UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

(EN ASSOCIATION AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI)

LA RÉSILIENCE SCOLAIRE DE BACHELIERS VIVANT AVEC UN TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
SUZIE TARDIF

Décembre 2021

REMERCIEMENTS

Tout comme les participants à cette recherche, je me suis amusée à imaginer quelles seraient les photos ou les images qui permettraient de mettre en lumière ce qui a facilité l'achèvement de mes études doctorales. C'est donc sous cette forme, un peu moins conventionnelle, que je propose mes remerciements.

La première image choisie symboliserait le soutien et l'accompagnement de ma directrice Catherine Dumoulin et de ma codirectrice Geneviève Bergeron. Merci pour votre confiance et tous nos échanges qui m'ont permis d'atteindre l'objectif initial que je m'étais fixé en entreprenant des études doctorales, soit celui de mettre en lumière la résilience de ceux qui inspirent en déjouant les pronostics. Je vous remercie pour votre disponibilité et votre dévouement envers ma réussite, c'était grandement rassurant de savoir que je pouvais toujours compter sur vous.

Dans le même ordre d'idées, une deuxième image soutiendrait les remerciements que j'adresse à tous les professeurs côtoyés dans le cadre de ce parcours doctoral et tous les membres du jury de cette thèse. Nos discussions et vos rétroactions ont permis de peaufiner et de bonifier ma recherche, en plus de me motiver à la compléter considérant l'intérêt que vous en avez témoigné.

Je déposerais également les logos du CRSH et du FRQSC, deux organismes subventionnaires qui ont cru en mes compétences d'étudiante-chercheuse et qui m'ont permis de mener à terme mon doctorat dans des conditions on ne peut plus favorables.

Je tiendrais fermement à ajouter un cliché des quatre participants de cette étude. Sachez que votre histoire a su m'interpeller, m'inspirer et me motiver. Je vous remercie pour votre confiance et pour le temps que vous avez consacré à nos différentes rencontres. Je suis certaine que votre expérience sera aidante pour de nombreux autres étudiants.

Je déposerais également le logo d'ÉCOBES-Recherche et transfert pour plusieurs raisons, la principale étant le soutien constant de mes merveilleux collègues qui se sont intéressés à mon projet et qui ont servi de modèles à travers leurs travaux. C'est un privilège pour moi de faire partie d'une si belle équipe. Un merci tout particulier à Nadine pour le soutien administratif, ainsi qu'à Julie, Jessica, Joanie et Alicia pour leur soutien bureautique.

Qui plus est, j'aurais minutieusement choisi une photo regroupant les membres de ma famille et mes précieux amis qui ont agi, à différents moments dans cette aventure, à titre de tuteurs de résilience scolaire. Bien qu'il ne me soit pas possible de tous les nommer, je sais qu'ils se reconnaitront. Je les remercie pour l'intérêt qu'ils ont accordé à mon projet ou l'aide octroyée sous toutes ses formes pour en faciliter la réalisation. Merci à Joannie et Marie-Michelle pour leur soutien précieux en fin de parcours et pour leur souci du détail. Merci à Émie pour ta relecture attentive du deuxième chapitre. Et enfin, un merci tout spécial à mes acolytes Andréanne, Anne-Marie, Christina, Ingrid, Jessica, Joanie, Kim, Sabrina et Sophie pour ce sentiment constant de vous savoir derrière moi au cours de ces dernières années.

Un cliché réunirait également mes parents et mes beaux-parents pour symboliser le rôle extrêmement important qu'ils ont joué au cours de ces dernières années, soit celui de faciliter la conciliation entre ma famille, mes études et mon emploi. Si vous saviez à quel point je suis reconnaissante de toute la générosité et l'empathie dont vous avez fait preuve.

Cette série de photos des gens de mon entourage serait accompagnée d'un cliché de mes sœurs Sophie et Stéphanie qui demeurent pour moi des symboles de résilience. Merci de me rappeler constamment qu'il est possible de surpasser nos limites ou celles que d'autres tentent de nous imposer, mais surtout, merci de croire en moi plus qu'il m'arrive de le faire.

Et tout en haut de ces clichés, il y aurait, bien en vue, une photo de mes enfants et de mon amoureux. Benoit, merci d'être parmi ceux qui ont le plus cru en mon projet, mais qui en a surtout grandement facilité sa réussite. Merci pour les sacrifices familiaux qui en ont découlé, pour ton écoute et ton soutien dans les petites et les grandes tempêtes, et pour tes encouragements constants. Merci d'être toi, tout simplement.

De votre côté, Alex et Charlotte, merci d'avoir embelli cette aventure doctorale grâce à vos arrivées colorées dans ma vie. Vous m'aurez accompagnée, au sens propre et au sens figuré, dans toutes les étapes de ce doctorat. Sachez que cette recherche m'a permis d'intérioriser ce que vos grands-parents maternels ont toujours valorisé et ce que je vous souhaite de tout en cœur en retour. Je vous souhaite, quels que soient vos intérêts ou vos aspirations, de développer votre plein potentiel. Il n'y a pas de plus beau sentiment que celui d'être fier de soi, après avoir atteint un objectif à la hauteur de nos attentes et de nos capacités. De mon côté, je serai là pour vous démontrer l'influence positive que peuvent avoir les défis et les échecs dans votre parcours, mais aussi, et surtout, pour festoyer chacune de vos réussites.

DÉDICACE

À tous ceux qui réussissent, malgré les défis rencontrés, à atteindre leurs objectifs.

Mais aussi à tous ceux qui les soutiennent et qui croient en leurs capacités, à tous ceux qui agissent à titre de tuteurs de résilience (Cyrulnik, 2007).

AVANT-PROPOS

« It is important to continue to evaluate and consider sources of support for young people with SLI [trouble développemental du langage], as well as existing and novel practice mechanisms that can maximise the opportunities for young people with SLI to achieve their full potential. » (Conti-Ramsden et Durkin, 2012, p. 519)

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii
DÉDICACE v
AVANT-PROPOS vi
LISTE DES FIGURES xi
LISTE DES TABLEAUX xiv
LISTE DES ILLUSTRATIONS xv
RÉSUMÉ xvi
ABSTRACT xviii
INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE 5
1.1 Défis pour les personnes vivant avec un TDL 5
1.1.1 Défis liés à l'apprentissage du langage 5
1.1.2 Défis liés à la scolarité 10
1.1.3 Défis liés à la scolarisation en milieu universitaire pour les étudiants vivant avec un TDL 16
1.2 Fréquentation et diplomation aux études universitaires des étudiants vivant avec un TDL 18
1.2.1 Fréquentation universitaire d'étudiants vivant avec un TDL 18
1.2.2 Diplomation universitaire d'étudiants vivant avec un TDL 20
1.3 Résilience scolaire des bacheliers vivant avec un TDL 23
1.4 Synthèse de l'objet d'étude 27
1.5 Pertinence scientifique et sociale de la recherche 28

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL 31
2.1 Développement du langage 31
2.1.1 Difficultés langagières 34
2.2 Trouble développemental du langage 36
2.2.1 Historique de l'appellation « trouble développemental du langage » 36
2.2.2 Définition du trouble développemental du langage 38
2.2.3 Évolution des habiletés langagières 43
2.3 Modèle social du handicap 44
2.4 Résilience scolaire 47
2.4.1 Historique du concept de résilience scolaire 47

2.4.2 Définition de la résilience scolaire 49
2.4.3 Étude de la résilience scolaire sous un angle écosystémique 53
2.4.3.2 Les interactions entre les facteurs de risque et de protection 61
2.4.3.3 Modélisations de la résilience 62
2.5 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de la recherche 72

CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE 75
3.1 Type et posture de recherche 75
3.2 Devis méthodologique 77
3.2.1 Stratégie de recherche 77
3.3 Synthèse méthodologique 108
3.4 Considérations éthiques 110
3.4.1 Consentement de participation à l'étude 110
3.4.2 Autorisation relative à la publication des artéfacts 110
3.5 Critères de scientificité 111

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS 113
4.1 Premier cas-témoin : Nicolas 114
4.1.1 La description du parcours scolaire de Nicolas 115
4.1.1.2 La maternelle 116
4.1.1.3 Le primaire 117
4.1.1.4 Le secondaire 118
4.1.1.5 Le collégial 121
4.1.1.6 L'université 122
4.1.1.7 Synthèse 123
4.1.2 Le développement de la résilience scolaire de Nicolas 125
4.2 Deuxième cas-témoin : Jérémie 148
4.2.1 La description du parcours scolaire de Jérémie 149
4.2.1.1 La petite enfance 149
4.2.1.2 La maternelle 150
4.2.1.3 Le primaire 150
4.2.1.4 Le secondaire 154
4.2.1.5 Le collégial 156
4.2.1.6 L'université 158
4.2.1.7 Synthèse 163
4.2.2 Le développement de la résilience scolaire de Jérémie 164

4.2.2.9 Synthèse 201
4.3 Troisième cas-témoin : Gabriel 204
4.3.1 La description du parcours scolaire de Gabriel 204
4.3.1.2 La maternelle 205
4.3.1.3 Le primaire 206
4.3.1.4 Le secondaire 209
4.3.1.5 Le collégial 211
4.3.1.6 L'université 212
4.3.1.7 Synthèse 214
4.3.2 Le développement de la résilience scolaire de Gabriel 216
4.3.2.2 Effets des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés motrices » : le cas-témoin Gabriel 221
4.3.2.3 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Gabriel 224
4.3.2.4 Effets des facteurs de protection sur le facteur de risque « acteurs de l'éducation qui doutent de ses capacités » : le cas-témoin Gabriel 236
4.3.2.5 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « relations sociales limitées » : le cas-témoin Gabriel 240
4.3.2.6 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « intimidation » : le cas-témoin Gabriel 243
4.3.2.7 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « maladie grave » : le cas-témoin Gabriel 245
4.3.2.8 Synthèse 249
4.4 Quatrième cas-témoin : Félix 252
4.4.1 La description du parcours scolaire de Félix 252
4.4.1.1 La petite enfance 252
4.4.1.2 La maternelle 253
4.4.1.3 Le primaire 254
4.4.1.4 Le secondaire 256
4.4.1.5 Le collégial 259
4.4.1.6 L'université 260
4.4.1.7 Synthèse 261
4.4.2 Le développement de la résilience scolaire de Félix 262
4.4.2.5 Synthèse 280
4.5 Résultats de l'analyse horizontale 283

4.5.1 Des facteurs de risque liés aux impacts fonctionnels du TDL 284
4.5.2 De nombreux facteurs de protection qui ont une influence sur ces facteurs de risque 286

CHAPITRE 5 : DISCUSSION 291
5.1 Les caractéristiques individuelles et environnementales communes qui ont accru les risques que les bacheliers vivant avec un TDL n'obtiennent pas leur diplôme universitaire 292
5.1.1 Des expériences scolaires et sociales complexes qui infèrent une attribution causale interne des difficultés vécues 293
5.1.2 Des conséquences néfastes de l'intériorisation de normes sociales et scolaires dominantes 297
5.2 Les caractéristiques individuelles et environnementales communes qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire 301
5.2.1 L'établissement d'objectifs qui soutient le développement de leur autorégulation 301
5.2.2 Des méthodes et des ressources qui contribuent au sentiment de contrôle 303
5.2.3 La contribution des tuteurs de résilience scolaire 305
5.2.4 Une adaptation positive qui passe par l'acceptation de soi 309
5.3 Repères d'action pour favoriser le développement de la résilience scolaire des jeunes vivant avec un TDL 311
5.3.1 Amener les intervenants scolaires à adopter un modèle social du TDL 311
5.3.2 Recourir à des approches inclusives tout au long de leur parcours scolaire 313
5.3.3 Soutenir leur processus d'orientation scolaire 318

CONCLUSION 321
APPENDICE A : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE 330
APPENDICE B : QUESTIONNAIRE OUVERT SUR L'HISTORIQUE MÉDICAL ET LE PARCOURS SCOLAIRE DES BACHELIERS 331
APPENDICE C : SCHÉMA DE L'ENTRETIEN 337
RÉFÉRENCES 342

LISTE DES FIGURES

Figure **Page**

Figure 2.1 : Le modèle de la résilience de Richardson (2002) 64
Figure 2.2 : Le modèle de la résilience de Kumpfer (1999) 66
Figure 3.1 : Synthèse des étapes de la collecte de données et des méthodes choisies 87
Figure 3.2 : Exemple d'arbre thématique 107
Figure 4.1 : Influence des FP sur le FR « difficultés langagières » : le cas-témoin Nicolas..... 127
Figure 4.2 : Effets des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Nicolas (partie 1)..... 131
Figure 4.3 : Effets des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Nicolas (partie 2)..... 132
Figure 4.4 : Influence des FP sur le FR « relations sociales limitées » : le cas-témoin Nicolas..... 139
Figure 4.5 : Influence des FP sur le FR « menace de redoublement » : le cas-témoin Nicolas..... 143
Figure 4.6 : Influence des FP sur le FR « professeurs qui critiquent la pertinence des mesures adaptées » : le cas-témoin Nicolas 145
Figure 4.7 : Influence des FP sur le FR « difficultés langagières » : le cas-témoin Jérémie 165
Figure 4.8 : Influence des FP sur le FR « difficultés motrices » : le cas-témoin Jérémie 169
Figure 4.9 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Jérémie (partie 1)..... 172

Figure 4.10 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Jérémie (partie 2) 173
Figure 4.11 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Jérémie (partie 3) 174
Figure 4.12 : Influence des FP sur le FR « relations sociales limitées » : le cas-témoin Jérémie 184
Figure 4.13 : Influence des FP sur le FR « intimidation » : le cas-témoin Jérémie 187
Figure 4.14 : Influence des FP sur le FR « fréquentation d'une classe spéciale » : le cas-témoin Jérémie 190
Figure 4.15 : Influence des FP sur le FR « diagnostic de cancer » : le cas-témoin Jérémie 193
Figure 4.16 : Influence des FP sur le FR « acteurs de l'éducation qui doutent de ses capacités » : le cas-témoin Jérémie..... 198
Figure 4.17 : Influence des FP sur le FR « difficultés langagières » : le cas-témoin Gabriel..... 218
Figure 4.18 : Influence des FP sur le FR « difficultés motrices » : le cas-témoin Gabriel..... 223
Figure 4.19 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Gabriel (partie 1)..... 226
Figure 4.20 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Gabriel (partie 2)..... 227
Figure 4.21 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Gabriel (partie 3)..... 228
Figure 4.22 : Influence des FP sur le FR « acteurs de l'éducation qui doutent de ses capacités » : le cas-témoin Gabriel 238
Figure 4.23 : Influence des FP sur le FR « relations sociales limitées » : le cas-témoin Gabriel..... 242

Figure 4.24 : Influence des FP sur le FR « intimidation » : le cas-témoin Gabriel 244
Figure 4.25 : Influence des FP sur le FR « maladie grave » : le cas-témoin Gabriel 247
Figure 4.26 : Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés langagières » : le cas-témoin Félix 264
Figure 4.27 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Félix (partie 1) 267
Figure 4.28 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Félix (partie 2) 268
Figure 4.29 : Influence des FP sur le FR « fréquentation d'une classe spéciale » : le cas-témoin Félix 274
Figure 4.30 : Influence des FP sur le FR « intimidation » : le cas-témoin Félix 277

LISTE DES TABLEAUX

Tableau **Page**

Tableau 2.1 : Les six composantes du langage (Daviault, 2011)..... 33
Tableau 2.2 : Critères diagnostiques d'un trouble du langage dans le DSM-V (American Psychiatric Association, 2013)..... 42
Tableau 2.3 : Comparaisons entre le modèle médical et le modèle social du handicap (Philion et al., 2012) 45
Tableau 2.4 : Des caractéristiques individuelles qui favorisent la résilience (Kumpfer, 1999)..... 68
Tableau 3.1 : Description des cas-témoins..... 85
Tableau 3.2 : Synthèse du cadre méthodologique..... 109
Tableau 4.1 : Interaction entre les FP et les FR ayant contribué au développement de la résilience scolaire de Nicolas..... 147
Tableau 4.2 : Interaction entre les FP et les FR ayant contribué au développement de la résilience scolaire de Jérémie..... 202
Tableau 4.3 : Interaction entre les FP et les FR ayant contribué au développement de la résilience scolaire de Gabriel 250
Tableau 4.4 : Interaction entre les FP et les FR ayant contribué au développement de la résilience scolaire de Félix..... 282
Tableau 4.5 : Les facteurs de risque communs aux cas-témoins 285
Tableau 4.6: Les facteurs de protection communs aux cas-témoins..... 287

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 4.1 : Photo choisie par Nicolas pour témoigner du sentiment de solitude qu'il vivait en bas âge 115
Illustration 4.2 : Photo choisie par Nicolas pour témoigner d'une passion qu'il avait pour la navigation 118
Illustration 4.3 :Photo choisie par Nicolas pour témoigner de l'importance du programme Arts-études dans son parcours scolaire 119
Illustration 4.4 : Image choisie par Jérémie pour témoigner du sentiment de rejet qu'il vivait 152
Illustration 4.5 : Image choisie par Jérémie pour témoigner de son désir de demeurer dans une classe ordinaire 153
Illustration 4.6 : Image choisie par Jérémie pour témoigner d'une situation difficile vécue en stage 161
Illustration 4.7 : Image choisie par Gabriel pour témoigner d'une caractéristique qu'il s'attribue 208
Illustration 4.8 : Image choisie par Gabriel pour témoigner de son appréciation du soutien reçu par ses enseignants 215
Illustration 4.9 : Image choisie par Félix pour témoigner de son appréciation du soutien reçu par ses parents 253
Illustration 4.10 : Photo choisie par Félix pour témoigner de son appréciation du soutien reçu par ses enseignants 255
Illustration 4.11 : Image choisie par Félix pour témoigner d'une caractéristique qu'il s'attribue 262

RÉSUMÉ

Les jeunes vivant avec un trouble développemental du langage (TDL) rencontrent des défis avec l'acquisition, le développement et la maitrise de leur langage. Qui plus est, leur scolarisation au primaire et au secondaire est empreinte d'expériences négatives. Les études actuelles permettent de comprendre pourquoi plusieurs d'entre eux peuvent abandonner leurs études avant d'avoir obtenu un premier diplôme qualifiant ou exercent un métier qui ne convient pas à leurs capacités et à leurs aspirations professionnelles. Toutefois, les écrits scientifiques sont silencieux en ce qui a trait au processus de résilience scolaire de ceux qui déjouent les pronostics en obtenant un diplôme universitaire. Dans cette recherche, le modèle social du handicap et le concept de résilience scolaire étudiée de manière écosystémique ont servi d'ancrage pour comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers québécois vivant avec un TDL. Plus précisément, trois objectifs ont été établis : 1) Identifier les facteurs de risque individuels et environnementaux qui ont accru la possibilité que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire; 2) Identifier les facteurs de protection individuels et environnementaux qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire et 3) Dégager l'influence de ces facteurs de protection sur les facteurs de risque. Une étude multicas auprès de quatre bacheliers québécois vivant avec un TDL a ainsi été réalisée. En plus d'un journal de bord, trois méthodes de collecte de données inspirées de l'approche biographique ont été privilégiées, soit un questionnaire ouvert portant sur leur historique médical et leur parcours scolaire, la sélection de 16 artéfacts (images ou photos liées à l'objet d'études) et un entretien individuel sous forme de récit de vie. Des analyses descriptives et thématiques verticales et horizontales ont permis d'interpréter les données recueillies.

Les résultats amènent à comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de quatre bacheliers vivant avec un TDL en s'intéressant aux interactions qu'ils ont eues avec leur environnement tout au long de leur parcours scolaire. Ces derniers ont surtout précisé avoir rencontré des difficultés langagières et d'apprentissage, en plus de vivre de l'isolement et de l'intimidation. Ils ont également côtoyé des intervenants scolaires qui auraient pu faire en sorte d'accroitre le risque qu'ils abandonnent leurs études avant l'obtention de leur diplôme universitaire en ne croyant pas en leur potentiel. Ces difficultés langagières, scolaires ou sociales les ont amenés à cheminer avec le sentiment d'être différent de leurs pairs. En revanche, les résultats indiquent que tous les bacheliers considèrent que leur engagement dans leurs études, leur persévérance ou l'établissement d'objectifs sont les principales raisons de leur réussite. Des membres de leur famille, des intervenants et des amis ont également adopté des comportements empathiques, rassurants et aidants tout au long de leur parcours scolaire pour les

soutenir. Ils ont aidé les bacheliers à reconnaitre leurs capacités, de même qu'à mettre en place différentes stratégies pour qu'ils puissent les démontrer. Les mesures adaptées et les sessions allégées au postsecondaire ont également permis aux bacheliers de vivre plusieurs réussites scolaires dans la mesure où elles se conjuguaient efficacement avec leur rythme d'apprentissage.

Ces résultats amènent à présenter trois repères d'action pour favoriser le développement de la résilience scolaire des jeunes vivant avec un TDL: amener les intervenants scolaires à adopter le modèle social du TDL, recourir à des approches inclusives tout au long de leur parcours scolaire et les soutenir dans leur processus d'orientation scolaire. Bien que les bacheliers consultés puissent avoir évité d'aborder certains évènements difficiles ou en avoir oublié d'autres, elle permet tout de même d'apporter un éclairage critique sur l'influence négative de leur environnement sur leur vécu scolaire et confirme que des efforts doivent continuer d'être mis en place pour valoriser l'idée que la réussite se traduit différemment d'un apprenant à l'autre.

Mots-clés : résilience scolaire, trouble développemental du langage, approche écosystémique, modèle social du handicap, diplomation universitaire

ABSTRACT

Young people living with a developmental language disorder (DLD) face difficulties with the acquisition, development and proficiency of their language. Furthermore, their schooling is marked by negative experiences. Existing studies make it possible to understand why many of them abandon school before obtaining a first qualifying diploma or choose to work in a profession that does not suit their abilities and professional aspirations. However, the scientific literature remains silent on the process of academic resilience of those who defy the odds by obtaining a university degree. In this research, the social model of disability and the concept of school resilience studied in an ecosystemic fashion served as a reference to understand how the academic resilience of university degree graduates living with a DLD developed. Three precise objectives have been established: 1) Identify the individual and environmental risk factors that have increased the possibilities that university graduate living with DLD abandon their studies before obtaining their diploma; 2) Identify the individual and environmental protection factors that have limited the risks of abandon of the university graduate living with DLD before obtaining their university degree and 3) Expose the influence of the protection factors on risk factors. Therefore, a multicase study with four Quebec bachelor's degree graduate living with a DLD was carried out. In addition to a logbook, three methods of data collection inspired by the biographical approach were favored, namely an open questionnaire relating to their medical history and their school career, the selection of 16 artifacts (images or photos related to the subject of study) and an individual interview in the form of a life story. Vertical and horizontal descriptive and thematic analyzes were used to interpret the data collected.

The results showed how the academic resilience of four university graduates living with a DLD was developed by looking at the interactions they had with their environment throughout their school career. The four subjects especially said that they encountered language and learning difficulties, in addition to experiencing isolation and bullying. They also encountered school personnel who could have increased the risk of them dropping out before graduating from university by not believing in their potential. These language, academic or social difficulties have led them to live with the feeling of being different from their peers. However, the results indicate that all four of the university graduates consider their commitment to their studies, their perseverance or the setting of goals to be the main reasons for their success. Family members, school personnel and friends have also adopted empathetic, reassuring and helpful behaviors throughout their school career to support them. They helped the graduates to recognize their abilities, as well as to put in place different strategies so that they could demonstrate them. The adapted measures and the reduced sessions at the post high school level have also enabled baccalaureate holders to experience several academic successes as long as they were combined effectively with their pace of learning.

These results lead to the presentation of three benchmark actions to promote the development of the educational resilience of young people living with DLD: encourage school personnel to adopt the social model of DLD, use inclusive approaches throughout their school career and support them in their school orientation process. Although the graduates consulted may have avoided revealing certain difficult events or have forgotten others, it nonetheless allows us to shed a critical light on the negative influence of their environment on their school experience and confirms that efforts must continue to be put in place to promote the idea that success is reflected differently from one learner to another.

Keywords: school resilience, developmental language disorder, ecosystem approach, social model of disability, university graduation

INTRODUCTION

Environ 7 % des jeunes de la population mondiale vivent avec un trouble développemental du langage (TDL)[1] (McLeod et Harrison, 2009; Thordardottir et al., 2010; Tomblin et al., 1997). Le TDL affecte l'acquisition, le développement et la maitrise du langage (Bishop et Clarkson, 2003; Webster et Shevell, 2004). Bien que les altérations langagières relevées chez les individus vivant avec un TDL soient grandement hétérogènes (futurs l et Dockrell, 2010; Johnson et al., 2010), il est reconnu qu'elles influencent négativement leurs apprentissages et leurs relations sociales (Bishop et al., 2016, 2017; Breault et al., 2019; Michallet et Boudreault, 2014). Conséquemment, les défis que ces jeunes rencontrent pendant leur scolarité au primaire et au secondaire peuvent amener une difficulté à obtenir un premier diplôme qualifiant (Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Franc et Gérard, 2004).

Une minorité d'étudiants vivant avec un TDL obtient toutefois un diplôme universitaire (Conti-Ramsden et al., 2018; Johnson et al., 2010), si bien que leur parcours scolaire peut être caractérisé de résilient (Luthar et Zelazo, 2003; Masten, 1989, 1994; Théorêt, 2005). Or, bien que plusieurs études aient porté sur les défis que les jeunes vivant avec un TDL rencontrent en les analysant régulièrement de manière longitudinale ou comparative (Brown, 2001;), aucune d'entre elles ne permet de mieux comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL. Pour pallier ce manque de connaissances, ce projet de thèse, divisé en cinq chapitres, a conséquemment comme objectif principal de comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers québécois vivant avec un TDL.

[1] Le terme *Trouble développemental du langage* (TDL) a été récemment endossé par la communauté scientifique internationale et l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (2018) à la suite des travaux de Bishop et son équipe (2016, 2017). Antérieurement, dans la langue française, les termes *dysphasie* ou *trouble spécifique du langage* étaient utilisés. Dans cette thèse, seul le terme TDL sera utilisé, même pour faire référence aux appellations citées dans des études antérieures.

Le premier chapitre aborde la problématique de l'étude en traçant un état des connaissances sur les défis langagiers, scolaires et sociaux rencontrés par les jeunes vivant avec un TDL. Cette synthèse amène à reconnaitre que ceux qui réussissent à obtenir un diplôme universitaire font preuve de résilience scolaire, une perspective d'étude peu envisagée dans les recherches qui portent sur ce trouble du langage (Bishop et al., 2017; Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Lyons et Roulstonne, 2018). Le chapitre se conclut par une présentation de la question de recherche.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel de l'étude. Il synthétise d'abord les principes liés au développement dit typique du langage. Par la suite, une définition du TDL est présentée. Cette définition a pour objectif d'amener le lecteur à mieux comprendre ce qu'implique un TDL pour un individu. Le modèle social du handicap (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001) est ensuite décrit puisqu'il a servi d'ancrage pour étudier ce trouble du langage. L'étude de la résilience scolaire sous un angle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979; Egeland, et al., 1993; Glantz et Sloboda, 1999; Kumpfer, 1999; Larose, Bédard et al., 2004; Luthar et Cicchetti, 2000; Terrisse et Larose, 2001; Tessier et Schmidt, 2007; Théorêt, 2005; Ungar, 2012; Wang, et al., 1994) est ensuite détaillée puisqu'elle a servi de référence pour mieux comprendre la dynamique temporelle entre les caractéristiques individuelles des bacheliers consultés et celles de leur environnement, qui ont mené à l'obtention de leur diplôme universitaire. La présentation des objectifs secondaires de la thèse conclut ce chapitre, lesquels visent à comprendre comment s'est développée la résilience scolaire des bacheliers. Plus précisément, les trois objectifs secondaires consistent à : 1) Identifier les facteurs de risque individuels et environnementaux qui ont accru la possibilité que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire; 2) Identifier les facteurs de protection individuels et environnementaux qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire et 3) Dégager l'influence de ces facteurs de protection sur les facteurs de risque.

Le troisième chapitre est consacré au cadre méthodologique. Il décrit le type d'étude et le devis méthodologique de l'étude multicas (Stake, 1994; 1995; 2000) réalisée auprès de quatre cas-témoins. Les méthodes et outils de collecte de données inspirés de l'approche biographique (Desmarais, 2009; Picard et al., 2011) sont également détaillés dans ce chapitre. Plus précisément, les quatre cas-témoins consultés ont été invités à remplir un questionnaire portant sur leur historique médical et leur parcours scolaire, à recueillir des photos et des images qui ont servi d'appui pour expliquer ce qui a favorisé le développement de leur résilience scolaire et à participer à un entretien individuel sous forme de récit de vie pour qu'ils puissent raconter leur parcours scolaire. Ce troisième chapitre décrit également la démarche d'analyse des données et d'interprétation des résultats.

Dans le quatrième chapitre, les résultats sont présentés. Sont d'abord détaillés les résultats issus de l'analyse verticale des données. Pour chacun des quatre cas-témoins se trouve dès lors une description de leur parcours scolaire et une présentation des facteurs de risque et de protection liés au développement de leur résilience scolaire. Les résultats issus de l'analyse horizontale des données concluent le chapitre. Ils permettent de mettre en relief les principales convergences relevées dans les données recueillies.

Le cinquième chapitre, la discussion, se consacre à l'interprétation des résultats et se divise en trois sections. La première section discute des caractéristiques individuelles et environnementales communes qui ont accru les risques que les bacheliers vivant avec un TDL n'obtiennent pas leur diplôme universitaire. La deuxième section porte sur les caractéristiques individuelles et environnementales communes qui ont limité les risques qu'ils ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. La troisième section détaille trois repères d'action pour soutenir le développement de la résilience scolaire des jeunes vivant avec un TDL, lesquels prennent racine dans les résultats discutés dans les deux premières sections.

Enfin, la conclusion permet de porter un regard global sur la réponse à la question de recherche, de même que sur ses limites méthodologiques. Elle se termine par une présentation de projets de recherche ultérieurs qui pourraient être entrepris à la lumière des résultats de cette thèse.

CHAPITRE 1:
PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre brosse d'abord un portrait des défis rencontrés pas les personnes vivant avec un trouble développemental du langage (TDL), de leur petite enfance jusqu'à la fin de leur scolarité. Cette synthèse met en lumière l'importance de s'intéresser à la résilience scolaire des jeunes adultes vivant avec un TDL qui parviennent à obtenir un diplôme universitaire qui leur permet, lorsque cette voie est celle désirée, d'achever une formation liée à leurs capacités cognitives et à leurs aspirations professionnelles. Ce chapitre est clos par la question de recherche et la pertinence scientifique et sociale du projet qui en découle.

1.1 Défis pour les personnes vivant avec un TDL

Bien présent dans la même proportion au Québec, le TDL toucherait environ 7 % de la population mondiale (McLeod et Harrison, 2009; Thordardottir et al., 2010; Tomblin et Zhang, 1999). Il affecte l'acquisition, le développement et la maitrise du langage (Bishop et Clarkson, 2003; Webster et Shevell, 2004) si bien que toutes les personnes vivant avec ce trouble présentent, dès la petite enfance, des enjeux liés à l'apprentissage du langage (Bishop et al., 2016; Thordardottir et al., 2010). Les lignes qui suivent brossent un portrait des principaux défis liés à l'apprentissage du langage rencontrés par les jeunes vivant avec un TDL.

1.1.1 Défis liés à l'apprentissage du langage

Les travaux portant sur les défis liés à l'apprentissage du langage qui sont présentés dans cette section ont majoritairement été réalisés auprès d'enfants puisque les manifestations du TDL sont principalement étudiées en bas âge, dans le cadre d'études quantitatives comparatives. Les résultats détaillés portent sur les altérations

phonologiques, lexicales et sémantiques, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques.

Les altérations phonologiques

Les habiletés phonologiques de l'enfant vivant avec TDL, soit ses capacités à organiser les éléments sonores et articulatoires de sa langue (Bishop et al., 2016, 2017; Xavier, et al., 2005) diffèrent de celles des autres enfants. Bien que l'ordre d'acquisition des sons suive généralement une trajectoire normale (Leclercq et Leroy, 2012), il se démarque par l'acquisition tardive des phonèmes et par une maitrise difficile de ceux qui sont plus complexes (p. ex. : « ch » ou « oi ») (Parisse et Maillart, 2004). L'instabilité des productions verbales de l'enfant vivant avec un TDL rend parfois son discours incompréhensible. Ses productions sont souvent bien différentes du résultat attendu parce qu'il peut, entre autres, utiliser des processus de simplification (p. ex. : « aui » pour parapluie), de réduction du groupe consonantique (p. ex. : « tain » pour « train ») ou d'inversion des phonèmes (p. ex. : « na poule » pour « la poule ») (Sanchez, et al., 2007). De plus, il perçoit mal les différences entre les sons, surtout lorsqu'ils sont semblables (p. ex. : « canif » et « caniche ») (Billard, 2002; Estienne, 1989). Billard (2002) est d'avis que tous les enfants vivant avec ce trouble du langage présentent, à un degré variable, des difficultés phonologiques.

Les altérations lexicales et sémantiques

Les enfants vivant avec un TDL peuvent également présenter des habiletés lexicales, liées au répertoire et à l'organisation des mots dans une langue (choix du vocabulaire et étendue lexicale) (Daviault, 2011), plus restreintes (Bishop et al., 2017). Dans leur étude, Dockrell et Lindsay (1998) ont conclu que la majorité des enfants vivant avec un TDL qu'ils ont rencontrés présentaient des difficultés d'accès lexical, dont 25 % de façon grandement marquée.

Les premiers mots apparaissent plus tardivement chez l'enfant vivant avec un TDL que chez l'enfant sans trouble du langage, soit entre 18 mois et cinq ans (Gérard, 1993; Gray, 2003). Les enfants et adolescents vivant avec un TDL se démarquent également par le fait qu'ils ont un vocabulaire moins varié et plus imprécis (p. ex. : utilisation fréquente du mot « chose ») (Estienne, 1989; Gérard, 1993; Leonard et al., 1999; Osman et al., 2011). Ils peuvent utiliser inadéquatement des mots ou utiliser des paraphasies et des termes génériques pour nommer un objet dont ils ont oublié le nom (p. ex. : la chose avec quatre pattes pour parler d'une table) (Maillart et Schelstraete, 2012).

Selon certains auteurs, leur compréhension des mots est également tardive (p. ex. : avant/après; un peu/beaucoup) (Maillart et Schelstraete, 2012). Les résultats de Gray (2003) nuancent ce constat puisque les 30 enfants ayant un diagnostic de TDL participant à son étude ont présenté des résultats similaires à ceux des autres enfants sans trouble du langage quant à la compréhension d'un mot. Selon ce chercheur, leurs problèmes lexicaux sont surtout productifs. Les enfants vivant avec un TDL ont ainsi de la difficulté à prononcer un mot qu'ils entendent pour la première fois, mais peuvent le comprendre.

De surcroit, les enfants vivant avec un TDL peuvent présenter des difficultés liées à la sémantique, soit l'ensemble des règles qui régissent la signification des mots (Daviault, 2011), qui perdurent souvent à l'adolescence (Billard, 2002). Les adolescents vivant avec un TDL comprennent difficilement les notions abstraites (p. ex. : notions de temps et d'espace), celles se rapportant aux émotions et aux sentiments (p. ex. : description de leurs émotions) et les inférences (p. ex. : le sarcasme en humour) (Estienne, 1989; Osman, et al., 2011).

À l'adolescence, cette difficulté peut s'estomper pour certains. Les résultats longitudinaux de Stothard et al. (1998) montrent que les adolescents vivant avec un

TDL participant à leur étude (n = 71) présentent des résultats similaires aux adolescents sans trouble du langage dans des tests de compréhension de mots, les différences quant aux résultats des deux groupes n'étant pas statistiquement significatives.

Les altérations morphologiques

Les enfants vivant avec un TDL peuvent éprouver plusieurs faiblesses liées à la morphologie, c'est-à-dire avec les règles de formation des mots (Daviault, 2011; Lafontaine et Dumais, 2014). Ils commettent plusieurs erreurs liées aux marques de temps (p. ex. : conjugaison des verbes), de nombre et de genre (Leonard et al., 1999). Leurs productions verbales sont souvent simplifiées et symbolisent leur « absence de conscience des formes usuelles de la langue » (Billard, 2002, p. 156). Ils font plus d'erreurs que les enfants au développement langagier dit typique quant à l'emploi correct des marques d'accord de genre (Roulet, 2006) et de conjugaison des verbes (Leonard et al., 1999). Roulet (2006) a aussi démontré que les enfants ayant ce diagnostic omettent ou substituent plus fréquemment les marques d'accord de genre (p. ex. : oublier de prononcer « la » avant banane) que les jeunes sans trouble du langage, mais qu'ils sont sensibles aux erreurs morphologiques entendues (p. ex. : indiquer qu'il y a une erreur s'ils entendent « le » banane).

Les altérations syntaxiques

Les erreurs syntaxiques sont également fréquentes chez les enfants vivant avec ce trouble du langage (Gérard, 1993; Parisse et Maillart, 2004), c'est-à-dire qu'ils peinent à assimiler les règles régissant l'organisation des mots dans une phrase (Daviault, 2011). Ils peuvent avoir de la difficulté à manier les prépositions (p. ex. : tu la manges) (Estienne, 1989) et ne pas respecter l'ordre des mots (p. ex. : « non moi allé ») (Soares-Boucaud et al., 2009). Ils vont souvent produire des phrases plus courtes (p. ex. : utiliser moins d'adjectifs ou d'adverbes dans leurs phrases) et omettre certains termes

(p. ex. : pronoms et propositions dans leurs phrases) (Estienne, 1989; Leonard et al., 1999; Osman et al., 2011). De surcroit, les enfants vivant avec un TDL ont souvent une mauvaise compréhension des phrases trop complexes syntaxiquement (Osman et al., 2011) ou des consignes comportant plus de deux étapes (Meilleur et al., 2016).

Les altérations pragmatiques

Pour De Weck (2004) et Xavier et son équipe (2005), les altérations pragmatiques du TDL se rapportent à la gestion des conversations (p. ex. : utilisation fonctionnelle de la langue dans une conversation, respect des tours de parole ou correction des bris de communication). Les résultats d'Osman et ses collaborateurs (2011) montrent, à titre d'exemple, que les enfants vivant avec un TDL ont souvent plus de difficultés pragmatiques que les autres enfants de leur âge. Ils peinent à synthétiser un message oral (p. ex. : histoire, texte ou notion enseignée) et répondent souvent incorrectement aux questions qui leur sont adressées (De Weck, 2004), notamment celles qui sont ouvertes et qui débutent par « comment » et « pourquoi » (Osman et al., 2011). Ils priorisent l'énumération et la description pour simplifier leur récit (Estienne, 1989). Aussi, plusieurs auteurs ont démontré que les personnes vivant avec un TDL amorcent rarement les conversations, par crainte de commettre des erreurs (De Weck, 2004; Osman et al., 2011). Leurs idées sont parfois mal coordonnées parce qu'ils utilisent peu d'organisateurs textuels (p. ex. : organisateur de temps ou de lieu) (De Weck, 2004). De plus, la cohésion de leurs discours est altérée, entre autres, par le fait qu'ils introduisent inadéquatement leurs référents (p. ex. : oublier de les mentionner initialement ou ne pas les maintenir dans le discours) (Osman et al., 2011). Finalement, Osman et son équipe (2011) rappellent que ces enfants ont de la difficulté à comprendre les pensées et les sentiments de leurs interlocuteurs.

En somme, les altérations langagières découlant du TDL varient d'un jeune à l'autre, mais rendent toujours plus complexe le développement de leur langage (Carroll et

Dockrell, 2010; Johnson et al., 2010). Dans le même ordre d'idées, les études s'intéressant à ce trouble du langage montrent de façon unanime que les jeunes vivant avec un TDL rencontrent plusieurs défis scolaires et sociaux tout au long de leur scolarité (Bishop et al., 2017; Breault et al., 2019; Michallet et Boudreault, 2014).

1.1.2 Défis liés à la scolarité

Considérant que le langage est un moyen et un objet d'apprentissage (Lussier et al., 2017; Michallet et Boudreault, 2014), il est logique de déduire que les difficultés langagières d'un jeune vivant avec un TDL peuvent complexifier ses apprentissages (Égaud, 2001). Plusieurs écrits ont d'ailleurs mis en lumière l'influence néfaste des difficultés langagières sur les résultats scolaires des jeunes vivant avec un TDL (Breault et al., 2019; Franc et Gérard, 2004; Soares-Boucaud et al., 2009). Breault et son équipe (2019) expliquent que ces difficultés influencent « le traitement de l'information verbale, la phonologie, la syntaxe, le vocabulaire, le discours ou la pragmatique » (p. 54), se répercutant ainsi sur les habiletés en lecture et en écriture des enfants, celles-ci étant reconnues comme un obstacle important aux apprentissages (Katims et Harmon, 2000).

Les altérations langagières compréhensives affectent la compréhension des objets d'apprentissage, alors que celles productives nuisent à la façon dont peuvent témoigner les élèves vivant avec un TDL de la compréhension qu'ils en ont. L'effet dit cumulatif des altérations langagières peut alors complexifier l'atteinte de leurs cibles d'apprentissage. Nootens (2010) précise que « la langue écrite étant le mode privilégié de communication des savoirs, les difficultés y étant liées [notamment les difficultés en lecture] seraient bien souvent à l'origine de problèmes ultérieurs touchant d'autres domaines d'apprentissage » (p. 32). À cet égard, les jeunes adultes vivant avec un TDL consultés par Beauregard (2014) rapportent avoir particulièrement fait face à des difficultés d'apprentissage au primaire et au secondaire lorsque les activités

pédagogiques faisaient appel à leurs habiletés langagières (présentation orale, écriture et compréhension de textes). Les défis qu'ils ont soulevés ne se rapportent donc pas à une discipline scolaire en particulier (p. ex. : français, mathématiques ou anglais), mais plutôt à l'exploitation du langage dans la démonstration de leur compréhension.

Dès leur entrée au primaire, les élèves vivant avec un TDL peuvent commencer à accumuler des retards scolaires découlant de leurs difficultés langagières par rapport à leurs homologues, notamment dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques (Beauregard, 2014; Brinton et al., 2010; Cross et al., 2019; Goupil, 2014, 2020; Knox, 2002; Leonti et Daigle, 2015; Romagny, 2005). Ces retards scolaires s'accentuent habituellement au secondaire (Bergeron et al., 2017; Durkin et al., 2009). En effet, plusieurs études européennes et canadiennes montrent que les adolescents vivant avec un TDL présentent de moins grandes performances scolaires que leurs confrères du même âge sans trouble du langage et qu'ils vivent plus fréquemment des échecs scolaires (Beauregard, 2014; Bishop et Clarkson, 2003; Franc et Gérard, 2004; Johnson et al., 2010).

Les travaux réalisés dans le cadre de l'étude comparative longitudinale de Conti-Ramsden et son équipe (2009) illustrent ce constat. Ces chercheurs ont comparé les résultats scolaires dans trois disciplines obligatoires prescrites dans le *National Curriculum* (anglais, sciences et mathématiques) de 120 adolescents britanniques vivant avec un TDL à ceux de 121 adolescents ayant un développement typique. Dans ce programme se trouve un portrait des quatre *Key stages*, soit les « étapes clés » de la scolarité qui permettent de former les groupes (1 = 5-7 ans; 2 = 7-11 ans; 3 = 11 à 14 ans et 4 = 14-16 ans). La dernière *Key stage* permet l'obtention du *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Ces chercheurs ont alors comparé les résultats des adolescents de la quatrième *Key stages*. Ces résultats se situent sur un continuum allant de A (résultats les plus élevés) à G (résultats les plus faibles). Les résultats indiquent que les adolescents vivant avec un TDL sont significativement moins nombreux à

obtenir des résultats élevés (cotes A à C) dans chacune des disciplines comparativement à leurs confrères sans trouble du langage (13,6 % contre 68,6 % en anglais; 16,2 % contre 61,2 % en mathématiques et 21 % contre 69,4 % en sciences). « L'étroite relation entre trouble du langage et échecs scolaires les placerait [donc] en situation de stress chronique, condition propice au développement de difficultés psychoaffectives » (Leonti et Daigle, 2015, p. 89) qui peuvent gêner leur réussite (Brinton et al., 2010; Johnson et al., 2010).

De façon complémentaire, dans leur étude comparative longitudinale, Durkin et son équipe (2009) se sont également préoccupés de l'opinion qu'avaient les adolescents vivant avec un TDL par rapport à leurs résultats scolaires dans les trois disciplines obligatoires prescrites dans le *National Curriculum*. Deux questions leur étaient posées : 1) avez-vous obtenu les résultats escomptés? (a) oui; (b) non, mieux qu'escompté ou (c) non, moins qu'escompté; 2) êtes-vous heureux des résultats que vous avez obtenus ? (a) oui; (b) non ou (c) sentiments partagés. Leurs réponses étaient par la suite comparées à leurs résultats réels. Les résultats de cette étude indiquent, de manière significative, que les adolescents vivant avec un TDL ayant obtenu des résultats plus faibles aux différentes évaluations sont proportionnellement plus nombreux à considérer avoir obtenu les résultats escomptés comparativement à leurs homologues sans trouble du langage. Deux importants constats ressortent de l'interprétation des résultats des auteurs, à savoir que les adolescents vivant avec un TDL ont des attentes moins élevées par rapport à leurs résultats scolaires et qu'ils se montrent plus satisfaits de ceux-ci même s'ils sont plus faibles que ceux d'adolescents sans TDL. Ces constats amènent à s'interroger sur les raisons qui poussent ces adolescents à diminuer leurs attentes envers leurs résultats scolaires. En consultant plusieurs écrits scientifiques (Bergeron et al., 2017, 2019; Conti-Ramsden et al., 2013; McCormack et al., 2009; Michallet et Boudreault, 2014), il est possible de remarquer que l'environnement dans lequel ils évoluent peut contribuer à leurs perceptions négatives de leurs capacités.

En effet, une analyse secondaire des données de Bergeron et son équipe (Bergeron et al., 2019) a permis d'appréhender le vécu scolaire d'adolescents québécois vivant avec un TDL dans ses dimensions subjectives et contextuelles en s'intéressant spécifiquement à leur expérience scolaire. Les résultats ont montré, entre autres, la prégnance du cadre normatif du système scolaire québécois. Les jeunes rencontrés rapportent avoir ressenti une pression de devoir réussir « comme les autres ». Ces derniers admettent que leurs performances scolaires étaient souvent comparées à leurs homologues, bien qu'ils avaient des besoins et des particularités qui leur étaient propres. Ils devaient conséquemment mettre beaucoup de temps et d'investissement dans leurs études pour suivre le rythme de leurs confrères. Ce rapport comparatif entre les adolescents vivant avec un TDL et la norme amenait certains d'entre eux à se sentir différents, parfois même inférieurs. Les résultats illustrent également le fait que certains mécanismes organisationnels (p. ex. : les lacunes sur le plan du suivi et des services offerts) ou pédagogiques (p. ex. : la méconnaissance du TDL par les enseignants ou la sous-estimation du potentiel des jeunes) ont contribué à l'émergence d'un processus d'exclusion sociale. De surcroit, les parents consultés considèrent que les enseignants ne connaissent pas suffisamment les caractéristiques du TDL, réduisant ainsi la qualité des interventions qu'ils offrent aux élèves qui présentent ce trouble du langage. Certains participants vivant avec un TDL racontent également que leurs enseignants diminuaient leurs attentes envers eux, leur laissant penser qu'ils sous-estimaient leur potentiel intellectuel. Ces résultats apportent un éclairage à ceux de Durkin et son équipe (2009). Si ces jeunes considèrent que leurs enseignants sous-estiment leur potentiel, ils peuvent hypothétiquement être amenés à faire de même par rapport à leurs résultats scolaires, comme l'a illustré à plusieurs reprises (p. ex. : Morency, 1990) l'effet Pygmalion (Brophy et Good, 1974).

Dans un même ordre d'idées, de nombreuses études illustrent que dès l'enfance, les jeunes vivant avec un TDL font face à d'importants défis sociaux. Par exemple, ils présentent moins d'interactions harmonieuses avec leurs pairs (Conti-Ramsden et al.,

2013; McCormack et al., 2009) puisque leur difficulté à instaurer, à initier et à entretenir des relations provoque leur rejet social (Durkin et Conti-Ramsden, 2007). De plus, ils vivent régulièrement de l'intimidation (Beauregard, 2014; Knox et Conti-Ramsden, 2003) et sont nombreux à développer un trouble de la santé mentale, la dépression et les troubles de l'anxiété étant les plus souvent recensés (Conti-Ramsden et Botting, 1999; Goh Kok Yew et O'Kearney, 2009; Wadman et al. 2011). Leur situation sociale peut conséquemment amener les jeunes vivant avec un TDL à éprouver une faible confiance en eux (Wadman et al., 2008). À l'âge adulte, les défis qu'ils rencontrent peuvent éventuellement tendre vers des troubles émotionnels et psychiatriques, la toxicomanie ou la délinquance (Beitchman et al., 2001; Spackman et al., 2006).

Enfin, Michallet et Boudreault (2014) considèrent qu'il y a, au Québec, un « manque d'adéquation entre les exigences linguistiques du programme scolaire et les capacités [des élèves vivant avec un TDL] » (p. 61). Selon eux, l'évaluation de leur compréhension des objets d'apprentissage est souvent compromise par leurs aptitudes en lecture (p. ex. : un élève vivant avec un TDL peut avoir de la difficulté à témoigner de sa compréhension d'un savoir essentiel en mathématiques si ce dernier nécessite des compétences en lecture). Certaines approches pourraient être utiles pour les aider à témoigner de leur compréhension (p. ex. : utiliser du matériel pour illustrer leurs démarches dans le cadre d'une situation-problème en mathématique), mais leur validité sociale n'est pas toujours reconnue, celles-ci étant parfois jugées inéquitables (Callahan et al., 2008). Allant dans le même sens que Michallet et Boudreault (2014), Chatenoud et al. (2016) considèrent que la réussite scolaire des élèves vivant avec un TDL représente un défi au Québec puisque « le milieu scolaire éprouve des difficultés à considérer l'ensemble des forces et potentiels d'apprentissage de ces élèves et à dépasser l'évaluation de leurs difficultés fondée sur le diagnostic clinique » (p. 89), adoptant ainsi une vision moins inclusive et plus médicale de leur trouble du langage.

En somme, les résultats présentés dans les sections précédentes illustrent que les jeunes vivant avec un TDL rencontrent des défis dès leur petite enfance, lesquels se poursuivent durant leur scolarité. Conséquemment, il est plus difficile pour eux d'obtenir un premier diplôme qualifiant. Suivant cette idée, l'étude longitudinale réalisée de 1990 à 2003 par Franc et Gérard (2004) auprès de 240 élèves français vivant avec un TDL (183 garçons et 57 filles) montre que l'obtention d'un premier diplôme qualifiant est ardue ou impossible pour la majorité d'entre eux.

Partant de ce fait, les résultats de Johnson et ses collègues (2010) relèvent une différence significative entre le salaire annuel des jeunes adultes ontariens vivant avec un TDL et ceux ayant un autre trouble du langage (trouble du langage productif). Parmi les participants qu'ils ont consultés (n = 244), les jeunes adultes vivant avec un TDL étaient proportionnellement moins nombreux à rapporter avoir un salaire annuel de plus de 50 000 $ (3 %) contrairement à leurs pairs ayant un trouble du langage productif (ex. : difficulté d'articulation ou de fluence verbale) (22 %). Cette différence peut s'expliquer par le fait qu'ils obtiennent difficilement un premier diplôme d'études secondaires, lequel influence leur revenu d'emploi (Canadian Council on Social Development, 2007; Delorme et Godbout, 2017). Considérant que peu de jeunes vivant avec un TDL semblent parvenir à obtenir un premier diplôme d'études secondaires, il est possible de se demander ce qu'il en est des études universitaires.

Certains jeunes adultes vivant avec un TDL envisagent des études universitaires afin d'exercer un métier lié à leurs intérêts (Carroll et Dockrell, 2010; Palikara et al., 2009) et à la hauteur de leur potentiel, qui augmenterait la probabilité d'avoir de meilleures conditions de travail (Palikara et al., 2009). Au Québec, les jeunes vivant avec un TDL qui veulent entreprendre des études universitaires doivent d'abord compléter une

formation collégiale[2]. Par la suite, les caractéristiques de la scolarisation en milieu universitaire peuvent représenter un défi à l'atteinte de leurs objectifs.

1.1.3 Défis liés à la scolarisation en milieu universitaire pour les étudiants vivant avec un TDL

Les étudiants vivant avec un TDL sont considérés par les établissements d'enseignement universitaires québécois comme étant en situation de handicap. Dans la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2004), à laquelle les établissements universitaires doivent se référer, un étudiant en situation de handicap se définit comme « toute personne ayant une déficience entrainant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes » (L.R.Q., c.E-20.1). Les caractéristiques distinctives du milieu universitaire amènent l'étudiant en situation de handicap à faire face à des défis plus exigeants, tant circonstanciels (p. ex. : population plus grande d'étudiants, composition des groupes qui varie régulièrement, peu de repères permanents, frais de scolarité plus élevés, etc.) que cognitifs (p. ex. : utilisation d'habiletés cognitives de haut niveau, effort mental soutenu, haut niveau d'autonomie, etc.) (Landry et Goupil, 2013; Segon et al., 2017).

Pour l'étudiant vivant avec un TDL, des défis supplémentaires s'ajoutent en ce qui a trait aux compétences langagières exigées à l'université. Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2019) dans son *Avis sur les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*, « la maitrise de la

[2] Au Québec, il est possible d'entreprendre des études universitaires sans avoir obtenu de diplôme d'études collégiales. L'étudiant doit respecter plusieurs critères, dont celui d'avoir 21 ans ou plus au moment d'entreprendre ses études. Le cheminement généralement observé dans cette province canadienne est celui d'entreprendre des études universitaires après avoir obtenu un diplôme d'études collégiales, l'étudiant ayant généralement 18 ans.

langue fait partie intégrante des objectifs de formation de tout programme à l'Université » (p. 101) et doit être évaluée de manière formative ou sommative à travers les travaux et les évaluations des étudiants, bien qu'elle n'y soit pas enseignée. Les habiletés en lecture, en écriture et en communication orale sont ainsi sollicitées dans toutes les formations, de manière hétérogène, et représentent un vecteur de réussite important des études supérieures (Defay et al., 2000; Fintz, 1998) puisqu'elles sont associées au développement intellectuel de manière générale (p. ex. : pensée conceptuelle, lexique) et au développement d'habiletés méthodologiques (Peters et Bélair, 2011). Considérant la pérennité des difficultés langagières des étudiants vivant avec un TDL (Bishop et al., 2016; 2017), il est possible de croire qu'ils sont susceptibles de rencontrer des défis dans l'appropriation de nouveaux savoirs et dans le développement de compétences liées à la discipline enseignée à l'université. Leurs difficultés langagières peuvent également nuire à la manière dont ils démontrent leurs acquis.

Plusieurs écrits portant sur les étudiants en situation de handicap témoignent d'autres défis liés à leur réussite scolaire à l'université (Boucher, 2011; CSÉ, 2019; Doucet et Philion, 2016; Philion, 2010; Philion et al., 2016). D'une part, les principaux défis recensés touchent les perceptions négatives que peuvent avoir certains professeurs de leur présence en classe (Comité inteordres, 2013; Dauphinais et al., 2016), leur manque de connaissances concernant les besoins de ces étudiants et les pratiques pédagogiques susceptibles d'y répondre (Bissonnette, 2003; Dubé et al., 2016; Landry et Goupil, 2013; Philion, et al., 2017) ou l'insuffisance des aménagements proposés (Segon et al., 2017). D'ailleurs, une critique qui revient régulièrement par rapport au fonctionnement des services d'aide aux étudiants à l'université est qu'il appartient à l'étudiant en situation de handicap de « porter le poids de son intégration, [celui-ci] doit constamment demander de l'aide ou des mesures adaptées à ses professeurs ou à d'autres professionnels de l'université et prouver la validité de son handicap » (Philion

et al., 2012, p. 5). Certains étudiants peuvent ainsi préférer ne pas dévoiler leur diagnostic, par crainte de préjugés (Fichten et al., 2006).

Pour résumer, l'influence néfaste des défis individuels et environnementaux rencontrés par les jeunes vivant avec un TDL dès leur petite enfance ainsi que les caractéristiques du milieu universitaire laissent penser qu'il pourrait être difficile pour eux d'entreprendre et de terminer des études universitaires.

1.2 Fréquentation et diplomation aux études universitaires des étudiants vivant avec un TDL

Il est reconnu que plus de 70 % des emplois canadiens exigent un diplôme postsecondaire (Bureau du vérificateur général du Canada, 2006), d'où l'importance pour les personnes vivant avec un TDL d'avoir accès à des professions qui tiennent compte de leurs aspirations scolaires et de leurs capacités cognitives. D'importants efforts ont été déployés pour optimiser la fréquentation de l'université par les étudiants en situation de handicap et leur diplomation. D'ailleurs, les universités du Québec accueillent des populations étudiantes plus hétérogènes qu'autrefois (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020; Dauphinais et al., 2016). Pour Segon et al. (2017), ces efforts sont liés à un enjeu social prioritaire, dans une économie axée sur le savoir, considérant que de plus en plus d'emplois nécessitent l'obtention d'un diplôme universitaire (Roy, 2009). Malgré tous ces efforts, il est plus rare pour un jeune vivant avec un TDL de fréquenter une université et d'obtenir un diplôme (Johnson et al., 2010).

1.2.1 Fréquentation universitaire d'étudiants vivant avec un TDL

L'association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) est le seul organisme québécois à compiler des statistiques concernant les étudiants en situation de handicap qui fréquentent une université

québécoise (Pautel, 2017). Depuis 2002, les données recueillies permettent de connaitre le nombre d'étudiants qui ont contacté le service d'aide aux étudiants en situation de handicap de leur université. Ces données montrent de façon marquée que les étudiants en situation de handicap sont de plus en plus nombreux à entreprendre des études universitaires. Selon les plus récentes données longitudinales (1995 à 2007), leur inscription s'est accrue de 200 % (AQICESH, 2011-2012), cette hausse étant entre autres attribuable à la présence d'étudiants en situation de handicap émergeant (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en réussite, 2020)[3]. Malgré cette hausse fulgurante, ce ne sont que très peu d'étudiants vivant avec un TDL qui fréquentent une institution universitaire québécoise.

En effet, les bilans annuels de 2011 à 2020 de l'AQICESH indiquent que les étudiants vivant avec un TDL représentent annuellement seulement 1 % de la population universitaire en situation de handicap au Québec (AQICESH, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018; 2018-2019, 2019-2020). L'une des répartitions des statistiques proposées dans ces bilans permet de connaitre le nombre d'étudiants inscrits par cycle d'enseignement selon le type de déficience. Pour l'année 2015-2016, durant laquelle 12 226 étudiants ont fait appel aux services leur étant destinés, seulement 65 étudiants avec un trouble du langage et de la parole, comprenant un TDL, étaient inscrits dans un programme de premier cycle universitaire, six dans un programme de deuxième cycle et seulement un dans un programme de troisième cycle. Les résultats sont similaires pour l'année 2019-2020, période durant laquelle 128 étudiants qui vivaient avec un trouble du langage et de la parole étaient inscrits dans une université québécoise, représentant la moins grande proportion d'étudiants en situation de handicap (n = 19 296) comparativement à d'autres

[3] Les « situations de handicap traditionnel » se rapportent aux déficiences auditives et visuelles graves, aux déficiences motrices et organique et aux troubles du langage et de la parole. Les « situations de handicap émergent » réfèrent aux troubles d'apprentissage, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), trouble du spectre de l'autisme et trouble de santé mentale (Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents, 2014)

déficiences comme le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) (n = 7 263) ou les troubles d'apprentissage (n = 2 341). Les données de l'AQICESH (2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018; 2018-2019, 2019-2020) révèlent également que les étudiants vivant avec un trouble du langage et de la parole sont surtout inscrits dans un programme de sciences de l'administration, de sciences appliquées ou de sciences humaines.

Similairement, dans leur étude réalisée en Angleterre, Carroll et Dockrell (2010) ont noté le faible nombre de jeunes adultes vivant avec un TDL qui ont poursuivi des études universitaires. Parmi les 60 jeunes qui ont rempli leur questionnaire, seulement cinq étaient inscrits à l'université. Cette faible fréquentation universitaire des étudiants vivant avec un TDL rend, par le fait même, l'obtention d'un diplôme de premier cycle plus rare.

1.2.2 Diplomation universitaire d'étudiants vivant avec un TDL

Johnson et son équipe (2010) ont réalisé à Ottawa (en Ontario, province canadienne) une étude longitudinale d'une durée de 20 ans auprès de jeunes vivant avec un TDL. Ces chercheurs désiraient identifier les principaux défis rencontrés par les jeunes dans leur parcours scolaire. Pour ce faire, ils ont divisé leur collecte de données en quatre temps et ont utilisé des tests standardisés et des entretiens dirigés auprès de trois groupes. Le premier regroupait les jeunes ayant un *Speech-Only Impairments*, soit ceux ayant des difficultés langagières productives (p. ex. : difficulté d'articulation ou de fluence verbale). Le deuxième comprenait les jeunes ayant un *Language Impairments*, soit ceux vivant avec un TDL. Enfin, le dernier groupe caractérisé « de contrôle » réunissait tous les participants sans difficulté langagière. Les résultats ont permis de décrire la situation actuelle des participants vivant avec un trouble du langage sur les plans communicationnel, démographique, cognitif, comportemental, psychosocial et académique. Pour chaque temps de collecte, les résultats des participants vivant avec

un TDL étaient décrits, mais également comparés à ceux des deux autres groupes. En 2010, ces chercheurs ont présenté les résultats de la dernière collecte de données, les participants ayant en moyenne 25 ans à ce moment. Des entretiens dirigés ont permis de classifier le plus haut diplôme obtenu. Une différence significative entre les groupes indique que seulement 3 % des jeunes adultes vivant avec un TDL ont réussi à obtenir un diplôme universitaire, comparativement à 27 % chez leurs homologues ayant des difficultés langagières productives et 32 % chez le groupe contrôle.

Pour Johnson et ses collaborateurs (2010), le faible taux de diplomation des jeunes vivant avec un TDL peut éventuellement élargir les écarts avec leurs homologues sans trouble du langage par rapport à la qualité de l'emploi occupé, en considérant qu'un plus haut niveau d'éducation converge habituellement avec de meilleures conditions de travail, des possibilités d'avancement et de pouvoir d'agir au travail. Ce constat se conjugue avec les conclusions de Franc et Gérard (2004). Pour eux, l'insertion professionnelle des jeunes vivant avec un TDL est rarement à la hauteur de leurs capacités cognitives. Les emplois qu'ils occupent à l'âge adulte sont surtout de l'ordre du service à la clientèle (p. ex. : restauration, vente) ou du secteur ouvrier (p. ex. : construction, manutention) (Beauregard, 2014; Carroll et Dockrell, 2012; Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Conti-Ramsden et al., 2018; Franc et Gérard, 2004; Johnson et al., 2010; Whitehouse et al., 2009). Ils ne sont ainsi pas toujours le reflet de leurs intérêts et de leur potentiel intellectuel (Beauregard, 2014; Carroll et Dockrell, 2010, 2012; Franc et Gérard, 2004; Palikara et al. 2009). À titre d'exemple, deux jeunes adultes québécois vivant avec un TDL rencontrés par Beauregard (2014) mentionnent avoir eu recours à des agences qui œuvrent avec des personnes en situation de handicap pour trouver un emploi ou un stage. Pour eux, ces opportunités sont peu stimulantes et ne représentent pas leurs capacités ou leurs désirs professionnels.

En contexte québécois, il n'est actuellement pas possible de connaitre le taux de diplomation universitaire des étudiants vivant avec un TDL. Soares-Boucaud et ses

collaborateurs (2009) indiquent à cet égard que peu de recherches portant sur la diplomation des élèves vivant avec un TDL ont été menées et qu'aucune n'a été recensée au Québec. Toutefois, rappelons que les jeunes adultes vivant avec un TDL présentent généralement un faible taux de fréquentation des établissements d'études supérieures et par conséquent, un plus faible taux de diplomation que leurs confrères sans trouble du langage (Carroll et Dockrell, 2010; Johnson et al., 2010; Whitehouse et al., 2009). De plus, sachant que seulement 1 % des personnes vivant avec un TDL représentent annuellement la population universitaire en situation de handicap au Québec, comme en témoignent les données de l'AQICESH (2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020), il est possible de déduire que les étudiants québécois vivant avec un TDL sont peu nombreux à obtenir un diplôme universitaire.

En somme, les recherches réalisées au cours des 20 dernières années sur le TDL utilisent généralement un devis de recherche quantitatif de type longitudinal et/ou comparatif et sont surtout orientées vers le risque (Beauregard, 2014; Bergeron et al., 2019; Brown, 2001; Carroll et Dockrell, 2012; Luthar et Zelazo, 2003). Elles font ressortir d'une part, l'influence néfaste des altérations langagières sur le vécu des jeunes vivant avec un TDL et d'autre part, les caractéristiques qui les distinguent de leurs homologues sans trouble du langage (Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Johnson et al., 2010). Comme mentionné précédemment, certaines personnes vivant avec un TDL obtiennent un diplôme universitaire. Il n'est cependant pas possible de comprendre comment ces étudiants, pourtant exposés à des défis similaires, y parviennent. Plusieurs chercheurs s'intéressant au TDL (Bishop et al., 2017; Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Carroll et Dockrell, 2010; Lyons et Roulstonne, 2018) souhaitent depuis quelque temps la réalisation de recherches qui mettraient en lumière l'expérience de ceux qui s'adaptent positivement aux défis qu'ils rencontrent et vivent de telles réussites scolaires (Brown, 2011; Masten, 1989). Lyons et Roulstone (2018) sont d'avis qu'on en sait peu sur les façons dont les jeunes vivant avec un TDL relèvent

les défis vécus durant leur scolarité. Cet angle de recherche symbolise un changement de perspective dans les recherches qui portent sur le TDL, soit celui de s'intéresser à leur résilience scolaire. Les études sur la résilience scolaire permettent de porter un regard plus marqué sur ce qui permet à un jeune vivant avec un TDL de vivre des réussites en contexte scolaire, plutôt que sur le risque qu'il avait de ne pas y arriver (Howard et Johnson, 2000; Luthar et Cicchetti, 2000; Washington, 2008).

1.3 Résilience scolaire des bacheliers vivant avec un TDL

Au cours des dernières décennies, plus d'attention a été accordée aux recherches sur la résilience, lesquelles permettent de comprendre comment des individus parviennent à s'adapter de manière positive à un contexte d'adversité (Brown, 2011; Masten, 2001). Pour pouvoir étudier la résilience, il est nécessaire que deux conditions soient observées : 1) la présence d'un contexte d'adversité et 2) une adaptation positive de l'individu (Luthar et Cicchetti., 2000). La résilience se manifeste ainsi à partir d'un contexte d'adversité, soit un contexte dans lequel une personne est susceptible de subir les impacts négatifs d'obstacles ou de difficultés (p. ex. : traumatisme, déficience physique, perte d'un emploi), alors que l'adaptation positive symbolise son dénouement positif (Boisvert, 2009; Luthar et Cicchetti, 2000; Masten et Powell, 2003). Plusieurs types de résilience peuvent également être étudiés selon le contexte à l'étude (p. ex. : résilience en contexte professionnel) (Théorêt, 2005). Dans le cadre de cette thèse, elle est dite scolaire.

Les études sur la résilience en contexte scolaire permettent de porter un regard sur le vécu d'étudiants qui vivent un succès scolaire ou atteignent leurs objectifs scolaires, malgré la probabilité élevée qu'ils avaient de ne pas y arriver (Howard et Johnson, 2000; Washington, 2008). Puisque la résilience n'est pas mesurable (Luthar et Zelazo, 2003), il demeure essentiel de l'inférer en justifiant que les deux conditions permettant son usage sont respectées (Masten, 2001; Masten et Coatsworth, 1998; Nadeau, 2018).

À la lumière des divers écrits présentés précédemment, le fait de vivre avec un TDL peut être considéré comme un contexte d'adversité. En effet, les jeunes vivant avec un TDL rencontrent des défis dès leur petite enfance et essuient des défaites et des revers durant leur scolarité, laquelle est souvent empreinte d'expériences environnementales négatives (p. ex. : intimidation, rejet des pairs, etc.) qui rendent difficile l'atteinte de leurs objectifs scolaires. Conséquemment, il est rare pour un jeune vivant avec un TDL d'obtenir un diplôme universitaire. Cette obtention peut donc représenter une adaptation positive.

Dans un même ordre d'idées, la résilience n'est généralement pas étudiée exclusivement comme un trait de personnalité, mais plutôt comme un construit ou un processus influencé par les interactions entre une personne et son environnement (Anaut, 2015; Howard et Johnson, 2000; Masten, 1989, 1998; Ungar, 2005). Les études sur la résilience scolaire amènent plus précisément à se pencher sur les caractéristiques individuelles et environnementales qui s'influencent à travers ce processus (Duchesne et al., 2005, 2007; Kumpfer, 1999; Masten et Coatsworth, 1998; Werner, 1989, 2000). Les études décrites précédemment permettent de mettre en lumière les caractéristiques individuelles ou environnementales qui peuvent potentiellement nuire à la résilience scolaire des jeunes vivant avec un TDL. Quelques études, portant principalement sur les enfants et les adolescents, ont également permis d'identifier des caractéristiques individuelles ou environnementales qui pourraient potentiellement soutenir la résilience scolaire des jeunes vivant avec un TDL.

À titre d'exemple, dans le cadre de leur étude longitudinale, Conti-Ramsden et Durkin (2012) se sont intéressés aux caractéristiques individuelles qui peuvent prédire l'obtention du diplôme d'études secondaires des adolescents britanniques vivant avec un TDL ($n = 50$). Pour ce faire, ils ont comparé leurs résultats scolaires à leurs compétences psycholinguistiques. Les analyses de régression ont montré que les compétences langagières, les compétences en littératie et le quotient intellectuel étaient

des prédicteurs individuels importants de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. D'autres caractéristiques individuelles sont généralement reconnues comme favorables au processus de résilience chez les jeunes vivant avec un TDL pour contrer les défis scolaires ou sociaux qu'ils rencontrent telles que la persévérance, la détermination et l'engagement dans leurs études (Bergeron et al., 2017; Carroll et Dockrell, 2010).

Dans le même ordre d'idées, une recherche québécoise a permis de décrire le parcours scolaire du primaire et du secondaire des jeunes vivant avec un TDL (Bergeron et al., 2017). Une série d'entretiens semi-dirigés a été réalisée auprès de neuf adolescents vivant avec un TDL et leurs parents. Les résultats montrent qu'ils attribuent à certaines caractéristiques une influence sur leur réussite. Au primaire, par exemple, l'engagement des enseignants, les ressources humaines (p. ex. : orthopédagogue, orthophoniste, etc.) et le plan d'intervention sont perçus par les protagonistes comme des aspects qui ont soutenu leur réussite. Selon les auteurs, les résultats mettent également « en évidence le rôle crucial de ces parents qui s'efforcent d'assurer la réussite, l'apprentissage et le bien-être de leur enfant » (Bergeron et al., 2017, p. 94). Ce rôle fondamental des parents est régulièrement cité dans les études québécoises (Beauregard, 2006; Bergeron et al., 2019; Michallet et Boudreault, 2014; Tardif, 2016) et européennes (Carroll et Dockrell, 2010; Palikara et al., 2009) portant sur le TDL. Par exemple, les parents apportent du soutien aux jeunes en les aidant dans leurs devoirs (Beauregard, 2006, 2014; Tardif, 2016) ou en adoptant différents comportements parentaux pour soutenir le développement de leur autodétermination (Tardif, 2016; Tardif et Dumoulin, 2017), un facteur de prédiction important de la persévérance scolaire (Wehmeyer et Lachapelle, 2006). Des membres de la famille élargie (p. ex. : grands-parents, fratrie) (Palikara et al., 2009), des intervenants (p. ex. : intervenants scolaires) (Palikara et al., 2009) ou des amis (Carroll et Dockrell, 2010; Palikara et al., 2009) peuvent également apporter du soutien aux jeunes vivant

avec un TDL lorsqu'ils rencontrent des défis scolaires (p. ex. : expliquer des notions scolaires, réviser les travaux, etc.) ou sociaux (p. ex. : être à l'écoute, conseiller, etc.).

Dans les établissements d'études postsecondaires, des services de soutien peuvent aussi être offerts aux étudiants vivant avec un TDL. Ces services sont proposés à tous les étudiants en situation de handicap pour soutenir leurs apprentissages. Ces derniers diffèrent d'un établissement scolaire à l'autre et varient en fonction des besoins des étudiants. Bergeron et Marchand (2015) rapportent que les services généralement proposés aux étudiants en situation de handicap sont les suivants : « tutorat par les pairs, enseignement des stratégies d'apprentissage ou organisationnelles, soutien à l'utilisation des technologies d'aide, etc. » (p. 5). Pour ces mêmes auteures, des mesures d'accommodement peuvent aussi être offertes aux étudiants qui en font la demande. Celles-ci peuvent prendre différentes formes telles que : « du temps additionnel pour effectuer les travaux et les examens, un local pour la passation des examens, les technologies d'aide, un preneur de notes, etc. » (Bergeron et Marchand, 2005, p. 7). Dans le respect du cadre légal de non-discrimination, ces mesures adaptées visent à compenser les limites entourant les besoins particuliers de l'étudiant en situation de handicap (Boucher, 2011), lui donnant ainsi la possibilité de répondre aux exigences de la formation visée.

Quelques études ont donc permis d'identifier des caractéristiques individuelles ou environnementales liées à la résilience scolaire de jeunes vivant avec un TDL. Les écrits scientifiques sont toutefois silencieux quant à celles qui influencent la résilience scolaire de ceux qui entreprennent des études universitaires, ceux-ci se centrant principalement sur les enfants et les adolescents vivant avec ce trouble du langage. Dans un même ordre d'idées, plusieurs chercheurs (Howard et Johnson, 2000; Masten, 2001; Nadeau, 2018; Washington, 2008) critiquent la mauvaise interprétation que certains font de la résilience dans leurs études en identifiant seulement des

caractéristiques individuelles ou environnementales qui la favorisent ou qui lui nuisent, sans préciser de quelles façons elles s'influencent à travers le temps.

1.4 Synthèse de l'objet d'étude

Dès la petite enfance, les jeunes vivant avec un TDL présentent des altérations langagières qui nuisent à l'acquisition, au développement et à la maitrise de leur langage, ce qui complexifie leur rapport à l'apprentissage (Breault et al., 2019; Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Franc et Gérard, 2004; Soares-Boucaud et al., 2009). Il est également reconnu que leur scolarisation au primaire et au secondaire est empreinte de retards, d'échecs scolaires ou d'expériences environnementales négatives (p. ex. : intimidation, manque de compréhension du TDL par un enseignant) (Beauregard, 2014; Bergeron et al., 2017, 2019; Brinton et al., 2010; Cross et al., 2019; Durkin et al., 2009; Goupil, 2014; 2020; Knox, 2002; Leonti et Daigle, 2015; Romagny, 2005). Les différentes études recensées permettent de comprendre pourquoi plusieurs jeunes vivant avec ce trouble du langage peuvent abandonner leurs études avant d'avoir obtenu un premier diplôme qualifiant et, du coup, exercent un métier qui ne convient pas à leurs capacités cognitives et à leurs aspirations professionnelles (Beauregard, 2014; 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).

Inversement, une faible proportion d'élèves vivant avec un TDL déjoue les pronostics. Certains d'entre eux vont non seulement terminer leurs études secondaires, mais poursuivre celles-ci jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire. Les écrits scientifiques demeurent silencieux (Bishop et al., 2017; Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Lyons et Roulstonne, 2018) sur la résilience scolaire de ces bacheliers. Par conséquent, il n'est actuellement pas possible de comprendre comment ils réussissent à vivre ce qui peut être reconnu comme un accomplissement scolaire (Howard et

Johnson, 2000; Kengne, 2011; Washington, 2008). Cette perspective de recherche orientée vers leur résilience scolaire permettrait de mieux cibler les stratégies de prévention et d'intervention à mettre en place pour accroitre leur fréquentation et leur diplomation universitaires, lorsque cette voie est celle désirée, et ainsi leur permettre d'occuper un emploi à la hauteur de leurs aspirations professionnelles et de leurs capacités. À cet égard, quelques études qualitatives se sont intéressées à la résilience scolaire d'étudiants en situation de handicap présentant des difficultés d'apprentissage (p. ex. : Kortering et Braziel, 1999; Robert et al., 2016; Scanlon et Mellard, 2002). Elles ont permis, entre autres, de mieux comprendre comment les caractéristiques individuelles et environnementales permettent à ces étudiants de développer leur résilience scolaire. Au regard de ce qui précède, il y a lieu de se poser la question de recherche suivante :

Comment s'est développée la résilience scolaire
de bacheliers québécois vivant avec un TDL ?

1.5 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

Dans un premier temps, il est à noter que le TDL fait l'objet de nombreuses études s'intéressant aux enfants ou aux adolescents, mais que plusieurs chercheurs déplorent la rareté de celles portant sur les jeunes adultes vivant avec ce trouble du langage (Beauregard, 2014; Bishop et al., 2016; Carroll et Dockrell, 2010; Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Dubois et al., 2020; Durkin et al., 2009; Whitehouse et al., 2009).

Dans un deuxième temps, la majorité des études sur les jeunes vivant avec un TDL portent leur attention sur les défis et obstacles qu'ils vivent (Lyons et Roulstone, 2018), en analysant principalement les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer ou en les comparant avec leurs homologues sans trouble du langage (Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Johnson et al., 2010; Young et al., 2002). Pour plusieurs chercheurs

(Brackenreed, 2010; Brown, 2001; Nadeau et Lessard, 2019), cette perspective orientée vers le risque s'avère moins efficace dans le domaine scolaire. Elle sous-entend que l'élève doit changer pour répondre et s'adapter aux normes et à la structure de son milieu scolaire, alors que l'inverse est préférable. Cette recherche est donc novatrice puisqu'elle s'inscrit dans un nouveau paradigme en s'intéressant à la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL. Elle porte ainsi un regard plus positif sur leur vécu, une orientation à la fois importante (Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Lyons et Roulstone, 2018), mais rarement considérée dans les recherches portant sur ce trouble du langage (Bishop et al., 2017). Tel que le souhaite Bishop (2017), cette recherche répond à un besoin scientifique, mais aussi à un besoin social de célébrer les accomplissements des personnes qui vivent avec un TDL.

Dans un troisième temps, comme le prônent Conti-Ramsden et Durkin (2012), « *it is important to continue to evaluate and consider sources of support for young people with SLI [TDL], as well as existing and novel practice mechanisms that can maximize the opportunities for young people with SLI [TDL] to achieve their full potential* » (p. 519). Puisque l'environnement d'un étudiant influence son processus de résilience scolaire (Masten et Coatsworth, 1998; Wang, 1997; Werner, 1989, 2000), les études qui s'y rapportent peuvent offrir des pistes aux individus qui gravitent autour des jeunes vivant avec un TDL (Brown, 2001). S'intéresser à l'expérience de bacheliers vivant avec un TDL peut donc permettre de déterminer des pistes de solution en termes de prévention et d'intervention pour outiller les intervenants scolaires (Billard, 2002; Gibbs et al.; 2016; Johnson et al., 2010), pour lesquels ce trouble du langage est souvent moins connu (Beauregard, 2011, 2014; Bergeron et al., 2019). Cette recherche peut ainsi amener à cibler des stratégies à mettre en œuvre pour favoriser la résilience scolaire des étudiants vivant avec un TDL. Ils peuvent, par exemple, spécifier les services ou mesures de soutien qui les ont principalement aidés à contrer les difficultés d'apprentissage qu'ils ont rencontrées. En contrepartie, leur appréciation négative de certaines mesures peut outiller les intervenants des services adaptés pour accompagner

plus efficacement les futurs étudiants vivant avec un TDL. Cette étude peut aussi mettre en évidence des éléments de l'environnement éducatif qui pourraient être bonifiés dans la mesure où ils ont contribué aux difficultés rencontrées par les bacheliers.

Dans un quatrième temps, cette recherche pourrait permettre d'avoir un effet positif sur l'accès et la réussite des étudiants vivant avec un TDL aux études universitaires, lorsque cette voie est celle qu'ils envisagent. Johnson et son équipe (2010) considèrent à cet égard qu'il importe « *to continue to search for effective interventions for at-risk individuals that will enhance their ability and motivation to remain in school and that will maximize their opportunities for eventual job success* » (p. 63). Les résultats qui en découlent pourraient inspirer d'autres jeunes adultes vivant avec ce trouble du langage à entreprendre des études universitaires, rejoignant ainsi la visée de réussite des universités (CSÉ, 2000; 2019; Ménard, 2010). Pour Kamanzi et son équipe (2010) :

> Depuis les années 1960, la démocratisation des études postsecondaires et la lutte contre les inégalités d'accès à l'enseignement postsecondaire sont des visées explicites des politiques éducatives des différents paliers de gouvernements au Canada. Au nom de l'égalité des chances, les gouvernements ont adopté de nombreuses mesures politiques et administratives visant à faciliter l'accès aux études à un plus grand nombre d'étudiants. (p. 2)

Dans un dernier temps, selon plusieurs auteurs, la perspective des jeunes vivant avec un TDL est importante, mais souvent négligée dans les études portant sur ce trouble du langage (Bergeron et al., 2017; Carroll et Dockrell, 2010; Conti-Ramsden et al., 2013; Lyons et Roulstone, 2018; Wadman et al., 2008). La pertinence de cette étude découle alors du fait qu'elle laisse une grande place aux jeunes adultes concernés afin qu'ils témoignent de leur vécu.

CHAPITRE 2 :
CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente une synthèse des principes liés au développement dit typique du langage, laquelle est suivie par une définition du TDL. Il se poursuit par une description du modèle social du handicap et une définition de la résilience scolaire sous un angle écosystémique (Egeland et al., 1993; Glantz et Sloboda, 1999; Luthar et Cicchetti, 2000; Terrisse et Larose, 2001) qui servent d'ancrage pour appréhender l'objet d'études et répondre à la question de la recherche. Il se conclut par une énonciation des objectifs de la présente étude.

2.1 Développement du langage

Pour Daviault (2011), « la maitrise du langage est sans aucun doute une des plus grandes réalisations de l'enfant » (p. 10). Le langage lui permet de produire et d'interpréter les systèmes de communication propres à sa langue (Daviault, 2011). Bien que toutes les langues aient une structure commune, elles ont leurs particularités. Le français, langue visée dans cette étude, se caractérise comme étant une langue alphabétique complexe dont la phonologie diffère grandement de l'anglais (Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Parisse et Maillart, 2004). Comme le résume Daviault (2011), « la faculté de langage et la connaissance d'une langue impliquent compréhension et production » (p. 14). Alors que la compréhension peut se résumer par la capacité d'une personne à attribuer une signification aux divers éléments de langage entendus, la production se rapporte à sa capacité de s'exprimer.

Pour comprendre un message, l'enfant doit pouvoir le traiter et l'interpréter. Pour produire un message, il doit maitriser « un ensemble d'opérations cognitives allant de la conceptualisation d'un message à sa réalisation motrice » (Sauzéon, 2007, p. 7-8). Les activités langagières permettent ainsi de communiquer. Cette communication peut

se réaliser oralement, à l'écrit ou par l'entremise de codes (p. ex. : langue des signes, utilisation de gestes, etc.) (Bishop et al., 2016; Sauzéon, 2007). Lorsque les activités langagières se réalisent oralement, elles relèvent de la parole, soit « le résultat d'un comportement neuromusculaire volontaire qui rend possible la production des sons du langage » (Daviault, 2011, p. 14). L'acquisition du langage, quelle que soit la langue d'un individu, nécessite de connaitre et de maitriser ses six grandes composantes : la phonétique, la phonologie, le lexique, la morphologie, la sémantique et la syntaxe (Brousseau et Nikiema, 2001; Daviault, 2011). Le Tableau 2.1, inspiré des travaux de Daviault (2011), définit chacune de ces composantes et résume les particularités propres à la langue française.

Tableau 2.1 : Les six composantes du langage (Daviault, 2011)

	Définition	Particularités de la langue française
Phonétique	Caractéristiques physiques des différents sons qu'il est possible d'articuler dans une langue	Le français est constitué de 36 sons (17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles) qui forment un alphabet phonétique.
Phonologie	Inventaire et fonctionnement des sons dans une langue	Le français présente des restrictions liées à des combinaisons de sons (contraintes phonotactiques). Il n'est pas possible, par exemple, qu'un mot débute par « zl », bien que ce soit possible en polonais.
Lexique	Répertoire et organisation des mots dans une langue	Certains mots sont propres à la langue française (p. ex. : en anglais, aucun mot n'exprime « frileux », qui signifie être sensible au froid).
Morphologie	Ensemble des règles de formation des mots	Le français présente 4 types de structures morphologiques (une structure morphologique simple et trois structures morphologiques complexes (structures composées, structures dérivées et structures fléchies)).
Sémantique	Ensemble des règles régissant la signification des mots	Les mots servant à nommer une réalité en français ne correspondent pas toujours de manière exacte avec ceux utilisés dans une autre langue (p. ex. : en anglais, « hair » signifie à la fois cheveux et poils, alors que deux mots distincts sont utilisés en français).
Syntaxe	Ensemble des règles qui régissent l'organisation des mots dans une phrase	Le français possède sa propre syntaxe (p. ex. : les structures de base d'une phrase en français ne sont pas les mêmes qu'en anglais).

Ces six composantes du langage s'acquièrent en suivant habituellement une évolution ontogénétique selon deux grandes étapes : la période prélinguistique (0 à 12 mois) et la période linguistique (12 mois et plus) (Daviault, 2011; Plaza, 2014). La période

prélinguistique permet à l'enfant « d'établir les bases qui vont lui permettre à la fois d'acquérir le langage et d'amorcer les modes de communication avec son entourage » (Daviault, 2011, p. 32). Concrètement, cette période précède la production des premiers mots. Au début de celle-ci, l'enfant est amené à distinguer peu à peu les sons de sa langue, à reconnaitre et à comprendre des mots ainsi qu'à produire des sons. C'est vers l'âge de six ou sept mois qu'il produit ses premiers sons sous forme de babillage, ce qui l'amène, vers 11 et 12 mois, à prononcer ses premiers mots. À la fin de cette première période, l'enfant comprend généralement une cinquantaine de mots (Daviault, 2011). La période linguistique débute après la production des premiers mots. Toutes les composantes du langage se développent par la suite au fil du temps.

Après cinq ans, l'enfant améliore peu à peu ses capacités langagières en exploitant plus efficacement toutes les composantes du langage (p. ex. : utiliser des mots variés, comprendre des phrases complexes comprenant des inférences, etc.). Cette sophistication du langage se poursuit tout au long de sa vie (Lussier et al., 2017). Ainsi, peu importe la langue première d'un enfant, la maitrise du langage est complexe et diffère d'un enfant à l'autre (Billard, 2002). Elle peut toutefois être source de difficultés pour plusieurs.

