

# Pratiques de soutien des parents envers leurs jeunes adultes québécois ayant un TDL

**Suzie Tardif, Audrey Dupont, France Beauregard**

DANS **REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION FAMILIALE** 2025/1 n° 55, PAGES 211 À 235  
ÉDITIONS **CENTRE DE RECHERCHES ÉDUCATION ET FORMATION (CREF)**

ISSN 1279-7766

DOI 10.3917/rief.055.0211

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2025-1-page-211?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF).**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

# Pratiques de soutien des parents envers leurs jeunes adultes québécois ayant un TDL

## **Suzie Tardif**

*Chercheuse principale, ÉCOBES-Recherche et transfert, Cégep de Jonquière*

suzietardif@cegepjonquiere.ca

## **Audrey Dupont**

*Co Directrice scientifique, Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH)*

adupont@cvm.qc.ca

## **France Beauregard**

*Professeure associée, université de Sherbrooke*

france.beauregard@usherbrooke.ca

---

## **RÉSUMÉ**

Les jeunes adultes ayant un trouble développemental du langage (TDL) peuvent s'adapter et participer socialement, bien qu'ils continuent de rencontrer des défis langagiers, personnels et sociaux. Des études révèlent que cette participation sociale serait tributaire de leur persévérance et du soutien de leurs parents. L'objectif principal de l'étude est de décrire des pratiques de soutien parental pour les jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans qui vivent avec un TDL. La recherche adopte une approche phénoménologique et qualitative visant à mieux comprendre les expériences vécues des parents. Des questionnaires sociodémographiques ont été remplis, et des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées auprès de neuf parents de jeunes adultes ayant un TDL. Les résultats montrent que les parents offrent un soutien social

important à leurs enfants même à l'âge adulte. Leurs pratiques visent souvent à prévenir des difficultés et à renforcer l'estime de soi des jeunes adultes. La recherche met en évidence le rôle crucial et continu des parents dans le soutien de leurs enfants maintenant adultes. Cette étude souligne l'importance de documenter davantage ces pratiques parentales et les moyens pour soutenir l'autonomie et l'autodétermination des adultes avec un TDL.

**MOTS-CLÉS :** soutien parental, trouble développemental du langage, jeunes adultes, soutien social

### **Social support for young adults with DLD: The role of parents**

Young adults with developmental language disorder (DLD) can adapt and participate socially, although they still face linguistic, professional, personal, and social challenges. Studies reveal that social participation depends on their perseverance and parental support. The main objective of this study is to describe parental support practices for young adults aged eighteen to twenty-five living with DLD. The research adopts a phenomenological and qualitative approach aimed at better understanding parents' experiences. Sociodemographic questionnaires were completed, and semi-structured individual interviews were conducted with nine parents of young adults with DLD. The results show that parents continue to provide significant social support to their children even in adulthood, often with the aim of preventing difficulties and strengthening their self-esteem. The research highlights the crucial role parents play in supporting their now adult children. It emphasizes the importance of better documenting these parental practices and ways to support the autonomy and self-determination of adults with DLD.

**KEYWORDS:** parental support, developmental language disorder, young adults, social support

### **Prácticas de apoyo parental para jóvenes adultos de Quebec con trastorno del desarrollo del lenguaje**

Los jóvenes adultos con un trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) pueden adaptarse y participar socialmente, aunque aún enfrentan desafíos lingüísticos, personales y sociales. Los estudios revelan que esta participación social depende de la perseverancia y del apoyo parental. El principal objetivo del estudio es describir las prácticas de apoyo parental para jóvenes adultos con TDL de entre dieciocho y veinticinco años. La investigación adopta un enfoque fenomenológico y cualitativo con el objetivo de comprender mejor las experiencias parentales. Se completaron cuestionarios sociodemográficos y se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas con nueve padres de jóvenes adultos con TDL. Los resultados

moustran que los padres ofrecen un apoyo social importante a sus hijos incluso en la edad adulta. Sus prácticas a menudo buscan prevenir dificultades y fortalecer la autoestima de los jóvenes adultos. La investigación pone de manifiesto el papel crucial y continuo de los padres en el apoyo a sus hijos ahora adultos. Resalta la importancia de documentar más estas prácticas parentales y los medios para apoyar la autonomía y la autodeterminación de los adultos con TDL.

**PALABRAS CLAVE:** apoyo parental, trastorno del desarrollo del lenguaje, jóvenes adultos, apoyo social

## Introduction

Le langage, par ses fonctions communicatives, facilite la transmission des savoirs, les interactions sociales et la construction des identités (Deacon, 1997 ; Sauvage, 2003 ; Nelson *et al.*, 2010). Par conséquent, les manifestations d'un trouble développemental du langage<sup>1</sup> (TDL) peuvent compromettre la participation sociale (Conti-Ramsden *et al.*, 2018 ; Manzoni et Gebel, 2023 ; McGregor, 2020 ; Nippold et Scott, 2010). En effet, le TDL est un trouble neurodéveloppemental affectant l'acquisition, le développement et la maîtrise du langage, sans cause apparente telle qu'un déficit sensoriel ou intellectuel (Bishop *et al.*, 2017). Il se manifeste par diverses difficultés hétérogènes (vocabulaire plus limité, difficultés à comprendre plusieurs consignes, etc.) qui influencent les apprentissages scolaires et les interactions sociales (Bishop *et al.*, 2016, 2017 ; Breault *et al.*, 2019 ; Michallet et Boudreault, 2014). Les conséquences qui découlent du TDL touchent également la société dans laquelle la personne vivant avec un TDL évolue ainsi que sa famille. En effet, les parents peuvent ressentir du stress face aux défis communicationnels et aux démarches nécessaires pour obtenir du soutien. À l'échelle sociétale, ces défis peuvent restreindre l'employabilité (Arkila *et al.*, 2008 ; Young *et al.*, 2002). Pour favoriser la participation sociale des personnes ayant un TDL, différents services sont offerts au Québec. Pour les jeunes âgés de 0 à 5 ans, les centres de réadaptation offrent des programmes d'intervention pour stimuler le langage (Institut national d'excellence en

1. Au Québec, le TDL est utilisé comme terminologie depuis 2017. Antérieurement, les experts parlaient de dysphasie (1990 à 2004) ou de trouble primaire du langage (2004 à 2017).

santé et en services sociaux [INESS], 2017). À la rentrée scolaire, les centres de services scolaires prennent la relève avec des services tels que l'orthopédagogie et l'orthophonie (ministère de l'Éducation, 2008) et, à cela, peuvent s'ajouter diverses activités pilotées par des organismes communautaires. Toutefois, quelle que soit la source des services, la perception du manque de services qui leur sont destinés est souvent présente et rappelle que le soutien parental auprès de ces jeunes est à la fois fréquent et important pour pallier les défis rencontrés (Beauregard, 2011, 2014 ; L. Bergeron, G. Bergeron et Tardif, 2019 ; Mazzotti *et al.*, 2016 ; McGregor, 2020 ; Mongrain, 2015 ; Tardif, 2016, 2021 ; Winstanley *et al.*, 2018).

