactérie qui l'a empêché de marcher pendant plusieurs mois. Trois facteurs de risque sont liés à leurs microsystèmes. Il s'agit de l'isolement (p. ex., avoir lié peu d'amitiés, se faire rejeter), de l'intimidation (p. ex., se faire intimider par un groupe de jeunes au primaire) et de la méfiance de certains membres du personnel intervenant scolaire. Plus spécifiquement, Nicolas, Jérémie et Gabriel ont côtoyé des spécialistes en milieu scolaire qui ne croyaient pas à leurs capacités et à leur potentiel, et qui auraient pu faire en sorte d'accroître le risque qu'ils abandonnent leurs études avant l'obtention de leur diplôme universitaire. Enfin, un facteur de risque est lié au mésosystème, soit l'organisation scolaire. Gabriel a considéré comme difficile le fait de fréquenter une classe adaptée.

Figure 1.

Interactions entre les facteurs de protection du microsystème des bacheliers et les facteurs de risque de leur écosystème



Les résultats révèlent toute l'importance de l'environnement immédiat dans le développement de la résilience scolaire de ces quatre bacheliers vivant avec un TDL. Les prochaines lignes permettent de décrire les facteurs de protection qui ont eu une influence sur ces facteurs de risque tout au long de leur parcours scolaire. Il a été choisi de rapporter les citations des bacheliers en laissant les altérations langagières pour témoigner du sentiment d'aisance qu'ils avaient à s'exprimer et pour sous-tendre vers ce que Blanchet et Gotman (2007) qualifient de « mise en altérité maximale du locuteur cité » (p. 113).

Influence de la famille

Différents membres de la famille (parents, frères et sœurs, grands-parents) ont adopté des comportements empathiques, rassurants et aidants tout au long du parcours scolaire des

bacheliers pour les soutenir par rapport aux défis langagiers, scolaires et sociaux auxquels ils ont fait face. Ils ont surtout amené les bacheliers à reconnaître leurs capacités, de même qu'à mettre en place différentes stratégies pour qu'ils puissent démontrer leurs compétences (p. ex., leur faire vivre des activités parascolaires, les inviter à « prouver leurs capacités » aux personnes qui n'y croyaient pas).

De manière rétrospective, Jérémie reconnaît que ses parents ont soutenu l'amélioration de ses habiletés langagières au fil du temps. Il précise, à titre d'exemple, que son père l'a aidé à comprendre davantage le sarcasme. Il considère que ses parents ont mis beaucoup « d'énergie et d'amour » pour l'aider.

Dans [ma petite] enfance, c'est que mon père m'a beaucoup aidé avec le double sens, les *jokes* [blagues] cachées, mon

père est bon avec le sarcasme. Il m'a presque éduqué avec le sarcasme, pas méchamment, mais ça prépare. Je suis capable de voir l'autre sens un petit peu. (Jérémie)

Leurs parents, et parfois leurs grands-parents, les ont également soutenus dans leurs apprentissages (p. ex., ils ont apporté une aide soutenue dans les devoirs, ils ont expliqué des notions scolaires) et se sont tournés vers des services du secteur privé pour compenser les manques à l'école (p. ex., les parents de Félix ont eu recours à une psychologue du secteur privé pour aider leur fils par rapport à l'anxiété qu'il vivait au secondaire). De plus, les parents et la fratrie les ont encouragés de manière constante et ont compensé leurs expériences sociales fragilisées (p. ex., Nicolas se rappelle de moments passés avec son père à la petite enfance qui lui ont évité de se sentir esseulé).

[Durant la petite enfance] Quand j'étais jeune, avant ma maternelle, j'ai toujours été proche de mon père. J'étais isolé, mais j'étais souvent avec lui. Quand il était de garde à l'hôpital et qu'il se faisait appeler, j'y allais avec lui. Je me sentais moins tout seul. (Nicolas)

Les parents des bacheliers ont parfois contredit des décisions prises par l'école au primaire et au secondaire, en affirmant agir dans l'intérêt de leur enfant (p. ex., offrir du soutien à domicile lorsque Jérémie a reçu son diagnostic de cancer au secondaire, éviter la fréquentation d'une classe adaptée). À titre d'exemple, Nicolas se rappelle que ses parents ont refusé qu'il reprenne une année au primaire. Il a grandement apprécié ces démarches, parce qu'elles ont permis de maintenir son estime personnelle.

[Au primaire] Mes parents savaient que je pouvais réussir quand même, même avec mes difficultés. J'ai aussi su, par après, que pour un de mes amis, elle voulait qu'il double [reprenne une année] aussi et ses parents n'ont pas voulu. Et cet ami était normal, il est correct. (Nicolas)

Leur engagement et leur implication se sont poursuivis jusqu'à l'université, mais dans une moins grande mesure. En effet, les parents ont surtout soutenu les bacheliers lorsqu'ils rencontraient des problèmes très imposants (p. ex., lorsque Jérémie a appris que son superviseur de stage considérait qu'il était impossible d'être travailleur social avec un TDL, ses parents lui ont conseillé d'aller lui « prouver » le contraire). Les jeunes consultés se sont plutôt tournés vers des ressources professionnelles ou vers des pairs lorsqu'ils rencontraient des difficultés scolaires.