2.1.1 Difficultés langagières

Selon Tomblin et Zhang (1999), de 5 à 8 % des enfants vont rencontrer de grandes difficultés, réceptives ou expressives, dans le développement de leur langage. Parmi ces enfants, 90 % auront des difficultés de langage (Bishop et al., 2017)[4] qui pourront se résorber avant l'âge de six ans (p. ex. : production tardive des premiers mots, manque de familiarité avec la langue), alors que les autres présenteront des besoins

[4] Antérieurement, l'expression « retard de langage » était utilisée lorsqu'un enfant présentait des difficultés associées au développement de son langage qui pouvaient se résorber avec le temps et du soutien (p. ex. : difficultés de prononciation). Cette expression ne devrait maintenant plus être utilisée puisqu'elle n'est pas suffisamment soutenue par des données scientifiques qui permettent de circonscrire les manifestations d'un retard de langage par rapport à un développement langagier typique (Bishop et al., 2017). Dans ces circonstances, Bishop et son équipe (2017) sont d'avis qu'il est préférable d'utiliser l'expression « difficultés de langage ».

plus marqués et persistants en termes de parole, de langage ou de communication. Certains enfants peuvent, par exemple, présenter un trouble des sons et de la parole (p. ex. : dyspraxie verbale) qui touche principalement la composante phonologique du langage (p. ex. : difficultés à prononcer certains sons) (Bishop et al., 2017). D'autres enfants peuvent vivre avec un trouble du langage, c'est-à-dire qu'ils présentent des difficultés langagières qui affectent plus d'une composante du langage (p. ex. : phonologie et lexique). Deux principaux types de trouble du langage peuvent alors généralement être diagnostiqués.

D'une part, il se peut que leurs difficultés langagières soient associées à une condition biomédicale comme un trauma, une déficience auditive, un syndrome génétique, un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience intellectuelle (Bishop et al., 2017; Gérard, 1993). Dans ces cas, le trouble langagier de l'enfant s'expliquerait par sa pathologie primitive (Billard, 2002). La terminologie utilisée pour ce type de trouble du langage est « trouble du langage associé à X », dans laquelle « X » représente la condition biomédicale sous-jacente aux difficultés langagières (Bishop et al., 2017). Un enfant peut donc recevoir, par exemple, un diagnostic de trouble du langage associé à une déficience intellectuelle. Cette nouvelle nomenclature découle des travaux de Bishop et son équipe (2016, 2017) pour faciliter l'accès aux services de réadaptation visant à soutenir le développement langagier de tous les usagers (p. ex. : suivi orthophonique au Québec).

D'autre part, si leurs difficultés langagières ne sont pas associées à une condition biomédicale, les enfants peuvent recevoir un diagnostic de TDL, un trouble qui « doit être identifié sur la base d'une apparition tardive du langage et de son développement ralenti […] en comparaison aux autres sphères de développement » (Tager-Flusberg et Cooper, 1999, p. 1276, cité dans Maillart et Orban, 2008, p. 2).

2.2 Trouble développemental du langage

Cette section présente le TDL de façon détaillée, grâce à un historique et une définition de ce trouble du langage.

2.2.1 Historique de l'appellation « trouble développemental du langage »

La complexité à décrire le TDL perdure depuis le XIXe siècle, à l'époque où il a été décrit une première fois comme étant un trouble rencontré chez des enfants qui semblaient comprendre les messages oraux, mais qui s'exprimaient difficilement (Soares-Boucaud et al., 2009). Au XXe siècle, les appellations aphasie infantile, aphasie développementale, audi-mutité et aphasie congénitale se sont succédées pour le qualifier (De Ajuriaguerra et al., 1965). Le TDL a longtemps été transposé au concept d'aphasie puisque les altérations langagières de ces troubles étaient similaires (p. ex. : difficultés de compréhension et d'expression langagières). Cependant, cette transposition n'est plus utilisée puisque les causes de ces troubles sont fort différentes, l'aphasie étant associée exclusivement à un substratum lésionnel, soit un trouble acquis au cours de la vie, contrairement au TDL qui est d'origine congénitale (Billard, 2002).

Le terme dysphasie est ensuite apparu au cours des années 1960. Signifiant étymologiquement « trouble du langage », il est « formé des préfixes grecs « dys » (difficulté) et « phasie » (parole) » (Goupil, 2014, p. 286). La dysphasie caractérisait à l'époque les enfants qui présentaient des difficultés langagières considérables et durables en dépit de déficits organiques apparents (Soares-Boucaud et al., 2009). Dans les écrits anglo-saxons et américains, les termes *Specific Language Impairment* (SLI) (trouble spécifique du langage) ou *Language Impairment* (trouble du langage) ont longtemps été utilisés pour décrire ce même trouble langagier (Brin et al., 2011). Les appellations données à ce trouble du langage ont peu à peu été remises en question par plusieurs chercheurs et praticiens considérant l'instabilité des critères diagnostiques employés d'une étude à l'autre et l'utilisation controversée de certains outils

standardisés pour poser les diagnostics (Bishop et al., 2017; Reilly et al., 2014a, 2014b). Ces outils standardisés ne prenaient pas en compte, entre autres, les observations qualitatives permettant de décrire les « aspects plus fonctionnels et interactionnels du langage, comme les habiletés pragmatiques » (Godin, 2018, p. 98). Pour Ebbels (2014), cette mésentente pouvait engendrer une exclusion des services en orthophonie envers ceux qui ne recevaient pas le diagnostic associé à leur situation.

Cette confusion tant terminologique que diagnostique a inspiré les récents travaux de Bishop et ses collaborateurs (2016; 2017) dans le cadre de leur projet CATALISE (*Criteria and Terminology Applied to Language Implairments: Synthesising the Evidence*). La méthode *Delphi Survey Technique* (Hasson et al., 2000), un processus itératif de recherche qui permet à différents experts d'évaluer la pertinence et la validité d'énoncés concernant un objet d'étude, a alors été utilisée. Dans le cadre du projet CATALISE, l'objet d'étude concernait la terminologie à adopter pour décrire les troubles du langage tels que celui abordé dans cette recherche. Une première série d'énoncés concernait les critères diagnostiques, alors que la deuxième portait sur la terminologie utilisée. Les protagonistes ($n = 59$) provenant de six pays différents devaient indiquer leur degré d'accord (entre un à cinq) envers les énoncés, et ce, à deux reprises. À la suite d'une première période de notation, ils étaient invités à commenter les énoncés et à justifier, en présentiel ou via une plateforme numérique, la note qu'ils avaient attribuée. Leurs commentaires ont permis de bonifier les énoncés et de réaliser une deuxième période de notation en vue d'un consensus. Pour qu'il y ait consensus, plus de 75 % d'entre eux devaient être en accord avec l'énoncé formulé. Une limite importante de la recherche demeure qu'elle a été réalisée en s'intéressant à la langue anglaise, ne permettant pas d'apporter certaines nuances par rapport aux individus qui parlent français et qui ont un TDL. Bishop et son équipe (2017) recommandent d'ailleurs de réaliser ultérieurement une méthode similaire dans d'autres langues pour circonscrire les particularités du TDL pour chacune d'entre elles. Leurs conclusions sont toutefois entérinées par l'Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec

(2018) et les chercheurs francophones qui s'intéressent au TDL (Bergeron et al., 2019; Krzemien et al., 2019). Elles servent conséquemment de principale référence dans le cadre de cette thèse.

L'une des principales conclusions du projet indique qu'il est désormais recommandé de ne plus utiliser des termes tels que dysphasie ou SLI dans les milieux scientifiques et cliniques, mais d'utiliser plutôt l'appellation *Trouble développemental du langage* pour décrire un trouble du langage qui n'apparait pas dans un contexte étiologique particulier. Ce terme a donc été priorisé tout au long de cette thèse, et ce, même pour résumer les résultats des études réalisées antérieurement au Québec ou ailleurs qui utilisaient d'autres appellations. En effet, il est possible d'établir des liens entre les résultats de toutes ces études puisque les critères diagnostiques utilisés, bien qu'ils puissent différer quelque peu d'une étude à l'autre, sont utiles pour mieux comprendre ce trouble du langage et les manifestations qui en découlent (Beauregard, 2014; Godin, 2018).

2.2.2 Définition du trouble développemental du langage

Cette section permet de définir ce qu'est un TDL en décortiquant les trois termes qui s'y rapportent. En premier lieu, le terme « trouble » a été approuvé par Bishop et son équipe (2016, 2017), comme l'avaient proposé d'autres chercheurs antérieurement (p. ex. : Dupuis-Gauthier et al., 2006), pour concorder avec la terminologie utilisée pour décrire les troubles développementaux dans le DSM-V (p. ex. : trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité, trouble du spectre de l'autisme). Dans le cadre du projet CATALISE, l'appellation « dysphasie » a été grandement rejetée par les experts qui considéraient que le « trouble » avait une connotation plus « médicale » qui pouvait attirer davantage la sympathie et l'attention (Bishop et al., 2017). Le terme « trouble » permet de mettre en lumière la sévérité des difficultés langagières et leur atteinte fonctionnelle sur le développement d'un individu. Les difficultés langagières sont

considérées comme sévères puisqu'elles perdurent et ne peuvent se résorber d'elles-mêmes. Qui plus est, il est désormais explicitement reconnu que la sévérité du trouble engendre des impacts fonctionnels dans le développement de l'individu (p. ex. : difficultés sociales, difficultés scolaires). En second lieu, le terme « développemental » se réfère au fait que ces difficultés ne sont pas acquises ou associées à une cause biomédicale connue, mais sont plutôt innées et persistantes (Bishop et al., 2017). Enfin, le terme « langage » se rapporte à l'idée que des différences significatives dans l'organisation et le fonctionnement cérébral de l'individu sont remarquées en ce qui a trait à l'acquisition et au développement des composantes de son langage (Bishop et Clarkson, 2003; Webster et Shevell, 2004).

Les individus qui vivent avec un TDL présentent souvent d'autres troubles dits concomitants, c'est-à-dire des troubles qui ne découlent pas naturellement du trouble langagier, mais qui peuvent coexister avec celui-ci (p. ex. : trouble déficitaire de l'attention, dyspraxie, dyslexie) (Bishop et al., 2016; Maillart et Schelstraete, 2012; Mueller et Tomblin, 2012). Cette particularité a poussé les experts du projet CATALISE à retirer le qualificatif « spécifique » dans l'appellation antérieurement utilisée pour aborder ce trouble du langage (trouble spécifique du développement du langage).

Il n'est actuellement pas possible de définir toutes les causes du TDL, mais plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer qu'il s'explique par de multiples facteurs (Dupuis-Gauthier et al., 2006). Différentes recherches sur son étiologie ont permis de poser des hypothèses héréditaires et audiologiques (Bishop et al., 2007; Leonard, 1997, 1998), mais l'hétérogénéité des altérations langagières des groupes étudiés rend les résultats contradictoires et inconsistants (Soares-Boucaud et al., 2009). Certains facteurs de risque augmentent la probabilité de vivre avec ce trouble du langage, notamment le fait d'être un garçon (Ebbels, 2014). Il est reconnu depuis longtemps qu'il y a plus de garçons que de filles qui présentent ce trouble du langage, pour une proportion de trois

pour un (Leonard, 1997). Des recherches plus récentes seraient en revanche nécessaires pour vérifier si cette proportion perdure.

Au cours des 30 dernières années, certains auteurs ont tenté de classifier les différentes formes de TDL. Considérant la difficulté à rendre compte efficacement des spécificités de ce trouble du langage, aucune classification ne fait aujourd'hui l'unanimité. La typologie de Rapin et Allen (1983, adaptée par Gérard en 1993[5]), regroupant six types de TDL, a longtemps été utilisée en clinique. Cependant, des praticiens (Meilleur et al., 2016) et des chercheurs (Bishop et al., 2017; Botting et Conti-Ramsden, 2004) sont d'avis que cette typologie présente des faiblesses puisqu'elle ne tient pas compte du développement des déficits langagiers des enfants, certains pouvant évoluer d'un type de TDL à un autre avec l'âge et le soutien qu'ils reçoivent (p. ex. : soutien des parents, soutien d'un orthophoniste). Bishop et son équipe (2017) rejettent actuellement toute forme de catégorisation des types de TDL puisque, pour eux, les manifestations du trouble varient de façon trop marquée d'un individu à l'autre. Ainsi, bien saisir ce qu'est le TDL, c'est considérer que les altérations langagières identifiées par les personnes ayant ce trouble du langage sont diverses. Comme présenté dans la problématique, leurs performances verbales se démarquent toutefois toujours négativement par rapport à celles de leurs pairs du même âge, et ces différences persistent tout au long de leur vie (De Weck, 2004; Thordardottir et al., 2010).

Deux principales formes de difficultés sont perceptibles : les difficultés langagières expressives et les difficultés langagières mixtes (Craig et Evans, 1993; Farmer, 2000). En cas de mixité, les versants expressifs et réceptifs du langage sont atteints. Il est dès lors difficile pour l'individu de comprendre et de produire un message verbal. Les

[5] Selon Gérard (1993), les types de dysphasie étaient : le syndrome phonologique-syntaxique, le trouble de production phonologique, la dysphasie réceptive, la dysphasie mnésique ou lexicale-syntaxique et le syndrome sémantique-pragmatique.

difficultés expressives représentent quant à elles le fait que seul le langage expressif est atteint.

Les difficultés langagières d'un enfant vivant avec un TDL sont hétérogènes et s'inscrivent dans un continuum de degré de sévérité allant de léger à sévère, tant sur le plan de la production que de la compréhension (Bishop, 2002; Bishop et al., 2016, 2017; Conti-Ramsden et Botting, 1999). À ces difficultés langagières peuvent s'ajouter d'autres caractéristiques qui complexifient le développement du langage, soit des troubles d'abstraction, de perception auditive, de généralisation, de mémoire auditive et d'attention (Beauregard, 2014; Breault et al., 2019; Finneran et al., 2009; Tuller et al., 2012; Marton, 2008).

Le diagnostic du TDL est généralement posé par exclusion. Toutes les causes habituelles qui expliquent la présence de difficultés langagières de l'enfant (p. ex. : déficit auditif, difficultés langagières qui s'améliorent avec le temps, déficience intellectuelle ou trouble du spectre de l'autisme) doivent être exclues (Avenet et al., 2016; Bishop et al., 2016; Leonard, 1997). Conséquemment, ce diagnostic est rarement posé de manière précoce chez un enfant avant l'âge de six ans (Brin et al., 2011; Ryckebusch, 2008). Dans ce même ordre d'idées, le DSM-V (American Psychiatric Association, 2013, p. 45-46) résume les critères diagnostiques de ce trouble du langage (Tableau 2.3).

Tableau 2.2 : Critères diagnostiques d'un trouble du langage dans le DSM-V (American Psychiatric Association, 2013)

A. Des difficultés persistantes d'acquisition et d'utilisation du langage dans ses différentes modalités (c.-à-d. langage parlé, écrit, langue des signes ou autre forme) dues à un manque de compréhension incluant les éléments suivants.	1. Vocabulaire restreint (connaissance et utilisation des mots). 2. Carence de structuration de phrases (capacité d'assembler des mots et de les accorder afin de former des phrases selon les règles grammaticales et morphologiques). 3. Déficience du discours (capacités d'utiliser le vocabulaire et d'associer des phrases pour exprimer ou décrire un sujet ou une série d'évènements, ou pour tenir une conversation.)
B. Les capacités du langage sont, de façon marquée et quantifiable, inférieures au niveau escompté pour l'âge du sujet. Il en résulte des limitations fonctionnelles de la communication efficiente, de la participation sociale, des résultats scolaires, du rendement professionnel, soit de manière isolée, soit dans n'importe quelle combinaison.	
C. Les symptômes débutent dans la période précoce du développement.	
D. Les difficultés ne sont pas imputables à un déficit auditif ou à d'autres déficiences sensorielles, à un déficit moteur cérébral ou à une autre affection neurologique ou médicale, et elles ne sont pas mieux expliquées par un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel) ou par un retard global du développement.	

Depuis la parution des travaux de Bishop (2016, 2017), la lecture de ce trouble du langage dans le DSM-V tend à changer, notamment par rapport au dernier critère. En effet, il est maintenant reconnu qu'un individu peut présenter un « trouble du langage associé avec X ». Une personne pourrait, par exemple, présenter un trouble du langage, soit des difficultés langagières similaires à celles du TDL, associé à une déficience intellectuelle.

Ce qu'il importe de retenir, c'est que pour poser un diagnostic de TDL, l'enfant doit principalement rencontrer des difficultés persistantes dans plus de deux composantes du langage et que celles-ci doivent avoir un impact significatif sur son fonctionnement, ses apprentissages et ses relations sociales et son développement. Différents tests (p. ex. : tests standardisés, questionnaires, entrevues avec les parents, grilles

d'observation) sont utilisés pour poser un tel diagnostic vers l'âge de 4 ou 5 ans (Bishop et al., 2016; Thordardottir et al., 2010), lequel est un acte réservé aux orthophonistes au Québec (OOAQ, 2017). L'enfant qui vit avec un TDL développe différemment et plus difficilement son langage par rapport aux enfants qui ne présentent pas de trouble du langage. Il est cependant reconnu que les habiletés langagières des personnes vivant avec un TDL s'améliorent avec le temps (Johnson et al., 2010; Poll et al., 2010).

2.2.3 Évolution des habiletés langagières

Certaines altérations langagières ne sont pas insurmontables et peuvent s'atténuer, notamment en ce qui concerne la conversation usuelle (Arkkila et al., 2008; Whitehouse et al., 2009). Plusieurs études recensées sur le TDL permettent toutefois de comprendre qu'un écart se creuse inévitablement entre les individus présentant ce trouble et ceux du même âge sans trouble langagier, surtout lorsqu'ils utilisent des fonctions langagières dites réceptives comme la lecture, l'orthographe et le langage social (pragmatique) (Breault et al., 2019; Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Johnson et al., 2010; Törnqviste et al., 2008; Whitehouse et al., 2019). À l'âge adulte, les individus vivant avec un TDL sont généralement en mesure d'exprimer leurs besoins. Leurs défis vont surtout être remarqués dans des situations de communication plus complexes (p. ex. : expliquer un concept abstrait ou raconter un récit comportant plusieurs évènements) (Breault et al., 2019; Carroll et al., 2010; Whitehouse et al., 2009). Ces derniers manquent parfois de précision et de vocabulaire dans leurs échanges.

À titre indicatif, les cinq jeunes adultes québécois vivant avec un TDL rencontrés par Beauregard (2014) dans le cadre d'une étude exploratoire considèrent posséder un vocabulaire plus riche, s'exprimer plus aisément et mieux comprendre l'humour qu'en bas âge. Selon leur expérience, les situations de communication les plus difficiles sont celles qui symbolisent la nouveauté ou l'imprévu (p. ex. : réaliser une entrevue avec un employeur). Pour eux, les stratégies proposées au cours de l'enfance par leurs parents

ou dans le cadre d'un suivi en orthophonie (p. ex. : respirer avant de parler, y aller par étape, etc.) ont soutenu l'amélioration de leurs habiletés langagières. Cette influence positive que peut avoir l'environnement sur le développement du langage d'une personne vivant avec un TDL est mise de l'avant dans le modèle social du handicap.

2.3 Modèle social du handicap

De la fin des années 1950 au début des années 1970, la conception d'un handicap tel que le TDL était prioritairement inspirée d'un modèle dit médical qui se fondait sur l'idée que ses manifestations résultaient uniquement de l'individu qui le présentait, que ce dernier en était porteur (Boisvert, 2009; Tremblay et Loiselle, 2016). Ce modèle se conjuguait notamment avec les programmes d'intervention axés sur le risque (p. ex. : facteurs de risque associés au décrochage scolaire) (Richardson, 2002). Puis, peu à peu, des concepts psychologiques tels que l'*empowerment* (Michallet, 2012; Rappaport, 1987), l'efficacité personnelle (Bandura, 1977) ou la résistance psychologique (Kobasa et al., 1982) ont permis de mettre l'accent sur les capacités d'un individu et ont entrainé une vision différente du handicap, inspirée par une conception plus écologique.

Comme le résume Boisvert (2009), l'un des gains les plus importants du modèle social du handicap a été de considérer un handicap comme une caractéristique que présente un individu, et non ce qui le définit. Il est alors plus approprié d'utiliser des expressions telles que « une personne qui vit avec un handicap » plutôt que « une personne handicapée ». La situation du handicap est ainsi perçue de façon plus neutre, moins négative, et résulte d'une interaction entre l'individu qui présente un handicap et son environnement. Le Tableau 2.4, de Philion et al. (2012, p.5 adapté de Gill, 1994) permet de comparer le modèle médical au modèle social du handicap.

Tableau 2.3 : Comparaisons entre le modèle médical et le modèle social du handicap (Philion et al., 2012)

	Modèle médical	Modèle social
Définition	Le handicap est une déficience, une anomalie.	Le handicap est une différence.
Perception	Avoir un handicap est perçu de manière négative.	Être en situation de handicap est perçu de façon neutre.
Causes	Le handicap, l'incapacité ou la condition appartiennent à l'individu.	Le handicap résulte de l'interaction entre l'individu et son environnement.
Interventions à privilégier	La solution aux problèmes causés par le handicap passe par une intervention directe sur l'individu et est inspirée par le processus de normalisation.	La solution aux problèmes résultant du handicap nécessite une adaptation de l'interaction entre l'individu et son environnement.
Agents de changement	Les agents de changements sont : 1) le médecin qui établit le diagnostic et 2) le parent, le professionnel et tous les autres intervenants qui mettent en place les accommodements proposés.	L'agent de changement est avant tout la personne en situation de handicap. Les autres intervenants qui gravitent autour d'elle sont des agents de changements dans la mesure où ils peuvent agir positivement dans son environnement.

Ainsi, selon le modèle social (OSM, 2011), le soutien à privilégier avec un individu vivant avec un handicap diffère de celui inspiré du modèle médical. Des interventions peuvent être utilisées pour compenser les limitations ou les incapacités de l'individu qui présente un handicap, mais son environnement doit également tenter de réduire les obstacles qui l'entourent sur lesquels il n'a pas d'influence. Elles se centrent sur la manière dont l'environnement peut agir de manière positive ou négative auprès de l'individu pour faciliter son adaptation.

Ainsi, comme le résume La Grenade (2017), « la personne n'est pas tenue responsable de sa situation de handicap, laquelle n'est pas nécessairement présente dans toutes les

sphères de ses activités » (p. 35). Les altérations langagières découlant du TDL ont, par exemple, une influence plus imposante dans une situation scolaire où le langage est sollicité (p. ex. : réaliser un exposé oral à l'école) contrairement à la pratique d'une activité physique. Les altérations langagières du TDL ne peuvent ainsi, à elles seules, prédire comment se développera un jeune qui vit avec ce trouble du langage (Carroll et Dockrell, 2010). Les caractéristiques personnelles et environnementales du jeune influencent les répercussions que peuvent avoir ces altérations langagières sur lui et sur l'atteinte de ses objectifs scolaires (Boisvert, 2009).

De nos jours, au Québec, la conception d'un handicap tend à être plus liée à un modèle social (OMS, 2001) et symbolise le fait que l'environnement social, politique et économique influence grandement la création ou le maintien d'une situation de handicap. Toutefois, en contexte scolaire, des tensions entre le modèle médical et social persistent, notamment dans l'attribution des mesures d'aide scolaire ou d'accommodement au postsecondaire puisqu'elle nécessite que l'élève ou l'étudiant ait reçu un diagnostic (MELS, 2007; Philion et al., 2012).

Le modèle social du handicap accentue le fait que l'environnement peut influencer positivement le développement d'un jeune vivant avec un TDL, lequel est également mis de l'avant dans le concept de résilience. Les études sur la résilience amènent, tout comme le propose le modèle social du handicap, à avoir une vision moins déterministe du potentiel d'un apprenant vivant avec un TDL (Boisvert, 2009) en s'intéressant à ce qui favorise son adaptation positive malgré les défis qu'ils rencontrent, plutôt que le contraire. Lorsque cette adaptation positive est liée au domaine scolaire, leur résilience est dite scolaire.

2.4 Résilience scolaire

Les prochaines lignes permettront de décrire l'historique du concept de résilience scolaire, de le définir et de détailler comment il est étudié dans cette thèse.

2.4.1 Historique du concept de résilience scolaire

Étymologiquement, le mot résilience est composé du préfixe latin « re » (mouvement en arrière) et « salire » (sauter) (Anaut, 2003; Poilpot, 2003). Ce concept est initialement apparu au 17e siècle et faisait référence à la physique des matériaux. Il se rapportait aux capacités internes d'un matériau à reprendre sa forme originale après avoir subi des déformations ou un choc (Terrisse et Larose, 2001). Son interprétation en sciences humaines est relativement récente (Anthony, 1974). Dans les années 1970, la résilience a d'abord été associée à l'invulnérabilité d'un individu par rapport à des stresseurs, soit aux évènements qui provoquent généralement un état de stress dans un organisme vivant (Anthony, 1974; Office québécois de la langue française, 2001; Steinhauer, 1998). Elle faisait alors référence à la résistance qu'un individu pouvait avoir au stress (Garmezy, 1981, 1985). Or, cette définition sous-entendait que la résilience était un état associé à des caractéristiques individuelles faisant de l'individu quelqu'un d'invulnérable aux stresseurs, ce qui lui permettait de traverser plus facilement que ses homologues des évènements qui lui procuraient du stress (Anaut, 2015). Elle induisait que la résilience était associée à une résistance ou à une tolérance au stress, plutôt qu'à une adaptation. Cette manière d'aborder la résilience illustrait aussi l'idée que la résilience est un état ou un trait de personnalité qu'il est possible de mesurer (Théorêt, 2005), mais se conjuguait davantage aux disciplines physiques qu'aux sciences humaines. La résilience ne doit donc pas être uniquement définie comme un trait de personnalité. Comme le résume Anaut (2015), « la résilience ne correspond pas à une sorte de *suradaptation* réservée à quelques personnes exceptionnelles » (p. 11).

L'approche privilégiée pour comprendre la résilience a ensuite été de s'intéresser à la façon dont un individu s'adapte aux stresseurs engendrés par son environnement (p. ex. : un génocide) (Masten et al., 1990). Certaines recherches qui s'y sont penchées (Lazarus et Folkman, 1984; Markstrom et al., 2000; Tobin, 1999) ont permis de décrire les moyens utilisés par les individus pour résister aux stresseurs (p. ex. : stratégies d'évitement, stratégies de *coping*[6], recherche de soutien social, etc.). Puis, peu à peu, le concept de résilience est devenu plus polyvalent et moins lié exclusivement à la résistance aux stresseurs environnementaux. Pour Garmezy (1981), le « stresseur » doit plutôt être interprété comme « toute action ou situation qui pose des exigences physiques ou psychologiques spéciales à un individu, tout ce qui rompt l'état d'équilibre […] d'une personne » (p. 238). La résilience n'est donc plus uniquement perçue comme le reflet des caractéristiques personnelles d'un individu; elle est grandement influencée par son environnement. Une personne n'est pas résiliente seule, « mais dans un contexte socioaffectif, avec des soutiens familiaux et extrafamiliaux qui viennent étayer ou suppléer ses ressources internes et ses modes de défense » (Anaut, 2015, p. 12). Elle possède la capacité à obtenir les ressources nécessaires ou à demander de l'aide (Ungar, 2004).

C'est dans les années 1990 que le concept de résilience s'est taillé une place en éducation (Gordon et Wang, 1994). À cette époque, la résilience scolaire était définie comme une « capacité de persévérer et d'atteindre, sans retard, les objectifs de succès fixés par l'école, en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales jugées subjectivement plus difficiles à surmonter » (Wang et Haertel, 1995, p. 164). Une analyse conceptuelle du concept en éducation a été réalisée par Théorêt (2005) et a permis de peaufiner cette définition en excluant l'importance

[6] Théorêt et son équipe (2003) rappellent que le *coping* et la résilience sont deux concepts grandement liés. Leur principale différence porte sur l'étendue de leur influence. Alors que le *coping* se rapporte à un événement particulier de manière ponctuelle, la résilience comprend la réaction et l'adaptation à la suite de cet événement.

accordée à l'atteinte des objectifs scolaires dans les délais prescrits. Des jeunes qui présentent des besoins particuliers, tels que ceux vivant avec un TDL, peuvent atteindre des objectifs de succès fixés par l'école, mais dans des délais qui diffèrent généralement de ceux représentatifs de la norme. Les travaux de Théorêt (2005) ont également permis de distinguer la résilience scolaire de la résilience éducationnelle, cette dernière renvoyant plutôt à une équipe-école.

2.4.2 Définition de la résilience scolaire

Les études sur la résilience scolaire permettent de mieux comprendre comment des jeunes étant exposés à des situations personnelles ou familiales dites adverses réussissent à persévérer et à atteindre leurs objectifs scolaires (Tessier et Schmidt, 2007; Théorêt, 2005; Wang et al., 1994). Tout comme le disait Rigsby (1994), Théorêt (2005) est d'avis que la résilience scolaire est fortement liée à la mission éducative de l'école québécoise voulant que chaque individu s'accomplisse et vive des succès adaptés à ses capacités cognitives.

À la lumière des travaux de Cyrulnik (2001, 2007), neuropsychiatre français, il est possible de diviser la population étudiante en trois groupes. Le premier groupe comprend les étudiants qui présentent un développement dit normal. Ces étudiants ne sont pas exposés à l'adversité. Il pourrait s'agir, par exemple, d'un étudiant qui ne présente pas de trouble du langage et qui réussit, sans obstacle, à obtenir un diplôme universitaire. Le deuxième groupe comprend les étudiants qui ne parviennent pas à faire face à l'adversité et qui développent des difficultés d'adaptation. Un étudiant vivant avec un TDL qui déciderait d'abandonner ses études compte tenu des défis sociaux qu'il rencontre, bien qu'il ait les capacités et la motivation de les réaliser, ferait partie de ce groupe. Il ne réussirait pas à atteindre son objectif scolaire. Cet abandon pourrait avoir des effets néfastes sur sa motivation scolaire ou sur son estime personnelle. Enfin, le troisième groupe d'étudiants renvoie à la résilience et comprend

ceux qui parviennent à s'adapter positivement malgré un contexte d'adversité. Un jeune adulte vivant avec un TDL qui réussit à obtenir un diplôme universitaire ferait alors partie de ce groupe. Pour pouvoir attribuer le qualitatif résilient à un parcours ou à une trajectoire scolaire[7], deux conditions doivent donc être observées : un contexte d'adversité et une adaptation positive.

Condition 1 : le contexte d'adversité

La première condition à observer est la présence d'un contexte d'adversité, soit des conditions de vie négatives qui peuvent être associées statistiquement à des difficultés d'adaptation (Luthar et Cicchetti, 2000). Anaut (2015) précise que le contexte d'adversité s'applique à deux types d'individus. En premier lieu, il se rapporte à ceux qui réussissent à se reconstruire à la suite d'évènements traumatiques (p. ex. : décès des parents en bas âge). En deuxième lieu, il concerne les individus « à risque », soit ceux qui réussissent à s'adapter positivement malgré des conditions de vie défavorables ou pathologiques. Le contexte d'adversité symbolise alors les traits, expériences, conditions, défis et circonstances qui rendent un individu plus à risque ou vulnérable de s'adapter avec difficulté à celui-ci (Luthar et Cicchetti, 2000). À cette liste peut s'ajouter le fait de vivre avec un TDL, considérant son influence négative sur le développement d'un individu (Boisvert, 2009). Le présent projet concerne donc le deuxième type d'individus puisque les bacheliers vivant avec un TDL sont plus « à risque » de rencontrer des défis limitant l'atteinte de leurs objectifs scolaires que ceux qui ne présentent pas ce trouble du langage. En effet, les travaux de Bishop et son équipe (2016, 2017) de même que ceux présentés dans le premier chapitre de cette thèse permettent d'affirmer qu'un individu vivant avec un TDL rencontre des défis

[7] Les recherches portant sur la résilience scolaire utilisent, entre autres, les expressions « trajectoires scolaires » ou « parcours scolaires » pour témoigner de la progression des élèves au plan de leur scolarité. Dans cette thèse, l'expression « parcours scolaire » a été privilégiée. Une précision à cet égard est présentée dans le troisième chapitre.

langagiers persistants qui ont des impacts fonctionnels sur son développement et qui les rendent vulnérables à d'éventuelles difficultés personnelles, scolaires ou sociales.

Comme le souligne Nadeau (2018), la conception du contexte d'adversité est complexe puisque sa conceptualisation auprès des participants d'une recherche peut différer subjectivement d'un individu à l'autre (Masten, 2001; Masten et Coatsworth, 1998) ou d'une culture à l'autre (Boisvert, 2009; Luthar et al., 2003). Toutefois, cette divergence est rarement considérée (Nadeau, 2018) puisque la conception de ce que représente un contexte d'adversité est souvent interprétée par le chercheur (Macé, 2011). Cette inférence incite à la prudence dans la sélection des participants. Pour Macé (2011), il demeure approprié de s'informer sur la manière dont une personne perçoit son vécu pour pouvoir déterminer si elle considère avoir fait face à un contexte d'adversité (Michallet, 2012; Milot, 2009; Nadeau, 2018). Des précautions méthodologiques à cet égard ont donc été prises et seront précisées dans le prochain chapitre.

Condition 2 : l'adaptation positive

La définition de la résilience comprend également le concept d'adaptation positive, soit un dénouement positif malgré le contexte d'adversité. Les définitions du concept de résilience proposées dans les écrits peuvent différer quelque peu en ce qui a trait à cette notion d'adaptation, sans être contradictoires (Théorêt, 2005). Certains chercheurs se basent parfois sur les attentes générales de la société et de l'époque face à un individu, en fonction de son âge et de sa situation, pour décrire ce que représente une adaptation positive (p. ex. : l'obtention du diplôme d'études secondaires est grandement valorisée au Québec puisqu'elle permet de trouver plus facilement un emploi), alors que d'autres s'intéressent à la présence peu élevée de dommages collatéraux chez un individu malgré la gravité des évènements vécus (p. ex. : peu de symptômes pathologiques observés chez une personne qui a vécu un génocide) (Masten, 2005). Luthar et Zelazo (2003) présentent l'indicateur commun regroupant ces deux formes d'adaptation. Selon

eux, une adaptation dite positive est un résultat plus positif (p. ex. : obtenir un diplôme d'études secondaires ou ne pas présenter de symptômes pathologiques) que ce qui était attendu compte tenu du contexte d'adversité (p. ex. : avoir rencontré plusieurs difficultés avant d'avoir obtenu son diplôme d'études secondaires ou avoir vécu un génocide).

Circonscrite au contexte scolaire, l'adaptation positive comprend généralement les concepts de persévérance et de réussite scolaires (Freeman et al., 2004; Théorêt, 2005; Villemagne, 2011). Principalement opérationnalisée en tenant compte des mesures d'engagement comportemental de l'élève (Roland et al., 2015), la persévérance scolaire peut être mesurée en s'intéressant à la durée d'inscription d'un étudiant dans une institution scolaire (Houme, 2009), à l'aide d'une mesure de l'effort (p. ex. : nombre d'heures passées à réaliser ses devoirs) (Schmidt et al., 2003), en considérant l'intention de persévérer (DaDeppo, 2009) ou par l'obtention d'un diplôme (DeRemer, 2002). À l'âge adulte, la notion de persévérance scolaire se rapporte principalement à la capacité d'une personne à réussir son projet de formation, c'est-à-dire à qualifier, puisque celle-ci est porteuse d'espoir quant à l'amélioration de sa situation économique et professionnelle (Staiculescu, 2011; Villemagne et al., 2016). Pour le CSÉ (2002; 2017), la réussite scolaire se mesure par les résultats scolaires et l'obtention d'un diplôme.

Ainsi, tout comme le proposent Zaouani-Denoux (2014) et Sauvé et al. (2006), la persévérance et la réussite scolaires représentent dans ce projet « la poursuite continuelle d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme » (Sauvé et al., 2006, p. 787). Dans cette thèse, l'adaptation positive se rapporte donc à l'obtention d'un diplôme universitaire. Cette diplomation représente un résultat plus positif que ce qui est généralement observé compte tenu du contexte d'adversité, étant donné le fait que ces bacheliers vivent avec un TDL. En effet, rappelons que seulement 3 % des jeunes adultes vivant avec un TDL obtiennent

un diplôme universitaire et que leur parcours scolaire est généralement parsemé de défis scolaires et sociaux. Pour plusieurs auteurs s'intéressant à la résilience (p. ex. : Macé, 2011), l'adaptation positive est, tout comme le contexte d'adversité, tributaire de l'interprétation qu'une personne accorde à celle-ci. Conséquemment, des précautions méthodologiques ont aussi été prises à cet effet.

En somme, dans cette thèse, les deux conditions permettant d'étudier la résilience scolaire sont présentes. En revanche, comme précisé dans le premier chapitre, il n'est actuellement pas possible de comprendre comment des jeunes adultes vivant avec un TDL parviennent à obtenir un diplôme universitaire. Cette adaptation positive étant le fruit de plusieurs années de défis et de succès, il apparaissait pertinent d'étudier la résilience scolaire comme un construit, comme un processus.

2.4.3 Étude de la résilience scolaire sous un angle écosystémique

Comme le résume Michallet (2012), la résilience peut se définir et s'étudier de trois manières : comme une caractéristique, comme un processus ou comme un résultat. Dans cette thèse, la résilience scolaire est prioritairement considérée comme un processus. Elle est donc étudiée en tant que processus individuel qui s'actualise par les expériences vécues par un étudiant et les interactions qui en découlent dans son environnement à travers son parcours scolaire (Egeland et al., 1993; Glantz et Sloboda, 1999; Kumpfer, 1999; Luthar et Cicchetti, 2000; Masten et Powell, 2003; Terrisse et Larose, 2001). Ce processus peut s'interrompre ou se vivre à différents moments et selon différents contextes. Un étudiant peut donc agir de manière résiliente dans certains contextes (p. ex. : contexte scolaire), mais moins dans d'autres (p. ex. : contexte professionnel) (Masten et Powell, 2003). Le fait de s'adapter de manière positive n'est également pas considéré comme un « remède » qui efface tout (Anaut, 2003), les évènements vécus pouvant laisser des séquelles ou des conséquences.

Lorsque la résilience est considérée comme un processus, il importe alors d'utiliser l'expression « adaptation résiliente » ou « parcours scolaire résilient » plutôt que « personne résiliente » (Luthar et Cicchetti, 2000; Masten et Powell, 2003) puisqu'elle ne représente pas seulement une caractéristique statique d'un individu (Boisvert, 2009). Elle implique également une interaction entre celui-ci et son environnement, qui mène à son développement. Comme le résume Boisvert (2009), « 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 » (p. 105).

Cette conception interpersonnelle de la résilience (Liddle, 1994) se conjugue avec le modèle écosystémique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). C'est d'ailleurs ce qui a inspiré les travaux d'Ungar et ses collègues (Ungar, 2005, 2013; Ungar et al., 2013). Selon eux, la résilience gagne à être étudiée en fonction du modèle de Bronfenbrenner en mettant l'accent sur des facteurs écosystémiques (Ungar et al., 2013). Plusieurs chercheurs s'intéressant au concept de résilience scolaire ont d'ailleurs privilégié cette perspective écosystémique dans leurs études puisqu'elle permet de se rallier à l'influence multicausale et à la nature dynamique entre un individu et son environnement (Kengne, 2011; Kumpfer, 1999; Larose, Terrisse et al., 2004; Rosenbaum, 2017; Terrisse et Larose, 2011; Théorêt, 2005), ce qui n'est pas sans rappeler le modèle social du handicap décrit plus tôt.

L'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) met de l'avant le fait qu'un individu se développe et s'adapte aux changements lorsqu'il interagit avec son environnement. Tout comme Ungar (2012), Larose, Terrisse et al. (2004) considéraient que toute étude inspirée de cette approche doit envisager « l'analyse des relations de l'[individu] avec son environnement de façon holistique » (Larose, Bédard et al., 2004, p. 58). Cette perspective est toutefois moins considérée dans les études portant sur le TDL. Croteau et son équipe (2017) rappellent que les recherches réalisées sur les défis ou les difficultés des jeunes vivant avec un TDL, notamment celles se rapportant à leurs

altérations langagières, sont « décontextualisées, menées sans égard à l'environnement réel dans lequel ces enfants se réalisent ou évoluent. Les caractéristiques favorables ou non favorables de l'environnement où ils évoluent devraient être étudiées » (p. 132).

Dans sa conceptualisation du modèle écologique, Bronfenbrenner (1979) décrit l'environnement d'un individu comme une imbrication de différentes couches systémiques qui s'influencent mutuellement : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème.

L'ontosystème

L'ontosystème comprend toutes les caractéristiques physiques, émotionnelles, intellectuelles et comportementales d'un individu, qu'elles soient innées ou acquises. Il regroupe, entre autres, ses états, habiletés, compétences ou difficultés. Dans une perspective écosystémique, ces caractéristiques sont influencées par son environnement puisqu'il contribue également à les transformer. La résilience scolaire d'un étudiant vivant avec un TDL doit donc être étudiée, par exemple, en prenant en compte l'influence de son TDL sur le développement de son langage, mais aussi sur les autres systèmes (p. ex. : quelle est son influence sur les plans scolaire ou social). Pour Cyrulnik (1999), des caractéristiques relevant de l'ontosystème sont souvent répertoriées comme tremplin au développement de la résilience : bonnes capacités cognitives, autonomie, sentiment d'auto-efficacité, capacités d'adaptation relationnelles ou d'empathie, capacité d'anticipation et de planification et sens de l'humour.

Le microsystème

Le microsystème regroupe les différents lieux, contextes et personnes assidument fréquentés par l'individu. Il représente les milieux de vie immédiats (p. ex. : la maison,

l'école, etc.), les gens côtoyés régulièrement (p. ex. : famille, amis, collègues, etc.), mais aussi les activités qui s'y déroulent (p. ex. : apprendre, s'amuser) et les rôles sociaux qui s'en dégagent (p. ex. père, enseignant, employé, etc.) (Bronfenbrenner, 1994).

Le mésosystème

Le mésosystème symbolise les interrelations que les microsystèmes peuvent avoir entre eux. En s'intéressant à ce système, il est possible de mieux comprendre les liens et les processus microsystémiques de l'environnement d'un individu, qu'ils soient positifs ou conflictuels, et les impacts de leurs interactions sur son évolution (Bronfenbrenner, 1994). Un exemple souvent cité dans les écrits demeure celui de l'influence positive que peut avoir la collaboration entre les parents et l'école sur l'expérience scolaire des élèves (p. ex. : Côté, 2015; Deslandes, 2001, 2004; Dumoulin, 2016; Duval et al., 2019; Epstein, 1983; Larivée, 2011; Tardif, 2016; Tremblay et al., 2015).

L'exosystème

L'exosystème, quant à lui, inclut tous les environnements avec lesquels un individu n'a pas d'interaction directe, mais qui peuvent affecter son développement. Il peut s'agir de lieux physiques, de personnes et d'activités, mais aussi des décisions qui s'y prennent. Ce système englobe, par exemple, l'emploi des parents d'un individu. Bien que ce dernier ne subisse pas directement les conditions de travail qui s'y rapportent, il en reçoit tout de même les conséquences à la maison (p. ex. : le revenu d'emploi influence les services privés qu'un individu peut recevoir). Au Québec, un Centre de services scolaire est également un élément de l'exosystème puisqu'il représente un environnement qui propose des services aux élèves ayant des besoins particuliers, sans que ceux-ci puissent l'influencer en retour (Dorion et al., 2019).

Le macrosystème

Dans le même ordre d'idées, le macrosystème comprend les croyances, coutumes, idéologies et valeurs d'une communauté qui influencent les conduites des individus qui la constituent. Le macrosystème joue un rôle sur la façon dont se développe un individu. À titre d'exemple, au Québec, l'éducation demeure grandement valorisée.

Le chronosystème

Enfin, le chronosystème regroupe les influences que peuvent avoir le temps et les évènements vécus sur le développement d'une personne. C'est en s'intéressant au chronosystème qu'il est possible d'analyser de manière évolutive et dynamique la situation d'un individu et ses influences dans le temps (Terrisse et Larose, 2001). En connaissant l'historique des systèmes et leur influence temporelle sur le développement d'une personne, il est possible de mieux comprendre sa situation présente. Pour que la personne puisse donner un sens à un évènement ou à l'implication d'une personne dans sa vie, il est nécessaire de le faire de manière rétrospective, avec un certain recul temporel (Michallet, 2012). En pensant à l'ensemble de son parcours scolaire, par exemple, un étudiant vivant avec un TDL pourrait rapporter qu'une rencontre au secondaire a été marquante (p. ex. : un enseignant qui croyait en ses capacités) et qu'elle a servi de tremplin pour le développement de sa résilience scolaire jusqu'à l'obtention de son diplôme universitaire.

En somme, selon le modèle écosystémique, le parcours scolaire d'un bachelier vivant avec un TDL peut être étudié en s'intéressant, dans une perspective historique, constructiviste et socioconstructiviste, à l'influence des multiples systèmes composant son environnement au fil du temps jusqu'à l'obtention de son diplôme universitaire (McMillen, 1999; Miltenburg et Singer, 2000). Plus précisément, chaque système peut

générer des facteurs de risque ou de protection qui sont liés au développement de sa résilience scolaire.

2.4.3.1 Facteurs de risque et de protection liés au développement de la résilience scolaire

Depuis plus de 30 ans, de nombreux travaux ont été réalisés dans l'optique d'identifier des facteurs de risque et de protection liés au processus de résilience scolaire (p. ex. : Kimchi et Schaffner, 1990; Terrisse et Larose, 2001). Potvin (2018) précise que le concept de *risque* trouve son origine dans les études épidémiologiques en médecine et se rapporte à des facteurs qui accentuent (facteurs de risque) ou qui limitent (facteur de protection) les chances qu'une personne développe une maladie. Le concept a ensuite été adopté en sciences humaines et permet « une réflexion sur les facteurs susceptibles de prédire l'apparition ultérieure d'inadaptation psychosociale » (Potvin, 2018, p. 38). En contexte scolaire, cette inadaptation psychosociale se traduit surtout par des difficultés sociales ou d'apprentissage (Schmidt et al., 2003).

Dans les études portant sur la résilience scolaire, les facteurs de risque sont généralement définis comme des caractéristiques individuelles et environnementales qui accroissent la probabilité qu'un étudiant 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 des caractéristiques individuelles ou environnementales qui contrent ou limitent l'influence négative de ces facteurs de risque (Garmezy, 1985).

De nombreuses recherches portant sur la résilience scolaire ont permis d'identifier des caractéristiques individuelles qui peuvent représenter un facteur de protection (p. ex. : être motivé envers son projet d'études, avoir un intérêt pour l'école, etc.) (Bridgeland et al., 2006; Dunn et al., 2004; Greene et al., 2004; Kamanzi et al., 2010;

Nadeau et Lessard, 2019; Villemagne et al., 2016; Zaouani-Denoux, 2014). Plusieurs caractéristiques environnementales sont également déjà reconnues comme étant aidantes (p. ex. : des parents qui s'impliquent dans les devoirs, une bonne collaboration école-famille, etc.) ou nuisibles (p. ex. : des parents qui ne valorisent pas l'école) pour favoriser la résilience scolaire d'un jeune qui rencontre, par exemple, des difficultés d'apprentissage (Côté, 2015; Deslandes, 2001, 2004; Dumoulin, 2016; Dumoulin et al., 2014; Duval, 2017; Doré-Côté, 2007; Duval et al., 2019; Nadeau et Lessard, 2019; Rumberger et al., 2017; Sauvé et al., 2006; Schmidt et al., 2003; Tardif et Dumoulin, 2017; Tremblay et al., 2015; Villemagne et al., 2016).

Des individus peuvent également être qualifiés de tuteurs de résilience en adoptant des comportements favorisant la persévérance et la réussite scolaires d'un apprenant (Nadeau et Lessard, 2019; Sauvé et al., 2006; Villemagne et al., 2016; Zaouani-Denoux, 2014). À titre d'exemple, dans sa thèse portant sur la résilience scolaire d'élèves du secondaire à risque de décrochage, Nadeau (2018) a relevé que des acteurs tels que des enseignants ont influencé positivement le parcours scolaire de plusieurs élèves à risque de décrochage scolaire en les encadrant, en les soutenant et en les conseillant pendant leurs études.

Pour déterminer si une caractéristique individuelle ou environnementale représente un facteur de risque ou de protection, plusieurs critères doivent être pris en considération. En effet, certaines caractéristiques peuvent se transformer en fonction du contexte étudié ou de l'âge d'une personne (p. ex. : 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). En plus de se transformer en fonction du contexte et de l'âge des individus, une caractéristique peut être considérée comme un facteur de risque ou de protection en fonction du sens qui lui est attribué (Kumpfer, 1999). Par exemple, un jeune adulte pourrait considérer, en opposition avec ce qu'indiquent différents résultats de recherche, que la surveillance accrue de ses parents

dans son adolescence a plutôt constitué un facteur de protection, et ce, pour des raisons qui lui sont propres.

Pour Garmezy et al. (1984), les facteurs de protection révèlent leur influence en présence des facteurs de risque. Une image peut être utilisée pour illustrer cette idée. Des parents qui demeurent disponibles pour accompagner leur enfant vivant avec un TDL dans ses devoirs peuvent être perçus comme un facteur de protection uniquement si ce dernier se tourne vers eux lorsqu'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage, si le soutien souhaité est réellement octroyé et lui permet de mieux comprendre certaines notions scolaires.

Terrisse et Larose (2001), de leur côté, rappellent que les facteurs de risque et de protection influencent davantage la résilience scolaire d'un étudiant lorsqu'ils se cumulent et interagissent entre eux. Conséquemment, il est moins probable qu'un facteur de protection (p. ex. : le soutien des parents) puisse à lui seul permettre de comprendre la résilience scolaire d'un bachelier vivant avec un TDL. En contrepartie, les travaux de Rutter (1985) servent de référence pour rappeler que la présence de plus de quatre facteurs de risque multiplie par dix la possibilité qu'un adolescent décide de mettre fin à ses études avant l'obtention d'un diplôme.

Pour pallier ces mises en garde, il est désormais conseillé de ne pas uniquement identifier les facteurs de risque et de protection qui influencent le processus de résilience scolaire. L'étude de la résilience scolaire sous un angle écosystémique nécessite plutôt de prendre en compte les interactions, qu'elles soient directes ou indirectes, entre les facteurs de risque et de protection relevant de l'ontosystème d'un individu, mais aussi de ses autres systèmes qui évoluent de manière temporelle et contextuelle (Kumpfer, 1999; Masten, 2001; Terrisse et Larose, 2001). S'intéresser à la résilience scolaire, c'est vouloir comprendre comment les facteurs de protection d'un étudiant ont interagi avec les facteurs de risque entourant son écosystème.

2.4.3.2 Les interactions entre les facteurs de risque et de protection

Comme le font remarquer plusieurs chercheurs, les interactions entre les facteurs de protection et de risque s'avèrent complexes à décrire (Kumpfer, 1999; Nadeau, 2018; Nadeau et Lessard, 2019). D'une part, l'effet d'un facteur de protection (p. ex. : des parents qui proposent à leurs enfants des stratégies pour apprendre à gérer leur stress) sur un facteur de risque (p. ex. : un enfant qui vit de l'anxiété) peut se déployer des mois, voire des années plus tard (Boisvert, 2009). Une personne peut, par exemple, mettre en pratique des stratégies visant à diminuer son stress avant une évaluation sommative importante à l'université, alors que ces stratégies lui avaient été proposées durant ses études secondaires. Il est ainsi recommandé, comme précisé antérieurement, d'étudier le phénomène de résilience scolaire de manière rétrospective pour amener un étudiant à partager toutes les informations permettant de déterminer comment les facteurs de risque et de protection ont interagi entre eux au fil du temps (Kumpfer, 1999; Masten et al., 1990).

D'autre part, Boisvert (2009) et Nadeau (2018) recommandent de ne pas s'interroger sur l'influence de tous les facteurs qui s'inscrivent dans le processus de résilience d'un étudiant, mais bien de laisser les participants d'une recherche s'exprimer sur ceux qu'ils considèrent comme étant les plus importants, sur ceux auxquels ils attribuent un sens. Étudier la résilience sous l'approche écosystémique sous-entend que « les systèmes n'ont d'existence que dans la mesure où ils ont une dimension spécifique du vécu de l'individu » (Larose, Bédard et al., 2004, p. 73).

En somme, la résilience scolaire est le fruit d'une interaction entre un apprenant et son environnement. Tous les systèmes de son écosystème peuvent comprendre des facteurs de risque ou de protection, lesquels peuvent être identifiés ainsi à la lumière du vécu des étudiants. Les mises en garde décrites permettent aussi de saisir l'importance de s'intéresser aux interactions entre les facteurs de risque et de protection pour

comprendre comment s'est développée la résilience scolaire des bacheliers vivant avec un TDL plutôt qu'à leur seule identification (Kumpfer, 1999; Nadeau, 2018; Rutter, 1987). Lyons et Roulstone (2018) ont d'ailleurs noté cette limite dans leur recherche qui avait pour objectif de décrire des facteurs associés à la résilience d'enfants vivant avec un TDL en ce qui a trait à leur participation sociale. Trois principaux facteurs de risque (difficultés langagières, difficultés sociales et craintes liées à leur parcours scolaire) et de protection (espoir que les choses évoluent positivement, relations sociales positives et sentiment de contrôle) ont été relevés. Bien que ces facteurs aient été identifiés, les auteures croient que d'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre comment ils interagissent. Dans cet ordre d'idées, différents modèles de la résilience ont été développés pour expliciter ces interactions.

2.4.3.3 Modélisations de la résilience

Au fil du temps, quelques modèles ont été conçus pour dépeindre comment se développe la résilience en tentant d'expliciter les interactions entre les facteurs de risque et de protection qui s'y rapportent. Les trois principaux modèles utilisés dans les recherches portant sur la résilience scolaire seront décrits et critiqués dans les paragraphes suivants.

Modèles « compensatoire », « de protection » et « défi »

En s'inspirant de différents travaux (Garmezy et al., 1984; Masten, 2001; Masten et Powell, 2003; Rutter, 1987), Larose et son équipe (2001) ont repris trois modèles qui facilitent la compréhension de la résilience en contexte scolaire en explicitant l'influence des facteurs de protection sur les facteurs de risque : le modèle « compensatoire », le modèle « de protection » et le modèle « défi ». Ceux-ci ne sont pas mutuellement exclusifs (Garmezy et al., 1984).

Dans le modèle « compensatoire », parfois appelé additif (Masten, 2001), les facteurs de protection (p. ex. : caractéristiques personnelles ou familiales) annihilent les facteurs de risque, sans interagir avec eux. Les facteurs de risque et de protection ont donc une influence indépendante sur l'adaptation que vit un individu. Un étudiant vivant avec un TDL qui présente un bon sentiment de compétence pourrait, par exemple, être résistant devant le discours dévalorisant d'un professeur à l'égard des mesures adaptées qui lui sont offertes dans le cadre d'un cours. Nadeau (2018) est toutefois d'avis qu'il demeure difficile de comprendre l'effet global des facteurs sur le processus de résilience scolaire d'un étudiant puisqu'il n'est pas possible de déterminer concrètement leur influence.

Le modèle « de protection », quant à lui, met en lumière les interactions entre les facteurs de risque et de protection d'un étudiant qui influencent son adaptation positive. Cette adaptation s'explique alors par ces interactions, et non par les facteurs eux-mêmes (Masten, 2001). Dans l'exemple précédent, ce même étudiant pourrait, considérant le sentiment de compétence qui l'habite, demander à rencontrer ce professeur pour lui décrire son TDL, afin qu'il puisse bien comprendre l'influence positive des mesures adaptées proposées sur sa réussite scolaire.

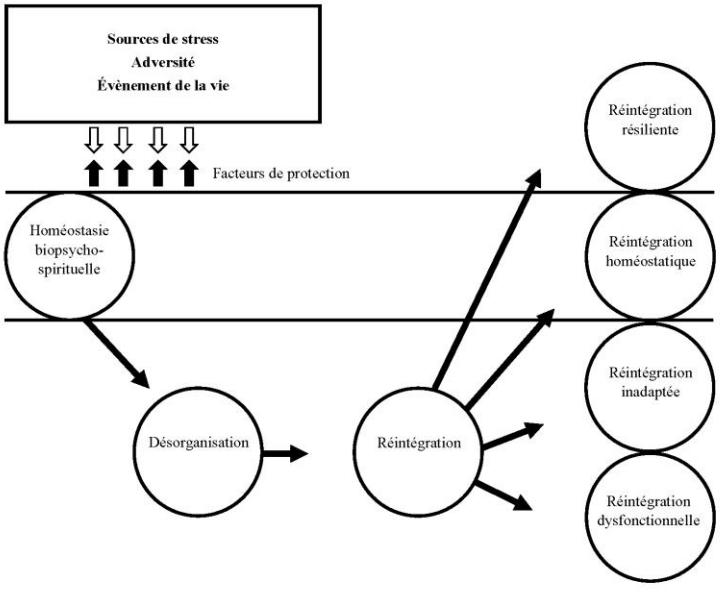
Enfin, le modèle « défi » décrit comment certains facteurs de risque peuvent occasionner un stress dit positif chez un individu, ce qui lui permet d'augmenter sa capacité d'adaptation et de stimuler le développement des compétences qui s'y rapportent. Ces dernières peuvent ensuite être utilisées dans d'autres situations similaires ou analogues (Masten, 2001). Dans un tel cas, le niveau de stress engendré par le facteur de risque ne doit pas être intolérable (Terrisse et Larose, 2001). Ainsi, l'étudiant cité en exemple pourrait, dans le cadre de ses cours ultérieurs, s'investir davantage dans ses études considérant le stress engendré par cette situation.

Ces modèles permettent une meilleure compréhension du processus de résilience scolaire en analysant l'influence des facteurs de protection sur les facteurs de risque. Toutefois, comme Nadeau (2018) le souligne, « ils n'offrent pas un regard global sur le processus de résilience en négligeant l'intégration des interactions entre les caractéristiques personnelles de l'individu et les facteurs environnementaux » (p. 87). Ils ne prennent ainsi pas en considération tous les systèmes proposés par Bronfenbrenner (1979). De son côté, Richardson (2002) propose un modèle plus intégrateur.

Modèle de la résilience de Richardson (2002)

En 2002, Richardson (p. 311) a proposé un modèle schématisant de manière simple et dynamique les concepts inhérents au développement de la résilience (Figure 2.1).

Figure 2.1 : Le modèle de la résilience de Richardson (2002)



Ce modèle illustre comment les interactions entre les facteurs de protection d'un individu lui permettent de contrer une situation adverse et de se retrouver dans une zone de confort (homéostasie biopsychosociale). Il met surtout l'accent sur les issues pouvant être empruntées en fonction de la gravité ou du niveau de risque plus élevé de cette situation adverse lorsqu'il y a une dysfonction. Le modèle n'intègre donc pas la notion de facteurs de risque, laquelle semble plutôt être regroupée dans les éléments qui peuvent activer le processus de résilience (stresseurs, adversité et évènements de la vie).

Les quatre formes de réintégration présentent, sous forme de continuum combinant les formes d'adaptation et les compétences liées à la résilience développées par l'individu, les conséquences possibles d'un retour à l'équilibre. Alors que la réintégration résiliente symbolise une adaptation positive à la situation et le développement de nouvelles compétences, la réintégration dysfonctionnelle se rapporte à la remédiation au problème à l'aide de comportements destructeurs (p. ex. : recourir à des substances illicites) qui donnent une illusion d'adaptation. Ce modèle amène à percevoir différemment l'adaptation positive de l'individu en contexte de résilience. Pour Richardson (2002), l'adaptation positive implique également un levier vers une transformation personnelle. Pour pouvoir considérer qu'il y a eu adaptation positive, un individu doit conséquemment avoir évolué positivement par rapport à la situation adverse rencontrée (p. ex. : avoir acquis de nouvelles compétences, être en mesure de réagir plus facilement à d'autres difficultés similaires, etc.)

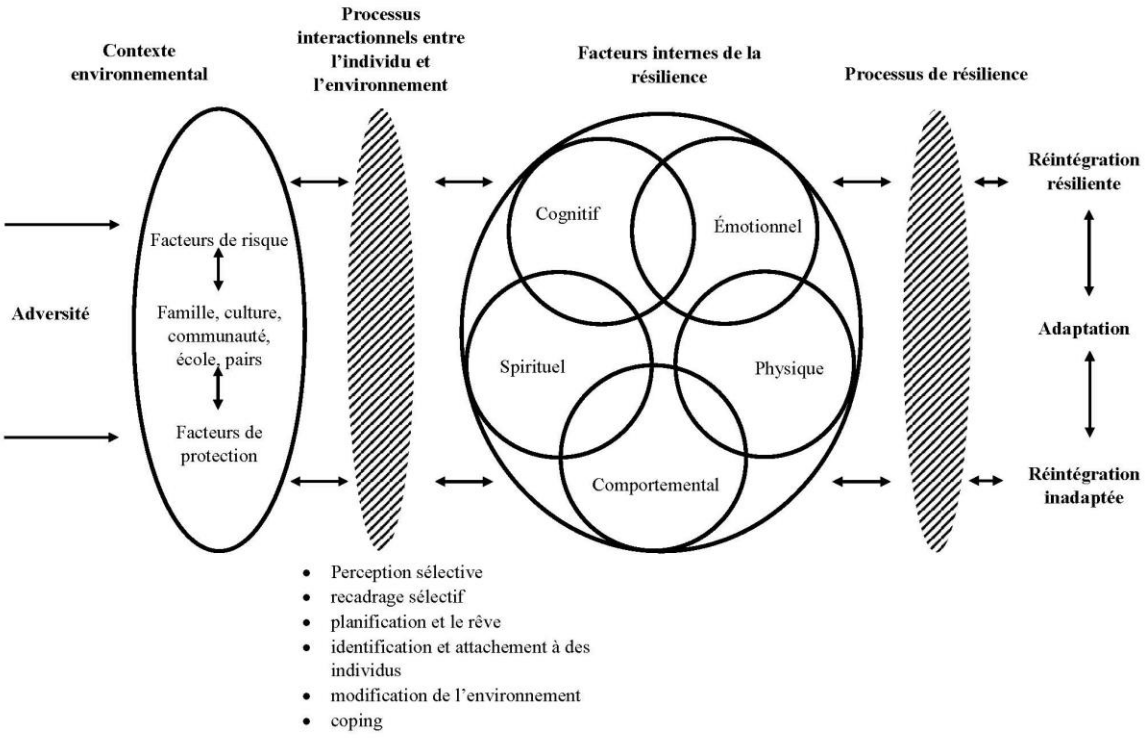
Une des limites perçues de ce modèle est qu'il ne différencie pas les facteurs relevant de l'individu et ceux liés à son environnement, alors que ce sont les rapports entre eux qui favorisent le développement de la résilience (Boisvert, 2009; Terrisse et Larose, 2001). Ces facteurs sont catégorisés dans le même ensemble (facteurs de protection). Or, la résilience est explicitement définie comme une interaction entre les caractéristiques d'un individu et son environnement (Egeland et al., 1993; Glantz et

Sloboda, 1999; Kumpfer, 1999; Luthar et Cicchetti, 2000; Terrisse et Larose, 2001). Le modèle de la résilience de Kumpfer (1999), bien que moins récent, illustre davantage ces distinctions.

Modèle de la résilience de Kumpfer (1999)

Le modèle de Kumpfer (1999, p.187), inspiré des travaux de Bronfenbrenner et Crouter (1983) et de Rutter (1987), permet de mieux illustrer comment un individu parvient à s'adapter de manière positive aux situations adverses qu'il rencontre en interagissant avec son environnement (Figure 2.2).

Figure 2.2 : Le modèle de la résilience de Kumpfer (1999)



Plus précisément, le modèle de Kumpfer (1999) met en lumière six construits. Quatre d'entre eux sont des « domaines d'influence » du processus de résilience (l'adversité,

le contexte environnemental, les caractéristiques personnelles de l'individu et l'adaptation) et deux sont des « points transactionnels » entre deux domaines (la relation entre l'individu et son environnement, la relation entre l'individu et le type d'adaptation).

Comme illustré dans ce modèle, le processus de résilience débute par l'apparition d'une situation adverse (stresseur ou défi). Sans ce premier domaine d'influence, il n'y a pas de résilience. Il peut s'agir d'éléments stressants, d'un évènement particulier ou d'un défi important rencontré par un individu qui crée un déséquilibre dans son état de bienêtre et de stabilité. Dans tous les cas, selon la vision de Kumpfer (1999), c'est l'individu qui demeure le mieux placé pour mesurer le degré de stress et d'influence négative accordé à ce type de stimulus.

C'est grâce à ce premier domaine d'influence que les facteurs de protection d'une personne peuvent être mobilisés et que de nouveaux apprentissages peuvent en découler (Richardson, 2002). En effet, devant une situation adverse, des processus interactionnels entre l'environnement (contexte environnemental) et les caractéristiques personnelles de l'individu (facteurs internes de la résilience) peuvent opérer pour la contrer.

Le contexte environnemental comprend l'équilibre et l'interaction entre les facteurs de risque et de protection associés aux différents domaines d'influence de l'individu (p. ex. : famille, amis, école, communauté). L'environnement peut ainsi « amortir » l'impact de la situation adverse sur une personne (facteurs de protection) ou l'exacerber (facteurs de risque). Kumpfer (1999) est d'avis que l'individu est une fois de plus le mieux placé pour qualifier si les caractéristiques de son environnement peuvent être qualifiées de facteurs de risque ou de protection.

Les facteurs internes de la résilience regroupent toutes les caractéristiques, qu'elles soient cognitives, émotionnelles, physiques, comportementales ou spirituelles, qui permettent à l'individu d'interpréter et de surmonter la situation adverse. Le Tableau 2.5 présente une synthèse des principales caractéristiques, identifiées par Kumpfer (1999) à travers plusieurs recherches, comme étant grandement aidantes pour favoriser le processus de résilience d'une personne. Il est possible de faire l'hypothèse que d'autres travaux de recherche aient enrichi cette liste au fil du temps.

Tableau 2.4 : Des caractéristiques individuelles qui favorisent la résilience (Kumpfer, 1999)

Caractéristiques				
Cognitives	**Émotionnelles**	**Physiques**	**Comportementales**	**Spirituelles**
▪ Compétences scolaires ▪ Résolution de problèmes ▪ Stratégies de planification et d'organisation	▪ Compétences émotionnelles ▪ Empathie ▪ Humour	▪ Santé ▪ Talents physiques	▪ Compétences communicationnelles ▪ Compétences sociales	▪ Motivation ▪ Persévérance ▪ But, objectif de vie

Dans le même ordre d'idées, toujours selon Kumpfer (1999), les processus interactionnels représentent le premier « point transactionnel » de son modèle. Ils agissent en tant que médiateurs entre une personne et son environnement. Plus précisément, ils permettent de mieux comprendre la manière dont un individu perçoit ou modifie son environnement, consciemment ou inconsciemment, pour s'adapter positivement à une situation adverse. Pour Kumpfer (1999), six processus interactionnels sont régulièrement observés :

1. La perception sélective (interprétation sélective de la situation vécue);
2. Le recadrage cognitif (donner un autre sens à la situation vécue ou à un processus);
3. La planification et le rêve (se donner des objectifs, avoir des désirs et des rêves);
4. L'identification et l'attachement à des d'individus (se tourner vers des gens significatifs au besoin ou s'en inspirer comme modèles);
5. Les modifications de l'environnement (modifier des éléments de son environnement en vue d'un changement ou d'une amélioration);
6. Le *coping* (stratégies actives et conscientes de résolution de problèmes liés au stress telles que l'évitement ou le fait de composer émotionnellement avec la situation).

Kumpfer (1999) ajoute que des gens, qualifiés de tuteurs de résilience par Cyrulnik (2007), peuvent adopter des comportements qui favorisent la mise en place de ces processus interactionnels, comme : 1) la modélisation; 2) l'enseignement; 3) le partage de conseils; 4) l'empathie et la sensibilité; 5) la création d'opportunités pour se développer; 6) une supervision et une discipline efficaces ou 7) des attentes raisonnables.

Dans le modèle proposé par Kumpfer (1999), le deuxième « point transactionnel », soit le processus de résilience, est le reflet des interactions entre l'individu et la façon dont il s'adapte à la situation adverse. Ce processus est façonné par les interactions entre le contexte environnemental et les facteurs internes de la résilience d'un individu, mais aussi par ses expériences antérieures. Conséquemment, plus un individu est exposé à certaines sources d'adversité, plus il développe des attitudes et des compétences pour les affronter.

Enfin, pour Kumpfer (1999), trois *outputs* (issues) peuvent résulter de ce processus de résilience : une réintégration résiliente, une adaptation ou une réintégration avec inadaptation. La réintégration résiliente symbolise le niveau le plus élevé d'adaptation d'un individu qui l'amène à s'épanouir à la suite d'évènements vécus. Tout comme dans le modèle de Richardson (2002), une adaptation dite positive au contexte d'adversité implique le développement de nouvelles compétences (p. ex. : plus grande capacité de résolution de problèmes, meilleure estime personnelle) ou une meilleure connaissance de ses facteurs de protection.

La deuxième issue, l'adaptation, se rapporte à l'idée que l'individu est de retour au point de départ, qu'il ne se trouve plus dans un déséquilibre émotionnel, mais qu'il n'a pas réellement appris ou évolué à travers cette expérience. En ce sens, devant une nouvelle situation adverse similaire, il ne serait pas en mesure d'y remédier aisément ou facilement.

Enfin, la réintégration avec inadaptation se résume par le fait que l'individu se porte moins bien qu'avant d'avoir vécu la situation adverse. Ce dernier peut, entre autres, présenter moins de facteurs internes de la résilience qu'auparavant, considérant l'effet négatif de cette expérience sur son sentiment d'efficacité ou son estime personnelle. Il peut également avoir recours à des comportements destructeurs (p. ex. : consommation de substances illicites).

En somme, le modèle de Kumpfer (1999) amène l'idée que la résilience implique une transformation chez un individu. Il permet aussi d'illustrer plus efficacement que dans les modèles décrits antérieurement l'influence des interactions entre un individu et son environnement et le rôle central de l'individu dans ce processus (Larose, Bédard et al., 2004). Kumpfer (1999) est d'avis qu'il est difficile d'inclure son modèle dans une étude. De plus, dans le modèle de Kumpfer (1999), la notion de facteur de risque se rapporte seulement au contexte environnemental. En effet, il présente les facteurs

internes de la résilience, lesquels sont comparables à des facteurs de protection individuels. Les facteurs de risque individuels semblent compris dans le premier domaine d'influence, soit la situation adverse. Or, suivant la logique de Kumpfer (1999) pour décrire les facteurs de risque environnementaux, des caractéristiques individuelles peuvent également exacerber l'impact de la situation adverse sur le développement d'un individu. Pour appuyer cette affirmation, prenons l'exemple d'un jeune vivant avec un TDL qui considère le fait d'avoir vécu de l'intimidation au secondaire comme une situation adverse. Son environnement peut être le reflet de facteurs de risque (p. ex. : les amis qui n'interviennent pas quand le jeune se fait intimider verbalement) ou de protection (p. ex. : un travailleur social lui donne des conseils sur des comportements à adopter pour enrayer l'intimidation) par rapport à cette situation adverse. Toutefois, les caractéristiques individuelles du jeune peuvent également influencer les impacts de cette situation adverse. Si le jeune se considère comme étant timide, par exemple, sa timidité peut être perçue comme un facteur de risque puisqu'elle pourrait limiter le potentiel des conseils prodigués par le travailleur social. Si le jeune est trop timide pour parler à ses intimidateurs, la situation adverse demeurera similaire.

Synthèse des forces et des limites des modèles

En somme, les trois modèles décrits apportent un éclairage sur la manière d'étudier le processus de résilience scolaire. Tous ont des forces, mais également des limites. Des divergences sont observées, notamment dans une utilisation non distinctive des expressions « facteurs de risque individuels » et « contexte d'adversité » dans les modèles de Richardson (2002) et de Kumpfer (1999). De plus, considérant que l'étude de la résilience scolaire se fait de manière écosystémique dans cette thèse, les modèles devraient situer la présence du sujet principal de l'étude. Or, l'individu et son écosystème n'apparaissent pas toujours clairement dans les modèles décrits.

Cependant, des convergences entre tous les modèles sont observées. Dans un premier temps, les trois modèles abordent les concepts de facteurs de risque et de facteurs de protection. Dans un deuxième temps, ils conçoivent tous la résilience comme un processus impliquant des interactions entre les facteurs de risque et de protection. Le modèle « défi » de Larose et son équipe (2001), de même que ceux de Richardson (2002) et de Kumpfer (1999) amènent également l'idée qu'une adaptation positive implique que l'individu évolue à la suite d'une situation adverse (p. ex. : acquisition de nouvelles compétences). Comme présenté dans la prochaine section, les convergences sont inspirantes dans cette thèse pour différencier le contexte d'adversité d'un facteur de risque, définir ce qui représente un facteur de risque et de protection et pour déterminer comment seront étudiées les interactions entre les facteurs de risque et de protection.

2.5 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de la recherche

Cette recherche vise à répondre à la question suivante : comment s'est développée la résilience scolaire de jeunes adultes québécois vivant avec un TDL qui sont parvenus à obtenir un diplôme universitaire? À la lumière du cadre conceptuel, cette thèse a donc pour principal objectif de comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL.

Pour qualifier un parcours de résilient en contexte scolaire, deux conditions doivent être observées : la présence d'un contexte d'adversité et une adaptation positive. Le fait de vivre avec un TDL représente le contexte d'adversité. En effet, la nouvelle définition proposée à la suite des travaux de Bishop et son équipe (2016, 2017) met désormais l'accent sur la sévérité des altérations langagières des gens vivant avec un TDL, de même que sur leurs impacts fonctionnels sur leur développement (p. ex. : difficultés sociales, difficultés scolaires). Il est ainsi possible de croire que les étudiants vivant avec un TDL sont susceptibles de présenter des caractéristiques ou de vivre des

expériences scolaires et sociales qui les rendent à risque de ne pas terminer leurs études universitaires (Luthar et Cicchetti, 2000; Lyons et Roulstone, 2018). De son côté, l'adaptation positive se résume avec l'idée que des bacheliers vivant avec un TDL ont persévéré et réussi sur le plan scolaire en obtenant un diplôme universitaire.

Pour comprendre comment s'est développée cette résilience scolaire, il s'avère pertinent d'analyser le vécu des bacheliers de manière écosystémique (Bronfenbrenner, 1995), en décrivant les interactions entre leurs caractéristiques individuelles (ontosystème) et celles de leur environnement (microsystème, mésosytème, exosystème et macrosystème) au fil du temps (chronosystème) jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. Ces caractéristiques peuvent représenter des facteurs de risque ou de protection liés au développement de leur résilience scolaire.

Le présent chapitre a mis en lumière la complexité de différencier le contexte d'adversité des facteurs de risque individuels dans les modèles de résilience de Richardson (2002) et de Kumpfer (1999). Comme indiqué précédemment, dans cette thèse, le contexte d'adversité représente une première condition permettant de confirmer que le parcours scolaire des bacheliers vivant avec un TDL peut être qualifié de résilient. En s'inspirant des définitions proposées dans les études sur la résilience scolaire, les facteurs de risque représentent quant à eux des caractéristiques individuelles ou environnementales qui ont accru la possibilité que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. À l'opposé, les facteurs de protection représentent des caractéristiques individuelles ou environnementales qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. Ces facteurs peuvent être individuels ou environnementaux.

Le présent chapitre a également mis l'accent sur l'idée que lorsque la résilience scolaire est étudiée comme un processus, il importe de ne pas uniquement identifier ces

facteurs, mais bien de décrire leurs interactions (Kumpfer, 1999; Michallet, 2012; Nadeau, 2018; Théorêt, 2005). Conséquemment, il a été choisi de considérer une caractéristique individuelle ou environnementale comme un facteur de protection si elle a interagi avec un facteur de risque (Garmezy et al., 1984). Dans le même ordre d'idées, comme le résume Théorêt (2005), lorsque la résilience est définie comme un processus, « chaque facteur mérite d'être mieux cerné et son rôle mieux décrit pour parvenir à comprendre comment les facteurs de risque et de protection interagissent pour provoquer la résilience » (p. 642). C'est en dégageant l'influence d'un facteur de protection sur un facteur de risque au fil du temps qu'il est possible de comprendre comment se développe la résilience (Boisvert, 2009). En décrivant l'influence des facteurs de protection sur les facteurs de risque, il est ainsi possible de comprendre comment les bacheliers ont évolué au fil du temps jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire (Kumpfer, 1999; Larose, Bédard et al., 2001; Richardson, 2002). Ainsi, à la lumière de la problématique et du cadre conceptuel qui en découle, la présente recherche comporte un objectif général et trois objectifs secondaires :

Objectif général

- Comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL.

Objectifs secondaires

1. Identifier les facteurs de risque individuels et environnementaux qui ont accru la possibilité que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire;
2. Identifier les facteurs de protection individuels et environnementaux qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire;
3. Dégager l'influence de ces facteurs de protection sur les facteurs de risque.

CHAPITRE 3 :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE

L'objet de recherche de cette thèse est la résilience scolaire de jeunes adultes vivant avec un TDL qui ont obtenu un diplôme universitaire. Une étude multicas auprès de quatre bacheliers québécois vivant avec un TDL a été entreprise pour parvenir à comprendre comment s'est développée leur résilience. Ce troisième chapitre fait état de l'ensemble des choix méthodologiques sous-jacents à cette étude en décrivant d'abord le type et la posture de recherche, puis son devis méthodologique ainsi que les considérations éthiques et les critères de scientificité qui en découlent.

3.1 Type et posture de recherche

L'objectif principal de la recherche est de *comprendre* comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL. Pour Desmarais (2009), le verbe *comprendre* « renvoie à une vision signifiante du monde ou plutôt à une réalité sociale et psychologique dont la caractéristique principale est l'existence d'un sens » (p. 371). La recherche qualitative interprétative permettant cette compréhension d'un objet d'études à travers le sens qu'un individu lui accorde (Denzin, 1970; Mucchielli, 1996), elle a donc été privilégiée.

En outre, plusieurs chercheurs (Chase, 2005; Dorion et al., 2019; Lyons et Roulstone, 2018; Ragin et Becker, 1992; Teram et Ungar, 2009) sont d'avis que les recherches qualitatives interprétatives sont tout indiquées pour *comprendre* comment s'est développée la résilience scolaire parce qu'elles permettent de s'attarder à la manière dont une personne a interagi avec son environnement. Comme le soulignent Teram et Ungar (2009), les méthodes qualitatives permettent davantage d'explorer le caractère et l'histoire uniques de chaque individu et la manière dont il interagit avec son

environnement que peuvent le faire les méthodes quantitatives reposant sur des mesures standardisées.

Considérer que la résilience scolaire est tributaire de l'interprétation qu'un individu porte sur son vécu (Nadeau et Lessard, 2019), c'est donc admettre que les bacheliers vivant avec un TDL sont les mieux placés (Burrick, 2010; Deslauriers, 1991; Palikara et al., 2009; Savoie-Zajc, 2009) pour témoigner de la manière dont ils ont vaincu les difficultés rencontrées avant l'obtention de leur diplôme universitaire (Trottier et Gauthier, 2007).

Dans un même ordre d'idées, le deuxième chapitre a mis en évidence que la *compréhension* de la résilience scolaire ne doit pas se faire sporadiquement, mais plutôt de manière rétrospective, « quand le développement positif d'un adolescent ou d'un adulte montre qu'il a surmonté avec succès les risques associés à sa vie quotidienne depuis l'enfance » (Théorêt, 2005, p. 637). Pour *comprendre* comment s'est développée la résilience scolaire des bacheliers vivant avec un TDL, il importait donc de s'intéresser à leur vécu de manière rétrospective et écosystémique (Bronfenbrenner, 1995). Les bacheliers devaient ainsi être invités à raconter ce qu'ils ont vécu, de la petite enfance jusqu'à aujourd'hui, en mettant l'accent sur leur vécu en contexte scolaire.

Dans cette thèse, l'expression « parcours scolaire » a été utilisée pour témoigner du vécu des bacheliers, de la petite enfance jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. En s'appuyant sur Doray et son équipe (2009a; 2009b) et Dufresne (2012), cette expression s'avère appropriée puisqu'elle comprend les évènements et expériences qui se déroulent à l'intérieur et à l'extérieur d'un système d'enseignement et qui ont un impact direct ou indirect sur la représentation de l'expérience éducative. Dans cette thèse, le parcours scolaire comprend donc la petite enfance et les différentes étapes liées à la scolarité (maternelle, primaire, secondaire, cégep et université). Il a été

choisi d'intégrer la petite enfance considérant que les évènements ou expériences vécues à cette étape de la vie pouvaient influencer l'expérience éducative des bacheliers (p. ex. : avoir déjà un intérêt pour l'école en bas âge). De plus, ce choix s'appuie sur la posture retenue pour étudier la résilience scolaire, soit celle qu'il s'agit d'un processus qui peut se développer dès la petite enfance.

Des bacheliers vivant avec un TDL ont donc été invités à « reconstruire de manière formelle l'expérience informelle » (Picard et al., 2011, p. 8) entourant leur parcours scolaire. La section qui suit décrit comment le devis méthodologique mis en place a permis cette reconstruction.

3.2 Devis méthodologique

Les prochaines lignes visent à détailler le devis méthodologique de la recherche en présentant la stratégie de recherche, les critères de sélection des participants, les stratégies de recrutement, la description des participants de même que les démarches de collecte et d'analyse des données.

3.2.1 Stratégie de recherche

La stratégie retenue dans cette recherche est l'étude de cas. L'étude de cas peut se résumer comme étant un plan de recherche à visée nomothétique permettant l'étude d'un phénomène associé à une unité particulière (p. ex. : une personne, un lieu, une communauté, une organisation ou une société) (Gagnon, 2012; Roy, 2009; Stoecker, 1991). Elle rend possible l'appréhension de phénomènes complexes et multifactoriels. Elle est donc tout indiquée pour cette recherche portant sur la résilience scolaire puisqu'elle permet de s'attarder de manière écosystémique (Bronfenbrenner, 1979; Larose, Bédard et al., 2004; Ungar, 2012) aux interactions entre un bachelier vivant avec un TDL et son environnement au fil du temps.

Opter pour une étude de cas, c'est considérer que le phénomène à l'étude, tel que la résilience scolaire, doit être analysé de manière indissociable du contexte dans lequel il s'inscrit (Albarello, 2011; Merriam, 1998; Yin, 2003, 2009, 2013). Pour Albarello (2011) et Merriam (1998), un chercheur qui désire réaliser une étude de cas doit « prendre en compte dans son analyse les relations entre le phénomène et son contexte, en étant ouvert à une pluralité de dimensions, inscrites dans une perspective historique » (p. 7). Partant de ce fait, la documentation scientifique relève trois principales approches liées à l'étude de cas : la perspective interprétative de Merriam (1998), la perspective positiviste de Yin (2003, 2009, 2013) et la perspective dite « mixte » de Stake (1994, 1995).

Dans cette thèse, la perspective de Stake a été choisie. Compte tenu de la posture interprétative et compréhensive adoptée, la thèse ne pouvait évidemment pas se situer dans la perspective positiviste de Yin (2003, 2009, 2013). Stake a également été préféré à Merriam (1998), notamment parce qu'il définit l'étude de cas comme un choix de l'objet à étudier, plutôt qu'un choix méthodologique. De plus, pour Stake (1994, 1995), l'objectif de l'étude de cas consiste à décrire et à comprendre cet objet d'étude, ce qui cadre bien avec les objectifs de la présente thèse. Cette perspective est à privilégier lorsqu'un chercheur se pose, tout comme dans cette recherche, « une question de type "comment" ou "pourquoi" à propos d'un ensemble contemporain d'évènements, sur lesquels le chercheur n'a pas ou peu de contrôle » (Prévost et Roy, 2012, p. 67). Dans cette thèse, l'étude de cas est descriptive et interprétative puisqu'elle vise d'abord à rapporter une situation telle qu'elle a été vécue par les participants, pour ensuite l'analyser et la comprendre en fonction du phénomène à l'étude (Dorais, 1993; Mucchielli, 1996).

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 représentent pour leur part les cas-témoins, c'est-à-dire qu'ils sont les mieux placés

pour décrire et comprendre le cas-objet. Pour appréhender le cas-objet, Stake (1995) distingue trois types d'études de cas : l'étude intrinsèque, l'étude instrumentale et l'étude collective. L'étude intrinsèque permet de comprendre de manière approfondie un cas-objet à l'aide d'un cas-témoin. Le cas-témoin est choisi selon sa particularité et parce qu'il présente un intérêt particulier pour la recherche, et non parce qu'il est représentatif des autres. De son côté, l'étude de cas instrumentale est à envisager pour un chercheur qui désire mieux comprendre un phénomène ou bonifier une théorie. Le cas-témoin permet alors de faciliter la compréhension du cas-objet. Le dernier type d'étude de cas, l'étude collective, plus communément appelée l'étude multicas ou étude de cas multiple, vise à traiter plusieurs cas-témoins pour comprendre le cas-objet. Elle comprend ainsi le même objectif que l'étude de cas instrumentale, mais avec plusieurs cas-témoins.

Dans ce projet, l'étude de cas multiple a été privilégiée pour obtenir une compréhension plus élargie (Stake, 1995) de la résilience scolaire des bacheliers vivant avec un TDL en s'intéressant au vécu de plusieurs cas-témoins. 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). Le fait de se tourner vers plus d'un cas-témoin ne se justifie donc pas avec l'idée initiale de comparer le vécu des bacheliers, mais vise plutôt à mieux comprendre le cas-objet en s'intéressant de manière fine et individualisée à leur vécu. Leurs expériences peuvent se comparer, mais la pertinence de l'étude multicas décrite par Stake (1995) amène l'idée que la compréhension du cas-objet n'est pas tributaire à la comparaison des cas-témoins.

Comme le synthétisent les principaux spécialistes de l'étude de cas (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2003, 2009, 2013), trois étapes doivent être réalisées pour mener une étude de cas : la planification de l'étude cas, la collecte de données et l'analyse des données recueillies.

3.2.1.1 Planification de l'étude multicas

La première opération à réaliser dans une étude de cas est la planification. Plus précisément, cette première étape nécessite, dans le cadre d'une étude multicas (Stake, 1995), de sélectionner les cas-témoins. Pour parvenir à mettre en relation la diversité de sens attribué au phénomène étudié de manière indépendante au sens statistique (Potvin et Leclercq, 2014), Eisenhardt (1989) conseille de choisir de quatre à 10 cas-témoins. Pour Kevassay (2008), l'échantillon d'une étude multicas peut compter quelques individus seulement, surtout lorsqu'un sujet de recherche est rare comme c'est le cas dans cette étude, mais celui-ci doit présenter des caractéristiques spécifiques permettant d'enrichir la compréhension du phénomène étudié. Il a donc été décidé de sélectionner minimalement quatre cas-témoins.

Critères de sélection des cas-témoins

Partant de ce fait, pour sélectionner les cas-témoins présentant des caractéristiques spécifiques liées au cas-objet, la technique d'échantillonnage par choix raisonné a été utilisée. L'échantillon non probabiliste a été construit en se basant sur les caractéristiques spécifiques de la population à l'étude en fonction des objectifs proposés (Colin, 1992). Les jeunes adultes sélectionnés devaient :

1) Avoir reçu un diagnostic de TDL (quel que soit le niveau d'intensité);
2) Avoir moins de 35 ans;
3) Avoir obtenu un diplôme universitaire (quel que soit le domaine d'études ou le type de diplôme (certificat, diplôme de premier cycle, diplôme d'études supérieures);
4) Avoir réalisé leur parcours scolaire au Québec;
5) Parler le français comme langue première.