## 1. Problématique

Environ 7 % de la population mondiale vit avec un TDL (Norbury *et al.*, 2016 ; Thordardottir *et al.*, 2010). Si la majorité des études se concentre sur l'enfance et l'adolescence, peu portent sur les jeunes adultes (18-25 ans). Bien que les habiletés langagières des jeunes adultes s'améliorent avec le temps (McGregor *et al.*, 2020), certaines difficultés peuvent persister, notamment celles touchant les fonctions langagières réceptives (ex. : lecture, orthographe, discours et langage social ; Clegg *et al.*, 2005 ; Conti-Ramsden et Durkin, 2012 ; Del Tufo et Earle, 2020 ; Dubois *et al.*, 2020 ; Johnson *et al.*, 2010 ; McGregor *et al.*, 2020 ; Whitehouse *et al.*, 2009).

Alors que certaines recherches montrent que les jeunes adultes avec un TDL manquent souvent de soutien scolaire pour poursuivre leurs études (Beauregard, 2014 ; Bergeron *et al.*, 2019 ; Tardif, 2021), d'autres rappellent que les phases de transition sont ardues (des études secondaires aux études postsecondaires, des études au marché de l'emploi ; Arkkila *et al.*, 2008 ; Dubois *et al.*, 2020 ; Institut national d'excellence en santé et en services sociaux [INESS], 2017 ; Palikara *et al.*, 2009). Aussi, même si certains jeunes se disent satisfaits de l'aide et des services scolaires reçus, d'autres auraient souhaité un soutien plus constant et plus présent (Arkkila *et al.*, 2008 ; Bergeron *et al.*, 2019 ; Carroll et Dockrell, 2012 ; Durkin *et al.*, 2009 ; Johnson *et al.*, 2010 ; Tardif, 2021). Dans cet ordre d'idées, bien que les interventions aident sur le plan de la communication, elles semblent insuffisantes pour les préparer à leur transition vers la vie d'adulte

et leur insertion professionnelle. Certes, bien que plusieurs adultes ayant un TDL se trouvent un emploi, le taux de chômage demeure plus élevé auprès d'eux comparativement à leurs homologues du même âge (Johnson *et al.*, 2010 ; Whitehouse *et al.*, 2009). En contrepartie, des études font ressortir que certains ont développé des habiletés professionnelles et occupent un emploi, malgré un niveau d'éducation plus faible (Carroll et Dockrell, 2010 ; Törnqvist *et al.*, 2009 ; Whitehouse *et al.*, 2009). Enfin, plusieurs études montrent que certains jeunes adultes ayant un TDL ont une vie sociale active et des relations interpersonnelles satisfaisantes (Carroll et Dockrell, 2010, 2012 ; Johnson *et al.*, 2010), mais que plusieurs connaissent plutôt des problèmes de santé mentale qui limitent leurs relations sociales (ex. : trouble d'anxiété, dépression, etc. ; Clegg *et al.*, 2005 ; Wadman *et al.*, 2008 ; Whitehouse *et al.*, 2009).

En somme, les recherches montrent que les jeunes adultes avec un TDL peuvent s'adapter à la vie adulte et participer socialement, mais que des défis persistent (Beauregard, 2014 ; Carroll et Dockrell, 2012 ; Durkin *et al.*, 2009 ; Tardif, 2021). Des études québécoises montrent que cette participation sociale dépend fortement de leur persévérance et du soutien familial, surtout parental (Beauregard, 2014 ; Bergeron *et al.*, 2019 ; Tardif, 2016, 2021). Pourtant, aucune étude ne semble explorer ce soutien parental auprès des jeunes adultes. Partant de ce constat, une question demeure : quelles pratiques les parents adoptent-ils pour soutenir leur jeune adulte avec un TDL au quotidien ?

## 2. Cadre théorique

Le concept de soutien social, qui a servi d'ancrage pour répondre à cette question de recherche, demeure relativement récent, et il ne semble y avoir aucun consensus quant à sa définition

Le concept de soutien social demeure relativement récent, bien qu'il n'y ait aucun consensus quant à sa définition (Beauregard et Dumont, 1996 ; Caron et Guay, 2016 ; Vaux, 1988 ; Vaux *et al.*, 1987). Il se définit comme une interaction sociale qui implique l'action d'apporter ou de recevoir de l'aide dans un même milieu (Barrera, 2000). Plusieurs auteurs considèrent que le soutien social est composé de trois dimensions. La première dimension, le réseau de soutien,

correspond aux ressources disponibles pour soutenir une personne (Vaux, 1988, 1992). La deuxième dimension, les pratiques de soutien, englobe les pratiques ou les activités visant à aider une personne sur le plan social et peut prendre différentes formes (ex. : écoute, encouragement ; Barrera, 1981, 1986). La troisième dimension, l'appréciation subjective du soutien, se rapporte à l'évaluation que fait une personne de la quantité et de la qualité du soutien qu'elle a reçu (Barrera, 1986 ; Vaux, 1988, 1992). Alors que l'appréciation du soutien parental par les jeunes adultes ayant un TDL a déjà été étudiée (Beauregard, 2014), dans la présente étude, ce sont les pratiques de soutien de parents de jeunes adultes de 18 à 25 ans ayant un TDL qui ont été examinées.

Au fil des dernières décennies (1980-2001), des typologies sont couramment utilisées dans les recherches portant sur le soutien social (ex. : Cappe *et al.*, 2016 ; Lanson et Marcotte, 2011 ; Dorard *et al.*, 2014) et permettent de classifier les pratiques de soutien mises en place pour répondre au besoin (Kyzar *et al.*, 2012). Dans la présente étude, les principales typologies utilisées dans les recherches empiriques ont été comparées afin de cerner celle qui répondait le mieux à la question de la recherche (Barrera, 1981 ; Cohen et Wills, 1985 ; Cutrona et Russell, 1990 ; Hamel, 2001 ; House, 1981). Trois types de soutien, initialement décrits par James S. House (1981), sont majoritairement proposés : émotionnel, instrumental et informationnel. Bien que les appellations puissent diverger, la nature des pratiques demeure identique. Cette division tripartite a été privilégiée en raison de la clarté avec laquelle chaque type de soutien peut être différencié.

a. Le soutien émotionnel renvoie à l'idée de manifester de l'amour, de la confiance, de l'empathie et de la bienveillance envers une personne (House, 1981). Il s'agit également de l'idée d'encourager celle-ci dans ce qu'elle vit (Cohen et Wills, 1985) ou de faire en sorte qu'elle se sente entourée et valorisée (Hamel, 2001).

b. Le soutien instrumental englobe les prêts d'argent, le soutien technique et le transport (House, 1981). Il s'agit, en résumé, de l'aide financière, matérielle ou sous forme de services rendus (Hamel, 2001).

c. Le soutien informationnel se résume à l'idée de partager des informations, avis ou conseils (House, 1981). Ces conseils peuvent aider une personne à définir ou comprendre les différents événements complexes qu'elle vit (Cohen et Wills, 1985).