Influence du milieu scolaire

Les bacheliers se sont exprimés sur l'importance qu'ont eue certaines personnes, notamment enseignantes, intervenantes, gestionnaires ou spécialistes (orthophoniste, psychologue), dans leur parcours scolaire. Pour eux, ces personnes ont soutenu le développement de leurs habiletés langagières, répondu à leurs besoins d'apprentissage et leur ont permis de s'accepter davantage.

Nicolas explique qu'une enseignante du collégial a été un modèle positif, puisqu'elle bégayait tout comme lui. En plus de l'encourager à consulter des services en orthophonie, elle lui a permis d'accepter ses difficultés langagières : « il ne faut pas se gêner de ça. Il faut en parler ouvertement. Je l'accepte davantage. C'est une partie de ma vie », raconte-t-il. Durant leur convalescence, Jérémie et Gabriel pouvaient bénéficier de méthodes pédagogiques flexibles sans craindre de faire face à des préjugés de la part de leur direction d'école et du personnel enseignant. Ces mesures adaptées, comme le soutien individualisé ou le temps supplémentaire pour les évaluations, ont été efficaces pour leur permettre de consolider leurs apprentissages ou pour obtenir de bons résultats scolaires malgré la maladie qu'ils traversaient.

[Au secondaire] C'était spécial, mais dans le bon sens. On dirait que j'avais quelque chose que les autres n'avaient pas, mais je voyais ça positivement. Je me sentais spécial quand j'allais à l'école, mettons [admettons], faire un examen. En plus, j'avais tout le temps que je voulais. Ça aussi, ça pouvait m'aider,

c'est comme s'ils me donnaient des adaptations. Parce que je me souviens, dans un examen d'anglais, j'étais seul dans une pièce et la personne m'avait dit : « si jamais tu ne comprends pas un mot, tu as le droit de reculer la cassette et de le refaire ». Ça, en tant que tel, dans une classe, je n'avais pas le droit de faire ça. Je pense que ça m'avait bien aidé. (Gabriel)

Gabriel, lui, se considère « chanceux » d'avoir rencontré des enseignantes et enseignants qui sont allés au-delà de ses diagnostics et qui se sont davantage concentrés sur ses forces et sur ses besoins scolaires. Leur attitude l'a motivé à obtenir de bons résultats scolaires : « plus qu'on m'accordait d'importance, plus en retour je voulais offrir une meilleure performance ». Enfin, Félix s'exprime ainsi : « j'étais comme le chouchou de la classe, [...] j'avais des bonnes notes et elle [mon enseignante] me faisait rappeler que j'étais un bon élève, que j'étais bon. Vraiment, j'ai eu des bonnes relations avec mes profs au primaire ».

Des personnes professionnelles ont aussi soutenu les bacheliers à divers égards. Félix, par exemple, a apprécié le soutien offert par une psychologue rencontrée durant ses études secondaires, alors qu'il était victime d'intimidation de la part de ses pairs. Elle lui a enseigné des astuces pour diminuer l'anxiété qu'il vivait par rapport à cette situation.

[Au secondaire] Elle [la psychologue] m'a vraiment aidé. Socialement, je n'étais pas super bon, elle m'avait comme donné des trucs. Je ne faisais pas de dépression, mais j'étais comme assez dépressif et elle m'a aidé là-dedans. Tout le secondaire, elle m'a aidé. (Félix)

Certaines supervisions de stage universitaire de Jérémie se sont également montrées plus compréhensives en considérant son TDL comme une caractéristique personnelle et non ce qui le définit. Ces supervisions ont vu les forces de Jérémie et l'ont conseillé par rapport à ses défis, contrairement à d'autres qui avaient antérieurement douté de ses capacités et de son potentiel. Leur soutien l'a amené à reconnaître ses capacités.

Influence du réseau social

Les amitiés des bacheliers ont été des alliées tout au long de leur parcours scolaire en les soutenant avec leurs difficultés langagières, scolaires ou sociales. À titre d'exemple, les collègues de classe ont parfois partagé leurs méthodes de travail, expliqué des notions moins bien comprises ou ont représenté des modèles pour les bacheliers en valorisant les études. Par exemple, Gabriel est d'avis qu'il avait de « bons » amis au primaire, parce qu'ils lisaient à sa place ou prononçaient un mot qu'il peinait à dire.