Le premier critère « avoir reçu un diagnostic de TDL » vise à considérer les caractéristiques de la population à l'étude. Comme précisé dans le deuxième chapitre, le fait de vivre avec un TDL se rapporte à la première condition de la résilience, soit le contexte d'adversité. Puisque l'appellation « TDL » est récente (Bishop et al., 2016), les participants avaient évidemment reçu un diagnostic qui portait un autre nom (p. ex. : dysphasie, trouble primaire du langage), mais ont été sélectionnés pour le projet si les critères diagnostics de leur trouble du langage convergeaient avec ceux du TDL.

Dans le même ordre d'idées, le deuxième critère était d'avoir moins de 35 ans. Ce 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 participants trop âgés, 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 troisième critère, celui d'avoir obtenu un diplôme universitaire, symbolisait l'adaptation positive de ces bacheliers, telle qu'elle a été décrite à travers le concept de résilience scolaire dans le deuxième chapitre (Masten et Coatsworth, 1998). Rappelons qu'en contexte scolaire, l'adaptation positive symbolise le dénouement du processus de résilience d'un étudiant. Elle se caractérise par sa persévérance et sa réussite scolaires, lesquelles sont représentées dans cette étude par l'obtention d'un diplôme universitaire (DeRemer, 2002; Théorêt, 2005; Zaouani-Denoux, 2014).

Le quatrième critère, 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. Comme le rappellent Larose, Terrisse et al. (2004), « un réductionnisme relatif est inévitable lorsque la perspective

écosystémique est considérée [dans une étude portant sur la résilience] » (p. 58), en fonction du contexte étudié. Considérant que les systèmes scolaires diffèrent d'un pays et même d'une province à l'autre (p. ex. : le système collégial spécifique à la province du Québec), il demeurait important de discuter avec de jeunes adultes qui avaient réalisé leur scolarité au Québec.

Enfin, le dernier critère, soit celui de parler français comme langue première, a permis d'assurer une certaine homogénéité entre les altérations langagières rencontrées par les participants (Rice et al., 2004; Stavrakaki et al., 2011) puisqu'ils s'exprimaient dans une langue présentant les mêmes particularités (p. ex. : une phonologie qui diffère grandement de l'anglais) (Daviault, 2011).

Dans le cadre de cette thèse, le fait qu'un participant présente des troubles concomitants au TDL n'a pas été reconnu comme un critère d'exclusion. Les chercheurs ne s'entendent actuellement pas sur la place que prennent les différents troubles concomitants dans la compréhension et dans la définition de ce trouble du langage. Alors que certains désirent limiter la comorbidité chez leurs participants en s'assurant que ceux-ci présentent uniquement un diagnostic de TDL (Giraudat et al., 2013), d'autres proscrivent certains troubles (p. ex. : déficiences ou troubles neurologiques) dans les critères de sélection de leurs participants, mais en acceptent d'autres (p. ex. : trouble déficitaire de l'attention) (Beauregard, 2014; Lyons et Roulstone, 2018; Michallet et al., 2018). Quelques chercheurs tentent plutôt de compenser les manifestations de ces troubles. Tel est le cas, par exemple, de Skhiri (2011) qui précise que les participants à son projet doctoral qui avaient un trouble déficitaire de l'attention devaient absolument prendre leur médication avant de participer aux évaluations proposées. Enfin, plusieurs chercheurs, principalement ceux qui définissaient antérieurement le TDL comme étant un trouble spécifique du langage, ne précisent pas comment ils tiennent compte de ces troubles dits concomitants dans leurs recherches (Conti-Ramsden et al., 2013).

Les récents travaux de Bishop et son équipe (2016, 2017), lesquels servent actuellement de référence internationale en ce qui a trait au TDL, ont toutefois permis de justifier ce choix. Selon eux, les études qui portent sur le TDL doivent s'intéresser à l'influence des troubles concomitants sur les altérations langagières des participants consultés, sans les utiliser comme facteurs d'exclusion. Il importe de spécifier quels sont les autres troubles diagnostiqués auprès des participants de la recherche :

> *There is, it was argued, a duty on editorial boards of journals to ensure that samples of children with language difficulties are described fully; we need to know not only what the inclusion and exclusion criteria are, and whether there was any assessment for co-occurring conditions such as speech, attentional or motor problems. We should not restrict research to those with no co-occurring problems, but we do need to know whether they are present and affect language profiles.* (p. 18)

Une fois les critères de sélection des cas-témoins établis, des stratégies ont été mises en place pour assurer leur recrutement.

Recrutement des cas-témoins

Après avoir obtenu une certification éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi (Appendice A), l'étudiante-chercheuse s'est tournée vers les associations et regroupements québécois s'intéressant au TDL (p. ex. : Dysphasie Saguenay-Lac-Saint-Jean, Dysphasie Lanaudière, Dysphasie et dyspraxie verbale de l'Abitibi-Témiscamingue) afin d'obtenir leur soutien pour le recrutement. Elle a également pu compter sur le soutien des services aux étudiants de quelques universités (p. ex. : Services aux étudiants en situation de handicap de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) et de l'Université de Sherbrooke, l'Association des diplômés de l'UQAC, etc.). Tous ont été invités à diffuser sur leurs différentes plateformes numériques (p. ex. : site Internet, page Facebook) une affiche décrivant le projet. Il est à noter que l'étudiante-chercheuse proposait une

compensation financière de 25 $ pour remercier les participants du temps et de l'énergie accordés pour la recherche. L'étudiante-chercheuse estime que la publication comprenant l'affiche a été partagée plus de 300 fois.

En avril et en mai 2020, une rencontre téléphonique informelle avec six bacheliers qui manifestaient un intérêt pour le projet a été réalisée. L'étudiante-chercheuse a ainsi pu vérifier s'ils répondaient aux critères de sélection de l'étude, en plus de prendre soin de décrire de manière vulgarisée le projet et la nature de leur engagement. Deux participants intéressés n'ont pu être retenus, soit un homme et une femme, puisqu'ils avaient entamé des études universitaires, mais ne les avaient pas terminées (l'homme avait abandonné ses études universitaires et la femme n'avait pas encore terminé ses études au moment de la collecte de données).

Description des cas-témoins

Au total, ce sont donc quatre bacheliers qui ont participé au projet. Afin de préserver la confidentialité de leur identité, des prénoms fictifs leur ont été attribués. Ils sont tous des hommes, âgés en moyenne de 27 ans, qui présentent un profil professionnel varié (comptable, technicien en éducation spécialisé, psychoéducateur et testeur de jeux vidéo). Ils ont tous obtenu un diplôme universitaire de premier cycle ($n = 4$) et l'un d'entre eux détient également un diplôme de deuxième cycle ($n = 1$). Le degré de sévérité de leur TDL est hétérogène et trois d'entre eux présentent minimalement un trouble concomitant. Trois bacheliers sont exclusivement en emploi, alors qu'un bachelier concilie pour sa part le travail et les études. Le Tableau 3.1 de la page suivante présente les quatre cas-témoins qui ont participé aux différentes étapes de la collecte de données, lesquelles seront maintenant décrites.

Tableau 3.1 : Description des cas-témoins

	Informations sociodémographiques				Historique médical		
	Sexe	**Âge**	**Plus haut diplôme obtenu**	**Occupation actuelle**	**Degré de sévérité du TDL**	**Âge au moment du diagnostic**	**Troubles concomitants**
Nicolas	Masculin	32	Baccalauréat en sciences comptables	Comptable et candidat à la profession de comptable professionnel agréé	Léger	Avant 5 ans	Trouble du bégaiement
Jérémie	Masculin	30	Baccalauréat en travail social	Technicien en éducation spécialisée	Sévère	3 ans	Aucun
Gabriel	Masculin	29	Maitrise en psychoéducation	Psychoéducateur	Modéré	Ne sait pas	Dyspraxies (verbale et motrice)
Félix	Masculin	27	Baccalauréat avec majeure en création 3D et mineure en multimédia	Testeur de fonctionnalités de jeux vidéo	Sévère	5 ans	Trouble déficitaire de l'attention et trouble envahissant du développement non spécifié[8]

[8] Il est possible d'émettre l'hypothèse qu'en 2021, le diagnostic reçu pourrait être le trouble du spectre de l'autisme.

3.2.1.2 Démarche de collecte de données et méthodes de l'étude multicas

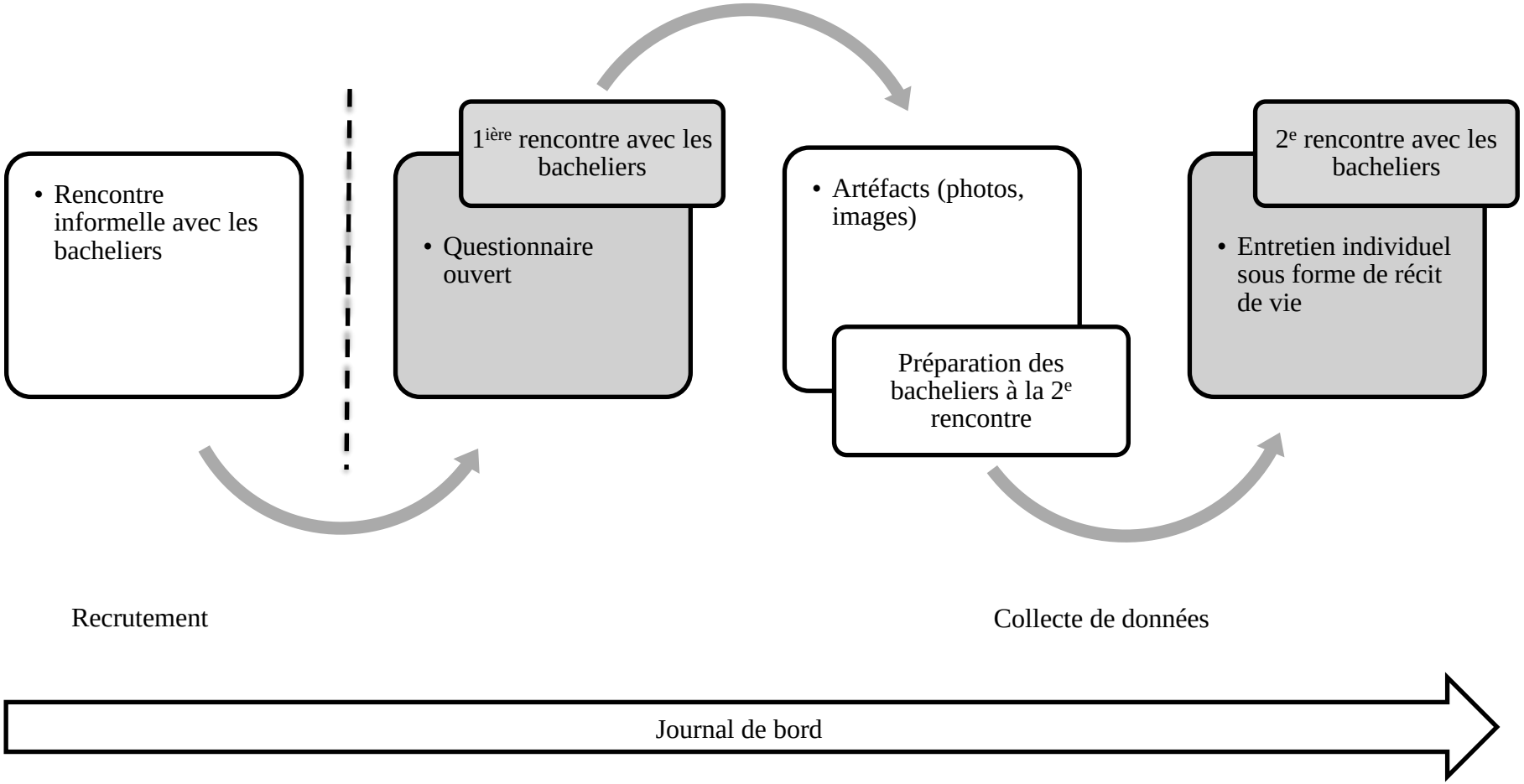
La deuxième opération à réaliser dans une étude de cas est la collecte de données. Suivant les conseils de Roy (2009), de Merriam (1998), de Stake (1995) et de Yin (2003, 2009, 2013), la démarche de collecte de données de cette étude multicas s'est appuyée sur diverses méthodes et plusieurs outils pour assurer sa fiabilité et représenter la réalité telle que vécue par les cas-témoins (Stake, 1995).

Qui plus est, pour Lloyd et al. (2006), certains éléments doivent être considérés lorsqu'une recherche est réalisée auprès de personnes présentant des difficultés langagières. Puisque le TDL affecte, à différents degrés, la compréhension et la production d'un message (Bishop et al., 2016, 2017), des stratégies devaient être employées pour faciliter et optimiser la participation des bacheliers consultés à chacune des étapes de la collecte de données (Boutin, 1997; Tardif, 2016, 2017). Elles seront présentées dans les lignes qui suivent.

Comme décrit antérieurement, la compréhension de la résilience scolaire des bacheliers consultés nécessitait qu'ils soient d'abord invités à décrire leur parcours scolaire. L'approche biographique a conséquemment été utilisée puisque son objectif est de produire des connaissances liées à une réalité sociale (Desmarais, 2009), à partir des situations vécues par une personne et les représentations que la personne en fait (Picard et al., 2011).

Trois méthodes de collecte inspirées de l'approche biographique ont permis une reconstruction du parcours scolaire des bacheliers (questionnaire, artéfacts et entretien sous forme de récit de vie). Un journal de bord a également été utilisé tout au long du projet. La figure 3.1 synthétise les étapes de la collecte de données de même que les méthodes de collecte privilégiées, lesquelles seront maintenant décrites.

Figure 3.1 : Synthèse des étapes de la collecte de données et des méthodes choisies



Questionnaire ouvert

En mai et en juin 2020, l'étudiante-chercheuse a réalisé une première rencontre individuelle virtuelle[9] avec les quatre bacheliers. 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 compléter le formulaire de consentement de la recherche et à administrer oralement un questionnaire portant sur leur historique médical et leur parcours scolaire (Appendice B).

Ce questionnaire a été validé par une orthophoniste pour s'assurer d'une compréhension optimale des questions par les bacheliers. Cette dernière a commenté la première version du questionnaire et émis des suggestions pour s'assurer que les questions posées soient suffisamment vulgarisées et qu'elles soient le reflet d'un vocabulaire adapté aux protagonistes de la recherche. Le questionnaire a ensuite été mis à l'essai avec une jeune adulte vivant avec un TDL pour en relever les derniers écueils. Cette jeune adulte a notamment remarqué qu'il n'y avait pas de questions relatives à la fréquentation d'un centre de formation professionnelle (CFGA) ou d'un centre de formation générale des adultes (CFP) dans la section portant sur les études secondaires. Des questions à cet égard ont donc été ajoutées.

L'étudiante-chercheuse a choisi de réaliser oralement le questionnaire, afin de pouvoir au besoin vulgariser les questions moins bien comprises par les bacheliers (Tardif, 2017) (p. ex. : expliquer la différence entre les services reçus à l'école et les services

[9] Il est à noter que les deux rencontres avec les bacheliers entourant la collecte de données ont été pilotées virtuellement, en utilisant l'application *Teams*, compte tenu des contraintes liées à la pandémie de la COVID-19. Elles ont été enregistrées sur support audionumérique, après que les bacheliers aient donné leur autorisation.

reçus au secteur privé). C'est également l'étudiante-chercheuse qui notait leurs réponses.

Le questionnaire comprenait des questions ouvertes courtes 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 littérales (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).

Les données recueillies grâce à ce questionnaire ont été particulièrement intéressantes pour deux raisons. Dans un premier temps, elles s'avéraient utiles, dans le cadre d'une recherche s'inspirant de l'approche biographique, pour « dresser le profil sociodémographique de l'informateur et [offrir] certaines clés de la compréhension [de leur] récit » (Desmarais, 2009, p. 383). Il a permis de tendre vers une certaine objectivité des données (Burrick, 2010) en favorisant une restructuration temporelle (Bertaux, 2003) des évènements entourant le parcours scolaire des bacheliers. Dans un deuxième temps, les questions posées permettaient d'activer le travail de remémoration nécessaire à la description ultérieure de leur parcours scolaire en invitant les bacheliers à partager des informations plus objectives sur celui-ci (Desmarais, 2009).

Dans ce même ordre d'idées, après avoir rempli ce questionnaire avec les bacheliers, l'étudiante-chercheuse leur a donné une consigne en prévision de la deuxième rencontre entourant la collecte de données durant laquelle un entretien sous forme de récit de vie allait être piloté. Comme le précise Desmarais (2009), le travail de remémoration entourant la description de son vécu demeure complexe et peut être

facilité de différentes manières. Considérant les difficultés langagières et mémorielles des bacheliers vivant avec un TDL (Beauregard, 2014; Bishop et al., 2016, 2017), le travail de remémoration et d'explicitation nécessaire à la description de leur parcours scolaire pouvait représenter un défi encore plus exigeant. Pour faciliter et activer ce travail de remémoration de leur parcours scolaire, l'étudiante-chercheuse leur a conséquemment proposé de sélectionner des artéfacts.

Artéfacts

Desmarais (2009) précise que plusieurs objets, reconnus comme des artéfacts en recherche, peuvent faciliter la remémoration d'évènements vécus (p. ex. : les agendas, les vidéos, etc.). Dans le cadre de ce projet, les photos ont initialement été privilégiées. Plusieurs raisons, décrites dans les lignes qui suivent, permettent de justifier ce choix.

Dans un premier temps, les photos ont été utilisées à plusieurs reprises dans le cadre d'études portant sur la résilience puisqu'elles permettent, selon les auteurs, de mieux comprendre les perceptions des participants sur leurs expériences et de faciliter la description de leur parcours (Buchheit et al., 2016; Kalb, 2017; Rosenbaum, 2017). Pour Teram et Ungar (2009), les études sur la résilience amènent à questionner ceux qui sont confrontés à des situations difficiles, qui sont souvent marginalisés ou qui peuvent rencontrer des enjeux personnels (p. ex. : manque de confiance en soi) ou de communication. Dans une recherche portant sur ce concept, il est alors conseillé d'utiliser des stratégies permettant aux participants de s'engager dans un processus réflexif pour partager aisément et honnêtement leurs expériences et le sens qu'ils leur attribuent, sans crainte de se sentir jugés. Les photos facilitent la communication entre le chercheur et les participants à une recherche, tout en renforçant cette réflexion et cette introspection sur les expériences par ceux qui ont vécu de l'adversité (Rosenbaum, 2017; Teram et Ungar, 2009).

Dans un deuxième temps, les photos ayant été utilisées dans plusieurs recherches qualitatives (Bignante, 2010; Given, 2008; Harper, 2002; Parker, 2009), de nombreuses forces leur ont été attribuées, notamment leur « capacité à dynamiser les discussions en créant de l'émotion chez les participants, à outrepasser les différences de langage, ainsi qu'à permettre une diversité d'interprétations potentiellement plus grande que celle permise par les mots » (Buchheit et al., 2016, p. 15). Les photos peuvent ainsi bonifier la validité et la fiabilité d'une recherche qui vise l'interprétation des mots (Harper, 2002; Legrand, 1993). La pertinence de leur utilisation s'explique par un principe physique de base : « les parties du cerveau qui traitent les informations visuelles sont évolutivement plus anciennes que les parties qui traitent les informations verbales » (Harper, 2002, p.13). En d'autres termes, les photos permettent d'évoquer plus d'éléments de la conscience et de la mémoire que peuvent le faire les mots (Collier, 1957, 2001) et représentent des repères sensoriels liés aux souvenirs (Bloch, 1995). En agissant comme stimulants, elles sont utiles pour faciliter la verbalisation des émotions et des souvenirs. Elles permettent, selon Given (2008), d'avoir une compréhension plus holistique de l'expérience de vie des participants.

Dans une recherche, les photos peuvent être utilisées de manière synchronique ou de manière diachronique. D'une part, un chercheur peut demander aux participants de prendre eux-mêmes des photos liées à l'objet d'études. Plusieurs travaux qui utilisent ainsi la photographie vont emprunter cette démarche dite synchronique permettant de recueillir des données suscitées. Les participants sont invités à prendre des photos à la lumière des représentations qu'ils ont de l'objet de recherche. Deux méthodes de recherche sont alors principalement utilisées par les chercheurs : la *photo elicitation* (ou photo-élicitation) (Bigando, 2013; Collier, 1957) et la *photovoice* (ou la photovoix) (Wang et Burris, 1997). Utilisée initialement dans les années 50 par l'anthropologue et photographe Collier (1957), la *photo elicitation* permet aux participants de prendre des photos symbolisant l'objet d'études en amont d'une rencontre de groupe durant laquelle ils sont invités à décrire la signification des clichés (Izumi-Taylor et al., 2017).

Utilisée pour une première fois dans les années 1990 (Given, 2008), la *photovoice* est grandement similaire à la photo-élicitation, mais comporte un objectif supplémentaire qui est de tendre vers des changements sociaux et politiques (Wang et Burris, 1997). La *photovoice* est alors davantage utilisée dans le cadre d'une recherche participative et découle des principes de promotion de la santé, de théories féministes et d'éducation critique (Wang et Pies, 2004).

D'autre part, les photos peuvent être utilisées de manière diachronique lorsque les participants ont la possibilité de sélectionner des photos existantes leur permettant de répondre à une question posée par le chercheur. Les photos représentent ainsi des données de recherche invoquées. Considérant que les individus vivant avec un TDL rencontrent souvent des difficultés à partager des souvenirs sans une forme de soutien visuel (Tompkins et Farrar, 2011), cette forme d'utilisation des photos s'avérait davantage pertinente dans le cadre de cette recherche puisqu'il est reconnu que les photos existantes aident les individus vivant avec un TDL à se souvenir davantage des évènements vécus. Il était donc possible de croire que les photos pouvaient être utiles pour aider les bacheliers à se remémorer divers éléments relatifs à leur parcours scolaire.

Conséquemment, en amont de l'entretien réalisé sous forme de récit de vie, les quatre bacheliers ont été invités à réunir 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 ? ». La quête des photos permettait d'activer le travail de remémoration nécessaire à la description de leur parcours scolaire (Desmarais, 2008), en plus de soutenir l'organisation de leur discours en les amenant à réfléchir aux raisons qui justifiaient leur sélection en fonction de l'objet d'étude. Les clichés pouvaient être imprimés ou disponibles sur un appareil numérique (p. ex. : téléphone, tablette, etc.). Les bacheliers ont été avisés qu'ils pouvaient choisir des photos dites symboliques d'un élément ou d'une personne qui avait été aidant à un moment ou l'autre de leur vie

(p. ex. : une photo d'une balançoire pour symboliser son entraineur de basket-ball qui le poussait à aller plus loin au secondaire). Ils ont eu entre une à deux semaines pour rassembler leurs photos, selon leur préférence. Trois bacheliers ont préféré les recueillir en une semaine.

Aucun nombre minimal ou maximal de photos n'a été imposé. Trois d'entre eux ont toutefois préféré recueillir quelques images plutôt que des photos puisqu'elles permettaient davantage, selon leurs dires, d'exprimer leurs idées. L'étudiante-chercheuse n'y a pas vu d'inconvénient, puisque l'objectif de la démarche était tout de même diachronique. Ce sont donc 16 artéfacts qui ont été présentés, pour une moyenne de quatre images ou photos par bachelier (quatre photos pour Nicolas; six photos et une image pour Jérémie; une photo et une image pour Gabriel; une photo et deux images pour Félix). C'est lors de la deuxième rencontre individuelle et virtuelle avec les bacheliers, durant laquelle était piloté l'entretien sous forme de récit de vie, qu'ils ont pu présenter et expliquer leurs sélections.

Entretien sous forme de récit de vie

En juin 2020, l'étudiante-chercheuse a réalisé une deuxième rencontre virtuelle avec les quatre bacheliers afin de réaliser un entretien individuel sous forme de récit de vie durant lequel ils étaient invités à raconter leur parcours scolaire. Considérant leurs difficultés langagières et mémorielles potentielles (Beauregard, 2014), l'étudiante-chercheuse leur a proposé de fractionner cette rencontre (p. ex. : prendre des pauses, se rencontrer à deux reprises au lieu d'une seule) s'ils le souhaitaient (Tardif, 2017). Tous les bacheliers ont cependant préféré réaliser une seule rencontre, sans pause, laquelle a duré en moyenne 90 minutes, totalisant 375 minutes d'enregistrement (60 minutes pour Nicolas, 135 minutes pour Jérémie, 105 minutes pour Gabriel et 75 minutes pour Félix).

Lors de cette rencontre, la méthode de recherche du récit de vie, « fondée sur l'étude de la temporalité » (Burrick, 2010, p. 8), a été privilégiée puisqu'elle vise la « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (Pineau et Le Grand, 2002, p. 5), comme souhaité dans cette recherche. Pour le psychopédagogue Lévesque (2003), le récit de vie permet, en sciences de l'éducation, de décrire « comment nous sommes devenus ce que nous sommes » (p. 84) puisque la personne y est invitée à relier le présent au passé. Cette méthode s'avérait conséquemment appropriée pour décrire les interactions entre les bacheliers et leur environnement au fil du temps.

De surcroit, le récit de vie permet de comprendre les liens de causalité perçus dans l'histoire de vie d'une personne en fonction de ce qu'elle raconte : « observer le travail de remémoration d'un sujet s'efforçant de reconstituer le fil de son parcours biographique renseigne sur ce qui fait du sens pour lui » (Bertaux, 2003, p. 74). Pour qu'il y ait récit de vie, il faut qu'il y ait « expérience » (Desmarais, 2009, p. 368). Le sujet-acteur ou le narrateur est ainsi le protagoniste de la recherche, le producteur de connaissances. Il est invité à décrire de manière narrative ou écrite un fragment ou l'ensemble de sa vie (Bertaux, 2001, 2010).

Dans le cadre de cette recherche, les quatre bacheliers ont été invités à partager oralement un fragment de leur vie, soit leur parcours scolaire. Cette reconstruction est demeurée subjective et arbitraire (Burrick, 2010; Desmarais, 2016) puisque les bacheliers ont raconté ce qu'ils avaient envie de partager. Le récit de vie était conséquemment la méthode à privilégier puisqu'il permet d'examiner, comme valorisé par la posture épistémologique de la recherche, les perceptions des bacheliers sur leur passé et leur présent (Burrick, 2010).

Un schéma d'entretien flexible a été conçu pour organiser cette description et pour s'assurer que les données obtenues pour chaque bachelier soient raisonnablement

comparables (Borg et Gall, 1989). Plus précisément, ce schéma comportait des questions ouvertes pour relancer la discussion au besoin. Il est à noter que ce schéma d'entretien a également été validé par une orthophoniste et mis à l'essai auprès d'une jeune adulte qui présente un TDL. Tout comme les bacheliers consultés, elle avait également été invitée à recueillir des photos en amont de l'entretien. Celle-ci n'avait pas entrepris d'études postsecondaires, mais a tout de même été en mesure de donner son avis général sur les trois sections du schéma d'entretien. Elle a précisé, entre autres, qu'il demeurait plus difficile de décrire sa petite enfance, mais que la sélection de photos en amont de l'entretien l'avait aidée à se rappeler certains évènements.

Le schéma d'entretien comportait trois sections (Appendice C) :

1) La description du bachelier;
2) La description du parcours scolaire du bachelier;
3) La synthèse.

La première section du schéma d'entretien, *la description du bachelier*, comportait deux questions qui invitaient les bacheliers à se décrire (p. ex. : intérêts, forces, principaux défis) et à décrire leur famille (fratrie, relations avec les parents). Cette section permettait de débuter l'entretien avec des questions générales et descriptives (Savoie-Zajc, 2009), mais moins intimes (Measor, 1985).

La deuxième section du schéma d'entretien, *la description du parcours scolaire du bachelier*, a constitué le cœur de l'entretien. Pour chaque grande période du parcours scolaire des bacheliers (petite enfance, maternelle, primaire, secondaire, cégep, université), ceux-ci étaient invités à décrire ce dont ils se souvenaient. Durant cet entretien, les bacheliers étaient invités à présenter leurs artéfacts en lien avec ce qu'ils racontaient lorsqu'ils le voulaient (p. ex. : Nicolas a présenté une photo de sa collation

des grades lorsqu'il parlait de la fin de ses études universitaires pour témoigner de la fierté qu'il avait d'avoir atteint son objectif et du bonheur vécu d'être entouré de sa famille pour cet évènement). L'étudiante-chercheuse s'est inspirée des consignes de Bigando (2013) en ce qui a trait à la présentation de leurs artéfacts. Pour chaque photo ou image sélectionnée, les bacheliers étaient invités à :

1) Décrire la photo ou l'image;
2) Expliquer les raisons de leur sélection;
3) Préciser les éléments importants se retrouvant sur la photo ou l'image sélectionnée.

La troisième section du schéma d'entretien, *la synthèse,* visait à synthétiser les propos des bacheliers, à s'informer s'ils avaient des informations supplémentaires à partager (Boutin, 1997) et à leur demander s'ils considéraient, après avoir raconté leur parcours scolaire, avoir démontré de la résilience dans celui-ci. Avant de répondre à cette question, l'étudiante-chercheuse vulgarisait une définition de la résilience scolaire. Elle indiquait qu'elle se manifeste à partir d'un contexte d'adversité (contexte dans lequel une personne est susceptible de rencontrer des obstacles) et d'une adaptation positive (son dénouement positif). Ils pouvaient par la suite indiquer s'ils pouvaient attribuer à leur parcours scolaire le qualificatif de résilient. Ce questionnement a permis de contrer les mises en garde proposées par plusieurs chercheurs s'intéressant à la résilience (p. ex. : Macé, 2011; Nadeau, 2018) qui rappellent que la conceptualisation de l'adversité et de l'adaptation positive par un participant est rarement considérée dans les recherches et demeurent plutôt interprétées par le chercheur. L'étudiante-chercheuse avait établi des paramètres qui lui ont permis de déterminer que les deux conditions permettant de s'intéresser à la résilience scolaire des bacheliers vivant avec un TDL étaient observées, mais cette dernière question de l'entretien permettait de bonifier la pertinence de ces paramètres en s'intéressant à la perception que les bacheliers avaient de leur parcours scolaire.

Durant l'entretien, l'étudiante-chercheuse a posé des questions supplémentaires à celles proposées dans le schéma d'entretien pour s'assurer de bien comprendre les propos partagés par les bacheliers. Ces questions respectaient les deux principes d'une orientation dite non directive de Mucchielli (1996). Elles ne visaient pas à structurer le discours des bacheliers, mais permettaient plutôt d'intervenir pour recueillir plus d'informations sur leur parcours scolaire. Elles permettaient conséquemment aux bacheliers de développer un discours « en profondeur » (Burrick, 2010, p. 14) (p. ex. : peux-tu m'en dire plus sur tel évènement?), de les aider peu à peu à discerner des éléments dont ils n'étaient pas pleinement conscients (Fenneteau, 2002) (p. ex. : si un bachelier décrivait ses études secondaires en nommant avoir vécu de l'intimidation, l'étudiante-chercheuse pouvait lui demander ce qui l'avait aidé à surmonter cette difficulté si le bachelier n'en parlait pas) ou de clarifier leurs sentiments à l'égard de leurs expériences (Savoie-Zajc, 2009) (p. ex. : comment t'es-tu senti durant tel évènement?).

Tout au long de l'entretien, l'étudiante-chercheuse a tenté de faire preuve de « neutralité bienveillante » (Mucchielli, 1995). Certaines techniques ont été utilisées pour favoriser ce que Burrick (2010) appelle une « communication authentique et indépendante » (p. 14) : le silence attentif (p. ex. : se centrer sur les propos des bacheliers sans les interrompre), l'encouragement sans phrases (p. ex. : utiliser des expressions neutres comme « je vois » ou « d'accord » pour confirmer aux bacheliers que l'étudiante-chercheuse écoute leurs propos), le paralangage de compréhension (p. ex. : réaliser des mimiques ou des regards pour démontrer son empathie) et la reformulation (p. ex. : demander de clarifier des propos ou synthétiser les informations partagées pour une étape du parcours des bacheliers).

Savoie-Zajc (2009) insiste sur l'importance d'une relation de confiance entre le chercheur et un participant à un entretien de recherche. Ce dernier doit être à l'aise de partager ses pensées et de raconter son histoire. Une relation d'empathie et de

compréhension doit conséquemment être établie (Hitchcock et Hughes, 1995). Pour la présente étude, cette relation était d'autant plus importante dans la mesure où les entretiens étaient réalisés avec des bacheliers qui présentaient des difficultés langagières. Considérant les enjeux communicationnels qu'ils rencontrent, ces derniers devaient être à l'aise de s'exprimer. C'est pour assurer ce lien de confiance que l'étudiante-chercheuse a préféré réaliser une rencontre informelle avec chaque participant avant la collecte des données. Cette rencontre lui a permis de se présenter aux bacheliers, d'établir un premier contact et de développer un lien avant la réalisation des étapes liées à la collecte de données. Ayant réalisé une première recherche auprès d'adolescents vivant avec un TDL dans le cadre de sa maitrise en éducation (Tardif, 2016), elle adoptait d'ores et déjà des stratégies communicationnelles visant à faciliter la participation d'individus vivant avec un TDL à un entretien (Tardif, 2017). À titre d'exemple, elle s'est assurée de parler lentement, de vulgariser ses propos, de donner des exemples et de proposer une consigne à la fois aux bacheliers. Suivant les conseils de Boutin (1997), à la fin de l'entretien, l'étudiante-chercheuse a également demandé à tous les bacheliers comment ils avaient vécu l'entretien. Tous ont indiqué avoir aimé l'expérience et avoir apprécié le dynamisme de l'étudiante-chercheuse. Deux bacheliers ont aussi indiqué avoir aimé l'exercice de « raconter leur histoire » puisqu'il leur a permis de développer une image plus positive d'eux-mêmes. Tel que l'a rapporté un bachelier, sa participation à ce projet a amené à « faire ressortir le meilleur de lui-même ». Toutes ces informations portent à croire qu'une relation de confiance a été établie entre les bacheliers et l'étudiante-chercheuse.

Comme en témoignent les sections précédentes, le devis méthodologique de cette étude multicas comporte un nombre important de paramètres à considérer. Dans un tel contexte, la tenue d'un journal de bord a été privilégiée puisqu'il permet de lier les sources, la méthode et les outils de collecte choisis (Roy, 2009). L'étudiante-chercheuse a conséquemment utilisé un journal de bord tout au long de sa recherche.

Journal de bord

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). La première section comprenait les notes descriptives du projet. Celles-ci présentaient des informations plus factuelles liées à l'ensemble des rencontres associées à la collecte de données (p. ex. : durée des rencontres, gestes particuliers des bacheliers, etc.). Ces informations ont été utilisées pour décrire le devis méthodologique dans le présent chapitre. La deuxième section regroupait ses notes méthodologiques, soit celles permettant de détailler les informations relatives à la méthodologie déployée (Baribeau, 2005). Dans cette section, l'étudiante-chercheuse a noté, entre autres, les défis rencontrés durant sa collecte de données afin d'éviter de les reproduire dans les rencontres ultérieures. À titre d'exemple, après avoir piloté un premier entretien sous forme de récit de vie, un bachelier a indiqué mal comprendre ce que signifiait le concept de résilience lorsqu'il était décrit à la fin de l'entretien. L'étudiante-chercheuse a dès lors reformulé ses explications. Cette reformulation, plus claire selon ledit participant, a été utilisée dans les rencontres ultérieures. Certains éléments liés à l'analyse des données se retrouvaient également dans cette section (p. ex. : si l'étudiante-chercheuse remarquait qu'une expérience sociale négative demeurait commune pour plusieurs bacheliers, elle pouvait noter le tout). Enfin, la dernière section du journal de bord regroupait ses notes personnelles (p. ex. : sentiments éprouvés durant les rencontres, résumés des rencontres avec son comité de direction, liste des tâches à effectuer, etc.).

Après chaque rencontre avec les bacheliers, soit la rencontre informelle et les deux rencontres entourant la collecte de données, l'étudiante-chercheuse a noté dans son journal de bord les défis rencontrés (section sur les notes descriptives), les stratégies utilisées pour favoriser la participation des bacheliers (section sur les notes

méthodologiques) et a résumé les propos recueillis (section sur les notes méthodologiques).

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) 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.

3.2.1.3 Démarche d'analyse et d'interprétation des données de l'étude multicas

La dernière étape d'opérationnalisation de l'étude multicas nécessite que le chercheur analyse et interprète les données recueillies. Dans une étude de cas, les méthodes utilisées dépendent de plusieurs facteurs, notamment des objectifs de recherche, des fondements théoriques et conceptuels et de la nature du cas étudié.

Dans cette thèse, le cas-objet est la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL, laquelle s'étudie comme un processus individuel qui s'actualise par les interactions entre un étudiant et son environnement. Il apparaissait donc pertinent de réaliser principalement une analyse dite orientée sur les cas (Miles et Huberman, 2003) ou verticale (Dorais, 1993), soit une analyse permettant d'examiner en profondeur l'expérience et le vécu des cas-témoin de manière individuelle. Une analyse horizontale des données a tout de même été réalisée par la suite, de manière à dégager les principales convergences entre le vécu des quatre cas-témoins.

Dans cette étude, la démarche d'analyse et d'interprétation des données s'est réalisée en trois étapes : 1) analyse verticale des données pour décrire le parcours scolaire des

cas-témoins; 2) analyse verticale des données pour comprendre le processus de résilience scolaire des cas-témoins et 3) analyse horizontale des résultats.

Étape 1 : analyse verticale des données pour décrire le parcours scolaire des cas-témoins

La première étape de l'analyse des données visait à analyser les données de manière verticale pour décrire les interactions entre les bacheliers et leur environnement, de la petite enfance jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire (objectif secondaire 1). Comme il a été décrit antérieurement, l'expression « parcours scolaire » est utilisée dans cette thèse pour qualifier cette période de la petite enfance jusqu'à l'obtention du diplôme universitaire.

Cette première étape visait conséquemment à décrire le parcours scolaire de chaque cas-témoin afin de mettre en lumière les interactions entre les bacheliers et leur environnement au fil du temps (Bronfenbrenner, 1979). Ce récit du parcours scolaire, pouvant être considéré comme un rapport narratif selon Huberman et Miles (1991), avait pour objectif de « montrer » le phénomène de l'intérieur (Dorais, 1993), dans la mesure où elle permettait d'abord de décrire le vécu de chaque bachelier.

La description du parcours scolaire réunissait, pour chaque étape du parcours scolaire des bacheliers, des résultats du questionnaire ouvert (*la description générale*) et de l'entretien sous forme récit de vie et des artéfacts (*la description du vécu*). Selon Roy (2009), dans une étude de cas, une telle présentation descriptive et chronologique des résultats est « utile pour rendre une explication qui se déroule dans le temps » (p. 222), telle que le développement de la résilience scolaire. Les méthodes de traitement et d'analyse des données utilisées pour chaque section seront maintenant détaillées.

La description générale

Pour chaque cas, les réponses au questionnaire ont fait l'objet d'un traitement descriptif simple (Villemagne et al., 2016). Les premières questions portant sur les caractéristiques et l'historique médical des bacheliers ont permis de décrire les cas-témoins. Les réponses à ces questions ont été présentées précédemment. Pour les six étapes de leur parcours scolaire (petite enfance, maternelle, primaire, secondaire, cégep et université), des informations générales ont ensuite été synthétisées (p. ex. : services reçus, programmes suivis, diplômes obtenus, etc.) pour permettre une description des informations dites objectives de chacune de ces étapes (Bertaux, 2003).

La description du vécu

Les données recueillies lors de l'entretien sous forme de récit de vie ont quant à elles été retranscrites sous forme de verbatim. Les artéfacts sélectionnés par les bacheliers ont également été ajoutés au verbatim. Des modifications ont ensuite été apportées au verbatim pour éviter que les bacheliers puissent être reconnus (p. ex. : ne pas indiquer le nom de l'université fréquentée).

Après trois relectures de chaque verbatim, ceux-ci ont fait l'objet d'un résumé narratif permettant de décrire le vécu des quatre bacheliers pour les six étapes de leur parcours scolaire. Une lecture du journal de bord a par la suite été effectuée, ce qui a permis à l'étudiante-chercheuse d'ajouter certains éléments contextuels en fonction des notes qu'elle avait prises. Elle a notamment été en mesure d'ajouter des éléments descriptifs concernant l'état émotionnel des bacheliers à certaines étapes de leur parcours scolaire (p. ex. : Jérémie s'est montré particulièrement triste lorsqu'il a raconté son expérience en stage universitaire). Des extraits du verbatim ont finalement été ajoutés au résumé pour illustrer les propos des bacheliers.

Déontologiquement, tous les participants d'une recherche utilisant la méthode de récit de vie ont droit de regard sur la transcription de leur récit afin de préserver leur confidentialité et leur anonymat (Legrand, 1993). Dans le même ordre d'idées, dans une étude de cas, il est important de décrire « la situation telle qu'elle a été vécue par les acteurs concernés, car l'essence même d'une étude de cas est de rendre explicite ce que les acteurs ont vécu » (Mucchielli, 1996, p. 79). Suivant les conseils de Legrand (1993) et des principaux spécialistes de l'étude de cas (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2003, 2009, 2013), l'étudiante-chercheuse a donc présenté aux quatre bacheliers, dans le cadre d'une dernière rencontre virtuelle individuelle, la description de leur parcours scolaire. Ces rencontres ont duré en moyenne une heure (45 minutes pour Nicolas, 1h15 pour Jérémie, 1h00 pour Gabriel et 50 minutes pour Félix).

Les bacheliers ont dès lors pu réagir à la description de leur parcours scolaire, l'enrichir et donner des suggestions pour préciser leur pensée lorsque nécessaire. Les quatre bacheliers ont approuvé cette description et ont partagé certaines suggestions pour la bonifier (p. ex. : Nicolas a désiré ajouter qu'un enseignant du primaire avait été particulièrement marquant). Certains bacheliers ont également préféré neutraliser des termes pour éviter de reconnaitre des gens de leur entourage (p. ex. : parler d'une enseignante au lieu d'un enseignant pour éviter de reconnaitre ce dernier). Toutes les informations partagées lors de cette rencontre ont été ajoutées au verbatim de l'entretien sous forme de récit de vie.

Étape 2 : analyse verticale des données pour comprendre le processus de résilience scolaire des cas-témoins

Pour comprendre comment s'est développée la résilience scolaire des bacheliers consultés, il importait d'analyser leur vécu de manière écosystémique afin de décrire comment des facteurs de protection individuels et environnementaux ont contribué à ce phénomène. Les verbatims de l'entretien sous forme de récit de vie ont donc fait

l'objet d'une analyse thématique qualitative, soit un découpage en grands thèmes et en sous-thèmes qui représentent « par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document » (Paillé et Mucchielli, 2003, p.239).

Cette analyse s'est appuyée sur une logique inductive modérée. Anadón et Savoie-Zajc, (2009) précisent que dans cette logique d'induction, « une définition conceptuelle provenant des écrits balise de façon générale le phénomène étudié. Les catégories préliminaires d'analyse sont ancrées dans ce cadre conceptuel. La richesse des données recueillies vient toutefois compléter la grille initiale d'analyse » (p. 3). Dans cette thèse, les définitions conceptuelles ayant servi de base pour l'analyse sont celles liées aux facteurs de risque et de protection. Tout au long de cette analyse des données, Nvivo (version 10), un logiciel d'analyse qualitative de données textuelles et multimédias (Sorensen, 2008) a été utilisé. Ce logiciel a été pratique, entre autres, pour travailler les données de façon itérative et structurée (Gibbs et al., 2016). L'analyse thématique réalisée comprenait trois étapes : identifier les facteurs de risque, dégager les facteurs de protection et brosser un portrait des facteurs de risque et de protection.

Identifier les facteurs de risque

La première étape consistait à identifier les facteurs de risque, soit les caractéristiques individuelles et environnementales qui ont accru la possibilité que les bacheliers ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. Comme précisé dans le deuxième chapitre de cette thèse, il importait de catégoriser en tant que facteur de risque uniquement les caractéristiques issues du vécu des bacheliers, considérant que ce sont eux qui sont les mieux placés pour préciser si elles ont représenté un risque. En effet, certaines caractéristiques auraient pu représenter un facteur de risque à la lumière de résultats de recherche antérieures, mais étaient catégorisées comme des facteurs de risque uniquement si les bacheliers les ont abordées durant l'entretien sous forme de récit de vie. Par exemple, en suivant cette logique, le

fait d'avoir eu à reprendre une année a été considéré comme un facteur de risque si le bachelier a accordé du sens à cet évènement en l'abordant dans l'entretien sous forme de récit de vie.

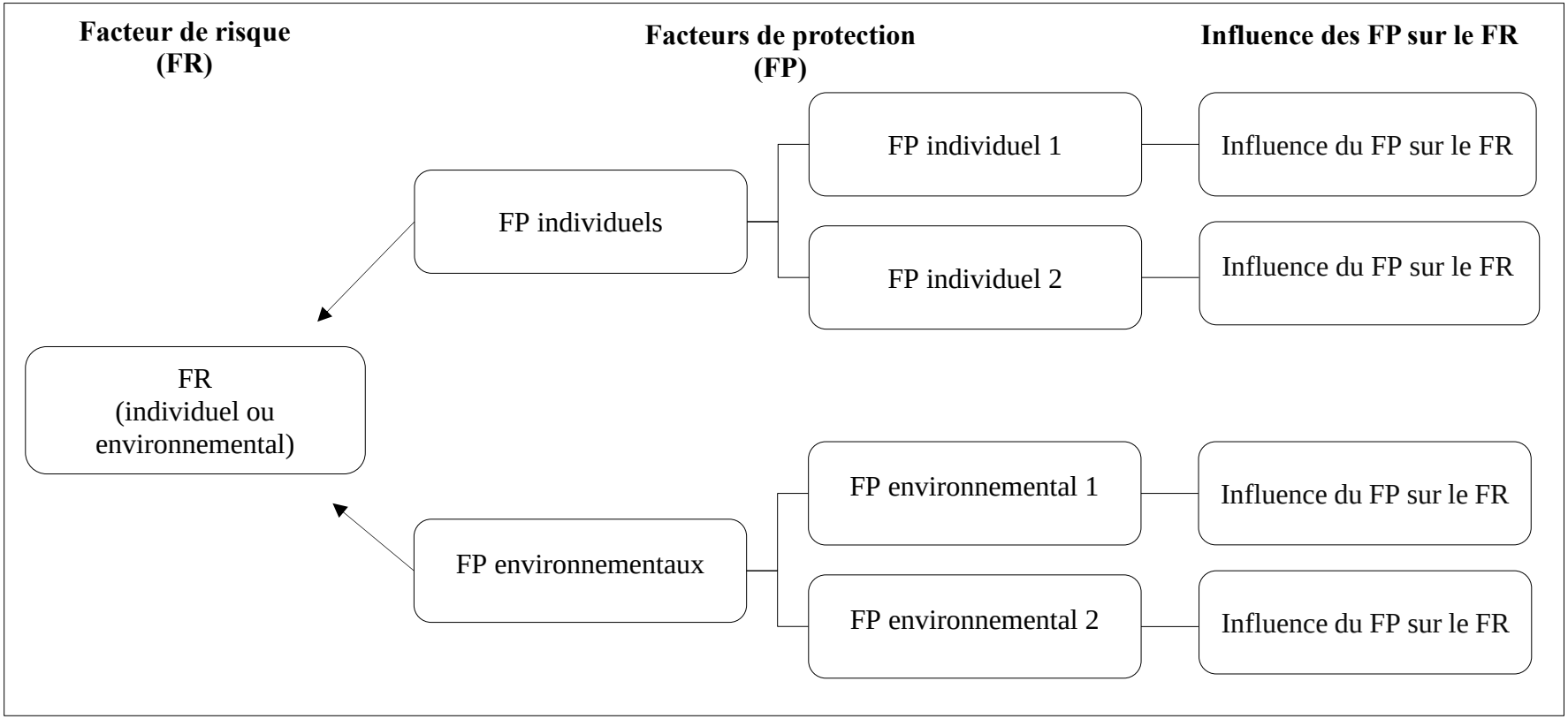
Une première analyse du verbatim de l'entretien sous forme de récit de vie a donc été réalisée pour identifier les facteurs de risque individuels ou environnementaux et relier les unités de sens qui s'y rapportent. Pour Paillé et Mucchielli (2003), « une unité de signification est une phrase ou un ensemble de phrases liées à une même idée, un même sujet ou, si l'on veut, à un même thème » (p. 245). Considérant qu'un facteur de risque peut opérer différemment selon certaines situations ou différents contextes, il importait que toutes les unités de signification liées à chaque facteur de risque soient codifiées, permettant ainsi de mieux comprendre son influence sur le parcours scolaire des bacheliers.

Dégager les facteurs de protection

La deuxième étape consistait à dégager, pour chacun des facteurs de risque, les facteurs de protection individuels et environnementaux. Dans cette thèse, les facteurs de protection sont les caractéristiques individuelles ou environnementales qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. Comme précisé dans le deuxième chapitre, pour qu'un facteur soit reconnu comme étant un facteur de protection, il fallait être en mesure de dégager son influence sur le facteur de risque (Boisvert, 2009). À titre d'exemple, le « soutien d'un intervenant » a été considéré comme un facteur de protection environnemental pour un bachelier dans la mesure où ce dernier s'est exprimé sur l'influence (p. ex. : le protéger de l'intimidation) de ce soutien par rapport à un facteur de risque (p. ex. : vivre de l'intimidation). Une deuxième analyse du verbatim visait donc à associer des unités de signification aux facteurs de protection et à leur influence pour chaque facteur de risque identifié. Il était donc possible qu'un

facteur de protection (p. ex. : soutien des parents) soit lié à plus d'un facteur de risque (p. ex. : difficultés langagières et difficultés d'apprentissage). Des unités de sens permettaient de décrire comment s'était manifesté ce facteur de protection, alors que d'autres permettaient de comprendre son influence sur chacun des facteurs de risque avec lesquels il était relié. Un modèle vierge d'arbre thématique issu de cette analyse est présenté dans la Figure 3.2.

Figure 3.2 : Exemple d'arbre thématique



Brosser un portrait des facteurs de risque et de protection

Un tableau synthèse regroupant tous les facteurs de risque et de protection liés au développement de la résilience scolaire de chaque bachelier a finalement été conçu. Les facteurs de protection y ont été classifiés en fonction des différentes couches systémiques proposées par Bronfenbrenner (1979), soit l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Cette classification permettait de distinguer plus finement les caractéristiques individuelles et environnementales liées au développement de la résilience scolaire des bacheliers et servait d'ancrage à l'analyse horizontale des résultats.

Étape 3 : analyse horizontale des résultats

L'analyse horizontale des résultats visait à mettre en lumière les principales convergences dans les résultats entourant l'analyse verticale de chaque cas-témoin. Plus précisément, les facteurs de risque et de protection qui ont influencé de manière récurrente le développement de la résilience scolaire des bacheliers ont été ciblés et présentés à la fin du quatrième chapitre. Les similitudes entourant les résultats des cas-témoins sont toutefois davantage discutées dans le cinquième chapitre. Elles sont confrontées au cadre théorique de la recherche de même qu'aux résultats d'études similaires ou analogues.

3.3 Synthèse méthodologique

Cette recherche a pour principal objectif de comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL. Le Tableau 3.2 synthétise les choix méthodologiques effectués pour atteindre cet objectif.

Tableau 3.2 : Synthèse du cadre méthodologique

Question de recherche	Comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers québécois vivant avec un TDL?	
Objectif principal	Comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL.	
Objectifs secondaires	1.Identifier les facteurs de risque individuels et environnementaux qui ont accru la possibilité que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire 2. Identifier les facteurs de protection individuels et environnementaux qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire 3.Dégager l'influence de ces facteurs de protection sur les facteurs de risque	
Type et posture	Qualitative interprétative	
Stratégie de recherche	Étude multicas (Stake, 1995) inspirée de l'approche biographique (Desmarais, 2009)	
Cas-témoins	Quatre bacheliers vivant avec un TDL	
Collecte de données		
Première rencontre virtuelle et individuelle avec les bacheliers		
Méthode	**Outil**	**n**
Questionnaire	Questionnaire de 52 questions sur l'historique médical et le cheminement scolaire des bacheliers (Potvin et Leclercq, 2014)	4
Préparation des bacheliers à la 2e rencontre		
Méthode	**Outil**	**n**
Artéfacts	Photos et images à recueillir en amont de l'entretien sous forme de récit de vie	16
Deuxième rencontre virtuelle et individuelle avec les bacheliers		
Méthode	**Outil**	**n**
Récit de vie	Schéma d'entretien	4
Analyse des données		
1. Analyse verticale des données pour décrire le parcours scolaire des cas-témoins		
2. Analyse verticale des données pour comprendre le processus de résilience scolaire des cas-témoins		
3. Analyse horizontale des résultats		

Journal de bord (Baribeau, 2005; Deslauriers, 1991)

3.4 Considérations éthiques

Des démarches ont également été entreprises pour s'assurer que la recherche respecte les considérations éthiques nécessaires à la réalisation d'études auprès d'êtres humains, lesquelles sont présentées dans les lignes qui suivent.

3.4.1 Consentement de participation à l'étude

Puisque cette recherche a été réalisée auprès d'êtres humains, diverses techniques ont été utilisées pour respecter leur confidentialité et leur anonymat. D'une part, tous les bacheliers ont dû lire et approuver verbalement un formulaire d'informations et de consentement qui présentait les objectifs de la recherche et l'implication exigée pour chacun d'entre eux. Puisque les rencontres entourant la collecte de données se sont réalisées virtuellement compte tenu des contraintes sanitaires imposées par la pandémie de la COVID-19, les bacheliers étaient invités à confirmer verbalement qu'ils acceptaient de participer à la recherche. Les enregistrements comprenant leur consentement ont été conservés dans un fichier sécurisé par un mot de passe. Qui plus est, afin de respecter la confidentialité des bacheliers, des prénoms fictifs leur ont été attribués. Par ailleurs, aucune information nominale permettant d'identifier les bacheliers n'a été transcrite (p. ex. : nom de l'école secondaire). Ceux-ci pouvaient également demander, dans le cadre de la rencontre permettant de présenter la description de leur parcours scolaire, de supprimer certaines informations qu'ils n'étaient pas à l'aise de publier. Enfin, toutes les informations et données recueillies ont été consignées dans un dossier de recherche électronique sécurisé, accessible uniquement par l'étudiante-chercheuse et son équipe de direction.

3.4.2 Autorisation relative à la publication des artéfacts

Après avoir réalisé l'entretien sous forme de récit de vie, les bacheliers ont été invités à confirmer s'ils autorisaient la publication des photos et des images qu'ils avaient

sélectionnées. Un consentement spécifique à la publication de chaque artéfact a été demandé. Les bacheliers pouvaient choisir de partager publiquement toutes leurs photos et images ou une partie d'entre elles. Aucune photo comprenant des individus ne pouvait être diffusée dans la thèse, puisqu'elle pouvait permettre de reconnaitre des bacheliers. Des descriptions détaillées des photos ou des images pour lesquelles les bacheliers n'avaient pas autorisé leur publication ont été réalisées dans la présentation des résultats.

3.5 Critères de scientificité

Les critères de scientificité d'une recherche dépendent de la position épistémologique adoptée et des paradigmes ayant servi de cadre de référence (Desmarais, 2011). Pour être dite crédible et valide, une recherche qualitative doit répondre à quatre critères, lesquels ont initialement été définis par Lincoln et Guba (1985) et repris par Savoie-Zajc (2011) : la crédibilité, la fiabilité, la transférabilité et la validité (*confirmability*). Pour assurer le respect de ces critères de scientificité, l'étudiante-chercheuse a eu recours à la triangulation des méthodes et à la triangulation des sources, deux stratégies considérées comme étant les plus efficaces lors de la réalisation d'une étude de cas (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2003, 2009, 2013).

Pour assurer la crédibilité et la fiabilité des résultats, une triangulation des méthodes et des sources a été réalisée. Plus précisément, trois méthodes (le questionnaire, les artéfacts et l'entretien sous forme de récit de vie) ont été utilisées auprès des quatre cas-témoins pour comprendre le développement de leur résilience scolaire. Chaque méthode était dite compensatoire et complémentaire (Denzin, 1970) à une autre (p. ex. : le questionnaire a permis de relever des informations objectives quant au parcours scolaire des bacheliers, les artéfacts ont permis d'activer le travail de remémoration du parcours scolaire et l'entretien sous forme de récit de vie a permis de relever des informations subjectives au sujet de ce parcours scolaire).

Pour assurer la transférabilité des résultats, soit la possibilité qu'ils puissent être adaptés à d'autres contextes (Savoie-Zajc, 2011), la tenue d'un journal de bord a été privilégiée. Il permettait de décrire de manière détaillée les étapes relatives au devis méthodologique choisi. Les résultats et leur analyse sont aussi présentés de manière détaillée, cette description représentant une stratégie visant à s'assurer de la transférabilité des résultats (Lejeune, 2014).

Pour assurer la validité des résultats, l'étudiante-chercheuse a eu recours à l'acceptation interne (Dorais, 1993). Les bacheliers ont été invités à valider la description de leur parcours scolaire. Cette stratégie de validité interne (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2003, 2009, 2013) s'avère incontournable dans une étude de cas pour s'assurer que les résultats recueillis correspondent bien à la perception du phénomène étudié par les cas-témoins (Stake, 1995). Ceux-ci ont ainsi contribué à la validation et à l'enrichissement des interprétations de l'étudiante-chercheuse.

CHAPITRE 4 :
RÉSULTATS

Cette thèse avait pour principal objectif de comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL. Pour atteindre cet objectif, une étude multicas inspirée de l'approche biographique a été entreprise. Quatre cas-témoins, soit quatre bacheliers vivant avec un TDL, ont été sélectionnés puisqu'ils étaient les mieux placés pour s'exprimer à propos du phénomène à l'étude. Ce quatrième chapitre présente les résultats issus des analyses verticales et de l'analyse horizontale des données.

Les résultats des analyses verticales, pour chaque cas-témoin, sont d'abord présentés. Dans un premier temps, le parcours scolaire des bacheliers est décrit. Chacune des six étapes de leur parcours scolaire (petite enfance, maternelle, primaire, secondaire, cégep et université) comprend une *description générale* et *une description du vécu.* Le résultat des données collectées dans le questionnaire individuel administré à chaque bachelier est présenté dans la section *description générale*. Les résultats présentés dans la section *description du vécu* proviennent quant à eux d'une synthèse du verbatim de l'entretien individuel réalisé sous forme de récit de vie. La description du parcours de chaque participant se termine par une *synthèse*, laquelle permet de préciser si, de manière rétrospective, les bacheliers attribuent à leur parcours scolaire le qualificatif de résilient. Dans un deuxième temps, le processus de résilience scolaire de chaque cas-témoin est détaillé. Rappelons que ce processus résulte de l'interaction entre des facteurs de risque et de protection relevant du bachelier et de son environnement. Les facteurs de risque sont les caractéristiques individuelles ou environnementales qui ont accru la possibilité que les bacheliers ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire, alors que les facteurs de protection sont ceux qui ont limité les risques qu'ils n'y parviennent pas. Le processus de résilience des

quatre bacheliers comprend conséquemment, pour chaque facteur de risque identifié, les facteurs de protection individuels et environnementaux qui s'y rapportent de même qu'une description de leur influence sur ce facteur de risque au fil du temps. Ces facteurs de risque et de protection sont présentés de manière à respecter le plus possible un ordre chronologique (p. ex. : les difficultés langagières sont présentées avant les difficultés d'apprentissage puisqu'elles ont été vécues dès la petite enfance et le soutien des parents par rapport aux difficultés langagières est présenté avant le soutien d'un professionnel lorsque les parents sont d'abord intervenus par rapport à ce facteur de risque). Dans un troisième et dernier temps, un tableau récapitulatif des facteurs de risque et de protection entourant le développement de la résilience scolaire de chaque cas-témoin est présenté. Considérant que la résilience scolaire est étudiée sous l'angle écosystémique dans cette thèse, les facteurs de risque et de protection ont été classés en fonction des différents systèmes proposés par Bronfenbrenner (1995).

Les résultats de l'analyse horizontale, soit les résultats intercas, sont ensuite exposés. Ils permettent de mettre en lumière certains thèmes récurrents en ce qui a trait au développement de la résilience scolaire des quatre cas-témoins. Le chapitre cinq permettra toutefois de discuter de manière critique les convergences entourant les résultats, en les comparant au cadre théorique de même qu'aux résultats de recherches antérieures.

4.1 Premier cas-témoin : Nicolas

Nicolas est un homme âgé de 32 ans. Il exerce présentement le métier de comptable et est candidat pour devenir comptable professionnel agréé (CPA). Il se décrit comme étant honnête, serviable, persévérant et solitaire. À ce sujet, il précise d'ailleurs que depuis son plus jeune âge, il préfère les activités individuelles (p. ex. : sports individuels, pratique d'un instrument de musique, etc.) aux activités de groupe.

4.1.1 La description du parcours scolaire de Nicolas

Les prochaines lignes décrivent le parcours scolaire de Nicolas, de la petite enfance jusqu'à l'obtention de son diplôme universitaire.

4.1.1.1 La petite enfance

La description générale

Nicolas a grandi dans une famille recomposée comprenant trois frères et une sœur. Avant d'atteindre l'âge de cinq ans, il a reçu un diagnostic de TDL léger et de bégaiement par un orthophoniste.

La description du vécu

Nicolas conserve de bons souvenirs de sa petite enfance même s'il aurait souhaité avoir quelques amis. Pour exprimer son sentiment de solitude, il expose une photo de son *Playmobil.* Il a choisi cette photo parce qu'elle représente les nombreux moments où il jouait seul.

Illustration Chapitre 4 :.1 : Photo choisie par Nicolas pour témoigner du sentiment de solitude qu'il vivait en bas âge



Cette photo représente mon jeu préféré quand j'étais jeune. […] J'ai choisi cette photo surtout pour montrer que je jouais vraiment souvent tout seul. Moi j'étais plus dans mon coin et mes frères étaient plus ensemble[10].

[10] Dans cette thèse, il fut choisi d'écrire les citations des participants en laissant les altérations langagières pour témoigner du sentiment d'aisance que les participants avaient de s'exprimer et pour

Selon lui, les principaux obstacles liés à sa socialisation étaient ses difficultés langagières et sa gêne. Il se rappelle d'ailleurs avoir rencontré plusieurs défis liés au développement de son langage : « je sais qu'au début, quand j'ai commencé à parler, j'avais de la misère [de la difficulté] à me faire comprendre par les autres ». En revanche, il explique avoir surmonté ses difficultés langagières en persévérant et en utilisant des gestes pour se faire comprendre.

4.1.1.2 La maternelle

La description générale

Nicolas a débuté son parcours scolaire à mi-temps en maternelle cinq ans dans une classe ordinaire. Il a reçu du soutien en orthophonie scolaire.

La description du vécu

Nicolas garde peu de souvenirs de sa maternelle, mis à part le fait qu'il avait de la difficulté à s'exprimer. Il précise également avoir encore souvent été esseulé en raison de sa gêne : « c'était plus difficile avoir des amis et tout. […] J'étais plus solitaire, j'étais plus isolé ».

Il admet avoir réussi à vaincre sa timidité : « c'est plus à force de les connaitre [les autres élèves]. J'étais moins gêné, donc j'allais plus les voir ». Somme toute, Nicolas se rappelle qu'il avait déjà un intérêt important pour l'école, lui qui ne voulait pas s'en absenter inutilement.

---

sous-tendre vers ce que Blanchet et Gotman (2007) qualifient de « mise en altérité maximal du locuteur cité » (p. 113).

4.1.1.3 Le primaire

La description générale

Nicolas a réalisé toute sa scolarité du primaire dans les classes ordinaires de deux écoles. Il a reçu le soutien professionnel d'une orthopédagogue, d'une psychologue et d'une orthophoniste scolaires. Son parcours au primaire a duré six ans.

La description du vécu

D'entrée de jeu, Nicolas rapporte que son enseignante de deuxième année considérait qu'il n'avait pas les acquis pour réussir son année : « cela s'est bien passé, à part ma deuxième année où l'enseignante n'était pas très conviviale et elle ne m'aimait pas beaucoup, elle voulait me faire reprendre une année ». Ses parents ont contesté cette proposition et Nicolas a poursuivi son primaire sans reprendre d'année scolaire. En contrepartie, il garde un très bon souvenir de son enseignant de troisième année qui était, à son avis, plus aidant : « le professeur qui m'a le plus marqué c'est mon professeur de troisième année. Il était très proche de moi, il voulait m'aider, il m'aidait à être meilleur. Si j'avais de la difficulté, il me prenait beaucoup plus par la main aussi. C'est le premier prof qui m'a fait ça un peu ».

Nicolas raconte que malgré ses difficultés à se faire des amis pendant son primaire, il pouvait tout de même compter sur un allié, soit un ami dans sa classe. Par ailleurs, il souligne qu'il acceptait difficilement ses premiers échecs scolaires en mathématiques et en français, notamment en compréhension en lecture (p. ex. : dans une situation problème). Même si les parents de Nicolas le soutenaient régulièrement dans ses devoirs, il est d'avis que c'est plutôt son « travail acharné » et sa « détermination » qui lui ont permis de surmonter ses échecs scolaires au primaire.

De plus, Nicolas croit que son intérêt pour l'histoire et la géographie a grandement facilité ses apprentissages dans ces disciplines. Il a d'ailleurs choisi de présenter une photo d'une reproduction du paquebot le Titanic pour témoigner de son intérêt pour le film et le contexte historique s'y rapportant. Il se rappelait avoir visionné à plusieurs reprises le film et s'être intéressé à tous les aspects historiques liés à ce fait vécu.

Illustration Chapitre 4 :.2 : Chapitre 4 :Photo choisie par Nicolas pour témoigner d'une passion qu'il avait pour la navigation



Au primaire, j'ai un souvenir. Le film Titanic est sorti. Ça m'a beaucoup marqué, c'est des bateaux, c'est historique. J'ai écouté le film très souvent.

4.1.1.4 Le secondaire

La description générale

Nicolas a réalisé ses cinq années d'études secondaires à l'école de son quartier dans le cadre d'un programme Arts-études. Il a reçu les services d'un enseignant en français du secteur privé au cours de l'été précédant sa dernière année d'études secondaires. Il a également participé à plusieurs cours de rattrapage.

La description du vécu

Selon Nicolas, le programme Arts-études a fait une grande différence dans sa réussite : « j'ai réussi à entrer en Arts-études et de faire un loisir que j'aimais pour me surpasser. […] Moi, j'ai toujours dit que j'ai passé le secondaire à cause d'Arts-études parce que si j'avais été au régulier [cheminement régulier] que j'aurais faite l'école de huit à quatre, j'aurais pas réussi ». Pour illustrer ses propos, Nicolas avait ciblé une photo de son trombone. Pour lui, cet instrument de musique symbolise l'influence que le programme Arts-études a eue sur sa réussite scolaire au secondaire.

Illustration Chapitre 4 :Photo choisie par Nicolas pour témoigner de l'importance du programme Arts-études dans son parcours scolaire



J'ai pris cette photo parce que c'est ce qui résume ce qui m'a permis de finir et aimer mon secondaire.

L'horaire de ce programme lui permettait de suivre ses cours en avant-midi et de pratiquer un instrument de musique durant l'après-midi, ce qu'il appréciait grandement. Sur ce point, il mentionne que ce programme lui offrait des « journées moins chargées » puisque la moitié de celles-ci était consacrée à l'apprentissage de la musique. Selon lui, un autre attrait de cet horaire est qu'il favorisait l'apprentissage autodidacte. Il mentionne à cet effet : « je n'aime pas avoir des profs devant moi, j'aimais beaucoup apprendre par moi-même ». Pour terminer, il ajoute qu'un autre atout du programme Arts-études est qu'il lui a permis d'être scolarisé avec la même

cohorte d'élèves tout au long de ses études secondaires. Pour lui, il s'agissait d'une façon plus simple d'établir des liens sociaux durables.

Tout comme lors de ses études au primaire, Nicolas a rencontré quelques défis dans l'apprentissage du français et des mathématiques. Il pouvait compter sur l'aide de son père et de son frère en mathématiques, mais raconte avoir été « très autonome » dans son parcours, préférant souvent « se débrouiller seul », car pour lui « demander de l'aide, ça fait mal à l'orgueil ».

Pour pouvoir demeurer dans ce programme, Nicolas devait maintenir une moyenne de 70 % dans deux disciplines reconnues comme essentielles à la diplomation par le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), à savoir le français et les mathématiques. Or, ses difficultés en français limitaient grandement les possibilités qu'il atteigne les exigences minimales de réussite en français du PFÉQ. De fait, en quatrième secondaire, sa moyenne n'a pas été satisfaisante. Le directeur de l'école l'a alors rencontré pour lui proposer des cours de rattrapage en été. Pour Nicolas, cette proposition représentait une belle marque de reconnaissance de sa persévérance.

Son « implication et sa persévérance » dans ses études lui ont d'ailleurs valu un certificat d'excellence en histoire pour avoir obtenu le meilleur résultat de sa classe dans cette discipline. Pour Nicolas, il s'agit de son plus beau souvenir du secondaire puisqu'il attendait depuis longtemps cette attestation : « ça faisait comme presque quatre ans que j'attendais ça. Tout l'année, tout le monde en avait, mais pas moi parce que j'avais de la misère [de la difficulté], j'en avais pas. Je me disais que la seule matière [discipline] que je pouvais l'avoir au moins une fois dans ma vie c'était l'histoire et je l'ai eue ».

Dans un autre ordre d'idées, Nicolas a fait de nombreuses escapades en voilier avec son beau-père durant son adolescence, ce qui a façonné sa passion pour les bateaux et

pour la navigation. C'est donc en troisième année du secondaire que Nicolas a décidé de s'inscrire dans un programme collégial lui permettant de développer des connaissances et des compétences en lien avec cette passion. Il avoue même avoir faussé les réponses aux évaluations d'orientation et de choix de carrière de manière à ce que les résultats concordent avec son désir professionnel : « même dans mes tests de choix de carrière, je faussais mes résultats pour que ça arrive à ça [au profil souhaité] ».

4.1.1.5 Le collégial

La description générale

Après ses études secondaires, Nicolas est déménagé dans une autre ville afin de suivre un programme collégial en lien avec la navigation. Après trois années d'études, il a décidé d'abandonner cette formation technique. Il est revenu dans sa ville natale pour compléter avec succès une technique en comptabilité. Il a terminé ses études collégiales en six ans, sans obtenir de services ou de mesures de soutien adaptées.

La description du vécu

Nicolas a débuté ses études collégiales dans un programme en lien avec la navigation. Après trois années d'études, il a décidé d'abandonner cette formation technique. Les deux raisons avancées par Nicolas pour justifier ce choix sont : un échec dans deux cours du programme et un stage qui lui fit prendre conscience que certains aspects du métier ne lui plaisaient pas. Il raconte avoir eu du mal à accepter l'abandon de ce programme, lui qui terminait toujours ce qu'il entreprenait. Ses parents lui ont conseillé de terminer le stage qu'il réalisait et d'entreprendre une autre formation collégiale. De retour dans sa ville natale, il s'est par la suite inscrit dans une formation collégiale en technique de comptabilité. Après trois ans, il a réussi avec succès cette formation, en

ayant de bons résultats et sans échouer de cours, mais a tout de même rencontré quelques difficultés scolaires passagères.

En contrepartie, Nicolas énumère plusieurs raisons qui ont contribué à l'appréciation de ses études collégiales : l'établissement de liens d'amitié significatifs avec quelques étudiants, le cheminement dans de petits groupes d'étudiants qui facilitaient les échanges entre eux, les sessions allégées et le soutien constant de ses parents.

Il précise aussi que c'est pendant ses études collégiales qu'il a rencontré une enseignante « significative » qui, tout comme lui, bégayait. Cette enseignante lui a conseillé de se tourner vers une ressource du secteur privé pour l'aider avec son trouble du bégaiement. Cette enseignante fut « aidante » pour Nicolas, car elle lui a permis d'accepter davantage son trouble du langage. Il a également mieux compris l'influence négative de ses difficultés langagières sur sa timidité.

4.1.1.6 L'université

La description générale

Nicolas a poursuivi ses études universitaires pendant trois ans dans un programme en sciences comptables sans échouer à ses cours ou en abandonner. C'est à l'université qu'il a eu recours pour la première fois aux mesures de soutien offertes par les services adaptés (ordinateur portable, local isolé pour les examens et 1/3 de temps supplémentaire pour faire les examens).

La description du vécu

Interrogé sur ce qu'il a apprécié de son parcours universitaire, Nicolas nomme d'abord la petite taille du groupe qui lui a permis d'apprendre à connaitre tous les étudiants, se

liant d'amitié avec certains d'entre eux. Il a même effectué un voyage international avec quelques-uns de ses amis rencontrés à l'université.

Nicolas a aussi apprécié pouvoir effectuer ses examens en toute tranquillité dans un local isolé, en plus d'avoir du temps supplémentaire pour réaliser ces derniers. Selon Nicolas, ces deux mesures ont réduit le stress qu'il vivait régulièrement avant une évaluation. À ce propos, il mentionne les critiques de certains professeurs quant à la pertinence de ces mesures, prétextant qu'elles ne seraient pas en vigueur sur le marché du travail. Leurs critiques n'ont toutefois pas trop découragé Nicolas puisqu'il croyait fermement que ces mesures de soutien étaient essentielles à sa réussite.

Le plus beau souvenir de ses études universitaires est sa collation des grades, cérémonie durant laquelle il a obtenu son diplôme de baccalauréat entouré de ses parents et de ses beaux-parents. Il a d'ailleurs présenté une photo de cet évènement, qu'il est impossible de publier compte tenu de la présence de différentes personnes sur celle-ci. Il a choisi cette photo parce qu'elle symbolise la fierté liée à la fin de son parcours scolaire : « j'avais réussi à avoir le diplôme qui m'intéressait. J'étais heureux parce que j'avais réussi à passer à travers l'école. Depuis la maternelle, je n'avais jamais arrêté, jamais pris de pause. J'ai réussi à me rendre où je voulais, avoir le diplôme que je voulais ».

4.1.1.7 Synthèse

Synthèse générale

Nicolas a reçu un diagnostic de TDL et de trouble du bégaiement à la petite enfance. Son parcours scolaire est linéaire et il a obtenu ses diplômes d'études secondaires, collégiales et universitaires dans les délais prescrits. Il a réalisé sa maternelle de même que ses études primaires et secondaires dans une classe ordinaire et il a obtenu des services en orthophonie, en psychologie et en orthopédagogie de la petite enfance

jusqu'au cégep. Nicolas a également bénéficié de trois mesures adaptées à l'université : temps supplémentaire pour les évaluations, local isolé pour les évaluations et utilisation d'un ordinateur portable.

Synthèse du vécu

À la fin du récit de vie, l'étudiante-chercheuse a demandé à Nicolas si, à la lumière de ce qu'il lui avait raconté, il estimait que son parcours pouvait être qualifié de résilient. Timidement, ce dernier affirme être « fier d'avoir réussi malgré tous les défis » qu'il a surmontés, surtout ceux liés à son TDL et à son trouble du bégaiement. Il cite d'ailleurs une phrase partagée par sa mère à la fin de ses études : « tu as su surmonter des vagues auxquelles plusieurs personnes auraient reculé ». Il complète en expliquant qu'il considère avoir rencontré plus de défis que son frère vivant lui aussi avec un trouble d'origine neurologique. Nicolas croit que c'est sa détermination, son engagement et la connaissance de ses difficultés qui lui ont permis d'obtenir son diplôme universitaire : « je pense que c'est la détermination. Moi, je le sais que j'ai plus de difficultés, donc j'ai travaillé plus fort. […] J'ai toujours dit que je n'aimais pas le monde [les gens] au secondaire qui ne travaillait pas et qui avait quand même des bonnes notes. […] Je suis vraiment heureux parce que j'ai réussi à avoir le diplôme qui m'intéressait ».

Les deux conditions permettant de qualifier son parcours scolaire de résilient sont donc réunies selon Nicolas. Il affirme avoir rencontré plusieurs difficultés liées à son TDL, mais aussi à son trouble du bégaiement (contexte d'adversité), et se dit fier d'avoir atteint son objectif scolaire, soit celui d'avoir obtenu un diplôme universitaire (adaptation positive).

4.1.2 Le développement de la résilience scolaire de Nicolas

L'analyse thématique du verbatim de l'entretien mené sous forme de récit de vie avec Nicolas a permis d'identifier des facteurs de risque, soit des caractéristiques individuelles et environnementales qui ont accru la possibilité qu'il ne réussisse pas à obtenir son diplôme universitaire : ses difficultés langagières, ses difficultés d'apprentissage, ses relations sociales limitées, une relation négative avec un enseignant et les critiques des professeurs à l'égard des mesures adaptées. Les prochaines lignes visent à identifier et décrire les facteurs de protection individuels et environnementaux de Nicolas qui ont eu une influence sur chacun de ces facteurs de risque durant son parcours scolaire.

4.1.2.1 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés langagières » : le cas-témoin Nicolas

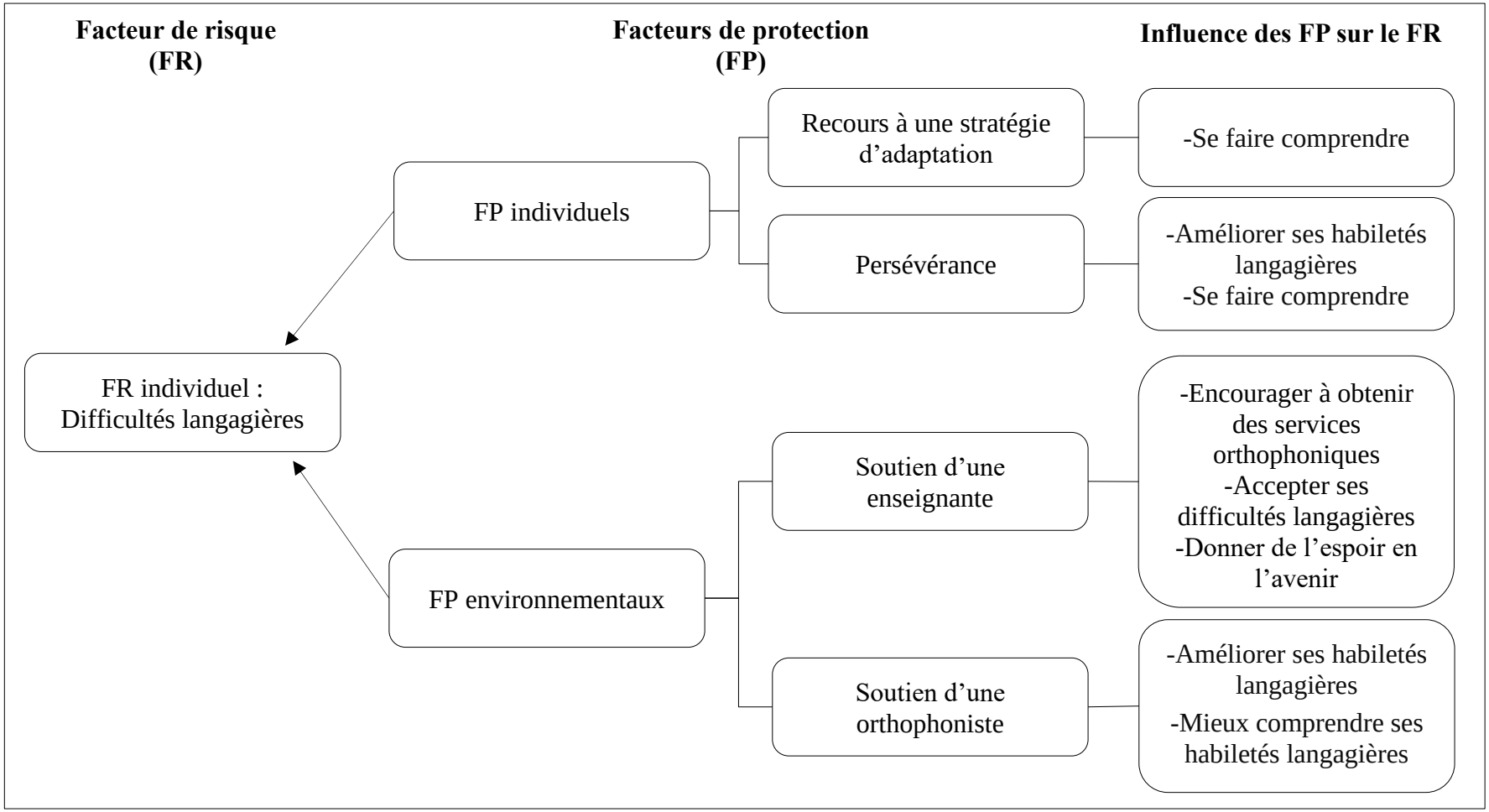
De la petite enfance jusqu'au cégep, les difficultés langagières de Nicolas ont représenté un facteur de risque individuel. Elles découlent des diagnostics de TDL et de trouble du bégaiement qu'il a reçus et qui l'amenaient à s'exprimer avec difficulté dès sa petite enfance.

> Je sais qu'au début, quand j'ai commencé à parler, j'avais de la misère [de la difficulté] à me faire comprendre par les autres. J'ai fait ma première phrase complète à trois ans. Dans ma mémoire et dans des vidéos, je vois beaucoup que je me fâchais beaucoup. J'avais de la misère [de la difficulté] à me faire comprendre par les autres.

L'analyse des données permet de dégager deux facteurs de protection individuels, à savoir le recours à une stratégie d'adaptation et la persévérance, et deux facteurs de protection environnementaux, soit le soutien d'une enseignante et le soutien d'une orthophoniste, qui ont permis de l'aider à se faire comprendre, d'améliorer ses habiletés langagières, de l'encourager à obtenir des services orthophoniques, de mieux

comprendre ses difficultés langagières, de les accepter davantage et de lui donner de l'espoir en l'avenir (voir Figure 4.1). Ces facteurs de protection, de même que leur influence sur ce facteur de risque, seront maintenant décrits.

Figure 4.1 : **Influence des FP sur le FR « difficultés langagières » : le cas-témoin Nicolas**



Le recours à une stratégie d'adaptation

Nicolas précise que ses difficultés langagières l'amenaient à se faire difficilement comprendre dès la petite enfance. Il a d'abord adopté une stratégie langagière compensatoire, soit celle d'utiliser les gestes plutôt que la parole pour s'exprimer : « pour me faire comprendre, j'utilisais les gestes ». Le recours à cette stratégie d'adaptation est demeuré utile pour se faire comprendre, tout en ne l'obligeant pas à exposer ses difficultés langagières productives.

La persévérance

Nicolas indique avoir démontré de la persévérance au fil du temps pour améliorer ses habiletés langagières et se faire davantage comprendre : « j'ai vraiment persévéré pour m'améliorer et me faire plus comprendre ».

Le soutien d'une enseignante

Lors de son passage au collégial, il raconte s'être identifié positivement à une enseignante qui, tout comme lui, bégayait. Cette enseignante a représenté un modèle positif (« elle bégayait et elle est quand même prof aujourd'hui »), en plus de l'encourager à consulter les services d'une orthophoniste du secteur privé pour améliorer ses compétences langagières. Cette enseignante a encouragé Nicolas à obtenir des services orthophoniques et l'a aidé à accepter davantage 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 »), elle lui a donné de l'espoir en l'avenir (« le bégaiement ne peut pas fermer de portes ») à la lumière du modèle concret qu'elle représentait pour lui de ce qu'il pouvait atteindre.

Le soutien d'une orthophoniste

L'orthophoniste du secteur privé qu'il a consultée lui a appris que tout individu peut bégayer (« c'est à ce moment-là, avec l'orthophoniste, que j'ai appris que tout le monde bégaie dans la vie, sauf qu'il y en a que c'est plus fréquent, que ça parait plus que d'autres […] ») en plus de lui partager des conseils pour améliorer ses habiletés langagières. Le soutien offert par cette orthophoniste a permis à Nicolas de comprendre et d'améliorer ses compétences langagières.

4.1.2.2 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Nicolas

Du primaire au cégep, les difficultés d'apprentissage de Nicolas ont représenté un facteur de risque individuel. Dès le début du primaire, il a raconté avoir difficilement fait face à des difficultés et à des échecs scolaires dans certaines disciplines, surtout en français et en mathématiques, échecs qu'il attribue à ses compétences en lecture et à son TDL.

> [Au secondaire] En math, j'ai toujours eu de la difficulté en math. Français pour la compréhension des textes. En math aussi pour la compréhension. Tout ce qui est abstrait, c'était dur.

> [Au secondaire] Souvent, quand je recevais des mauvaises notes d'examens ou des échecs, ça m'affectait beaucoup. On dirait que j'étais pas fier de moi aussi.

> [Au secondaire] J'avais de la misère [de la difficulté] [en français], mais ça, c'est plus ma dysphasie [mon TDL] qui fait ça.

L'analyse des données permet de dégager quatre facteurs de protection individuels, soit son engagement dans ses études, sa connaissance de soi, l'établissement d'un objectif de carrière et son intérêt pour son domaine d'études, et huit facteurs de protection environnementaux, soit le soutien des parents, le soutien de la fratrie, le soutien des

enseignants, les modalités organisationnelles du programme Arts-études, le soutien de la direction d'école, l'obtention d'une reconnaissance publique de ses efforts, les mesures adaptées au postsecondaire et les sessions allégées au postsecondaire. Pour Nicolas, ces facteurs de protection ont permis de favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires et de l'amener à vivre des réussites scolaires, de maintenir sa motivation scolaire, d'obtenir de bons résultats scolaires, de reconnaitre ses efforts, de reconnaitre ses forces, de vivre un sentiment de fierté personnelle, de diminuer son stress durant les évaluations et d'accorder plus de temps à ses études (Figures 4.2 et 4.3).