Ces types de soutien social demeurent les mêmes de l'enfance à l'âge adulte et évoluent au fil des décennies (Kyzar *et al.*, 2012). Dans ce contexte, la tendance des jeunes adultes à cohabiter avec leurs parents a connu une hausse au cours des trois dernières décennies. Selon les données de recensement de 2021, près de la moitié (45,8 %) des jeunes adultes âgés de 20 à 29 ans résidaient avec au moins un de leur parent (Statistique Canada, 2022). Cette cohabitation prolongée témoigne non seulement d'une tendance sociale, mais aussi de l'implication continue des parents dans le soutien de leurs enfants, même à l'âge adulte. En effet, cette situation reflète le rôle actif que jouent encore les parents dans l'accompagnement de leurs enfants, que ce soit sur le plan financier, émotionnel ou logistique, et ce, bien au-delà de l'enfance. Il est possible de penser que les pratiques de soutien des parents varient en fonction des besoins et des caractéristiques individuelles des jeunes adultes. En ce sens, il semble que, pour un parent de jeune ayant un TDL, l'environnement ne doit pas se limiter à un cadre passif ; il doit plutôt être un levier actif pour favoriser sa participation sociale.

### 3. Méthodologie

En s'intéressant à la connaissance et à la compréhension que les parents attribuent à leurs pratiques quotidiennes, cette recherche exploratoire s'inscrit dans un paradigme interprétativiste (Lessard-Hébert *et al.*, 2006 ; Savoie-Zajc, 2004) et s'appuie sur une démarche phénoménologique. Cette dernière s'avère particulièrement adaptée, puisqu'elle permet d'accéder à l'expérience vécue telle que perçue par les parents eux-mêmes (Ntebustse et Croyere, 2016), dévoilant, du même coup, les structures de sens sous-jacentes à leurs actions et leurs perceptions des défis communicationnels de leur jeune adulte. Une méthodologie qualitative a été choisie afin de refléter la réalité des personnes répondantes (Denzin et Lincoln, 2024 ; Miles *et al.*, 2014), tout en étant significative pour le milieu concerné afin que celui-ci puisse, à partir de son expertise, en faire des applications pratiques (Denzin et Lincoln, 2024). Cette approche tient compte des interactions entre les personnes et leur environnement (Gauthier, 2000) et nécessite un nombre restreint de personnes participantes pour mieux cerner le phénomène étudié, et non l'évaluer (Paillé et Mucchielli, 2021).



### 3.1. Outil de collecte de données

Deux instruments ont été privilégiés pour la collecte de données. Le premier, un questionnaire sociodémographique, recueillait des informations sur les jeunes adultes vivant avec un TDL et leurs parents (ex. : statut, âge, genre, diagnostic, scolarité, travail, etc.). Le second était une entrevue individuelle semi-dirigée enregistrée sur bande numérique d'environ 60 minutes avec les parents. Les questions portaient sur des thèmes tels que le parcours scolaire, le travail et les relations chez les jeunes adultes vivant avec un TDL. Pour chaque thème, les questions étaient généralement formulées ainsi : comment cela se passe-t-il ? Quelles difficultés rencontre votre jeune ? Que faites-vous pour soutenir votre jeune ? L'entrevue se terminait par un résumé des points clés de leur expérience parentale qu'ils souhaitaient faire ressortir.

### 3.2. Personnes participantes

Les parents ont été recrutés à l'aide du soutien d'organismes œuvrant auprès de la population ciblée et grâce à la méthode « boule de neige » visant à recruter grâce au réseau des personnes participantes (Biernacki et Waldorf, 1981). Le seul critère d'inclusion était le suivant : être parent d'un adulte âgé de 18 à 25 ans ayant reçu un diagnostic de TDL. Les critères d'exclusion concernaient surtout la cooccurrence d'autres déficiences (intellectuelle, surdité) ou de troubles neurodéveloppementaux (autisme, syndrome de la Tourette, etc.) diagnostiqués chez le jeune adulte. Ces critères permettaient de s'assurer que les obstacles ou facilitateurs auxquels feraient allusion les parents étaient principalement en lien avec le TDL et non avec un autre diagnostic.

Neuf parents québécois de jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans ont participé à l'étude : sept mères, un père et un couple<sup>2</sup>. Sur les neuf parents rencontrés, cinq avaient une famille nucléaire<sup>3</sup>. Tous les parents participants avaient minimalement fait des études secondaires<sup>4</sup>. Quatre

2. Le couple a été comptabilisé comme un parent.

3. Famille dans laquelle les deux parents du jeune vivent toujours ensemble.

4. Au Québec, les études secondaires comprennent la formation générale, la formation professionnelle et la formation générale des adultes et sont préalables aux études collégiales et universitaires.

étaient des personnes retraitées. Quant aux jeunes adultes (deux filles et sept garçons), tous avaient reçu un premier diagnostic de TDL avant l'âge de 5 ans, confirmé de nouveau lors de leur parcours scolaire. Lors des entrevues, cinq jeunes étaient sur le marché du travail à temps partiel, et quatre réalisaient des études.

### 3.3. Analyse des données

Étant donné la nature qualitative de cette étude, l'analyse de contenu thématique a été privilégiée pour interpréter les données qualitatives, puisqu'elle permet de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité (Denzin et Lincoln, 2024 ; Paillé & Mucchielli, 2021). Comme l'indiquent Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2021), l'analyse thématique séquentielle repose à la fois sur une démarche déductive et inductive. Au cours de la recherche, certains thèmes ont émergé directement des propos des parents, tandis que d'autres ont été orientés par le cadre théorique. Les données ont été codées en trois étapes à l'aide du logiciel NVivo (version 14).

a. Codage déductif : les réponses aux questions étaient associées directement à un code correspondant (défis rencontrés dans le cadre du parcours scolaire, défis rencontrés sur le marché du travail, défis communicationnels, défis sociaux, pratiques de soutien).

b. Codes mutuellement exclusifs : les pratiques de soutien étaient classées selon les trois types de soutien social, de manière mutuellement exclusive pour éviter la double codification. Seules les pratiques mises en œuvre à l'âge adulte ont été prises en compte. Ainsi, un propos traitant du contexte scolaire, mais décrivant des *démarches* parentales avec ou sans leur jeune adulte était classé comme une pratique de soutien instrumental (ex. : réaliser un suivi administratif) ; un propos, sur la même thématique, mais relatif aux discussions était classé comme étant une pratique de soutien informationnel (ex. : s'informer et conseiller quant aux différents parcours scolaires possibles).

c. Codage inductif : les thèmes ayant émergé, lesquels correspondent aux pratiques de soutien, ont été codés à partir des propos des parents pour chaque type de soutien social (ex. : aider dans la réalisation des devoirs).

4. Résultats

L'analyse des données a permis d'examiner différentes formes de pratiques de soutien des parents. Des tableaux présentent les différentes pratiques de soutien identifiées, le nombre de parents les ayant mentionnées ainsi que la quantité d'unités de sens codées pour chacune d'entre elles. Les pratiques sont classées par fréquence décroissante, de celles mentionnées par le plus grand nombre de parents à celles mentionnées par le plus petit nombre de parents.