Des élèves se sont également montrés empathiques à la situation de Jérémie et de Gabriel lorsqu'ils ont rencontré un problème de santé important. Ils se sont tournés davantage vers eux pour établir un premier contact, au point où ils disent avoir mieux vécu cette phase de leur maladie. Ils se sont montrés « empathiques », ce qui leur a permis de socialiser davantage. L'amitié développée leur a permis de se sentir « normal ».

[Au secondaire] Bizarrement, à cette époque-là, les élèves étaient très plus compréhensibles [compréhensifs], peut-être plus de l'empathie que j'avais de leur part, ils comprenaient, des affaires de même. [...] J'ai eu plus la chance, ça m'a permis d'aller voir plus d'amis. Généralement, à l'école, j'avais plus de l'empathie sympathique de leur part. (Jérémie)

Les bacheliers mentionnent également garder de bons souvenirs des activités réalisées avec leurs camarades du cégep et de l'université. Félix précise « Nous étions vraiment proches, nous étions tout le temps ensemble dans les cours. On faisait nos travaux ensemble. Si on sortait, on était ensemble ».

Enfin, Gabriel considère que ses camarades croyaient en ses capacités et savaient comment « le pousser plus haut », surtout lorsqu'une orthophoniste et une ergothérapeute avaient indiqué à ses parents qu'il ne terminerait probablement pas son primaire. Ce soutien a aidé Gabriel à reconnaître ses capacités : « [Au primaire] Je pense autant moi-même que mon environnement, je pense que les personnes qui

me côtoyaient le savaient un peu ma manière de penser et ils savaient comment me pousser plus haut ». (Gabriel)

DISCUSSION

Les résultats font ressortir deux constats concernant l'influence des facteurs de protection de la résilience scolaire liés aux microsystèmes des bacheliers rencontrés : 1) l'influence positive des tutrices et tuteurs de résilience scolaire et 2) des ressources pédagogiques qui contribuent à vivre des réussites. Ces constats seront discutés dans les lignes qui suivent.

L'influence positive des tutrices et tuteurs de résilience scolaire

Les résultats montrent l'influence positive de l'entourage dans le parcours scolaire des bacheliers. Des membres de leur famille, de leur réseau social et du personnel intervenant scolaire ont représenté pour les bacheliers ce que Cyrulnik (2007) appelle « des tuteurs de résilience », puisqu'ils ont contribué, directement ou indirectement, au développement de leur résilience scolaire.

Comme d'autres travaux l'ont révélé (Beauregard, 2011, 2014 ; Bergeron et al., 2017 ; Bergeron et al., 2019 ; Carroll et Dockrell, 2010 ; Conti-Ramsden et Botting, 2008 ; Michallet et al., 2004 ; Tardif, 2016 ; Tardif et Dumoulin, 2017), les bacheliers de notre étude reconnaissent leurs parents comme des aidants de première ligne, entre autres, parce qu'ils ont accompagné leur enfant dès la petite enfance en soutenant le développement de leurs habiletés langagières. Ils les ont également soutenus dans leurs apprentissages, en se tournant notamment vers des services du secteur privé pour compenser les manques à l'école (p. ex., les parents de Félix se sont tournés vers une psychologue pour aider leur fils par rapport à l'anxiété qu'il vivait au secondaire), les ont encouragés de manière constante et ont compensé leurs expériences sociales fragilisées. Les résultats montrent que leur engagement et leur implication par rapport à leur parcours scolaire se sont poursuivis jusqu'à l'université, mais dans une moins grande mesure. Ces résultats rappellent qu'un facteur

de protection, comme le soutien parental, peut évoluer selon le stade de développement de la personne (Terrisse et Larose, 2001). Autrement dit, une ressource essentielle durant l'enfance, comme une présence parentale constante et un encadrement soutenu, peut perdre en intensité ou en pertinence à l'âge adulte, puisque d'autres formes de soutien (p. ex., pairs, spécialistes) deviennent plus adaptées aux besoins de la personne.

De plus, tous les bacheliers se sont exprimés sur l'importance qu'ont eue certains membres du personnel enseignant dans leur parcours scolaire. Ces personnes sont d'ailleurs régulièrement identifiées comme des tutrices de résilience dans les écrits (Anaut, 2006 ; Dorion et al., 2019 ; Nadeau, 2018 ; Villemagne, 2006). Dans ses travaux sur la résilience scolaire d'élèves du secondaire à risque de décrochage, Nadeau (2018) souligne, par exemple, que des figures telles que les enseignantes et enseignants ont eu un impact positif sur le cheminement de plusieurs jeunes en les encadrant, en les soutenant et en les conseillant tout au long de leur parcours scolaire. Les enseignantes et enseignants peuvent favoriser le développement de la résilience scolaire de leurs élèves en se montrant chaleureux et disponibles, tout en mettant l'accent sur leurs capacités et leurs réussites, comme le rapportent plusieurs écrits (Dorion et al., 2019 ; Kumpfer, 1999). Les bacheliers ont aussi décrit le soutien reçu de la part de leurs collègues de classe durant leur parcours scolaire. Les résultats confirment une fois de plus l'importance du réseau social dans le parcours scolaire des jeunes ayant un TDL (Bergeron et al., 2019 ; Tardif, 2021). Bien que leur réseau social ait été limité, les bacheliers semblent s'être identifiés à quelques camarades et avoir retiré beaucoup de bénéfices de ces relations, comme se sentir acceptés, vivre des expériences extrascolaires stimulantes ou ressentir moins de solitude. Comme l'ont souligné Vienneau et Thériault (2015), l'inclusion scolaire expose les jeunes en difficulté à une diversité de pairs, favorisant ainsi la possibilité de tisser des liens avec des gens ayant des profils variés et des forces complémentaires. Ces interactions contribuent non seulement à leur bien-être émotionnel, mais aussi à leur développement social en renforçant