Figure 4.2 : Effets des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Nicolas (partie 1)

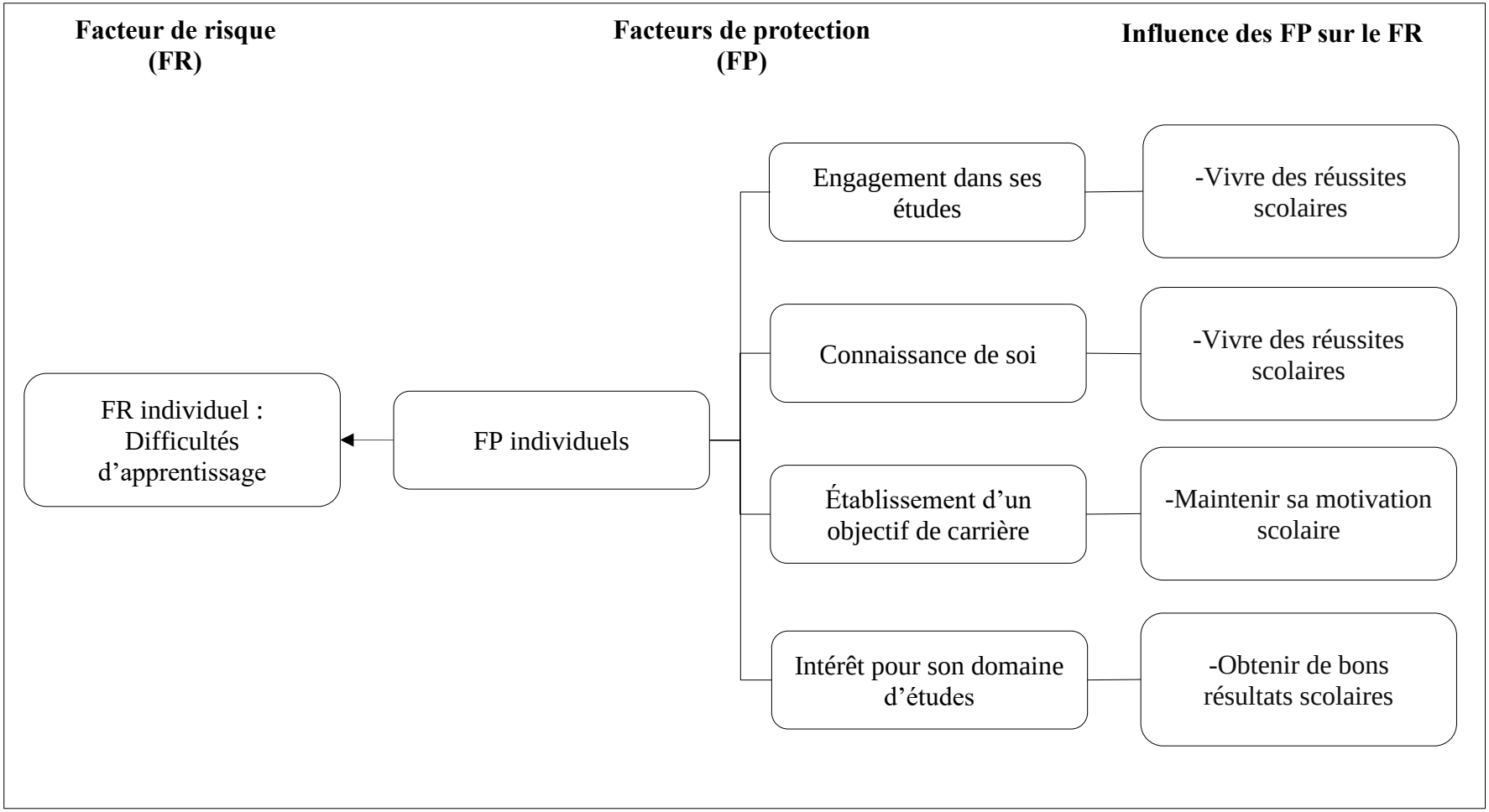
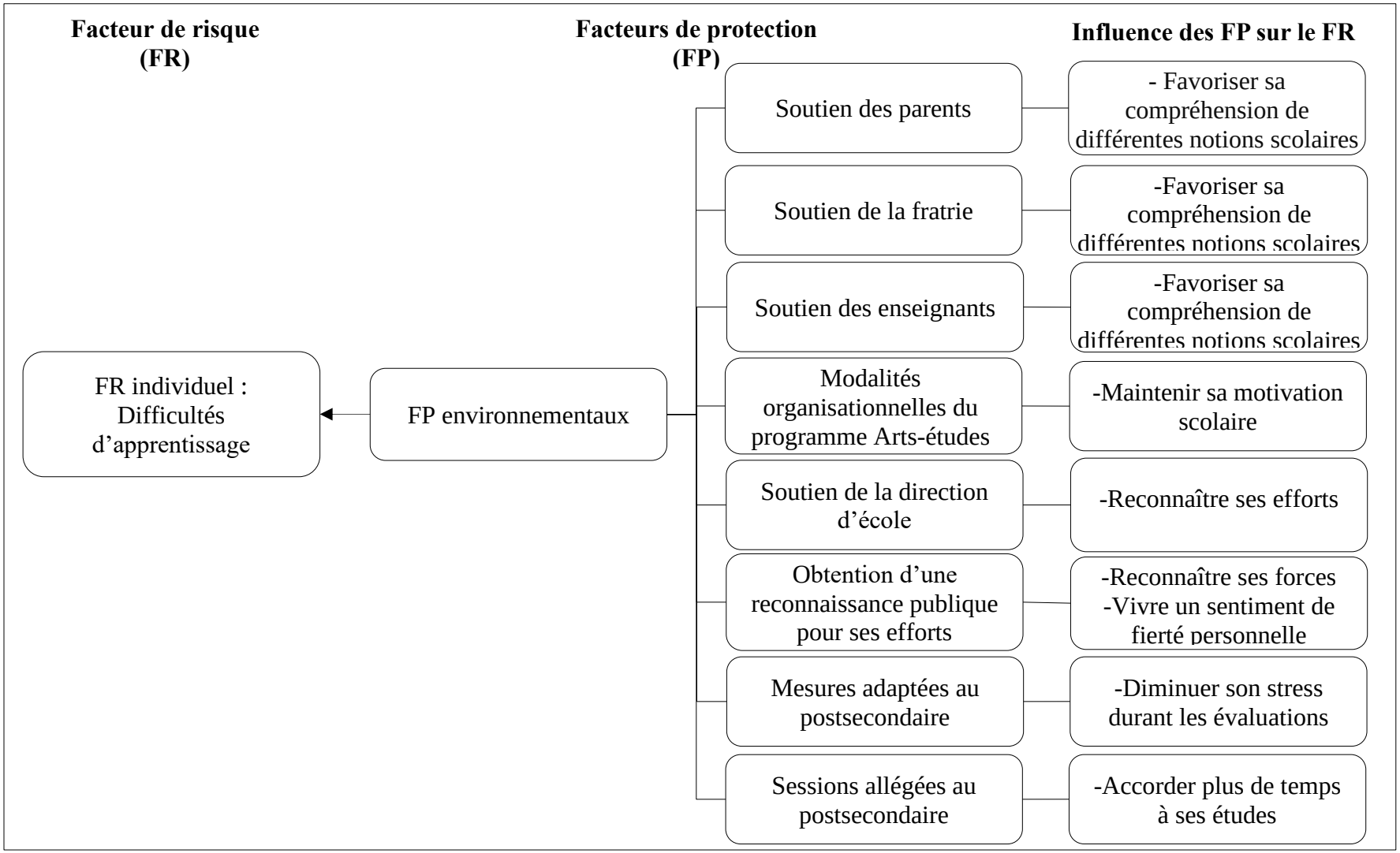


Figure 4.3 : Effets des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Nicolas (partie 2)



L'engagement dans ses études

Nicolas a rencontré des difficultés d'apprentissage durant son primaire et son secondaire. Selon lui, c'est surtout grâce à son engagement dans ses études qu'il a été en mesure de vivre des réussites scolaires au fil du temps, et ce, malgré ses difficultés d'apprentissage. Il considère avoir mis beaucoup d'efforts dans ses études.

> J'ai travaillé fort pour réussir les examens. Les échecs, j'ai toujours eu de la misère [de la difficulté] à accepter cela. C'est encore ma bête noire les échecs. Chaque fois, je me disais qu'il fallait que je travaille plus fort pour pas en avoir d'autres.

La connaissance de soi

Dans le même ordre d'idées, Nicolas considère que c'est le fait de connaitre ses difficultés d'apprentissage qui l'amenait à s'engager davantage dans ses études. Cette connaissance de soi lui a permis de vivre des réussites scolaires.

> Moi, je le sais que j'ai plus de difficultés [comparativement à son frère qui présente également un trouble neurologique], donc j'ai travaillé plus fort pour réussir. Mon frère le sait, mais il est moins travaillant. Moi je suis plus travaillant.

L'établissement d'un objectif de carrière

Au secondaire, Nicolas a rapidement établi un objectif de carrière à la lumière d'une passion qu'il a découverte en bas âge. Cet objectif a eu pour effet d'amener Nicolas à maintenir sa motivation scolaire malgré ses difficultés d'apprentissage dans le but de s'inscrire au programme collégial qui lui plaisait.

> C'est là que j'ai découvert une passion que j'avais pour les bateaux. Quand j'ai su que ce métier-là existait en secondaire 3, je voulais juste faire ça.

Un intérêt pour son domaine d'études

Bien qu'il ait difficilement accepté, à la suite d'un échec, de devoir abandonner le premier programme collégial dans lequel il s'était inscrit, Nicolas a rapidement planifié son retour aux études dans un autre domaine dans lequel il a eu de bons résultats tout au long de ses études postsecondaires. À cet égard, Nicolas précise que ses difficultés d'apprentissage se sont estompées au collégial, lorsqu'il a débuté une technique en comptabilité. Il attribue cette « facilité » au fait d'avoir entrepris des études dans un domaine qui l'intéressait davantage :

> Étudiante-chercheuse : As-tu rencontré des difficultés pendant ta deuxième technique?
>
> Nicolas : Un peu moins point de vue scolaire, c'était plus un domaine qui m'intéressait, j'avais un peu plus de facilité. Sauf peut-être le côté marketing, parce c'était plus abstrait, ça m'intéressait moins. C'était médium pour moi. Je me suis quand même bien débrouillé avec ça.

Le soutien des parents

Bien qu'il considère que « demander de l'aide, ça fait mal à l'orgueil », Nicolas précise avoir obtenu du soutien de ses parents lorsqu'il peinait à comprendre certaines notions scolaires en mathématiques et en français. Leur soutien a eu pour effet de favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires.

> [Au secondaire] Mon père m'a beaucoup aidé pour les math, m'expliquer l'algèbre. Ma mère s'est plus impliquée dans mon parcours primaire. Secondaire, elle était moins impliquée un peu.

Le soutien de la fratrie

Nicolas rapporte avoir obtenu de l'aide de son frère lorsqu'il comprenait mal certaines notions en mathématiques. Son soutien a eu pour effet de favoriser la compréhension de Nicolas dans cette discipline.

> [Au primaire] Souvent mon père et mon frère plus vieux que moi aussi m'aidaient parce qu'ils étaient bons en math.

Le soutien des enseignants

Nicolas a également compté sur le soutien de certains enseignants pendant son parcours scolaire pour l'aider lorsqu'il rencontrait des difficultés d'apprentissage. Il se rappelle notamment un enseignant du primaire qui prenait le temps de bien lui expliquer certaines notions scolaires moins bien comprises. Ce soutien a eu pour effet de favoriser la compréhension de différentes notions scolaires pour Nicolas.

> [Au primaire] Le professeur qui m'a le plus marqué, c'est mon professeur de troisième année. Il était très proche de moi, il voulait m'aider, il m'aidait à être meilleur. Si j'avais de la difficulté, il me prenait beaucoup plus par la main aussi. C'est le premier prof qui m'a fait ça un peu.

Les modalités organisationnelles du programme Arts-études

Nicolas considère que c'est grâce au programme Arts-études qu'il a réussi ses études secondaires, se disant ravi d'y avoir été accepté « malgré son TDL ». Plus précisément, il indique avoir apprécié les modalités organisationnelles du programme (cours le matin et pratique de son art l'après-midi). Ces modalités ont eu pour effet d'amener Nicolas à maintenir sa motivation scolaire, puisqu'elles étaient liées à son mode d'apprentissage autodidacte, et de lui donner envie de « se surpasser », considérant son intérêt pour la musique.

> Ben, c'est sûr que c'est un peu stressant d'entrer dans une école secondaire au début. Sauf que moi ce qui m'a aidé beaucoup, c'est que j'étais pas au régulier. J'ai réussi à entrer en Art-études et de faire un loisir que j'aimais pour me surpasser. J'ai commencé avec le piano et par après j'avais le trombone. Moi, j'ai toujours dit que j'ai passé le secondaire à cause d'Art-études parce que si j'avais été au régulier [cheminement régulier], que j'aurais faite l'école de huit à quatre, j'aurais pas réussi. Moi je suis beaucoup autodidacte, de 8h à 12h, j'allais à l'école et les après-midis, je faisais ce que j'aimais.
>
> J'ai pas tant de mauvais souvenirs au secondaire à cause que j'étais dans un programme qui m'intéressait. J'ai fait Arts-études en musique au secondaire, tout le long du secondaire malgré la dysphasie [le TDL].
>
> Aussi, moi j'aime pas avoir des profs devant moi, j'aimais beaucoup apprendre par moi-même. La photo qui permet de décrire mon secondaire c'est la musique. C'est grâce à ça que j'ai passé.

Le soutien de la direction

Au secondaire, le directeur de l'école a été aidant pour Nicolas puisqu'il a reconnu ses efforts envers ses études en l'encourageant à suivre des cours de rattrapage pour lui permettre de demeurer dans le programme Arts-études malgré un échec en français.

> J'ai eu un échec en secondaire 4 dans mon bulletin en français, mais le directeur qui m'avait appelé pour me dire ça et m'a rencontré et m'a dit je sais que tu travailles fort, donc on ne te fera pas doubler, mais en échange, avant d'entrer en secondaire cinq, en fin août, tu dois faire 4-5 jours avec un prof privé en français pour te mettre au bon niveau. Il l'a fait parce que c'est moi et il le sait que je travaillais fort.

L'obtention d'une reconnaissance publique pour ses efforts

L'obtention d'une reconnaissance publique pour ses efforts envers ses études par la remise d'un certificat au secondaire a été grandement appréciée par Nicolas. Cette reconnaissance a eu pour effets de l'amener à reconnaitre ses forces et de lui faire vivre un sentiment de fierté personnelle.

> Nicolas : Mon plus beau souvenir, c'est quand j'ai reçu un certificat d'excellence en histoire pour la meilleure note de la classe en secondaire 4.
>
> Étudiante-chercheuse : Pourquoi c'est ton plus beau souvenir?
>
> Nicolas : Ça faisait comme presque 4 ans que j'attendais ça. Tout l'année, tout le monde en avait, mais pas moi parce que j'avais de la misère [de la difficulté], j'en avais pas. Je me disais que la seule matière [discipline] que je pouvais l'avoir au moins une fois dans ma vie c'était l'histoire et je l'ai eu.

Les mesures adaptées au postsecondaire

Dès son entrée à l'université, Nicolas a également décidé d'utiliser les mesures adaptées proposées aux étudiants en situation de handicap. Il a donc eu accès à un ordinateur portable, de même qu'à du temps supplémentaire et à un local isolé pour réaliser les évaluations. Il précise que c'est « par orgueil » qu'il ne l'avait pas fait durant ses études collégiales. Nicolas admet qu'il a grandement apprécié ces mesures adaptées parce qu'elles lui permettaient d'être moins nerveux lors des évaluations, notamment parce qu'il avait plus de temps pour les réaliser.

> Au cégep, je l'avais su un peu avant [qu'il avait la possibilité d'obtenir des mesures adaptées], mais je n'ai pas poussé la demande, j'ai pas pris le temps d'aller plus loin avec ça, on dirait que c'est l'orgueil qui entre aussi. […] [À l'université], j'avais du temps de plus pour mes examens et un local à part. Ça a fait la différence. Avec eux, il y avait moins de bruits. Le stress était moins présent aussi à cause du temps de plus, c'était moins stressant. Je pouvais aller plus tranquillement. Si j'avais de la misère [de la difficulté] avec la première question, je pouvais y revenir, je savais que je pouvais le faire. C'est quand même bien comme aide.

Les sessions allégées au postsecondaire

Dans le même ordre d'idées, Nicolas a apprécié les sessions dites « allégées » au postsecondaire puisqu'il pouvait accorder plus de temps à ses études.

> [Au Cégep], quand je suis arrivé, je n'avais plus de cours de base, donc je n'avais pas beaucoup d'heures au début. C'était presque ma première année avec juste 12 heures de cours par session. J'avais plus de temps pour étudier.

4.1.2.3 Effets des facteurs de protection sur le facteur de risque « relations sociales limitées » : le cas-témoin Nicolas

Nicolas précise avoir été esseulé de sa petite enfance jusqu'au cégep. Dès son jeune âge, il qualifie ses relations sociales comme étant limitées, lesquelles représentent un facteur de risque environnemental.

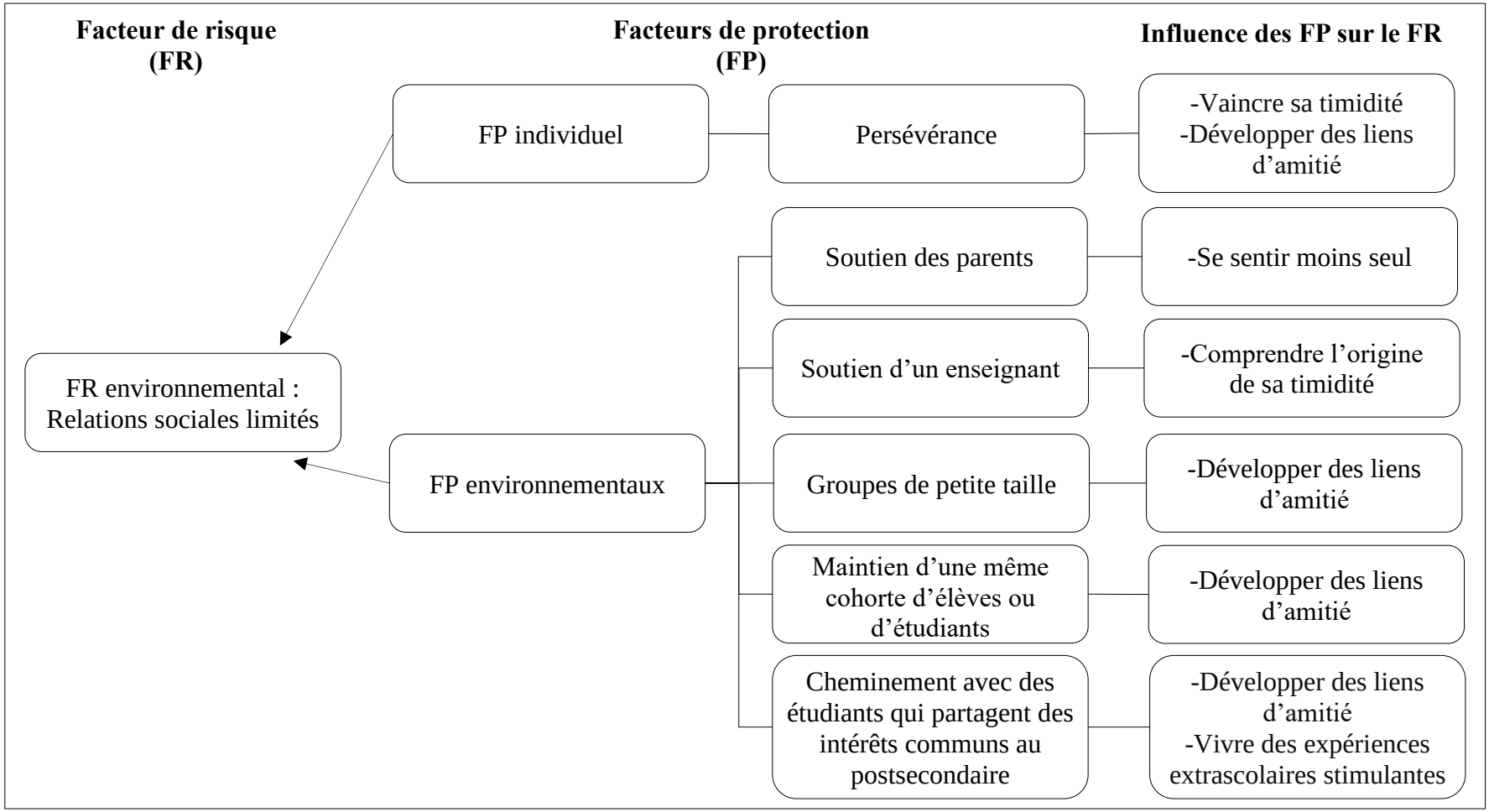
> [Durant la petite enfance] J'étais très solitaire. Je jouais beaucoup tout seul dans ma chambre. Des fois avec mes frères on jouait, mais on était très différents. Moi j'étais plus dans mon coin et mes frères étaient plus ensemble.

> [En maternelle], j'étais plus isolé. C'était plus difficile avoir des amis et tout. […] J'étais plus solitaire, j'étais plus isolé.

> [Au primaire], je n'avais pas de grand cercle d'amis, j'en avais un par année à peu près. J'avais plus des amis d'école, c'était rare des amis que je voyais le soir ou les fins de semaine.

L'analyse des données permet de dégager un facteur de protection individuel, à savoir la persévérance. Elle permet également de dégager les cinq facteurs de protection environnementaux suivants : le soutien des parents, le soutien d'un enseignant, les groupes de petite taille, le maintien d'une même cohorte d'élèves ou d'étudiants et le cheminement avec des étudiants qui partagent des intérêts communs au postsecondaire. Ces facteurs ont eu pour effets de permettre à Nicolas de développer des liens d'amitié, de se sentir moins seul, de comprendre l'origine de sa timidité, de vaincre sa timidité et de vivre des expériences extrascolaires stimulantes (Figure 4.4).

Figure 4.4 : Influence des FP sur le FR « relations sociales limitées » : le cas-témoin Nicolas



La persévérance

Nicolas précise avoir persévéré pour « se faire des amis ». Il avoue avoir fait, dès la maternelle, des efforts répétés pour se tourner davantage vers les autres afin d'établir un premier contact. Ses efforts lui ont permis de vaincre sa timidité et de développer, au fil du temps, des liens d'amitié.

> Nicolas : [En maternelle], au début j'étais plus isolé, mais durant l'année j'ai réussi à me faire quelques amis aussi.
>
> Étudiante-chercheuse : Qu'est-ce qui a fait en sorte, selon toi, que tu as réussi à te faire des amis?
>
> Nicolas : C'est plus à la force des [de les] connaitre, j'étais moins gêné, donc j'allais plus les voir.

Le soutien des parents

Nicolas considère qu'il pouvait compter sur le soutien de son père pour pallier son isolement durant son enfance. Le temps passé avec son père a amené Nicolas à se sentir moins seul.

> 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 toute seul.

Le soutien d'un enseignant

De manière rétrospective, Nicolas précise que le soutien reçu au collégial par son enseignante lui a permis de comprendre l'origine de sa timidité et son influence négative sur son isolement : « je sais que c'est un peu cela [son trouble du bégaiement] qui m'a fait être plus isolé du monde [des gens], que j'étais plus gêné ».

Les groupes de petite taille

Durant l'entretien, Nicolas mentionne à plusieurs reprises que le fait de fréquenter des groupes de petite taille a facilité son intégration sociale. Pour lui, il demeurait plus facile d'entrer en contact avec d'autres apprenants dans de petits groupes, lui permettant ainsi de développer des liens d'amitié au fil du temps.

> Comme le [nom du Cégep fréquenté], c'est un petit milieu, une petite école. On était comme une grande famille dans les classes. Nous étions très proches, donc j'ai été très bien intégré.
>
> Déjà là aussi comme j'étais dans une technique où il n'y avait pas beaucoup de monde, nous étions une petite classe comme en famille un peu.
>
> À la fin des trois ans, nous étions comme 12 dans classe. Nous étions toujours ensemble, on faisait une belle équipe ensemble, c'était une grande famille.
>
> [À l'université] Quand j'ai fini mon DEC (diplôme d'études collégiales), j'ai commencé mon BAC (baccalauréat). Là aussi on était des de petites classes.

Le maintien d'une même cohorte d'élèves ou d'étudiants

Le maintien d'une même cohorte d'élèves (p. ex. : durant ses études secondaires et universitaires) a également aidé Nicolas à développer des liens d'amitié.

> [Au secondaire] J'étais en Arts-études, donc nous étions toutes les classes ensemble, toujours les mêmes personnes de secondaire un à cinq. On commençait avec un groupe en secondaire un et tout le long du secondaire on se suivait tout le temps. On était uni et c'est presque une grande famille.
>
> [À l'université] Il y avait du monde [des gens] du cégep, avec qui j'étais au cégep, qui sont allés à l'université.

Le cheminement avec des étudiants qui partagent des intérêts communs au postsecondaire

Nicolas est d'avis que le fait d'avoir cheminé avec des étudiants qui partagent des intérêts communs pour la comptabilité à l'université lui a permis de développer des liens d'amitié avec des gens avec qui il a vécu une expérience extrascolaire stimulante, soit un voyage.

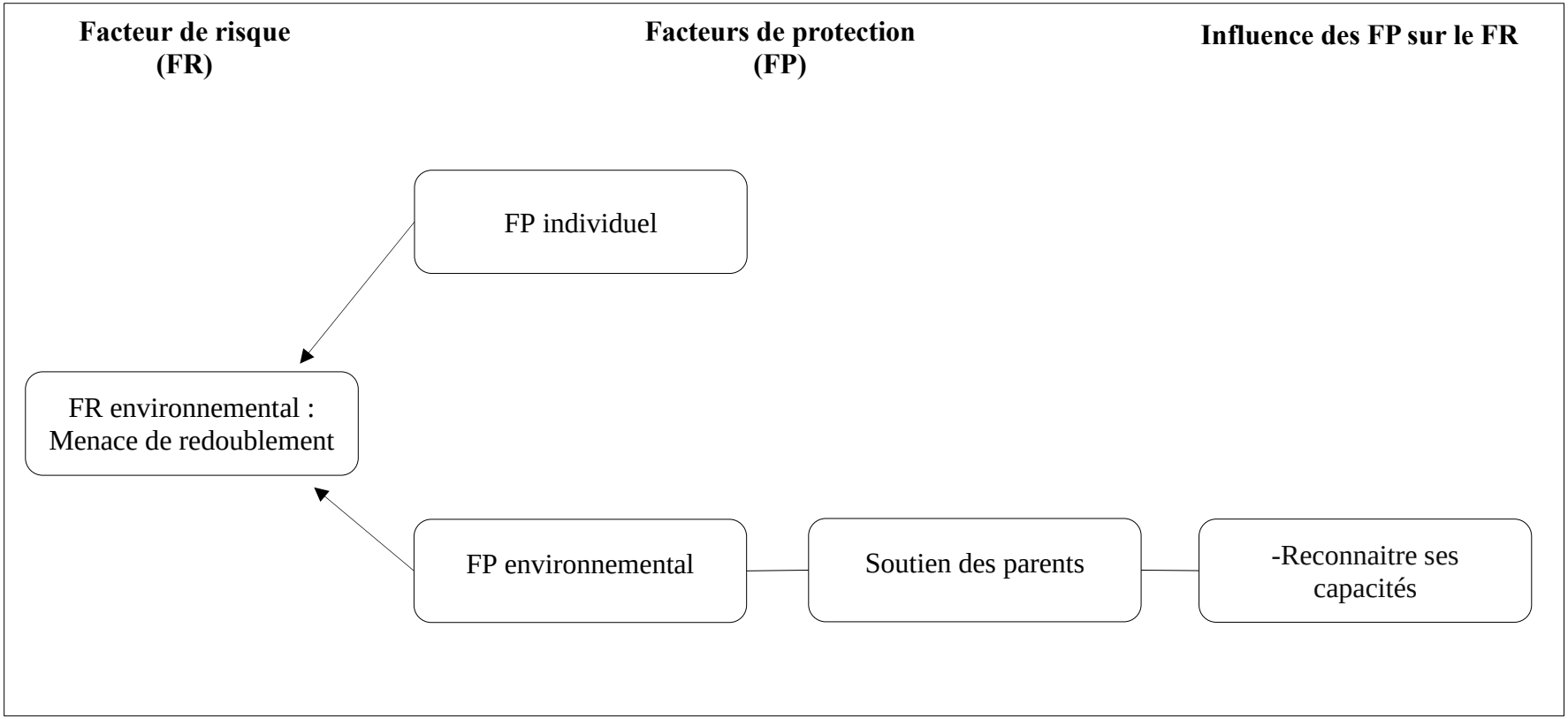
> [À l'université] On avait tous une passion pour la comptabilité. Je me suis bien intégré aussi.
>
> Après un an d'université, j'ai toujours voulu partir un an en Europe pour voyager, donc après un an, deux amis sont venus avec moi et on est parti 45 jours en Europe, faire le tour en sac à dos. On est partis du mois d'avril au mois de juin, ça a fait du bien, j'ai vécu un rêve que je voulais faire depuis très longtemps.

4.1.2.4 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « menace de redoublement » : le cas-témoins Nicolas

Nicolas a débuté la description de son parcours primaire en rapportant avoir côtoyé une enseignante qui « ne l'aimait pas beaucoup » et qui considérait qu'il devait reprendre une année scolaire. Ce facteur de risque, soit une menace de redoublement, est environnemental.

Le soutien des parents de Nicolas représente un facteur de protection environnemental qui l'a aidé à reconnaitre ses capacités (Figure 4.5).

Figure 4.5 : Influence des FP sur le FR « menace de redoublement » : le cas-témoin Nicolas



Le soutien des parents

Nicolas précise que ses parents ont refusé qu'il reprenne une année. La contestation de la décision de l'enseignante a eu pour effet d'aider Nicolas à reconnaitre ses capacités.

> 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.

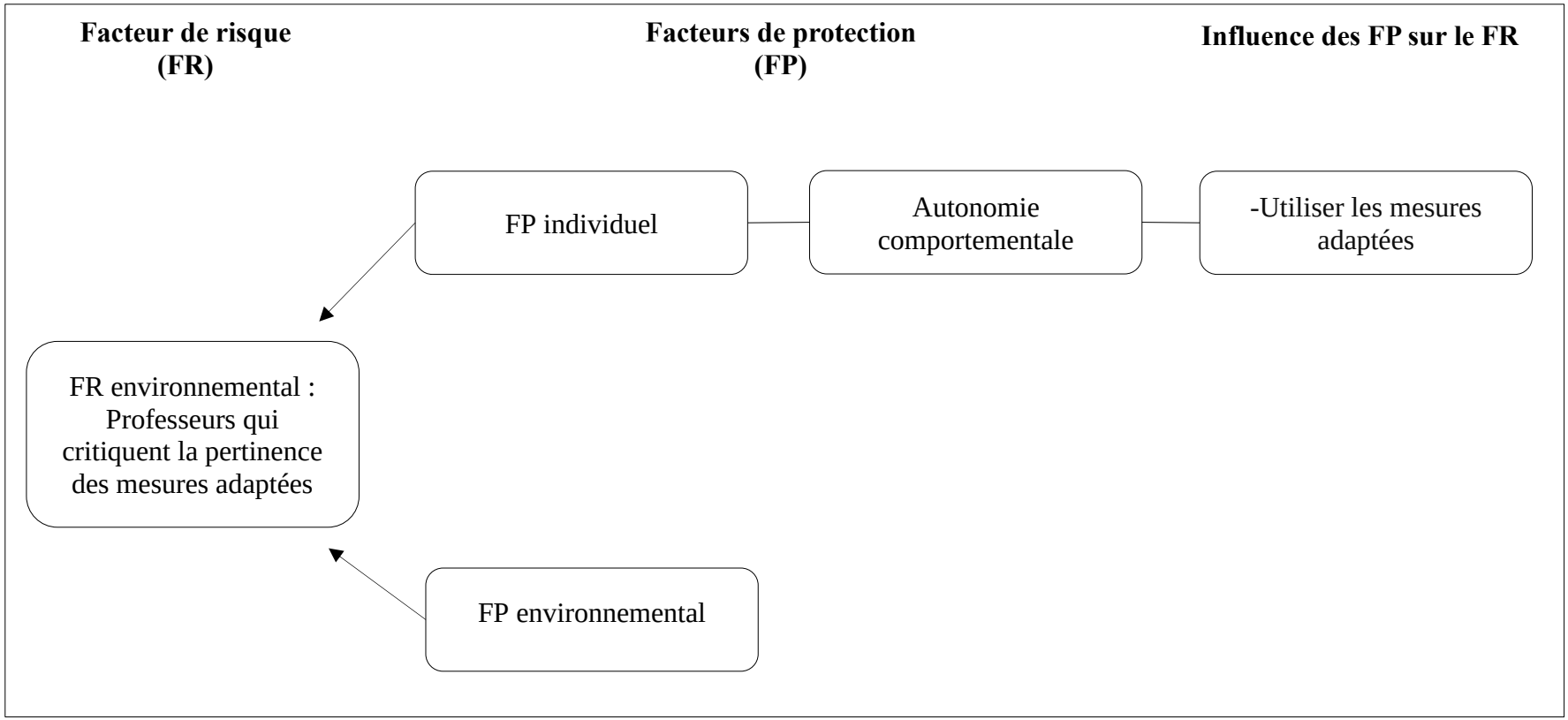
4.1.2.5 Effets des facteurs de protection sur le facteur de risque « professeurs qui critiquent les mesures adaptées » : le cas-témoin Nicolas

À l'université, certains professeurs de Nicolas ont critiqué la pertinence des mesures adaptées, lesquelles demeuraient toutefois utiles pour lui, sous prétexte qu'elles ne pourraient être permises sur le marché du travail, ce qui constitue un facteur de risque environnemental.

> Eux [les professeurs], ils disaient qu'on vendait du temps dans notre travail, qu'on n'allait pas en avoir de plus [du temps] quand on allait être sur le marché du travail.

L'analyse des données permet de dégager un facteur de protection individuel, soit l'autonomie comportementale de Nicolas, laquelle a eu pour effet de l'amener à utiliser les mesures adaptées malgré les critiques reçues (Figure 4.6).

Figure 4.6 : Influence des FP sur le FR « professeurs qui critiquent la pertinence des mesures adaptées » : le cas-témoin Nicolas



L'autonomie comportementale

Nicolas précise que les critiques reçues par ses professeurs n'ont pas influencé sa décision d'utiliser les mesures adaptées. Cette autonomie comportementale lui a permis de décider d'en bénéficier malgré tout.

> Je me foutais de ce qu'ils disaient. Eux [les professeurs], ils disaient qu'on vendait du temps dans notre travail, qu'on n'allait pas en avoir de plus [du temps] quand on allait être sur le marché du travail. Mais moi je ne voyais pas que c'était un problème, que ce n'était pas un problème pour adapter. J'ai laissé ça comme ça.

4.1.2.6 Synthèse

En somme, des facteurs de risque ont accru la possibilité que Nicolas ne réussisse pas à obtenir son diplôme universitaire : ses difficultés langagières, ses difficultés d'apprentissage, ses relations sociales limitées, une menace de redoublement et les critiques de professeurs à l'égard des mesures adaptées. Le Tableau 4.1 présente tous les facteurs de protection qui ont eu une influence sur ces facteurs de risque pendant son parcours scolaire. Considérant que la résilience scolaire est étudiée sous l'angle écosystémique dans cette thèse, les facteurs de risque et de protection ont été classés en fonction des différents systèmes proposés par Bronfenbrenner (1995).

Tableau 4.1 : Interaction entre les FP et les FR ayant contribué au développement de la résilience scolaire de Nicolas

Facteurs de protection			Facteurs de risque				
			Ontosystème		Microsystème		
			Difficultés langagières	Difficultés d'apprentissage	Relations sociales limitées	Menace de redoublement	Critiques des professeurs à l'égard des mesures adaptées
Individuels	**Ontosystème**	Recours à une stratégie d'adaptation	X				
		Persévérance	X		X		
		Engagement dans ses études		X			
		Connaissance de soi		X			
		Établissement d'un objectif de carrière		X			
		Intérêt pour son domaine d'études		X			
		Autonomie comportementale					X
Environnementaux	**Microsystème**	Soutien des parents		X	X	X	
		Soutien de la fratrie		X			
		Soutien d'un enseignant	X	X	X		
		Soutien d'un professionnel	X				
		Soutien de la direction		X			
		Obtention d'une reconnaissance publique de ses efforts		X			
	Exosystème	Modalités organisationnelles du programme Arts-études		X			
		Mesures adaptées au postsecondaire		X			
		Sessions allégées au postsecondaire		X			
		Groupes de petite taille			X		
		Maintien d'une même cohorte d'élèves ou d'étudiants			X		
		Cheminement avec des étudiants ayant des intérêts communs au postsecondaire			X		

À la fin de l'entretien, Nicolas précise être conscient que son environnement a influencé positivement son parcours scolaire, mais qu'il se considère comme étant le principal responsable de ses réussites. Comme illustré dans le tableau 4.1, de nombreuses caractéristiques de son microsystème et de son exosystème peuvent aussi être reconnues comme des facteurs de protection, considérant qu'elles ont eu une influence sur des facteurs de risque.

Les résultats portant sur ce premier cas-témoin mettent en lumière l'influence positive de l'environnement sur l'ontosystème de Nicolas. Au fil du temps, son environnement a influencé positivement le regard qu'il portait sur lui-même. Il a mieux accepté son TDL et son trouble du bégaiement, en plus de se tourner davantage vers les autres et vers les nombreuses formes de soutien qui lui étaient proposées (p. ex. : soutien de ses parents, mesures adaptées à l'université, etc.), lui permettant ainsi de réaliser des études universitaires dans un domaine lié à ses intérêts et à ses capacités, tout en établissant davantage de liens sociaux. Les relations établies au fil des ans lui ont permis de vivre des expériences extrascolaires stimulantes (p. ex. : voyage à l'international) et de se sentir moins seul.

4.2 Deuxième cas-témoin : Jérémie

Jérémie est un homme de 30 ans. Il est technicien en éducation spécialisée dans une école primaire. Il vit avec un TDL sévère et des difficultés motrices. Depuis son tout jeune âge, il a un intérêt marqué pour les jeux vidéo et les jeux fantastiques. Il se définit comme quelqu'un de « sociable » et de « persévérant », ayant un « bon sens d'analyse et d'observation ». Selon lui, son réseau social est « restreint » et formé de quelques personnes significatives.

4.2.1 La description du parcours scolaire de Jérémie

Les prochaines lignes décrivent le parcours scolaire de Jérémie, de la petite enfance jusqu'à l'obtention de son diplôme universitaire.

4.2.1.1 La petite enfance

La description générale

Jérémie est un enfant unique. À la petite enfance, il a consulté un orthophoniste, lequel a posé le diagnostic de TDL sévère vers l'âge de trois ans. Il a également consulté un ergothérapeute et un physiothérapeute puisqu'il présentait des difficultés motrices.

La description du vécu

Jérémie garde très peu de souvenirs de sa petite enfance, si ce n'est qu'il se rappelle avoir rencontré plusieurs défis liés au développement de son langage. Jérémie se rappelle que sa mère a rapidement remarqué que ses compétences langagières ne se développaient pas comme celles des autres enfants de son entourage et a consulté un orthophoniste. Il a prononcé ses premiers mots vers l'âge de deux ans et se fâchait parfois lorsqu'il ne réussissait pas à se faire comprendre. Il se souvient avoir souvent eu à pointer les objets qui l'entouraient ou à utiliser leur bruit pour les identifier (p. ex. : vroum-vroum pour camion). Il avait aussi de la difficulté à reproduire des mots de manière autonome : « si on me faisait répéter un mot, j'étais capable de reproduire le son, mais si on me demandait de le répéter une deuxième fois je n'étais pas capable ». Enfin, il se remémore avoir obtenu du soutien professionnel pour remédier à ses difficultés de motricité. Il précise aussi qu'il reproduisait plusieurs fois certaines actions pour pouvoir les réaliser correctement (p. ex. : attacher ses lacets). Interrogé sur ce qui l'a aidé à surmonter les difficultés liées au développement de son langage,

Jérémie répond promptement que « l'aide », « l'implication » et la « proactivité » de ses parents ont fait une grande différence.

4.2.1.2 La maternelle

La description générale

Jérémie a débuté son cheminement scolaire en maternelle cinq ans, année durant laquelle il a reçu les services de l'orthophoniste et de l'orthopédagogue scolaires.

La description du vécu

Jérémie garde de bons souvenirs de sa maternelle, des activités qu'il y réalisait (p. ex. : jeux libres, dessins, etc.) et de la possibilité qu'il avait de socialiser avec d'autres enfants de son âge. Il précise avoir rencontré très peu de difficultés en maternelle, se souvenant seulement avoir surmonté quelques défis en ce qui a trait aux tâches nécessitant de travailler sa motricité fine (p. ex. : découper, tracer les pointillés). Il considère avoir eu à s'y exercer davantage que ses pairs.

4.2.1.3 Le primaire

La description générale

Jérémie a débuté son parcours primaire dans une classe spéciale (1er cycle) et l'a terminé dans une classe ordinaire (2e et 3e cycles). Sa classe spéciale comptait quelques élèves qui présentaient aussi des difficultés langagières. Il a été accompagné par un orthopédagogue jusqu'en quatrième année. Il a repris sa première année, ce qui fait que son parcours primaire a duré sept ans.

La description du vécu

Jérémie raconte d'abord son expérience dans une classe spéciale. Il se rappelle que ses enseignants étaient attentionnés et qu'ils prenaient le temps de travailler individuellement avec chaque élève. Il avait le sentiment d'appartenir à un groupe d'élèves « soudés », mais « différents » des autres élèves. D'ailleurs, il comprenait mal pourquoi il était scolarisé dans une classe spéciale :

> Il y avait une belle solidarité entre les jeunes malgré que nous ne sachions pas pourquoi nous étions dans une classe spéciale, mais nous savions qu'on était dans une classe unique, qu'on était différents. […] On faisait les choses différemment de mes amis dans l'autre classe, on ne savait pas pourquoi, mais on y allait.

Ce sentiment « d'être différent » des autres jeunes a été amplifié par les expériences répétitives d'intimidation attribuables à ses difficultés langagières. Jérémie raconte qu'il se sentait bien et à l'aise avec les élèves de sa classe, mais que la situation était différente lorsqu'il était à l'extérieur de celle-ci. Des élèves « s'acharnaient sur lui », riaient de lui et l'intimidaient. Ces expériences l'ont isolé des autres élèves de l'école. Jérémie a d'ailleurs trouvé une image sur Internet qui représentait le sentiment d'isolement et de rejet qu'il a vécu durant cette période scolaire.

Illustration Chapitre 4 :.3 : Image choisie par Jérémie pour témoigner du sentiment de rejet qu'il vivait



Source : Getty images

[Sur l'image], on peut voir que le monde [les gens] qui sont à l'extérieur sont tous pareils, partagent les mêmes intérêts, semblent normal, mais dû à ma différence de ma dysphasie [de mon TDL], je me sentais comme un peu dans un autre monde à part. Je trouvais que cette image-là m'allait bien. Sinon, ce que j'aurais pu trouver de plus proche c'est un extraterrestre.

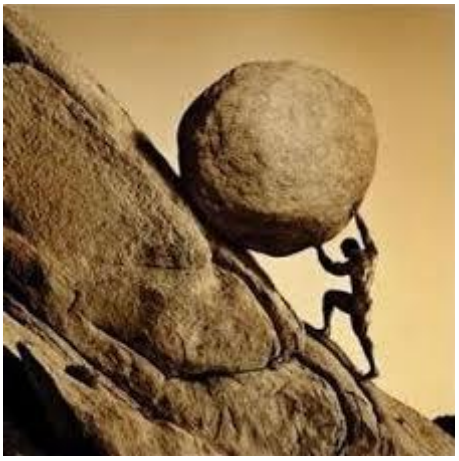
Selon lui, il importait de cheminer dans une classe ordinaire afin d'avoir le sentiment d'être davantage « comme les autres ». L'intimidation s'est d'ailleurs quelque peu estompée lorsqu'il a commencé à fréquenter une classe ordinaire. Il raconte avoir tellement voulu poursuivre sa scolarisation dans une classe ordinaire que cela le motivait à s'investir pleinement dans ses apprentissages. Il précise aussi avoir eu la chance de développer des amitiés significatives avec des enfants de son entourage qui ne fréquentaient pas la même école que lui, avec lesquels il se sentait accepté.

Il était conscient qu'il devait faire des efforts pour être scolarisé dans une classe ordinaire, notamment parce que la psychologue de la commission scolaire[11] avait rencontré ses parents pour les mettre en garde sur le fait que la situation pouvait se modifier : « la psychologue qui avait rencontré mes parents avait dit c'est bien beau qu'il soit revenu en classe régulière, mais il peut revenir en classe spéciale. La manière

[11] En juin 2020, au Québec, un nouveau modèle de gouvernance scolaire a été mis en place. Les commissions scolaires sont devenues des centres de services scolaire.

que ça avait été délivré, c'était comme : on ne croit pas en ses compétences ». Il a d'ailleurs choisi de présenter une photo qui symbolise cette envie qu'il avait de cheminer dans une classe ordinaire, mais surtout la crainte de devoir fréquenter de nouveau une classe spéciale.

Illustration Chapitre 4 :.4 : Image choisie par Jérémie pour témoigner de son désir de demeurer dans une classe ordinaire



Source : Internet Archive

C'est cette image-là que j'ai vécue. Toute ce que cela symbolise un peu mon primaire parce que mon primaire, la peur était de revenir en classe spéciale. La remontée, c'était de faire mon année en classe régulière et si la roche tombait, je retombais en classe spéciale. Quand j'ai trouvé cette image sur Google, je ne sais pas à qui ça appartient, ça m'a fait comme wow. C'était la détermination qui maintenait les efforts et tout le travail qui maintenait, qui faisait en sorte que j'amenais ma pierre en haut pour suivre mon parcours.

Jérémie a aussi éprouvé des difficultés d'ordre scolaire, surtout liées à l'apprentissage de la lecture. Il spécifie à ce propos que l'apprentissage des mathématiques était plus facile pour lui que l'apprentissage de la lecture. Il se souvient avoir obtenu du soutien de ses enseignants, de sa grand-mère et de sa mère avec laquelle il travaillait assidument certaines notions bien qu'il était souvent fatigué, voire épuisé après ses journées à l'école. Il précise d'ailleurs que c'est au primaire qu'il a compris et accepté

qu'il avait besoin de plus de temps pour assimiler de nouvelles notions scolaires comparativement à ses homologues sans trouble du langage :

> Mon cheminement scolaire, l'apprentissage prenait beaucoup de temps comparativement à quelqu'un qui n'a pas de dysphasie [de TDL]. Ça a pris un certain temps avant que je m'habitue et que je trouve mon rythme un petit peu à apprendre.

Jérémie termine en racontant un évènement marquant « positivement et négativement », survenu à la fin de sa scolarité du primaire. À ce moment, son enseignante proposait plusieurs productions écrites en vue de préparer les élèves à leur examen ministériel en français écrit. Le sujet de l'une d'entre elles l'intéressait plus particulièrement. Il s'est donc grandement engagé dans l'écriture de celle-ci en demandant de l'aide à sa grand-mère, une enseignante de français. Celle-ci l'a conseillé et accompagné tout au long de l'écriture de sa production. Jérémie a obtenu une note de 98 % pour cette évaluation. Il était fier de ce résultat. Après avoir partagé son sentiment à son enseignante, celle-ci l'accusa d'avoir plagié en recopiant un texte existant. À la suite de cette fausse accusation, il s'est entêté à travailler encore plus fort afin de lui prouver qu'il n'avait pas plagié. Ses efforts ont porté fruit puisqu'il a obtenu 90 % à l'examen ministériel. Ce résultat a non seulement mis en évidence les compétences en français de Jérémie, mais aussi ce qu'il est capable d'accomplir seul, sans aucune aide.

4.2.1.4 Le secondaire

La description générale

Jérémie a été inscrit dans un programme régulier dans une école secondaire de son quartier. Il a reçu les services d'un enseignant du secteur privé en cinquième secondaire. Il n'a pas repris d'année; son parcours au secondaire a conséquemment duré cinq ans.

La description du vécu

Pour Jérémie, ses études secondaires correspondaient à « la suite des choses du primaire ». Il n'avait alors que peu d'amis, mais cette situation ne l'importait guère puisqu'il concentrait toute son énergie dans ses études. Même s'il passait quotidiennement plusieurs heures à étudier ou à réaliser ses devoirs, il vivait tout de même beaucoup d'échecs scolaires.

Pour tenter de remédier à ce problème, Jérémie a développé plusieurs méthodes de travail qu'il jugeait « efficaces » (p. ex. : pratiquer un exposé oral devant un miroir en imaginant que les autres élèves de sa classe l'écoutaient, débuter l'étude de ses examens d'une à trois semaines à l'avance, demander l'aide de ses parents, etc.). Il était motivé à réussir ses études. Il désirait suivre les traces de sa mère en obtenant un diplôme d'études universitaires. Selon lui, ce grade lui procurerait un sentiment de normalité et lui assurerait de bonnes conditions de vie :

> Ça me motivait, j'étais comme, moi aussi j'ai le gout, en tant que petit-fils, d'avoir un diplôme. Dans la famille, c'était le *fun* [agréable] et valorisant. Je voulais avoir un diplôme parce que c'est comme le *fun* [agréable] d'avoir ça. Mais en même temps, c'était d'avoir, quand j'y pense, ce que je réalisais, c'était que je voulais avoir une belle vie. Comment je pourrais dire cela? Avoir une belle vie, avoir un travail, avoir une femme, avoir une famille, d'être capable de faire vivre ma famille, être normal. Se sentir normal, d'appartenir à quelque chose, c'était vraiment ce sentiment-là.

Jérémie donnait le meilleur de lui-même, ce qui s'est finalement reflété dans ses résultats scolaires. Dans un autre ordre d'idées, en cinquième secondaire, Jérémie a reçu un diagnostic de cancer. Il a terminé son année scolaire en alternant entre les traitements médicaux et les cours académiques à suivre. Inévitablement, ses traitements médicaux diminuaient son niveau d'énergie et sa capacité de concentration.

Durant cette épreuve « très intense », il considère avoir eu la chance d'être entouré d'intervenants scolaires compréhensifs (p. ex. : accepter les nombreuses absences, permettre de reprendre des examens, réaliser des examens oraux plutôt qu'à l'écrit, permettre de ne pas terminer son cours d'économie puisqu'il n'en avait pas besoin pour obtenir son diplôme d'études secondaires, ne pas faire les cours d'éducation physique, etc.). En contrepartie, il se dit déçu du soutien offert par la commission scolaire [Centre de services scolaire], lui ayant refusé des services complémentaires (p. ex. : soutien à la maison) sous prétexte que la demande aurait dû se faire en début d'année scolaire. Les parents de Jérémie ont remédié à la situation en demandant l'aide d'un ami enseignant pour lui offrir un accompagnement en physique. Jérémie s'attarde aux aspects positifs de son cancer en précisant que cette maladie lui a permis de faire preuve de « persévérance » et de « socialiser » davantage avec ses pairs, lesquels se sont montrés empathiques à sa situation.

4.2.1.5 Le collégial

La description générale

Après son secondaire, Jérémie a entrepris des études au collège dans un programme préuniversitaire en sciences de la nature. Il a reçu les services d'une travailleuse sociale, en plus d'avoir accès à certains accommodements (p. ex. : temps supplémentaire et local isolé pour les évaluations). Jérémie ayant choisi d'alléger certaines sessions, son parcours collégial a conséquemment duré deux ans et demi.

La description du vécu

Jérémie s'est inscrit en sciences de la nature, car il désirait initialement devenir orthophoniste « pour redonner ce qu'on lui avait donné ». Il raconte avoir grandement apprécié son expérience au collégial, notamment grâce au fait d'avoir un horaire moins

chargé qui permettait d'avancer ses travaux scolaires durant les pauses. Il a également aimé le fait de pouvoir faire des cours d'été pour alléger quelques sessions et pour améliorer certaines de ses compétences, dont celles en français. Il se rappelle aussi avoir particulièrement apprécié le dernier cours de français de sa scolarité collégiale, car sa créativité et son imagination étaient mises à profit dans le cadre des travaux scolaires proposés par l'enseignante. Il se souvient avoir obtenu de bons résultats dans ce cours. D'ailleurs, tout au long de ses études collégiales, la grand-mère de Jérémie a continué de lui offrir une aide précieuse en français.

Jérémie précise que les méthodes de travail développées pendant ses études au secondaire ont grandement simplifié sa transition scolaire au collégial. Il continuait à se préparer efficacement aux examens et accordait toujours autant d'importance à ses études. Il a également fait appel aux services adaptés de son collège qui lui ont accordé du temps supplémentaire pour réaliser les examens. Ils lui avaient aussi proposé le service d'un preneur de notes, mais Jérémie a refusé, estimant pouvoir le faire seul. Selon lui, le temps supplémentaire est une mesure « très utile » qui a fait une différence dans son parcours collégial lui permettant d'avoir moins peur de « manquer de temps » lors des évaluations.

Jérémie expose un problème, similaire à celui vécu avec son enseignante de sixième année du primaire. Selon ses dires, un enseignant de physique n'avait pas confiance en ses capacités. Une fois de plus, Jérémie a senti le besoin de lui prouver qu'il avait les compétences pour réussir ce cours.

> Jérémie : En physique j'avais de la misère [de la difficulté], donc je vais voir le prof, je lui dis que j'ai de la misère [de la difficulté] parce que les formules sont plus compliquées. Le prof a eu le culot de me dire c'est parce que tu es poche [mauvais] en math! J'ai failli l'envoyer chier devant ses collègues. J'ai fait comme, attends une minute, je vais te démontrer que je suis capable. J'ai repris et j'ai mis une plus grande intensité. J'ai eu une

> meilleure note et j'ai dit au prof "finalement, je ne dois pas être si poche que ça en math" […].
>
> Étudiante-chercheuse : Et qu'est-ce qu'il t'a répondu?
>
> Jérémie : Il s'est fermé la gueule. Il n'avait rien à répondre. Il a voulu me rabaisser, il ne croyait pas que j'étais compétent, mais j'ai prouvé le contraire. Je n'ai pas apprécié qu'on me traite d'épais.

La persévérance et la détermination de Jérémie ont d'ailleurs été publiquement récompensées lorsqu'il a remporté un certificat et une bourse dans le cadre d'un gala méritas. Contrairement au processus habituel, ce n'est pas Jérémie qui s'est inscrit à ce concours, mais son enseignant de mathématiques qui l'a proposé comme candidat. Cette « surprenante » reconnaissance demeure aux yeux de Jérémie la plus grande réalisation de son parcours collégial.

C'est au cégep que Jérémie considère avoir davantage développé ses compétences sociales, notamment parce qu'il participait aux activités extrascolaires proposées et parce que les étudiants étaient, à son avis, « plus matures » et valorisaient, tout comme lui, leurs études.

4.2.1.6 L'université

La description générale

Jérémie a entrepris des études universitaires en travail social. Il a vécu deux échecs en stage et obtenu son diplôme après sept années d'études. Il a reçu les services de plusieurs intervenants à l'université (orthopédagogue, psychologue, conseiller en orientation) et au secteur privé (neuropsychologue). Il a également bénéficié de mesures d'accommodement (p. ex. : temps supplémentaire et local isolé pour les évaluations).

La description du vécu

À la fin de son parcours collégial, Jérémie a réalisé qu'il n'avait pas les résultats scolaires nécessaires pour lui donner accès au programme universitaire de premier cycle en orthophonie. Il avait par contre le désir d'exercer une profession lui permettant de « venir en aide aux gens », « de rendre service ». Suivant les conseils de sa mère, il a rencontré une travailleuse sociale pour qu'elle lui présente les tâches et responsabilités à accomplir quotidiennement dans le cadre de cette profession. À la suite de cette rencontre, Jérémie était convaincu que ce métier et la formation scolaire en travail social étaient plus adaptés à ses besoins (sessions moins chargées qu'en orthophonie, plus grande flexibilité de l'horaire). C'est ainsi qu'il s'est inscrit au baccalauréat en travail social, qu'il compléta en sept ans.

Il a débuté son parcours universitaire par un premier semestre de propédeutique avant d'être admis dans le programme régulier en travail social. Dès ses premiers cours à l'université, il a eu recours aux services d'aide aux étudiants en situation en handicap pour obtenir certaines mesures adaptées. Il désirait obtenir le même accommodement que celui accordé pendant son parcours collégial, c'est-à-dire du temps supplémentaire pour réaliser les examens. Rappelons que cette mesure avait grandement aidé Jérémie à se concentrer et à réduire ses craintes de manquer de temps.

Fidèle à ses habitudes, il a continué à adopter des méthodes d'études efficaces en travaillant chaque jour assidument pour éviter qu'un sentiment de panique ou de stress survienne : « Le truc, pour moi que, j'avais appris, c'est de ne jamais commencer à la dernière minute. Sinon, il y a la panique qui rentre, je deviens plus stressé et mon raisonnement est moins là ». Jérémie ajoute qu'en définitive, il a préféré les groupes de petite taille, facilitant du coup sa concentration et lui permettant d'être plus à l'aise de poser des questions aux professeurs.

Plus émotif durant l'entretien, Jérémie raconte que les plus gros défis à sa formation universitaire ont eu lieu dans le cadre de ses deux stages obligatoires en milieu de travail : « la seule fois que j'ai rencontré un très gros obstacle, c'est quand j'ai commencé mes stages. Tout allait bien à l'université, avant les stages ». Son premier était un stage d'observation. Un mois avant la fin de cette formation, Jérémie a demandé à son superviseur de stage de lui faire un bilan de ses forces et des compétences à développer. À son plus grand désarroi, celui-ci a répondu à Jérémie qu'il échouait son stage. Il raconte son échange avec son superviseur de stage en détaillant son ressenti :

> Il m'a répondu qu'il voulait justement m'en parler à la fin de la session, que je coulais [échouais] mon stage. Je lui ai dit : comment ça, c'est un stage d'observation? Il m'a dit que j'étais trop gentil, en même temps tu ne comprends pas toujours ce qu'on dit. J'ai peur que tu mettes en danger nos usagers. Je suis là "oui, mais je n'ai même pas commencé à les voir". Il m'expliquait ses raisons, je prenais des notes. Je me rappelle, cette journée-là, avoir eu des sueurs froides dans le dos, je sentais les gouttes, je pouvais les compter. Je me faisais dire tout ça, mais je n'avais aucune possibilité. J'avais demandé comment m'améliorer et il me mettait une porte que je ne pouvais pas franchir. J'étais démoralisé […], j'avais les larmes aux yeux.

Jérémie a discuté avec ses parents de cet échec et ces derniers lui ont conseillé de « prouver le contraire » à son superviseur de stage. Croyant qu'il serait difficile de suivre ce conseil, il a tout de même décidé de l'appliquer en corrigeant certains de ses comportements. Son superviseur de stage a remarqué les efforts fournis par Jérémie, mais lui a expliqué que sa décision était définitive, car elle s'appuyait sur son TDL : « il dit oui, parce que t'étais dysphasique [tu vis avec un TDL] et il commence à me sortir toutes les choses sur la dysphasie [le TDL]. Il m'explique pourquoi, en tant que dysphasique [personne vivant avec un TDL], je n'aurais pas mon diplôme et pourquoi je ne pourrais pas travailler en tant que travailleur social. »

Pour illustrer son ressentiment, il a sélectionné l'image de son personnage de jeu vidéo préféré qui reçoit un poignard dans le dos. Son expérience universitaire et professionnelle lui ont fait comprendre que pour certaines personnes, son TDL pouvait être une limite importante à l'atteinte de son objectif professionnel.

Illustration Chapitre 4 :.5 : Image choisie par Jérémie pour témoigner d'une situation difficile vécue en stage



Source : Personnages de Mortal Kombat 11, créé par Netherrealm Studio et publié par Warner Bros Picture

J'ai trouvé cette image qui pourrait t'expliquer comment je me suis senti. Ça, c'est mon personnage préféré. Regarde le poignard qu'il a dans le dos. C'est ce que j'ai reçu un peu quand on me disait que ma dysphasie [mon TDL] m'empêcherait de devenir un travailleur social.

Jérémie aborde cette situation « discriminante » avec un de ses professeurs à l'université, lequel a mis fin au stage d'observation de Jérémie, mais a tout de même exigé qu'il rédige un rapport de stage. Une situation similaire à celle-ci s'est produite lors du deuxième stage en milieu de travail de Jérémie. Son TDL était encore une fois considéré comme une limite à l'exercice de la profession. D'ailleurs, le manque d'accompagnement et d'encadrement pendant ce stage l'ont contraint à l'abandonner, amenant ainsi l'université à lui poser un ultimatum, à savoir de réussir son prochain stage pour rester dans le programme.

Nerveux au début du stage suivant, Jérémie a eu la chance de cheminer avec un superviseur « plus compréhensif » qui voyait son potentiel et non seulement son TDL :

« il voyait mes forces, il savait que j'étais dysphasique [que j'avais un TDL], mais il me donnait des trucs. »

Ce superviseur « plus compréhensif » a toutefois quitté ses fonctions, ce qui a mis fin au stage de Jérémie. Il lui a cependant rédigé une lettre de recommandation lui permettant de poursuivre sa formation universitaire en travail social. Jérémie a alors consulté les services professionnels de son université (psychologue, conseiller en orientation) pour obtenir du soutien et ainsi augmenter ses chances de devenir travailleur social. Malheureusement, ces services n'étaient pas bénéfiques selon Jérémie, car les interventions des spécialistes visaient surtout à une réorientation de carrière, ce qu'il ne voulait guère. Il a donc consulté une neuropsychologue du secteur privé pour obtenir des accommodements durant ses stages. Plus spécifiquement, Jérémie a pu réaliser un stage sur une plus longue durée, lui donnant ainsi le temps de s'adapter à son nouveau milieu de travail. De plus, il a apprécié être accompagné par deux superviseurs de stage disponibles en tout temps pour l'aider et pour lui faire des rétroactions constructives. Ces deux superviseurs connaissaient bien les forces, mais aussi les défis de Jérémie, si bien qu'ils ont mis en place des moyens pour l'aider à surmonter ceux-ci. Malgré sa peur d'échouer, Jérémie a réussi son stage : « j'avais toujours la crainte d'échouer parce que pour moi c'était ma dernière chance ». Il conclut en disant qu'il a bel et bien obtenu son diplôme de baccalauréat en travail social, mais « que ce n'est pas une bonne fin heureuse ». Ses méthodes de travail, pourtant efficaces tout au long de son parcours, ne l'étaient pas autant en milieu de travail. Selon lui, il aurait eu besoin de plus de temps pour mieux gérer l'écart entre la théorie et la pratique.

Il termine en précisant que son plus beau souvenir de ses études universitaires demeure la cérémonie de la collation des grades, symbole de l'atteinte de son objectif, et de la fierté qui en découle : « mon plus beau souvenir? Quand j'ai pu atteindre mon diplôme. Malgré toutes les épreuves, j'étais content de tenir mon diplôme en main. »

4.2.1.7 Synthèse

Synthèse générale

Jérémie a reçu un diagnostic de TDL à la petite enfance et présentait des difficultés motrices. Il est demeuré inscrit dans un programme de la maternelle jusqu'à la fin de son baccalauréat, mais n'a pas terminé ses études primaires, collégiales et universitaires dans les délais prescrits. Il a réalisé sa maternelle et son secondaire dans une classe ordinaire, mais le début de son primaire dans une classe spéciale. Tout au long de son parcours scolaire, il a obtenu divers services (orthophonie, psychologie, orthopédagogie) et a bénéficié de mesures adaptées dans le cadre de ses études postsecondaires (temps supplémentaire et local isolé pour les évaluations).

Synthèse du vécu

À la fin de l'entrevue, l'étudiante-chercheuse a demandé à Jérémie si son parcours scolaire pouvait être qualifié de résilient. Bien qu'il ait hésité au départ, il admet ensuite qu'il considère avoir démontré de la résilience à travers son parcours et est fier du diplôme en travail social qu'il a obtenu :

> Résilient? Peut-être. Est-ce que je suis résilient? […] Je ne voulais pas me laisser abattre. Je trouvais ça inadmissible de traiter quelqu'un comme ça [quelqu'un avec un TDL] sans me connaitre. Je pense que oui, que c'est un comportement résilient. Je suis fier d'avoir mon diplôme.

Les deux conditions permettant de qualifier son parcours scolaire de résilient sont donc réunies selon Jérémie. Il confirme avoir rencontré plusieurs difficultés liées à son TDL (contexte d'adversité) et se dit fier d'avoir atteint son objectif scolaire, soit d'avoir obtenu un diplôme universitaire (adaptation positive).

4.2.2 Le développement de la résilience scolaire de Jérémie

L'analyse thématique du verbatim de l'entretien mené sous forme de récit de vie avec Jérémie permet d'identifier des facteurs de risque liés au développement de sa résilience scolaire : ses difficultés langagières, ses difficultés motrices, ses difficultés d'apprentissage, les relations sociales limitées, l'intimidation, la fréquentation d'une classe spéciale, le diagnostic d'un cancer et des acteurs de l'éducation qui doutent de ses capacités. La prochaine section permet d'identifier les facteurs de protection individuels et environnementaux de Jérémie qui ont eu une influence sur ces facteurs de risque, l'amenant dès lors à développer sa résilience scolaire.

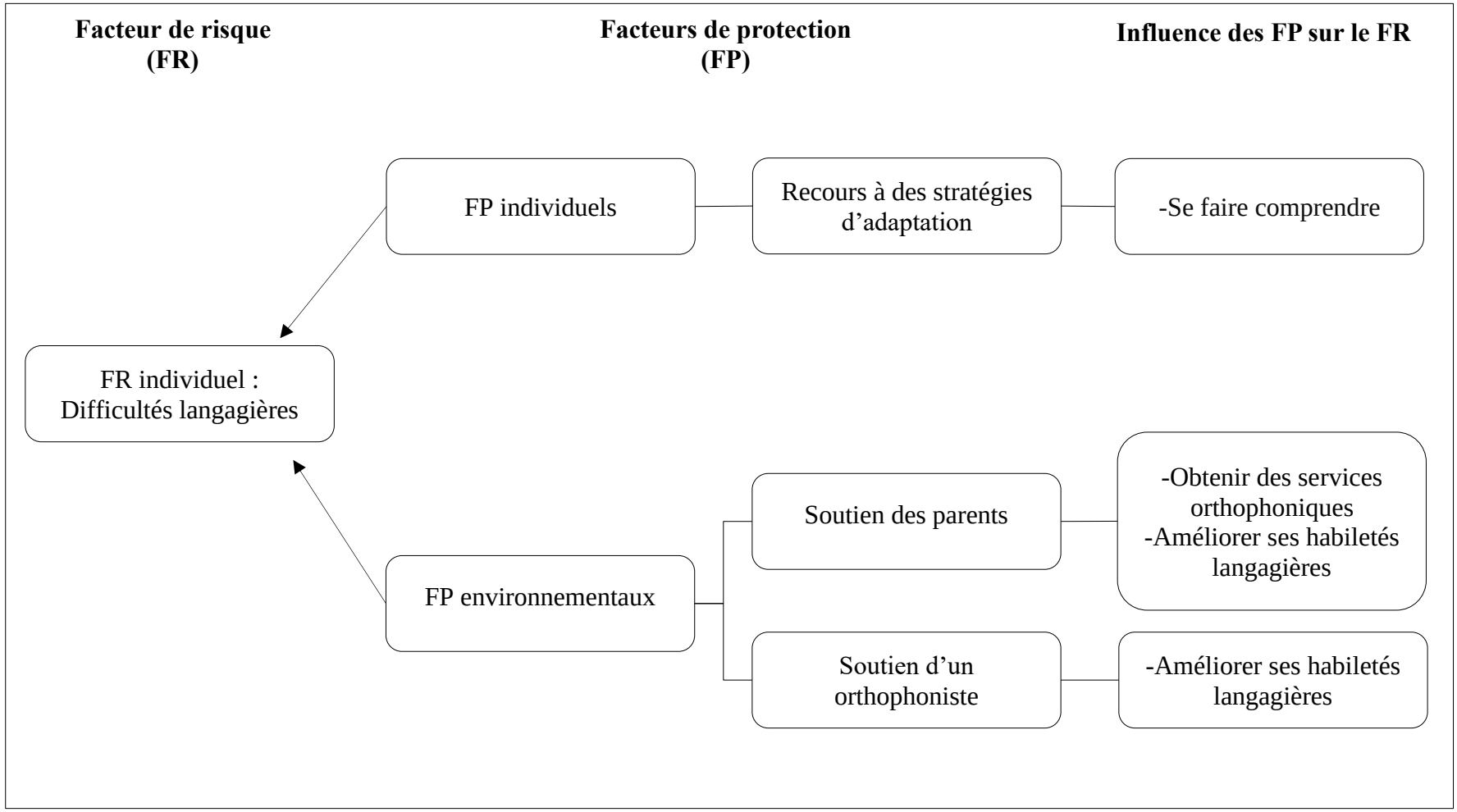
4.2.2.1 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés langagières » : le cas-témoin Jérémie

Dès la petite enfance, le développement du langage a constitué un défi important pour Jérémie compte tenu de son TDL. Ses difficultés langagières représentent un premier facteur de risque individuel.

> Je suis quelqu'un, comme je le disais, ça me prend beaucoup de temps avant que je commence à parler. Je veux dire, je n'ai pas parlé peut-être avant l'âge de deux ou trois ans. Je formulais pas beaucoup de phrases, c'était souvent les mots, les premiers mots c'était « attend » ou « ça ».

L'analyse des données permet de dégager un facteur de protection individuel, soit le recours à des stratégies d'adaptation, et deux facteurs de protection environnementaux, soit le soutien des parents et le soutien d'un orthophoniste, qui ont aidé Jérémie à se faire comprendre, l'ont poussé à obtenir des services orthophoniques et lui ont permis améliorer ses habiletés langagières (Figure 4.7).

Figure 4.7 : Influence des FP sur le FR « difficultés langagières » : le cas-témoin Jérémie



Le recours à des stratégies d'adaptation

Jérémie précise avoir eu recours à différentes stratégies langagières compensatoires pour communiquer : utiliser les gestes (pointer) plutôt que la parole pour s'exprimer, faire le son des objets qu'il voulait nommer et utiliser des métaphores. Le recours à ces stratégies d'adaptation a eu pour effet d'amener Jérémie à se faire davantage comprendre.

> [À la petite enfance], je pointais souvent les choses quand j'étais pas capable de prononcer les mots.

> [À la petite enfance] À la place de dire camion je disais vroum-vroum.

> [De manière rétrospective] J'ai toujours marché avec des métaphores. Quand j'explique des choses à quelqu'un, j'utilise des exemples, des images pour mieux comprendre l'image. C'est un truc à moi que j'ai appris. Les gens me le disent souvent, ah c'est une belle image. Ça aide beaucoup à mon fonctionnement et à expliquer des choses.

Le soutien des parents

De manière rétrospective, Jérémie reconnait que ses parents l'ont aidé à améliorer 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. Le soutien de ses parents s'est également manifesté par leur proactivité pour obtenir des services en orthophonie, ce qui a eu pour effet d'améliorer ses habiletés langagières.

> Dans mon 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.

> [À la petite enfance] Ma mère était vraiment, mes parents étaient vraiment proactifs, mais il n'y a pas juste ma mère, il y a mon père aussi. Ils m'ont beaucoup mis de l'énergie, de l'amour là-dedans. Ils ont continué, ils ont persévéré. Ce n'était pas évident pour eux.

> [À la petite enfance] Ma mère voyait les choses comment je développais, donc elle a poussé les choses pour que je puisse avoir les services que j'avais de besoin pour m'améliorer.

Le soutien d'un orthophoniste

Jérémie se rappelle vaguement avoir été accompagné par un orthophoniste durant la petite enfance. Il est en mesure de dire que le soutien octroyé lui a permis d'améliorer ses habiletés langagières.

> [À la petite enfance] Je suis allé dans un centre pour travailler le langage, voir les professionnels pour diagnostiquer ma dysphasie [mon TDL]. Je sais qu'il y avait des activités comme genre avec d'autres jeunes. J'étais dans une salle, nous faisions des activités. Une activité qui me revient souvent, c'était de recréer la scène des trois petits cochons. C'est vraiment des choses vraiment pour développer le côté vraiment langage.

4.2.2.2 Effets des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés motrices » : le cas-témoin Jérémie

Dès la petite enfance, Jérémie mentionne avoir rencontré des défis liés à sa motricité, lesquels rendaient plus difficile la réalisation de certaines tâches à la maternelle (p. ex. : découper). Il précise avoir encore aujourd'hui quelques difficultés motrices. Ce facteur de risque est individuel.

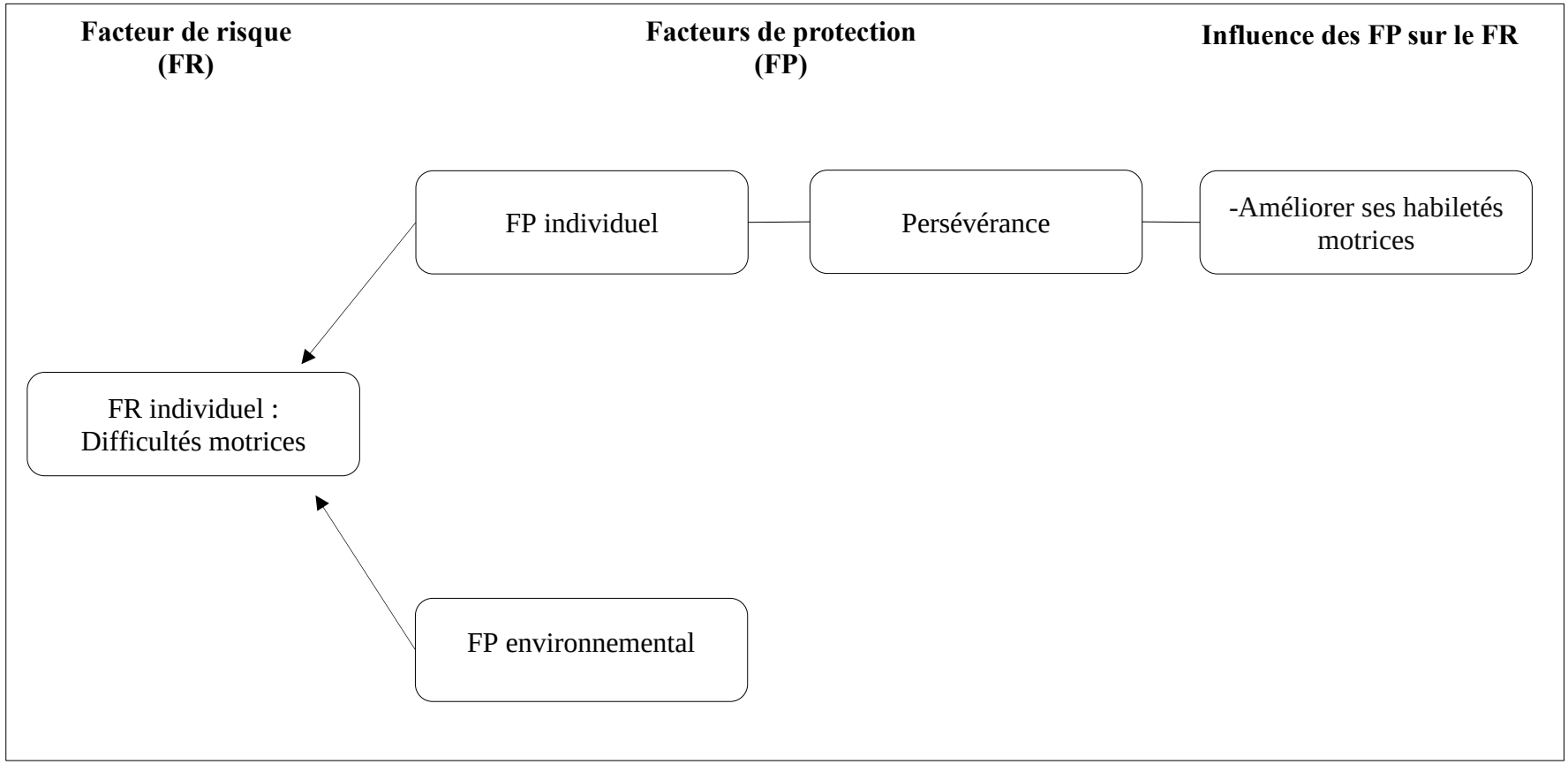
> [À la petite enfance] Manipuler des objets, c'était difficile pour moi et je le vois encore aujourd'hui que certaines choses sont plus difficiles.

> [À la petite enfance] J'avais aussi de la difficulté au niveau de la motricité pour aussi travailler, pour aussi comme faire des choses.

> Pour moi, la maternelle a été plutôt normale à part que je voyais que j'avais de la misère [de la difficulté] à découper et suivre les pointillés.

L'analyse des données permet de dégager un facteur de protection individuel, soit la persévérance, qui a eu pour effet d'améliorer les habiletés motrices de Jérémie (Figure 4.8).

Figure 4.8 : Influence des FP sur le FR « difficultés motrices » : le cas-témoin Jérémie



La persévérance

Jérémie attribue l'amélioration de ses habiletés motrices à sa persévérance. Il considère « avoir travaillé plus fort » pour effectuer certaines tâches qu'il réalisait avec difficulté.

> [Au primaire] Pendant l'école, pendant mes cours dans une classe spéciale, on me faisait comme travailler avec des lacets sur un soulier. En persévérant, en travaillant plus fort, je finissais par être capable.

4.2.2.3 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Jérémie

Du primaire à l'université, Jérémie rapporte avoir rencontré des difficultés d'apprentissage, l'amenant à vivre plusieurs échecs scolaires qu'il acceptait difficilement. Il considère que ses compétences en lecture pouvaient influencer négativement sa compréhension dans d'autres disciplines. Il précise aussi avoir rencontré plusieurs difficultés durant ses stages universitaires. Ce facteur de risque est individuel.

> Oui, j'en ai rencontré beaucoup d'échecs, j'ai coulé [échoué] des examens. Je suis quand même sensible, alors je m'en voulais beaucoup d'avoir coulé [échoué]. Je me disais que ce n'est pas à cause de l'autre que j'ai échoué, mais j'étais déçu. Parfois, c'est juste parce que je ne comprenais juste pas la matière ou c'est parce que j'avais mal compris la question.

> J'ai eu un peu de difficulté, mais je sais qu'en secondaire cinq, j'ai échoué ou coulé un examen où j'ai eu une note que je n'étais pas satisfait, mais je sais que j'avais tellement été fru [fâché] que j'en ai déchiré la feuille.

Quatre facteurs de protection individuels se dégagent de l'analyse des données : l'engagement dans ses études, la connaissance de soi, l'établissement d'objectifs scolaires et un intérêt pour son domaine d'études. Sept facteurs environnementaux sont également identifiés : le soutien de ses parents, le soutien de sa grand-mère, le soutien des enseignants, l'obtention d'une reconnaissance publique de ses efforts, les sessions

allégées au postsecondaire, les mesures adaptées au postsecondaire et les groupes de petite taille. Pour Jérémie, ces facteurs ont permis de favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires, de l'amener à obtenir de bons résultats scolaires, d'adapter ses méthodes de travail, de maintenir sa motivation scolaire, de reconnaitre ses forces, de reconnaitre ses efforts, de vivre un sentiment de fierté personnelle, de consacrer plus de temps à ses études, de soutenir sa concentration durant les évaluations, de s'assurer d'avoir suffisamment de temps pour compléter ses évaluations et d'être à l'aise de poser des questions (Figures 4.9 à 4.11).

Figure 4.9 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Jérémie (partie 1)

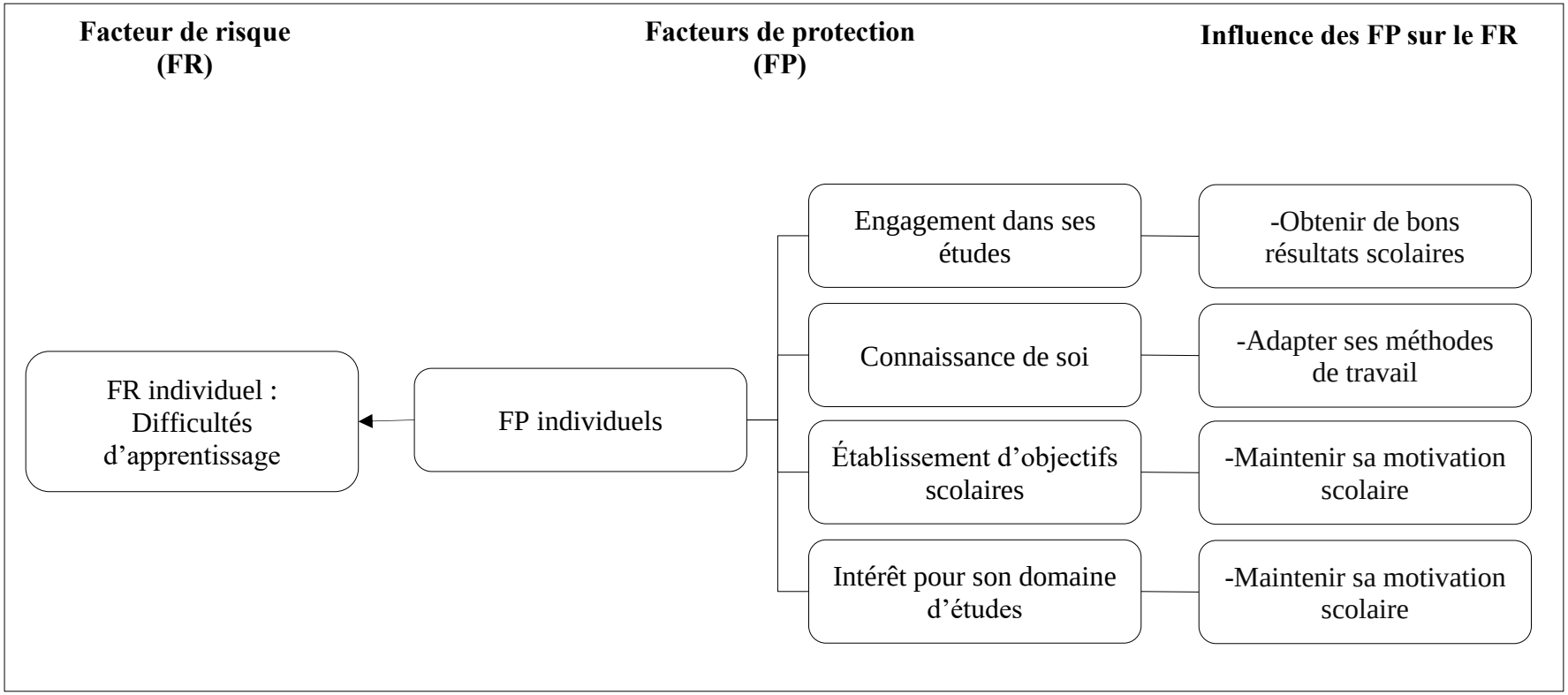


Figure 4.10 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Jérémie (partie 2)

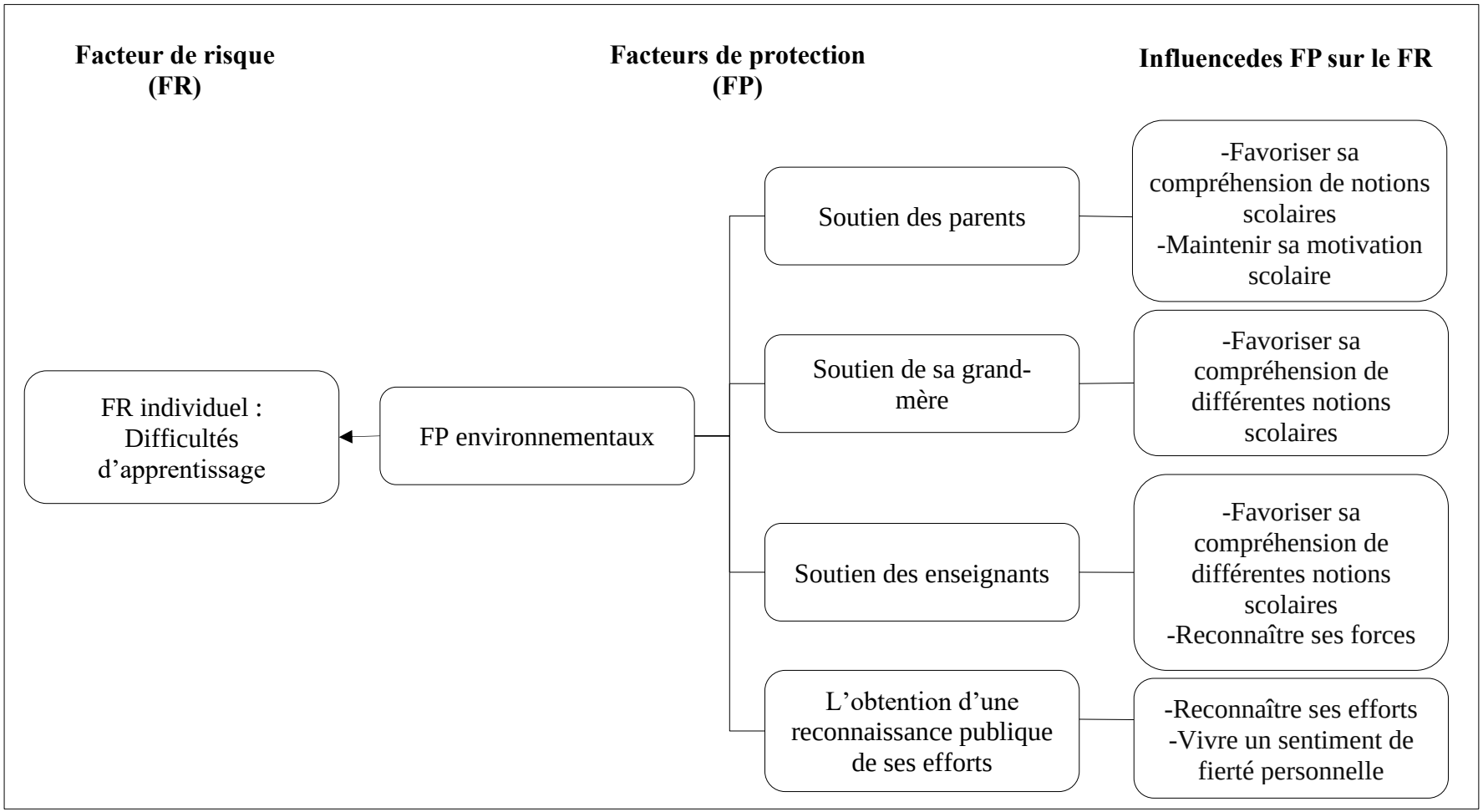
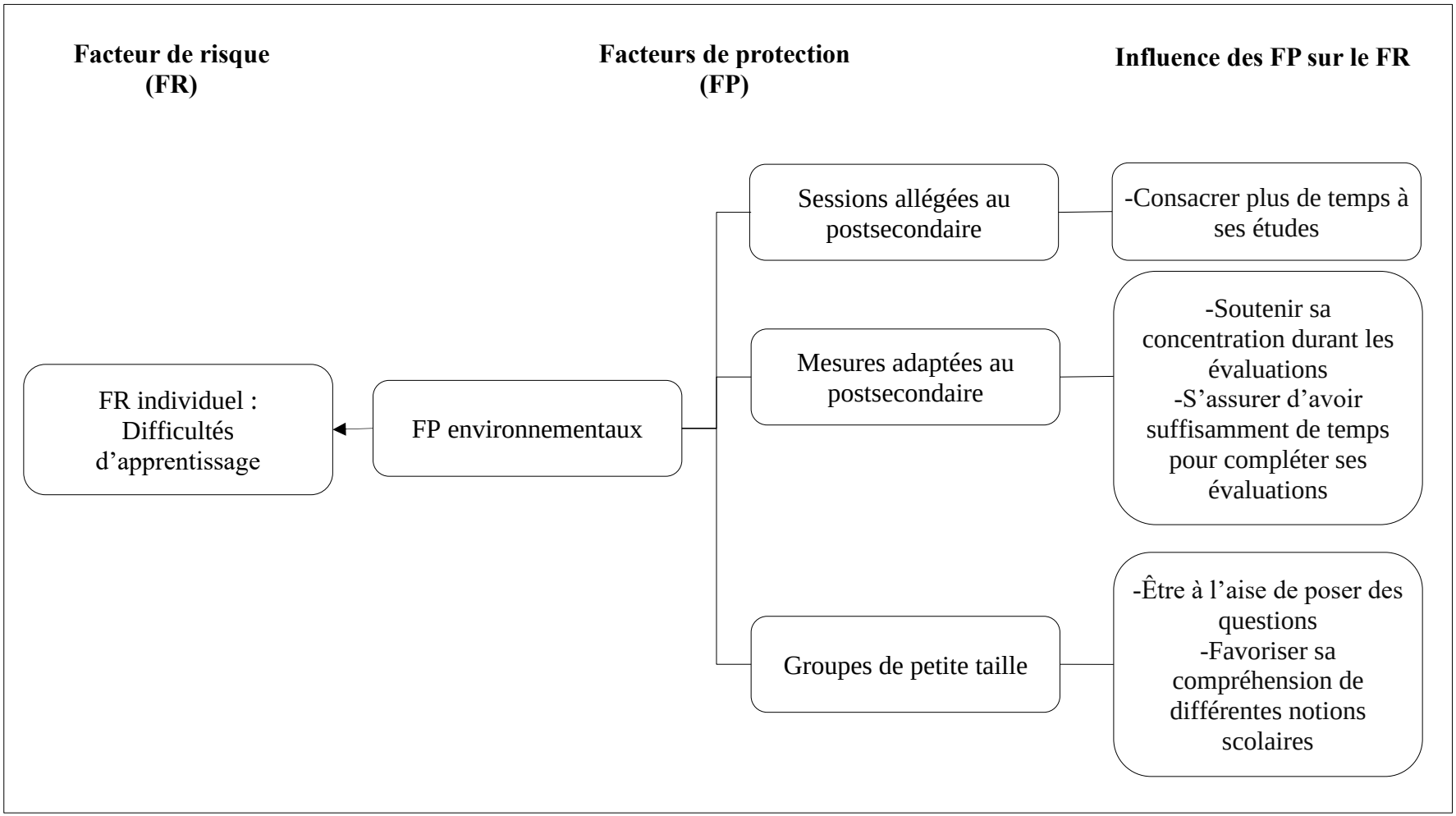


Figure 4.11 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Jérémie (partie 3)



L'engagement dans ses études

Tout au long de son parcours scolaire, Jérémie a démontré un engagement constant dans ses études. Il précise avoir fait de ses études sa priorité et y avoir consacré beaucoup de son temps, ce qui l'a amené à obtenir de bons résultats scolaires.