4.1. Le soutien instrumental

Le soutien instrumental se résume par toutes les pratiques sous forme de services rendus. À titre de rappel, cette forme de soutien peut se définir comme étant « faire avec » ou « faire pour » le jeune (House, 1981). L'analyse des verbatims révèle que tous les parents consultés (n = 9) rapportent au total 13 pratiques liées à cette forme de soutien (tableau 1). Puisque quatre des jeunes adultes étaient inscrits dans un programme scolaire, les pratiques sont réparties en deux thèmes : celles reliées au parcours scolaire et celles reliées aux parcours social, personnel et professionnel.

Tableau 1. Les pratiques liées au support instrumental

Pratiques liées au support instrumental	Personnes participantes (n = 9)	Unités de sens (Quantité)
<b>Parcours scolaire</b>		
Aider dans la réalisation des devoirs	4	7
Réaliser les suivis administratifs	3	11
Prendre une décision quant au parcours scolaire du jeune	3	3
<b>Parcours social, personnel et professionnel</b>		
Faire des démarches pour offrir à leur jeune adulte des services professionnels au public et au privé	8	19
Soutenir le développement d'habiletés langagières	7	16
Soutenir financièrement le jeune	6	12

Pratiques liées au support instrumental	Personnes participantes (n = 9)	Unités de sens (Quantité)
Aider le jeune adulte à trouver un stage ou un emploi	6	11
Renseigner l'entourage du jeune sur le TDL et sur les difficultés qui en découlent	6	12
Aider le jeune à identifier ses défis	5	7
Aider pour les transports	6	9
Rencontrer personnellement des spécialistes pour mieux s'outiller pour intervenir auprès de son jeune	2	2
Faire vivre une expérience sociale positive à son enfant	1	1
Prendre une décision quant au parcours professionnel du jeune	1	1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>104</b>

Durant les entrevues, les parents ont décrit le parcours scolaire de leur jeune, mais nous n'avons retenu que les pratiques de soutien ayant eu lieu à l'âge adulte pour l'analyse. Ainsi, dans une perspective de « faire avec » le jeune, quatre parents mentionnent soutenir leur jeune dans la réalisation de ses devoirs (ex. : réaliser la révision de certains travaux, etc.).

*Ça fait que lire, là, c'est vraiment compliqué parce qu'il saute, tu sais, il saute des lignes. Souvent, je lis beaucoup avec lui, donc beaucoup de soutien quand même, là, parce que c'est moi qui lis ses choses (parent 5).*

Cet extrait permet de constater que cette mère soutient son jeune pour pallier ses difficultés en lecture qui persistent à l'âge adulte. Dans le même ordre d'idées, trois parents expliquent avoir assuré des suivis administratifs pour aider leur enfant avec une littératie parfois plus complexe (ex. : réaliser l'inscription du jeune à un programme). Toutefois, dans une dynamique de « faire pour » le jeune, trois parents mentionnent qu'ils ont pris des décisions en lien avec son parcours scolaire (ex. : décider de mettre fin à un programme à la suite de difficultés sociales importantes rencontrées ; imposer le choix d'une formation en particulier.).

*Donc, on s'est battus beaucoup, parce que je savais que deux sessions avec des échecs, je veux dire, il est fini après, là, ils l'arrêtent [mettent fin à sa formation]. Donc [...], j'ai dit on va prendre moins de cours, on va prendre... Je savais que géographie et histoire il allait être fort [bon], de toute façon. Donc, j'ai dit [au responsable de l'inscription] : « Donne-lui ces cours-là » (parent 5).*

Dans cet extrait, le parent justifie ses pratiques en spécifiant qu'il désirait éviter de mettre son jeune dans une situation où il serait potentiellement en échec.

Parmi les parents consultés, certains ont également mentionné des pratiques liées aux parcours personnel, social et professionnel de leur jeune. À cet égard, toujours dans une perspective de « faire pour », huit parents rapportent, à plusieurs reprises d'ailleurs, qu'ils se sont tournés régulièrement vers des professionnels afin de soutenir leur jeune adulte. Ces parents ont opté, d'une part, pour des services québécois d'aide à l'emploi (ex. : Service externe de main-d'œuvre [SEMO], Action main-d'œuvre, Flores<sup>5</sup>, etc.) et, d'autre part, pour des conseillers en orientation pour guider leur jeune vers le marché du travail ou pour obtenir un diagnostic, à la lumière des défis rencontrés par leur jeune. Deux parents ont aussi mentionné avoir eux-mêmes rencontré des spécialistes pour pouvoir s'outiller efficacement dans le soutien proposé à leur jeune, notamment par rapport à ses habiletés communicationnelles.

*L'année passée, j'ai dit [aux autres membres de la famille] d'aller voir l'orthophoniste avec [la jeune adulte] chacun leur tour, au moins à une ou deux rencontres. Donc, ça a habilité tout le monde à aider [la jeune adulte]. Tu sais, de dire : « [Prénom de la jeune adulte], parle-nous sans... » [...] ou « ne parle pas trop fort là », ou... (parent 8).*

Sept parents ont également rapporté des pratiques pour soutenir le développement des habiletés langagières de leur jeune en expliquant des blagues ou des informations moins bien comprises, par exemple. Six d'entre eux ont aussi mentionné avoir sensibilisé l'entourage du jeune adulte sur le TDL et les difficultés qui en découlent.

*Je lui ai déjà dit qu'il fallait qu'il l'explique aussi où il travaillait. [...] C'était comme très important. [Le parent lui a conseillé de dire] : « Moi, j'ai un TDL. Ça ne veut pas dire que je ne suis pas intelligent.*

5. Au Québec, ces services œuvrent principalement dans l'intégration et le maintien en emploi des personnes en situation de handicap ou ayant des besoins spécifiques.

*Je suis capable de comprendre des choses. Des fois, il faut répéter, j'ai besoin d'être encadré » (parent 3).*

En explicitant le comportement à adopter au travail, ce parent « fait avec » son jeune de la modélisation dans le but de sensibiliser son employeur afin que ce dernier puisse interagir adéquatement auprès de lui. Par ailleurs, six parents soutiennent également financièrement leur jeune. Ils peuvent, entre autres, faire des placements pour eux ou prévoir un montant spécifique pour leur enfant en cas de décès, puisque certains sont inquiets pour l'avenir de leur enfant.

Les deux tiers des parents rencontrés vont aider leur jeune à se trouver un emploi ou un stage (ex. : parler de son enfant à son employeur pour qu'il l'embauche) ou les soutenir dans la réalisation de certaines étapes qui s'y rapportent (ex. : aider le jeune à élaborer son curriculum vitae, à s'entraîner à passer un entretien d'embauche). Ainsi, un parent a conseillé à son fils de postuler dans une entreprise dans laquelle il avait déjà travaillé, alors qu'un autre a ciblé un stage pour son jeune.