leur sentiment d'appartenance et en soutenant le développement de leurs compétences relationnelles. Ainsi, même en contexte de réseau restreint, la qualité et la diversité des liens amicaux peuvent jouer un rôle clé dans la résilience scolaire de ces jeunes.

Un dénominateur commun entre les parents et les corps enseignants et professionnels (orthophoniste, psychologue) scolaires côtoyés est la confiance qu'ils avaient envers les capacités de réussite des bacheliers. Conti-Ramsden et Durkin (2012) ont également mis en lumière ce facteur de protection dans leur étude longitudinale, laquelle a permis de montrer que les jeunes ayant un TDL réussissent mieux à l'adolescence lorsque les adultes de leur entourage, en particulier leurs enseignantes et enseignants, croient en leur potentiel et maintiennent des attentes élevées à leur égard. Ce comportement est d'ailleurs identifié chez les individus qui agissent à titre de tutrices et tuteurs de résilience (Cyrulnik, 2007).

Les facteurs de risque relevés dans cette étude invitent à porter un regard critique sur l'influence de l'environnement scolaire dans le parcours de ces bacheliers. Ils rappellent l'importance de maintenir des efforts pour reconnaître que la réussite scolaire peut prendre des formes variées selon l'apprenant. En effet, les résultats montrent que ces jeunes ont été en contact avec certains membres du personnel intervenant scolaire et des pairs qui ont contribué à fragiliser leur estime d'eux-mêmes. Il serait donc essentiel que le personnel intervenant scolaire adopte une posture axée sur les forces des étudiantes et étudiants, plutôt que de s'attarder uniquement à leurs difficultés, en apprenant à regarder au-delà du diagnostic ou des limitations apparentes (Brown, 2001 ; Luthar et Cicchetti, 2000). Concrètement, cela peut se traduire par une attention portée aux réussites, même les plus discrètes, par la mise en valeur des intérêts personnels comme points d'ancrage pour l'apprentissage, ainsi que par l'aménagement de situations pédagogiques qui permettent aux étudiantes et étudiants de mobiliser leurs compétences et de développer un sentiment d'efficacité personnelle.

Qui plus est, l'implication des parents dans le parcours scolaire des jeunes représente, dans la documentation scientifique, un vecteur

important de leur réussite scolaire (Dumoulin, 2016 ; Dumoulin et al., 2014 ; Duval et al., 2019 ; Larivée, 2011 ; Tardif, 2016). Plusieurs études ont permis de montrer l'influence positive des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Dans cette recherche, les parents sont demeurés grandement impliqués dans la vie scolaire des bacheliers jusqu'au moment où ils ont entrepris des études postsecondaires. Le passage vers l'enseignement postsecondaire coïncide généralement avec le passage à l'âge adulte, donc à une affirmation de l'autonomie (Bourdon et al., 2012). Les comportements parentaux adoptés laissent penser que les parents croyaient qu'il était préférable que les bacheliers soient plus autonomes dans leurs apprentissages (Bourdon et al., 2012). Un exemple marquant a pu être relevé dans cette étude, soit le moment où les parents de Jérémie lui ont conseillé d'aller « prouver » à son superviseur de stage qu'il était en mesure de réussir celui-ci. Ils se sont montrés à l'écoute de ses tourments et lui ont donné un conseil, mais il s'est principalement retrouvé à devoir affronter cette situation principalement seul. Il est possible d'imaginer que les parents de Jérémie auraient voulu s'impliquer davantage pour l'aider à traverser cette épreuve, mais l'idée qu'ils doivent être en retrait à partir du moment où un jeune entreprend des études postsecondaires semble persister. En effet, comme le rappellent plusieurs travaux s'intéressant à la collaboration école-famille (Côté, 2015 ; Dumoulin, 2016 ; Dumoulin et al., 2014 ; Duval, 2017 ; Larivée, 2011 ; Thivierge et al., 2019), les parents s'impliquent dans le parcours scolaire de leur enfant s'ils se jugent compétents pour le faire, s'ils estiment que c'est leur rôle et s'ils sont invités à le faire. Considérant leur rôle essentiel pour favoriser la collaboration entre l'école et la famille, il est possible de penser que la mise en place de stratégies de communication bidirectionnelle auprès des parents pourrait les amener à s'impliquer davantage (Dumoulin et al., 2014). Les établissements postsecondaires détiennent donc une responsabilité importante à l'égard de la collaboration avec les parents, considérant qu'ils ont une influence sur les possibilités d'implication (Larivée, 2011). Ils gagneraient à revisiter leurs pratiques et politiques pour mieux comprendre comment certaines d'entre