> [Au secondaire] Je me rappelle que je m'isolais chez nous pour faire mes devoirs ou mes leçons. Par exemple, je me souviens que mon père aimait ça voir un film, mais étant donné de comment j'étais situé, je lui disais papa, ne mets pas la télé forte, je veux me concentrer, je veux faire mes devoirs, je veux faire mon exposé oral.

> Au secondaire, c'était rendu à un point que je mettais beaucoup beaucoup d'énergie dans mes études, mon social en était un peu affecté aussi.

> [Au secondaire] Je sais, c'est de sacrifier, même si j'adorais jouer aux jeux vidéo, même que parfois je devais sacrifier mon temps de jeux vidéo ou le temps que je voyais mes amis pour étudier. Parce que je me disais que si je voulais avoir une bonne note, il fallait que je travaille. Et ça finissait par marcher, je réussissais.

La connaissance de soi

Jérémie précise avoir réalisé, dès le primaire, que son rythme d'apprentissage n'était pas le même que celui des autres élèves de sa classe. Il considère qu'il avait besoin de plus de temps pour apprendre « comparativement à quelqu'un qui n'a pas de dysphasie [de TDL] ».

> [Au primaire] Mon cheminement scolaire, l'apprentissage prenait beaucoup de temps comparativement à quelqu'un qui n'a pas de dysphasie [de TDL]. Ça a pris un certain temps avant que je m'habitue et que je trouve mon rythme un petit peu à apprendre.

> Quelqu'un comme un ami qui aurait fait le même parcours que moi, sans dysphasie [sans TDL], il aurait répondu aux questions rapidement, nous ça nous prend plus de temps.

Tout au long de son parcours scolaire, Jérémie a conséquemment mis en place différentes méthodes de travail qu'il associe à son rythme d'apprentissage, lesquelles se rapportent au fait d'avoir besoin de plus de temps pour apprendre. Il précise, par exemple, qu'il se préparait en reproduisant à plusieurs reprises un exposé oral ou qu'il se prenait toujours à l'avance pour étudier. En somme, le fait d'avoir identifié ce besoin a amené Jérémie à adapter ses méthodes de travail au fil du temps.

> [Au secondaire] Ce n'est pas évident de faire un exposé oral pendant deux-trois minutes, surtout que je veux savoir si je dis les bons mots. Je me pratiquais, je regardais le temps, je mettais beaucoup d'efforts et de temps. Vraiment, qu'il y avait des examens je me prenais des jours et des jours, je me prenais deux heures parfois trois heures par soir, je finissais mes devoirs et j'étudiais.

> [Au secondaire] Je me débrouillais, je prenais le texte, je le relisais pour comprendre le sens donc, je me relisais, je retournais en arrière, je continuais. Parfois, des math, j'essayais de faire les calculs pour voir pourquoi j'arrivais à cette réponse. Vraiment, je me concentrais et mettais du temps, c'est vraiment comme si je mettais une coquille au-dessus de moi avec mes cahiers et je restais là-dessus.

L'établissement d'objectifs scolaires

De manière rétrospective, Jérémie raconte avoir établi plusieurs objectifs pendant son parcours scolaire. En comparant son parcours scolaire à un jeu vidéo, il explique que son principal objectif (le « boss » final) était d'obtenir un diplôme universitaire, lequel se déclinait en sous-objectifs (les différents niveaux du jeu vidéo) tout au long de son parcours scolaire (p. ex. : réussir un examen, réussir son année scolaire, etc.). Il précise que l'établissement d'objectifs a permis de maintenir sa motivation scolaire.

Plus précisément, au secondaire, Jérémie a rapidement établi qu'il voulait obtenir un diplôme universitaire, dans l'optique de suivre les traces de sa mère. Il ajoute qu'il était

motivé par l'idée d'obtenir un diplôme universitaire parce qu'il associait cette obtention au fait « d'avoir une belle vie » et « d'être normal ».

> Mon objectif premier, le diplôme est mon dernier objectif, mon objectif est de réussir l'année. C'était toujours des petites étapes. Je comparais mon objectif aux jeux vidéo un peu, chaque année est un *level* et chaque examen est un *boss*. C'est un truc que je me donnais et ça m'a beaucoup aidé, ça a joué sur ma motivation. J'utilisais des jeux de combat comme *Mortal Kombat* et j'avais un personnage que j'aime beaucoup il s'appelle (nom du personnage) et lui je me disais que quand il doit se battre, il doit battre un bonhomme pour se rendre à un autre niveau parce que chaque bonhomme te rend à un autre niveau jusqu'au temps que t'arrives au dernier *boss* et que tu sois champion.

> Déjà, ce qui m'aidait au secondaire, c'est que ma mère avait fait l'université et oui on pourrait dire tout le monde peut faire ça, mais dans ma famille, ma mère est la seule des enfants qui avait fait l'université. Je trouvais ça étant donné. Ça me motivait, j'étais comme, moi aussi j'ai le gout, en tant que petit-fils, d'avoir un diplôme. Dans la famille, c'était le *fun* [agréable] et valorisant. Je voulais avoir un diplôme parce que c'est comme le *fun* d'avoir ça. Mais en même temps, c'était d'avoir, quand j'y pense, ce que je réalisais c'était que je voulais avoir une belle vie. Comment je pourrais dire cela. Avoir une belle vie, avoir un travail, avoir une femme, avoir une famille, d'être capable de faire vivre ma famille, être normal. Se sentir normal, d'appartenir à quelque chose, c'était vraiment ce sentiment-là. C'est plus ça.

L'intérêt pour son domaine d'études

Jérémie mentionne qu'il appréciait le domaine d'études dans lequel il voulait cheminer à l'université. Le travail social lui permettait d'aider les gens. Son intérêt pour son domaine d'études a permis de maintenir sa motivation scolaire.

> [Après avoir rencontré un travailleur social au cégep] Je me disais que c'est le *fun* [agréable] et c'est un domaine large, ça aide tout le monde, c'est ouvert. J'étais comme : ah oui, ça serait intéressant.

Le soutien des parents

Jérémie précise s'être tourné régulièrement vers ses parents lorsqu'il comprenait mal certaines notions scolaires. Il considère que ses parents ont mis beaucoup « d'énergie » et de « temps » pour l'aider à favoriser sa compréhension.

> [Au primaire] Mes parents ont mis beaucoup d'énergie et c'était difficile pour les faire devoirs et ça prenait comme deux heures. Ils mettaient beaucoup de temps et de patience avec moi.

> [Au primaire] On me faisait beaucoup répéter et parfois je me sentais genre, même s'il y avait de la patience, on s'entend que parfois on peut perdre patience aussi, parfois il y avait des larmes, je me mettais à pleurer parce que j'avais l'impression que je ne comprenais pas. Un moment donné, il y avait l'épuisement et l'épuisement pouvait se faire sentir autant pour moi que mes parents.

> [Au secondaire] Quand j'avais des questions, j'allais voir mon père ou ma mère pour demander qu'est-ce que ça veut dire ça, j'ai de la misère [de la difficulté] à comprendre, peux-tu me l'expliquer?

Jérémie indique aussi que sa mère s'est montrée aidante lorsqu'il a dû faire son choix de carrière au collégial puisque ses résultats scolaires ne lui permettaient pas de s'inscrire dans le programme qu'il visait initialement. Sa mère a toutefois proposé qu'il rencontre un travailleur social pour lui permettre de mieux connaitre cette profession. Cette rencontre a permis de le motiver à entreprendre des études universitaires dans ce domaine.

> [Au cégep] Je voulais devenir orthophoniste. Par contre, je n'avais pas la cote R pour ça, il me manquait comme six points pour me rendre et je me demandais ce que je pourrais faire entretemps. Qu'est-ce qui peut toujours aller chercher, donner cette aide-là? C'est ma mère qui m'a fait rencontrer une travailleuse sociale qui m'a expliqué son travail. Je n'avais pas de plan B, il me restait une session. On me reprochait de ne pas avoir de plan B et là, je rencontre quelqu'un qui me parle de son travail à l'hôpital et je me disais que c'était le *fun* [agréable], ça m'a motivé.

Le soutien de sa grand-mère

Du primaire au collégial, Jérémie a apprécié le soutien scolaire de sa grand-mère. Cette dernière l'a aidé à divers égards pour favoriser sa compréhension dans cette discipline.

> [Au primaire] Ma grand-mère m'avait supporté, elle essayait de voir si ma structure de phrases était bonne.
>
> [Au cégep] Ma grand-mère m'aidait encore avec les textes, la structure. Elle relisait mes phrases.

Le soutien des enseignants

Jérémie précise que deux enseignants ont été particulièrement marquants dans son parcours scolaire : son enseignante de deuxième année et son enseignante de français au cégep. Son enseignante de deuxième année s'est montrée plus « compréhensive » et « patiente » envers lui. Il considère qu'elle l'a aidé à mieux comprendre certaines notions scolaires. Ces deux enseignantes semblent également avoir permis à Jérémie de mieux connaitre deux de ses forces : sa bienveillance et sa créativité.

> [Au primaire] Ma prof de deuxième année que je suis allé visiter avant qu'elle décède il y a un an ou deux, c'est elle un peu qui a été symbolique puisque c'était ma première véritable professeure régulière. C'est elle qui m'a donné, qui m'a… […] Cette personne-là m'avait bien accueilli, elle était compréhensive, patiente, elle montrait, elle avait de l'intérêt à faire envers son travail. Elle m'avait aidé, elle m'avait donné des trucs et quand je l'ai revue, il y a quelques années, elle m'a dit que ça paraissait que t'aimais aider le monde, les gens. Je te vois bien dans ce que tu étudies. Même si tu avais une petite difficulté quelque part, tu aidais toujours le monde.
>
> [Au cégep] Ma prof de français voulait que l'imagination débordante soit mise à profit dans ses travaux. Elle a encouragé ma créativité. J'ai eu des bonnes notes et elle me le disait que j'avais une bonne créativité.

L'obtention d'une reconnaissance publique de ses efforts

Au cégep, Jérémie a obtenu un certificat et une bourse de reconnaissance pour la persévérance dont il a fait preuve durant ses études collégiales. Ces honneurs ont amené Jérémie à reconnaitre ses efforts et à lui faire vivre un sentiment de fierté personnelle.

> [Au cégep] Un de mes premiers profs en math a voulu souligner toutes mes efforts que j'ai faites durant l'année ou la session, donc il m'a nommé pour une subvention au gala des méritas pour la meilleure persévérance, pour la catégorie persévérance. J'ai gagné, il demandait juste de faire un texte et j'ai eu ce prix-là. […] C'était symbolique de la fin de parcours. J'ai encore une photo de moi sur la scène qui avait eu le petit méritas. J'étais fier. J'étais content, je ne demandais pas d'être souligné, c'était la surprise que quelqu'un m'ait nommé là-dessus. C'était la plus belle surprise. C'était *cool*.

Les sessions allégées au postsecondaire

Jérémie indique avoir apprécié le fait d'avoir des sessions allégées au postsecondaire. Son horaire étant moins rempli, il pouvait consacrer plus de temps à ses études.

> [À l'université] J'avais de besoin de temps. Quand on travaille, on a besoin d'un certain temps. Le temps de se préparer, le temps de travailler, le temps de peaufiner et de peaufiner. Ça m'aidait quand j'avais moins de cours.

Les mesures adaptées au postsecondaire

Jérémie a grandement apprécié les mesures adaptées proposées dans le cadre de ses études postsecondaires. Initialement, il lui avait été proposé d'avoir du temps supplémentaire et un local individuel pour réaliser ses évaluations, de même qu'un preneur de notes de cours. Il a toutefois refusé cette dernière forme d'aide, considérant qu'il était en mesure de prendre ses propres notes de cours. Les modalités proposées pour les évaluations ont été très appréciées puisqu'elles ont permis de soutenir sa

concentration et de l'assurer d'avoir suffisamment de temps pour compléter les évaluations.

> [Au Cégep] Qu'est-ce que je pouvais avoir, on m'avait même proposé d'avoir quelqu'un qui prends des notes à ma place. J'étais capable de prendre mes notes. De toute façon, je voulais le faire par moi-même. Au début, j'avais de la misère [de la difficulté], mais je savais qu'en me pratiquant j'allais être correct. Je savais que j'allais être capable de faire.

> [À l'université] J'avais demandé où je pouvais aller chercher les services que j'avais eus au cégep, c'est-à-dire plus de temps et tout. On m'a dit que la place à l'université c'était la situation en aide pour les élèves en situation d'handicap. Eux, ce qu'ils m'offraient, c'était un tiers de plus pour que je fasse les examens, mais ils me donnaient un chèque pour que je paye la personne qui me surveille. Ça, ça m'a beaucoup aidé à faire des examens. Parce que je me suis rendu compte que ça, j'avais vraiment besoin, surtout que les examens devenaient plus difficiles et que ça me demandait une meilleure concentration, une meilleure réflexion. Je me suis calculé une fois pendant un examen et je me suis dit que, quand j'ai fait trois heures d'examen, mais qu'il me restait une heure et demie, je n'avais pas terminé de répondre à toutes les questions. Il me restait le quart, quelques questions à répondrc'étaiee et je me suis dit que j'aurais perdu beaucoup de points en faisant ça. La nécessité de ce service-là, ce service-là était extraordinaire pour moi, c'est quelque chose qui m'a beaucoup beaucoup aidé pour les examens.

Les mesures adaptées proposées dans le cadre de son dernier stage ont également permis de faire vivre une réussite scolaire à Jérémie. Il rapporte avoir eu plus de temps pour réaliser ce dernier stage et avoir été jumelé à deux superviseurs, deux mesures recommandées par le neuropsychologue du secteur privé qu'il a consulté. Ces mesures lui ont permis de s'adapter davantage à son milieu de travail et de pouvoir compter sur la disponibilité d'un de ses superviseurs lorsqu'il avait des questions.

> Dans le dernier stage que j'ai faite, il recommandait [le neuropsychologue] de… Quand tu faisais un deuxième milieu de stage, c'était 15 semaines plus cinq semaines pour te familiariser avec le nouveau milieu. On me demandait en plus de ça de faire sept semaines de plus pour mieux

> m'adapter. C'était presque l'équivalent de deux stages en un, un stage et demi. Dans ce milieu de stage, ce qui était le *fun* [agréable], c'est que j'avais deux superviseures. Ce qui est le *fun* [agréable], c'est que si une n'était pas disponible, il y en avait une autre ou les deux pouvaient se parler et partager leurs observations et parler avec moi, qu'est-ce qui pouvait être faite. Ça m'a vraiment aidé. C'était un bon stage et je l'ai réussi.

Les groupes de petite taille

Pour Jérémie, il était plus facile de se concentrer et de poser des questions dans des groupes de petite taille à l'université. Il admet que lorsqu'il était dans des groupes comprenant moins d'étudiants, il était plus à l'aise de poser des questions lorsqu'il ne comprenait pas certaines notions, facilitant dès lors sa compréhension de celles-ci.

> [À l'université] Ce qui était pas évident, c'est d'écouter dans une classe qui a plus de 100 personnes et de se concentrer. Le prof doit parler à plusieurs personnes, mais il faut penser que tu dois écouter attentivement dans une classe qui est résonnante un peu. C'était plus facile quand la classe était plus petite, dans des petites classes de 20-30 élèves, pour moi c'était ça. En même temps, personnellement, pour moi, je trouvais que c'était plus facile pour moi de poser des questions quoi que ce soit quand il y avait moins de personnes en classe, on se sent moins gêné quand il y a moins de personnes. J'étais plus à l'aise de poser une question quand je comprenais mal.

4.2.2.4 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « relations sociales limitées » : le cas-témoin Jérémie

De la petite enfance à l'université, Jérémie considère avoir eu des relations sociales limitées. Encore aujourd'hui, il considère que son réseau social est « petit ». Ce facteur de risque est environnemental.

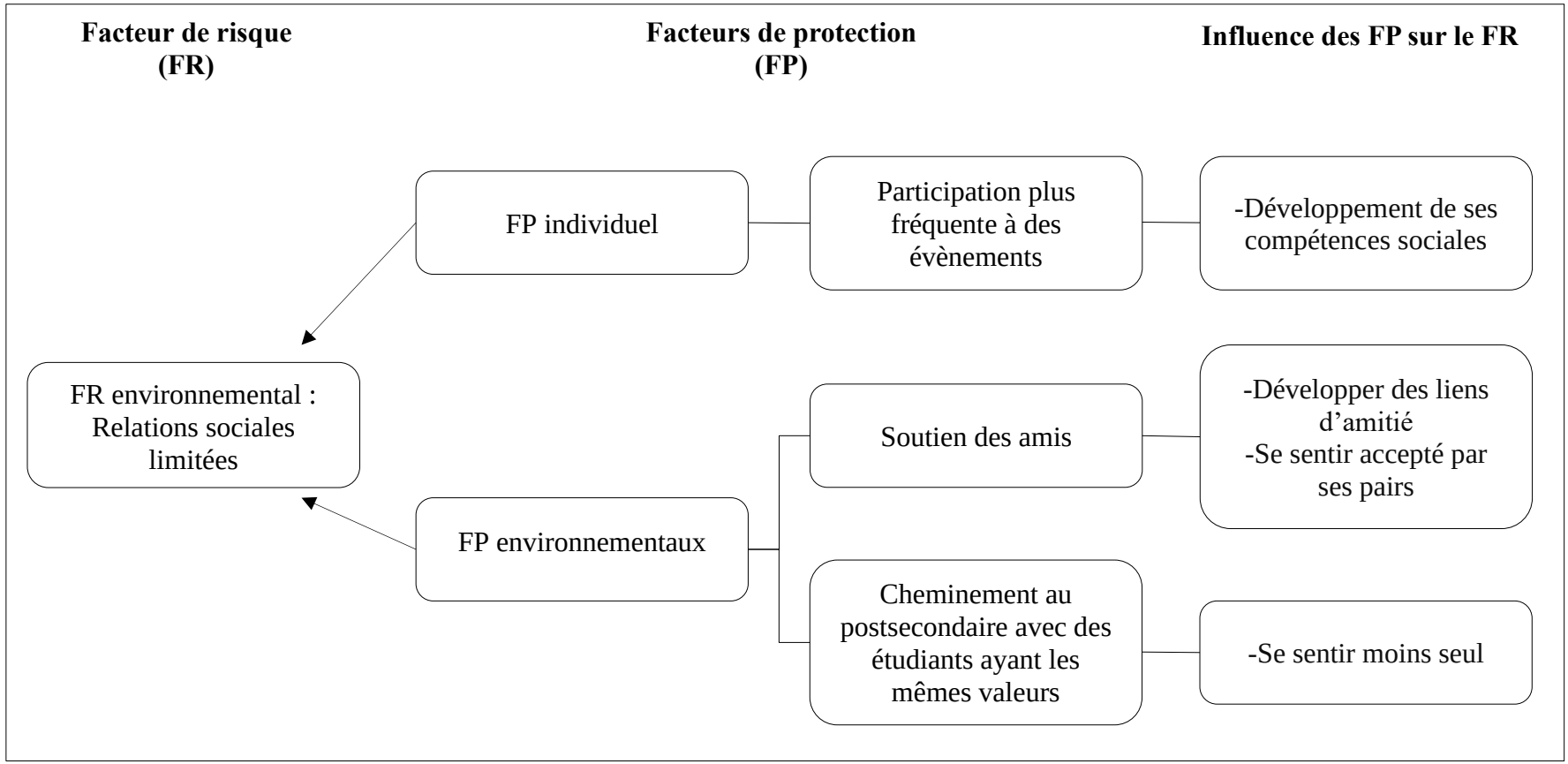
> [Au primaire], Mais je me sentais rejeté, c'était le rejet que j'avais.

> [Au secondaire] Au niveau social, je suis un peu genre, je peux dire je m'adaptais bien, j'avais des groupes d'amis, mais, mais je ne pourrais pas vraiment dire, c'est plus des camarades que j'avais.

Mon réseau social, je trouve que plus je vieillis, plus je le vois petit.

L'analyse des données permet de dégager un facteur de protection individuel, la participation plus fréquente à des évènements, de même que deux facteurs de protection environnementaux, le soutien des amis et le cheminement au postsecondaire avec des étudiants ayant les mêmes valeurs, qui ont permis de développer les compétences sociales de Jérémie et de l'amener à développer des liens d'amitié, à se sentir accepté par ses pairs et à se sentir moins seul (Figure 4.12).

Figure 4.12 : Influence des FP sur le FR « relations sociales limitées » : le cas-témoin Jérémie



Une participation plus fréquente à des évènements

Jérémie indique que c'est au cégep que sa « coquille a commencé à s'ouvrir ». Il considère avoir participé à plus d'évènements lui permettant de s'intégrer socialement. Sa participation plus fréquente à des évènements a permis de développer ses compétences sociales.

> Au cégep, c'est bien, je participais à des évènements. J'étais allé à comme le *laser tag*. Socialement, j'ai développé plus mes capacités sociales, plus mes compétences sociales je devrais dire. C'est vraiment là, au cégep, que ma coquille a commencé à s'ouvrir. J'ai commencé à m'ouvrir.

Le soutien des amis

Même s'il perçoit son réseau social comme étant restreint, Jérémie est d'avis qu'il a toujours pu compter sur quelques amis depuis son enfance. Le soutien de ses amis lui a permis de se sentir accepté par ses pairs et de développer des liens d'amitié au fil du temps.

> [Au primaire] Il y avait des enfants qui étaient dans le même groupe, avec qui je pouvais voir, quand je me faisais garder chez ma gardienne, il y avait des enfants, les enfants de ma gardienne étaient là et je les considérais comme mes grands frères. Ça, pour moi, comme je n'ai pas de frères et sœurs, pour moi c'était des liens, mon lien le plus proche, et pour moi c'était des amis, c'est pour cela que je me sentais comme je suis et je me sentais accepté.

> J'ai toujours un ami que j'ai depuis l'enfance qui habite pas loin d'ici. Quand je promène mon chien et qu'il promène son chien et qu'il marche, que nous nous voyons, on se parle et on est contents de se voir.

Le cheminement au postsecondaire avec des étudiants ayant les mêmes valeurs

Pour Jérémie, il était plus facile d'entrer en contact avec les autres étudiants à partir de ses études collégiales. Il « se sentait mieux » au cégep puisque ces derniers valorisaient,

tout comme lui, les études. Il s'est conséquemment senti moins seul à partir de ses études collégiales.

> J'ai l'impression que le monde [les gens] était plus mature. Ça me donnait cette impression-là, que le monde [les gens] étaient plus mature, certains d'autres n'étaient pas matures, que les gens comprenaient plus l'importance d'étudier que de niaiser ou la popularité. Je voyais le monde, c'était plus important d'être un groupe social, mais ils se disaient, il faut que je fasse attention, que j'étudie. En même temps, les activités étaient plus, je ne comprends pas, c'était un autre monde pour moi. Je me sentais mieux en cégep.

4.2.2.5 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « intimidation » : le cas-témoin Jérémie

Jérémie a raconté avoir vécu de l'intimidation au primaire, ce qui représente un facteur de risque environnemental.

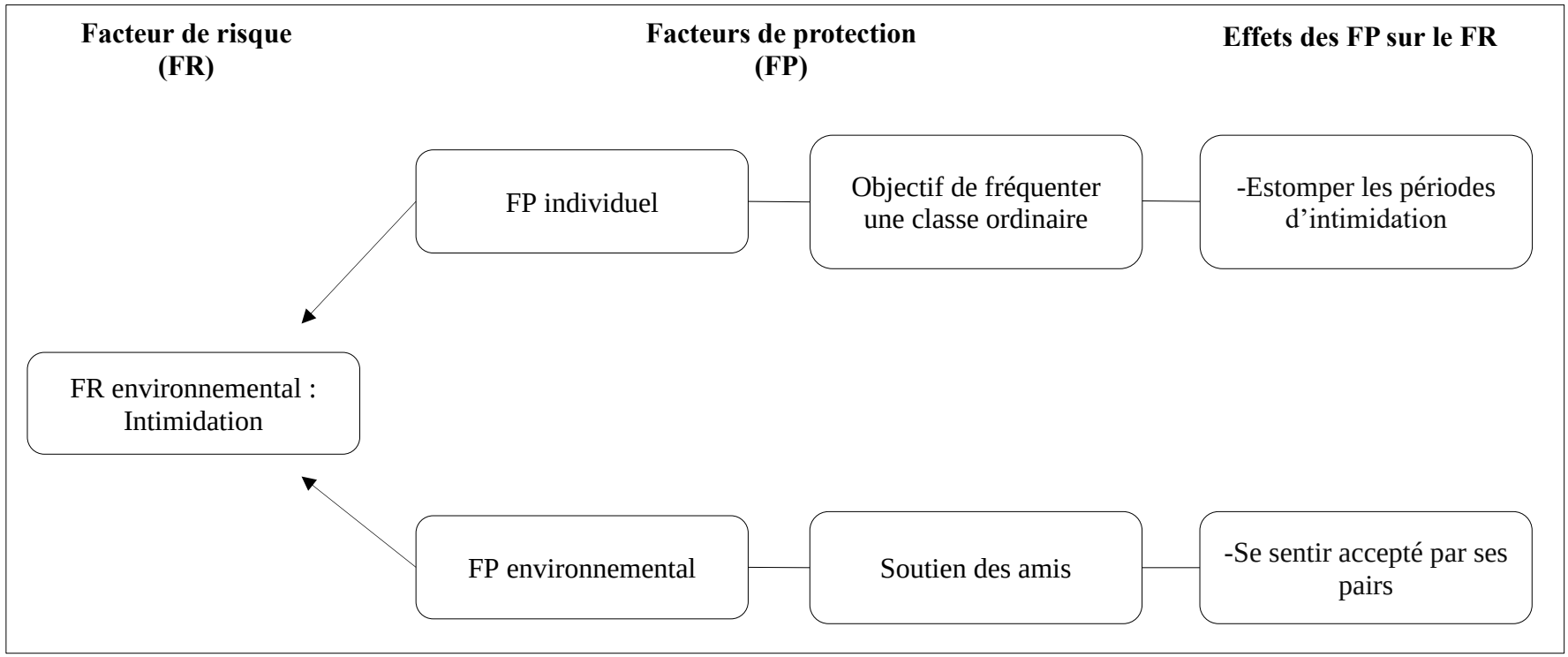
> [Au primaire] Je commençais vraiment à voir l'intimidation, les autres de l'autre classe, à s'acharner sur moi. Je donne un exemple, je me faisais rire [humilié] par des sixième année par trois filles en sixième année. En maternelle, je me faisais intimider par un plus jeune que moi dans l'autobus.

> [Au primaire] Dû à ma différence de ma dysphasie [Mon TDL], je me sentais comme un peu dans un autre monde à part.

> [Au primaire] Je me sentais vraiment à part des autres, même que, et je ne savais pas pourquoi, j'étais à part des autres. Je n'étais pas capable d'exprimer pourquoi j'étais à part des autres, mais je savais que les autres me traitaient comme un idiot.

L'analyse des données permet de dégager deux facteurs de protection qui ont permis à Jérémie d'estomper les périodes d'intimidation et de se sentir accepté par ses pairs : l'objectif de fréquenter une classe ordinaire et le soutien de ses amis (Figure 4.13).

Figure 4.13 : Influence des FP sur le FR « intimidation » : le cas-témoin Jérémie



L'objectif de fréquenter une classe ordinaire

Pour Jérémie, les périodes d'intimidation et de rejet vécues sont attribuables au fait d'avoir fréquenté une classe spéciale au début de son primaire.

> Je me faisais déjà intimider parce qu'on était dans une classe spéciale. Ça a comme commencé à avoir un sentiment d'isolement, t'sais [tu sais] comme quand on est trop différent, pourquoi on ne peut pas être accepté? Chacun d'entre nous, je ne peux pas supposer, mais on sentait, t'sais [tu sais] malgré qu'on était dans un petit groupe, on se sentait isolé par rapport à l'école.

> J'ai mes amis de groupe de classe spéciale, mais je n'ai pas mes amis de la garderie avec moi. J'ai un groupe d'appartenance, mais j'en ai perdu un et j'essaie d'en créer un autre groupe d'appartenance, mais je me sentais rejeté. C'était le rejet que j'avais.

Il s'est donc adapté à ce facteur de risque en se donnant pour objectif de fréquenter une classe ordinaire. Il considère que les périodes d'intimidation se sont estompées quand il y est parvenu, mais qu'il ne se sentait toujours pas « accepté » puisque les élèves ont continué à se moquer de ses difficultés langagières.

> [Au primaire] Le rejet, ça a continué [même dans une classe ordinaire]. Et parfois, c'est pas parce que je voulais maintenir ce rejet, mais j'ai vu que ça continuait parce que j'étais différent.

> [Au primaire] Le fait que le monde [les gens] utilisait ça [mes difficultés langagières] pour me ridiculiser, malgré comment que je pouvais parler, m'exprimer quand… Fait qu'encore là, tu te fais juger ou quoi que ce soit, insulter. Un moment donné, tu ne te sens pas vraiment accepté non plus. Ça a comme continué tout au long un petit peu aussi.

Le soutien des amis

Bien qu'il voulait grandement fréquenter une classe ordinaire, Jérémie est d'avis qu'il se sentait bien avec les amis avec qui il cheminait dans une classe spéciale. Leur soutien lui permettait de se sentir accepté par ses pairs.

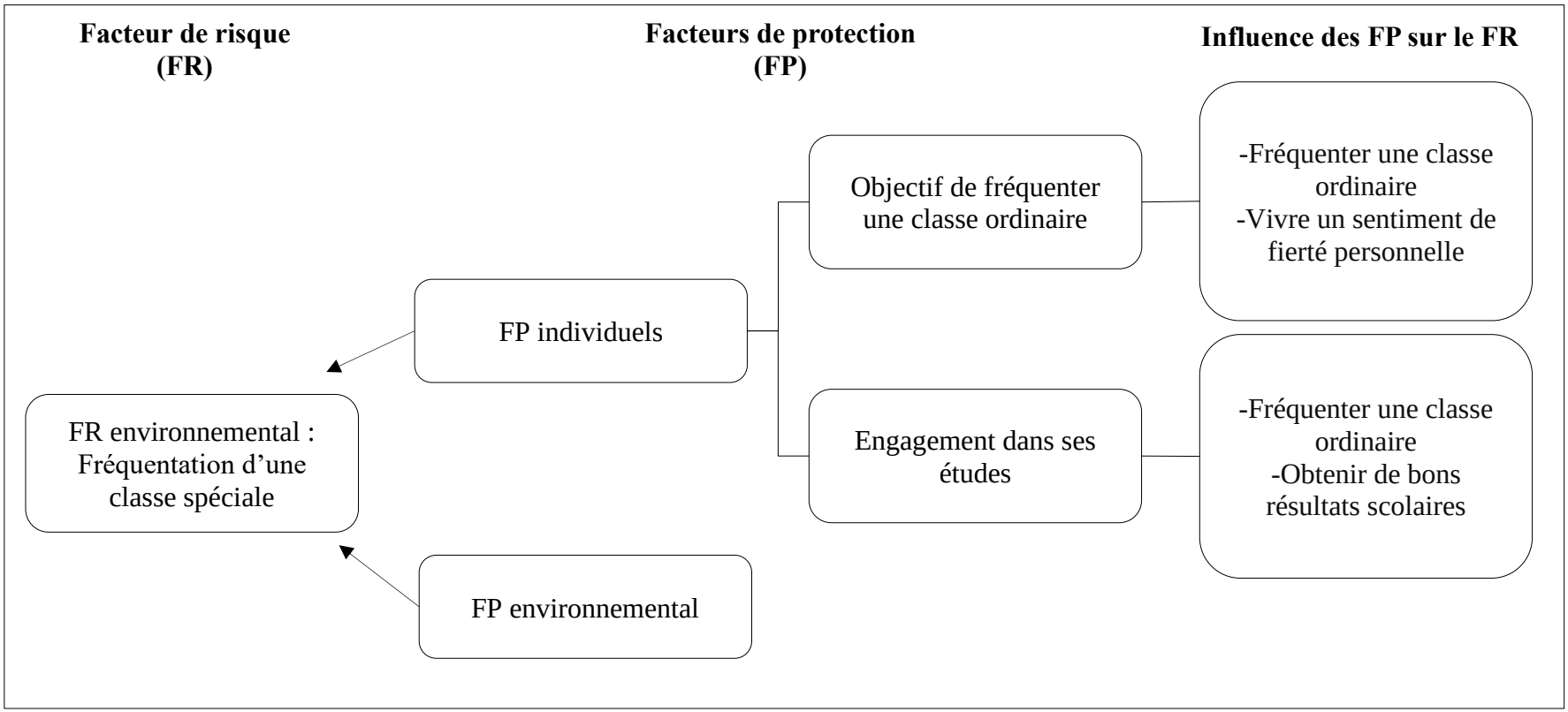
> [Au primaire] Je veux dire, au niveau social, moi j'étais comme bien avec mon groupe d'amis. Comme nous étions souvent ensemble, est-ce que vraiment on avait un problème de langage entre nous? On se comprenait. Je veux dire, moi, pour moi, moi c'était du monde comme moi. Nous ne savions pas pourquoi nous nous faisions rentrer dedans.

4.2.2.6 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « fréquentation d'une classe spéciale » : le cas-témoin Jérémie

Dans le même ordre d'idées, le fait que Jérémie ait fréquenté une classe spéciale au primaire représente un facteur de risque environnemental. Il a d'ailleurs précisé que la scolarisation en classe spéciale accentuait son sentiment d'être différent.

Deux facteurs de protection individuels se dégagent de l'analyse des données, soit l'objectif de fréquenter une classe ordinaire et l'engagement dans ses études, qui ont permis à Jérémie de fréquenter une classe ordinaire, de vivre un sentiment de fierté personnelle et d'obtenir de bons résultats scolaires (Figure 4.14).

Figure 4.14 : Influence des FP sur le FR « fréquentation d'une classe spéciale » : le cas-témoin Jérémie



L'objectif de fréquenter une classe ordinaire

Jérémie s'est fixé un objectif lui permettant de se sentir plus inclus et plus « normal » : poursuivre ses études en fréquentant une classe ordinaire.

> Mon primaire, en gros, ça se résume, c'est que je suis en classe spéciale et j'ai eu la chance de travailler fort et j'ai eu la chance de retourner en classe régulière. C'était mon défi. C'est un défi que je peux dire que j'ai relevé quand j'étais jeune.

L'établissement de cet objectif a amené Jérémie à fréquenter une classe ordinaire et à vivre un sentiment de fierté personnelle.

L'engagement dans ses études

Pour parvenir à atteindre cet objectif, Jérémie admet avoir accordé beaucoup de temps et d'énergie à ses études afin d'obtenir les résultats scolaires nécessaires.

> [Au primaire] Quand je suis revenu en deuxième année régulière, j'ai essayé de maintenir, maintenir à rester en classe régulière, c'est-à-dire que je ne voulais pas retourner en classe spéciale. Je faisais des efforts, j'essayais d'étudier, j'avais des bonnes notes, je mettais beaucoup d'énergie, donc j'avais quand même des bonnes notes malgré ma condition.

Son engagement dans ses études a permis à Jérémie de fréquenter une classe ordinaire et d'obtenir de bons résultats scolaires.

4.2.2.7 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « diagnostic de cancer » : le cas-témoin Jérémie

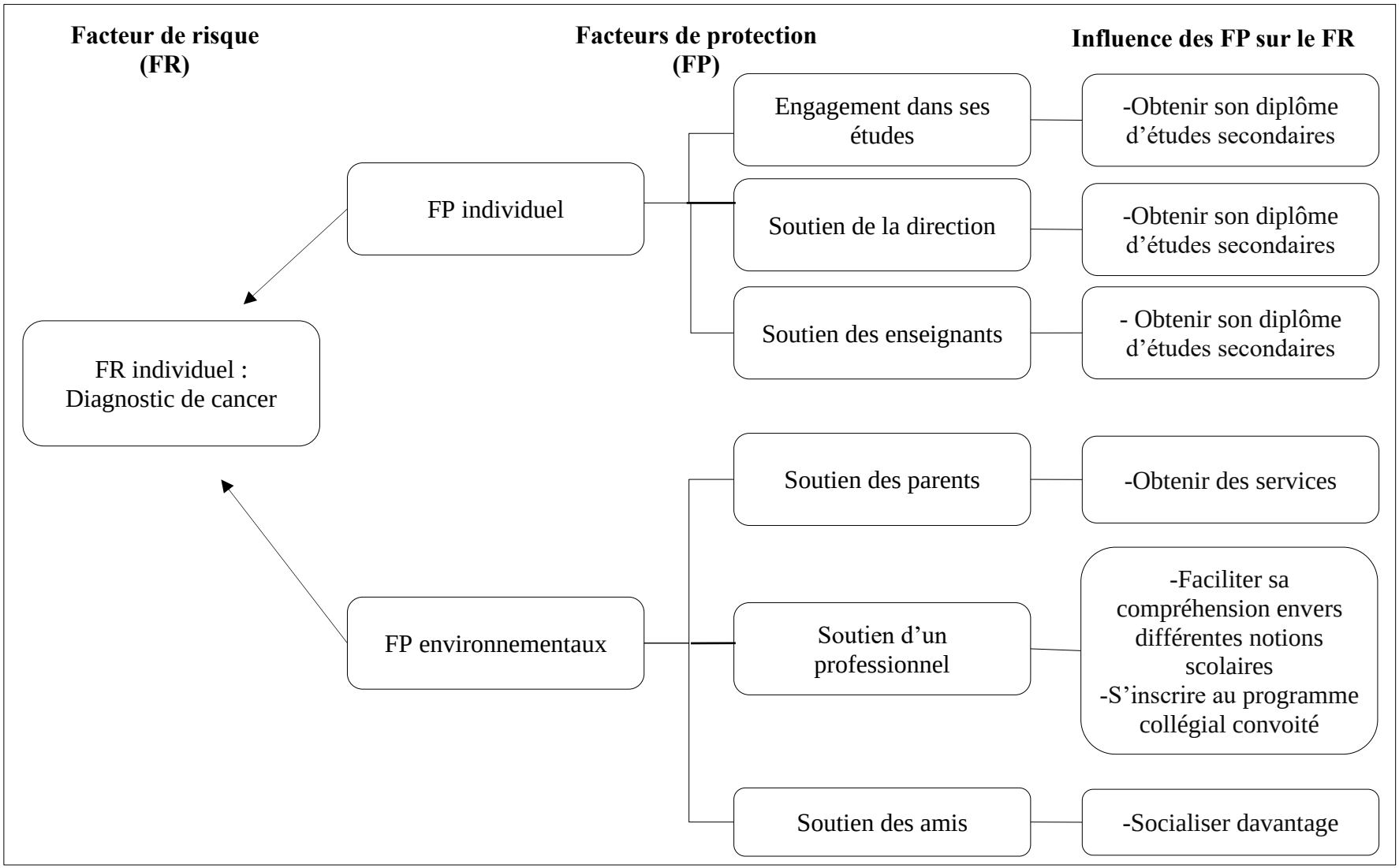
Le diagnostic de cancer de Jérémie, lequel a eu lieu à la fin de son secondaire, demeure marquant dans son parcours scolaire. Il représente un facteur de risque individuel, à la lumière des conséquences physiques (p. ex. : manque de concentration, fatigue) et psychologiques (p. ex. : stress) qui en découlent et qui auraient pu nuire à la poursuite

de ses études. Il précise que les dommages collatéraux de son cancer ont perduré jusqu'au cégep.

> En secondaire cinq, j'ai eu, au mois de décembre, parce qu'en secondaire cinq, je commençais à devenir plus négatif, plus colérique, plus impatient un peu. J'avais comme beaucoup de rougeur au niveau du corps, au niveau des pieds, au niveau des jambes, des affaires de même et je ne savais pas ce que je vivais. Au mois de décembre, un peu avant Noël, nous avons découvert que j'avais le cancer.
>
> Les notions avec la concentration et la chimio, le problème de concentration avec la dysphasie [le TDL] n'aide pas, mais avec la chimio en plus j'étais dans les vapes.

L'analyse des données permet de dégager un facteur de protection individuel, soit l'engagement de Jérémie dans ses études, et cinq facteurs de protection environnementaux : le soutien de ses parents, le soutien des enseignants, le soutien de professionnels, le soutien de la direction et le soutien des amis. Pour Jérémie, ces facteurs de protection ont permis de faciliter sa compréhension de différentes notions scolaires et de l'amener à obtenir son diplôme d'études secondaires, à s'inscrire au programme collégial convoité et à socialiser davantage (Figure 4.15).

Figure 4.15 : Influence des FP sur le FR « diagnostic de cancer » : le cas-témoin Jérémie



L'engagement dans ses études

Jérémie considère avoir mis « les bouchées doubles » pour pouvoir réussir sa cinquième secondaire. Les traitements de chimiothérapie qu'il devait réaliser avaient une influence négative sur son niveau d'énergie et sur sa concentration. Son engagement dans ses études a eu pour effet de lui permettre d'obtenir son diplôme d'études secondaires malgré cette épreuve.

> Le cancer, c'est en secondaire cinq, ça a vraiment marqué. J'ai dû mettre les doubles bouchées pour réussir mon année.

Le soutien de la direction

À son école, la direction s'est montrée grandement compréhensive envers sa situation. Elle est demeurée flexible en proposant à Jérémie, par exemple, de ne pas terminer les cours d'éducation physique puisqu'il n'avait pas l'énergie pour le faire. Il pouvait ainsi se concentrer sur les cours nécessaires à l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Ce soutien lui a permis d'obtenir son diplôme d'études secondaires.

> Je me suis arrangé avec le directeur d'avoir, de ne pas faire le cours économique. J'avais pris en considération ce que j'avais de besoin pour mon diplôme, j'avais analysé, j'avais étudié, je me disais, de ne pas faire tous les cours. Économie, j'ai déjà des bonnes notes, même si je le coule économie, ce n'est pas de ça que j'ai besoin pour mon diplôme. Ça me demande éducation choix de carrière je pense, français, anglais, math. Éducation physique, on me l'a enlevé parce que je n'étais pas en forme pour cela.

Le soutien des enseignants

Les enseignants ont de leur côté proposé certaines modalités pour faciliter les apprentissages de Jérémie : offrir plus de temps pour réaliser ses examens, lui permettre de reprendre des examens lorsqu'il devait s'absenter pour ses traitements de

chimiothérapie et modifier les modalités d'évaluation au besoin. Leur soutien a permis à Jérémie de terminer ses études secondaires dans les délais prescrits.

> Les profs me donnaient plus de temps pour faire les examens.
>
> Les profs ont été compréhensifs, j'ai pu reprendre certains examens.
>
> Le monde [les élèves] faisaient un examen, je demandais aux profs est-ce que je vais faire un examen de verbe final? Non, je faisais un examen écrit.

Le soutien des parents

À cette époque, Jérémie rencontrait plusieurs difficultés scolaires en physique et les effets collatéraux de son cancer complexifiaient ses apprentissages dans cette discipline. Les parents de Jérémie avaient alors demandé à obtenir davantage de services au centre de services scolaire, mais en vain. Ils se sont donc tournés vers un ami de la famille, un enseignant de physique, pour lui offrir des cours privés.

> Ce que nous avons fait, c'est que le père de mon ami qui travaillait dans le syndicat de la commission scolaire, mais qui était aussi prof de physique a pris de son temps à m'aider, pour m'aider avec mes cours de physique.

Le soutien d'un professionnel

Le soutien de cet enseignant du secteur privé a eu pour effet de favoriser la compréhension de Jérémie dans cette discipline, laquelle était nécessaire pour pouvoir cheminer dans le programme collégial qu'il convoitait.

> J'avais besoin de ma physique pour aller en sciences de la nature, donc il m'a aidé à mieux comprendre parce que j'avais de la misère [de la difficulté].

Le soutien des amis

Jérémie considère que durant cette période, il a pu compter sur le soutien des élèves de son école, lesquels se sont montrés « empathiques » et « compréhensifs » par rapport à ce qu'il vivait. Jérémie raconte que leur ouverture lui a permis de socialiser davantage, de se tourner davantage vers eux.

> Bizarrement, à cette époque-là, les élèves étaient très plus compréhensibles, peut-être plus de l'empathie que j'avais de leur part, ils comprenaient, des affaires de même. Il y en a qui étaient plus, il y en a qui comprenaient, qui étaient plus compréhensifs… J'ai essayé vraiment de plus socialiser. 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. Vraiment, ça a plus, on pourrait dire, plus cliqué. D'un côté, ça m'a permis d'aller plus de l'avant aussi.

4.2.2.8 Effets des facteurs de protection sur le facteur de risque « acteurs de l'éducation qui doutent de ses capacités » : le cas-témoin Jérémie

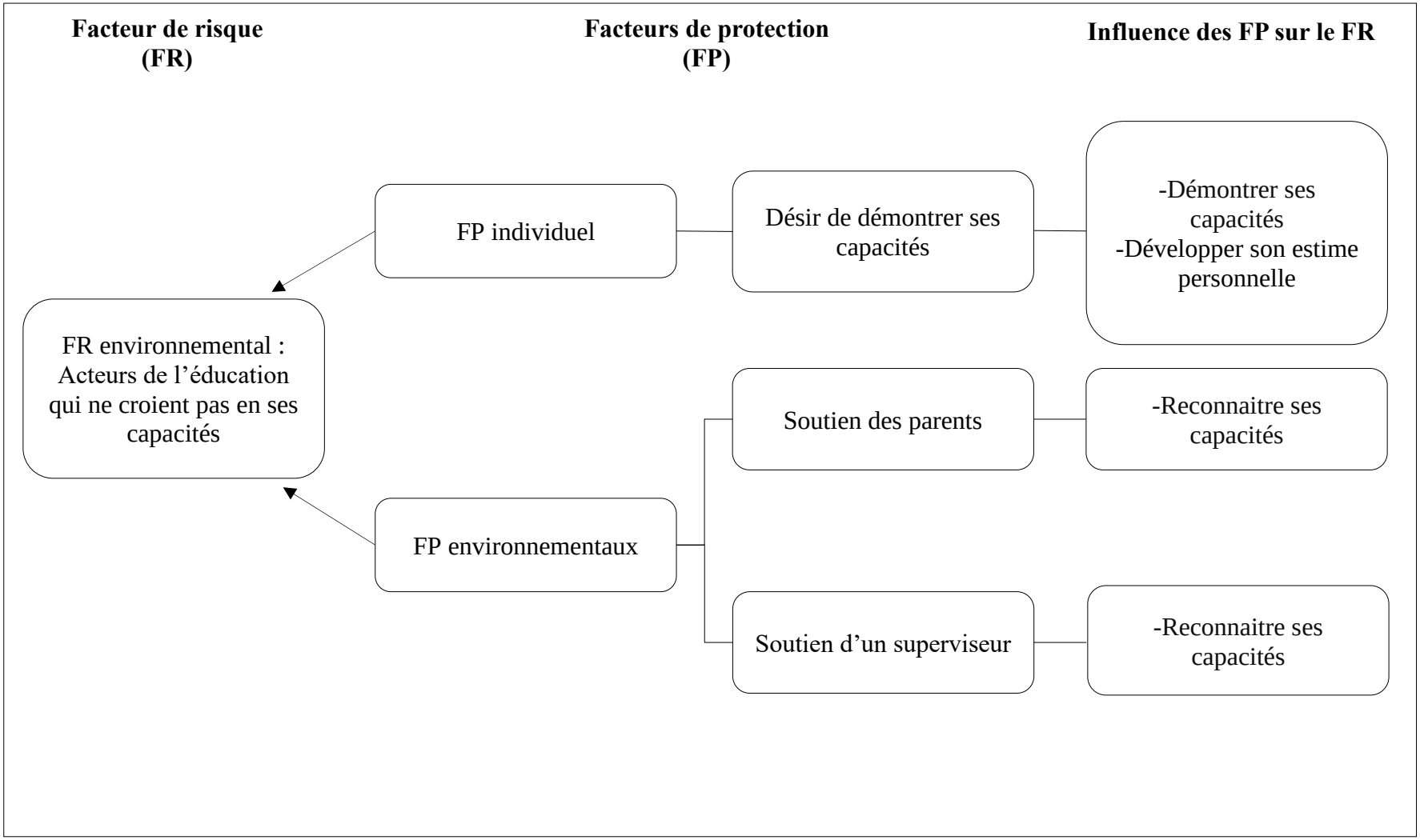
Du primaire à l'université, Jérémie a côtoyé des acteurs de l'éducation qui ont douté de ses capacités et de son potentiel : certains professionnels (p. ex. : la psychologue de la commission scolaire [centre de services scolaire] qui rappelle à ses parents que la classe spéciale au primaire représente une option), certains enseignants (p. ex. : l'enseignant de physique du cégep qui lui indique « qu'il est poche en math ») et certains superviseurs de stage (p. ex. : le superviseur qui considère qu'il ne pourra pas devenir travailleur social alors qu'il n'avait pas encore rencontré d'usagers et deux de ses superviseurs de stage qui lui ont indiqué que son diagnostic de TDL et les difficultés langagières qui en découlent l'empêcheraient de devenir travailleur social). Ce facteur de risque relève de son environnement.

> [Au primaire] La psychologue qui avait rencontré mes parents avait dit c'est bien beau qu'il soit revenu en classe régulière, mais il peut revenir en

> classe spéciale. La manière que ça avait été délivré, c'était comme : on ne croit pas en ses compétences.
>
> [Au primaire] Donc j'avais eu une bonne note, 98 %. J'avais dit au prof, je suis content. La prof a pensé que j'avais triché ou que j'avais copié un texte mot pour mot.
>
> [Au cégep] En physique, j'avais de la misère [de la difficulté], donc je vais voir le prof, je lui dis que j'ai de la misère [de la difficulté] parce que les formules sont plus compliquées. Le prof a eu le culot de me dire c'est parce que tu es poche en math.
>
> [À l'université] Il dit oui, parce que t'étais dysphasique [tu vis avec un TDL] et il commence à me sortir toutes les choses sur la dysphasie [le TDL], il m'explique pourquoi, en tant que dysphasique [personne vivant avec un TDL], je n'aurais pas mon diplôme et pourquoi je ne pourrais pas travailler en tant que travailleur social.

L'analyse des données permet de dégager un facteur de protection individuel, soit le désir de démontrer ses capacités, de même que deux facteurs de protection environnementaux, soit le soutien des parents et le soutien d'un superviseur, qui ont eu pour effets de permettre à Jérémie de démontrer et de reconnaitre ses capacités ainsi que de développer son estime personnelle (Figure 4.16).

Figure 4.16 : Influence des FP sur le FR « acteurs de l'éducation qui doutent de ses capacités » : le cas-témoin Jérémie



Le désir de démontrer ses capacités

Au lieu de baisser les bras devant les commentaires reçus au fil du temps, Jérémie a préféré démontrer ses capacités aux gens qui ne semblaient pas, à ses yeux, croire en lui. C'est ce qu'il a fait notamment lors de sa dernière année du primaire, dans le cadre des productions écrites qu'il a rédigées tout au long de l'année. L'une de ses sources de motivation était de prouver à son enseignante qu'il était en mesure de produire un texte de qualité lors de l'évaluation ministérielle sommative.

Au cégep et à l'université, il a également été motivé par l'idée de « prouver » ses capacités à son enseignant de physique et à ses superviseurs de stage. Il a persévéré malgré l'influence négative de leurs commentaires (p. ex. : modifier rapidement ses comportements à la suite des commentaires de son premier superviseur de stage).

Les réussites qu'il a vécues étaient extrêmement valorisantes pour Jérémie, car elles ont permis à Jérémie de démontrer ses capacités et de développer son estime personnelle.

> [Au primaire, en parlant de son enseignante qui pensait qu'il avait plagié] J'étais comme, ce n'est pas ça, mais elle a laissé la note, mais depuis ce temps-là, j'ai toujours essayé de démontrer que j'ai voulu… j'ai voulu démontrer j'étais capable de composer des textes et que j'étais capable, que les idées venaient de moi. […] Reste que j'avais composé un texte et que j'avais été capable de le faire, de le composer moi-même. J'avais une super bonne note et j'avais été fier de moi, je veux dire, j'étais heureux.

> [Au Cégep, en parlant de son enseignant de physique qui disait de lui qu'il était « poche en math »], Mais j'ai prouvé, j'ai faite comme, attends une minute, je vais te démontrer. J'ai dû reprendre et mettre plus d'intensité, j'ai repris et mis une plus grande intensité. J'ai eu une meilleure note de passage et j'ai dit au prof "finalement, je ne dois pas être si pire que ça en math".

> [À l'université, en parlant de son premier superviseur de stage]. Je ne voulais pas me laisser abattre. Je ne voulais pas démontrer qu'il avait raison aussi. Je trouvais ça inadmissible de traiter quelqu'un de pourri, d'handicapé, sans me connaitre. Je trouvais que c'était inadmissible. […] Il me disait que mes bonjours étaient trop longs. J'ai dit bonjour, je pars tout de suite à mon bureau, je fais les choses à faire du matin et j'essaie de mettre en application ce qu'on m'a dit.
>
> [Rétrospectivement] Le fait de performer de même, c'était valorisant, c'était aussi bon pour mon estime. Voir que j'étais capable de réussir, de voir d'où ce que j'étais parti, on me disait que j'étais une personne qu'on ne pensait pas voir réussir.

Le soutien des parents

Jérémie précise que ses parents se sont montrés furieux après avoir discuté avec la psychologue qui leur avait indiqué qu'il pouvait éventuellement retourner en classe spéciale au primaire. Ceux-ci étaient plutôt d'avis qu'il allait réussir à demeurer en classe ordinaire, symbole de la confiance qu'ils avaient envers ses capacités.

> [Au primaire] Mettons [admettons] que ma mère a failli lui péter la gueule [à la psychologue], mais mon père l'a retenue. […] Mes parents avaient confiance en mes capacités eux.

Lors de l'évènement entourant son premier stage, Jérémie raconte également s'être tourné rapidement vers ses parents pour obtenir du soutien. Ceux-ci se sont montrés attentifs et lui ont partagé quelques conseils, dont celui de « prouver » à son superviseur de stage qu'il était en mesure de réussir. Pour Jérémie, ce soutien a également permis de l'amener à reconnaitre ses capacités.

> [À l'université] Donc je suis parti chez nous, j'avais les larmes aux yeux, je me suis même demandé comment j'avais fait pour retourner chez nous sans pogner d'accident tellement j'avais des larmes aux yeux. Je suis arrivé chez nous, j'ai fermé la porte et j'étais quasiment, j'étais à terre. J'en ai parlé avec mes parents et mon père m'avait dit essaie de mettre en place

> des choses que tu as mis pour démontrer que tu es capable de prouver le contraire […].

Le soutien de superviseurs

Certains de ses superviseurs se sont également montrés « plus compréhensifs » à l'égard de Jérémie, en considérant son TDL comme une caractéristique personnelle et non ce qui le définit. Ces superviseurs ont vu les forces de Jérémie et l'ont conseillé par rapport à ses défis. Leur soutien l'a amené à reconnaitre ses capacités.

> [À l'université] Le superviseur était gentil et compréhensif. Il voyait mes forces, il savait que j'étais dysphasique [que j'avais un TDL], mais il me donnait des trucs. Il voulait vraiment que je travaille pour savoir si je pouvais mettre des choses en place, même je voyais qu'il ne savait pas trop c'était quoi [le TDL], mais qu'il travaillait en conséquence, il essayait de travailler avec moi.

> [À l'université] Mon troisième superviseur de stage voulait mettre ma dysphasie [mon TDL] comme moyen, je lui ai dit non, il n'est pas question et elle m'avait rentré dedans et le superviseur m'avait défendu en disant lâchez la dysphasie [le TDL] et travaillez avec lui comme étudiant, comme un élève qui veut réussir.

> [À l'université] C'était un bon stage et je l'ai réussi. Ils m'ont vu en tant qu'étudiant, ils ont vu mes forces et mes faiblesses.

4.2.2.9 Synthèse

L'analyse des données a permis d'identifier des facteurs de risque associés à trois systèmes définis par Bronfenbrenner (1979), à savoir son ontosystème, son microsystème et son exosystème qui ont accru la possibilité que Jérémie n'obtienne pas son diplôme universitaire. Le Tableau 4.2 présente tous les facteurs de protection qui ont eu une influence sur ces facteurs de risque durant son parcours scolaire.

Tableau 4.2 : Interaction entre les FP et les FR ayant contribué au développement de la résilience scolaire de Jérémie

Facteurs de protection			Facteurs de risque							
			Ontosystème				Microsystème			Exosystème
			Difficultés langagières	Difficultés motrices	Difficultés d'apprentissage	Diagnostic de cancer	Relations sociales limitées	Intimidation	Acteurs de l'éducation qui ne croient pas en son potentiel	Fréquentation d'une classe spéciale
Individuels	Ontosystème	Recours à des stratégies d'adaptation	X							
		Persévérance		X			X			
		Engagement dans ses études			X	X				X
		Connaissance de soi			X					
		Établissement d'un objectif lié au type de classe fréquentée			X			X		X
		Intérêt pour son domaine d'études			X					
		Participation plus fréquente à des évènements					X			
		Désir de démontrer ses capacités							X	
Environnementaux	Microsystème	Soutien des parents	X		X	X			X	
		Soutien d'un professionnel	X			X				
		Soutien de sa grand-mère			X					
		Soutien des enseignants/superviseurs			X	X			X	
		Obtention d'une reconnaissance publique de ses efforts			X					
		Soutien des amis				X	X	X		
		Soutien de la direction				X				
	Exosystème	Sessions allégées au postsecondaire			X					
		Mesures adaptées au postsecondaire			X					
		Groupes de petite taille			X					
		Cheminement avec des étudiants ayant les mêmes valeurs au postsecondaire					X			

En somme, les difficultés langagières de Jérémie ont longtemps accentué son sentiment d'être différent des autres et ont représenté, selon ses dires, de nombreux défis. D'ailleurs, Jérémie précise à plusieurs reprises que les comportements discriminatoires ou négatifs à l'égard de ses difficultés langagières ou d'apprentissage lui ont donné envie de se surpasser, de démontrer ses capacités. Il a su utiliser les ressources disponibles dans son microsystème pour aller au-delà des limites que son environnement pouvait lui imposer.

Son récit laisse entrevoir qu'il a aujourd'hui une meilleure connaissance de ses besoins et des manifestations de son trouble du langage et qu'il est en mesure de nommer des stratégies d'apprentissage qui permettent de les contrer (p. ex. : temps supplémentaire pour réaliser une évaluation, débuter l'étude de ses examens à l'avance, etc.). Le perfectionnement de ses méthodes de travail est le reflet de la mise en pratique des conseils adéquats fournis par ses enseignants, ses parents et sa grand-mère. Ces personnes significatives ont partagé des stratégies et des trucs, ont accompagné Jérémie dans la mise en place de ses méthodes de travail, ont eu confiance en ses capacités et se sont montrées sensibles à son vécu. Au fil du temps, grâce à elles, Jérémie a appris à accepter son rythme d'apprentissage, qu'il qualifie de plus lent que celui de ses homologues sans trouble du langage. Il a également fait des choix en fonction de ses méthodes d'apprentissage (p. ex. : avoir recours à des mesures adaptées au postsecondaire et privilégier les sessions allégées) qui lui ont permis, au fil du temps, de vivre des réussites scolaires.

Bien que le diplôme universitaire obtenu par Jérémie symbolise le fait qu'il ait été en mesure de surpasser les défis vécus en contexte scolaire, il précise être attristé par l'idée que des gens croient que son TDL l'empêche d'exercer convenablement ses responsabilités en tant que travailleur social. Il vit mal avec cette perception et souhaite continuer de « prouver » qu'il est en mesure d'exercer sa profession.

4.3 Troisième cas-témoin : Gabriel

Gabriel est un homme âgé de 29 ans. Il est psychoéducateur et travaille actuellement avec une clientèle adolescente. Il se décrit comme une personne sensible, créative et persévérante. Bien qu'il se définisse beaucoup par son emploi, Gabriel pratique également quelques activités individuelles (p. ex. : course à pied, planche à pagaie, visionnement de films et d'animes[12]) et sociales (p. ex. : jeux de société).

4.3.1 La description du parcours scolaire de Gabriel

Les prochaines lignes décrivent le parcours scolaire de Gabriel, de la petite enfance jusqu'à l'obtention de son diplôme universitaire.

4.3.1.1 La petite enfance

La description générale

Gabriel est le cadet d'une fratrie de quatre enfants. Il a grandi avec deux frères et une sœur. Il a reçu en bas âge des diagnostics de TDL de sévérité modérée, de dyspraxie verbale et de dyspraxie motrice. Il a conséquemment consulté un orthophoniste et un ergothérapeute pendant sa petite enfance.

La description du vécu

Gabriel se souvient très peu de sa petite enfance. Il se rappelle avoir eu de la difficulté à se faire comprendre par les membres de sa famille compte tenu de ses difficultés langagières. Il précise à cet égard qu'il lui arrivait souvent de faire « de grosses crises »,

[12] Un anime, ou animé, est un film d'animation d'origine japonaise.

surtout lorsqu'on lui demandait de répéter. Il se rappelle également que ses frères et sa sœur reformulaient ses phrases ou « parlaient pour lui ».

4.3.1.2 La maternelle

La description générale

Gabriel a débuté son cheminement scolaire en maternelle cinq ans, année durant laquelle il a reçu les services de l'orthophoniste et de l'orthopédagogue scolaires. Il consultait également un ergothérapeute.

La description du vécu

À l'école, il se rappelle avoir été un élève à la fois sage et timide. D'un point de vue scolaire, il accomplissait avec difficulté les tâches nécessitant une motricité fine (p. ex. : découper, colorier, etc.). Il se souvient d'ailleurs s'être lié d'amitié avec un autre élève qui l'aidait à réaliser les tâches qu'il peinait à faire (p. ex. : découper pour lui, l'aider à colorier un dessin). Selon Gabriel, cet ami était le seul qui semblait le comprendre, car contrairement aux membres de sa famille, ce dernier ne lui demandait « jamais » de répéter ses propos.

Contrairement aux comportements pacifiques adoptés à l'école, Gabriel se souvient qu'il « faisait des crises monumentales » à la maison. Les raisons qu'il évoque pour justifier ces crises sont principalement liées à ses difficultés langagières (p. ex. : son frère qui ne comprenait pas ses propos, sa mère qui remettait en question un mot qu'il venait de prononcer, etc.). Pour se calmer, Gabriel devait prendre le temps de « décompresser avant de discuter ». Le soutien de sa mère et de sa sœur était par la suite apprécié, elles qui « prenaient le temps de s'asseoir » près de lui pour mieux comprendre sa situation.

4.3.1.3 Le primaire

La description générale

Gabriel a réalisé l'ensemble de son parcours primaire dans une classe ordinaire sans reprendre une année, tout en recevant des services d'orthopédagogie à l'école ainsi que de l'orthophonie et de l'ergothérapie au secteur privé.

La description du vécu

Malgré ses difficultés d'apprentissage, Gabriel garde un souvenir très positif de son primaire, principalement grâce à son réseau social. Il raconte avoir eu plusieurs amis significatifs qui l'inspiraient en valorisant les études. Ceux-ci lui partageaient également leurs méthodes de travail, lesquelles s'avéraient efficaces pour Gabriel (p. ex. : installer une routine liée à la réalisation des devoirs, prendre le temps de relire ses productions écrites, etc.). Ainsi, Gabriel considère que ses amis l'ont aidé à persévérer malgré ses difficultés d'apprentissage :

> On dirait que j'étais assez brillant pour me rendre compte de mes difficultés. Des fois, ça me rendait triste et anxieux. Des fois, au contraire, je me disais que j'étais capable de les surmonter. Je pense, autant moi-même que mon environnement, je pense que mes amis qui me côtoyaient le savaient un peu ma manière de penser et ils savaient comment me pousser plus haut et moi je savais comment me motiver à être meilleur mettons [admettons].

Il garde aussi deux bons souvenirs de son parcours au primaire qui sont liés à la pratique d'activités physiques. Il se rappelle qu'il était l'élève qui courait le plus vite de sa classe, ce qui le rendait très fier : « tout au long du primaire, c'est moi qui courais le plus vite. J'étais pas bon dans les sports parce que la dextérité je ne l'avais pas tant, reste que c'est moi qui courais le plus vite et ça, j'en étais bien fier ».

Un évènement particulièrement marquant de la cinquième année du primaire de Gabriel est lorsqu'il a finalement réussi à prononcer le son « u ». Bien qu'il ait réalisé plusieurs exercices avec sa mère et sa sœur, il peinait à prononcer ce son. Pour l'aider, la nouvelle orthophoniste qui l'accompagnait lui avait expliqué l'endroit où il devait placer sa langue pour pouvoir le prononcer. Il raconte avoir été « euphorique » lorsqu'il l'a prononcé correctement pour la première fois. Questionné sur ce qu'il faisait lorsqu'il devait prononcer des mots contenant le son « u », Gabriel nomme quelques stratégies. Il évitait de prononcer des mots contenant ce son ou comptait sur le soutien de ses amis :

> Étudiante-chercheuse : Donc avant ça, tu n'avais jamais prononcé le son « u »?
>
> Gabriel : non, tous les « u » faisaient « ou ». […] Je trouvais donc tout le temps des synonymes [p. ex. : dire bonjour au lieu de salut], dans le sens que j'essayais de ne jamais prononcer le son « u » parce que je savais que je me trompais et ça me gênait. Le monde [les gens] me faisait répéter et j'haïssais ça. […]
>
> Étudiante-chercheuse : Mais quand il fallait par exemple que tu lises à voix haute dans la classe, que faisais-tu?
>
> Gabriel : Franchement, j'avais de bons amis, soit que je lisais très vite pour que personne ne me comprenne ou soit que je bloquais sur le mot vraiment intense pour que quelqu'un de la classe le dise et que je passe au prochain le plus vite possible.

Il se considère d'ailleurs « chanceux » d'avoir eu un bon réseau d'amis au primaire. Celui-ci ne s'est jamais moqué de ses difficultés de prononciation. Gabriel se comparait toutefois beaucoup aux autres élèves. Il considérait que tout leur semblait plus facile (p. ex. : apprendre à lire, apprendre à écrire, etc.). Gabriel, de son côté, accordait beaucoup de temps à ses études et à ses devoirs, mais n'avait pas toujours les résultats scolaires escomptés. À cet égard, il présente l'image de Naruto, un personnage de film

d'anime auquel il s'associait au primaire. Il a choisi cette image puisqu'il voulait mettre en lumière un trait de caractère qu'ils avaient en commun à cette époque : la persévérance.

Illustration Chapitre 4 :.6 : Image choisie par Gabriel pour témoigner d'une caractéristique qu'il s'attribue



Source : Naruto Uzumaki

Cette image, je l'ai choisie parce qu'on dirait que je considérais au primaire […] que les bolés [élèves qui réussissent facilement à l'école] se pétaient des notes sans rien faire versus d'autres personnes comme moi qui devaient travailler super fort pour avoir une note de passage. Naruto, lui, il a eu ben de la misère [de la difficulté] quand il était jeune et dans le fond, l'une de ses qualités est la persévérance, dans le sens qu'il n'abandonnait jamais.

Dans un même ordre d'idées, il considère que les gens de son entourage croyaient grandement en ses capacités, sauf deux intervenants scolaires qui avaient estimé qu'il peinerait à terminer son primaire et son secondaire. Gabriel était d'avis qu'il terminerait ses études secondaires et entreprendrait des études universitaires. Il se souvient avoir été motivé par le désir de démontrer aux gens de son entourage, notamment à ces deux intervenants, qu'il était capable d'atteindre un tel défi : « je me souviens, au primaire, je me suis dit que j'allais aller à l'université et devenir meilleur dans une chose, le meilleur dans mon domaine. […] Je voulais prouver au monde [aux gens] que j'étais capable, dans le même sens que Naruto. »

4.3.1.4 Le secondaire

La description générale

Initialement, il a été proposé à Gabriel de fréquenter une classe spéciale durant ses études secondaires. Cette classe n'a finalement pas été mise en place. Gabriel a donc fréquenté l'école secondaire de son quartier dans une classe ordinaire pendant cinq ans. Il ne se souvient pas avoir obtenu de services ou de mesures de soutien à cette époque. Il a terminé ses études secondaires dans un Centre de formation générale des adultes (CGFA). Plus précisément, il a fréquenté pendant une année un CFGA afin de suivre les cours (physique, chimie et mathématiques avancées) qui lui offraient la possibilité de s'inscrire dans tous les programmes collégiaux proposés. Gabriel désirait « s'ouvrir toutes les portes » du collégial. Ses études secondaires ont donc duré six ans.

La description du vécu

Les souvenirs que garde Gabriel du début de ses études secondaires sont plutôt négatifs, notamment parce que plusieurs de ses amis étaient inscrits dans un programme enrichi. Lui qui se disait « bien entouré » au primaire fréquentait désormais une classe dans laquelle il n'avait pas d'amis significatifs. Il a également vécu difficilement la transition entre le primaire et le secondaire, compte tenu des changements imposés (p. ex. : cheminer dans une grande école comparativement à l'école de son quartier primaire, devoir changer de classe après chaque cours). Pour lui, ces changements étaient une grande source de stress.

Durant les trois premières années de son secondaire, Gabriel s'est senti particulièrement isolé. Il précise qu'il préférait se rendre aux ateliers de récupération ou d'aide aux devoirs pour éviter de faire face à cet isolement : « j'aimais aller dans les récupérations parce que je n'étais pas seul, dans le sens que je n'avais pas vraiment

d'amis avec qui trainer sinon ». Il explique qu'une technicienne en éducation spécialisée (TES) a tenté de l'épauler, mais en vain. Son approche ne lui plaisait guère puisqu'elle renforçait son sentiment « d'être différent ». Il admet d'ailleurs avoir menti aux questions posées pour éviter de donner suite à ces rencontres (p. ex. : dire qu'il s'était fait de nouveaux amis alors que ce n'était pas le cas). Il raconte aussi avoir été victime d'intimidation. Il se souvient qu'une amie l'avait « défendu » lorsqu'un autre élève avait dénigré ses compétences langagières. En y pensant bien, il se rappelle que c'est grâce au soutien de sa sœur que les périodes d'intimidation ont cessé. Celle-ci est intervenue auprès de l'intimidateur.

Gabriel se rappelle avoir rencontré des difficultés importantes et avoir échoué plusieurs cours lors de ses deux premières années du secondaire. En 3e secondaire, il a également 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. Son rythme d'apprentissage était davantage respecté et il considère avoir développé un lien privilégié avec ses enseignants.

Enfin, Gabriel raconte avoir particulièrement apprécié l'approche proposée au CFGA pour soutenir ses apprentissages. Il devait travailler par « cahiers ». Pour chaque discipline scolaire, des cahiers contenant des exercices à réaliser lui étaient proposés. À la fin de chaque cahier, il devait réaliser une évaluation sommative. Pour Gabriel, cette méthode le motivait puisqu'il pouvait travailler à son rythme, mais aussi parce qu'il décortiquait ses apprentissages en objectifs. Pour lui, chaque cahier représentait un objectif à atteindre. Il appréciait aussi le fait de faire des évaluations sommatives de manière plus régulière puisqu'il se souvenait davantage des notions abordées dans les cahiers : « je me sentais tout puissant. J'avançais à mon rythme et mon rythme pouvait

aller selon ma motivation. […] Un cahier, un examen. Il n'y avait pas d'examen récapitulatif et moi, ça m'aidait parce que j'avais une bonne mémoire à court terme, mais à long terme pas tellement ». Il a aussi apprécié l'autonomie exigée dans la planification de ses activités au CFGA, le fait d'avoir un enseignant disponible en tout temps pour répondre à ses questions et les relations développées avec les autres élèves.

4.3.1.5 Le collégial

La description générale

Gabriel a poursuivi des études collégiales pendant cinq ans avant d'obtenir son diplôme. Il a débuté en sciences humaines, continué en sciences de la nature et en soins infirmiers, pour finalement terminer son DEC sans mention avec quelques cours réalisés à distance. Il a échoué plusieurs cours, particulièrement en sciences de la nature. Il a également obtenu des mesures de soutien du service aux étudiants du collège à partir du moment où il s'est inscrit en soins infirmiers (temps supplémentaire pour réaliser les examens, tuteur dans la classe et remise d'un ordinateur portable).

La description du vécu

Souriant, Gabriel décrit son parcours collégial comme étant chaotique, mais garde un bon souvenir de ces années scolaires. Pour cet étudiant qui n'avait pas encore établi de choix de carrière, les études collégiales représentaient la meilleure option pour lui « ouvrir toutes les portes possibles à l'université ». Il a apprécié plusieurs aspects de son parcours collégial : fréquenter un petit collège, cheminer dans des sessions allégées, obtenir des mesures de soutien efficaces et développer de bonnes méthodes de travail.

En contrepartie, il garde de mauvais souvenirs des exposés oraux qu'il devait réaliser. Pour lui, cette forme d'évaluation était synonyme de gêne, notamment parce qu'il

sentait que les étudiants jugeaient ses compétences langagières. Pour contrer ses difficultés, il se préparait énormément et prenait toujours le temps d'établir un plan de sa présentation aux étudiants : « avant mon exposé, je disais toujours de quoi j'allais parler, plus dans les grandes lignes on dirait. Vu que je savais qu'ils savaient de quoi j'allais parler, il y avait plus de chances qu'ils me comprennent durant l'exposé ». Il précise aussi avoir souvent choisi certains cours en fonction de l'absence de cette forme d'évaluation.

4.3.1.6 L'université

La description générale

À l'université, Gabriel s'est d'abord inscrit dans un certificat en administration des affaires pendant un an. Dans le cadre de ce cursus, il devait suivre deux cours optionnels qu'il a choisis dans le programme de psychoéducation. Ces cours ont suscité chez lui un intérêt pour cette profession. Il a par la suite entrepris le baccalauréat et la maitrise en psychoéducation sans échouer de cours. Tout au long de ses études universitaires, il a obtenu des mesures de soutien (remise d'un ordinateur portable avec le logiciel Antidote, temps supplémentaire et local à part pour les examens).

La description du vécu

L'expérience universitaire de Gabriel est extrêmement positive puisqu'elle lui permettait de réaliser un rêve : « j'ai toujours rêvé d'aller à l'université et je me suis comme prouvé que j'étais capable ». Il était particulièrement fier d'accéder à des études supérieures.

Dès le début de ses études au baccalauréat en psychoéducation, ses résultats scolaires se sont grandement améliorés : « j'étais genre nul à chier au primaire [vraiment nul], nul au secondaire, nul au cégep et à l'université…je n'étais pas un bolé [étudiant qui

obtient de bons résultats scolaires facilement], mais j'avais des 80 % en montant, ce que j'avais rarement eus avant ». Interrogé sur ce qui justifie cette amélioration, Gabriel répond rapidement qu'il était particulièrement intéressé par les apprentissages qu'il réalisait dans les cours. Il désirait comprendre ce qu'on lui enseignait afin d'être compétent dans son domaine. Il était d'ailleurs reconnu par ses pairs comme une « référence », dans la mesure où il maitrisait très bien les notions enseignées et qu'il adoptait de bonnes stratégies d'études.

C'est à l'université que Gabriel considère avoir utilisé plus efficacement les mesures d'aide qui lui étaient proposées. Pour lui, il était moins « gênant » d'utiliser ces mesures puisque d'autres étudiants de son programme y avaient également recours.

Gabriel a aussi apprécié le fait d'avoir cheminé dans des groupes comprenant peu d'étudiants puisqu'il était plus à l'aise d'intervenir en classe. Il considère également qu'il participait davantage en classe (p. ex. : répondre à des questions ou en poser) que dans le cadre de ses études antérieures. Aussi, la réalisation d'exposés oraux ne représentait plus une situation anxiogène pour lui.

Gabriel partage une expérience positive des stages obligatoires de sa formation universitaire. Il a apprécié les psychoéducateurs avec lesquels il a été jumelé, notamment parce qu'ils étaient disponibles, qu'ils prenaient le temps de répondre à ses questions et qu'ils lui partageaient des outils « intéressants ». Les stages ont représenté pour Gabriel l'endroit idéal pour « mettre la théorie en pratique » : « j'adorais la théorie, mais pour l'appliquer j'avais plus de difficultés. À l'école, ça allait bien, mais la théorie sur le milieu de travail, c'était moins évident. Eux [les psychoéducateurs] m'aidaient aussi là-dedans ».

Il a aussi apprécié la vie sur le campus universitaire (p. ex. : vivre en colocation dans les résidences) et toutes les activités sociales qui en découlent. Gabriel avait le

sentiment que tous les étudiants de son programme étaient inclus et appréciait le fait de partager un intérêt commun pour la psychoéducation avec eux.

Son plus beau souvenir de l'université est d'avoir été accepté à la maitrise en psychoéducation, un programme grandement contingenté dont la finalité est d'obtenir le titre de psychoéducateur et de pouvoir exercer cette profession.

4.3.1.7 Synthèse

Synthèse générale

À la petite enfance, Gabriel a reçu les diagnostics de TDL, de dyspraxie verbale et de dyspraxie motrice. Il est demeuré inscrit dans un programme de la maternelle jusqu'à la fin de sa maitrise, mais n'a pas terminé ses études secondaires et collégiales dans les délais prescrits. Il a fréquenté une classe ordinaire au primaire et au secondaire. Tout au long de son parcours scolaire, il a obtenu divers services (orthophonie, éducation spécialisée, ergothérapie, orthopédagogie) et a bénéficié de mesures adaptées au postsecondaire (temps supplémentaire, remise d'un ordinateur portable, tuteur dans la classe et local isolé pour les évaluations).

Synthèse du vécu

À la fin de l'entretien, Gabriel a été invité à indiquer si son parcours scolaire laissait entrevoir une forme de résilience. Il croit qu'avant d'entreprendre ses études en psychoéducation, il avait constamment besoin de travailler davantage que ceux qui ne présentaient pas de TDL et de dyspraxie pour atteindre ses objectifs, bien que ses résultats n'étaient pas toujours optimaux. Malgré tout, il se dit fier d'avoir persévéré jusqu'à l'obtention de son diplôme de deuxième cycle en psychoéducation et croit que ce diplôme symbolise le fait d'avoir contré les difficultés qu'il a rencontrées : « on dirait que ça [la résilience], c'est comme le fait de passer par-dessus nos difficultés. »

En guise de conclusion, Gabriel précise que plusieurs enseignants ont été marquants pour lui tout au long de son parcours. Ceux-ci adaptaient leur enseignement en fonction de ses forces. Il dresse à cet égard un parallèle entre son vécu et une image issue du film *Kung fu Panda*.

Illustration Chapitre 4 :.7 : Image choisie par Gabriel pour témoigner de son appréciation du soutien reçu par ses enseignants



Source : Film Kung fu panda

Dans le film, le panda roux est l'enseignant du panda. […] Il essayait tout le temps de lui apprendre plein d'affaires et il se rendait compte que ça ne marchait jamais. Jusqu'à temps qu'il se rende compte que quand on le frappait, il n'avait jamais mal et c'était comme un super pouvoir si on veut. […] Quand il a trouvé ce que le panda avait de spécial, il a pu ajuster son enseignement. Le panda s'est vraiment développé par rapport à ça et il s'est amélioré à partir de ce moment-là.

Pour Gabriel, plusieurs enseignants ont, de manière métaphorique, joué le même rôle que ce panda roux lorsqu'ils prenaient le temps de mieux le connaitre, de faire des retours sur les enseignements avec lui ou lorsqu'ils trouvaient des manières différentes de lui présenter des notions scolaires. Gabriel ajoute : « plus on m'accordait d'importance, plus en retour je voulais offrir une meilleure performance ».

Les deux conditions permettant de qualifier son parcours scolaire de résilient sont donc réunies selon Gabriel. Il admet que son TDL représentait un contexte d'adversité compte tenu des difficultés langagières qui en découlent et des troubles concomitants (dyspraxies). Il se dit également fier d'avoir atteint son objectif scolaire, soit d'avoir

obtenu son diplôme universitaire de 2e cycle en psychoéducation, symbole d'une adaptation positive en contexte scolaire.

4.3.2 Le développement de la résilience scolaire de Gabriel

L'analyse thématique du verbatim de l'entretien mené sous forme de récit de vie avec Gabriel a permis d'identifier des facteurs de risque individuels et environnementaux qui ont accru la possibilité qu'il ne réussisse pas à obtenir son diplôme universitaire : ses difficultés langagières, ses difficultés motrices, ses difficultés d'apprentissage, ses relations sociales limitées, l'intimidation, une maladie grave et des acteurs de l'éducation qui ne croyaient pas en ses capacités. Cette prochaine section vise à présenter les facteurs de protection individuels et environnementaux qui ont eu une influence sur ces facteurs de risque tout au long de son parcours scolaire.

4.3.2.1 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés langagières » : le cas-témoin Gabriel

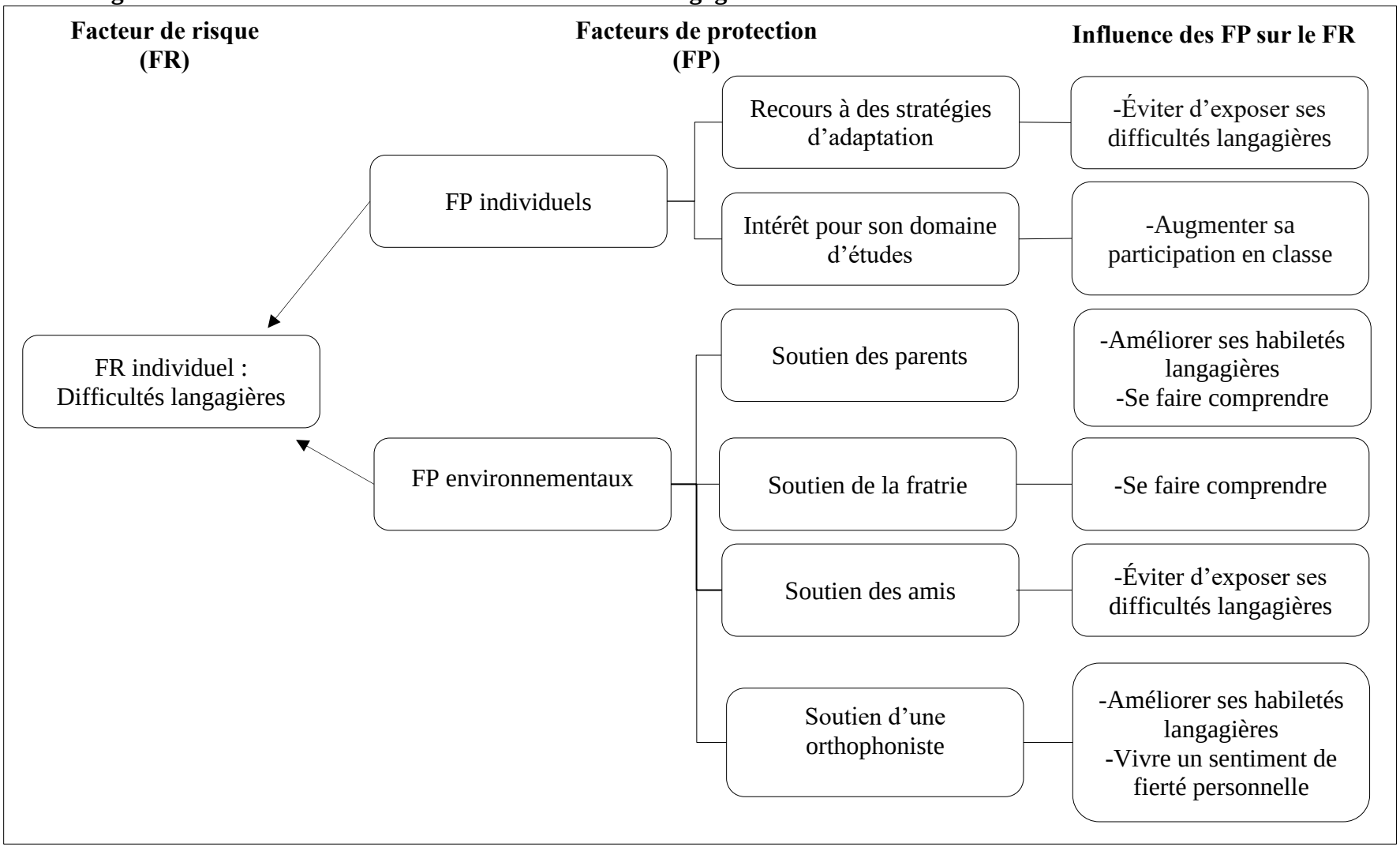
En s'attardant à l'expérience de Gabriel, il est possible de constater que les difficultés langagières découlant de son TDL ont représenté un facteur de risque individuel. Il précise avoir eu de la difficulté à s'exprimer et à se faire comprendre dès la petite enfance, ajoutant que cette situation l'amenait à « faire de grosses crises ». De la petite enfance à l'université, il considère aussi que ses difficultés langagières l'amenaient à se sentir différent et à être gêné de s'exprimer.

> [À la petite enfance] Gabriel : Sinon, je sais que je faisais des immenses crises à chaque jour, c'était épouvantable pour mes parents.
>
> Étudiante-chercheuse : Est-ce que tu te souviens c'était pourquoi ces crises-là?
>
> Gabriel : C'est clair que si je devais répéter, ça n'en prenait pas moins là. […] Répéter, ça c'est clair que c'était garanti que j'allais me fâcher.

> [Au primaire] Gabriel : Je te résume ça un peu, mais c'est comme si des fois, j'avais comme une petite voix dans mon intérieur, je le savais que j'étais différent. On dirait que j'étais assez brillant pour me rendre compte de mes difficultés. […] Je le savais que j'avais des diagnostics [TDL et dyspraxies] […] Au primaire, j'essayais de les camoufler [mes difficultés], de les cacher pour ne pas que ça paraisse.
>
> [Au cégep] Étudiante-chercheuse : Qu'est-ce que tu n'aimais pas dans les exposés oraux?
>
> Gabriel : La gêne, le fait de parler devant tout le monde, le fait encore de savoir que j'ai un accent ou que j'ai de la difficulté encore à dire certaines syllabes.