*Donc, j'ai dit à [prénom du jeune] : « Renvoie ton CV, dis-leur que tu avais apprécié le job, que tu avais eu un training de trois mois, que tu étais vraiment intéressé à retourner travailler pour eux autres » (parent 9).*

Six parents ont aussi aidé leur jeune avec son transport. Par exemple, ils l'ont reconduit, ils ont réalisé un nouveau trajet en métro avec lui pour qu'il puisse s'y familiariser ou ils sont disponibles pour les aider à pratiquer la conduite automobile avant l'obtention de leur permis de conduire.

Enfin, sur le plan social, une mère a raconté avoir tout mis en place pour faire vivre une expérience positive à sa fille, du fait des défis qu'elle rencontrait à cet égard. Plus précisément, elle a demandé à un ami de la famille d'accompagner sa fille à son bal de fin d'études secondaires, de manière à lui faire vivre un bal « comme les autres ».

*Tu vois comme moi, je lui ai fait vivre cette année une vraie année de finissante. Elle a sa bague, elle a sa photo, elle a sa robe de bal, et, en plus, elle va aller au bal ! On a trouvé un ami pour elle [...]. Je lui ai dit : « Bien ! Écoute, on va inviter [prénom de la personne], puis on va payer le billet, puis tu vas aller au bal » (parent 8).*

4.2. Le soutien informationnel

Durant les entrevues, tous les parents (n = 9) ont mentionné mettre en place des pratiques liées au soutien informationnel et détaillées dans le tableau 2. Pour rappel, cette forme de soutien comprend toutes les formes d’informations, conseils ou avis partagés.

Tableau 2. Les pratiques liées au soutien informationnel

Pratiques liées au soutien informationnel	Personnes participantes (n = 9)	Unités de sens (Quantité)
Conseiller sur l’insertion professionnelle	8	11
S’informer et conseiller quant aux différents parcours scolaires possibles	8	36
Donner des conseils financiers	6	9
Conseiller sur des comportements sociaux à adopter	6	22
Valoriser l’importance de développer son autonomie, de faire des choix seuls	5	13
Conseiller au jeune de parler de son TDL	4	6
Rappeler des rendez-vous	1	1
Total	9	98

L’ensemble des parents ont mentionné à plusieurs reprises qu’ils conseillaient régulièrement leur enfant. Huit d’entre eux l’ont fait spécifiquement en ce qui concerne l’insertion professionnelle. Par exemple, ils ont suggéré d’écrire une lettre de présentation avant de soumettre leur curriculum vitae. Toutefois, un parent a expliqué qu’après de nombreux refus il a conseillé à son enfant d’arrêter ses recherches d’emploi pour préserver son estime de soi.

*Pour le travail, j’essaie de remonter son estime de lui-même. Et au fur et à mesure qu’il envoie des CV, j’ai dit : « Regarde, on va arrêter ça. » Je ne sais pas si c’est correct ce que j’ai fait. Mais moi, j’ai décidé qu’il arrêterait de... de se ronger le frein là-dessus (parent 4).*

Huit parents vont également s’informer par rapport aux parcours scolaires que le jeune pourrait entreprendre en fonction de ses besoins et de ses forces. Ces quêtes d’informations leur permettent de conseiller ensuite différents programmes à leur jeune.

*Il y a un stage qui se fait là-dedans, mais ça s'adresse aux gens qui ont des limitations, de ce type-là entre autres. Et moi, j'ai fouillé sur internet suite à ça, parce que j'étais comme emballée, et je voyais qu'il y avait du bon (parent 6).*

Certains autres conseils partagés par les parents peuvent être financiers (ex. : façons d'économiser, monter un budget, etc.) ou d'ordre organisationnel (ex. : un parent rappelle des rendez-vous à sa fille). Six parents ont, quant à eux, conseillé leur jeune par rapport aux comportements sociaux à adopter pour régler des conflits ou lors de rencontres avec de nouvelles personnes, par exemple.

*C'est même elle qui a appelé, parce qu'on était en retard. Alors, je l'ai fait appeler, je lui ai dit : « Tu vas lui dire qu'on avait le rendez-vous, on ne peut pas, on va être en retard. Est-ce que c'est correct ou pas ? » (parent 1).*

Cinq parents ont valorisé explicitement le développement de l'autonomie chez leur jeune et ont tenté de lui faire vivre des situations ou de lui proposer des tâches pour qu'il puisse agir seul (ex. : faire les repas, s'occuper du ménage de sa chambre, etc.).

*Je lui dis souvent : « Un jour, tu seras capable d'être en appartement, mais il va falloir que tu sois aidé là-dedans. » Hey, c'est ça que je lui dis : « Regarde, à l'école, pourquoi tu as réussi ? Tu as été aidé. Et penses-tu, je lui dis, que tout le monde apprend ça de même ? Moi là, c'est ma mère qui m'a appris ces choses-là ! Je ne suis pas arrivée un jour tout seul en appartement et dire comment on fait ça pour faire du ménage ! J'en ai fait avec ma mère » (parent 6).*

Dans cet extrait, le parent explique à son jeune qu'il est normal de demander de l'aide, en précisant qu'il s'est lui-même tourné vers des gens pour le soutenir en cas de besoin et souligne, du même coup, que le jeune adulte ayant un TDL vit parfois les mêmes difficultés que tous les autres jeunes et qu'il n'est pas si différent.

Des parents ont aussi aidé leur jeune à s'approprier ses difficultés (personnelles, sociales ou autres) et à leur faire face, lui permettant ainsi d'avoir une vision plus juste de ses forces et de ses besoins.

*Pour dire, « bien, tu n'es pas tout seul à ne pas être bon dans une chose, mais tu es bon dans autre chose. Ton père n'est pas bon là-dedans, moi je ne suis pas bonne là-dedans [...]. » Tu sais, je voulais lui montrer qu'il n'était pas tout seul à être pas bon dans quelque chose (parent 6).*

D'ailleurs, sur le plan informationnel, quatre parents ont proposé à leur jeune de parler de son TDL. En effet, selon eux, les gens qui les côtoient pourraient mieux comprendre leur situation si elle leur était



expliquée. Toutefois, selon un parent, ce n'est pas sans risque ; ce ne sont pas tous les employeurs qui sont ouverts aux différences, et ce, au point où, dans un cas, l'employeur a pris une décision entraînant des conséquences sur la vie professionnelle du jeune.

*Ils n'ont rien compris, de toute façon, de ce qu'elle disait comme information, donc ça a fini encore en queue de poisson, ça n'a pas marché, et elle est partie. Ils l'ont mis dehors [l'ont renvoyée] (parent 1).*

4.3. Le soutien émotionnel

Sur le plan du soutien émotionnel, tous les parents (n = 9) ont rapporté deux pratiques : prodiguer des encouragements et promouvoir les forces du jeune (tableau 3). Ce soutien peut se résumer avec l'idée de motiver une personne dans ce qu'elle vit (Cohen et Wills, 1985).