elles peuvent, même involontairement, freiner l'implication des parents et renforcer des dynamiques d'exclusion. Il ne s'agit pas ici de nier l'importance de l'autonomie des étudiantes et étudiants, mais plutôt de reconnaître que l'engagement parental peut continuer à jouer un rôle positif et que cet appui n'est pas incompatible avec le développement de l'autodétermination. Une telle réflexion ne vise pas à infantiliser quiconque, mais plutôt à reconnaître que la transition vers l'autonomie ne s'effectue pas de façon linéaire et que les dynamiques de soutien familial peuvent continuer à jouer un rôle de protection ou d'encouragement au postsecondaire (Tardif, 2021). Des initiatives comme celles du Centre régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) sont inspirantes à cet égard. Pour améliorer la qualité des transitions scolaires vécues par les jeunes du secondaire au collégial et du collégial à l'université, le CRÉPAS a mis sur pied, en collaboration avec le Conseil régional des familles et l'Université du Québec, un projet ayant pour objectif de valoriser davantage le rôle parental dans la réussite éducative des jeunes de première génération postsecondaire, soit des jeunes dont aucun parent n'a fait d'études postsecondaires.

Des mesures adaptées et des ressources pédagogiques qui contribuent aux réussites

Jérémie et Gabriel rapportent tous deux avoir rencontré des problèmes de santé importants dans le cadre de leur parcours scolaire (un diagnostic de cancer et une infection à une bactérie, respectivement). Ces problèmes de santé auraient très bien pu les pousser à mettre un terme à leurs études à cause des dommages collatéraux qui en découlaient par rapport à leurs apprentissages (p. ex., ils ne pouvaient plus se présenter en classe, ils devaient s'absenter régulièrement pour des traitements). Or, en analysant leur vécu à travers leur parcours scolaire, il est possible de constater que tous deux ont reçu davantage de soutien scolaire et social de leur environnement face à ces problèmes de santé majeurs (p. ex., du soutien individuel, de la flexibilité pédagogique, du temps supplémentaire).

Bien que les comportements adoptés par les membres du personnel scolaire et par les élèves soient louables, ils traduisent un enjeu sociétal important. Ils révèlent de nouveau l'idée que certains individus seraient plus empathiques envers les personnes ayant une maladie ou vivant avec un handicap dit « visible » que devant celles vivant avec un handicap « invisible », comme le TDL (Goffman, 1975 ; Harma et al., 2016). Dans le même ordre d'idées, les résultats d'une étude menée auprès de 185 enseignantes et enseignants dans un cégep montrent que, globalement, les perceptions de l'inclusion des personnes étudiantes en situation de handicap (PESH) sont plus positives qu'auparavant. Cependant, des différences subsistent selon la nature du handicap : une proportion plus élevée d'enseignantes et enseignants (35,5 %) rapportent rencontrer davantage de difficultés dans leurs interactions sociales avec des PESH invisibles, comparativement à 22,2 % pour celles avec un handicap visible (Dupont et al., 2025). Comme décrit antérieurement, le TDL est un trouble neurologique permanent (Bishop et al., 2016 ; Bishop et al., 2017) qui complexifie le développement du langage d'une personne, en plus de limiter de manière fonctionnelle sa communication, ses résultats scolaires ou sa participation sociale (American Psychiatric Association [APA], 2013). Il est donc légitime de s'interroger sur les raisons pour lesquelles les mesures adaptées et les attitudes bienveillantes (p. ex., le temps supplémentaire pour une évaluation ou l'empathie), qui ont été efficaces pour soutenir Jérémie et Gabriel dans une situation liée à leur problème de santé physique, n'ont pas été mises en œuvre avec la même efficacité tout au long de leur parcours scolaire. Phillion et ses collègues (2016) apportent un éclairage pertinent à cette question en observant que des enseignantes et enseignants comprennent moins les besoins des personnes en situation de handicap invisible comparativement à celles vivant un handicap visible. Cette constatation rejoint les résultats d'autres études, qui rapportent que les étudiantes et étudiants concernés par un handicap invisible perçoivent fréquemment un manque de connaissance ou de compréhension de leur condition de la part du personnel enseignant (Binbakhit, 2020 ; Kain et al., 2019).