L'analyse des données permet de dégager six facteurs de protection qui ont amené Gabriel à se faire davantage comprendre et à améliorer ses habiletés langagières. Deux d'entre eux sont individuels, soit le recours à des stratégies d'adaptation et un intérêt pour son domaine d'études, et quatre sont environnementaux, soit le soutien de ses parents, le soutien de la fratrie, le soutien des amis et le soutien d'une orthophoniste. Ces facteurs de protection ont pemris d'éviter d'exposer ses difficultés langagières, d'augmenter sa participation en classe, d'améliorer ses habiletés langagières, d'aider Gabriel à se faire comprendre et de l'amener à vivre un sentiment de fierté personnelle (Figure 4.17).

Figure 4.17 : Influence des FP sur le FR « difficultés langagières » : le cas-témoin Gabriel



Le recours à des stratégies d'adaptation

De la petite enfance à l'université, Gabriel a eu recours à différentes stratégies d'adaptation qui ont eu pour effet d'éviter d'exposer ses difficultés langagières : trouver des synonymes pour éviter de prononcer le son « u », éviter de choisir des cours collégiaux qui nécessitent de faire des exposés oraux, etc.

> [Au primaire] Non, mais, tous les « u » faisait « ou ». Mais ça, tu vois, dans mes difficultés, je trouvais tout le temps des synonymes. Dans le sens que j'essayais de ne jamais prononcer le son « u » parce que je le savais que cela faisait « ou » et ça me gênait. Le monde me faisait répéter et j'haïssais ça.

> [Au primaire] Soit que genre je lisais très vite pour que personne ne me comprenne ou soit que je bloquais sur le mot vraiment intense pour que quelqu'un dans la classe le dise et que je passe au prochain au plus vite.

> [Au Cégep] Si j'avais eu le choix entre deux choix de cours, […] c'est clair que j'aurais pris un cours même si la matière ne m'intéressait pas, mais il n'y avait pas d'exposé oraux. Juste pour ne pas en faire.

L'intérêt pour son domaine d'études

Un changement semble s'être opéré à l'université, lorsqu'il a débuté son programme en psychoéducation. Gabriel raconte avoir participé davantage en classe, alors qu'il ne le faisait jamais auparavant. Ses méprises langagières n'étaient plus aussi influentes puisqu'il avait un grand intérêt pour son domaine d'études. Ce facteur de protection a eu pour effet d'augmenter sa participation en classe.

> [À l'université] Gabriel : La matière m'intéressait, et je m'intéressais à la matière. Dans le sens que je participais en classe, chose que je ne faisais pas avant. Lever ma main, je ne faisais jamais ça et je fuyais ça pour mourir. Même au cégep, je ne pense pas que je devais poser des questions, mais à partir de l'université, limite si je n'étais pas le petit fatigant qui posait des questions.

> Étudiante-chercheuse : Et pourquoi selon toi ça a débloqué là? Pourquoi là tu étais à l'aise de poser des questions?
>
> Gabriel : Je pense que c'est à cause de la matière, on dirait, qui m'avait trouvé. Je voulais vraiment comprendre. Je me suis dit OK, c'est ça que je veux faire dans la vie, je dois maitriser le sujet parce que sinon je vais comme être dans la marde [je vais rencontrer des difficultés] sur le marché du travail.

Le soutien de ses parents

De la petite enfance jusqu'au secondaire, Gabriel se rappelle avoir réalisé plusieurs exercices orthophoniques avec ses parents, surtout sa mère. Leur soutien lui a permis d'améliorer ses habiletés langagières au fil du temps.

> [Au primaire] Quand c'était sous forme de jeu [les activités que son orthophoniste lui demandait de faire à la maison], j'adorais ça, je voyais ça comme mon moment privilégié avec la personne que je le faisais. C'était principalement avec ma mère ou ma sœur.

Le soutien de la fratrie

Gabriel raconte que ses frères et sa sœur se sont montrés aidants parce qu'ils « parlaient » pour lui lorsqu'il était jeune. Leur soutien lui permettait de se faire davantage comprendre.

> [À la petite enfance] Je sais que mes frères et ma sœur parlaient pour moi parce qu'eux ils me comprenaient et les autres personnes ne me comprenaient pas.

Le soutien des amis

Gabriel est d'avis qu'il avait de bons amis au primaire. Ceux-ci pouvaient lire à sa place ou prononcer un mot qu'il peinait à prononcer. Leur soutien a eu pour effet d'éviter d'exposer ses difficultés langagières.

> [Au primaire] Si j'avais vraiment de la pression [de prononcer ou de lire un mot qui contenait le son « u »], je pense que je demandais à quelqu'un de le lire à ma place. Mais pas juste de la lecture, si j'avais de la misère [de la difficulté] à dire un mot en particulier.

Le soutien d'un professionnel

En cinquième année du primaire, l'orthophoniste de Gabriel lui a expliqué à quel endroit il devait placer sa langue pour prononcer le son « u ». Son soutien lui a permis d'améliorer ses habiletés langagières et de vivre un sentiment de fierté personnelle.

> [Au primaire] Elle me disait vraiment comment placer ma langue et moi je trouvais comme ça un peu bizarre de faire ces exercices-là parce que je n'en avais jamais fait comme ça. Avant, c'était comme plus sous forme de jeu et là, c'était plus technique. Quand j'ai fait le son « u », j'étais quasiment euphorique pendant peut-être une demi-heure. Je n'arrêtais pas de le dire.

4.3.2.2 Effets des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés motrices » : le cas-témoin Gabriel

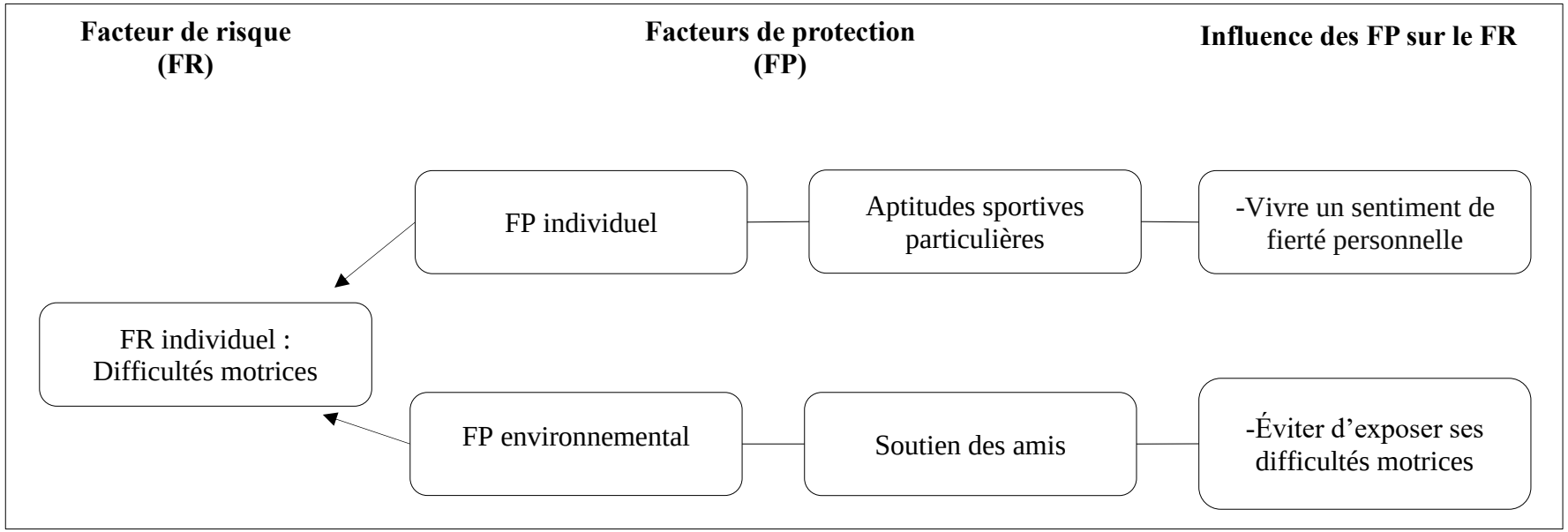
De la maternelle au secondaire, Gabriel présentait également des difficultés motrices, lesquelles découlaient de ses diagnostics de dyspraxie verbale et motrice. Ce facteur de risque individuel l'amenait, tout comme ses difficultés langagières, à se sentir différent.

> [En maternelle] Découper, toute la dextérité, j'étais mauvais. Je faisais des dessins, je dépassais, ça me fâchait.

> [Au primaire] Je te résume ça un peu, mais c'est comme si des fois, j'avais comme une petite voix dans mon intérieur, je le savais que j'étais différent. On dirait que j'étais assez brillant pour me rendre compte de mes difficultés. […] Je le savais que j'avais des diagnostics [TDL et dyspraxies] […] Au primaire, j'essayais de les camoufler [mes difficultés], de les cacher pour ne pas que ça paraisse.

L’analyse des données permet de dégager deux facteurs de protection qui ont eu pour effets d’amener Gabriel à vivre un sentiment de fierté personnelle et d’éviter d’exposer ses difficultés motrices : ses aptitudes sportives particulières et le soutien de ses amis (Figure 4.18).

Figure 4.18 : Influence des FP sur le FR « difficultés motrices » : le cas-témoin Gabriel



Ses aptitudes sportives particulières

Gabriel raconte qu'au primaire, il était particulièrement doué pour la course, un sport qui nécessite d'avoir de bonnes habiletés motrices. Cette force l'amenait à vivre des réussites, lesquelles le rendaient très fier.

> Tout au long du primaire, c'était moi qui courais le plus vite. J'étais comme bon. Je n'étais pas bon dans tous les sports parce que la dextérité, je ne l'avais pas tant, mais reste que c'est moi qui courais le plus vite et ça, j'en étais bien fier.

Le soutien des amis

À la maternelle, Gabriel pouvait compter sur le soutien d'un ami qui réalisait certaines tâches qu'il peinait à effectuer compte tenu de ses difficultés motrices (p. ex. : découper). Ce soutien a permis d'éviter d'exposer ses difficultés motrices.

> [À la maternelle] Mon ami que j'étais tout le temps avec, lui il m'aidait. Des fois, il découpait ce que moi je devais découper, genre [rires]. C'était comme du plagiat à la maternelle [rires].

4.3.2.3 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Gabriel

Gabriel précise avoir rencontré des difficultés d'apprentissage**,** lesquelles l'ont amené à vivre des retards et des échecs scolaires de la maternelle jusqu'à son inscription au baccalauréat en psychoéducation. Durant l'entretien, Gabriel précise à deux reprises qu'il considère avoir eu plus de difficultés à atteindre les mêmes exigences scolaires que ses confrères. Ce facteur de risque est individuel.

> [Au primaire] Oui, mes notes. Mes notes n'étaient pas super bonnes et ça, ça me fâchait un peu. Genre, je n'étais pas capable de les rendre meilleures.

> [Au Cégep] Ça englobe le cégep aussi, j'étais nul à chier [vraiment nul].

L’analyse des données a permis de dégager trois facteurs de protection individuels : les méthodes de travail de Gabriel l’engagement dans ses études et l’intérêt pour son programme d’études. Elle a également permis de dégager six facteurs de protection environnementaux : le soutien des amis, le soutien des enseignants, les approches pédagogiques du CFGA, les mesures adaptées au postsecondaire, les sessions allégées au postsecondaire et le soutien des superviseurs. Pour Gabriel, ces facteurs de protection ont permis de de favoriser sa compréhension des différentes notions scolaires et de l’amener à maintenir sa motivation scolaire, à obtenir des résultats scolaires élevés et inhabituels, à valoriser les études, à acquérir de bonnes méthodes de travail, à diminuer son stress durant les évaluations, à démontrer sa compréhension des notions scolaires et à accorder plus de temps à ses travaux scolaires (Figures 4.19 à 4.21).

Figure 4.19 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Gabriel (partie 1)

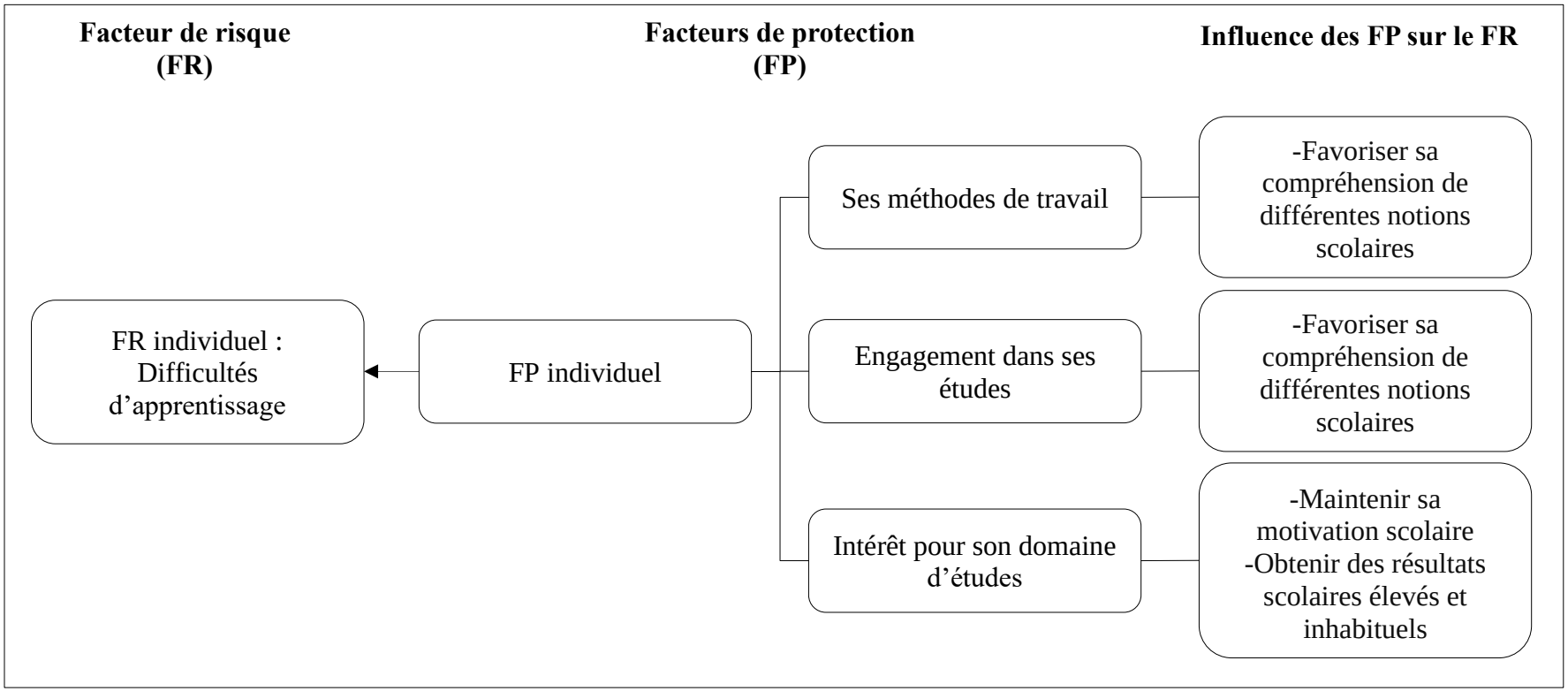


Figure 4.20 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Gabriel (partie 2)

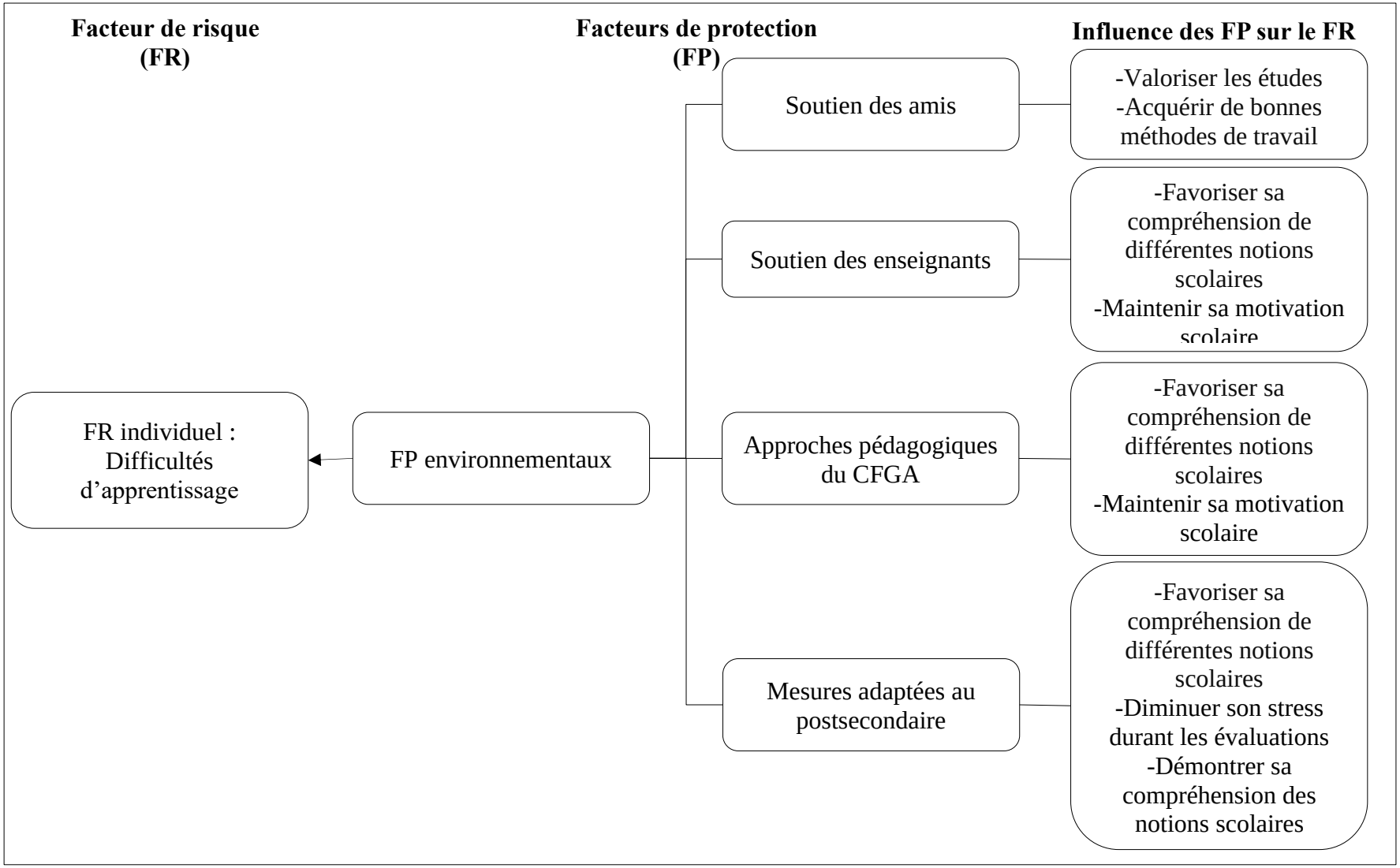
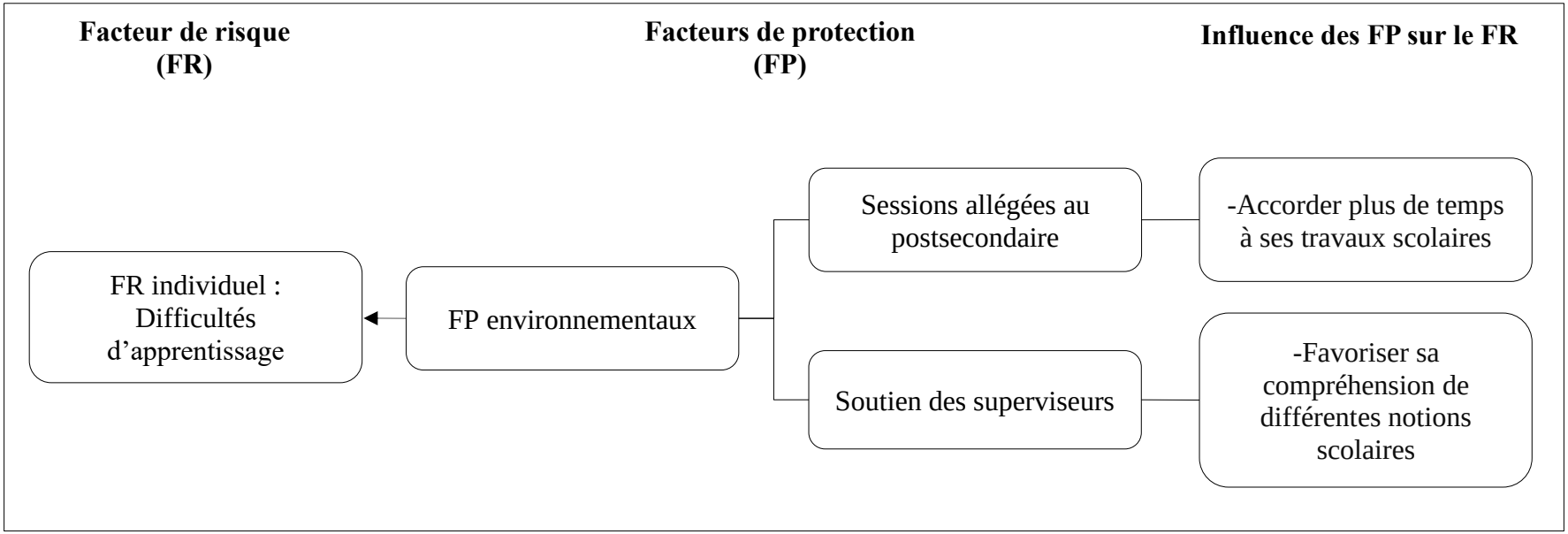


Figure 4.21 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Gabriel (partie 3)



Ses méthodes de travail

Gabriel raconte que c'est à la fin de son primaire qu'il a pris connaissance de meilleures méthodes de travail telles que relire davantage ses travaux. Il précise aussi avoir adopté de meilleures méthodes de travail au cégep par rapport à la prise de notes et à la réalisation d'exposés oraux. Ces méthodes l'ont amené à favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires.

> [Au primaire] On dirait, vers la sixième année, j'ai comme mieux compris les méthodes d'étude. D'habitude, il y a des productions écrites à faire, mais moi je ne me relisais jamais. Je faisais ça et je fermais ça, pif paf. Ça devait être épouvantable pour le prof. Je pense à partir de cinquième et sixième années, je me relisais et je voyais à quel point ça faisait comme… Je me revois en cinquième année en train de relire mon texte que j'ai écrit et me dire ben voyons, ça ne fait pas de sens. J'ai comme réalisé des choses, des méthodes de travail qui pouvaient m'aider.

> [Au cégep] Moi, au début, je pense que je voulais sauver la planète parce que j'écrivais le plus de mots sur une page dans le sens que pour étudier c'est assez mauvais. Oui, j'étais capable de me lire, mais ce n'était pas très beau comme feuille et là, j'ai découvert que des notes, ça pouvait être beau.

> [Au cégep] De un, de me préparer, connaitre mon exposé pas par cœur, mais de maitriser la matière.

L'engagement dans ses études

Tout au long de son parcours scolaire, Gabriel a consacré beaucoup de temps à ses études. Il pouvait parfois demander plus de travaux à réaliser à ses enseignants pour maitriser davantage les notions scolaires. Son engagement dans ses études l'a amené à favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires.

> [Au primaire] Cette image, je l'ai choisie parce qu'on dirait que je considérais au primaire […] que les bolés [élèves qui réussissent facilement à l'école] se pétaient des notes sans rien faire versus d'autres personnes comme moi qui devaient travailler super fort pour avoir une note de passage. Naruto, lui, il a eu ben de la misère [de la difficulté] quand il était jeune et dans le fond, l'une de ses qualités est la persévérance, dans le sens qu'il n'abandonnait jamais, même s'il n'était pas capable de faire quelque chose. Ça pouvait prendre une année avant qu'il soit capable, mais durant cette année-là, il n'allait jamais lâcher de s'entrainer pour arriver à son but.

> [Au secondaire] Plus que je mettais de temps dans la matière particulière, souvent j'ai demandé plus de travaux pour essayer de mieux comprendre la matière.

> [De manière rétrospective] Ça, tu vois, j'avais plus de difficulté et ça me faisait chier [ça me fâchait] que mes amis étudient moins pour ça. Je le faisais quand même.

L'intérêt pour son domaine d'études

C'est lorsqu'il a débuté ses études en psychoéducation que les difficultés d'apprentissage de Gabriel se sont estompées. Il était grandement intéressé par ce domaine, si bien qu'il posait plus de questions en classe et qu'il « voulait vraiment comprendre ». L'intérêt pour son domaine d'études l'a ainsi amené à maintenir sa motivation scolaire et à obtenir des résultats scolaires élevés et inhabituels pour lui, et ce, tout au long de son baccalauréat et sa maitrise.

> [À l'université] Quand je faisais mon certificat en administration, là j'ai eu mon choix de cours, je pouvais choisir des cours que je voulais et j'ai comme fait « Ah! La psychoéducation ». J'ai comme eu la piqure, j'ai entré dans le programme, c'était bac et maitrise. À partir de ce moment-là, mes notes ont grimpé en flèche. J'étais genre nul à chier [vraiment nul] au primaire, nul au secondaire, nul au cégep et à l'université, je n'étais pas un bolé [élève qui réussit facilement à l'école], mais j'avais des 80 % en montant, chose que j'avais rarement eue. La matière m'intéressait, et je m'intéressais à la matière. Dans le sens que je participais en classe, chose que je ne faisais pas avant. Lever ma main, je ne faisais jamais ça et je fuyais ça pour mourir. Même au cégep, je ne pense pas que je devais poser

> des questions, mais à partir de l'université, limite si je n'étais pas le petit fatigant qui posait des questions. […] Je pense que c'est à cause de la matière, on dirait, qui m'avait trouvé, je voulais vraiment comprendre. Je me suis dit OK, c'est ça que je veux faire dans la vie, je dois maitriser le sujet parce que sinon je vais comme être dans la marde sur le marché du travail. Ça m'intéressait tellement, c'était le *fun* [agréable], j'ai adoré ça.

Gabriel raconte que c'est par « chance » qu'il a connu la psychoéducation. Dans son cours de choix de carrière au secondaire, les résultats l'orientaient vers des métiers ou professions plus routiniers :

> [Au secondaire] Dans mon cours mettons [admettons] de choix de carrière, je me souviens que ça me donnait quelque chose qui devait faire en sorte que je travaille à la même place, quelque chose de routinier, quelque chose de stable, c'est comme si j'aurais travaillé dans une usine à faire des choses à la chaine. […] Mais moi, dans le sens que je me voyais pas travailler dans une usine, donc c'était non, ça, ça ne m'allait pas… mais dans le sens que je le sais que j'aime toujours faire un peu les mêmes affaires parce que ça va dans ma zone de confort et là, je suis comme devenu psychoéducateur, donc je ne travaille jamais à la même place, je travaille avec du monde, des humains, donc ce n'est vraiment pas stable.

Le soutien des amis

Gabriel a pu rapidement compter sur le soutien de ses amis pour l'aider par rapport à ses difficultés d'apprentissage. Au primaire, ceux-ci lui ont partagé leurs méthodes de travail et ont représenté des modèles puisqu'ils valorisaient grandement les études. Au cégep, certains de ses amis ont également servi de modèles quant à la prise de notes efficace. Leur soutien a permis à Gabriel de valoriser les études et d'acquérir de bonnes méthodes de travail au fil du temps.

> [Au primaire] J'étais tout le temps associé… ben tous mes amis étaient comme les bolés de la classe [élèves qui réussissent facilement à l'école], ce qui m'aidait vraiment, dans le sens au primaire on étudiait, dans le sens étudier une façon de parler plus mettons [admettons] en cinquième et sixièmes années, mais on étudiait ensemble et ça m'aidait. Ça me donnait

> un peu une espèce de méthode de travail que je n'avais jamais développée avant par moi-même parce qu'à la maison je devais faire des devoirs, mais je ne m'en souviens pas. Je pense que j'arrivais et je n'en faisais pas tant. […] Donc, nous commencions toujours par faire nos devoirs parce que lui c'est ce qu'il devait faire et moi je ne pense pas que je faisais ça avant, donc j'ai comme adopté une nouvelle routine un peu à cause de ça, vu qu'il venait chez nous et il devait faire ses devoirs et moi je les faisais avec lui. Lui était comme un petit bolé [élève qui réussit facilement à l'école], donc ça m'aidait.

> [Au cégep] J'ai eu des amis aussi que pour une première fois ils me prêtaient leurs notes […] Au cégep, on avait des tables et on était trois par table, un de mes amis de chaque côté, donc je voyais exactement comment ils écrivaient leurs notes. Moi, je n'avais jamais vraiment appris à prendre des notes, eux ils utilisaient leurs marqueurs et ça faisait du sens.

Le soutien des enseignants

Pendant son parcours scolaire, Gabriel s'est identifié et attaché à plusieurs de ses enseignants. Durant l'entretien, il rapporte avoir côtoyé plusieurs enseignants marquants et aidants. Ceux-ci adaptaient leur enseignement en fonction de ses forces et de ses besoins. Il précise également qu'il était motivé par le désir de leur plaire en obtenant de bons résultats scolaires. Leur soutien a eu pour effets de favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires et de l'aider à maintenir sa motivation scolaire.

> [Au cégep] Plus que le prof me connaissait, plus il était capable de me guider.

> [De manière rétrospective] Je faisais un parallèle avec moi quand j'avais des enseignants qui prenaient juste le temps de mieux me connaitre, d'apprendre une manière différente d'enseigner ou juste peut-être de prendre le temps de faire des retours avec moi pour reprendre la matière, de venir en discuter comme ça marchait vraiment super bien. Je pouvais vraiment me développer et en même temps j'avais comme plus le désir de plaire, je ne sais pas si ça fait du sens ou pas. Plus qu'on m'accordait

> d'importance, plus en retour je voulais offrir une meilleure performance, si on veut.

Les approches pédagogiques du CFGA

Gabriel a terminé ses études secondaires dans un CFGA et a particulièrement apprécié les approches pédagogiques utilisées, soit le travail individuel par « cahiers ». Pour lui, il s'agissait d'une manière de pouvoir travailler à son rythme et en fonction de ses forces (p. ex. : mémoire à court terme), tout en ayant un enseignant disponible pour répondre à ses questions au besoin. Les approches pédagogiques utilisées au CFGA ont eu pour effets de favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires et de l'aider à maintenir sa motivation scolaire.

> [Au CFGA] J'ai adoré, là on dirait que je découvrais une manière d'enseignement par cahiers mettons [admettons], que j'aurais dû avoir avant. Avoir su que ça se passerait comme ça, je me serais dit… J'aurais comme fait des efforts pour aller dans une classe comme ça avant parce que j'avais comme… c'est comme si je me sentais tout puissant, j'avançais à mon rythme et mon rythme pouvait aller selon ma motivation. Je me souviens, où ce que je suis allé, il y avait comme des petits manuels et il y avait des gros manuels épais. Les petits, je les trouvais tellement courts, je pouvais faire ça comme très rapidement. Je pense à un enseignement plus vite que la moyenne et le fait aussi d'avoir juste une enseignante qui est devant et que tu vas voir à chaque fois que tu as des questions, moi j'y allais comme pratiquement… je me souviens que j'y allais très souvent. Ce n'est pas parce que je ne voulais pas travailler, dès que j'avais des questions j'allais la voir. Je ne glandais pas [perdais pas de temps] en cours, sauf quand le manuel était trop gros et que je ne voyais pas la fin. Les petits cahiers, ça, j'adorais ça.

Les mesures adaptées au postsecondaire

Gabriel a bénéficié de plusieurs mesures adaptées au postsecondaire : un tuteur, du temps supplémentaire pour les évaluations, un preneur de notes et un local à part pour les évaluations. Durant ses études collégiales, Gabriel se montrait timide de les utiliser, mais appréciait leur utilité. À l'université, il considère les avoir « mieux » exploités.

Les raisons qu'il évoque pour justifier ce changement sont le fait qu'il était moins gêné puisque d'autres étudiants de sa classe en bénéficiaient tout comme lui et que ces étudiants n'avaient pas commenté négativement leur pertinence. Les mesures adaptées ont permis à Gabriel de favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires, de diminuer son stress durant les évaluations et de mieux démontrer sa compréhension des notions scolaires.

> [Au cégep] Suite à mes difficultés, je pense que ça a pris un peu de temps, mais pas tant, peut-être comme ma deuxième année. J'étais en sciences humaines, j'ai annulé tous mes cours, donc ça a fait un DEC sans mention et à partir du moment où j'ai tombé en sciences de la nature et que j'ai eu des difficultés genre couler [échouer] des cours, ben là, il y a quelqu'un qui m'a donné des moyens. À partir de ce moment-là, j'ai eu un tuteur donc… Il y avait quelqu'un dans ma classe qui était comme payé pour une heure d'enseignement qu'il faisait avec moi et ça, j'ai adoré ça. Au début, ça me gênait un peu parce que c'était tous du monde [des gens] qui étaient plus jeunes que moi parce que j'avais fait une année aux adultes, mais c'était des petits bolés [étudiants qui réussissent facilement à l'école] et moi les petits bolés [étudiants qui réussissent facilement à l'école], ça me rassure. Donc, tout va bien, je me laissais aller.

> [Au cégep] J'ai aussi commencé à avoir plus de temps à mes examens, chose que j'utilisais peut-être beaucoup trop, dans le sens que je me relisais et que je prenais tout le temps. J'avais droit à 50 % de temps de plus, donc si c'était trois heures l'examen, j'avais droit à quatre heures trente C'était merveilleux. Je n'étais pas stressé par le temps, j'avais le temps de me relire. J'avais le temps aussi, je ne sais pas si ça m'aidait ou pas, de faire une pause, de juste arrêter de penser et après ça de m'y replonger. J'allais vite, des fois j'avais la question avec déjà la réponse en tête, peut-être que j'y allais trop vite tandis que quand je prenais une pause, j'avais le temps de lire la question et finalement d'y répondre, mais comme à côté, ça me permettait de mieux préciser ma réponse pour mieux répondre à la question.

> [À l'université] Je te dirais que je les [les mesures adaptées] utilisais soit mieux ou plus. Parce qu'au cégep, je ne les prenais pas tout le temps, mais à partir du, de l'université qui en plus il y en avait dans ma cohorte qui faisait comme la même chose que moi, mais qui était comme dans le programme des services d'aide aux étudiants. Avant, je n'en connaissais pas mettons [admettons] et là, j'en connaissais et c'était moins gênant. Je

> me sentais moins seul, moins à part. Ceux mettons [admettons], quand ils ne me voyaient pas à l'examen, je ne les avais pas prévenus d'avance et là ils étaient inquiets de savoir que je n'étais pas à l'examen, donc tout de suite après genre je recevais des messages texte me disant tu es où et je leur disais que j'avais fait mon examen à part et ils étaient comme "ah OK". Ils étaient juste ben [bien] contents, pas qu'ils étaient ben [bien] contents, je pense qu'ils s'en foutaient [ne s'y intéressaient pas] et moi j'étais content qu'ils s'en foutaient [ne s'y intéressent pas].

Les sessions allégées au postsecondaire

Gabriel a apprécié les sessions allégées au postsecondaire. Pour lui, c'était une manière idéale de ne pas se sentir submergé par les travaux à réaliser. Il pouvait accorder plus de temps à ses travaux scolaires.

> [Au cégep] Ah, aussi, pour en revenir à ça, mes sessions plus allégées, d'avoir fait [nom d'un programme collégial], c'était merveilleux. Je n'ai jamais eu de « rush » [horaire très rempli] pour remettre des travaux ou quoi que ce soit parce que j'avais deux ou trois cours de moins que ceux qui faisaient un programme comme sciences de la nature direct avec les cours de base et les cours du programme. Ça, je trouvais ça merveilleux parce que tout le monde [les gens] rushait [travaillait beaucoup], mais pas moi vu que j'avais déjà fait des cours avant.

Le soutien des superviseurs

Gabriel précise qu'au début de ses stages en psychoéducation, il avait de la difficulté à « mettre la théorie sur le milieu de travail ». Il considère que ses superviseurs de stage l'ont aidé à cet égard. Il conserve de beaux souvenirs de chacun d'eux. Les superviseurs avec qui il était jumelé se sont montrés disponibles et généreux. Ils lui ont également partagé des outils et des méthodes de travail. Leur soutien a permis de favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires.

> [À l'université] J'adorais la théorie, de là à me dire dans ma tête genre à l'appliquer vraiment, j'avais plus de difficulté. À l'école, ça allait bien, mais mettre la théorie sur le milieu de travail, c'était moins évident. Eux

> [les superviseurs de stage] m'aidaient là-dedans, donc c'était bien le *fun* [agréable].

> [À l'université] Je trouvais tellement que c'était des personnes avec le cœur sur la main, ils prenaient tout le temps nécessaire pour m'expliquer, répondre à mes questions et Dieu sait que j'en avais comme beaucoup, l'être humain est quand même particulier. Je posais beaucoup de questions pour savoir si on fait ça, si on fait ci, tu penses qu'il va arriver quoi. Quand nous avions comme des discussions sur les jeunes qui étaient super intéressantes, ça c'était le *fun* [agréable]. Ils me donnaient aussi tous les outils qu'eux-mêmes avait montés au cours de leur carrière, donc moi j'étais super impressionné de tout ce qui avait pu déjà avoir été fait, leurs méthodes de travail que je trouvais comme numéro 1. C'est comme là que j'ai appris à confirmer mes analyses grâce à des échelles de comportements. On dirait que ça poussait la pratique encore plus loin et ça me permettait justement de mettre la théorie en pratique.

4.3.2.4 Effets des facteurs de protection sur le facteur de risque « acteurs de l'éducation qui doutent de ses capacités » : le cas-témoin Gabriel

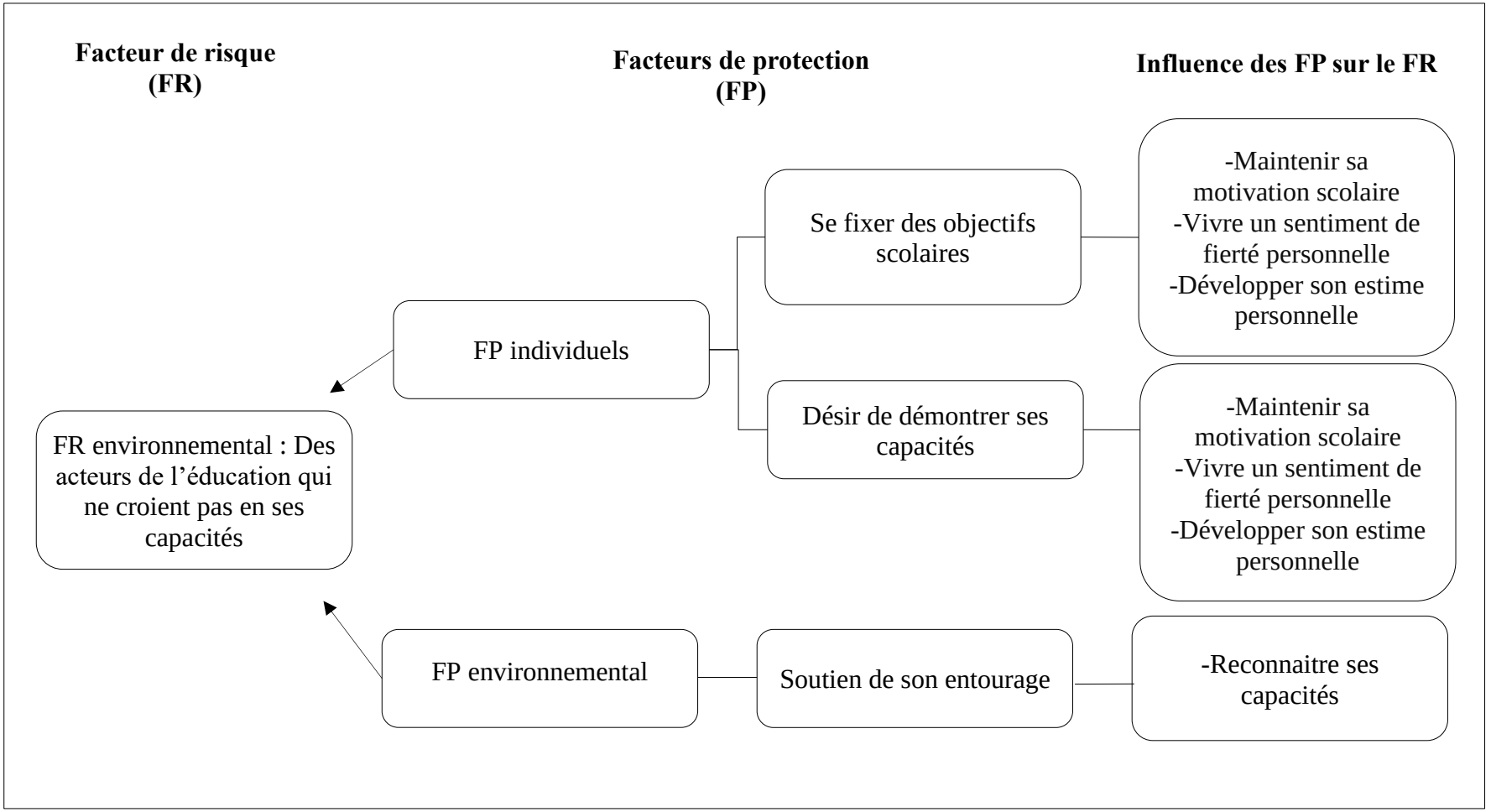
À la fin de son primaire, deux professionnels avaient rencontré la mère de Gabriel pour lui mentionner qu'ils ne croyaient pas qu'il terminerait son primaire et son secondaire compte tenu de ses difficultés d'apprentissage. Ces deux acteurs de l'éducation doutaient de ses capacités, ce qui constitue un facteur de risque environnemental.

> [Au primaire] Une orthophoniste et un ergo [ergothérapeute] qui avaient dit à ma mère quand j'étais en cinquième année [du primaire] comme quoi ça serait surprenant que je finisse mon primaire et ça serait encore plus surprenant que je finisse mon secondaire. Je suis plus vieux et je connais plein de professionnels dans le milieu et je ne pense pas qu'ils diraient une chose comme ça.

Deux facteurs de protection individuels se dégagent de l'analyse des données : se fixer des objectifs scolaires et le désir de démontrer ses capacités. Un facteur de protection environnemental est également identifié : le soutien de son entourage. Ces facteurs de protection ont eu pour effets d'amener Gabriel à maintenir sa motivation scolaire, à

vivre un sentiment de fierté personnelle, à développer son estime personnelle et à reconnaitre ses capacités (Figure 4.22).

Figure 4.22 : Influence des FP sur le FR « acteurs de l'éducation qui doutent de ses capacités » : le cas-témoin Gabriel



Se fixer des objectifs scolaires

Au lieu de s'abattre sur ce pronostic, Gabriel a plutôt été motivé par le désir de leur « prouver le contraire » en se fixant comme objectif d'entreprendre des études universitaires. Le fait d'établir cet objectif a permis d'amener Gabriel à maintenir sa motivation scolaire, à vivre un sentiment de fierté personnelle et à développer son estime personnelle.

> [Au primaire] Moi, à partir du moment où j'ai compris la hiérarchie scolaire, dans le sens primaire, secondaire, cégep, université. Je me souviens, au primaire, je me suis dit moi je vais aller à l'université et je vais devenir le meilleur en une chose, le meilleur dans mon domaine. Je ne savais pas encore en quoi, je pense que je voulais devenir cuisinier et je voulais comme juste devenir le meilleur et dans ma tête, au primaire, je pouvais aller à l'université en cuisine. Juste pour dire à quel point persévérance/ambitions parce que je voulais devenir ça et je voulais comme pas prouver au monde que j'étais capable, mais un peu.

Le désir de démontrer ses capacités

Gabriel a ainsi eu envie de travailler davantage pour parvenir à réussir au plan scolaire. Le fait d'avoir entrepris des études universitaires le rend très fier, notamment parce que certains élèves qu'il a côtoyés durant son secondaire n'y sont pas parvenus. Le désir de prouver ses capacités a permis à Gabriel de maintenir sa motivation scolaire, de vivre un sentiment de fierté personnelle et de développer son estime personnelle.

> [À l'université] Je vivais l'atmosphère de l'université, je me sentais bien là-dedans. Je repensais au secondaire, au monde [aux gens] qui me faisait chier [qui me fâchait] que je voyais qui avait comme pas poussé plus loin, comme moi j'ai persévéré et j'en suis fier. J'étais ben [bien] content de ça.

Le soutien de son entourage

Gabriel considère que son entourage croyait en ses capacités et savait comment « le pousser plus haut ». Ce soutien a aidé Gabriel à reconnaitre ses capacités.

> [Au primaire] Tout le monde croyait en moi sauf eux [l'orthophoniste et l'ergothérapeute].
>
> [De manière rétrospective] 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 et moi je savais comment me motiver à être meilleur mettons [admettons].

4.3.2.5 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « relations sociales limitées » : le cas-témoin Gabriel

Gabriel raconte avoir trouvé particulièrement difficile d'entamer des études secondaires considérant ses relations sociales limitées. Son réseau social pourtant très grand au primaire s'est vu modifié au secondaire puisque ses amis ont cheminé dans des programmes particuliers. Cette situation a également nui à sa transition entre le primaire et le secondaire puisque Gabriel ne pouvait pas compter sur un ami pour l'aider à s'adapter aux changements liés à celle-ci. Cela représente un facteur de risque environnemental.

> [Au secondaire] Mettons [admettons] dans ma classe de secondaire un, je ne connaissais personne et ce fut catastrophique. Je pense qu'ils auraient dû faire un pairage avec quelqu'un que je connaissais, au moins une personne, juste pour pas que j'arrive dans une classe d'inconnus parce que là mon adaptation s'est faite à la traine, c'était long. Ce n'était pas super agréable, tout le contexte du secondaire. Juste de changer de classe à chaque cours, moi ça ne me rentrait pas dans tête, j'étais toujours un peu perdu dans les corridors et je ne savais pas où aller. Je voyais dans le corridor mes amis du primaire et je leur disais il est où le cours de math, je ne sais même pas c'est dans quelle aile. Avec le temps, je les ai comme perdus un peu.

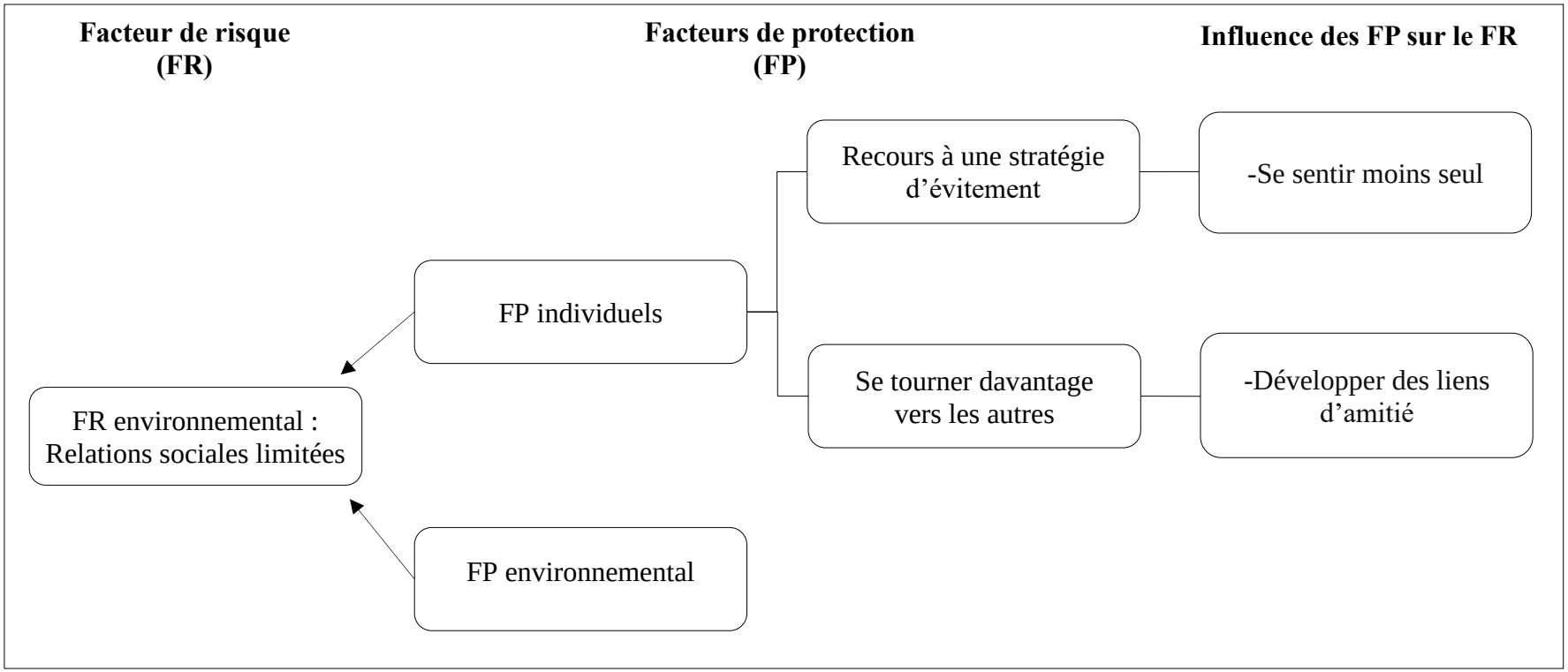
Une éducatrice spécialisée a tenté de soutenir Gabriel à cet égard, mais en vain. Selon lui, cette rencontre n'a pas répondu à ses besoins puisqu'elle était axée sur l'idée qu'il était un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

Puisqu'il se sentait trop « différent » d'avoir ce type d'intervention, il a préféré mentir pour éviter d'y faire suite.

> En secondaire un, qu'il y a une éducatrice spécialisée qui m'a rencontré parce que j'étais un élève EHDAA. Ça, je n'étais pas tellement au courant de ça. C'est comme si elle me disait clairement que j'étais handicapé malgré que la rencontre s'est super bien faite, mais c'était vraiment une rencontre que je sentais que j'étais différent/handicapé d'où l'acronyme EHDAA. Elle me posait des questions, est-ce que toi tu as des amis, est-ce que tu as ci, ça. Franchement, je n'avais rien de tout ça et ça me gênait tellement que je n'ai pas pu dire la vérité.

Les deux facteurs de protection individuels qui se dégagent de l'analyse des données, le recours à une stratégie d'évitement et le fait de se tourner davantage vers les autres, ont amené Gabriel à se sentir moins seul et à développer des liens d'amitié (Figure 4.23).

Figure 4.23 : Influence des FP sur le FR « relations sociales limitées » : le cas-témoin Gabriel



Le recours à une stratégie d'évitement

Gabriel admet que durant les premières années du secondaire, il allait régulièrement aux périodes de récupération pour éviter d'être esseulé. Cette stratégie lui permettait de se sentir moins seul.

> En Secondaire un, deux et r, j'étais plutôt complètement isolé, d'où le fait que j'aimais aller dans les récupérations parce que je n'étais pas seul, dans le sens que je n'avais pas vraiment d'amis avec qui trainer.

Se tourner davantage vers les autres

De manière rétrospective, Gabriel est d'avis que sa solitude était attribuable au fait qu'il ne se tournait pas assez vers les autres. Il a été amené à le faire davantage au fil du temps, lui permettant ainsi de développer des liens d'amitié.

> En secondaire un, deux, trois, mettons [admettons], dans ma classe, c'était plus du rejet, peut-être pas tant du rejet, c'était plus moi qui n'allais pas vers les autres.

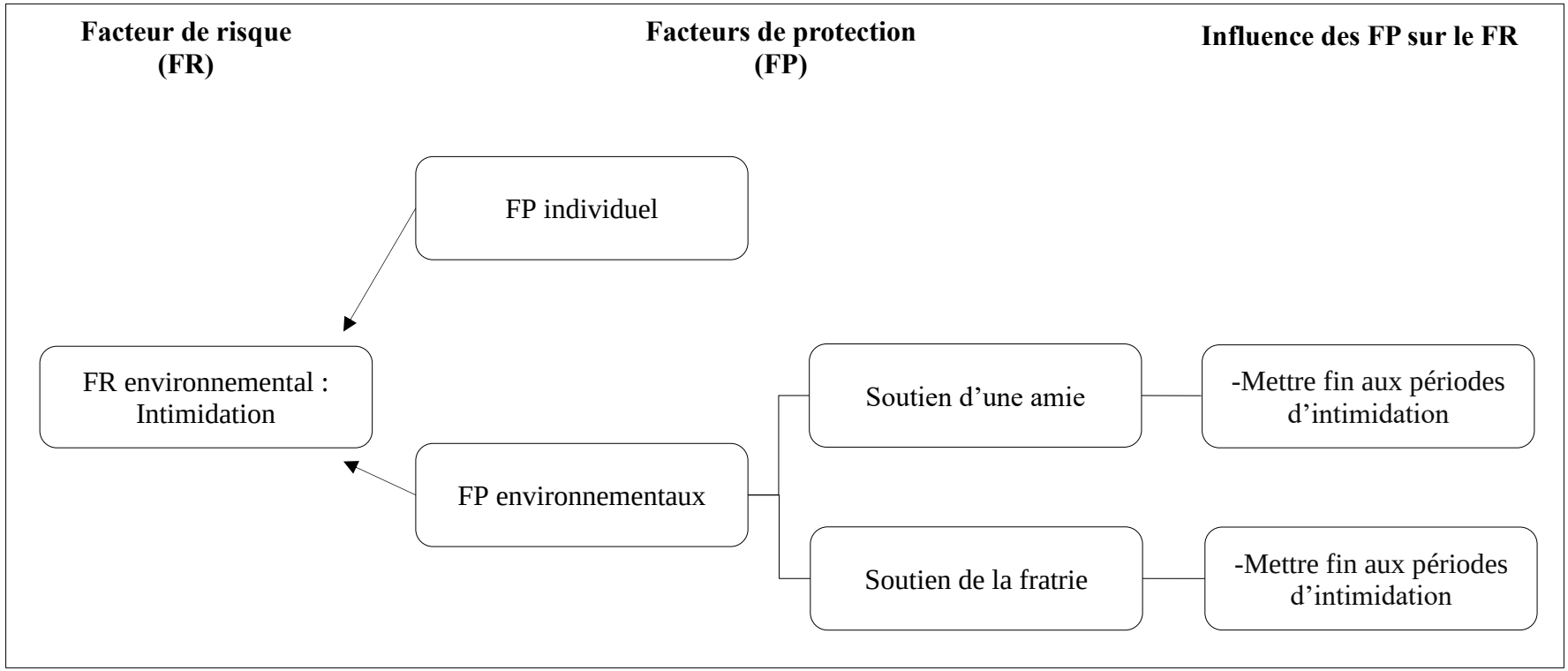
4.3.2.6 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « intimidation » : le cas-témoin Gabriel

Au secondaire, Gabriel a également vécu de l'intimidation pendant quelque temps. Ce facteur de risque est environnemental.

> [Au secondaire] Un moment donné, j'ai comme plus eu de l'intimidation comme par Internet et quand la personne me voyait à l'école, elle ne me lâchait pas vraiment.

Deux facteurs de protection, soit le soutien de la fratrie et le soutien d'une amie, se dégagent de l'analyse des données. Ils ont eu permis de mettre fin aux périodes d'intimidation (Figure 4.24).

Figure 4.24 : Influence des FP sur le FR « intimidation » : le cas-témoin Gabriel



Le soutien d'une amie

Une amie de Gabriel est intervenue devant l'intimidateur en lui demandant d'arrêter de se moquer de lui. Son soutien a permis de participer à mettre fin aux périodes d'intimidation.

> [Au secondaire] Un moment donné, mon amie m'avait défendu quand il riait de comment je parlais.

Le soutien de la fratrie

La sœur de Gabriel est également intervenue devant l'intimidateur. Son soutien a permis de participer à mettre fin aux périodes d'intimidation.

> [Au secondaire] Je pense que ces deux-là [l'intimidateur et sa sœur] se connaissaient, mais moi je ne le connaissais pas tant. Je n'avais aucune idée pourquoi, je pense qu'il voulait faire chier [s'en prendre à] ma sœur en me faisant chier [s'en prenant à moi]. Ma sœur avait rétabli la situation. […] Je pense que c'est grâce à elle que tout s'est arrêté.

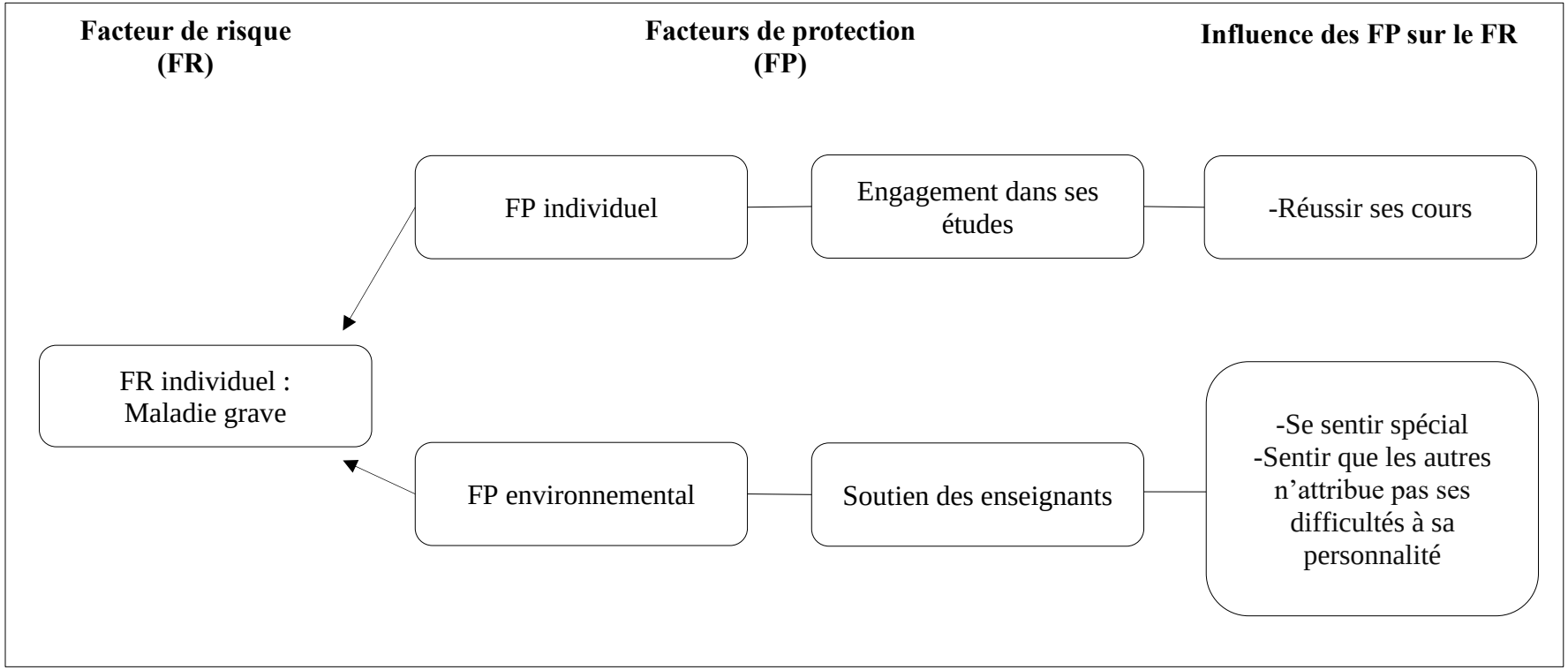
4.3.2.7 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « maladie grave » : le cas-témoin Gabriel

Au secondaire, Gabriel a contracté une bactérie aux jambes qui l'a empêché de marcher pendant plusieurs mois. Sa convalescence a nécessité qu'il reste à la maison pendant quatre mois. Cette maladie constitue un facteur de risque individuel.

> [Au secondaire] Ça, ça commencé, j'ai comme eu de la fièvre, je suis allé me coucher dans un lit et j'étais plus capable de me relever, ça barrait complètement. […] Je suis allé à l'hôpital. Le premier hôpital que je suis allé, ils m'ont comme dit que j'avais une grippe qui était tombée dans ma fesse. Après ça je suis allé voir mon médecin de famille qui m'a transféré dans une autre clinique, qui lui, m'a transféré à Sainte-Justine et là je suis resté là une semaine. Je n'ai pas retourné à l'école, j'ai manqué quatre mois d'école.

Un facteur de protection individuel, l'engagement dans ses études, et un facteur de protection environnemental, le soutien des enseignants, se dégagent de l'analyse des données. Ces deux facteurs de protection ont amené Gabriel à réussir ses cours et à se sentir spécial ainsi que de sentir que les autres n'attribuaient pas ses difficultés d'apprentissage à sa personnalité (Figure 4.25).

Figure 4.25 : Influence des FP sur le FR « maladie grave » : le cas-témoin Gabriel



L'engagement dans ses études

Malgré cette maladie, Gabriel a continué d'accorder beaucoup de temps à ses études. Cet engagement dans ses études lui a permis de réussir ses cours.

> [Au secondaire] On dirait que ça allait super bien, j'étais toute la journée chez nous, donc j'avais pas mal juste ça à faire mes devoirs. J'ai coulé [échoué] des cours en secondaire un, j'ai coulé [échoué] des cours en secondaire deux, mais étrangement, en secondaire 3, malgré le fait que j'ai manqué trois mois d'école, je n'ai rien coulé [échoué].

Le soutien des enseignants

Durant cette période, les enseignants de Gabriel se sont montrés flexibles en lui proposant diverses méthodes pour faciliter ses apprentissages : enseignement à domicile, possibilité d'écouter plusieurs fois un enregistrement durant une évaluation en anglais, temps supplémentaire lors des évaluations, etc. Ce que Gabriel a particulièrement apprécié de ces « adaptations », c'est qu'il n'était pas mal à l'aise d'en bénéficier puisque sa maladie le justifiait. Le soutien des enseignants lui a permis de se sentir spécialet de sentir que les autres n'attribuaient pas ses difficultés d'apprentissage à sa personnalité.

> [Au secondaire] Les profs, au bout de 3 mois, certains ont commencé à venir chez moi. Ça aussi, j'adorais ça.

> [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.

> [Au secondaire] C'est comme si là ce n'était pas de ma faute les difficultés que j'avais, j'étais comme malade et ce n'était pas de ma faute. On dirait que l'impression que j'avais c'était que j'étais cool parce que j'étais différent. Autant que je pouvais paniquer avec n'importe quoi, mais le fait de ne pas marcher, ça ne m'angoissait pas plus que ça.
>
> [Au secondaire] Vu que c'était une maladie, ça passait comme mieux.

4.3.2.8 Synthèse

En somme, des facteurs de risque ont accru la possibilité que Gabriel n'obtienne pas son diplôme universitaire : ses difficultés langagières, ses difficultés motrices, ses difficultés d'apprentissage, des acteurs de l'éducation qui ne croyaient pas en ses capacités, des relations sociales limitées, l'intimidation et une maladie grave. L'analyse des données met surtout en lumière l'influence positive de son microsystème (Bronfenbrenner, 1979). Plus spécifiquement, tout au long de l'entretien, Gabriel a raconté comment des individus associés à ses milieux de vie immédiats ont été marquants et aidants dans son parcours scolaire pour l'aider à se surpasser (p. ex. : ses frères et sa sœur qui l'aident à se faire comprendre à la petite enfance, ses amis qui lui partageaient leurs méthodes de travail au primaire, des enseignants marquants tout au long de son parcours scolaire, etc.) (Tableau 4.3).

Tableau 4.3 : Interaction entre les FP et les FR ayant contribué au développement de la résilience scolaire de Gabriel

Facteurs de protection			Facteurs de risque						
			Ontosystème				Microsystème		
			Difficultés langagières	Difficultés motrices	Difficultés d'apprentissage	Maladie grave	Acteurs de l'éducation qui ne croient pas en ses capacités	Relations sociales limitées	Intimidation
Individuels	Ontosystème	Recours à des stratégies d'adaptation	X					X	
		Intérêt pour son domaine d'études	X		X				
		Aptitudes sportives particulières		X					
		Méthodes de travail			X				
		Engagement dans ses études			X	X			
		Persévérance						X	
		Établissement d'un objectif					X		
		Désir de démontrer ses capacités					X		
		Se tourner davantage vers les autres						X	
Environnementaux	Microsystème	Soutien des parents	X				X		
		Soutien de la fratrie	X						X
		Soutien des amis	X	X	X		X		X
		Soutien d'un professionnel	X						
		Soutien des enseignants et des superviseurs			X	X			
		Soutien de son entourage					X		
	Exosystème	Approches pédagogiques du CFGA			X				
		Mesures adaptées au postsecondaire			X				
		Sessions allégées au postsecondaire			X				

De la petite enfance à l'université, Gabriel a d'abord mis en place différentes stratégies pour éviter d'afficher ses difficultés. Toutes les situations dans lesquelles celles-ci étaient explicitement exposées (p. ex. : réaliser des tâches de découpage à la maternelle, avoir à prononcer le son « u » alors qu'il n'était pas en mesure de le faire, devoir réaliser un exposé oral au cégep) lui occasionnaient un stress et amplifiaient son sentiment d'être différent. Pour contrer ce stress, Gabriel s'est adapté afin d'éviter ces situations anxiogènes (p. ex. : demander aux gens de son entourage de réaliser des actions pour lui telles que découper ou parler pour lui à la petite enfance, ne pas prononcer des mots contenant le son « u » pour ne pas exposer verbalement cette difficulté, choisir des cours au collégial en fonction de l'absence d'exposé oral, ne pas utiliser pleinement les services adaptés du cégep) et de masquer ses difficultés : « Au primaire, j'essayais beaucoup de les camoufler [les difficultés], de les cacher pour ne pas que ça paraisse ». Dans le même ordre d'idées, à quelques reprises durant l'entretien, Gabriel verbalise le fait qu'il avait du mal à accepter et à vivre avec « ses différences » (p. ex. : lorsqu'au secondaire une TES l'a rencontré pour lui présenter des stratégies visant à améliorer ses relations sociales ou lorsqu'il était mal à l'aise d'utiliser des mesures adaptées au collégial puisque les autres étudiants ne les utilisaient pas).

C'est à l'université, lorsqu'il s'est inscrit en psychoéducation, qu'il semble avoir davantage accepté ses difficultés et ses « différences ». Il raconte, entre autres, que c'est durant son baccalauréat qu'il a décidé de participer davantage en classe (p. ex. : poser plus de questions, émettre des commentaires, réaliser des exposés oraux), sans s'attarder constamment à ses compétences langagières. Le désir de comprendre les notions enseignées et de développer ses compétences en psychoéducation ont surpassé cette gêne qu'il avait de s'exprimer publiquement. C'est aussi à l'université qu'il a décidé d'utiliser davantage les mesures de soutien proposées par les services aux étudiants en situation de handicap. Le fait que plusieurs autres étudiants avaient recours à ces services a permis de diminuer sa timidité et de ressentir moins de préjugés par

rapport à ses besoins. Il garde de très bons souvenirs de son parcours universitaire et se dit fier d'avoir entrepris de telles études. Aujourd'hui, il s'épanouit grandement dans son travail en tant que psychoéducateur.

4.4 Quatrième cas-témoin : Félix

Félix est un homme âgé de 27 ans. Il occupe un emploi de testeur de fonctionnalités de jeux vidéo. Il se décrit comme une personne calme et introvertie qui n'apprécie pas les grands groupes. Il pratique différentes activités physiques et a un intérêt marqué pour les sports nautiques. Son parcours scolaire est décrit dans les prochaines lignes.

4.4.1 La description du parcours scolaire de Félix

Les prochaines lignes décrivent le parcours scolaire de Félix, de la petite enfance jusqu'à l'obtention de son diplôme universitaire.

4.4.1.1 La petite enfance

La description générale

Félix a grandi avec un frère aîné. Durant son enfance, il a reçu un diagnostic de TDL sévère par l'orthophoniste qui l'accompagnait.

La description du vécu

Félix a très peu de souvenirs de sa petite enfance. Il reprend d'ailleurs les propos de ses parents pour décrire cette période de sa vie. Selon ces derniers, il présentait des traits de personnalité différents de ceux d'aujourd'hui. Il était extraverti, curieux et sociable. Félix se souvient avoir eu de la difficulté à s'exprimer. Interrogé sur ce qui l'aidait à mieux se faire comprendre, il répond d'entrée de jeu le très bon soutien de ses parents qui l'encourageaient et lui faisaient vivre différentes activités stimulantes (p. ex. :

lecture de livres, visite de musées, etc.). Durant l'entretien, Félix a présenté une première image qui symbolisait l'influence positive de ses parents tout au long de son parcours scolaire. Il est d'avis que ceux-ci ont constamment été présents pour lui, qu'ils ont cru en ses capacités et qu'ils ont mis en place différents moyens pour l'aider à relever les défis rencontrés (p. ex. : encouragements constants, cours privés pour certaines disciplines, etc.).

Illustration Chapitre 4 :.8 : Image choisie par Félix pour témoigner de son appréciation du soutien reçu par ses parents



Source : Freepik

Je dirais que ce qui m'a vraiment marqué dans mon parcours c'est mes parents je dirais, parce que j'ai vécu dans un environnement stimulant. Comme je disais tantôt, ils me faisaient lire des livres, on faisait des sorties comme au musée. Après la petite enfance, comme plus tard, on avait des cours privés pour l'école et ils m'ont toujours encouragé. Ils ont toujours cru en mes capacités, ils se sont toujours adaptés à mes difficultés durant l'école et… Ça, c'est plus général dans mon parcours, ce n'est pas juste à la petite enfance, c'est vraiment général.

4.4.1.2 La maternelle

La description générale

Félix a réalisé sa maternelle cinq ans dans une classe ordinaire et recevait les services d'une orthophoniste de l'école.

La description du vécu

Félix considère qu'il était un élève curieux, apprécié de son enseignante, qui aimait bouger et apprendre. Il conserve des souvenirs positifs de sa maternelle. Son meilleur souvenir est la lecture de livres par son père lors d'une période de détente. En contrepartie, son moins beau souvenir est lié à ses difficultés langagières. Il avait de la difficulté à s'exprimer, à formuler des phrases de manière cohérente. Pour lui, le soutien de ses parents, les activités familiales « stimulantes » (p. ex. : lecture, visite de musées) et le soutien d'une orthophoniste l'ont aidé à améliorer ses habiletés langagières. Félix reconnait l'importance du soutien parental qu'il a reçu. Ses parents stimulaient son besoin de s'exprimer et l'encourageaient à le faire malgré sa gêne.

4.4.1.3 Le primaire

La description générale

Félix a réalisé l'ensemble de son parcours primaire dans une classe spéciale. Il a d'abord cheminé dans une « classe langage » (premier et deuxième cycles), soit une classe réunissant des jeunes qui présentaient des difficultés langagières sévères, et a terminé son parcours dans une classe regroupant des élèves qui présentaient des troubles d'apprentissage (troisième cycle). Il a repris sa cinquième année; son parcours au primaire a donc duré sept ans. Tout au long de son primaire, Félix a bénéficié des services d'une orthophoniste et d'une orthopédagogue. C'est au primaire qu'il a reçu un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité (TDA). Enfin, il a eu accès aux services privés d'enseignants de français et de mathématiques.

La description du vécu

Félix décrit son parcours primaire comme étant « *so-so* » [moyennement apprécié]. Il raconte que c'est au primaire qu'il a commencé à se comparer aux autres, à se sentir

différent, notamment parce qu'il ne fréquentait pas une classe ordinaire : « je me disais que je n'étais pas normal à cause de ça [être dans une classe spéciale] ».

Sur une note plus positive, il se rappelle quelques bons souvenirs de cette période scolaire, notamment les activités réalisées avec un ami significatif et les périodes durant lesquelles il jouait au ballon chasseur. Interrogé sur les raisons qui expliquaient son intérêt pour ce jeu, Félix précise qu'il se sentait compétent : « J'aimais ça bouger […] et c'était quelque chose que j'étais capable de faire, […] j'étais bon ».

Il mentionne aussi avoir eu de bonnes relations avec tous ses enseignants, à l'exception d'une enseignante qu'il jugeait trop sévère et dont il n'aimait pas la personnalité. Ainsi, il qualifie ses enseignants d'aidants, d'encourageants et d'ouverts d'esprit. Pour témoigner de cette appréciation, il présente l'image d'une enseignante.

Illustration Chapitre 4 :.9 : Photo choisie par Félix pour témoigner de son appréciation du soutien reçu par ses enseignants



Source : ThinkstockPhoto

J'avais des profs très supportifs [qui le soutenaient], très encourageants, très ouverts. J'aimais recevoir des encouragements de mes profs, j'étais fier quand je recevais une bonne note et des félicitations. Comme pour dire une expression, ils nous tiraient toujours vers le haut au lieu de nous pousser vers le bas.

Félix souligne les pratiques adéquates de ses parents qui l'aidaient dans ses devoirs et l'encourageaient constamment.

4.4.1.4 Le secondaire

La description générale

Félix a débuté sa première année du secondaire dans une classe spéciale. À partir de la deuxième année, il a été scolarisé dans une classe ordinaire. L'école qu'il fréquentait lui a fourni certains accommodements, dont plus de temps pour réaliser ses examens et l'aide d'une technicienne en éducation spécialisée. Il a également consulté une psychologue du secteur privé durant ses études secondaires, laquelle a posé un diagnostic de trouble envahissant du développement (TED) non spécifié[13]. Il a obtenu son diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits, soit après cinq ans.

La description du vécu

Pour reprendre les propos de Félix, c'est « plus au secondaire que ça [son parcours scolaire] a commencé à se corser ». Plusieurs raisons justifient ce constat.

Au début de ses études secondaires, Félix a été victime d'intimidation. Les sévices subis ont entrainé des crises de panique et de l'anxiété qu'il peinait à contenir. Il a d'ailleurs été accompagné par une psychologue pour apprendre à mieux gérer son anxiété. La psychologue lui donnait, entre autres, des trucs pour socialiser davantage. Il était très attaché à elle, il appréciait son approche.

C'est au secondaire que son sentiment d'être différent des autres élèves s'est accentué. C'est au primaire que Félix a développé ce sentiment, mais c'est au secondaire qu'il s'est amplifié : « c'est là [au secondaire] que j'ai vraiment réalisé que j'étais différent des autres. C'est là que la fierté que j'avais est partie […] ». Pour lui, la solution pour

[13] Il est possible d'émettre l'hypothèse qu'en 2021, le diagnostic reçu pourrait être le trouble du spectre de l'autisme.

se sentir comme les autres était de pouvoir cheminer dans une classe ordinaire. Félix associait la classe ordinaire au fait d'être « normal » : « je ne voulais pas que les autres me voient avec les élèves de cette classe-là, je ne voulais pas qu'ils me mettent dans le même panier. J'avais comme honte d'être dans cette classe-là. Je me disais que je voulais vraiment être normal et c'était vraiment ça que je voulais [être dans une classe ordinaire] ».

Félix ressentait aussi une pression constante de démontrer aux autres qu'il avait de bonnes capacités intellectuelles : « je voulais tout le temps être en avant des autres pour montrer que j'étais intelligent, que j'étais capable de lire un livre au complet ».

En deuxième secondaire, Félix a finalement réussi à intégrer une classe ordinaire. Il précise toutefois qu'il y vivait encore de l'anxiété, notamment parce qu'il se sentait parfois rejeté par ses pairs. Même si l'intimidation avait cessé, il sentait tout de même que certains élèves l'évitaient, l'excluaient. Interrogé sur ce qui l'aidait à surmonter ce défi, Félix répond que les jeux vidéo lui ont apporté beaucoup de réconfort puisqu'ils lui permettaient de ne plus penser à la ségrégation qu'il rencontrait.

Félix raconte avoir été démotivé par ses études et avoir même pensé à les abandonner, surtout lorsqu'il ressentait un niveau élevé d'anxiété liée à ses enjeux sociaux. Selon lui, c'est son objectif d'étudier dans le programme collégial « intégration multimédia » qui lui a permis de persévérer.

Son plus beau souvenir de son parcours au secondaire est un voyage scolaire à New York. Il a surtout apprécié ce voyage parce qu'il l'a vécu avec des amis qui fréquentaient une classe ordinaire de quatrième secondaire. Ces amitiés étaient significatives pour Félix puisqu'elles lui permettaient de se sentir davantage dans la norme :

> Je voyais, dans ma tête, c'était des amis normaux parce qu'avant je me tenais juste avec des gens qui étaient dans les classes de troubles d'apprentissage, donc j'étais content. Moi, je me disais je suis normal maintenant. Moi, je me sentais, je sentais que je faisais partie d'un groupe. Je me disais je ne suis plus quelqu'un de différent, je ne suis plus quelqu'un d'en bas, je suis quelqu'un normal. Je me sentais impliqué dans ce groupe-là, je me sentais le bienvenu.

Félix précise cependant que le sentiment d'être différent perdurait, essentiellement parce qu'il se comparait constamment à ses amis et parce qu'il avait l'impression que ces derniers fraternisaient avec lui seulement parce qu'ils le prenaient en « pitié ».

Malgré ses difficultés sociales, Félix a obtenu de bons résultats scolaires durant tout son parcours au secondaire, particulièrement en sciences, en géographie et en histoire. Il appréciait la géographie et l'histoire, deux disciplines dans lesquelles sa mémoire était un atout.

Dans le même ordre d'idées, Félix précise qu'il a grandement aimé apprendre l'anglais parce qu'il réussissait bien et que ses performances le rendaient fier : « c'est la première fois que j'ai réalisé que j'étais bon dans quelque chose. Avant, je me disais constamment que j'étais bon à rien. La première fois que j'ai comme compris une phrase ou une affaire de même, j'étais comme wow, je me sentais fier ». Cette fierté était accrue par le sentiment qu'il avait d'être plus compétent que son père en anglais : « c'était une source de fierté parce que mon père n'est pas capable d'apprendre l'anglais. Je me disais que j'étais *big* [bon], que j'étais capable de faire quelque chose que quelqu'un d'autre n'est pas capable de faire ». Il explique aussi avoir aimé apprendre cette langue parce qu'il lui était parfois plus facile de s'exprimer dans celle-ci ou de comprendre les textes anglophones qu'il lisait. « C'était libérateur d'apprendre l'anglais dans ce sens-là », dit-il. Il se rappelle aussi avoir exécuté plusieurs activités lui permettant de développer ses compétences langagières anglophones (p. ex. : écouter des vidéos ou jouer à des jeux vidéo en anglais, etc.). Cette motivation à s'améliorer

était surtout liée au fait qu'il considérait qu'il était important de maitriser l'anglais pour avoir un emploi dans le domaine des jeux vidéo. Il mentionne avoir tenté de trouver une photographie qui représentait l'intérêt qu'il avait pour l'apprentissage de cette langue, mais en vain.

4.4.1.5 Le collégial

La description générale

Félix a obtenu un diplôme d'études collégiales en intégration multimédia. Il lui aura fallu quatre ans pour terminer son programme puisqu'il a préféré alléger la charge de travail de ses sessions en suivant un cours de moins pendant les sessions d'automne et d'hiver. Il a également échoué un cours de programmation. Il a conséquemment terminé son programme en suivant des cours pendant la session d'été. Pendant toutes ses études collégiales, Félix a eu accès à deux mesures adaptées, soit du temps supplémentaire pour réaliser ses examens et la possibilité de réaliser ceux-ci dans un local séparé. Il a également continué de consulter une psychologue du secteur privé.

La description du vécu

C'est en indiquant qu'il a « adoré son cégep » que Félix débute la description de cette étape de son parcours scolaire. Le simple fait d'être accepté dans son programme de prédilection était source de fierté, et ce, d'autant plus que sa mère et lui étaient les seuls membres de la famille à avoir entrepris des études collégiales. Dès les premiers jours de son entrée au collège, son sentiment d'être différent s'est estompé : « c'est à ce stade-là que je me suis dit que je suis normal. J'ai un potentiel, je peux faire des études. Je peux aller à l'université si je veux. C'est vraiment là que ça a comme décliqué ».

C'est également pendant ses études collégiales que les périodes d'anxiété de Félix se sont espacées. Il attribue cette accalmie à son réseau d'amis avec qui il réalisait

plusieurs activités. Il précise qu'il vivait tout de même des périodes d'anxiété de performance à l'occasion.

À cette époque, les résultats scolaires de Félix étaient supérieurs à ceux obtenus au secondaire. D'ailleurs, sa moyenne générale était similaire à celle des autres étudiants de son programme. Il a cependant échoué un cours de programmation. À la suite de cet échec, il a pensé tout abandonner. Ses parents et certains enseignants l'ont toutefois grandement encouragé à persévérer. Il a finalement réussi ce cours.

Somme toute, Félix conserve de très bons souvenirs de ses études collégiales durant lesquelles il s'est senti « plus indépendant ».

4.4.1.6 L'université

La description générale

Après trois ans, Félix a obtenu un baccalauréat en création 3D, avec une mineure en multimédia reconnue grâce à son diplôme collégial. Du fait de ses bons résultats scolaires, il n'a pas ressenti le besoin de recourir à des mesures de soutien et d'accompagnement offerts aux étudiants en situation de handicap par son institution. Pendant sa première année universitaire, il a consulté une psychologue du secteur privé, mais n'a ensuite plus ressenti le besoin de poursuivre son suivi.

La description du vécu

Félix considère que ses trois années universitaires représentent une expérience scolaire tout aussi positive que celle au collégial, car les compétences qu'il développait étaient intimement liées à son objectif professionnel. C'est également à l'université qu'il a cessé son suivi psychologique puisqu'il se sentait moins stressé et ne vivait pratiquement plus de périodes d'anxiété.

Sa vie sociale à l'université était également stimulante. Félix participait à plusieurs activités scolaires (p. ex. : étudier ensemble, faire des travaux) et extrascolaires (p. ex. : sortir dans les bars, organiser des soirées entre amis) avec ses amis.

En somme, aucune ombre au tableau ne façonne l'expérience universitaire de Félix. Il considère y avoir vécu plusieurs réussites aux plans scolaire, social et personnel.

4.4.1.7 Synthèse

Synthèse générale

Félix a reçu un diagnostic de TDL à la petite enfance, un diagnostic de TDA à l'enfance et un diagnostic de TED non spécifié à l'adolescence. Félix est demeuré inscrit dans un programme de la maternelle jusqu'à la fin de son baccalauréat, mais n'a pas terminé ses études primaires et collégiales dans les délais prescrits. Il a réalisé son primaire et le début de son secondaire dans une classe ordinaire. Tout au long de son parcours scolaire, il a obtenu divers services (orthophonie, psychologie, orthopédagogie) et a bénéficié de mesures adaptées dans le cadre de ses études postsecondaires (temps supplémentaire et local isolé pour les évaluations).

Synthèse du vécu

À la fin de l'entretien, Félix a été invité à indiquer si son parcours scolaire laissait entrevoir une forme de résilience. Il se décrit aujourd'hui comme étant persévérant et résilient. Pour lui, son parcours scolaire est le reflet de plusieurs défis surmontés en ce qui a trait à ses difficultés langagières et il demeure fier des succès vécus.

De manière rétrospective, il présente une dernière image qui symbolise pour lui un facteur ayant favorisé sa résilience scolaire, soit l'expression « *It's all about me* [c'est grâce à moi] ». Selon lui, ses forces individuelles telles que sa curiosité et sa

persévérance l'ont grandement aidé à contrer les défis qu'il a rencontrés tout au long de son parcours scolaire.

Illustration Chapitre 4 :.10 : Image choisie par Félix pour témoigner d'une caractéristique qu'il s'attribue



Source : Edublogs

Une de mes sources, moi je dirais, ça va sembler bizarre, mais un facteur qui a contribué à la réussite, c'est moi. Ça dit « It's all about me ». J'ai réussi parce que j'étais toujours quelqu'un de curieux, j'avais cette fierté-là de toujours me démarquer. Ma mère me dit souvent toi tu es quelqu'un de résilient. Tu subis une situation difficile, mais tu es capable de te relever après. Ça, c'est une qualité que tu as. Je suis quelqu'un de persévérant. […] C'est un peu ma personnalité qui m'a aidé en fin de compte.

Les deux conditions permettant de qualifier son parcours scolaire de résilient sont donc réunies selon Félix. Il est fier d'avoir atteint son objectif scolaire, soit d'avoir obtenu son diplôme universitaire (adaptation positive), malgré les défis rencontrés (contexte d'adversité).

4.4.2 Le développement de la résilience scolaire de Félix

L'analyse thématique du verbatim de l'entretien mené sous forme de récit de vie avec Félix a permis d'identifier des facteurs de risque qui ont accru la possibilité qu'il ne réussisse pas à obtenir son diplôme universitaire : ses difficultés langagières, ses difficultés d'apprentissage, la fréquentation d'une classe spéciale et l'intimidation. Dans la prochaine section, les facteurs de protection individuels et environnementaux qui ont eu une influence sur chacun de ces facteurs de risque seront décrits.

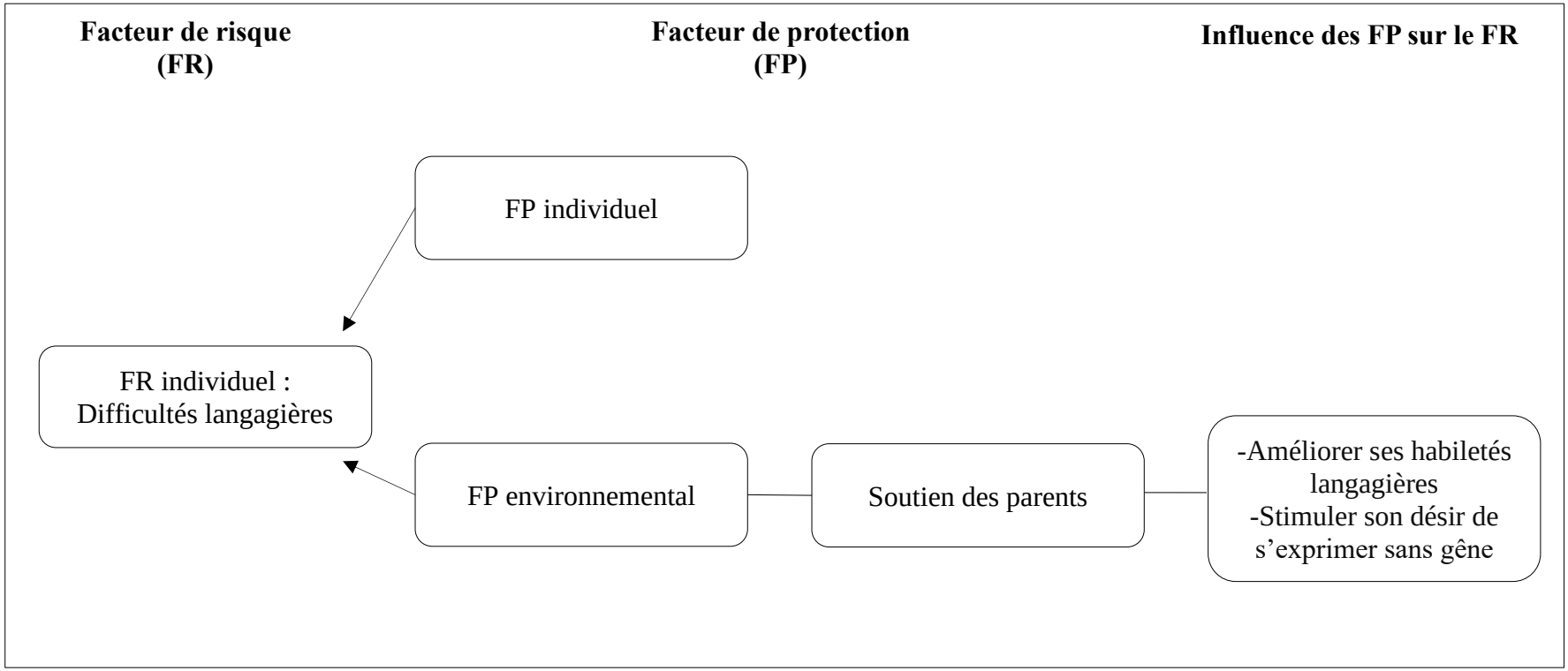
4.4.2.1 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés langagières » : le cas-témoin Félix

Dès l'enfance, le développement du langage a constitué un défi important pour Félix, compte tenu de son TDL. Ses difficultés langagières représentent un facteur de risque individuel.