Tableau 3. Pratiques liées au soutien émotionnel

Pratiques liées au soutien émotionnel	Personnes participantes (n = 9)	Unités de sens (Quantité)
Encourager le jeune devant les défis rencontrés	8	17
Souligner les forces du jeune	4	14
Total	9	27

Parmi les parents participants, huit ont mentionné à plusieurs reprises qu'ils encourageaient leur jeune devant les défis qu'il rencontrait et qu'ils l'écoutaient ou le rassuraient lorsqu'il partageait ses émotions.

*Regarde, tu as un problème, mais il faut trouver des solutions (parent 7).*

Dans cet extrait, le parent tente de rappeler les défis découlant des manifestations du TDL afin d'aider ensuite le jeune à trouver des manières de les contrer. Dans les entrevues, des parents ont également expliqué qu'ils adoptaient parfois ces pratiques parce que leur jeune vivait de l'anxiété lors d'événements quotidiens qui pouvaient représenter un défi pour lui (ex. : communiquer devant un groupe, vivre une nouvelle expérience).

Quatre parents ont mentionné qu'ils soulignaient les forces de leur jeune ou le félicitaient lorsqu'il vivait des réussites. À titre d'exemple, trois d'entre eux en sont même arrivés même dédramatiser les difficultés langagières de leur jeune.

*Je lui ai dit : « Admettons, tu es aveugle. Et là je te dis que c'est rouge. Et là, je te dis comment ça se fait que tu ne comprends pas que c'est rouge ? Bien, papa, je suis aveugle ! Ha, c'est vrai ! » J'ai dit : « [Prénom du jeune], quand ça ne clique pas dans ta tête, ce n'est pas ta faute, c'est parce que tu as [un TDL]. » [...] La seule affaire qu'il faut travailler sur cet enfant-là, c'est l'estime de soi. Si tu gagnes de l'estime, tout le reste va suivre (parent 4).*

Ce propos reflète l'intention du parent de relativiser les difficultés langagières de son jeune dans le but de protéger sa confiance en soi. D'ailleurs, l'ensemble des parents rencontrés mentionne croire aux capacités de leur jeune et souhaite que ce dernier, mais aussi les gens qui gravitent autour de lui y croient aussi.

## 5. Discussion

Trois constats émanent des résultats. Ils seront discutés dans les lignes qui suivent.

### 5.1. Soutien parental évolutif en fonction de l'âge du jeune

Notre étude montre que les parents de jeunes adultes, dans leurs interventions, se concentrent sur le soutien instrumental et informationnel (House, 1981), contrairement aux parents d'enfants de moins de 18 ans (Gaspar *et al.*, 2022 ; Kyzar *et al.*, 2012 ; Pyper *et al.*, 2016), pour lesquels le soutien émotionnel est plus prédominant. Quelques raisons peuvent expliquer ces différences si l'on s'attarde sur des recherches antérieures sur le TDL. Par exemple, lorsqu'un parent apprend que son enfant a un TDL (lors de l'entrée à l'école ou avant, selon les manifestations), il peut craindre qu'il ne développe une mauvaise estime de soi (Beauregard, 2006). Dès lors, il devient impératif pour lui d'intervenir rapidement sur le plan émotionnel (amour, confiance, empathie, bienveillance) afin de le soutenir dans son développement ; ce qui est moins le cas lorsque l'enfant grandit et devient un jeune adulte. Comme les parents participants de la présente étude ont des jeunes adultes âgés entre 18 à 25 ans, les expériences liées à l'annonce du diagnostic et au soutien émotionnel prodigué qui y est associé étaient révolues. Au fil des années, ces parents ont pu observer leur jeune adulte vivre certaines difficultés et acquérir de nouvelles compétences face à celles-ci. En somme, force est de constater que les parents adaptent leurs pratiques de soutien

en fonction de l'âge et des expériences de leur jeune, mais aussi en fonction du TDL.

## **5.2. Soutien parental spécifique aux parents de jeunes adultes TDL**

Il apparaît que les parents adoptent des pratiques spécifiques aux particularités du TDL. En effet, certains parents rapportent soutenir activement leur jeune dans le développement de ses compétences langagières, même à l'âge adulte. Il semble donc que certains jeunes aient toujours besoin d'une forme d'accompagnement dans l'expression ou la compréhension de messages verbaux. À cet effet, les parents consultés ont mentionné prodiguer régulièrement des conseils à leur jeune relativement aux comportements sociaux à adopter en fonction du type d'interaction. Ces conseils peuvent notamment concerner leurs habiletés langagières pragmatiques, lesquelles consistent à utiliser un langage adapté au contexte social (Owens, 2012) ; par exemple, distinguer les termes à utiliser pour se présenter lors d'un entretien d'embauche et ceux à utiliser lors de la rencontre d'une personne durant un repas entre amis. Ces résultats sont d'ailleurs cohérents avec les défis relevés chez les jeunes adultes ayant un TDL en matière de langage (Beauregard, 2014 ; Carroll et Dockrell, 2012 ; Durkin *et al.*, 2009 ; Tardif, 2021). Néanmoins, comme vu dans le cadre théorique, plusieurs pratiques qui émergent de nos résultats s'apparentent à celles de parents de jeunes adultes qui ne présentent pas de besoins particuliers (Manzoni et Gebel, 2023 ; Swartz *et al.*, 2011).

## **5.3. Soutien parental identique aux parents de jeunes sans difficultés**

Plusieurs pratiques parentales identifiées dans le cadre de cette étude sont aussi adoptées par des parents de jeunes adultes sans besoins particuliers (ex. : soutenir financièrement le jeune, conseiller sur l'insertion professionnelle ou souligner ses forces). Cependant, les intentions derrière ces pratiques semblent différées. En effet, alors que les parents de jeunes adultes sans difficultés sont régulièrement amenés à jouer un rôle de « filet de sécurité » pour aider leurs enfants à réussir leur passage à l'âge adulte (Manzoni et Gebel, 2023 ; Swartz *et al.*, 2011), les parents de notre étude semblent plutôt intervenir

pour prévenir des difficultés potentielles, souvent rencontrées par le passé, qui pourraient affecter l'estime de soi de leur jeune. Parmi les parents rencontrés, certains justifient aussi leurs pratiques en précisant qu'ils désirent que leur jeune puisse vivre des expériences comme les autres jeunes, à l'instar des jeunes sans difficultés. Les résultats de cette étude montrent aussi que les parents favorisent des pratiques qui mettent en lumière les forces de leur jeune, et ce, par crainte des perspectives d'avenir ou afin d'éviter que leurs défis ne se cristallisent ou que leur estime personnelle ne décline. Ces motifs d'intervention sont d'ailleurs similaires à ceux observés chez d'autres parents de jeunes adultes ayant des besoins particuliers (Couture *et al.*, 2016 ; Francis et Reed, 2019).