CONCLUSION

En somme, les résultats indiquent que les quatre bacheliers québécois consultés ont côtoyé des membres de leur famille, de leur réseau social et du personnel intervenant scolaire qui se sont révélés des tuteurs de résilience scolaire. Un dénominateur commun entre ces personnes est qu'elles avaient une grande confiance envers les capacités des bacheliers, comportement reconnu chez les personnes qui agissent à titre de « tuteurs de résilience » (Cyrulnik, 2007). L'obtention de leur diplôme universitaire représente un succès dont ils sont fiers, mais les résultats témoignent aussi, et surtout, qu'ils ont aujourd'hui un meilleur rapport avec leur TDL que lors de la petite enfance.

La principale limite identifiée dans ce projet demeure que les données analysées sont issues de l'interprétation que les bacheliers ont faite de leur parcours scolaire. En effet, la méthode du récit de vie mise de l'avant dans cette recherche sous-entend que les bacheliers aient pu omettre, volontairement ou non, certains événements ou certains sentiments. Leur interprétation de leur vécu permet également de croire qu'ils aient évité de parler de certains faits ou expériences. Or, pour plusieurs spécialistes du récit de vie (Bertaux, 2005 ; Burrick, 2010 ; Desmarais, 2009 ; Kaufmann, 2004 ; Lainé, 2007), cet enjeu n'est toutefois pas une limite lorsqu'on s'intéresse à l'interprétation qu'une personne a de son parcours, à ce qu'il évoque pour elle. Qui plus est, les données de recrutement limitées et le devis d'étude multicas privilégié mènent à penser que les résultats ne permettent pas d'établir un portrait plus large des bacheliers et bacheliers vivant avec un TDL. À titre d'exemple, aucune personne de sexe féminin vivant avec un TDL n'a participé à la recherche, malgré les stratégies de recrutement mises en place. Cette réalité peut s'expliquer par le fait que moins de femmes présentent un TDL. Une jeune adulte avait montré de l'intérêt, mais n'avait pas terminé ses études universitaires au moment de la collecte de données, ne répondant alors pas à tous les critères de sélection. De plus, l'étude est circonscrite géographiquement, puisque les bacheliers consultés ont réalisé l'ensemble de leurs études au Québec, une province canadienne.

Les résultats révèlent que la mise en place de multiples facteurs de protection est essentielle pour atténuer l'impact négatif des facteurs de risque qui influencent le parcours scolaire des jeunes vivant avec un TDL. Les quatre bacheliers rencontrés rapportent avoir bénéficié d'un soutien important, sous diverses formes. Dans une perspective d'intervention, il serait pertinent de rencontrer les personnes ayant agi comme tutrices de résilience afin d'identifier les stratégies qu'elles ont utilisées pour faciliter la compréhension des notions scolaires et soutenir le bien-être affectif de ces jeunes. Le partage de leurs expériences pourrait servir de source d'inspiration et d'outils pour d'autres parents et intervenants scolaires accompagnant des jeunes vivant avec un TDL.

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5^e éd.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1–7. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 63(3), 30–39. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0030>
- Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience* (3^e éd.). Armand Colin.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH]. (2025). *Statistiques 2023-2024. Statistiques concernant les personnes étudiantes en situation de handicap dans les universités québécoises*. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2025/04/Statistiques-2023-2024-sans-uni.pdf>

- Beauregard, F. (2011). Practices adopted by parents of children with dysphasia in inclusive primary school. *Exceptionality Education International*, 21(3), 15–33. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7680>
- Beauregard, F. (2014). Représentations de 5 jeunes adultes dysphasiques ayant fait le parcours scolaire en classe régulière au regard de leur participation sociale. *Revue internationale de communication et socialisation*, 1(1), 61–75. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.11929827.v1>
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Tardif, S. (2019). L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 265–283. <https://doi.org/10.7202/1065658ar>
- Bergeron, L., Bergeron, G., Rousseau, N. et Michallet, B. (2017). L'expérience scolaire des adolescents dysphasiques : points de vue des jeunes et de leurs parents et pistes d'action. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action* (p. 83–110). Presses de l'Université du Québec.
- Bertaux, D. (2005). *Les récits de vie* (2^e éd.). Armand Colin.
- Binbakhit, N. M. (2020). *A qualitative study investigating post-secondary services for students with learning disabilities at Saudi universities* [dissertation doctorale, Western Michigan University]. ScholarWorks. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3621>
- Bishop, D. V. M. et Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: A study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39(2), 215–237. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(08\)70106-0](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70106-0)
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. et Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE*, 11(12), article e1068066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et consortium CATALISE-2. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Armand Colin.
- Boisvert, Y. (2009). Déficience intellectuelle et résilience. *Frontières*, 22(1-2), 99–107. <https://doi.org/10.7202/045034ar>
- Bourdon, S., Cournoyer, L. et Charbonneau, J. (2012). Le soutien de l'environnement social lors du passage au postsecondaire. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 101–121). Presses de l'Université du Québec.
- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F. et Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie Clinique et Appliquée*, 3, 64–81. <http://www.ncacn.umontreal.ca/assets/files/Breault-et-al.2019.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2^e éd.). Longman.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives, Hors-série*(8), 7–36. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v8/HS8_Burrick.pdf