> [À la petite enfance] J'avais beaucoup de misère [de la difficulté] à m'exprimer.
>
> [Le primaire] C'était plus difficile, comme je disais, j'avais de la misère [de la difficulté] à formuler des phrases cohérentes, à m'exprimer. C'était vers cette période-là que j'ai reçu mon diagnostic de TDL.

L'analyse des données a permis de dégager un facteur de protection environnemental, soit le soutien des parents, qui a permis à Félix d'améliorer les habiletés langagières d et de stimuler son désir de s'exprimer sans gêne (Figure 4.26).

Figure 4.26 : Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés langagières » : le cas-témoin Félix



Le soutien des parents

Félix précise que ses parents l'ont aidé par rapport à ses difficultés langagières en lui proposant des activités agréables. Leur soutien a permis à Félix d'améliorer ses habiletés langagières au fil du temps et de stimuler son désir de s'exprimer sans gêne, malgré ses altérations langagières.

> [À la petite enfance] C'est vraiment mes parents qui étaient là pour moi, qui me faisaient faire des activités qui m'encourageaient à m'exprimer, à ne pas avoir peur. Je n'ai jamais vraiment eu peur de m'exprimer avec eux, c'est pas mal ça.

4.4.2.2 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Félix

Félix précise avoir rencontré des difficultés d'apprentissage durant son parcours scolaire (p. ex. : difficultés de compréhension de lecture au primaire, échec dans un cours de programmation au collégial) du primaire jusqu'à l'université.

> [Au primaire] Je lisais un livre. J'étais capable de le lire, mais je ne comprenais pas. Je n'avais pas la compréhension de lecture, je n'avais pas… J'avais une mauvaise compréhension.

> [Au collégial] Le cours que j'avais échoué une fois, j'ai pensé à lâcher la technique complètement parce que je me disais que… J'avais beaucoup de misère [de la difficulté] avec la programmation. Tout ce qui était côté logique, informatique, j'avais comme de la misère [de la difficulté].

De manière rétrospective, ses difficultés d'apprentissage semblent avoir surtout influencé négativement la confiance qu'il avait en lui.

> [Au collégial] Je doutais encore de moi-même par rapport à ça [l'échec du cours de programmation] même si mes profs me complimentaient. Je ne croyais pas en moi.

L’analyse des données a permis de dégager sept facteurs de protection. Quatre d’entre eux sont individuels, soit la curiosité intellectuelle de Félix, un intérêt et des forces dans certaines disciplines scolaires, son engagement dans ses études et un intérêt pour son domaine d’études, alors que les trois autres sont liés à son environnement, soit le soutien de ses parents, le soutien des enseignants et les sessions allégées au postsecondaire. Ces facteurs de protection ont permis d’amener Félix à maintenir sa motivation scolaire, à obtenir de bons résultats scolaires, à améliorer son estime personnelle, à vivre un sentiment de fierté personnelle, à obtenir des services et à reconnaitre ses capacités, de favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires et d’améliorer ses résultats scolaires (Figures 4.27 et 4.28).

Figure 4.27 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Félix (partie 1)

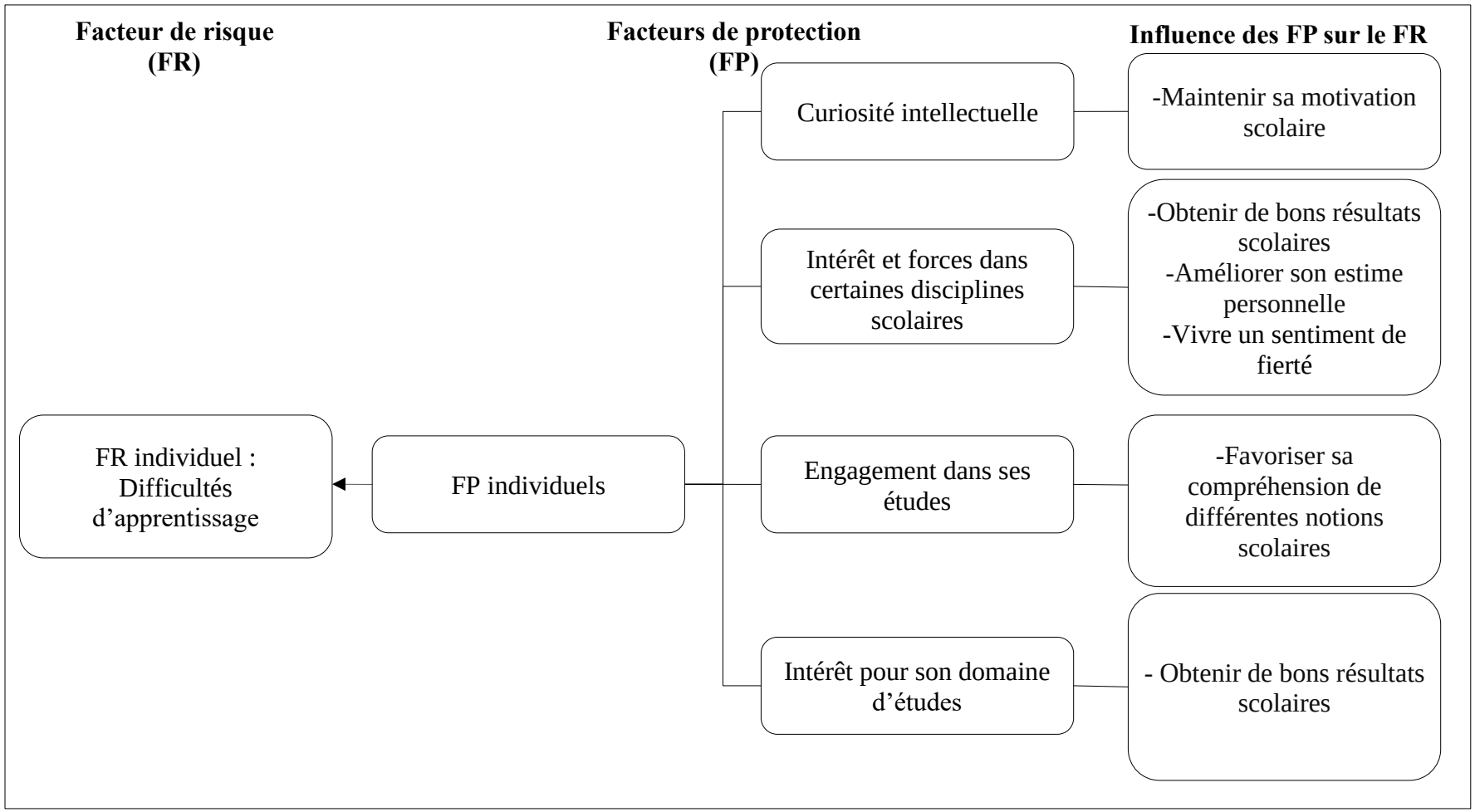
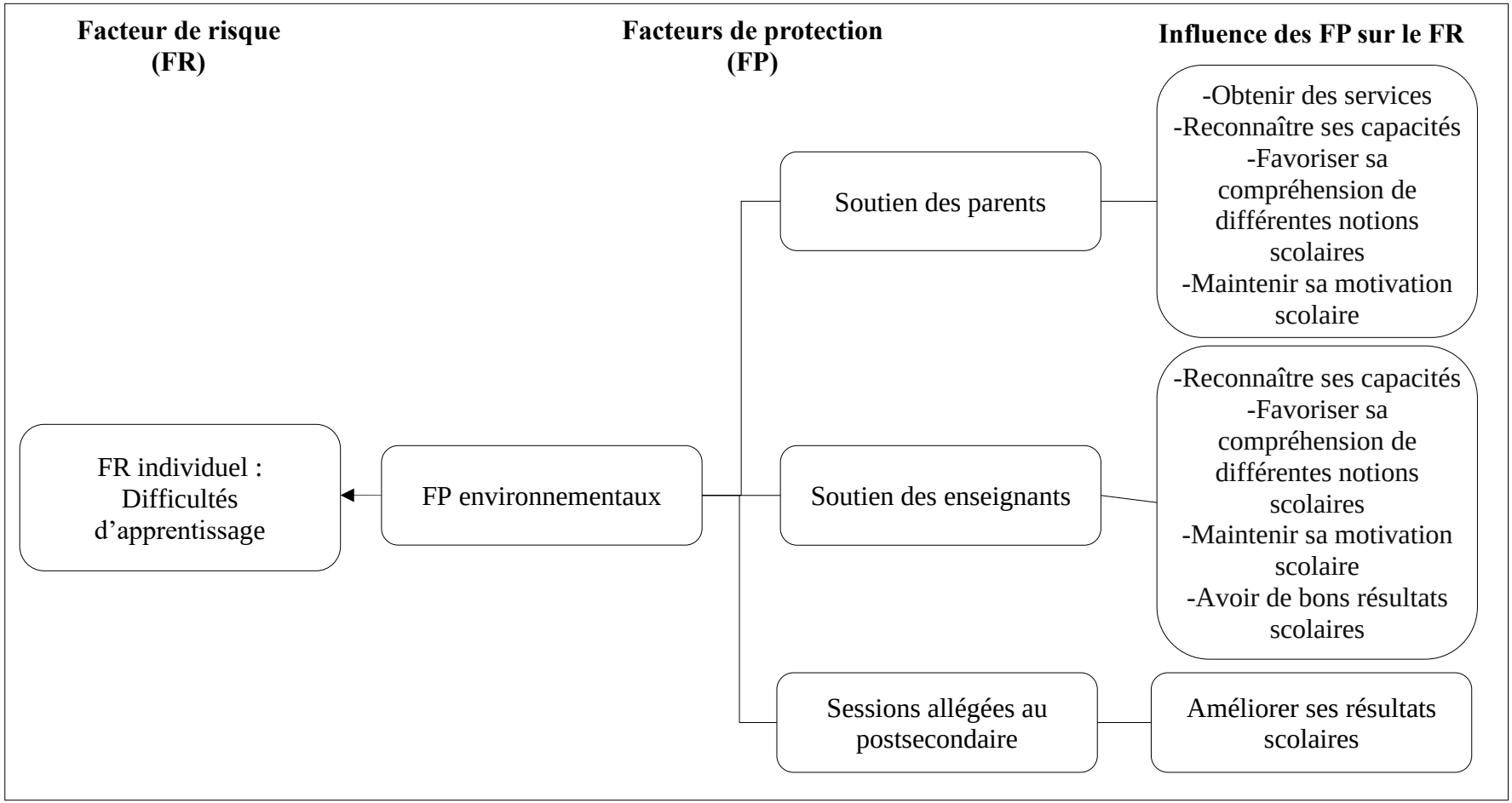


Figure 4.28 : Influence des FP sur le FR « difficultés d'apprentissage » : le cas-témoin Félix (partie 2)



La curiosité intellectuelle

Félix se décrit comme quelqu'un de curieux. Il raconte avoir apprécié très jeune la lecture et l'écriture. Cet intérêt pour l'apprentissage a permis d'aider Félix à maintenir sa motivation scolaire tout au long de son parcours, malgré ses difficultés d'apprentissage.

> [À la maternelle] Moi, j'aimais lire le dictionnaire, j'aimais cela regarder les mots et les lire, j'aimais ça lire.
>
> [De manière rétrospective] J'ai réussi parce que j'étais toujours quelqu'un de curieux.

Un intérêt et des forces dans certaines disciplines scolaires

Félix avait également un intérêt pour trois disciplines scolaires : l'histoire, la géographie et l'anglais. Selon lui, ses capacités mémorielles facilitaient ses apprentissages dans celles-ci. Les réussites scolaires qu'il vivait en anglais étaient source de grande fierté pour lui. Il accordait beaucoup d'importance à cette langue puisqu'elle est celle principalement utilisée dans l'industrie du jeu vidéo pour laquelle il avait un grand intérêt. Il a également obtenu de bons résultats scolaires en philosophie au cégep. Ses forces scolaires l'ont ainsi amené à obtenir de bons résultats, à améliorer son estime personnelle et à vivre un sentiment de fierté.

> [Au secondaire] Je me souviens que j'adorais l'histoire, j'adorais la géographie. J'avais une bonne mémoire pour les noms, les noms de pays, pour les dates. En gros, j'avais une bonne mémoire dans le temps. Ma mémoire est plus sélective aujourd'hui. Je me souviens que j'adorais l'histoire, aussi l'anglais. J'ai pensé même l'inclure dans mes images, l'anglais, je ne sais pas, ça l'a ouvert quelque chose. C'est la première fois que j'ai réalisé que j'étais bon dans quelque chose. Avant, je me disais tout le temps que j'étais bon dans rien. La première fois que j'ai comme compris une phrase ou une affaire de même j'étais comme wow, je me sentais fier.

> [Au secondaire] Pour moi, c'était une source de fierté parce que mon père n'est pas capable d'apprendre l'anglais. Je me disais je suis *big* [bon], je suis capable de faire quelque chose que quelqu'un d'autre n'est pas capable de faire.

> [Au cégep] J'adorais la philosophie et je me souviens j'avais de très bonnes notes, j'étais au-dessus de la moyenne en philosophie.

> [De manière rétrospective] Et je savais, dans l'industrie du jeu vidéo, c'est pratiquement juste en anglais, donc je me suis dit je vais m'impliquer là-dedans, je vais mettre plus d'efforts.

L'engagement dans ses études

Félix s'est également engagé dans ses études dès le primaire. Il accordait beaucoup de temps à ses devoirs et posait des questions en classe. Cet engagement a favorisé sa compréhension de différentes notions scolaires.

> [Au primaire] Je posais tout le temps des questions, je faisais tout le temps mes devoirs. Je voulais mieux comprendre.

L'intérêt pour son domaine d'études

Félix est d'avis que c'est à l'université que ses difficultés d'apprentissage se sont estompées. Il attribue cette situation au fait d'avoir cheminé dans un programme qui l'intéressait grandement. Son intérêt pour son domaine d'études l'a amené à avoir de bons résultats scolaires.

> [À l'université] Honnêtement, j'ai mieux aimé ça que le cégep, c'était vraiment lié à ce que je voulais faire plus tard et j'ai eu des bonnes notes.

> [À l'université] Je pense que c'est à l'université que j'ai arrêté d'avoir de la difficulté. Là, c'était comme, je ne dirais pas que c'était comme *cruise control* [sans difficulté], mais je n'ai pas eu de périodes vraiment difficiles à l'université, je ne demandais pas du temps de plus pour un examen ou des affaires de même. J'étais comme, j'étais vraiment en contrôle.

Le soutien des parents

De manière rétrospective, Félix reconnait que ses parents l'ont grandement soutenu tout au long de son parcours scolaire. Ils l'ont aidé dans ses devoirs et se tournaient, au besoin, vers des services du secteur privé pour obtenir du soutien scolaire supplémentaire. Félix précise qu'ils l'ont constamment encouragé dans son parcours, en plus de croire en ses capacités. Après des évènements plus difficiles (p. ex. : échec dans un cours au collégial), ses parents se montraient disponibles pour l'aider et pour « le tirer vers le haut ». Leur soutien a permis d'amener Félix à obtenir des services, à reconnaitre ses capacités et à maintenir sa motivation scolaire, en plus de favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires.

> [De manière rétrospective] Après la petite enfance, comme plus tard, on avait des cours privés pour l'école et ils m'ont toujours encouragé. Ils ont toujours cru en mes capacités, ils se sont toujours adaptés à mes difficultés durant l'école et… ça, c'est plus général dans mon parcours, ce n'est pas juste à la petite enfance, c'est vraiment général.
>
> [Au primaire] Mes parents m'aidaient beaucoup dans mes devoirs.
>
> [Au cégep] Je ne croyais plus en moi. Après une discussion, ma mère a comme remis de l'ordre dans mes idées et là elle m'a tiré vers le haut. Elle m'a dit c'est toute dans ta tête, ce n'est pas la réalité.

Le soutien des enseignants

Félix a côtoyé des enseignants qui ont positivement marqué son parcours scolaire. Il leur attribue plusieurs qualités : encourageants, ouverts d'esprit, disponibles, aidants et gentils. Ces enseignants l'aidaient à mieux comprendre certaines notions scolaires et le « tiraient vers le haut ». Félix précise avoir été motivé par le désir d'adopter de bons comportements en classe et d'avoir de bons résultats scolaires pour plaire à ses enseignants et parce qu'il appréciait recevoir des rétroactions positives de leur part. Le soutien de ses enseignants a permis d'amener Félix à reconnaitre ses capacités, de

favoriser sa compréhension de différentes notions scolaires, de l'aider à maintenir sa motivation scolaire et d'avoir de bons résultats scolaires.

> [Au primaire] J'avais des profs très supportifs [qui me soutiennent], très encourageants, très ouverts. J'aimais recevoir des encouragements de mes profs, j'étais fier quand je recevais une bonne note et des félicitations. Comme pour dire une expression, ils nous tiraient toujours vers le haut au lieu de nous pousser vers le bas. Je me souviens, il y en avait une qui s'appelait [nom de l'enseignant], j'étais comme le chouchou [l'élève préféré de l'enseignant] de la classe, […] j'avais des bonnes notes et elle 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.

> [Au primaire] J'ai eu un très bon prof qui s'appelait [nom de l'enseignant], c'était un monsieur dans la quarantaine. Honnêtement, c'était un des meilleurs profs que j'ai eus. Ça revient à mon point, c'est là encore, il y avait comme une bonne relation interpersonnelle avec les étudiants. Il était juste très bon avec les enfants. […] Quand j'avais de la misère [de la difficulté], il m'aidait dans mes devoirs, dans mes cours. Il a toujours été là quand j'avais de la difficulté.

Les sessions allégées au postsecondaire

Au cégep, Félix a réalisé des cours d'été pour lui permettre d'alléger ses sessions d'automne et d'hiver et a remarqué que ses résultats scolaires se sont conséquemment améliorés. Les sessions allégées ont donc permis à Félix d'améliorer ses résultats scolaires.

> [Au cégep]
>
> Félix : J'enlevais des cours à mon horaire. J'avais fait deux cours d'été, un cours de philosophie et un cours de français.
>
> Étudiante-chercheuse : Qu'est-ce que ça faisait que tes sessions soient allégées?

> Félix : Ça l'a amélioré mes notes, j'avais des bonnes notes dans mes cours techniques, je me souviens de ça.

4.4.2.3 Influence des facteurs de protection sur le facteur de risque « fréquentation d'une classe spéciale » : le cas-témoin Félix

Félix a fréquenté une classe spéciale pendant son primaire et le début de son secondaire. La fréquentation d'une classe spéciale est identifiée comme un facteur de risque environnemental. Pour Félix, le fait de cheminer dans une classe spéciale accentuait son sentiment d'être différent, faisait en sorte qu'il se comparait aux autres, était source d'anxiété et de honte et se conjuguait avec l'idée de ne pas être « normal ».

> [Au primaire] C'était *so-so* [moyennement agréable] un peu. J'étais dans des cours de dysphasie [TDL], dans des classes dysphasiques [de jeunes vivant avec un TDL] de la première année à la cinquième année environ. C'est là que j'ai plus commencé à me comparer aux autres je dirais.

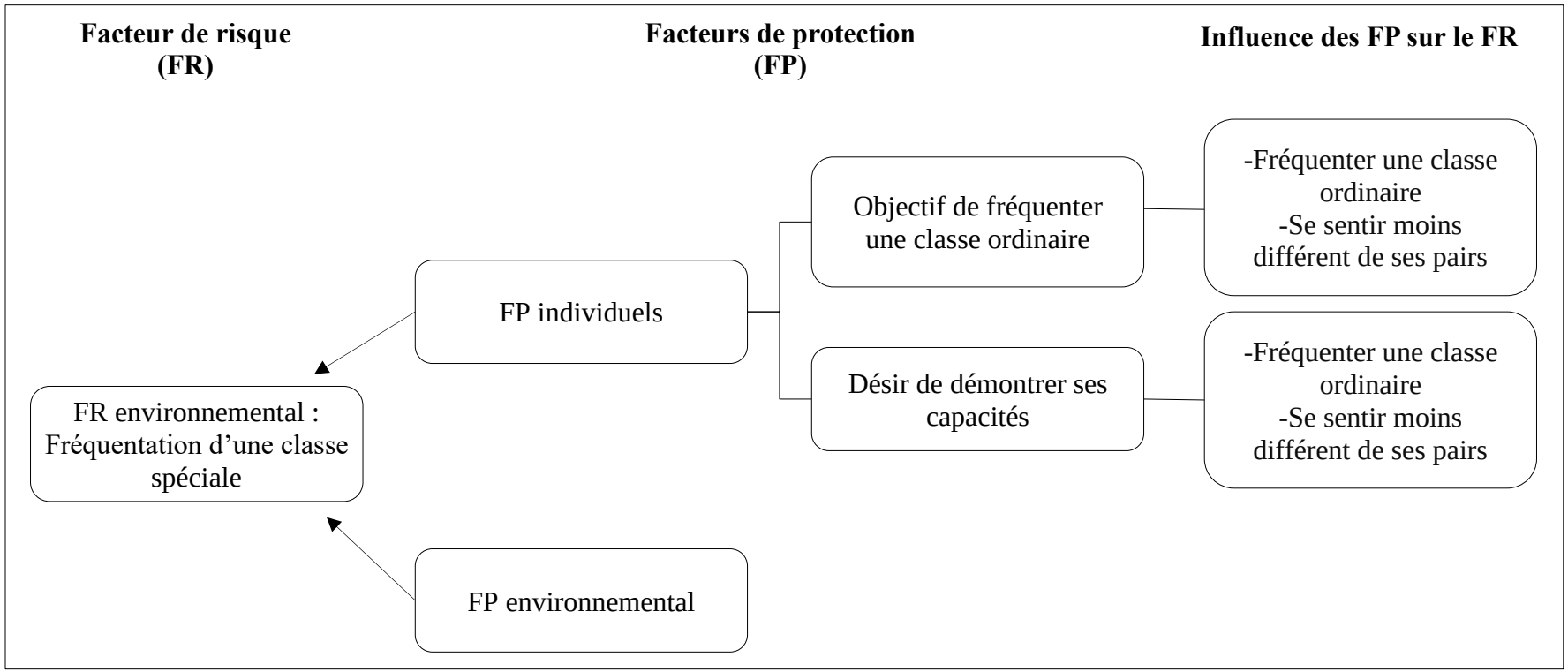
> [Au primaire] Je pense que c'était plus prononcé au secondaire, mais je me disais que je n'étais pas normal à cause de ça. Comme je disais, ça commencé à prendre surface ce *feeling*-là [sentiment-là], mais c'était plus au secondaire que ça l'a commencé.

> [Au secondaire] Je n'ai vraiment pas aimé le secondaire. Au secondaire 1, j'étais encore dans une classe de troubles d'apprentissages et c'est là que j'ai développé un trouble d'anxiété, j'ai commencé à faire de l'anxiété.

> [Au secondaire] Je ne voulais pas que les autres me voient avec les élèves de cette classe-là [de la classe spéciale], je ne voulais pas qu'ils me mettent dans le même panier. J'avais comme honte d'être dans cette classe-là. Je me disais que je voulais vraiment être normal et c'était vraiment ça que je voulais.

L'analyse des données permet de dégager deux facteurs de protection individuels, soit l'objectif de fréquenter une classe ordinaire et le désir de démontrer ses capacités, qui ont permis à Félix de fréquenter une classe ordinaire et de se sentir moins différent de ses pairs (Figure 4.29).

Figure 4.29 : Influence des FP sur le FR « fréquentation d'une classe spéciale » : le cas-témoin Félix



L'objectif de fréquenter une classe ordinaire

Félix a rapidement établi comme objectif qu'il désirait fréquenter une classe ordinaire. Pour lui, c'était la solution à tous ses maux.

> [Au secondaire] Mon objectif premier était de rentrer dans une classe régulière. C'était vraiment ça que je voulais faire.

Le désir de démontrer ses capacités

Pour arriver à atteindre cet objectif, il importait pour lui de démontrer ses capacités. Lorsqu'il est parvenu à fréquenter une classe ordinaire, il considère s'être senti plus « normal », tout en vivant tout de même de l'anxiété. L'établissement d'un objectif et le désir de démontrer ses capacités ont eu pour effets de lui permettre de fréquenter une classe ordinaire et de se sentir moins différent de ses pairs.

> [Au secondaire] Je voulais tout le temps faire des affaires de grands, je voulais tout le temps être en avant des autres pour montrer que j'étais intelligent, je suis capable de lire un livre au complet.

> [Au secondaire] J'étais content parce que je me sentais normal entre guillemets, mais encore là, l'anxiété était là.

4.4.2.4 Effets des facteurs de protection sur le facteur de risque « intimidation » : le cas-témoin Félix

Du primaire au cégep, Félix a vécu des périodes d'intimidation. Il considère que cette situation influençait son anxiété, son estime personnelle et son désir d'abandonner l'école. Ce facteur de risque est environnemental.

> [Au primaire] C'est là que j'ai commencé à me faire écœurer un peu avec tous les enfants.

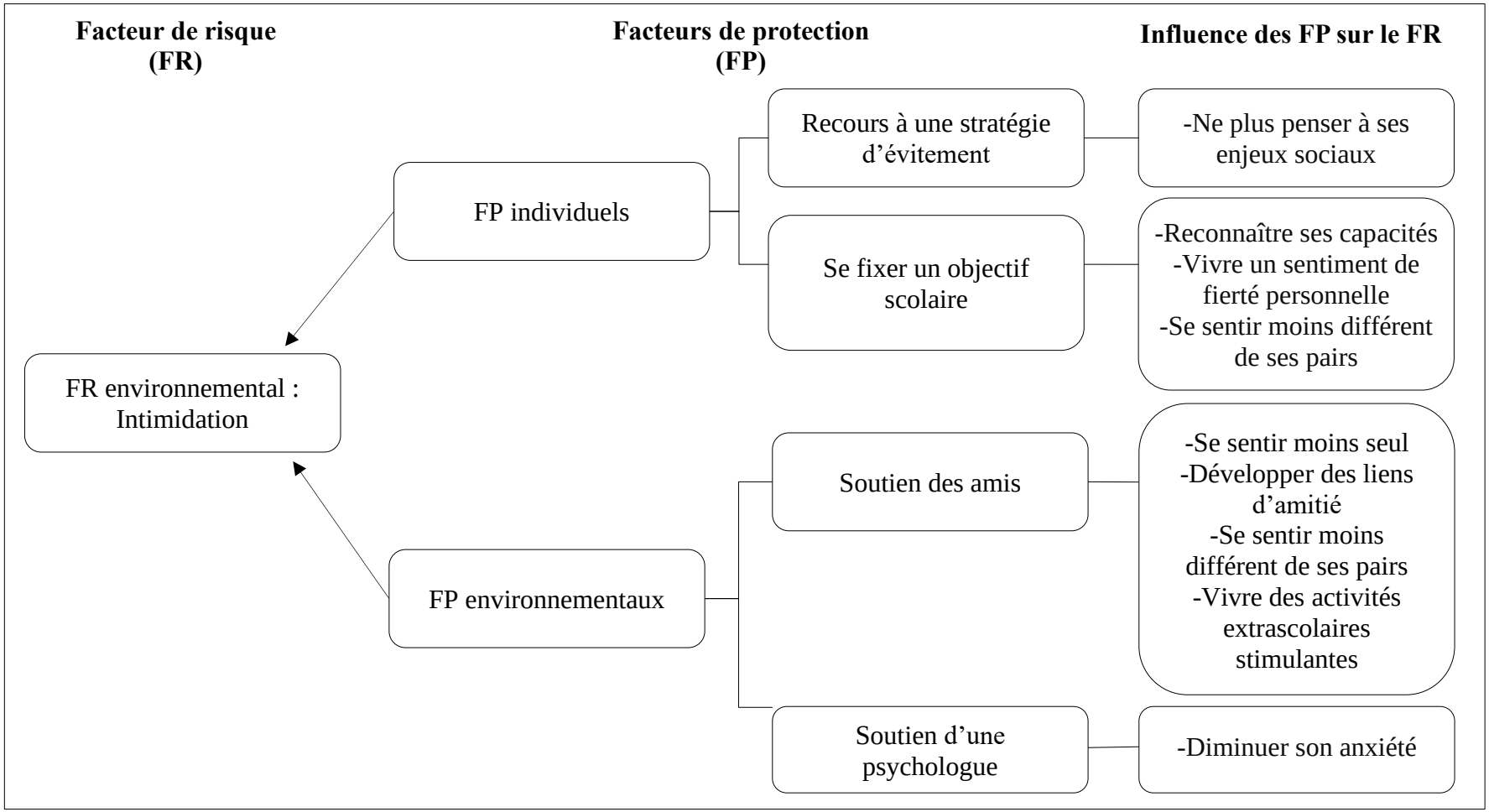
> [Au secondaire] Je me faisais un peu plus écœurer aussi et je ne savais pas vraiment ce qui se passait autour de moi, donc j'étais comme confus un peu tout le temps.

> [Au secondaire] Le monde, ils ne m'intimidaient pas toujours, mais ils m'évitaient. Ils disaient il est *weird* [étrange] ce gars-là, on ne va pas lui parler. Je me sentais comme rejeté un peu.

> [Au secondaire] Parce qu'encore là, je disais que je me faisais écœurer [intimider] des fois et un moment donné, j'ai eu un épisode que je voulais vraiment tout lâcher […]. C'est là que mon anxiété était à son maximum.

L'analyse des données permet de dégager deux facteurs de protection individuels, soit une stratégie d'évitement et le fait de se fixer un objectif scolaire, de même que deux facteurs de protection environnementaux, le soutien des amis et le soutien d'une psychologue, qui ont eu pour effets d'amener Félix à ne plus penser à ses enjeux sociaux, à reconnaitre ses capacités, à vivre un sentiment de fierté personnelle, à se sentir moins différent de ses pairs, à se sentir moins seul, à développer des liens d'amitié, à vivre des expériences extrascolaires stimulantes et à diminuer son anxiété (Figure 4.30).

Figure 4.30 : Influence des FP sur le FR « intimidation » : le cas-témoin Félix



Une stratégie d'évitement

Au secondaire, Félix a utilisé une stratégie d'évitement, c'est-à-dire une stratégie qui lui permettait de ne plus penser au rejet et à l'intimidation dont il était victime, en jouant à des jeux vidéo. Cette stratégie d'évitement a permis d'amener Félix à s'évader, à ne plus penser à ses enjeux sociaux.

> [Au secondaire] Moi, les activités qui me faisaient comme sortir de cette réalité-là, c'était les jeux vidéo. Moi c'était vraiment ça qui me passionnait. Pour moi, les plus beaux souvenirs du secondaire c'est de jouer à des jeux vidéo parce que je ne pensais pas à l'école, je ne pensais pas aux autres qui m'écœuraient [m'intimidaient].

Se fixer un objectif scolaire

Alors que sa motivation scolaire était au plus bas au secondaire compte tenu des difficultés sociales qu'il vivait, Félix a pensé abandonner l'école. Il s'est toutefois de nouveau donné un objectif : celui d'entreprendre des études collégiales. Pour lui, les études collégiales se conjuguaient avec l'idée d'être « normal » et, par ricochet, pouvaient mettre fin au rejet dont il était victime. Cet objectif semble avoir représenté un « déclic » chez Félix, en lui permettant de reconnaitre ses capacités, de vivre un sentiment de fierté personnelle et de se sentir moins différent de ses pairs.

> [Au secondaire] J'avais toujours cette image-là de moi qui étais comme au cégep, qui réussissais. Je pense que c'est cet objectif-là qui m'a aidé dans mon parcours.

> [Au cégep] C'est vraiment là que mon anxiété a baissé considérablement. C'est à ce point-là que je me suis dit… et j'étais comme … À part ma mère qui a fait des études collégiales, je suis le seul qui a été au cégep dans ma famille. Déjà là, je me disais wow, déjà là, j'étais fier de moi. C'est à ce stade-là que je me suis dit je suis normal, j'ai un potentiel, je peux faire des études, je peux aller à l'université si je veux. C'est vraiment là que ça l'a comme cliqué [ça s'est amélioré].

Le soutien des amis

Au primaire, Félix a longtemps pu compter sur un allié. Les activités qu'il réalisait avec lui l'amenaient à se sentir moins seul.

> [Au primaire] J'avais un ami, j'avais un meilleur ami dans le temps qui s'appelait [nom de la personne]. On était tout le temps ensemble jusqu'au point que des fois les enseignants passaient à côté de nous autres et ils nous demandaient si on était des frères parce qu'on était tout le temps ensemble. J'allais chez lui, on jouait aux jeux vidéo ensemble. Il venait chez moi, on jouait à des jeux. On faisait tout ensemble.

Au secondaire, Félix a établi quelques liens d'amitié avec des élèves de sa classe ordinaire. Pour Félix, leur amitié accentuait son sentiment d'être « normal ». Il précise qu'il se comparait encore aux autres.

> [Au secondaire] Je m'étais fait comme un groupe d'amis. Je voyais, dans ma tête, c'était des amis normaux parce qu'avant je me tenais juste avec des gens qui étaient dans les classes de troubles d'apprentissages, donc j'étais content. Moi, je me disais je suis normal maintenant. Moi, je me sentais, je sentais que je faisais partie d'un groupe. Je me disais je ne suis plus quelqu'un de différent, je ne suis plus quelqu'un d'en bas, je suis quelqu'un normal. Je me sentais impliqué dans ce groupe-là, je me sentais le bienvenu.

> [Au secondaire] Je me comparais encore à eux. J'étais content du fait que je me tenais avec eux, mais je me disais ah ils doivent se dire… Moi je pensais tout le temps qu'ils me prenaient en pitié, ils me prenaient dans le groupe et je me comparais beaucoup à eux. Je me disais câline ils sont donc ben [bien] *cool*, moi je ne suis pas *cool*, mais j'étais quand même content d'être avec eux. C'était comme 50/50 un peu.

C'est à partir de ses études collégiales que Félix a développé plusieurs liens d'amitiés sincères. Il garde de bons souvenirs des activités qu'il a réalisées avec ses amis du cégep et de l'université.

> [Au cégep] J'avais un bon groupe d'amis. J'ai commencé à me faire des amis.
>
> [À l'université] Nous étions vraiment proches, nous étions tout le temps ensemble dans les cours. On faisait nos travaux ensemble. Si on sortait, on était ensemble. J'avais mon groupe d'amis.
>
> [À l'université] C'est vraiment les soirées en amis qui sont mes meilleurs souvenirs.

Le soutien de ses amis au fil du temps lui a permis de se sentir moins seul, de développer des liens d'amitié, de se sentir moins différent de ses pairs et de vivre des activités extrascolaires stimulantes.

Le soutien d'une psychologue

Du secondaire à l'université, Félix a été accompagné par une psychologue du secteur privé pour mieux vivre avec son anxiété. Celle-ci lui a partagé des trucs pour l'amener à socialiser davantage, en plus de le soutenir lorsque son moral était au plus bas. Ce soutien lui a permis de diminuer son anxiété liée à l'intimidation dont il était victime.

> [Au secondaire] Elle 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.
>
> [Au secondaire] Je pense que c'est à l'université que j'ai arrêté d'aller voir ma psychologue. Je n'en avais pu vraiment besoin, j'étais vraiment bien. C'est vraiment cette période-là que j'ai commencé à me sentir mieux.

4.4.2.5 Synthèse

En somme, des facteurs de risque ont accru la possibilité que Félix n'obtienne pas son diplôme universitaire : ses difficultés langagières, ses difficultés d'apprentissage, la fréquentation d'une classe spéciale et l'intimidation. Les résultats indiquent que Félix

attribue le développement de sa résilience scolaire à des caractéristiques de son ontosystème (Bronfenbrenner, 1979), plus précisément aux efforts investis dans son parcours scolaire. C'est avec l'image « *It's all about me* » qu'il a d'ailleurs conclu l'entretien. Il a tout de même précisé la façon dont des individus associés à ses milieux de vie immédiats (Bronfenbrenner, 1979) l'ont soutenu dans son parcours scolaire (p. ex. : ses parents qui étaient présents du primaire à l'université, des enseignants qui « le tiraient vers le haut », une psychologue qui lui donnait des conseils pour améliorer ses relations sociales) et ont contribué à sa résilience scolaire (Tableau 4.4).

Tableau 4.4 : Interaction entre les FP et les FR ayant contribué au développement de la résilience scolaire de Félix

Facteurs de protection			Facteurs de risque			
			Ontosystème		Mircrosystème	Exosystème
			Difficultés langagières	Difficultés d'apprentissage	Intimidation	Fréquentation d'une classe spéciale
Individuels	Ontosystème	Curiosité intellectuelle		X		
		Intérêts et forces scolaires		X		
		Engagement dans ses études		X		
		Intérêt pour son domaine d'études		X		
		Établissement d'objectifs			X	X
		Désir de démontrer ses capacités				X
		Stratégie d'évitement			X	
Environnementaux	Microsystème	Soutien des parents	X	X		
		Soutien des enseignants		X		
		Soutien des amis			X	
		Soutien d'une psychologue			X	
	Exosystème	Sessions allégées au postsecondaire		X		

Félix a mentionné à quelques reprises s'être senti différent pendant son parcours scolaire. La fréquentation d'une classe spéciale semble avoir grandement contribué à ce sentiment puisqu'il se comparait aux autres élèves. Félix a mentionné à quelques reprises s'être fixé des objectifs visant à mieux se percevoir ou à se sentir moins « différent ». Entre autres, il a quitté sa classe spéciale au secondaire, il est allé au cégep et a ensuite obtenu un diplôme universitaire. Ses parents et ses enseignants l'ont soutenu dans l'atteinte de ses objectifs, mais Félix attribue une grande part de son succès à sa persévérance. Selon lui, ses forces individuelles telles que sa curiosité intellectuelle l'ont grandement aidé à contrer les défis qu'il a rencontrés tout au long de son parcours scolaire. L'atteinte de chacun des objectifs qu'il s'était fixés lui a permis d'accepter ses particularités neurologiques et de comprendre qu'il avait des forces individuelles au-delà de ses diagnostics. Son discours laisse entrevoir qu'il avait surtout besoin de se prouver à lui-même qu'il avait des capacités, puisque les gens de son entourage (ses parents et ses enseignants) les reconnaissaient.

Son discours permet également de penser qu'il ne se définit aujourd'hui plus uniquement par ses diagnostics. Depuis son entrée au collégial, Félix a modifié le regard qu'il portait sur lui-même et a réussi à développer des liens sociaux qui ont alimenté positivement son expérience au postsecondaire et la valeur qu'il s'accorde.

4.5 Résultats de l'analyse horizontale

En somme, l'analyse des données permet de mettre en lumière certains thèmes récurrents en ce qui a trait au développement de la résilience scolaire des quatre cas-témoins. Les Tableaux 4.1 à 4.4 présentés dans les pages précédentes brossent un portrait de tous les facteurs de protection et des facteurs de risque entourant le développement de la résilience scolaire des quatre cas-témoins, lesquels ont été classifiés à la lumière de l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1994), s'ils avaient été abordés dans l'entretien sous forme de récit de vie. Cette classification a

permis de comparer plus finement les caractéristiques individuelles et environnementales qui ont eu une influence sur le développement de la résilience scolaire des quatre cas-témoins. Plusieurs similitudes sont dès lors remarquées à travers leur parcours scolaire. Cette section vise à décrire ces similitudes. Plus précisément, elle détaille les convergences portant sur les facteurs de risque et de protection identifiés en relevant ceux ayant influencé le développement de la résilience scolaire d'au moins trois cas-témoins.

4.5.1 Des facteurs de risque liés aux impacts fonctionnels du TDL

Les facteurs de risque communs aux quatre cas-témoins sont liés à leur ontosystème, soit à leurs caractéristiques individuelles innées ou acquises (Bronfenbrenner, 1979) et à leur microsystème, soit aux personnes, aux contextes, aux lieux qu'ils ont fréquentés, de même qu'aux activités et aux rôles sociaux qui s'en dégagent (Bronfenbrenner, 1994) (Tableau 4.5).

Tableau 4.5 : Les facteurs de risque communs aux cas-témoins

Facteurs de risque		Nicolas	Jérémie	Gabriel	Félix
Ontosystème	Les difficultés langagières	X	X	X	X
	Les difficultés d'apprentissage	X	X	X	X
Microsystème	Les relations sociales limitées	X	X	X	
	L'intimidation		X	X	X
	L'influence négative de certains intervenants scolaires (p. ex. : qui remettent en question les mesures adaptées, qui doutent de leur potentiel)	X	X	X	

Les quatre bacheliers ont précisé avoir rencontré des difficultés langagières, vécu des difficultés d'apprentissage et fait face à des enjeux sociaux importants (relations sociales limitées et intimidation). Trois d'entre eux (Nicolas, Jérémie et Gabriel) ont également côtoyé des intervenants scolaires qui auraient pu faire en sorte d'accroitre le risque qu'ils abandonnent leurs études avant l'obtention de leur diplôme universitaire (p. ex. : les professeurs universitaires de Nicolas qui ont remis en question la pertinence des mesures adaptées, les intervenants scolaires qui ne croyaient pas aux capacités de Jérémie et Gabriel).

Tous les bacheliers ont indiqué que leurs difficultés langagières, scolaires ou sociales les ont amenés à cheminer avec le sentiment d'être différent et ont spécifié à plusieurs reprises durant l'entretien qu'ils se comparaient régulièrement aux autres, qu'ils

acceptaient mal leurs différences et qu'ils ne sentaient pas « normaux ». Des facteurs de protection ont eu une influence sur ces facteurs de risque au fil du temps.

4.5.2 De nombreux facteurs de protection qui ont une influence sur ces facteurs de risque

Bien qu'ils se soient manifestés différemment d'un cas-témoin à l'autre, force est de constater que de nombreux facteurs de protection ont eu une influence sur l'ensemble des facteurs de risque identifiés. Les facteurs de protection communs sont inscrits dans le Tableau 4.6 et se rapportent à l'ontosystème, au microsystème et à l'exosystème des cas-témoins.

Tableau 4.6: Les facteurs de protection communs aux cas-témoins

	Facteurs de protection	Nicolas	Jérémie	Gabriel	Félix
Ontosystème	Persévérance	X	X	X	X
	Établissement d'objectifs	X	X	X	X
	Engagement dans ses études	X	X	X	X
	Intérêt pour son domaine d'études	X	X	X	X
	Désir de démontrer ses capacités		X	X	X
	Recours à des stratégies d'adaptation	X	X	X	
Microsystème	Soutien des parents	X	X	X	X
	Soutien des enseignants/superviseurs de stage	X	X	X	X
	Soutien d'autres membres de la famille (p. ex. : fratrie, grand-mère)	X	X	X	
	Soutien de professionnels (p. ex. : orthophoniste, psychologue, etc.)	X		X	X
	Soutien de la direction	X	X		
	Soutien des amis		X	X	X
Exosystème	Sessions allégées au postsecondaie	X	X	X	X
	Mesures adaptées au postsecondaire	X	X	X	

Les facteurs de protection se rapportant à l'ontosystème des bacheliers ont surtout permis de maintenir leur motivation scolaire au fil du temps, malgré les difficultés langagières, scolaires et sociales qu'ils ont vécues. Tous les bacheliers se sont montrés persévérants et engagés dans leurs études malgré les défis auxquels ils ont fait face, en plus d'être motivés par l'idée d'atteindre les objectifs à court, à moyen ou à long terme qu'ils s'étaient fixés (p. ex. : réussir son année scolaire, aller à l'université, etc.). Certains de ces objectifs pouvaient être liés aux objectifs scolaires des bacheliers (p. ex. : pouvoir s'inscrire dans le programme souhaité), alors que d'autres se rapportaient plutôt avec l'idée de pouvoir démontrer leurs capacités ou de retourner en classe ordinaire. Qui plus est, l'intérêt qu'ils avaient pour leur domaine d'études à l'université les ont amenés à vivre plusieurs réussites scolaires et personnelles. Les quatre bacheliers ont indiqué avoir eu moins de difficultés scolaires à partir du moment où ils ont cheminé dans un domaine d'études qu'ils appréciaient, bien que Jérémie ait fait face à plusieurs défis dans le cadre de ses stages universitaires. Dans un autre ordre d'idées, Nicolas, Jérémie et Gabriel ont tous trois mentionné avoir eu recours à des stratégies d'adaptation pour tenter de pallier leurs difficultés langagières et de se faire comprendre (p. ex. : utiliser les gestes).

Différents individus relevant du microsystème des bacheliers (parents, fratrie, intervenants scolaires, amis) ont également adopté des comportements empathiques, rassurants et aidants tout au long de leur parcours scolaire pour les soutenir par rapport aux défis langagiers, scolaires et sociaux auxquels ils ont fait face. Ils ont surtout amené les bacheliers à reconnaitre leurs capacités, de même qu'à mettre en place différentes stratégies pour qu'ils puissent démontrer leurs compétences.

Deux facteurs de protection se rapportant à l'exosystème des bacheliers sont communément identifiés, soit les mesures adaptées et les sessions allégées au postsecondaire. Ces facteurs de protection ont permis aux bacheliers de vivre plusieurs réussites scolaires dans la mesure où ils se conjuguaient avec leur rythme

d’apprentissage. Ils ont indiqué que ces facteurs leur permettaient surtout d’avoir suffisamment de temps pour réaliser des examens ou des travaux, diminuant dès lors le sentiment de stress qu’ils pouvaient ressentir avec l’idée de manquer de temps et leur permettant de démontrer leurs capacités.

CHAPITRE 5 :
DISCUSSION

Ce dernier chapitre approfondit les résultats présentés dans le chapitre précédent en les liant à la problématique, au cadre conceptuel de même qu'à l'objectif général de la thèse qui visait à comprendre comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers vivant avec un TDL. Trois objectifs spécifiques ont été établis, soient d'identifier les facteurs de risque individuels et environnementaux qui ont accru la possibilité que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire, d'identifier les facteurs de protection individuels et environnementaux qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire et de dégager l'influence de ces facteurs de protection sur les facteurs de risque. Dans cette thèse, la résilience scolaire a été étudiée de manière écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), comme un processus impliquant les bacheliers vivant avec un TDL en interaction avec leur environnement, de la petite enfance jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire. Tout comme dans l'analyse systématique de Dubois et son équipe (2020) ou de plusieurs autres études s'intéressant au TDL (p. ex. : Beauregard, 2014; Conti-Ramsden et al., 2009; Durkin et Conti-Ramsden, 2007; Whitehouse et al., 2019), les résultats de cette recherche montrent que le parcours scolaire des jeunes vivant avec un TDL varie d'un individu à l'autre, mais aussi que plusieurs convergences s'observent.

Tel que précisé antérieurement, les études sur la résilience scolaire s'intéressent généralement à ceux qui déjouent les pronostics (Kumpfer, 1999; Lyons et Roulstone, 2018), à ceux qui ont atteint leurs objectifs scolaires malgré les probabilités élevées qu'ils avaient de ne pas y arriver (Howard et Johnson, 2000). Les deux premières sections de ce chapitre permettent donc d'adopter un point de vue critique sur les

caractéristiques individuelles et environnementales communes qui ont accru ou limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL n'obtiennent pas leur diplôme universitaire. Considérant que les expériences de ces bacheliers mettent en évidence des dimensions sur lesquelles il est possible d'intervenir (Villemagne, 2011), la dernière section du chapitre décrit ce qu'il fut choisi de nommer des repères d'action pour favoriser le développement de la résilience scolaire des jeunes vivant avec un TDL.

5.1 Les caractéristiques individuelles et environnementales communes qui ont accru les risques que les bacheliers vivant avec un TDL n'obtiennent pas leur diplôme universitaire

Les résultats de la recherche montrent que dès la petite enfance, les quatre bacheliers ont rencontré plusieurs difficultés. Tous ont précisé avoir fait face à des difficultés langagières (Bishop, 2016; 2017) et à des difficultés liées aux impacts fonctionnels du TDL (Thordardottir et Namazi, 2007; Whitehouse et al., 2019) telles que des difficultés d'apprentissage (Beauregard, 2014; Bergeron et al., 2017; Brinton et al., 2010; Cross et al., 2019; Durkin et al., 2009; Goupil, 2014; 2020; Knox, 2002; Leonti et Daigle, 2015; Romagny, 2005) et des difficultés sociales (Beauregard, 2014; Bergeron et al., 2017; Conti-Ramsden et al., 2013; McCormack et al., 2009). Les résultats rappellent que ces difficultés d'apprentissage et sociales liées aux impacts fonctionnels du TDL sont particulièrement marquées au primaire et au secondaire (Beauregard, 2014; Bergeron et al., 2017; Brinton et al., 2010; Cross et al., 2019; Durkin et al., 2009; Leonti et Daigle, 2015), mais permettent d'apporter un éclairage sur le fait qu'elles persistent durant leurs études postsecondaires.

En considérant ces difficultés comme le résultat de l'interaction entre les bacheliers et leur environnement, il est possible de comprendre qu'elles ne pourraient uniquement être justifiées par leur TDL. Les prochaines lignes explicitent ce point de vue en jetant

la lumière sur l'influence des caractéristiques environnementales sur les difficultés d'apprentissage et scolaires relevées par les bacheliers. Plus précisément, il sera question des expériences scolaires et sociales complexes qui les ont amenés à inférer une attribution causale interne des difficultés qu'ils ont vécues et des conséquences néfastes de l'intériorisation de normes sociales et scolaires dominantes.

5.1.1 Des expériences scolaires et sociales complexes qui infèrent une attribution causale interne des difficultés vécues

Les résultats montrent que les bacheliers effectuent une attribution causale interne des difficultés d'apprentissage et sociales qu'ils ont vécues puisqu'ils les attribuent grandement à leurs caractéristiques individuelles (Mangard, 2002; Weiner, 2010), à leur ontosystème (Brofenbrenner, 1975). Comme le résume Mangard (2002) :

> L'attribution causale est un processus cognitif par lequel les individus expliquent leurs comportements et ceux d'autrui. […] Une attribution interne (cause personnelle ou interne) sera effectuée lorsque la cause de l'évènement observable peut être attribuée à la personne (à ses dispositions et/ou caractéristiques personnelles). Une attribution externe (cause impersonnelle ou externe) sera effectuée lorsque la cause de l'évènement peut être attribuée à des facteurs environnementaux (aux caractéristiques de la situation, e.g. difficulté de la tâche, hasard, chance...). (p. 169)

À titre d'exemples concernant les difficultés d'apprentissage, Nicolas précise que c'est à cause de son TDL qu'il avait des difficultés en français, Jérémie se considère comme étant le principal responsable de ses échecs scolaires, Gabriel a longtemps pensé qu'il ne pouvait pas à lui seul améliorer ses résultats scolaires et Félix est d'avis que sa mauvaise compréhension en lecture s'expliquait uniquement par ses caractéristiques individuelles.

Ces bacheliers s'attribuent également une part des difficultés sociales rencontrées. À titre d'exemples, Nicolas précise que c'est à cause de sa gêne qu'il était plus solitaire,

Jérémie est d'avis que c'est à cause de son TDL qu'il subissait de l'intimidation, Gabriel attribue le rejet dont il a été victime au secondaire au fait qu'il n'allait pas vers les autres et Félix considère que ses amis du secondaire le prenaient « en pitié » parce qu'il n'était pas « normal ».

Les résultats de cette étude portent à croire que ces bacheliers ont contré les difficultés d'apprentissage ou sociales qu'ils ont vécues en prenant sur eux-mêmes ces difficultés comme s'ils en étaient les seuls responsables. Le fait que Jérémie mentionne avoir précocement compris que son rythme d'apprentissage était plus « lent » constitue un exemple marquant de ce phénomène. Pour lui, il importait qu'il s'habitue à son rythme d'apprentissage et qu'il mette en place des stratégies favorisant sa réussite scolaire. Or, les intervenants de son microsystème (Brofenbrenner, 195) auraient dû s'adapter et être plus flexibles par rapport à la gestion du temps et de son rythme de travail et d'apprentissage en classe, de manière à lui permettre de démontrer et développer ses capacités. Un autre exemple se rapporte au fait que la timidité de Nicolas ne saurait à elle seule expliquer le sentiment de solitude qu'il a vécu de sa petite enfance jusqu'à ses études collégiales. Les résultats mettent en évidence qu'il a été victime de rejet par ses pairs. Des enseignants ou d'autres élèves auraient pu intervenir pour favoriser son inclusion sociale. Cette attribution causale interne de leurs difficultés peut avoir été influencée par les revers sociaux ou scolaires que les bacheliers ont essuyés au fil du temps, mais les participants indiquent que certains individus qu'ils ont côtoyés ont contribué à cette situation.

D'une part, quelques acteurs de l'éducation ont influencé négativement leur estime personnelle et mettaient surtout l'accent sur les difficultés d'apprentissage que les bacheliers rencontraient (p. ex. : des intervenants ont indiqué aux parents de Gabriel qu'il ne terminerait probablement jamais son primaire et son secondaire). D'autres intervenants semblent avoir adopté une approche médicale et déficitaire du TDL à travers leurs interventions (Boisvert, 2009; Tremblay et Loiselle, 2016), comme l'a

vécu Jérémie durant ses stages. Son premier superviseur lui a indiqué qu'il ne pourrait pas devenir travailleur social compte tenu du fait qu'il vivait avec un TDL. Cette approche se révèle très limitante, contrecarrant même ses plans de carrière. En effet, il s'avère contreproductif de poser l'évaluation des besoins uniquement sur le diagnostic (Michallet et Boudreault, 2014) en ne considérant pas l'apprenant dans sa globalité en s'intéressant à tout ce qui peut influencer positivement sa réussite (p. ex. : ses forces, son potentiel d'apprentissage, sa famille, ses amis, son choix de carrière). Comme le souligne le CSÉ (2017), cette approche centrée sur le déficit n'est pas sans conséquences puisque « non seulement on réduit l'élève à une identité particulière, mais, par le fait même, on risque de limiter son parcours scolaire à ce qui peut être attendu, *a priori*, de tel ou tel type d'élèves » (p. 19). C'est d'ailleurs ce qui semble avoir été vécu par Gabriel lors de son suivi en orientation scolaire durant ses études secondaires. Interrogé sur les services obtenus, ce dernier a indiqué que des métiers dans lesquels la routine et les tâches répétitives étaient priorisées lui ont été proposés, ces derniers étant régulièrement occupés par des jeunes adultes vivant avec un TDL (Beauregard, 2014; Carroll et Dockrell, 2010; Conti-Ramsden et Durkin, 2012; Conti-Ramsden et al., 2017; Franc et Gérard, 2004; Johnson et al., 2010; Whitehouse et al., 2009). Si le conseiller en orientation s'était davantage intéressé aux intérêts et aux forces de Gabriel, d'autres types d'emploi, moins réducteurs aux manifestations du TDL, auraient sans doute pu lui être suggérés. Force est de croire que les attitudes et les comportements de ces intervenants issus de leur microsystème (Brofenbrenner, 1975) ont été adoptés dans une perspective déficitaire et ont amené les bacheliers à vivre un stress scolaire, lequel « se manifeste le plus souvent par la peur de ne pas réussir, accompagnée de doutes sur ses moyens » (Bouteyre, 2004, cité dans Théorêt, 2005, p. 643) et contribué à l'attribution causale interne des difficultés d'apprentissage qu'ils ont vécues.

D'autre part, les bacheliers rapportent avoir été victimes d'expériences sociales particulièrement difficiles teintées par l'isolement et l'intimidation au primaire et au

secondaire, ce que d'autres travaux ont déjà montré (Beauregard, 2014; Bergeron et al., 2017; Conti-Ramsden et al., 2013). Ces résultats poussent à traiter de nouveau du rôle déterminant des sentiments d'appartenance à un groupe et de sécurité dans l'expérience scolaire des jeunes (Vienneau et Thériault, 2015). Les bacheliers précisent qu'à certains moments dans leur parcours scolaire, les difficultés sociales qu'ils vivaient ont influencé de manière importante leur motivation scolaire. Félix, par exemple, a pensé abandonner ses études secondaires au moment où les expériences d'intimidation étaient particulièrement difficiles. Il aurait donc pu mettre fin à ses études, même si ses résultats scolaires se maintenaient dans la moyenne et qu'il réussissait sur le plan scolaire. De son côté, Jérémie énonce clairement que ces situations d'exclusion sont attribuables à son TDL, alors que les autres bacheliers rapportent que certains ont ri de la façon dont ils s'exprimaient. Des jeunes de leur microsystème (Brofenbrenner, 1975) se sont ainsi moqués de leurs altérations langagières, les amenant à se comparer à leurs pairs et à accentuer ce sentiment de se sentir différent. Avec le temps, les bacheliers semblent avoir intériorisé cette idée que leurs contacts sociaux étaient limités parce qu'ils ne s'exprimaient pas comme les autres ou parce qu'ils avaient d'autres besoins que ceux de leurs pairs.

En somme, les résultats de cette recherche amènent un nouvel éclairage pour mieux comprendre pourquoi plusieurs jeunes vivant avec un TDL décident de mettre fin à leurs études précocement et pourquoi il est plus rare pour eux d'entreprendre des études universitaires. En s'attribuant une grande part de responsabilité par rapport aux difficultés qu'ils ont vécues, ces bacheliers auraient très bien pu être amenés à vivre un sentiment de résignation. Ils auraient pu en venir à croire que les efforts qu'ils fournissent mènent automatiquement à des échecs ou à de mauvaises expériences scolaires et sociales (Vianin, 2018), qu'ils n'ont pas de potentiel, et décider de mettre fin à leurs études avant d'entreprendre des études universitaires.

Dans le même ordre d'idées, tous les bacheliers ont indiqué que les difficultés qu'ils ont rencontrées les ont amenés à cheminer avec le sentiment d'être différent. Ils ont indiqué à plusieurs reprises qu'ils se comparaient régulièrement à leurs pairs, qu'ils acceptaient mal leurs différences, qu'ils ne sentaient pas « normaux » ou qu'ils désiraient « prouver » leurs capacités. La section suivante décrit comment ce rapport comparatif aux normes sociales et scolaires dominantes dans leur macrosystème (Brofenbrenner, 1975) a eu des conséquences sur leur parcours scolaire.

5.1.2 Des conséquences néfastes de l'intériorisation de normes sociales et scolaires dominantes

Les résultats montrent que les bacheliers ont vécu un parcours scolaire durant lequel ils se sont sentis différents des autres et durant lequel ils se sont constamment comparés à leurs homologues en termes d'acquis et de rythmes (Kahn, 2011; Perrenoud, 2012). Tel est le cas, par exemple, de Nicolas qui précise que l'enseignante de deuxième année qui croyait qu'il devait reprendre son année avait établi un pronostic similaire à son ami qui était « normal », qui était « correct ». Pour lui, son ami était « normal » et « correct » parce qu'il ne présentait pas de troubles neurologiques. Tout comme l'ont relevé Bergeron et son équipe (2019), ces résultats montrent que les jeunes vivant avec un TDL adoptent des comportements dans l'espoir de répondre aux exigences de normes sociales et scolaires dominantes. Les prochaines lignes permettent d'expliciter comment l'environnement des bacheliers a contribué à les intérioriser et quelles en ont été les conséquences sur leur parcours scolaire.

Les quatre bacheliers ont amorcé l'entretien sous forme de récit de vie en parlant des difficultés langagières qu'ils ont rencontrées (p. ex. : qu'ils ont parlé plus tardivement par rapport aux autres enfants de leur âge, qu'ils avaient de la difficulté à se faire comprendre). Tous ont également mentionné utiliser précocement des stratégies langagières compensatoires pour se faire comprendre (p. ex. : utilisation de gestes,

interpréter le non verbal, etc.), ce qui est régulièrement observé chez les jeunes vivant avec un TDL (Beauregard, 2014; Bergeron et al., 2019; Ryckebush, 2008). Ces stratégies se sont ensuite peaufinées et ont joué un rôle important dans leur quotidien afin de leur permettre de s'exprimer et de comprendre un message. Jérémie illustre efficacement ce constat lorsqu'il parle des figures de style qu'il utilise pour faciliter la compréhension de ses propos.

Les résultats montrent que les bacheliers utilisaient également ces stratégies compensatoires pour dissimuler les difficultés langagières découlant de leur TDL. Ces stratégies se rapprochent du processus interactionnel de *coping* décrit par Kumpfer (1999) puisqu'elles leur permettaient d'éviter de faire face à leurs difficultés. Bergeron et ses collègues (2019) ont relevé des stratégies d'adaptation similaires utilisées par les adolescents vivant avec un TDL pour faire face aux défis communicationnels qu'ils rencontrent (p. ex. : donner l'impression d'avoir compris un propos alors que ce n'est pas le cas). Ces stratégies leur permettent ainsi de se protéger en évitant des situations qui peuvent représenter un défi pour leur estime personnelle, compte tenu d'échecs ou de menaces environnementales rencontrés antérieurement (p. ex. : des élèves qui se moquent de leurs altérations langagières) (Garmezy, 1981).

Les résultats de cette thèse témoignent également du fait que certains bacheliers ont parfois voulu se débrouiller seuls par crainte d'exposer leurs besoins. Tel est le cas, par exemple, de Nicolas qui refusait parfois l'aide de son père en mathématiques ou en français parce que pour lui, « demander de l'aide, ça fait mal à l'orgueil » ou de Gabriel qui a préféré mentir à la TES qu'il a rencontrée durant ses études secondaires par rapport aux difficultés sociales qu'il vivait par peur d'être identifié comme étant un EHDAA. Il en est de même pour Gabriel et Félix qui hésitaient, comme plusieurs étudiants en situation de handicap (Fichten et al., 2016), à utiliser les services adaptés au cégep par crainte d'être stigmatisés, bien que ceux-ci soient reconnus comme étant grandement aidants pour favoriser la réussite scolaire des jeunes adultes en situation de

handicap (Fichten et al., 2006; Herbaux-Laborbe, 2013). Le fait que des professeurs universitaires comme ceux côtoyés par Nicolas aient remis en question la pertinence de ces services contribue certainement à accentuer ces préjugés.

Dans un même ordre d'idées, Jérémie et Gabriel rapportent tous deux avoir rencontré des problèmes de santé importants dans le cadre de leur parcours scolaire. Rappelons que 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. 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, etc.). Or, en analysant leur vécu à travers leur chronosystème (Bronfenbrenner, 1979), il est possible de constater que tous deux retirent beaucoup de bénéfices de ces malheureux évènements compte tenu du soutien scolaire et social qu'ils ont reçu de leur environnement. 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, de leurs enseignants et de leurs pairs. Ces méthodes, telles que le soutien individualisé ou le temps supplémentaire pour les évaluations, ont été efficaces pour leur permettre de consolider leurs apprentissages ou d'obtenir de bons résultats scolaires. D'un point de vue social, des élèves se sont également montrés empathiques à leur situation et se sont tournés davantage vers Jérémie et Gabriel pour établir un premier contact, faisant même en sorte que ces derniers disent avoir mieux vécu avec cette phase de leur maladie. Bien que les comportements adoptés par ces acteurs du milieu scolaire et par les élèves soient louables, ils traduisent un enjeu sociétal important. Ils révèlent de nouveau l'idée que les gens sont plus empathiques envers les individus ayant une maladie ou vivant avec un handicap dit visible que devant ceux vivant avec un handicap considéré invisible comme le TDL (Goffman, 1975; Harma et al., 2016). Cependant, tel que décrit antérieurement, le TDL est un trouble neurologique et permanent (Bishop

et al., 2016, 2017) qui complexifie le développement du langage d'un individu, en plus de limiter de manière fonctionnelle sa communication, ses résultats scolaires ou sa participation sociale (American Psychiatric Association, 2013). Il est donc possible de se demander pourquoi les méthodes pédagogiques (p. ex. : soutien individualisé, temps supplémentaire) et les attitudes (p. ex. : être empathique, établir un premier contact avec le jeune qui vit un TDL) qui ont aidé Jérémie et Gabriel n'ont pas été mises aussi efficacement en place dans leur parcours scolaire que lors de cette situation impliquant leur problème de santé.

Il n'est pas possible de passer sous silence l'expérience en classe spéciale de Jérémie et de Félix puisqu'elle reflète aussi comment la comparaison envers les autres élèves a accentué leur sentiment d'être différents. Les résultats illustrent que les enjeux qu'ils vivaient à cette époque étaient accentués par les perceptions et comportements des élèves qui fréquentaient une classe ordinaire. En effet, Jérémie et Félix mentionnent qu'ils se sentaient bien dans leur classe spéciale parce qu'ils avaient des amis qui « les comprenaient ». Les difficultés sociales se vivaient à l'extérieur de la classe, alors que les autres élèves leur envoyaient l'image qu'ils étaient différents. Jérémie et Félix ont préféré et souhaité cheminer dans une classe ordinaire, exigeant par le fait même de faire des efforts supplémentaires significatifs de leur part, dans l'espoir de se lier d'amitié avec le groupe social persécuteur et par crainte que le rejet et l'intimidation dont ils étaient victimes perdure.

En somme, tous les bacheliers ont eu un rapport complexe avec les difficultés langagières, scolaires et sociales pendant leur parcours scolaire, dans la mesure où ils ont longtemps désiré être comme les autres. Toutefois, leurs besoins diffèrent nécessairement de ceux des autres, compte tenu des limitations neurologiques avec lesquelles ils évoluent. Alors que leur environnement aurait pu contribuer à faire en sorte qu'ils puissent vivre pleinement leurs différences, celles-ci ont plutôt été une fois de plus marginalisées au profit des normes sociales et scolaires dominantes (Bergeron

et al., 2019; Koutrouba et al., 2006). Heureusement, des caractéristiques individuelles et environnementales ont eu une influence positive dans leur parcours scolaire et les ont amenés à vivre des réussites et à évoluer. Ces caractéristiques seront maintenant discutées.

5.2 Les caractéristiques individuelles et environnementales communes qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire

Conformément à d'autres études, les résultats montrent que les jeunes vivant avec un TDL font preuve de persévérance et ont un désir de se surpasser dans leur parcours scolaire (Bergeron et al., 2017; Carroll et Dockrell, 2010). De manière rétrospective, les bacheliers consultés s'attribuent une grande part de leurs réussites. Ils ont indiqué à plusieurs reprises avoir « travaillé fort » pour parvenir à améliorer leurs habiletés langagières ou motrices, avoir de bons résultats scolaires ou se faire des amis. Sont discutées dans les prochaines lignes les convergences entre les facteurs de risque communément identifiés. Plus précisément, il sera question de décrire comment l'établissement d'objectifs qui soutient le développement de leur autorégulation, des méthodes et des ressources qui favorisent un sentiment de contrôle, la contribution des tuteurs de résilience scolaire et une adaptation positive qui passe par l'acceptation de soi ont limité les risques que les bacheliers ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire.

5.2.1 L'établissement d'objectifs qui soutient le développement de leur autorégulation

La capacité de se relever à la suite d'un échec important a été identifiée à plusieurs reprises à travers le parcours scolaire des bacheliers (p. ex. : lorsque Nicolas échoue un cours au cégep, lorsque Jérémie apprend qu'il échoue son premier stage, lorsque Gabriel rencontre plusieurs échecs au secondaire, lorsque Félix échoue un cours de

programmation au collégial). Au lieu de se laisser abattre par ces échecs, les bacheliers se sont plutôt fixé des objectifs leur permettant de renverser la situation (p. ex. : Nicolas change de carrière, Jérémie devient travailleur social, Gabriel entreprend des études universitaires et Félix devient programmeur 3D) et ont entrepris des démarches pour y arriver (p. ex. : Nicolas a décidé de changer de programme collégial, Jérémie a mis en place les conseils prodigués par son superviseur de stage, Gabriel a complété des programmes lui permettant de « s'ouvrir plus de portes » au collégial et Félix a travaillé davantage pour réussir son cours de programmation au collégial).

Tous les bacheliers accordaient aussi une importance au fait de poursuivre des études postsecondaires et ont établi un objectif à cet égard. Selon leurs dires, cet objectif leur permettait, tout comme l'a identifié Villemagne (2011), d'améliorer leur qualité de vie en atteignant un objectif personnel de formation qui leur permet ensuite d'optimiser leur situation professionnelle, personnelle et sociale. Les résultats permettent également de constater que les bacheliers ont accordé beaucoup de valeur au fait d'entreprendre des études postsecondaires et associaient cette réussite au fait d'être « normal » et de pouvoir démontrer leurs capacités.

Comme l'ont relevé Carroll et Dockrell (2010) ou Lyons et Roulstone (2018), tous les bacheliers se sont ainsi fixé des objectifs durant leur parcours scolaire. Cette stratégie est aidante pour favoriser le développement de l'autorégulation d'un apprenant, soit son aptitude « à prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ces objectifs » (Laveault, 2007, p. 207). Elle est également liée au processus interactionnel nommé *la planification et le rêve* du modèle de résilience de Kumpfer (1999), lequel est reconnu comme le plus influent pour promouvoir la résilience (Kumpfer et Bluth, 2004). Ces objectifs à court ou à moyen termes représentaient ainsi une source de motivation et d'autodétermination (Dumoulin et al., 2017; Wehmeyer et al., 1996) pour les bacheliers, en plus de leur permettre de vivre des réussites et de

mettre en évidence leurs capacités de manière plus soutenue (Connell et Wellborn, 1991; Dumoulin et al., 2014; Dumoulin et al., 2017; Tardif, 2016).

5.2.2 Des méthodes et des ressources qui contribuent au sentiment de contrôle

Les résultats relèvent également que certaines méthodes et ressources ont contribué à favoriser un sentiment de contrôle des bacheliers durant leur parcours scolaire. Diverses caractéristiques liées à leur microsystème et leur exosystème (Brofenbrenner, 1975) leur ont permis de réaliser des activités d'apprentissage de manière efficace, dans la mesure où ils se sentaient en contrôle par rapport à leurs apprentissages et à leurs méthodes de travail (Cartier et Langevin, 2001).

Tous les bacheliers ont notamment apprécié le fait d'avoir plus de temps pour réaliser leurs évaluations au postsecondaire puisqu'ils étaient moins nerveux à l'idée de manquer de temps. Ils perçoivent aussi que le fait de réaliser leurs évaluations dans un environnement moins bruyant favorisait leur concentration. Ces deux mesures adaptées estompaient le sentiment de stress et de peur de l'échec qu'ils ressentaient devant une évaluation et les amenaient à utiliser plus efficacement leurs méthodes de travail, permettant dès lors de démontrer leurs acquis.

Dans le même ordre d'idées, les bacheliers ont d'ailleurs témoigné avoir tiré beaucoup de bénéfices des méthodes de travail qu'ils ont développées au fil du temps (p. ex. : gestion du temps d'étude, prise de notes efficace, etc.) puisqu'elles les aidaient à mieux comprendre certaines notions et d'obtenir de bons résultats scolaires. Ils rapportent aussi avoir apprécié toutes les formes d'enseignement individualisé telles qu'une personne de leur entourage qui prend le temps de leur expliquer de nouveau certaines notions scolaires ou l'enseignement à domicile dont Jérémie et Gabriel ont bénéficié durant leur convalescence. La taille des groupes semble également avoir eu une influence sur les difficultés d'apprentissage vécues par les bacheliers. Dans un petit

groupe, ils se sont dits plus à l'aise de poser des questions visant à mieux comprendre les notions enseignées.

Les expériences au CFGA de Gabriel et dans le programme Arts-études de Nicolas permettent aussi de témoigner d'un sentiment de contrôle envers leurs apprentissages découlant des approches pédagogiques ou des modalités organisationnelles qui s'y rapportent. Rappelons que Gabriel précise s'être senti « tout puissant » au CFGA parce qu'il savait qu'il pouvait avancer à son rythme et se tourner aisément vers ses enseignants lorsqu'il avait des questions. Nicolas, de son côté, attribue une grande part de ses réussites scolaires au secondaire au programme Arts-études puisque les modalités organisationnelles lui permettaient d'apprendre de manière autodidacte, à son rythme et en fonction de ses besoins et intérêts.

Enfin, tous ont indiqué avoir apprécié le fait d'avoir des sessions à temps partiel au postsecondaire, puisqu'ils se sentaient moins « surchargés » et moins nerveux à l'idée de réaliser tous les travaux exigés. Ils pouvaient accorder plus de temps à chacun de leurs cours, ce qui se concluait par la réussite de ceux-ci. Leur parcours scolaire s'est donc réalisé sur une plus longue période que les délais prescrits par le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur (2021), mais sans menacer leur diplomation. Ce constat rappelle que de plus en plus d'étudiants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, réalisent leurs études postsecondaires dans un délai plus grand que celui prescrit. Les travaux du Centre d'Étude des COnditions de vie et des BESoins de la population (ÉCOBES) révèlent, à titre d'exemple, que le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) au terme de la durée prévue est deux fois moins élevé (35,5 % en 2012), que le taux d'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue (65,0 % en 2012) (Gaudreault et Gaudreault, accepté). Conséquemment, il semble que la réussite universitaire ne peut être uniquement interprétée en termes d'efficacité (p. ex. : terminer son programme dans les délais prescrits, avoir des résultats scolaires dans la moyenne, etc.) pour les étudiants en situation de handicap

(Robert et al., 2016) tels que ceux vivant avec un TDL. Les étudiants en situation de handicap peuvent présenter des moyennes générales moins élevées, mais obtenir tout de même leur diplôme postsecondaire (Jorgensen et al., 2007; Lombardi et al., 2011; Murray et Wren., 2003). Ils sont également plus nombreux à terminer leur parcours scolaire dans un délai plus long que celui prescrit, notamment parce qu'ils allègent leurs sessions ou ont besoin d'un trimestre supplémentaire pour obtenir leur diplôme (Jorgensen et al., 2005; Nadeau et al., 2018). Cette situation ne doit en revanche pas être interprétée négativement, compte tenu des bienfaits qu'ont occasionnés ces sessions plus allégées sur la réussite scolaire des quatre bacheliers de cette étude.

En résumé, l'expérience des bacheliers laisse entrevoir que les méthodes pédagogiques flexibles et certaines ressources étaient des alliées importantes pour contrer les difficultés qu'ils ont rencontrées parce qu'elles permettaient d'assurer un meilleur sentiment de contrôle sur leur vécu pour acquérir et mettre en pratique de nouvelles connaissances, qu'elles soient liées à leurs habiletés langagières, sociales ou scolaires (Ryckebush, 2008). Ces expériences de réussites amené les bacheliers à développer de nouvelles compétences (ex. : meilleure estime de soi) et à mieux connaitre les facteurs de protection qui les entourent, deux critères liés à une adaptation dite positive d'un contexte d'adversité dans les modèles de résilience de Richardson (2002) et de Kumpfer (1999).

5.2.3 La contribution des tuteurs de résilience scolaire

Les quatre bacheliers se sont exprimés sur l'influence positive qu'ont eue des gens de leur entourage dans leur parcours scolaire. Les résultats montrent que des membres de leur famille, des intervenants scolaires et des amis ont représenté pour les bacheliers ce que Cyrulnik (2007) appellent des tuteurs de résilience puisqu'ils ont contribué, directement ou indirectement, au développement de leur résilience scolaire (Anaut,

2003). Les prochaines lignes discutent de la complémentarité et des particularités de leur contribution respective.

Comme d'autres travaux l'ont révélé (Beauregard, 2011; 2014; Bergeron et al., 2017, 2019; Carroll et Dockrell, 2010; Conti-Ramsden et al., 2008; Michallet et Boudreault, 2004; Tardif, 2016; Tardif et Dumoulin, 2017), les parents de ces jeunes vivant avec un TDL ont été reconnus dans cette recherche comme des aidants de première ligne pour les bacheliers. Entre autres, ceux-ci ont accompagné leur enfant dès la petite enfance en soutenant le développement de leurs habiletés langagières. À titre d'exemple, Jérémie raconte que son père lui a longtemps expliqué les blagues dites « sarcastiques » pour l'aider à se familiariser avec cette forme d'humour. Les parents se sont également montrés disponibles pour aider les bacheliers à contrer les difficultés scolaires et sociales qu'ils ont rencontrées au primaire et au secondaire, tout comme il a été relevé dans plusieurs recherches québécoises s'intéressant au TDL (Beauregard, 2011; Bergeron et al., 2019; Michallet et Boudreault, 2014; Tardif, 2016; Tardif et Dumoulin, 2017). Ils les ont soutenus dans leurs apprentissages (p. ex. : aider dans les devoirs, expliquer 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 se sont tournés vers une psychologue du secteur privé 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 (p. ex. : Nicolas qui se rappelle beaucoup de moments passés avec son père à la petite enfance). Les résultats de cette thèse montrent que leur engagement et leur implication s'est poursuivie jusqu'à l'université. En effet, les parents des quatre bacheliers les ont soutenus sur le plan scolaire (p. ex. : aider dans les devoirs, proposer de se tourner vers des professionnels au besoin, encourager à la suite d'échecs) et affectif (p. ex. : les écouter lorsqu'ils rencontraient des difficultés sociales) de la petite enfance jusqu'à l'université. Leur soutien semblait être moins instrumental au postsecondaire (Vallerand, 2006). Comme le mentionnent Bourdon et ses collaborateurs (2012), le soutien instrumental représente une forme d'aide dans

l'accomplissement d'une tâche ou dans la défense des droits et des intérêts d'un apprenant auprès d'une institution scolaire dans une situation dite plus délicate. Les parents de Nicolas ont adopté cette forme de soutien lorsqu'ils ont rencontré son enseignante du primaire pour contredire une décision qu'elle avait prise, soit celle de lui faire reprendre une année. En revanche, au postsecondaire, les bacheliers n'ont pas témoigné de formes de soutien instrumental comme c'était le cas au primaire et au secondaire. Au postsecondaire, leurs parents les écoutaient, les encourageaient et leur partageaient certains conseils, en plus de s'assurer qu'ils puissent bénéficier de certains services du secteur privé au besoin.

De plus, tous les bacheliers se sont exprimés sur l'importance qu'ont eue certains enseignants dans leur parcours scolaire. Ces derniers sont d'ailleurs régulièrement identifiés comme des tuteurs de résilience en contexte scolaire dans les écrits (Anaut, 2006; Dorion et al., 2019; Nadeau, 2018; Villemagne, 2006). Les résultats montrent que les enseignants ont surtout permis aux bacheliers de s'accepter davantage et de mieux répondre à leurs besoins en termes d'apprentissage. Pour Nicolas, ce rôle a été joué par son enseignante de français du collégial qui bégayait tout comme lui. En agissant comme modèle positif, celle-ci lui a permis d'estomper le sentiment qu'il avait d'être différent. Gabriel, de son côté, a établi un parallèle entre l'influence marquante des enseignants qu'il a côtoyés et le personnage du panda roux dans le film *Kung fu panda*. Il se dit « chanceux » d'avoir rencontré des enseignants qui sont allés au-delà de ses diagnostics et qui se sont davantage concentrés sur ses forces et sur ses besoins scolaires. Il précise également avoir été motivé par l'envie de leur plaire en obtenant de bons résultats scolaires. Félix, lui, reconnait avoir rencontré des enseignants patients, empathiques et encourageants qui le « poussaient vers le haut ». Ces résultats illustrent que les 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 (Dorion et al., 2019; Kumpfer, 1999).

Tout comme Beauregard (2014) l'a remarqué dans son étude, les bacheliers ont très peu parlé des différents professionnels rencontrés à la petite enfance (p. ex. : orthophoniste, orthopédagogue, etc.). Seul Gabriel se souvenait d'une orthophoniste qui avait marqué son parcours au primaire, celle qui lui avait appris comment prononcer le son « u ». Des exemples issus de l'expérience des quatre bacheliers illustrent toutefois l'importance de l'aide obtenue par des professionnels lorsqu'ils étaient plus âgés. Il suffit de penser à Nicolas qui a été accompagné par une orthophoniste au collégial à la suite d'une recommandation de son enseignante qui lui a permis de mieux comprendre l'origine de ses difficultés langagières. Les bacheliers consultés semblent être en mesure de témoigner des bienfaits de certaines rencontres avec des professionnels à l'âge adulte, probablement parce qu'ils étaient davantage conscients de leurs défis et de leurs besoins (Carroll et Dockrell, 2010), mais aussi parce que cet accompagnement a permis de bonifier la vision qu'ils avaient d'eux-mêmes (Conti-Ramsden et Durkin, 2012).

Les bacheliers se sont aussi exprimés sur le soutien reçu de la part de leurs amis et de la fratrie durant leur parcours scolaire. Les résultats confirment une fois de plus l'importance du réseau social dans le parcours scolaire d'un jeune (Vienneau et Thériault, 2015). Bien que leur réseau social ait été limité, les bacheliers semblent s'être identifiés à quelques amis et avoir retiré beaucoup de bénéfices de ces relations, tels que se sentir accepté, vivre des expériences extrascolaires stimulantes ou se sentir moins seul. Gabriel précise également que sa sœur, ses frères de même que certains amis ont souvent « parlé pour lui » pendant son enfance et qu'il a apprécié cette forme de soutien puisqu'elle lui permettait, selon ses dires, de se faire mieux comprendre. Cette forme de soutien de nature instrumentale (Vallerand, 2006) est empreinte d'empathie, mais considérée comme étant moins efficace d'un point de vue orthophonique (Cleave et al., 2015). Il est reconnu que le fait de parler à la place d'un jeune qui présente un trouble du langage ne saurait être la stratégie la plus efficace à mettre en place pour améliorer ses habiletés langagières. La stratégie préconisée par

les orthophonistes est plutôt la reformulation (Cleave et al., 2015), laquelle nécessite de reprendre les propos du jeune en les formulant de manière correcte (p. ex. : si un enfant dit « y manger pomme », une personne peut reformuler en disant « il mange une pomme »). De plus, comme précisé dans la section précédente, ce besoin que Gabriel avait de camoufler ses difficultés langagières traduisait un désir d'être comme les autres ou une crainte de faire rire de lui. Pourquoi le fait de se tromper devrait-il faire l'objet de moqueries? Pendant longtemps, Gabriel a voulu éviter de prononcer des mots comprenant le son « u » par peur d'être jugé par ses pairs. Il précise avoir été « euphorique » lorsqu'il y est arrivé et s'être amusé à le prononcer pendant quelque temps, signe qu'il aurait été pertinent que les membres de sa famille ou ses amis modélisent également la prononciation de ce son au lieu de le prononcer pour lui pour l'amener à y parvenir plus tôt.

Ce soutien significatif par les membres de la famille, des intervenants scolaires ou des amis qui encadrent, soutiennent ou conseillent, est régulièrement considéré comme un facteur de protection lié à la résilience scolaire (Dorion et al., 2019; Kumpfer, 1999; Nadeau et Lessard, 2019). Un dénominateur commun entre les parents, les enseignants et les professionnels côtoyés est la confiance qu'ils avaient envers les capacités des bacheliers (Conti-Ramsden et Durkin, 2012). Ce comportement est d'ailleurs identifié chez les individus qui agissent à titre de tuteurs de résilience (Cyrulnik, 2007). Ces tuteurs de résilience semblent avoir influencé de manière positive l'image que les bacheliers avaient d'eux et avoir contribué au sentiment d'acceptation de soi qui s'est développé durant leur parcours scolaire.

5.2.4 Une adaptation positive qui passe par l'acceptation de soi

Comme précisé antérieurement, deux conditions doivent être observées pour qu'il y ait résilience : la présence d'un contexte d'adversité et une adaptation positive. Circonscrite au contexte scolaire, la résilience permet de mieux comprendre comment

des jeunes qui font face à un contexte d'adversité s'adaptent de manière positive en atteignant leurs objectifs scolaires (Freeman et al., 2004; Tessier et Schmidt, 2007; Théorêt, 2005; Wang et al., 1994). Dans cette recherche, le fait de vivre avec un TDL représentait le contexte d'adversité, compte tenu des impacts fonctionnels décrits dans la définition de ce trouble du langage, lesquels ont été recensés dans plusieurs recherches (Bishop et al., 2016, 2017). L'obtention d'un diplôme universitaire représentait quant à elle l'adaptation positive (Sauvé et al., 2006; Zaouani-Denoux, 2014).

Pour Larose et son équipe (2001), Richardson (2002) et Kumpfer (1999), une adaptation est également dite positive lorsqu'une personne évolue à travers son processus de résilience et qu'elle s'épanouit à travers les évènements ou expériences vécus. Partant de ce fait, l'expérience des quatre bacheliers laisse croire que l'obtention de leur diplôme universitaire ne saurait à elle seule symboliser leur adaptation positive. L'adaptation positive des bacheliers semble se conjuguer également avec l'idée qu'ils ont évolué positivement par rapport à leur trouble du langage durant leur parcours scolaire. Ils semblent s'être acceptés davantage, mais dans tous les cas, cette acceptation s'est réalisée au postsecondaire. Alors que Nicolas précise explicitement qu'une enseignante du collégial l'a aidé à s'accepter davantage, les trois autres bacheliers semblent l'avoir fait au moment où ils ont entrepris des études dans un domaine qu'ils appréciaient et valorisaient grandement. Cette situation peut s'expliquer, entre autres, par le fait qu'ils valorisaient les études postsecondaires et les associaient à un parcours dit « normal ».

Cette acceptation de soi a eu des répercussions positives sur leur parcours scolaire. Comme l'ont relevé d'autres études (Anctil et al., 2008; Robert et al., 2016), la conscience et l'acceptation de leur diagnostic les ont amenés à modifier certains comportements tels que se tourner davantage vers les autres, demander plus d'aide, participer davantage en classe ou bénéficier de mesures adaptées.

En somme, le rapport entre les bacheliers et leur trouble du langage a évolué au fil du temps. L'obtention de leur diplôme universitaire représente un succès dont ils sont grandement fiers, mais les résultats permettent également de croire qu'ils ont aujourd'hui un meilleur rapport avec leur trouble du langage. Ils expriment ainsi un rapport instrumental (valoriser l'utilité des études et mettre en œuvre des moyens pour y arriver) et expressif (se centrer sur l'accomplissement et la réalisation de soi à travers ses études) envers leurs études puisqu'elles leur ont permis d'atteindre un but et de se construire au plan identitaire (Pilote et Garneau, 2011). Leur expérience mène à proposer des repères d'action pour amener plus de jeunes vivant avec un TDL à vivre de telles réussites scolaires et personnelles à travers leur parcours scolaire.

5.3 Repères d'action pour favoriser le développement de la résilience scolaire des jeunes vivant avec un TDL

Les expériences négatives et positives entourant le parcours scolaire des bacheliers consultés permettent de mettre en évidence des dimensions sur lesquelles il est possible d'intervenir (Villemagne, 2011) pour soutenir le développement de la résilience scolaire de leurs homologues. Les résultats de cette recherche ont conséquemment amené l'étudiante-chercheuse à proposer trois repères d'action à cet égard. Ces repères d'action ne visent pas exclusivement la poursuite d'études universitaires pour les jeunes qui vivent avec un TDL, mais permettent de discuter ce qui pourrait être fait pour améliorer leur expérience scolaire et leur permettre de compléter des études liées à leurs intérêts et à leurs capacités en s'intéressant aux caractéristiques individuelles et environnementales communes qui ont modulé le parcours scolaire des bacheliers consultés.