Il semble donc que les jeunes adultes avec un TDL ne soient pas les seuls à vivre une certaine insécurité et des craintes dans leur transition vers l'âge adulte. Des parents de la présente étude ont eu le réflexe de « faire pour » le jeune plutôt « qu'avec » le jeune, de peur qu'il ne soit pas en mesure de prendre des décisions ou d'entreprendre certaines actions. Ces pratiques décrites par ces derniers, notamment lorsqu'il est question du soutien instrumental, semblent être associées à des comportements de protection, souvent relevés auprès de parents de jeunes adultes ayant des besoins particuliers (Couture *et al.*, 2016 ; Francis et Reed, 2019). Ces pratiques, souvent expliquées par l'idée que le jeune doit régulièrement essayer des revers (Tardif, 2016), peuvent être limitantes dans le développement de son autonomie et son autodétermination (Burke *et al.*, 2018 ; Wehmeyer et Garner, 2003). Dans cette perspective, pour certains parents, il serait intéressant de leur fournir un soutien (ex. : formation, atelier, groupe d'entraide, etc.) qui leur permettrait d'être rassurés à l'égard des capacités de leur jeune adulte. L'idée n'est donc pas de dévaloriser toute forme de soutien parental à l'âge adulte, mais plutôt de reconnaître que le jeune vivant avec un TDL peut apprendre et développer son autonomie, et ce, même si ses parents demeurent ses principaux alliés dans plusieurs domaines (scolaire, professionnel, financier ; Beauregard, 2014 ; Bergeron *et al.*, 2019 ; Carroll et Dockrell, 2010 ; Michallet et Boudreault, 2014 ; Palikara *et al.*, 2009 ; Tardif, 2016), tout comme le seraient des parents de jeunes adultes sans difficultés (Boudreault-Bouchard *et al.*, 2013 ; Koestner, Powers *et al.*, 2020 ; Swartz *et al.*, 2011).

## Conclusion

Cette recherche exploratoire et phénoménologique visait à décrire les pratiques de soutien parental de jeunes adultes ayant un TDL (18-25 ans) mises en place pour les aider dans la vie quotidienne. D'emblée, il faut noter que ces résultats sont novateurs, dans la mesure où très peu d'études portent sur les jeunes adultes ayant un TDL et que la majorité d'entre elles se concentrent sur les défis et les facilitateurs écosystémiques entourant leur petite enfance et leur adolescence (Bergeron et Beauregard, 2018 ; Tardif, 2021). Les résultats montrent que ces parents continuent de mettre en place, même à l'âge adulte, des pratiques de soutien social qui visent à permettre aux jeunes de mieux vivre avec leur TDL et de favoriser, du même coup, leur participation sociale.

Malgré un processus d'analyse qualitative rigoureux, cette recherche n'est pas exempte de limites. En effet, bien que cette recherche exploratoire vise à mieux comprendre un phénomène très peu étudié, le faible nombre de personnes participantes et le contexte du territoire des parents québécois participants empêchent la généralisation des résultats à l'ensemble des parents de jeunes adultes ayant un TDL. D'ailleurs, à l'instar d'autres recherches, les résultats de la présente étude réitérent l'importance de continuer les travaux permettant de documenter les défis vécus par les jeunes adultes ayant un TDL. Les résultats permettent aussi d'identifier des leviers d'action en reconnaissant l'importance de mettre en place plus de moyens pour soutenir le développement de leur autodétermination.

Cette étude a permis de mettre en relief les intentions derrière certaines pratiques de soutien parental, mais d'autres recherches permettraient d'en apprendre davantage sur celles-ci. Les quelques intentions décrites dans cet article lèvent le voile, entre autres, sur les craintes parentales envers l'avenir de leur enfant et sur leur désir de bonifier l'estime de soi de leur jeune ; une estime personnelle souvent fragilisée par des enjeux sociaux auxquels le jeune a fait et continue de faire face. Partant de ce fait, il serait intéressant de mener une recherche-action visant à fournir un soutien aux parents qui continuent de nourrir de nombreuses préoccupations quant à l'avenir de leur jeune adulte.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arkkila, E., Räsänen, P., Roine, R. P., Sintonen, H. et Vilkman, E. (2008). Healthrelated quality of life of adults with childhood diagnosis of specific language impairment. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 60(5), p. 233-240. <https://doi.org/10.1159/000151325>
- Barrera, M. (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents. Assessment issues. Dans B. H. Gottlieb (dir.), *Social Networks and Social Support* (p. 69-96). Sage.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts measures and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), p. 413-445. <https://doi.org/10.1007/BF00922627>
- Barrera, M. (2000). Social support research in community psychology. Dans J. Rappaport et E. Seidman (dir.), *Handbook of community psychology* (p. 215-245). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Beauregard, L. et Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45(3), p. 55-76. <https://doi.org/10.7202/706737ar>
- 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), p. 545-566. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17806>
- Beauregard, F. (2011). Practices adopted by parents of children with dysphasia in inclusive school. *Exceptionality Education International*, 21(2), p. 15-33.
- 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), p. 61-77.
- Bergeron, A. et Beauregard, F. (2018). Perception de six parents immigrants à l'égard des difficultés langagières de leur enfant et de leur expérience de soins. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 42(2), p. 145-160.
- 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), p. 265-283. <https://doi.org/10.7202/1065658ar>
- Biernacki, P. et Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), p. 141-163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Boudreault-Bouchard, A., Dion, J., Hains, J., Vandermeersch, J., Laberge, L. et Perron, M. (2013). Impact of parental emotional support and coercive control on adolescents' self-esteem and psychological distress: results of a four-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 36(4), p. 695-704. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.05.002>
- Burke, K., Raley, S., Shogren, K., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H. et Behrens, S. (2018). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 41, p. 176-188. <https://doi.org/10.1177/0741932518802274>

- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'évolution psychiatrique*, 81(1), p. 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Caron, J. et Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2), p. 15-41. <https://doi.org/10.7202/012137ar>
- 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), p. 131-147. <https://doi.org/10.1080/08856251003658660>
- Carroll, C. et Dockrell, J. (2012). Enablers and challenges of post-16 education and employment outcomes : the perspectives of young adults with a history of SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(5), p. 567-577. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00166.x>
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. et Rutter, M. (2005). Developmental language disorders – A follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), p. 128-149.
- Cohen, S. et Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), p. 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- 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), p. 507-520. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0067\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0067))
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U. et Botting, N. (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, p. 993-1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Couture, M., Beauregard, F., Bussières, E.-L., Camden, C., Corbin, F., Dumont, C., Fecteau, S., Jacques, C., Kalubi, J.-C. et Michallet, B. (2016). *Regards croisés sur la participation sociale des adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme ; une étude qualitative et quantitative*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- Cutrona, C. E. et Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. Dans B. R. Sarason, I. G. Sarason et G. R. Pierce (dir.), *Social support: An interactional view* (p. 319-366). John Wiley & Sons.
- Deacon, T. (1997). *The symbolic species: The co-evolution of language and the brain*. New York, NY: Norton.
- Del Tufo, S. N. et Earle, F. S. (2020). Skill profiles of college students with a history of developmental language disorder and developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 53(3), p. 228-240. <https://doi.org/10.1177/0022219420904348>
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2024). *The SAGE handbook of qualitative research* (6    ). Sage.
- Dorard, G., Bungener, C., Corcos et Berthoz, S. (2014). Estime de soi, coping, soutien social per   et dépendance au cannabis chez l'adolescent et le jeune adulte. *L'enc  phale*, 40(3), p. 255-262. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2013.04.014>