- Carroll, C. et Dockrell, J. (2010). Leaving special school: Post-16 outcomes for young adults with specific language impairment. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 131–147. <https://doi.org/10.1080/08856251003658660>
- Carroll, C. et Dockrell, J. (2012). Enablers and challenges of post-16 education and employment outcomes: The perspectives of young adults with a history of SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders, 47*(5), 567–577. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00166.x>
- Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 516–525. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x>
- Conti-Ramsden, G. et Durkin, K. (2012). Postschool educational and employment experiences of young people with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43*(4), 507–520. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0067\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0067))
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U. et Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*, 993–1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Côté, P. (2015). *Activités de collaboration école-famille mises en place par des enseignants œuvrant dans des écoles primaires accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2996/1/CxF4txE9_uqac_0862N_10058.pdf
- Cyrułnik, B. (2007). Préface. Dans B. Cyrułnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience* (p. 7–11). Odile Jacob.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Chenelière ; McGraw-Hill.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 361–389). Presses de l'Université du Québec.
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social, 42*(2), 7–27. <https://doi.org/10.7202/706615ar>
- Dorion, A.-S., Squalli, Z., Lalande, J., Asselin, S., Hajjar, M. et Puentes-Neuman, G. (2019). Résilience des élèves en classe d'accueil : perception des enseignants au primaire. *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes, 12*, 54–70. https://www.jiriri.ca/wp-content/uploads/2021/03/V12_A5.pdf
- Dumoulin, C. (2016). Communiquer pour faire du parent un partenaire de la réussite éducative de son enfant. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, (2)*, 23–28. https://www.csp.ch/bausteine.net/f/51490/Dumoulin_160223.pdf
- Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale, 36*(2), 117–140. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0117>
- Dupont, A., Tardif, S., Charron, M., Gaudreault, M., Dupuis, G. et Archambault, J. (2025). L'inclusion des personnes étudiantes en situation de handicap au collégial sous l'angle des représentations sociales enseignantes. *Revue hybride de l'éducation, 9*(4), 1–33. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i4.1888>

- Duval, J. (2017). *L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire : perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/5126>
- Duval, J., Larivée, S. J. et Dumoulin, C. (2019). L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 45(1), 147–167. <https://doi.org/10.3917/rief.045.0147>
- Finneran, D. A., Francis, A. L. et Leonard, L. B. (2009). Sustained attention in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 915–929. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0053\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0053))
- Franc, S. et Gérard, C. L. (2004). Devenir scolaire des enfants dysphasiques. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 16(76-77), 123–132.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. Dans J. E. Stevenson (dir.), *Recent research in developmental psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry book supplement* (p. 213–233). Pergamon.
- Garnezy, N., Masten, A. S. et Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97–111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Les éditions de minuit.
- Harma, K., Gombert, A., Marrone, T. et Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, 544(4), 279–294. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0279>
- Howard, S. et Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 26(3), 321–337. <https://doi.org/10.1080/03055690050137132>
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H. et Brownlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: Family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 51–65. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0083\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0083))
- Kain, S., Chin-Newman, C. et Smith, S. (2019). "It's All in Your Head:" Students with psychiatric disability navigating the university environment. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(4), 411–425. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1247131.pdf>
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- Kengne, V. M. (2011). *Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : analyse de leurs trajectoires, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5211>
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. Dans M. D. Glantz et J. L. Johnson (dir.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (p. 179–224). Kluwer Academic.

- Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Desclée de Brouwer.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5–19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Larose, F., Bédard, J., Terrisse, B. et Couturier, Y. (2004). Epistemic foundations of the attitudes requested on the part of the preschool teachers working with low socioeconomic status children and their families. *International Journal of Child and Family Welfare*, 7(4), 218–232. <https://ugp.rug.nl/IJCFW/article/view/37661>
- Luthar, S. S. et Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
- Lyons, R. et Roulstone, S. (2018). Well-being and resilience in children with speech and language disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 61(2), 324–344. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0391
- Marton, K. (2008). Visuo- spatial processing and executive functions in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 181–200. <https://doi.org/10.1080/16066350701340719>
- Masten, A. S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti (dir.), *The emergence of a discipline: Rochester symposium on developmental psychopathology* (p. 261–294). Erlbaum.
- Masten, A. S. et Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychological Association*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. et Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143–169. <https://doi.org/10.1017/s0954579499001996>
- McLeod, S. et Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4-to 5-year-old children. *Journal of Speech-Language and Hearing Research*, 52(5), 1213–1229. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0085\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0085))
- Michallet, B., Boudreault, P., Theolis, M. et Lamirande, K. (2004). Dysphasie et fonctionnement familial : des parents nous font part de leurs perceptions. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 16(76-77), 38–41.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Nadeau, S. (2018). *L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11960>
- Nadeau, S. et Lessard, A. (2019). Récits d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire. *Éducation et francophonie*, 47(1), 165–182. <https://doi.org/10.7202/1060853ar>
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D. et Wei, X. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSE 2011-3005). National Center for Special Education Research. <https://ies.ed.gov/ncser/2025/01/20113005-pdf>

- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. et Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Phillon, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 215–237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309–349. <https://doi.org/10.7202/1028423ar>
- Rice, M. L., Tomblin, J. B., Hoffman, L., Richman, W. A. et Marquis, J. (2004). Grammatical tense deficits in children with SLI and nonspecific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 816–834. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)061](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)061)
- Rosenbaum, L. (2017). *Exploring the social ecological factors that contribute to the resilience of adolescents living with HIV in South Africa: A photovoice study* (publication no 10634289) [dissertation doctorale, Chicago School of Professional Psychology]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 199–226). Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S. N. (2021). L'étude de cas. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 157–177). Presses de l'Université du Québec.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783–805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Savoie-Zajc, L. (1996). Validation des méthodes qualitatives (critères de). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 264-265). Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 337–360). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760520080-014>
- Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery, S. et Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *EMC Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 25(1), 1–19. [https://doi.org/10.1016/S0246-1072\(09\)48131-8](https://doi.org/10.1016/S0246-1072(09)48131-8)
- Sorensen, A. (2008). Use of QSR NVivo 7 qualitative analysis software for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 106–110. <https://doi.org/10.1177/1558689807309082>
- Stake, R. (1995). *Case study research*. Springer.
- Stavrakaki, S., Chrysomallis, M.-A. et Petraki, E. (2011). Subject-verb agreement, object clitics and wh-questions in bilingual French-Greek SLI: The case study of a French-Greek-speaking child with SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25(5), 339–367. <https://doi.org/10.3109/02699206.2010.538954>
- Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review*, 39(1), 88–112. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1991.tb02970.x>

- Tardif, S. (2016). *Opinion d'adolescents dysphasiques sur les comportements adoptés par leurs parents pour soutenir le développement de leur autodétermination* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4086/>
- Tardif, S. (2021). *La résilience scolaire de bacheliers vivant avec un trouble développemental du langage* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8066/1/Tardif_uqac_0862D_10857.pdf
- Tardif, S. et Dumoulin, C. (2017). Des parents qui soutiennent le développement de l'autodétermination de leur adolescent ayant une dysphasie. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 48–69. <https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.9>
- Terrisse, B. et Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 14, 129–172. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/20415589/la-resilience-facteurs-de-risque-et-facteurs-de-protection-repad>
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633–658. <https://doi.org/10.7202/013913ar>
- Thivierge, J., Joyal, I., Tardif, S. et Dumoulin, C. (2019). *Pour une meilleure stratégie de communication numérique école-famille : portrait de l'accès et des usages des TIC par des parents peu scolarisés*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://periscope-r.quebec/full-text/pour_une_meilleure_strategie_de_communication_numerique_ecole-famille.pdf
- Thordardottir, E. E., Kehayia, E., Lessard, N., Sutton, A. et Trudeau, N. (2010). Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-speaking 5-year-olds. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 34(1), 5–16.
- Tomblin, J. B. et Zhang, X. (1999). Language patterns and etiology in children with specific language impairment. Dans H. Tager-Flusberg (dir.), *Neurodevelopmental disorders* (p. 361–382). MIT Press/Bradford Books.
- Tuller, L., Henry, C., Sizaret, E. et Barthez, M.-A. (2012). Specific language impairment at adolescence: Avoiding complexity. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 161–184. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000312>
- Ungar, M. (2005). Introduction: Resilience across cultures and contexts. Dans M. Ungar (dir.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* (p. xv–xxxix). SAGE.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 89–132). Presses de l'Université du Québec.
- Villemagne, C. (2006). Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive : le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement. *Recherches qualitatives*, 26(2), 131–144. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/villemagne-final2.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/villemagne-final2.pdf)
- Villemagne, C., Daniel, J., Molina, E. C., Beaudoin, C., Béland, N. et Myre-Bisaillon, J. (2016). La persévérance scolaire : le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1–37. <https://doi.org/10.7202/1038460ar>

- Webster, R. I. et Shevell, M. I. (2004). Topical review : Neurobiology of specific language impairment. *Journal of Child Neurology*, 19(7), 471–481. <https://doi.org/10.1177/08830738040190070101>
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A. et Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(4), 511–528. <https://doi.org/10.1080/13682820802708098>
- Zaouani-Denoux, S. (2014). La formation générale des adultes non bacheliers à l'université : déterminants de l'engagement et de la persévérance. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 419–438. <https://doi.org/10.7202/1028427ar>