5.3.1 Amener les intervenants scolaires à adopter un modèle social du TDL

Comme le souligne Boisvert (2009), « la résilience passe nécessairement par le regard appréciatif de l'autre sur soi » (p. 106). Le premier repère d'action concerne donc

davantage les intervenants qui gravitent autour des jeunes vivant avec un TDL et se résume avec l'idée d'adopter un modèle social du TDL à travers leurs interventions. En effet, tout comme Ducharme et Montminy (2012) l'ont noté dans leur étude, il se dégage des résultats que des préjugés ou attitudes négatives persistent de la part des acteurs de l'éducation par rapport à la faisabilité du projet d'études des étudiants comme ceux vivant avec un TDL qui sont considérés en situation de handicap.

Pour faciliter l'adoption d'une approche d'intervention moins déficitaire et médicale, c'est-à-dire centrée sur le handicap, quelques chercheurs ont émis des suggestions intéressantes qui méritent d'être partagées. Par exemple, Dubé et ses collaborateurs (2016) conseillent aux intervenants scolaires de rencontrer des étudiants en situation de handicap qui ont vécu des expériences scolaires positives, tels que les bacheliers participant à cette recherche, pour qu'ils puissent raconter leur histoire et discuter avec d'autres étudiants des stratégies qui ont facilité leur réussite. Il s'agirait là, selon Dubé et son équipe (2016), d'un moyen de contrer certains mythes associés aux étudiants en situation de handicap. Fichten et son équipe (2006) conseillent de leur côté de publiciser davantage les réussites des étudiants en situation de handicap pour décrire les facteurs ayant favorisé celles-ci. Enfin, Bergeron et ses collègues (2019) réitèrent l'importance de sensibiliser les intervenants en milieu scolaire aux effets négatifs de l'étiquetage des étudiants (Magnan et al., 2016). En ce sens, il importe également de renforcer la formation initiale en enseignement pour aider à ce changement de paradigme (Fortier, et al., 2018).

Les résultats révèlent également que les bacheliers ont apprécié le fait que leurs parents ou des intervenants du milieu scolaire reconnaissent leurs forces et leurs capacités. Cette reconnaissance pouvait se faire de manière directe (p. ex. : encouragements, remise de certificats) ou indirecte (p. ex. : proposer des activités liées à leurs forces). Leur détermination et leur persévérance ont également été identifiées par des reconnaissances publiques (p. ex. : méritas, bourse, prix). Celles-ci ont permis de

renforcer leur sentiment de compétence en symbolisant une reconnaissance par autrui (Anaut, 2003; Boisvert, 2009). Le fait de vivre de telles réussites et de reconnaitre leurs capacités semble avoir amené ces bacheliers à se définir autrement que par leur TDL et mérite d'être reproduit.

Enfin, comme le soulignent McCombs et Pope (1994), plus on discute avec des apprenants sur ce à quoi ils attribuent leurs réussites ou leurs échecs, plus il est possible de comprendre comment des croyances négatives sur leurs capacités influencent leurs comportements. En discutant davantage avec les jeunes vivant avec un TDL, il serait donc possible de mieux comprendre leurs attributions causales des difficultés qu'ils rencontrent. Pour Viola (2018), « les enseignants peuvent et doivent intervenir sur les attributions causales évoquées par les élèves afin de modifier les préconceptions qui pourraient être un frein aux apprentissages » (p. 141). Comme les bacheliers consultés semblent avoir grandement attribué les difficultés qu'ils rencontraient à leurs caractéristiques individuelles, il importe de dépasser les discussions avec eux en agissant pour qu'ils cessent d'avoir le sentiment qu'ils doivent constamment s'adapter à leur environnement. Des approches inclusives se doivent ainsi d'être adoptées tout au long de leur parcours scolaire.

5.3.2 Recourir à des approches inclusives tout au long de leur parcours scolaire

Le système scolaire du Québec s'est donné pour objectif de permettre à tous les apprenants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, de développer leur plein potentiel (Rousseau et Prud'homme, 2010). La démocratisation des études supérieures symbolise une forme de reconnaissance du développement du plein potentiel des étudiants en situation de handicap (Paré et al., 2015) qui réalisent aujourd'hui des études supérieures qui se conjuguent avec leur intérêt professionnel et leurs capacités. Auparavant, leurs différences cognitives et comportementales limitaient cette pleine actualisation de leur potentiel (Vagneux et Girard, 2014; Vienneau, 2005) puisque les

milieux scolaires s'adaptaient moins à leurs besoins. Pour Rousseau et Prud'homme (2010) :

> L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. […] L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres. (p. 10)

À la lecture de cette définition, force est de constater qu'une institution scolaire inclusive s'inscrit dans le paradigme de la dénormalisation qui préconise l'idée que l'atteinte abusive de normes socialement acceptées « détruit l'essence même de l'expérience humaine » (Aucoin et Vienneau, 2015, p.81). Une institution scolaire inclusive valorise l'idée qu'elle doit s'adapter à la diversité des besoins des étudiants, et non l'inverse (CSÉ, 2017), cette diversité étant perçue comme une richesse (Aucoin et Vienneau, 2015). Les résultats de cette recherche illustrent la pertinence d'adopter plus d'approches inclusives tout au long du parcours scolaire des jeunes vivant avec un TDL.

Dans un premier temps, le fonctionnement actuel des services adaptés au postsecondaire présente certaines lacunes et se conjugue davantage avec le modèle médical du handicap qu'avec le modèle social (OMS, 2011) (Baron et al., 2020). D'abord, il est nécessaire que l'étudiant en situation en handicap en fasse la demande, laquelle repose sur l'obtention d'un diagnostic par un professionnel du secteur privé. Pour Marcellini (2017), cette nécessité de présenter un diagnostic médical amène l'idée que c'est le handicap qui demeure à l'origine des difficultés rencontrées par un étudiant qui présente un trouble, une déficience ou un handicap. D le rappellent Nguyen et son équipe (2015), certains étudiants n'ont pas toujours la possibilité financière de se

tourner vers ces services, alors que d'autres peinent à obtenir du soutien compte tenu des listes d'attente. De plus, certains étudiants en situation de handicap préfèrent ne pas se tourner vers ces services, les raisons fréquentes qu'ils évoquent étant le manque de connaissances sur les procédures et les services offerts ainsi que les préjugés dont ils sont victimes (Fichten et al., 2013; Nguyen et al. 2015). Ils préfèrent ainsi éviter de les utiliser, craignant d'affaiblir une image de soi déjà fragilisée. De plus, une tendance dans le soutien offert aux étudiants en situation de handicap au postsecondaire consiste à proposer des dispositifs d'intervention à l'extérieur de la classe. Or, les enseignants et professeurs auraient tout à gagner d'intégrer certains dispositifs dans le contexte de leur classe.

La conception universelle de l'apprentissage (CUA), une approche cohérente avec le modèle social du handicap (OMS, 2001), peut ainsi devenir une avenue intéressante à considérer. Celle-ci représente une démarche pédagogique favorisant un apprentissage pour tous les apprenants à travers un enseignement holistique ayant pour objectif de réduire les obstacles cognitifs, émotionnels et psychomoteurs liés à l'apprentissage (Barile, 2003; McGuire et al., 2003). Ce paradigme consiste à permettre l'acquisition de connaissances à tous les apprenants en se centrant sur la question de l'accessibilité et en planifiant de manière anticipée leurs besoins (Barile, 2003; McGuire et al., 2003). Partant de ce fait, des formations sur la CUA pourraient être davantage offertes aux enseignants du collégial et aux professeurs des universités, ceux-ci étant majoritairement des spécialistes de contenu dans la mesure où ils n'ont pas reçu de formation en enseignement (Davies et al., 2013). Ces derniers pourraient aussi, par exemple, aménager des horaires d'examens permettant de réduire la taille des groupes ou proposer des approches pédagogiques qui favorisent un enseignement plus individualisé. Ils pourraient également piloter des ateliers sur les stratégies d'étude ou la gestion du stress, considérant qu'il s'agit de besoins importants des étudiants en situation de handicap (Cartier et Langevin, 2001; Gaudreault et Normandeau, 2018; Turcotte et al., 2018). Dans le même ordre d'idées, comme les bacheliers ont rapporté

à plusieurs reprises avoir eu besoin d'explications supplémentaires pour bien comprendre certaines notions scolaires, les outils technologiques s'avèrent utiles (Nguyen et al., 2015). Par exemple, les enseignants auraient tout à gagner à réaliser des capsules vidéo dans lesquelles ils présenteraient certaines notions scolaires. Les jeunes vivant avec un TDL pourraient ainsi les écouter autant de fois que désiré.

Dans un deuxième temps, l'expérience vécue en stage par Jérémie ne devrait pas être reproduite. Durant l'entretien, l'étudiante-chercheuse a d'ailleurs demandé à Jérémie quels seraient les conseils qu'il aurait envie de partager à des superviseurs de stage qui accueillent dans leur milieu de travail un étudiant vivant avec un TDL. Jérémie a alors présenté cinq suggestions, dont certaines ont été soulevées par Baron et son équipe (2021) : adopter une approche individuelle, offrir plus de temps, éviter de menacer, être jumelé avec deux superviseurs et prioriser des directives claires. Les suggestions de Jérémie se rapportent toutes à l'idée que des interventions auraient dû être mises en place auprès de lui pour réduire les obstacles à ses apprentissages et à son engagement scolaires (p. ex. : offrir plus de temps ou plus de soutien), alors que les difficultés qu'il a rencontrées en stage étaient uniquement attribuables à ses caractéristiques individuelles. Baron et son équipe (2021) proposent d'autres suggestions pour soutenir la réussite des stages des étudiants en situation de handicap telles que favoriser les reprises pour permettre l'atteinte des compétences ou réaliser une autoévaluation des compétences avant l'évaluation mi-stage.

Enfin, l'implication des parents dans le parcours scolaire d'un jeune représente dans la documentation scientifique un vecteur important de sa réussite scolaire (Dumoulin, 2016; Dumoulin et al., 2014; Duval et al., 2019; Larivée, 2011; Tardif, 2016). Plusieurs études ont permis de démontrer 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. Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'il est généralement

observé que le soutien des parents dans le parcours scolaire de leur enfant décroit en fonction du niveau scolaire (Deslandes, 2001, 2004). 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 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 que les parents doivent être en retrait à partir du moment où un jeune entreprend des études postsecondaires semble persister. En effet, comme le rappellent plusieurs chercheurs 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 considèrent comme compétents pour le faire, s'ils estiment que c'est leur rôle et s'ils sont invités à le faire. Considérant leur pertinence pour favoriser la collaboration entre l'école et la famille, il est possible de croire que la mise en place de stratégies de communication bidirectionnelle auprès d'eux pourraient les amener à s'impliquer davantage (Dumoulin et al., 2014). Les institutions postsecondaires détiennent donc une responsabilité importante à l'égard de la collaboration avec les parents considérant qu'elles contrôlent les possibilités d'implication (Larivée, 2011). 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, un projet ayant pour objectif de valoriser davantage le rôle parental dans la réussite éducative des jeunes, de la maternelle jusqu'à l'université.

Entre autres, une application web a été créée pour permettre aux parents d'être informés des moments charnières liés aux différentes transitions scolaires et de la manière dont ils peuvent s'impliquer auprès de leur enfant[14].

5.3.3 Soutenir leur processus d'orientation scolaire

Enfin, les résultats relèvent que l'intérêt que les bacheliers ont eu pour leur domaine d'études à l'université a grandement contribué au développement de leur résilience scolaire. Leur expérience laisse présager qu'ils étaient motivés de manière intrinsèque par rapport à leurs cours (Deci et Ryan, 2002). Ils appréciaient les contenus, en plus de leur accorder un sens et une utilité. Comme le mentionnent Cartier et Langevin (2001), « c'est lorsque les étudiants [font] des apprentissages signifiants dans leurs cours que les taux de réussite aux examens [sont] plus élevés » (p. 376). Cependant, en s'intéressant au vécu des quatre bacheliers, il est possible de constater que leur processus d'orientation scolaire s'est avéré complexe. Deux d'entre eux (Jérémie et Gabriel) rapportent avoir utilisé les services d'orientation offerts dans les établissements scolaires qu'ils ont fréquentés, mais leur expérience laisse présager, comme l'a souligné Matte (2012), qu'ils n'ont pas su répondre efficacement à leurs besoins. La situation pourrait évidement être différente aujourd'hui puisque ce soutien a été proposé il y a plusieurs années. De son côté, Gabriel a découvert la psychoéducation par hasard à l'université, en s'inscrivant à deux cours optionnels dans le cadre de son programme initialement choisi.

Or, en 2019, dans son avis *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec,* le CSÉ recommandait aux responsables des services d'orientation des universités « de continuer de soutenir leur personnel dans les services offerts aux étudiantes et aux étudiants ayant des besoins particuliers, notamment en lui offrant des formations visant à l'informer et à l'outiller en ce qui concerne cette

[14] https://transitionsscolaires.ca/

population particulière » (p. 94). Les conseillers en orientation, mais également tous les intervenants scolaires et les parents qui gravitent autour des jeunes vivant avec un TDL, auraient donc tout à gagner de prendre en considération leurs aspirations scolaires et de renforcer tous les facteurs de protection, qu'ils soient individuels ou environnementaux, qui leur permettent de les atteindre (Michallet, 2012). Nadeau et Lessard (2019) sont aussi de cet avis. Ces deux chercheuses se sont intéressées au processus de résilience scolaire d'élèves à risque de décrochage scolaire et provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé. Leurs résultats ont permis de décrire des pratiques gagnantes pour favoriser cette résilience scolaire, dont celle de « soutenir chaque élève dans la détermination et la considération de ses objectifs personnels et futurs pour la planification de son parcours scolaire » (p. 178). Le fait d'avoir des aspirations scolaires réalistes qui tiennent compte des forces, intérêts et limites d'un apprenant est perçu depuis longtemps comme un vecteur de motivation et de réussites scolaires (Freeman et al., 2004; Villemagne, 2011; Villemagne et al., 2016). En effet, pour Marcoux-Moisan et al. (2010), les aspirations scolaires « sous-tendent l'effort investi pour échapper aux contraintes imposées par l'environnement social – contraintes dont les acteurs sociaux n'ont pas toujours conscience – en vue de la réalisation de projets personnels » (p. 1).

Différentes activités pourraient ensuite être proposées au jeune pour confirmer ce choix de carrière. L'expérience de Jérémie illustre bien cette approche. Celui-ci rêvait initialement de devenir orthophoniste, mais ses résultats scolaires ne lui permettaient pas de s'inscrire à ce programme. Sa mère, qui voyait en lui ce désir d'aider les autres, lui a proposé de rencontrer une travailleuse sociale pour mieux comprendre son rôle et ses fonctions quotidiennes. Cette rencontre a été déterminante pour son choix de carrière puisqu'elle a permis à Jérémie de mieux comprendre cette profession et de définir un nouvel objectif professionnel, plus adapté à ses caractéristiques individuelles. Comme le conseillent Lauzier et son équipe (2018), il importe également

de soutenir les étudiants dans la planification de leur parcours scolaire et professionnel, et non seulement dans l'identification de leur objectif scolaire.

Les résultats de cette recherche permettent toutefois de se questionner sur la valeur que les bacheliers consultés ont accordée aux études postsecondaires. Pour eux, le fait d'entreprendre de telles études se conjuguait avec « réussite » et « normalité ». Ce constat permet de penser que certains jeunes vivant avec un TDL peuvent avoir ces mêmes perceptions et vivre difficilement le fait de ne pas y arriver. Les résultats obligent à avoir une réflexion critique sur la valeur accordée aux études supérieures et confirment que des efforts doivent continuer d'être mis en place pour valoriser l'idée que la réussite puisse se traduire différemment d'un apprenant à l'autre (Aucoin et Vienneau, 2015; Bergeron et al., 2019; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999).

CONCLUSION

« In conclusion, the answer to the question "how will this child with [TDL] turn out" need not invariably be negative. »
(Conti-Ramsden et al., 2009, p. 33)

Considérant qu'ils doivent régulièrement essuyer des défaites et des revers, le parcours scolaire des jeunes vivant avec un TDL s'avère complexe (Beauregard, 2014; Bergeron et al., 2019; Bishop et Clarkson, 2003; Franc et Gérard, 2004; Johnson et al., 2010). Plusieurs études s'intéressant au TDL se sont attardées aux limitations des jeunes présentant ce trouble du langage et aux situations environnementales qui les ont placés en situation de handicap par rapport à celui-ci (Breault et al., 2019; Conti-Ramsden et al., 2009; Franc et Gérard, 2004). Elles permettent de conclure qu'il est plus difficile pour eux d'obtenir un premier diplôme qualifiant. Or, comme suggéré par Carroll et Dockrell (2010), cette recherche a permis d'adopter une vision plus positive du dénouement scolaire de jeunes vivant avec un TDL en s'intéressant à ceux qui font preuve de résilience scolaire, c'est-à-dire à ceux qui ont déjoué les pronostics en obtenant un diplôme universitaire (Théorêt, 2005). Cette étude multicas interprétative de nature biographique réalisée auprès de quatre bacheliers vivant avec un TDL a plus précisément permis de répondre à la question générale de recherche : comment s'est développée la résilience scolaire de bacheliers québécois vivant avec un TDL ? Pour ce faire, un questionnaire ouvert portant sur leur historique médical et leur parcours scolaire a d'abord été proposé. Ces quatre bacheliers vivant avec un TDL ont par la suite participé à un entretien sous forme de récit de vie, en amont duquel ils ont rassemblé 16 artéfacts sous forme de photos ou d'images représentant les caractéristiques qui avaient, à leur avis, favorisé la poursuite de leurs études jusqu'à l'université. Des analyses verticales et horizontale des données ont été réalisée afin d'atteindre les trois objectifs secondaires de la recherche : 1) Identifier les facteurs de risque individuels et environnementaux qui ont accru la possibilité que les bacheliers

vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire; 2) Identifier les facteurs de protection individuels et environnementaux qui ont limité les risques que les bacheliers vivant avec un TDL ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire et 3) Dégager l'influence de ces facteurs de protection sur les facteurs de risque. Cette conclusion résume maintenant la contribution scientifique de la thèse, en plus de décrire les limites méthodologiques et les pistes futures pour la recherche.

Contribution scientifique de la thèse

Cette recherche a permis de mettre en lumière le parcours scolaire d'étudiants qui se démarquent par leur rareté. Plusieurs chercheurs s'intéressant au TDL espéraient ce type de recherche qui permet d'adopter une vision moins déficitaire de ce trouble du langage (Bishop, 2016, 2017). L'intention derrière la recherche n'est pas de considérer que le parcours résilient d'un jeune adulte vivant avec un TDL se conjugue systématiquement avec l'obtention d'un diplôme universitaire, mais plutôt de mettre l'accent sur le fait que la résilience favorise le développement d'un individu (Linley et Joseph, 2004).

En s'intéressant à la résilience scolaire sous un angle écosystémique, il a été possible de comprendre de manière plurifactorielle comment s'est développée la résilience scolaire de quatre bacheliers québécois vivant avec un TDL. Les quatre bacheliers ont rencontré des difficultés langagières, des difficultés d'apprentissage et fait face à des difficultés sociales importantes. Trois d'entre eux ont également côtoyé des intervenants scolaires qui ont accru les risques qu'ils abandonnent leurs études avant l'obtention de leur diplôme universitaire en ne reconnaissant pas leurs capacités. Ces difficultés les ont amenés à cheminer avec le sentiment d'être différents de leurs pairs.

Les résultats portant sur le premier cas-témoin, Nicolas, montrent que son environnement a influencé positivement le regard qu'il portait sur lui-même. Durant son parcours scolaire, il a accepté davantage son TDL et son trouble du bégaiement, en plus de se tourner plus vers les formes de soutien qui lui étaient proposées (p. ex. : soutien de ses parents, mesures adaptées à l'université, etc.), lui permettant ainsi de réaliser des études universitaires dans un domaine lié à ses intérêts et à ses capacités, tout en développant des liens sociaux.

Jérémie, de son côté, rapporte que ses difficultés langagières ont longtemps accentué ce sentiment d'être différent et l'ont amené à traverser de nombreux obstacles scolaires et sociaux. Les comportements discriminatoires ou négatifs à l'égard de ses difficultés langagières ou d'apprentissage lui ont donné envie de se surpasser et de démontrer ses capacités. En s'engageant dans ses études, il a réussi à aller au-delà des limites que son environnement pouvait lui imposer.

Gabriel a surtout raconté comment des individus associés à ses milieux de vie immédiats ont été marquants et aidants dans son parcours scolaire pour l'aider à se surpasser (p. ex. : ses frères et sa sœur qui l'aident à se faire comprendre à la petite enfance, ses amis qui lui partagent leurs méthodes de travail au primaire, des enseignants marquants, etc.). Un changement important dans son parcours scolaire a été vécu au moment où il s'est inscrit en psychoéducation à l'université. Il semble s'être assumé davantage, cette acceptation l'amenant à adopter de nouveaux comportements qui ont favorisé sa réussite scolaire (ex. : participer plus en classe).

Enfin, Félix a mentionné à quelques reprises s'être senti différent pendant son parcours scolaire. La fréquentation d'une classe spéciale semble avoir grandement contribué à son sentiment d'être à part des autres puisqu'il se comparait à ses pairs en classe ordinaire. Félix a mentionné à quelques reprises s'être fixé des objectifs visant à mieux se percevoir ou à se sentir moins « différent ». Ses parents et ses enseignants l'ont

soutenu dans l'atteinte de ses objectifs, mais Félix attribue une grande part de son succès à sa persévérance. Selon lui, ses forces individuelles telles que sa curiosité intellectuelle l'ont grandement aidé à contrer les défis qu'il a rencontrés tout au long de son parcours scolaire. Les résultats permettent de penser qu'il s'accepte davantage aujourd'hui.

En somme, les résultats indiquent que ces bacheliers ont côtoyé des intervenants scolaires et des élèves qui ont influencé négativement l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes, les amenant à s'attribuer leurs revers et à chercher à correspondre le plus possible aux normes sociales et scolaires dominantes. De nombreuses caractéristiques individuelles et environnementales ont atténué ces facteurs de risque au fil du temps. Les bacheliers se sont montrés persévérants et engagés dans leurs études, malgré les défis auxquels ils ont fait face, en plus d'être motivés par l'idée d'atteindre les objectifs à court, à moyen ou à long terme qu'ils s'étaient fixés (p. ex. : réussir leur année scolaire, aller à l'université, etc.). Ils ont également côtoyé des parents, intervenants scolaires et amis qui ont représenté des tuteurs de résilience scolaire. Un dénominateur commun entre ces tuteurs de résilience scolaire est qu'ils avaient une grande confiance envers les capacités des bacheliers, comportement reconnu chez les individus qui agissent à titre de tuteurs de résilience (Cyrulnik, 2007). L'obtention de leur diplôme universitaire représente un succès dont les participants sont fiers, mais les résultats témoignent aussi, et surtout, qu'ils ont aujourd'hui un meilleur rapport avec leur trouble du langage que lors de la petite enfance.

Les résultats permettent d'adopter un regard critique sur l'influence de l'environnement de ces bacheliers durant leur parcours scolaire et confirment que des efforts doivent persister pour valoriser l'idée que la réussite peut se traduire différemment d'un apprenant à l'autre. Les résultats pourront certainement outiller les étudiants vivant avec un TDL, leurs parents et les intervenants scolaires qui gravitent autour d'eux pour qu'ils adoptent une perspective d'intervention orientée vers la

résilience. Plus précisément, les intervenants auraient tout à gagner à s'intéresser aux forces des étudiants plutôt qu'à leurs limites et à voir au-delà du diagnostic et des déficits (Brown, 2001; Luthar et Cicchetti, 2000). De plus, pour Fontaine et Peters (2012), des recherches comme celles-ci qui visent à comprendre ce qui favorise la rétention des étudiants jusqu'à l'université sont pertinentes puisque « les milieux universitaires sont aux premiers balbutiements de l'opérationnalisation de pratiques visant à favoriser la rétention des étudiants » (p. 49). Elles permettent de cerner des pratiques efficaces pour favoriser cette résilience lorsque les étudiants ont les capacités et les aspirations scolaires liées à l'obtention d'un diplôme universitaire.

Enfin, les résultats indiquent que les bacheliers accordaient beaucoup d'importance à l'obtention de leur diplôme universitaire, laquelle se résumait pour eux avec « réussite » et « normalité ». Leurs propos se conjuguent davantage avec le concept de réussite scolaire que celui de réussite éducative (CSÉ, 2019) et amènent à se questionner sur les stratégies à mettre en place pour valoriser davantage la réussite dans une perspective écosystémique.

Limites méthodologiques

Des limites entourant les choix méthodologiques du projet ont été identifiées. Dans un premier temps, le fait d'analyser des données issues de l'interprétation que les bacheliers ont faite de leur parcours scolaire pourrait laisser croire qu'ils ont possiblement évité de parler de certains évènements ou expériences. La méthode du récit de vie, laquelle a été mise de l'avant dans cette thèse, sous-entend que les bacheliers pouvaient omettre, volontairement ou non, certains évènements ou certains sentiments. Or, pour plusieurs spécialistes du récit de vie (Bertaux, 2003; Burrick, 2010; Desmarais, 2008; Kaufmann, 2004; Lainé, 2007), cet enjeu n'est toutefois pas une limite lorsqu'un chercheur s'intéresse à la signification qu'une personne donne à son parcours, à ce qu'il évoque pour elle. Comme le précise Burrick (2010) en

reprenant les propos de Lainé (2007), « l'objectif du récit de vie n'est pas d'atteindre la réalité objective des évènements constitutifs de l'histoire du sujet, tels qu'ils se sont déroulés au moment même, mais bien le rapport qu'entretient le sujet, aujourd'hui, avec ces évènements » (p. 22). Ainsi, pour converger avec l'approche épistémologique ciblée, aucun objectif de recherche ne visait à mesurer le poids relatif des facteurs ayant facilité ou nui à la résilience scolaire des bacheliers, tout comme il n'était pas nécessaire de s'assurer que tous les facteurs de risque ou de protection possibles aient été abordés par les bacheliers. L'objectif est toujours demeuré de « saisir leur imbrication dans les discours des acteurs (comment ils donnent la primauté aux effets de ces facteurs sur leurs parcours, comment ils transigent avec ces facteurs) » (Potvin et Leclercq, 2014, p. 318). Pour Desmarais (2008), le principal défi lié à l'utilisation d'un récit de vie dans une recherche est d'activer le travail de remémoration de son parcours. Les deux méthodes utilisées avant l'entretien sous forme de récit de vie, soit le questionnaire et la sélection d'artéfacts, visaient à faciliter cette tâche auprès des bacheliers (Bloch, 1995). De plus, le fait d'avoir demandé aux bacheliers de valider la synthèse de leur parcours scolaire leur permettait de préciser, au besoin, des informations qu'ils avaient omis de partager (p. ex. : Nicolas a désiré spécifier qu'un enseignant du primaire avait été marquant pour lui).

Dans un deuxième temps, selon Llyod et ses collaborateurs (2006), dans le cadre d'une étude réalisée auprès de personnes présentant des difficultés langagières, les risques que le chercheur impose sa propre interprétation ou ses propres perceptions de l'objet d'étude sont plus élevés. Pour pallier cette limite, des stratégies communicationnelles ont été mises en place afin de s'assurer que les bacheliers soient à l'aise de s'exprimer. L'étudiante-chercheuse connaissait et adoptait d'ores et déjà des comportements visant à faciliter leur participation à une entrevue (Tardif, 2016, 2017). De plus, l'exploitation d'artéfacts (photos et images) a représenté une méthode de recherche pertinente pour partager leur expérience et les émotions qui en découlent lors de l'entretien sous forme de récit de vie sans un usage exclusif de la parole, facilitant ainsi la communication.

Elle a permis de mieux comprendre les significations données aux éléments visuels liés à l'objet étudié.

Dans un troisième temps, les données de recrutement limitées amènent à penser que les résultats ne permettent pas d'établir un portrait plus large des bacheliers vivant avec un TDL.À titre d'exemple, aucun participant 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 démontré de l'intérêt, mais n'avait pas terminé ses études universitaires au moment de la collecte de données, ne répondant donc pas à tous les critères de sélection. Qui plus est, l'étude est circonscrite géographiquement puisque les bacheliers consultés ont réalisé l'ensemble de leurs études au Québec, une province canadienne. Or, rappelons que la résilience scolaire doit être interprétée de manière individuelle lorsqu'elle est perçue comme un processus puisque chaque individu présente un parcours qui lui est propre. Pour Théorêt (2005) :

> Quand la résilience et la vulnérabilité sont vues comme des processus plutôt que des traits et que le facteur de protection est défini par rapport à la difficulté dont il empêche la manifestation, il s'ensuit alors dans cette association univoque qu'il existe une grande variation dans le type de résilience. Puisqu'un même facteur ne peut être cause de toutes les difficultés surmontées, on se retrouve avec une multiplicité de facteurs de protection pour chacune des difficultés surmontées. (p. 644)

Les recherches orientées vers la résilience permettent surtout de mettre l'accent sur ce qui peut aider une personne à contrer des facteurs de risque et vivre des réussites. Tous les facteurs de protection dégagés de l'expérience des bacheliers vivant avec un TDL peuvent donc servir de tremplin pour leurs homologues même s'ils diffèrent quelque peu d'un bachelier à l'autre, puisqu'ils apportent un éclairage nouveau sur leur résilience scolaire. Ce projet permet, tout comme le valorisaient Sroufe et ses collaborateurs (2005), de documenter les facteurs sur lesquels il est possible

d'intervenir, permettant ainsi à plus d'étudiants dans une situation similaire de vivre des succès, et ce, peu importe leur sexe et leur pays d'origine.

Pistes futures pour la recherche

Comme précisé dans la section précédente, aucune bachelière vivant avec un TDL n'a participé à cette étude. Or, il est reconnu que l'expérience scolaire diffère à plusieurs égards d'un sexe à l'autre (De Léonardis et al., 2006). Il serait alors intéressant de réaliser la même étude auprès de bachelières vivant avec un TDL pour connaitre, s'il y a lieu, les convergences et divergences dans le développement de leur résilience scolaire par rapport à celui de leurs homologues masculins, permettant ainsi, s'il y a lieu, de mieux outiller les intervenants scolaires qui le côtoient.

Dans un autre ordre d'idées, les résultats ont permis aux bacheliers de porter un regard rétrospectif sur leur parcours scolaire, mais invitent à se questionner sur le réinvestissement de leurs facteurs de protection au niveau professionnel, considérant que plusieurs défis semblent perdurer pour les jeunes adultes vivant avec un TDL quant à leur insertion et intégration sur le marché du travail (Breault et al., 2019).

Pour mener à bien ce projet de thèse, des choix méthodologiques ont été effectués en fonction des objectifs et du cadre conceptuel ciblé. Toutefois, certains résultats amènent à s'interroger sur la pertinence de réaliser des analyses secondaires de données en s'intéressant à d'autres cadres conceptuels. Il pourrait être intéressant, par exemple, de les analyser en s'inspirant du modèle de développement humain de Fougeyrollas (2010) ou d'explorer si les bacheliers ont mis en place un processus de résistance active à travers leur parcours scolaire (Letscher et al., 2015). Il pourrait également être intéressant de consulter des jeunes adultes vivant avec un TDL qui ont mis fin à leurs études universitaires pour pouvoir identifier ce qui les distinguent des quatre bacheliers consultés à la lumière des deux cadres théoriques identifiés.

Les résultats montrent que de nombreux facteurs de protection doivent être mis en place pour limiter l'influence négative des difficultés d'apprentissage des bacheliers. Ces derniers ont indiqué avoir obtenu beaucoup de soutien, sous différentes formes, de la part de leurs parents et de leurs enseignants. Il serait intéressant, dans une visée d'intervention, de rencontrer les tuteurs de résilience qui ont marqué positivement leur parcours scolaire pour connaitre les stratégies qu'ils mettaient en place pour favoriser leur compréhension des différentes notions scolaires et favoriser leur bienêtre affectif. Leurs expériences pourraient inspirer et outiller d'autres parents ou intervenants scolaires qui gravitent autour de jeunes vivant avec un TDL.

Dans un tout autre ordre d'idées, parmi tous les participants, aucun ne s'est exprimé sur ses expériences amoureuses à travers son parcours scolaire. De plus, aucun n'a indiqué être actuellement en relation avec un individu. Conti-Ramsden et son équipe (2017) ont récemment noté, comme l'avaient fait quelques chercheurs antérieurement (Carroll et Dockrell, 2010; Wadman et al., 2011), qu'une grande proportion des jeunes adultes vivant avec un TDL ne sont pas en couple. Il serait ainsi intéressant de réaliser une étude permettant de mieux comprendre les enjeux rencontrés par les jeunes vivant avec un TDL en ce qui a trait à leurs relations amoureuses.

.

APPENDICE A :

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de la politique de l'UQAC en cette matière. De plus, à la lumière de l'évaluation faite, le projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

Projet # : 2020-473

Titre du projet de recherche : La résilience scolaire de jeunes adultes ayant un trouble développemental du langage qui ont obtenu un diplôme universitaire : une étude multicas

Chercheur principal à l'UQAC
SUZIE TARDIF,
Étudiante (Doctorat en éducation), département des sciences de l'éducation, UQAC

Chercheur principal - autre institution
SUZIE TARDIF, Étudiante (Doctorat en éducation)département des sciences de l'éducation, UQAC

Direction / Codirection de recherche
En provenance de l'UQAC:
Catherine Dumoulin
En provenance de l'externe:
Geneviève Bergeron

Financement : CRSH

Date d'approbation du projet : 29 mai 2020

Date d'entrée en vigueur du certificat : 29 mai 2020

Date d'échéance du certificat : 29 mai 2021

[redacted]

Stéphane Allaire

APPENDICE B :
QUESTIONNAIRE OUVERT SUR L'HISTORIQUE MÉDICAL ET LE PARCOURS SCOLAIRE DES BACHELIERS

Ce questionnaire vise à décrire le bachelier, son historique médical et son parcours scolaire.

Description générale

Sexe Âge	
Diplômes obtenus Occupation principale actuelle	

Historique médical

Type de TDL	
Degré de sévérité **Âge au moment du diagnostic**	

Autres diagnostics reçus et âge au moment du diagnostic	

Le parcours scolaire

- ***La petite enfance***

Qui sont les membres de ta famille?	

- ***La maternelle***

Quel était l'âge du participant lorsqu'il a débuté sa maternelle? Est-ce que le participant a fait sa maternelle 4 ans?	
Est-ce que le participant était en classe ordinaire (o) ou adaptée (a)? Est-ce que le participant a repris une année? Si oui, laquelle ou lesquelles? Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus à l'école? Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus au privé?	

Quelle est la durée de sa maternelle?	
Autres informations, au besoin	

- ***Le primaire***

Quel était l'âge du participant lorsqu'il a débuté son primaire?	
Est-ce que le participant était en classe ordinaire (o) ou adaptée (a)?	
Est-ce qu'il fréquentait l'école de son quartier?	
Est-ce que le participant a repris une année? Si oui, laquelle?	
Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus à l'école?	
Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus au privé?	
Quelle est la durée de son primaire?	
Autres informations, au besoin	

- ***Le secondaire***

Quel était l'âge du participant lorsqu'il a débuté son secondaire?	
Est-ce que le participant était en classe ordinaire (o) ou adaptée (a)?	
Est-ce qu'il fréquentait l'école de son quartier?	
Est-ce que le participant était inscrit dans un programme spécial (p. ex. : Sports-arts-études)? Si oui, lequel?	
Est-ce que le participant a repris une année? Si oui, laquelle?	
Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus à l'école?	
Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus au privé?	
Est-ce que le participant a terminé ses études secondaires dans un Centre de formation générale des adultes?	
Est-ce que le participant a entrepris et/ou obtenu un diplôme d'études professionnelles? Dans quel domaine?	

Quelle est la durée de son secondaire? Autres informations, au besoin	

- ***Le cégep***

Quel était l'âge du participant lorsqu'il a débuté ses études collégiales?	
Dans quel(s) programme(s) était inscrit le participant? Est-ce que le participant a changé de programme dans le cadre de ses études collégiales? Si oui, décrire. Est-ce que le participant a échoué des cours ? Si oui, lesquels?	
Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus au cégep? Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus au privé?	
Quelle est la durée de ses études collégiales? Autres informations, au besoin	

- ***L'université***

Quel était l'âge du participant lorsqu'il a débuté ses études universitaires?	
Dans quel(s) programme(s) était inscrit le participant ?	
Est-ce que le participant a échoué des cours ? Si oui, lesquels?	
Est-ce que le participant a changé de programme dans le cadre de ses études universitaires? Si oui, décrire.	
Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus à l'université?	
Quels sont les services/mesures de soutien et d'accompagnement ou accommodements reçus au privé? Quelle est la durée de ses études universitaires?	
Autres informations, au besoin	

APPENDICE C :
SCHÉMA DE L'ENTRETIEN

Mise en contexte de l'entrevue

L'objectif de l'entrevue est de brosser un portrait du parcours scolaire du bachelier, de la petite enfance à l'université.

La description du bachelier

Le bachelier est invité à se décrire (p. ex. : ses intérêts, ses forces et ses principaux défis) et décrire sa famille (fratrie, relations avec les parents, etc.).

La description du parcours scolaire du bachelier

La petite enfance

- Décris-moi ta petite enfance, soit toutes les années avant d'entrer à l'école.
    - Quels sont les évènements qui ont été marquants pour toi?
- Te souviens-tu d'un accomplissement dont tu es fier? Si oui, lequel ?
- Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées dans ta petite enfance (p. ex. : familiales, scolaires, personnelles, etc.)?
- Quels sont les facteurs qui ont, selon toi, permis de surmonter ces difficultés?
- As-tu d'autres commentaires à partager sur ta petite enfance?

Le bachelier est invité à faire des liens avec les photos et images qu'il a prises, le cas échéant. Selon Bigando (2013), l'étudiante-chercheuse doit alors demander au participant de :

1. Décrire la photo ou l'image;
2. Expliquer les raisons de leur sélection;
3. Préciser les éléments importants se retrouvant sur la photo ou l'image sélectionnée.

L'entrée à l'école : la maternelle

- Décris-moi ton entrée à l'école, ta maternelle.
  - Quels sont les évènements qui ont été marquants pour toi?
- Te souviens-tu d'un accomplissement dont tu es fier? Si oui, lequel ?
- Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées en maternelle?
- Quels sont les facteurs ayant … :
  - … favorisé la réussite de ta maternelle?
  - … permis de surmonter les obstacles rencontrés?
- As-tu d'autres commentaires à partager sur ta maternelle?

Le bachelier est invité à faire des liens avec les photos et images qu'il a prises, le cas échéant. Selon Bigando (2013), l'étudiante-chercheuse doit alors demander au participant de :

1. Décrire la photo ou l'image;
2. Expliquer les raisons de leur sélection;
3. Préciser les éléments importants se retrouvant sur la photo ou l'image sélectionnée.

Le primaire

- Décris-moi ton parcours au primaire.
  - Quels sont les évènements qui ont été marquants pour toi?
- Te souviens-tu d'un accomplissement dont tu es fier? Si oui, lequel ?
- Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées au primaire?
- Quels sont les facteurs ayant … :
  - … favorisé la réussite de ton primaire?
  - … permis de surmonter les obstacles rencontrés?
- As-tu d'autres commentaires à partager sur ton parcours primaire?

Le bachelier est invité à faire des liens avec les photos et images qu'il a prises, le cas échéant. Selon Bigando (2013), l'étudiante-chercheuse doit alors demander au participant de :

1. Décrire la photo ou l'image;
2. Expliquer les raisons de leur sélection;
3. Préciser les éléments importants se retrouvant sur la photo ou l'image sélectionnée.

Le secondaire

- Décris-moi ton parcours au secondaire.
  - Quels sont les évènements qui ont été marquants pour toi?
- Te souviens-tu d'un accomplissement dont tu es fier? Si oui, lequel ?
- Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées au secondaire?
- Quels sont les facteurs ayant … :
  - … favorisé la réussite de ton secondaire?
  - … permis de surmonter les obstacles rencontrés?
- As-tu d'autres commentaires à partager sur ton parcours secondaire?

Le bachelier est invité à faire des liens avec les photos et images qu'il a prises, le cas échéant. Selon Bigando (2013), l'étudiante-chercheuse doit alors demander au participant de :

1. Décrire la photo ou l'image;
2. Expliquer les raisons de leur sélection;
3. Préciser les éléments importants se retrouvant sur la photo ou l'image sélectionnée.

Le cégep

- Décris-moi ton parcours au collégial.
  - Quels sont les évènements qui ont été marquants pour toi?
- Te souviens-tu d'un accomplissement dont tu es fier? Si oui, lequel ?
- Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées au cégep?
- Quels sont les facteurs ayant … :

- … favorisé la réussite de tes études collégiales?
- … permis de surmonter les obstacles rencontrés?

- As-tu d'autres commentaires à partager sur ton parcours collégial?

Le bachelier est invité à faire des liens avec les photos et images qu'il a prises, le cas échéant. Selon Bigando (2013), l'étudiante-chercheuse doit alors demander au participant de :

1. Décrire la photo ou l'image;
2. Expliquer les raisons de leur sélection;
3. Préciser les éléments importants se retrouvant sur la photo ou l'image sélectionnée.

L'université

- Décris-moi ton parcours universitaire.
  - Quels sont les évènements qui ont été marquants pour toi?
- Te souviens-tu d'un accomplissement dont tu es fier? Si oui, lequel ?
- Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées à l'université?
- Quels sont les facteurs ayant … :
  - … favorisé la réussite de tes études universitaires?
  - … permis de surmonter les obstacles rencontrés?
- As-tu d'autres commentaires à partager sur ton parcours universitaire?

Le bachelier est invité à faire des liens avec les photos et images qu'il a prises, le cas échéant. Selon Bigando (2013), l'étudiante-chercheuse doit alors demander au participant de :

1. Décrire la photo ou l'image;
2. Expliquer les raisons de leur sélection;
3. Préciser les éléments importants se retrouvant sur la photo ou l'image sélectionnée.

La synthèse

L'étudiante-chercheuse synthétise les principales expériences vécues par le bachelier.

- As-tu d'autres commentaires à me partager sur ton parcours scolaire?
- Après avoir partagé toute ton histoire, pourrais-tu dire que ton parcours est empreint de résilience? [L'étudiante-chercheuse présente une définition vulgarisée de la résilience scolaire]
    - Pourquoi?

L'étudiante-chercheuse remercie le bachelier de sa participation.

RÉFÉRENCES

Albarello L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche.* De Boeck.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e éd.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives, 28*(1), 1-17. https://doi.org/10.7202/1032265ar

Anaut, M. (2003). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Nathan.

Anaut, M. (2006). L'école peut-être être facteur de résilience? *Empan, 63,* 30-39.

Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience* (3e éd.). Armand Colin.

Anctil, T., Ishikawa, M. et Scott, A. (2008). Academic identity development through self-determination: Successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*, 164-174. https://doi.org/10.1177/0885728808315331

Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. Dans E. J. Anthony et C. Koupernik (dir.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (p. 529-545). Wiley.

Arkkila, E., Räsänen, P., Roine, R. P., Sintonen, H. et Vilkman, E. (2008). Health-related quality of life of adults with childhood diagnosis of specific language impairment. *Folia Phoniatrica et Logopaedica, 60*(5), 233-240. https://doi.org/10.1159/000151325

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2011-2012). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.* http://aqicesh.ca/docs/AQICESH-Stats.2011-2012.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2012-2013). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.* http://aqicesh.ca/docs/AQICESH-Stats.2012-2013.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2013-2014). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.* http://aqicesh.ca/docs/AQICESH-Stats.2013-2014.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2014-2015). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.* http://aqicesh.ca/docs/AQICESH-Stats.2014-2014.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2015-2016). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.* http://www.aqicesh.ca/docs/AQICESH-2015-2016-reduit.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2017-2018). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.* http://www.aqicesh.ca/docs/AQICESH_stat2017-2018-Sans-univ.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2018-2019). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.* https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/02/Stat-Aqicesh-18-19-sans-universit%C3%A9.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2019-2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.* https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universit%C3%A9s.pdf

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (p. 65-88). Presses de l'Université du Québec.

Avenet, S., Lemaître, M.-P. et Vallée, L. (2016). Les classifications des troubles spécifiques du langage oral : qu'en penser en 2016? *Archives de pédiatrie*, *23*(10), 1085-1093. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2016.07.009

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84,* 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Baron, M.-P., Côté, C., Doucet, M. et Coulombe, S. (2021). Soutenir la réussite du projet d'études des étudiants en situation de handicap – Réflexions et pistes d'accompagnement novatrices développées par des professeurs, des chargés de cours et des directeurs de programmes de l'UQAC. Dans C. Papi et L. Sauvé (dir), *Persévérance et abandon en formation à distance – De la compréhension*

des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants (p. 241-262). Presses de l'Université du Québec.

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série, 2,* 98-114. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf

Barile, M. (2003). *L'accessibilité des programmes de dépistage du cancer du sein aux femmes qui ont des handicaps*. Association des femmes handicapées, Montréal.

Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 545-566. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17806

Beauregard, F. (2011). Involvement of parents of children with dysphasia in inclusive primary school. *Exceptionality Education International, 21*(3), 16-33. https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7680

Beauregard, F. (2014). Représentations de cinq jeunes adultes dysphasiques ayant fait le parcours scolaire en classe ordinaire en regard de leur participation sociale. *Revue internationale de communication et socialisation, 1*(1), 61-75. https://doi.org/10.7202/1065658ar

Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M. et Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal*

of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40(1), 75-82. https://doi.org/10.1097/00004583-200101000-00019

Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 18*(1), 1-27. https://doi.org/10.7202/1033728ar

Bergeron, L., Bergeron, G., Rousseau, N. et Michallet, B. (2017). L'expérience scolaire des adolescents dysphasiques : point 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, exemples et pistes d'action.* Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L., Bergeron G. et Tardif, S. (2019). L'expérience scolaire du point de vue des 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

Bertaux, D. (2001). La méthode des récits de vie : définition, propriétés, fonctions. *Recherches en soins infirmiers, 64*, 16-27.

Bertaux, D. (2003). *Les récits de vie.* Nathan Université.

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie* (3e éd.). Armand Colin.

Bigando, E. (2013). De l'usage de la *photo elicitation interview* pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité

habitante. *Politique, Culture, Représentations, 645.* https://doi.org/10.4000/cybergeo.25919

Bignante, E. (2010). The use of photo-elicitation in field research. *EchoGéo, 11,* 1-20. https://doi.org/10.4000/echogeo.11622

Billard, C. (2002). Les troubles du langage chez l'enfant. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture, 15*(3), 153-159. https://doi.org/10.1016/S0987-7983(02)83039-0

Bishop, D. V. 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. *Cortez, 39*(2), 215-237. https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70106-0

Bishop, D. V., Hardiman, M., Uwer, R. et Von Suchodoletz, W. (2007). Atypical long-latency auditory event-related potentials in a subset of children with SLI. *Developmental Science, 10,* 576-587. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00620.x

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thomson, P. A. et Greenhalgh, T. (2016). CATALISE, A multinational and multidisiplinary Delphi consensus study: Identifying language impairments in children. *PLoS ONE, 11(12).* https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thomson, P. A. et Greenhalgh, T. (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/10.1016/s0010-9452(08)70106-0

Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Gouvernement du Québec.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 26*(2), 1-18. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf

Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien.* Armand Colin.

Bloch, M. (1995). Mémoire autobiographique et mémoire historique du passé éloigné. *Enquête, biographie et cycle de vie, 2,* 59-76. https://doi.org/10.4000/enquete.309

Boisvert, Y. (2009). Déficience intellectuelle et résilience. *Frontières, 22*(1-2), 99-107. https://doi.org/10.7202/045034

Borg, W. R. et Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction* (5e éd.). Longman.

Botting, N. et Conti-Ramsden, G. (2004). Characteristics of children with specific language impairment. Dans L. Verhoeven et H. van Balkom (dir.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications* (p. 23-38). Erlbaum.

Boucher, J. (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances : recherche sur les étudiants avec des besoins particuliers*. Fédération étudiante collégiale du

Québec. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2011-10-03-FECQ-rapport-2011-vol-1.pdf

Bourdon, S., Cournoyer, L. et Charbonneau, J. (2012). Le soutien de l'environnement social lors du passage au postsecondaire. Dans Curchod, P. Doudin, P.-A. et Lafortune, L. (dir), *Les transitions à l'école* (p. 101-121). Presses de l'université du Québec.

Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants.* Dunod.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif.* Presses de l'Université du Québec.

Brackenreed, D. (2010). Resilience and risk. *International Education Studies, 3*(3), 111-121. https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p111

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,* 46-63. https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717

Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. Jr. et Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts.* Civic Enterprises. https://docs.gatesfoundation.org/documents/thesilentepidemic3-06final.pdf

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E. et Masy, E. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Ortho Édition.

Brinton, B., Fujiki, M. et Baldridge, M. (2010). The trajectory of language impairment into adolescence: What four young women can teach us. *Seminars in speech and language*, *31*(2), 122-133. https://doi.org/10.1055/s-0030-1252113

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

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans *International Encyclopedia of Education* (vol. 3, 2e éd). Elsevier.

Bronfenbrenner, U., et Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. Dans P. H. Mussen (dir.), *Handbook of child psychology: History, theory, and methods* (Vol. 1, 4e éd., p. 357-414). Wiley.

Brophy, J. E. et Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationship.* Holt, Rinehart and Winston.

Brousseau, A. M. et Nikiema, E. (2001). *Phonologie et morphologie du français.* Fides.

Brown, J. H. (2001). Systemic reform concerning resilience in education. *Techtrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, *45*(4), 47-54. https://doi.org/10.1007/BF02784825

Buchheit, P., D'Aquino, P. et Ducourtieux, O. (2016). Cadres théoriques mobilisant les concepts de résilience et de vulnérabilité. *La revue électronique en sciences de l'environnement, 16*(1), 2-26. https://www.erudit.org/fr/revues/vertigo/2016-v16-n1-vertigo02678/1037578ar/

Bureau du vérificateur général du Canada. (2006, novembre). *Rapport de la vérificatrice générale du Canada.* https://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/parl_oag_200611_f_1092.html

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

Callahan, K., Henson, R. K. et Cowan, A. K. (2008). Social validation of evidence-based practices in autism by parents, teachers and administrators. *Journal of Autism and Developpement Disorders, 38*(4), 678-692. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0434-9

Camus-Charron, M. et Habib, M. (2019). *J'ai des DYS dans ma classe : guide pratique pour les enseignants*. De Boeck Supérieur.

Canadian Council on Social Development (2007). *Employment and education: Urban poverty in Canada, 2000.* Canadian Council on Social Development. http://www.ccsd.ca/images/research/UPP/PDF/UPP-EmploymentEducation.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

Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(2), 353-381. https://doi.org/10.7202/009937ar

Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (3e éd., p.651-679). Sage.

Chatenoud, C., Beauregard, F., Trépanier N. et Flanagan, T. (2016). Le point de vue des parents sur l'inclusion et l'intégration scolaires de leur enfant qui présente un trouble du développement. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 87-102). De Boeck.

Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Owen Van Horne, A. J. et Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(2), 237-255. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105

Colin, M. (1992). *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines.* Gaétan Morin.

Collier, J. (2001). Approaches to analysis in visual anthropology. Dans T. van Leeuwen et C. Jewitt (dir.), *Handbook of visual analysis* (p. 35-60). Sage.

Collier, J. Jr. (1957). Photography in anthropology: A report on two experiments. *American Anthropologist, 59,* 843-859. https://doi.org/10.1525/aa.1957.59.5.02a00100

Comité interordres nouvelles populations en situation de handicap. (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible.* https://sites.google.com/site/integrerlesnouvpopulations/documents-generaux

Comité scientifique de la grande initiative réseau en réussite. (2020). *Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec.* Université du Québec.

Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. R. Gunnar et L. A. Sroufe (dir.), *Self processes and development* (p. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates.

Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir.* Gouvernement du Québec. http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0430.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite.* Gouvernement du Québec. http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Avis sur les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec.* Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0521-avis-reussites-enjeux-defis-universitaire.pdf

Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment: Longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 42*, 1195-1204. https://doi.org/10.1044/jslhr.4205.1195

Conti-Ramsden, G., Botting, N. et Durkin, K. (2008). Parental perspectives during the transition to adulthood of adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*, 84-96. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/006)

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/10.1044/0161-146

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z. et Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders, 44*(1), 15-35. https://doi.org/10.1080/13682820801921601

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. et Pickles, A. (2017). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *53*(2), 237-255. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338

Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U. et Botting, N. (2018). Do emotional difficulties and peer problems hew 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

Conti-Ramsden, G., Mok, P. L. H., Pickles, A. et Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, *34*(11), 4161-4169. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043

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 maitrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/2996/1/CxF4txE9_uqac_0862N_10058.pdf

Craig, H. K. et Evans, J. L. (1993). Pragmatics and SLI: Within-group variations in discourse behaviors. *Journal of Speech and Hearing Research*, *36*, 777-789. https://doi.org/10.1044/jshr.3604.777

Cross, A. M., Joanisse, M. F. et Archibal, L. M. D. (2019). Mathematical abilities in children with developmental language disorder. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, *50*(1), 150-163. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-18-0041

Croteau, C., Morin, C., Tessier, A., McMahon-Morin, P., Le Dorze, G. et Bergeron-Morin, L. (2017). Facteurs environnementaux influençant la participation sociale d'élèves présentant un trouble primaire du langage. *Enfance en difficulté, 5*, 131-161. https://doi.org/10.7202/1043357ar

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur.* Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards.* Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2007). Préface. Dans B. Cyrulnik et J. P. Pourtois (dir.), *École et résilience* (p. 7-11). Odile Jacob.

DaDeppo, L. (2009). Integration factors related to academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 24*(3), 122-131. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00286.x

Dauphinais, N., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2016). Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université? *Éducation et francophonie, 44*(1), 46-72. https://doi.org/10.7202/1036172ar

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant.* Chenelière Éducation.

Davies, P. L., Schelly, C. L., Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of universal design for learning in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 26*(3), 195-220. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf

De Ajuriaguerra, J., Jaeggi, A., Guignard, F., Kocher, F., Maquard, M. et Roth, S. (1965). Évolution et pronostic de la dysphasie chez l'enfant. *Psychiatre Enfance*, *8*, 391-453.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.

Defay, J.-M., Maréchal, M. et Mélon, S. (dir.). (2000). *La Maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*. De Boeck.

De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V. et Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle, 35*(1), 1-21. https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01018914

Delorme, F. et Godbout, L. (2017). *S'instruire, c'est s'enrichir : le niveau de scolarité joue-t-il un rôle dans l'accès à la classe moyenne au Québec.* Université de Sherbrooke, Chaire en fiscalité et en finances publiques. http://hdl.handle.net/11143/14764

Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods.* Aldine.

DeRemer, M. A. (2002). *The adult student attrition process (ASADP) model* [thèse de doctorat, University of Texas at Austin]. Texas ScholarWorks. https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/540

Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Publications du Québec.

Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Presses de l'Université du Québec.

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* (5e éd., p. 361-389). Presses de l'Université du Québec.

Desmarais, D. (2016). L'approche (auto)biographique : finalités plurielles, enjeux actuels. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 365-400). Presses de l'Université du Québec.

De Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance, 1*(56), 91-106. https://doi.org/10.3917/enf.561.0091

Dockrell, J. et Lindsay, G. (1998). The ways in which speech and language difficulties impact on children's access to the curriculum. *Child Language and Therapy, 14*(2), *117-133.* https://doi.org/10.1177/026565909801400201

Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social, 42*(2), 7-27. https://doi.org/10.7202/706615ar

Doray, P., Comoé, É., Trottier, C., Picard, F., Murdock, J., Laplante, B., Moulin, S., Marcoux-Moisant, M., Groleau, A. et Bourdon, S. (2009a). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2010_TransitionsNote4-fr-Final.pdf

Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009b). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles.* Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35111

Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf

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

Doucet, M. et Philion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie, 44*(1), 1-8. https://doi.org/10.7202/1036169ar

Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, F. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie, 44*(1), 154-172. https://doi.org/10.7202/1036177ar

Dubois, P., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C. et Guay, F. (2020). Young adults with developmental language disorder: A systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*, 3786-3800. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00127

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial.* Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications/Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf

Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2005). The transition from elementary to high school: The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. International *Journal of Behavioral Development*, *29*(5), 409-417. https://doi.org/10.1080/01650250500206067

Duchesne, S., Ratelle, C. F., Larose, S. et Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 62-71. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.62

Dufresne, F. (2012). L'expérience scolaire des étudiants de première génération en sciences de la nature de l'enseignement collégial [mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/4461/1/M12331.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.csps.ch/bausteine.net/f/51490/Dumoulin_160223.pdf?fd=3

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, 2*(36), 117-140. https://doi.org/10.3917/rief.036.0117

Dumoulin, C., Tardif, S., Bergeron, G. et Bergeron, L. (2017). Les retombés du projet La dysphasie, au-delà du sommet sur le développement de l'autodétermination d'adolescents vivant avec une dysphasie et sur leurs parents. Dans, S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure* (pp. 179-198). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dunn, C., Chambers, D. et Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education, 25*(5), 314-323. https://doi.org/10.1177/07419325040250050501

Dupuis-Gauthier, C., Guillén, J. et Beaune, D. (2006). L'enfant dysphasique, un sujet en situation clinique : à propos de la prise en charge psychothérapeutique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 54*, 396-400. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2006.10.007

Durkin, K., et Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development, 78*, 1441-1457. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x

Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E. et Conti-Ramsden, G. (2009). Specific language impairment and school outcomes. II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language and Communication Disorders, 44*(1), 36-55. https://doi.org/10.1080/13682820801921510

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://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21214

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 1*(45), 147-167. https://doi.org/10.3917/rief.045.0147

Ebbels, S. (2014). Introducing the SLI debate. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*(4), 377-380. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12119

Égaud, C. (2001). *Les troubles spécifiques de langage oral ou écrit : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève.* Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.

Egeland, B., Carlson, E. et Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and psychopathology, 5*, 517-528. https://doi.org/10.1017/S0954579400006131

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review,* 14(4), 532-550. https://doi.org/10.2307/258557

Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization, 4*, 101-127.

Estienne, F. (1989). Retard de langage, dysphasie et audi-mutité. Dans J. A. Rondal (dir.) *Troubles du langage : diagnostic et rééducation* (3e éd.). Mardaga.

Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*(5), 627-636. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00649

Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire.* Dunod.

Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir*. *Rapport final.* Fonds de recherche sur la société et la culture. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491585.pdf

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)

Fintz, C. (1998). *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation?* L'Harmattan.

Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans C. Michaut et M. Romainville (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). De Boeck.

Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation, 44*(1), 12-39. https://doi.org/10.7202/1054156ar

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile, Transformations réciproques du sens du handicap.* Presses de l'Université Laval.

Franc, S. et Gérard, C. L. (2004). Devenir scolaire des enfants dysphasiques. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE), 76*, 123-132.

Freeman, J. G., Stock, S. A., Chan, J. S. et Hutchison, N. L. (2004). Academic resilience: A retrospective study of adults with learning difficulties. *Alberta Journal of educational research, 50*(1), 5-21. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55038

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche.* Presses de l'Université du Québec.

Garmezy, N. (1981). Children under stress: Perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. Dans A. I. Rabin, J. Aronoff, A. M. Barclay, et R. A. Zucker (dir.), *Further explorations in personality* (p. 196-269). Wiley.

Garmezy, 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.

Garmezy, N., Masten, A. S. et Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: Building blocks for developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 97-111. https://doi.org/10.2307/1129837

Gaudreault, M. et Gaudreault, M. (accepté). Accès, persévérance et diplomation aux études collégiales : ce que l'on en sait. *Actes de colloque de l'IRIPI.*

Gaudreault, M. M. et Normandeau, S. K. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016.* ÉCOBES – Recherche et transfert. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollegiale_2018-compressed%20(1).pdf

Gérard, C. L. (1993). *L'enfant dysphasique*. De Boeck.

Glantz, M. D. et Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualisation resilience. Dans M. D. Glantz et J. L. Johnson (dir.), *Resilience and development: Positive life adaptation* (p. 109-126). Kluwer Academic/Plenum.

Gibbs, K., Mercer, L. et Carrigton, S. (2016). The schooling experience of adolescent boys with AD/HD: An australian case study. *Internation Journal of Disability, Development and Education, 631*(6), 608-622. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1164302

Gill, C. (1994). *Two Models of Disability*. University of Chicago.

Giraudat, L., Pamphile, L., Schlumberger, É., Chevallier, B. et Noulhiane, M. (2013). Consolidation des souvenirs du quotidien chez des enfants présentant un trouble spécifique d'acquisition du langage. *Développements, 3*(16-17), 4-12. https://doi.org/10.3917/devel.016.0004

Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (vol. 1-2). Sage.

Godin, M.-P. (2018). *Étude des difficultés en orthographe lexicale chez les élèves dysphasiques: Une fenêtre sur les habiletés langagières et les fonctions exécutives* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/12051/1/D3508.pdf

Goffman, E. (1975). Stigmate. *Les usages sociaux des handicaps.* Minuit.

Goh Kok Yew, S. et O'Kearney, R. (2009). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(5), 516-524. https://doi.org/10.1111/jcpp.12009

Gordon, E.-W. et Wang, M.-C. (1994). Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects. Dans Wang, M.-C. et Gordon, E.-W., *Educational resilience: Challenges and prospects* (p.191-194). Routledge.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4e éd.). Gaétan Morin.

Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4e éd.). Chenelière.

Gray, S. (2003). Word-learning by preschoolers with specific language impairment: What predicts success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*(1), 56-67. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/005)

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. et Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 462-482. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006

Groupe de travail sur les Étudiants en situation de handicap émergents. (2014). *Les étudiants en situations de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action.* Université du Québec.

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*, *4*(4), 279-294. https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0279

Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies, 17*(1), 13-26. https://doi.org/10.1080/14725860220137345

Hasson, F, Keeney, S. et McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing, 32,* 1008-1015. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.t01-1-01567.x

Herbaux-Laborbe, M. (2013). Étude d'un groupe d'adolescents et jeunes adultes dysphasiques: évaluation de leur langage élaboré, de leur langage écrit et de leur qualité de vie [mémoire de maitrise, Université Bordeaux Segalen]. DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00846155/document

Hitchcock, G. et Hughes, D. (1995). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research* (2e éd.). Routledge.

Houme, K. P. (2009). *Application de la théorie du comportement planifié pour prédire la persévérance des étudiants en sciences naturelles de l'Université de Lomé (Togo)* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21825

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

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes.* De Boeck.

Izumi-Taylor, S., Ro, Y., Han, J. et Ito, Y. (2017). Japanese and Korean kindergartners' perspectives of play using photos. *International Journal of Educational Psychology*, *6*(1), 45-66. http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2017.2049

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,* 51-65. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0083)

Jorgensen, S., Fichten, C. et Havel, A. (2007). *Diplômés de niveau collégial ayant des incapacités : étude comparative des résultats de la cote de rendement scolaire (CRC ou « cote R ») chez les diplômés sans incapacité, les diplômés ayant des incapacités inscrits aux services spécialisés et ceux non inscrits*. Collège Dawson.

Jorgensen, S., Fichten, C. S., Havel, A., Lamb, D., James, C. et Barile, M. (2005). Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study. *Canadian Journal of Counselling, 29*(2), 101-117. http://dc160.dawsoncollege.qc.ca/cfichten/abAcademicPerformanceOfCollegeFT.pdf

Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, *XXXIX*(1), 54-66. https://doi.org/10.7202/1004329ar

Kalb, A. C. (2017). *A photovoice exploration of resilience in middle school girls* (publication nº 10634261) [thèse de doctorat, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne d'enseignement supérieur, 40*(3), 1-24. https://doi.org/10.47678/cjhe.v40i3.2012

Katims, D. S. et Harmon, J. M. (2000). Strategic instruction in middle school social studies: Enhancing academic and literacy outcomes for at-risk students. *Intervention in school and clinic, 35*(5), 280-289. https://doi.org/10.1177/105345120003500504

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'intervention de soi : une théorie de l'identité.* Nathan Université.

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

Kevassay, S. (2008). *Mémoire de recherche en travail social* (6e éd.). Vuibert.

Kimchi, J. et Schaffner, B. (1990). Childhood protective factors and stress risk. Dans L. Arnold (dir.), *Childhood stress* (p. 475-500). John Wiley & Sons.

Knox, E. (2002). Educational attainments of children with specific language impairment at year 6. *Child Language Teaching and Therapy, 18*, 103-124. https://doi.org/10.1191/265659002ct230oa

Knox, E. et Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders, 38*, 1-12. https://doi.org/10.1080/13682820304817

Kobasa, S. C., Maddi, S. R. et Kahn. S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 168-177. https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168

Kortering, L. J. et Braziel, P. M. (1999). School dropout among youth with and without learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 21*, 61-74. https://doi.org/10.1177/088572889802100106

Koutrouba, K., Vamvakari, M. et Steliou, M. (2006). Factors correlated to teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 21*(4), 381-394. https://doi.org/10.1080/08856250600956162

Krzemien, M., Thibaut, J.-P. et Maillart, C. (2019). How language and inhibition influence analogical reasoning in children with or without developmental language disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 42*, 76-89. https://doi.org/10.1080/13803395.2019.1676881

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/Plenum.

Landry, F. et Goupil, G. (2013). Les étudiants en situation de handicap. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.)*, L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé* (p. 333-351). Presses de l'Université du Québec.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible!* Chenelière Éducation.

La Grenade, C. B. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20061

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 & Family Welfare, 7*(4), 218-232. https://ugp.rug.nl/IJCFW/article/download/37661/35251

Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approches écosystémiques et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles : les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education: A Journal of educational Research and Practice 13*(2), 56-80. https://doi.org/10.26522/brocked.v13i2.51

Lauzier, M., Côté, K. et Samson, A. (2018, 15 mars). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle 44*(1). https://doi.org/10.4000/osp.4506

Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207-234). De Boeck.

Lazarus, R. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* Springer.

Leclercq, A.-L. et Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. Dans C. Maillart et M.-A. Schelstraete, *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation.* Masson.

Legrand, M. (1993). *L'approche biographique : théorie, clinique.* Presses internationales.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck.

Leonard, L. B. (1997). Is specific language impairment a useful construct? Dans S. Rosenberg (dir.), *Advances in applied psycholinguistics* (p. 1-39). Cambridge University Press.

Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment.* MIT Press.

Leonard, L. B., Miller, C. et Gerber, E. (1999). Grammatical morphology and the lexicon in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*(3), 678-689. https://doi.org/10.1044/jslhr.4203.678

Leonti, O. et Daigle, D. (2015). Quand les difficultés d'un élève du secondaire cachent un trouble du développement du langage oral. *La francophonie dans les Amériques, 174,* 88-89. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n174-qf01737/73651ac/

Letscher, S., Paré, C., Parent, G., Point, M. et Beaulieu, M.-P. (2015). Processus de résistance active de personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 26,* 117-139. https://doi.org/10.7202/1037054ar

Lévesque, J.-L. (2003). Il était une fois… le récit de vie. Dans J. Leahey et C. Yelle (dir.), *Histoires de liens, histoires de vie : lier, délier, relier* (p. 71-86). L'Harmattan.

Liddle, H. A. (1994). Contextualizing resiliency. Dans M. Wang et E. Gordon (dir.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 167-177). Lawrence Erlbaum Associates.

Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Linley, P. A. et Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress, 16,* 601-610. https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e

Lloyd, V., Gatherer, G. et Kalsy, S. (2006). Conducting qualitative interview research with people with expressive language difficulties. *Quality Health Research, 16*(10), 1386-1404. https://doi.org/10.1177/1049732306293846

Lombardi, A., Gerdes, H. et Murray, C. (2011). Validating an assessment of individual actions, postsecondary, and social supports of college students with disabilities. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 48*(1), 107-126. https://doi.org/10.2202/1949-6605.6214

Lussier, F., Chevrier, E. et Gascon, L. (2017). *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent : troubles développementaux et de l'apprentissage* (3e éd.). Dunod.

Luthar, S. S. et Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12,* 857-885. https://doi.org/10.1017/s0954579400004156

Luthar, S. S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2003). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Developpement, 71*(3), 543-562. https://doi.org/10.1017/s0954579400004156

Luthar, S. S. et Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (p. 510-549). Cambridge University Press.

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

Macé, C. (2011). D'une perspective normative vers une perspective interactionniste compréhensive pour aborder le concept de résilience. *Recherches qualitatives, 30*(1), 274-298. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Mace.pdf

Mangard, C. (2002). Attributions causales et émotions. Dans Channouf, A. et Rouan, G. (dir.), *Émotions et cognitions* (p. 167-193). De Boeck Supérieur.

Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (p. 232-240). Fides Éducation.

Maillart, C. et Orban, A. (2008). Le bilan langagier de l'enfant dysphasique. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE), 20*(20), 211-220.

Maillart, C. et Schelstraete, M.-A. (2012). *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation*. Elsevier Masson.

Marcellini, A. (2017). Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux, vers une recherche franco-québécoise: Réflexion sur le travail de reconnaissance de nouvelles populations étudiantes et sur les handicaps dits non visibles - Conclusion du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 77*(1), 131-138. https://doi:10.3917/nras.077.0131.

Marcoux-Moisan, M., Cortes, P.-Y., Doray, P., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., Veillette, S. et Larose, S. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires. (Projet Transitions, Note de recherche 5).* Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. https://bit.ly/3FQoAwp

Markstrom, C. A., Marshall, S. K. et Tryon, R. J. (2000). Resiliency, social support, and coping in rural low-income Appalachian adolescents from two racial groups. *Journal of Adolescence, 23,* 693-703. https://doi.org/10.1006/jado.2000.0353

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: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. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. Dans M. C. Wang et E. W. Gordon (dir.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 3-25). Lawrence Erlbaum Associates.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Masten, A., Best, K. et Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2,* 425-444. https://doi.org/10.1017/S0954579400005812

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. et Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (p. 1-28). Cambridge University Press.

Matte, L. (2012). Une stratégie scolaire pour la profession. *L'Orientation, 1*(2), 9-10.

McCombs, B. L., et Pope, J. E. (1994). *Motivating hard to reach students*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10151-000

McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L. et Harrison, L. J. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *11*(2), 155-170. https://doi.org/10.1080/17549500802676859

McGuire, J. M., Scott, S. S. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: The paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *17*(1), 10-20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875999.pdf

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,* 1213-1229. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0085)

McMillen, J. C. (1999). Better for it: How people benefit from adversity. *Social Work, 44*(5), 455-468. https://doi.org/10.1093/sw/44.5.455

Measor, L. (1985). Interviewing: A strategy in qualitative research. Dans R. G. Burgees (dir.), *Strategies of Educational Research* (p. 55-78). Falmer Press.

Meilleur, I., Proulx, A., Bachelet, T. et Arseneault, T. (2016). *Au-delà des mots : le trouble du langage chez l'enfant.* CHU Saint-Justine.

Ménard, L. (2010). Du cégep au bac : diversification des parcours et des expériences. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(1), 169-190. https://doi.org/10.7202/043991ar

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Michallet, B. (2012). Résilience: réflexion autour d'une proposition de définition. Dans Kalubi, J.-C., Tremblay, M., Gascon, H. et Bouchard, J.-M. (dir), *Actes du XIIe Congrès — AIRHM Québec 2012 : Recherche, droits et gouvernance en faveur de la personne et de ses proches* (p. 35-39). Éditions de la collectivité.

Michallet, B. et Boudreault, P. (2014). Démarche novatrice d'évaluation des besoins des enfants et adolescents dysphasiques et stratégies d'intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, *38*(1), 58-70. https://cjslpa.ca/files/2014_CJSLPA_Vol_38/No_01/CJSLPA_Spring_2014_Vol_38_No_1_Michallet-Boudreault.pdf

Michallet, B., Mongrain, J. et Duchesne, L. (2018). La perception de parents d'enfants et d'adolescents dysphasiques de 2 à 17 ans quant à l'accès aux services orthophoniques au Québec. *Revue de psychoéducation*, *47*(1), 157-180. https://doi.org/10.7202/1046776ar

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). De Boeck.

Milot, É. (2009). *Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise* [mémoire de maitrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8232

Miltenburg, R. et Singer, E. (2000). A concept becomes a passion: Moral commitments and the affective of development of the survivors of child abuse. *Theory and Psychology*, *10*(4), 503-526. https://doi.org/10.1177/0959354300104004

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). U*ne école adaptée à tous ses élèves : politique d'adaptation scolaire.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur (2021). *Le système scolaire québécois. Gouvernement du Québec.* http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/systeme-scolaire-quebecois/

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2004). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, E-20.1.* http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/e-20.1

Morency, L. (1990). Les conditions d'apprentissage sont-elles les mêmes pour tous les élèves? *Revue des sciences de l'éducation, 16*(1), 43-53. https://doi.org/10.7202/900650ar

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup.* Chenelière Éducation.

Mucchielli, A. (1995). *Psychologie de la communication.* Presses Universitaires de France.

Mucchielli, A. (dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Armand Collin.

Mueller, K. L. et Tomblin, J. B. (2012). Examining the comorbidity of language impairment and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Topics in Language Disorders, 32*(3), 228-246. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318262010d

Murray, C. et Wren, C. T. (2003). Cognitive, academic, and attitudinal predictors of the grade point averages of college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(5), 407-415. https://doi.org/10.1177/00222194030360050201

Nadeau, C., Fortin, J., Fournier, A. et Careau, L. (2018). La réussite académique des étudiants universitaires en situation de handicap : une étude de suivi de cohortes. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 1*(1), 219-234. https://doi.org/10.3917/nresi.081.0219

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

Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Budd, J., King, L., Barile, M., Havel, A., Mimouni, Z., Chauvin, A., Raymond, O., Juhel, J. C. et Asuncion, J. (2015). Les TIC pour soutenir l'autodétermination des étudiants postsecondaires ayant des troubles d'apprentissage. *Développement humain, handicap et changement social (RIPPH)*, *21*(1), 97-110. https://ripph.qc.ca/wp-content/uploads/2018/04/Revue_Technologies_vol_21_no1_2015_p_49_119_tr.pdf

Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/957

Office québécois de la langue française. (2001). Agent stressant. Dans *Le grand dictionnaire terminologique*. http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8871814

Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2018, octobre). *Le trouble développemental du langage*. https://www.ooaq.qc.ca/media/a4qnqckc/ooaq_deipliant_tdl_professionnels_pour-web_-oct2018.pdf

Organisation mondiale de la santé. (2001). *CIF, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf;jsessionid=F30D48F82CAF2412F2E9729F4D95C607?sequence=1

Osman, D. M., Shohdi, S. et Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *75*(2), 171-176. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2010.10.028

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.

Palikara, O., Lindsay, G. et Dockrell, J. E. (2009). Voices of young people with a history of specific language impairment (SLI) in the first year of post-16 education. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *44*(1), 56-78. https://doi.org/10.1080/13682820801949032

Paré, C., Parent, G., Beaulieu, M.-P., Letscher, S. et Point, M. (2015). Le modèle du développement humain et processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 257-281). Presses de l'Université du Québec.

Parisse, C. et Maillart, C. (2004). Les déficits phonologiques des enfants francophones ayant des troubles spécifiques de développement du langage. *Glossa, 89*, 34-47. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00091941/document

Parker, L. D. (2009). Photo-elicitation: An ethno-historical accounting and management research prospect. *Accouting, Auditing et Accountability Journal*, *22*, 1111-1129.

Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 77*(1), 11-35. https://doi.org/10.3917/nras.077.0011

Peters, M. et Bélair, L. (2011). Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27*(1), 1-27. https://doi.org/10.4000/ripes.439

Philion, R. (2010). L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire : émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs. Dans M. Cifali, M. Théberge et M. Bourassa (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 115-138). L'Harmattan.

Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, N. et Mihalache, X. (2016). Les représentations du personnel enseignant quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent? *Éducation et francophonie, 44*(1), 1-8. https://doi.org/10.7202/1036180ar

Philion, R., Lanaris, C. et Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 77*(1), 83-97. https://doi.org/10.3917/nras.077.0083

Philion, R., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Éducation et socialisation : Les cahiers du CERFEE, 31*, 21-37. https://doi.org/10.4000/edso.780

Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle, 40*(3), 343-365. https://doi.org/10.4000/osp.3531

Pilote, A. et Garneau, S. (2011). La contribution de l'entretien biographique à l'étude de l'hétérogénéité de l'expérience étudiante et de son évolution dans le temps. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *42*(2), 11-30. https://doi.org/10.4000/rsa.717

Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie.* Presses universitaires de France.

Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, *39*(1), 99-118. https://doi.org/10.3917/cont.039.0099

Poilpot, M. P. (2003). La résilience : le réalisme de l'espérance. Dans Fondation pour l'enfance (Éd.), *La résilience : le réalisme de l'espérance* (p. 9-12). Érès.

Poll, G., Betz, S. et Miller, C. (2010). Identification of clinical markers of specific language impairments in adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53,* 414-429. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0016)

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

Potvin, P. (2018). *Élève à risque de d'échec scolaire : un regard sur la résilience et les facteurs de protection.* Béliveau.

Prévost, P. et Roy, M. (2012). Les études de cas : un essai de synthèse. *Organisations et territoires*, *21*(1), 67-82. https://doi.org/10.1522/revueot.v21n1.292

Ragin, C. et Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.

Rapin, I. et Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. Dans U. Kirk (dir.), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (p. 155-184). Academic Press.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Towards a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, *15*, 121-148. https://doi.org/10.1007/BF00919275

Reilly, S., Bishop, D. V. M. et Tomblin, B. (2014a). Terminological debate over language impairment in children: Forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *49*, 452-462. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12111

Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M. et Wake, M. (2014b). Specific language impairment: A convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, *49*, 416-451. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 307-321. https://doi.org/10.1002/jclp.10020

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: Relationships with nonverbal IQ over time. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 47*(4), 816-834. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/061)

Rigsby, L. C. (1994). The americanization of resilience: Deconstructing research practice. Dans M. C. Wang et E. W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 85-96). Lawrence Erlbaum Associates.

Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire. *Éducation et francophonie, 44*(1), 24-45. https://doi.org/10.7202/1036171ar

Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi… Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 9-46). Presses de l'Université du Québec.

Roland, N., Frenay, M. et Boudrenghien, G. (2015). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des sciences de l'éducation, 41*(3), 409-429. https://id.erudit.org/iderudit/1035311ar

Romagny, D.-A. (2005). *Repérer et accompagner les troubles du langage : outils pratiques, mesures pédagogiques, adaptatives et rééducatives.* Chronique sociale.

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 n° 10634289) [thèse de doctorat, Chicago School of Professional Psychology]. ProQuest Dissertations and Theses.

Roulet, L. (2006). L'accord grammatical de genre dans la dysphasie de développement. *Psychologie Francaise, 52*(1), 55-70. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.08.002

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 199-226). Presses de l'Université du Québec.

Rumberger, R. W., Addis, H. S., Allensworth, E., Balfanz, R., Duardo, D. et Dynarski, M. (dir.) (2017). *Preventing dropout in secondary schools.* National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dropout_092617.pdf

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry, 147*, 598-611. https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

Ryckebusch, C. (2008). À l'école aussi, à chacun sa dysphasie... *Troubles du langage et apprentissages, 2,* 19-28. https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/019-028-Ryckebusch.pdf

Sanchez, M., Magnan, A. et Ecalle, J. (2007). Habiletés phonologiques chez des enfants dysphasiques de GS et CP : étude comparative avec des enfants de développement langagier normal. *Psychologie française, 52*(1), 41-54. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.08.003

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), 183-805. https://doi.org/10.7202/016286ar

Sauzéon, H. (2007). Modèles du langage et production de mot : apports des sciences cognitives. Dans J.-M., Mazaux, P. Pradat-Diehl et V. Brun (dir.), *Aphasie et aphasiques* (p. 7-18). Masson.

Savoie-Zajc, L. (1996). Les critères de rigueur de la recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. 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.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.

Scanlon, D. et Mellard, D. F. (2002). Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities. *Exceptional Children, 68,* 239-258. https://doi.org/10.1177/001440290206800206

Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces* (vol. 1). Université de Sherbrooke. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/42973?docref=tC8GpNBQqcQUrstSmhY4sg

Segon, M., Brisset, L. et Le Roux, N. (2017). Des aménagements satisfaisants, mais insuffisants? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 77*(1), 117-129. https://doi.org/10.3917/nras.077.0117

Skhiri, A. (2011). *De la difficulté des enfants dysphasiques à décoder des émotions de base : Éclairages sur un syndrome méconnu* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5872

Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery, S. et Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *EMC Psychiatrie/Pédopsychiatrie, 6*(1), 1-19. 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

Spackman, M. P., Fujiki, M. et Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Communicate Disorders, 41*(2), 173-188. https://doi.org/10.1080/13682820500224091

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. et Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood.* Guilford.

Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/4003/

Stake, R. E. (1994). Case studies. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Sage.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* SAGE.

Stake, R. E. (2000). Case studies. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2e éd., p. 435-454). Thousand Oaks: SAGE Publications.

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

Steinhauer, P. D. (1998). Développer la résilience chez les enfants des milieux défavorisés. Dans Forum national sur la santé, *La santé au Canada, un héritage à faire fructifier. Les déterminants de la santé : Les enfants et les adolescents* (vol. 1, p 49-107). MultiMondes.

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

Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V., Chipchase, B. B. et Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(2), 407-418. https://doi.org/10.1044/jslhr.4102.407

Tardif, S. (2016). *Opinion d'adolescents dysphasiques sur les comportements adoptés par leurs parents pour soutenir le développement de leur autodétermination* [mémoire de maitrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/4086/

Tardif, S. (2017). Les forces et limites des stratégies mises en place pour favoriser la participation d'adolescents présentant une dysphasie à une entrevue semi-dirigée. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation, 8*(1), 51-58. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30736

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). https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.9

Teram, E. et Ungar, M. (2009). Not just the master discourse: A case for holistic case studies of youth resilience. Dans L. Liebenberg, L. et M. Ungar (dir.), *Researching Resilience* (p. 103-128). University of Toronto Press.

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

Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(3), 559-572. https://doi.org/10.7202/018958ar

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

Théorêt, M., Hrimech, M., Garon, R. et Carpentier, A. (2003). *Analyse de la résilience chez les personnels scolaires œuvrant en milieux défavorisés : vers des pistes pour une intervention de soutien.* Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. https://www.cgtsim.qc.ca/en/documents-site-web/382-analyse-resilience-perso-sco-juil2003/file

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. http://familledunumerique.ca/2019-03-11_RappLittNum.pdf

Thordardottir, E., Keheyia, 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. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie, 34*(1), 5-16. https://cjslpa.ca/files/2010_CJSLPA_Vol_34/No_01_1-80/Thordardottir_CJSLPA_2010.pdf

Thordardottir, E. T. et Namazi, M. (2007). Specific language impairment in French-speaking children: Beyond grammatical morphology. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 50*(3), 698-715. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/049)

Tobin, G. A. (1999). Sustainability and community resilience: The Holy Grail of hazards planning? *Global Environmental Change Part B: Environmental Hazards, 1*(1), 13-25. https://doi.org/10.3763/ehaz.1999.0103

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. et O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(6), 1245-1260. https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245

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.

Tompkins, V. et Farrar, J. (2011). Mothers' autobiographical memory and book narratives with children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders, 44*(1), 1-22. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.06.002

Törnqviste, M. C., Thulin, S., Segnestam, Y. et Horowitz, L. (2008). Adult people with language impairment and their life situation. *Communication Disorders Quarterly*, *30*(4), 237-254. https://doi.org/10.1177/1525740108326034

Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M., et Giroux, P. (2015). La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis pour la formation initiale des enseignants du primaire? *Revue canadienne de l'éducation, 38*(2), 1-28. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1680

Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie, 44*(1), 9-23. https://doi.org/10.7202/1036170ar

Trottier, C. et Gauthier, M. (2007). Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires. Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur… Les jeunes et le travail* (p. 173-193). Presses de l'Université Laval.

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

Turcotte, J., Doucet, M. et Baron, M.-P. (2018). Réflexion sur la pertinence de s'intéresser aux stratégies d'étude des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H afin de favoriser leur réussite scolaire. *Revue hybride de l'éducation*, *2*(1), 56-72. http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/26/201

Ungar, M. (2004). Constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth Society*, *35*, 341-365. https://doi.org/10.1177/0044118X03257030

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.

Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. Dans M. Ungar (dir.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (p. 13-32). Springer.

Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, *14*(3), 255-266. https://doi.org/10.1177%2F1524838013487805

Ungar, M., Ghazinour, M. et Richter, Jörg. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(4), 348-366. https://doi.org/10.1111/jcpp.12025

Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action.* Réseau de l'Université du Québec. https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/gt-eshe_rapport_final_2eversion_couvert.pdf

Vallerand, R. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2e éd.). Gaétan Morin.

Vianin, P. (2018). Le bien-être de l'élève et l'autoefficacité : comment passer de la résignation à la contrôlabilité? Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 85-108). Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques.* Gaétan Morin.

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* (3e éd., p. 89-132). Presses de l'Université du Québec.

Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes : résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie, 39*(1), 201-217. https://doi.org/10.7202/1004337ar

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

Viola, S. (2018). La compréhension des attributions causales pour mieux intervenir en classe. Dans N. Rousseau et G. Espinosa, *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p.127-146). Presses de l'Université du Québec.

Wadman, R., Botting, N., Durkin, K et Conti-Ramsden, G. (2011). Changes in emotional health symptoms in adolescents with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders, 46,* 641-656. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00033.x

Wadman R., Durkin K. et Conti-Ramsden G. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51,* 938-952. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/069)

Wang, M. C. (1997). Next steps in inner-city education: Focusing on resilience development and learning success. *Education and Urban Society, 29*(3), 255-276. https://doi.org/10.1177/0013124597029003002

Wang, C. et Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior, 24*(3), 369-387. https://doi.org/10.1177/109019819702400309

Wang, C. C. et Pies, A. P. (2004). Family, maternal, and child health through photovoice. *Maternal and Child Health Journal, 8*(2), 95-102. https://doi.org/10.1023/b:maci.0000025732.32293.4f

Wang, M. C. et Haertel, G. D. (1995). Educational resilience. Dans M. C. Wang, M. C. Reynolds et H. J. Walberge (dir.), *Handbook of special and remedial education: Research and practice* (p. 159-204). Pergamon Press.

Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. Dans M. C. Wang et E. W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 45-72). Lawrence Erlbaum Associates.

Washington, S. (2008). Contextualizing risk and resiliency: Using narrative inquiry with female adolescents in an alternative high school program. *The Journal of Classroom Interaction*, *43*(1), 14-33. http://www.jstor.org/stable/23869528Copy

Webster, R. I., Shevell, M. I. (2004). Neurobiology of specific language impairment. *Journal of Child Neurology*, *19*(7), 47-81. https://doi.org/10.1177/08830738040190070101

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K. et Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 100*(6), 632-642. http://supporteddecisionmaking.com/sites/default/files/essential_characteristics_self_determined_behavior.pdf

Wehmeyer, M. et Lachapelle, Y. (2006). Autodétermination : proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel. Dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin, et J.-J. Detraux (dir.), *Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action* (p. 69-76). Presses interuniversitaires.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, *4*5(1), p. 28-36. https://doi.org/10.1080/00461520903433596

Werner, E. E. (1989). High risk children in youth adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59,* 71-91. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. Dans S. J. Y. Meisels et J. P. Shonkoff (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (p. 115-132). Cambridge University Press.

Whitehouse, A. J. O., Line, E. A., Watt, H. J. et Bishop, D. V. M. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language & Communication Disorders, 44,* 489-510. https://doi.org/10.1080/13682820802708080

Xavier, J., Bigouret, F., Chauvin, D., Cohen, D. et Mazet, P. (2005). Les troubles du langage de l'enfant : le point de vue du psychiatre. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture, 18*(8), 394-400. https://doi.org/10.1016/j.jpp.2005.10.001

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3e éd.). Sage.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4e éd.). Sage.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5e éd.). Sage.

Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M. et Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 43*(5), 635-645. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00052

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