- Dubois, P., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C. et Guay, F. (2020). Young adults with DLD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), p. 3786-3800. ASHA Journals. <https://doi.org/10.23641/asha.13022552.v1>
- 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), p. 36-55. <https://doi.org/10.1080/13682820801921510>
- Francis, G. et Reed, A. (2019). Rethinking efforts to ground the helicopter parent: Parent experiences providing support to young adults with disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34, p. 246-256. <https://doi.org/10.1177/1088357619827931>
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Guedes, F. B. et Matos, D. (2022). Parental emotional support, family functioning and children's quality of life. *Psychological Studies*, 67, p. 189-199. <https://doi.org/10.1007/s12646-022-00652-z>
- Gauthier, B. (2000). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'université de Québec.
- Hamel, M. (2001). Le soutien social. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 101-132). Les Publications du Québec.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux. (2017). *Organisation du continuum et de la dispensation des services aux enfants âgés de 2 à 9 ans présentant un trouble développemental du langage (trouble primaire du langage)*. Gouvernement du Québec.
- Johnson, C., Beitchman, J. et Brownlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: Family, educational, occupational and quality of life outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), p. 51-65. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0083\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0083))
- Koestner, R., Powers, T., Holding, A., Hope, N. et Milyavskaya, M. (2020). *The relation of parental support of emerging adults' goals to well-being over time: The mediating roles of goal progress and autonomy need satisfaction*. Motivation Science. <https://doi.org/10.31234/osf.io/z7cpw>
- Kyzar, K., Turnbull, A., Summers, J. A. et Aya, V. (2012). The relationship of family support to family outcomes: A synthesis of key finding from research on severe disability. *Research and Practices for Person With Severe Disabilities*, 37(1), p. 31-44.
- Lanson, A. et Marcotte, D. (2011). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44, p. 231-243. <https://doi.org/10.1037/a0025722>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (2006). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles AMS.
- Manzoni, A. et Gebel, M. (2023). Young adults' labour market transitions and intergenerational support in Germany. *European Sociological Review*, 40(1), p. 99-115. <https://doi.org/10.1093/esr/jcad006>
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W. E. et Shearer, M. L. (2016). Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS2 secondary analyses. *Career Development and Transition for Exceptional Individual*, 39(4), p. 196-215. <https://doi.org/10.1177/2165143415588047>



- McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), p. 981-992. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00003](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003)
- McGregor, K. K., Arbisi-Kelm, T., Eden, N. et Oleson, J. (2020). The word learning profile of adults with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5. <https://doi.org/10.1177/2396941519899311>
- 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 & Audiology*, 38(1), p. 58-70. [https://www.cjslpa.ca/files/2014\\_CJSLPA\\_Vol\\_38/No\\_01/CJSLPA\\_Spring\\_2014\\_Vol\\_38\\_No\\_1\\_Michallet-Boudreault.pdf](https://www.cjslpa.ca/files/2014_CJSLPA_Vol_38/No_01/CJSLPA_Spring_2014_Vol_38_No_1_Michallet-Boudreault.pdf)
- Miles, M., Huberman, M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A method sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation (2008). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Guide d'élaboration d'un protocole d'entente sur la prestation conjointe des services aux jeunes par le réseau de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Mongrain, J. (2015). *Les services orthophoniques offerts aux enfants dysphasiques québécois : le point de vue des parents* [mémoire de maîtrise, université du Québec à Trois-Rivières].
- Nelson, K. et Kessler Shaw, L. (2010). Le développement d'un système symbolique socialement partagé. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte sur la scolarisation*. Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Nippold, M. A. et Scott, C. M. (2010). *Expository discourse in children, adolescents, and adults: Development and disorders*. Taylor & Francis Group.
- Ntebutse, J. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, n° 124(1), p. 28-38. <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0028>
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction* (8<sup>e</sup> éd.). Allyn & Bacon.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782200631314>
- 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), p. 56-78. <https://doi.org/10.1080/13682820801949032>
- Pyper, E., Harrington, D. et Manson, H. (2016). The impact of different types of parental support behaviours on child physical activity, healthy eating, and screen time: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 16, p. 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3245-0>
- Sauvage, J. (2003). *L'enfant et le langage, une approche dynamique et développementale*. Paris, France : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-150). Sherbrooke, Québec : Les Presses de l'université de Sherbrooke.
- Statistique Canada (2022, 13 juillet). *Tableau 98-10-0137-01 Situation dans la famille de recensement et dans le ménage, présence d'un parent dans le ménage, groupe d'âge et genre : Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement*. <https://doi.org/10.25318/9810013701-fra>

- Swartz, T., Kim, M., Uno, M., Mortimer, J. et O'Brien, K. (2011). Safety nets and scaffolds: Parental support in the transition to adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 73(2), p. 414-429. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00815.x>
- Tardif, S. (2016). *Opinion d'adolescents dysphasiques sur les comportements adoptés par leurs parents pour soutenir le développement de leur autodétermination* [mémoire de maîtrise, université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4086/>
- Tardif, S. (2021). *La résilience scolaire de bacheliers vivant avec un trouble développemental du langage* [université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8066/>
- Thordardottir, E., Kehayia, E., Lessard, N., Sutton, A. et Trudeau, N. (2010). Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-speaking 5-year-olds. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 34(1), p. 5-16. [https://cjslpa.ca/files/2010\\_CJSLPA\\_Vol\\_34/No\\_01\\_1-80/Thordardottir\\_CJSLPA\\_2010.pdf](https://cjslpa.ca/files/2010_CJSLPA_Vol_34/No_01_1-80/Thordardottir_CJSLPA_2010.pdf)
- Törnqvist, M., Thulin, S., Segnestam, Y. et Horowitz, L. (2009). Adult people with language impairment and their life situation. *Communication Disorders Quarterly*, 30(4), p. 237-254. <https://doi.org/10.1177/1525740108326034>
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'université de Montréal et De Boeck.
- Vaux, A., Riedel, S. et Stewart, D. (1987). Modes of social support: The social support behaviors (SS-B) scale. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), p. 209-232. <https://doi.org/10.1007/BF00919279>
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. Praeger Publishers.
- Vaux, A. (1992). Assessment of social support. Dans H. O. F. Veiel et U. Baumann (dir.), *The meaning and measurement of social support* (p. 193-216). Hemisphere Publishing Corp.
- 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(4), p. 938-952. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/069))
- Wehmeyer, M. L. et Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), p. 255-265. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x>
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A. et Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(4), p. 511-528. <https://doi.org/10.1080/13682820802708098>
- Winstanley, M., Durkin, K., Webb, R. et Conti-Ramsden, G. (2018). Financial capability and functional financial literacy in young adults with developmental language disorder. *Autism, Developmental Language and Impairments*, 3(1), p. 1-11. <https://doi.org/10.1177/2396941518794500>
- Young, A. R., Beitchman, J., 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 Psychology and Psychiatry*, 43(5), p. 635-645. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00052>