

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DU POINT DE VUE DE JEUNES AYANT UN TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE ET DE LEURS PARENTS : L'INFLUENCE DE FACTEURS SCOLAIRES ENVIRONNEMENTAUX DANS LA FRAGILISATION DES LIENS AUX AUTRES ET À L'ÉCOLE

LÉNA BERGERON et GENEVIÈVE BERGERON *Université du Québec à Trois-Rivières*

SUZIE TARDIF *Cégep de Jonquière*

RÉSUMÉ. Cet article porte sur l'expérience scolaire de jeunes ayant un trouble développemental du langage (TDL). Les entretiens effectués auprès des adolescents et de leurs parents ont été analysés selon une démarche qualitative d'analyse thématique. Les résultats révèlent que malgré les quelques expériences d'affiliation significatives, les jeunes vivent de nombreuses situations témoignant d'une fragilisation de leurs liens à l'école et aux autres et d'une intériorisation des attentes et normes véhiculées dans le milieu scolaire. Rapportés par les participants, différents facteurs environnementaux de nature organisationnelle et pédagogique semblent jouer un rôle important dans la construction des écueils relatifs à la sphère sociale. En ce sens, les résultats offrent un point de vue différent sur les difficultés scolaires et sociales de ces jeunes.

THE SCHOOL EXPERIENCE FROM THE PERSPECTIVE OF YOUTH WITH A LANGUAGE DEVELOPMENT DISORDER AND THEIR PARENTS: THE INFLUENCE OF SCHOOL ENVIRONMENTAL FACTORS ON THE WEAKENING OF TIES WITH OTHERS AND THE SCHOOL

ABSTRACT. This article focuses on the school experience of youth with a language development disorder. Interviews conducted with adolescents and their parents were analyzed following a qualitative thematic analysis approach. Results reveal that, notwithstanding a few meaningful experiences of affiliation, the youth experienced numerous situations that point toward a weakening of their ties with the school and with others as well as an internalization of expectations and norms conveyed by the school setting. As reported by the participants, different organisational and pedagogical factors seem to play an important role in the construction of pitfalls related to the social sphere. In this sense, the results offer a different point of view on these youths' pedagogical and social difficulties.

À l'échelle internationale, de nombreux efforts sont déployés afin de créer des systèmes scolaires plus inclusifs. Le défi à relever est important : il s'agit d'offrir une éducation pour tous, soit une scolarisation en classe dite ordinaire qui tient compte des besoins de tous les élèves (Ebersold, 2009). L'une des finalités centrales concerne la participation sociale optimale de chaque personne (Vienneau, 2004) ainsi que l'apprentissage d'un vivre-ensemble contribuant à

contre les phénomènes d'exclusion (Fillion, Bergeron, Prud'homme et Travers, 2016). L'école inclusive est celle où chacun se sent valorisé et développe un sentiment d'appartenance (Forest, 1987).

Même si l'école québécoise préconise la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire depuis plusieurs années, on observe une mouvance importante visant à améliorer la capacité du système d'éducation à assurer la réussite du plus grand nombre en créant des milieux plus inclusifs (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Ces actions récentes surviennent alors que le CSE (2014) constate plusieurs écueils dans la mise en œuvre des visées inclusives ayant notamment pour impact de générer des pratiques faisant obstacle à la réussite de tous. Certaines recherches rapportent d'ailleurs des limites sur le plan des pratiques et des attitudes des enseignants (Porter et AuCoin, 2012; Viennau, 2010), alors que d'autres mettent en évidence des obstacles spécifiques liés à l'organisation scolaire, notamment au secondaire (Bergeron, 2014; Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011; Richards-Usher, 2013).

Bien que la question de l'éducation inclusive ne se limite pas aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et qu'elle concerne la diversité sous toutes ses formes, il est tout de même troublant de constater que les EHDA constituaient 20,4 % de tout l'effectif scolaire en 2015-2016 et qu'ils étaient encore nombreux à être scolarisés en classe ou en école spéciale, soit 25,3 % en 2015-2016 (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 2018).

Dans cette recherche, une attention particulière est portée aux élèves vivant avec un trouble développemental du langage (TDL).¹ Ce trouble touche la compréhension et le développement du langage et de la parole, faisant obstacle à une pleine participation sociale et à l'obtention de résultats scolaires en adéquation avec les capacités de la personne (Americian Psychiatric Association [APA], 2015; Soares-Boucaud, Labruyère, Jery et Georgieff, 2009). Plusieurs recherches relatives au TDL se sont penchées sur les manifestations du trouble ou sur les défis rencontrés par ces jeunes durant leur parcours scolaire (p. ex. : Franc et Gérard, 2004; Johnson, Beitchman et Browlie, 2010). Certaines études rapportent, d'une part, que les jeunes vivant avec un TDL auraient des habiletés sociales plus limitées et qu'elles seraient encore plus marquées à l'adolescence (Conti-Ramsden et Durkin, 2008; McCormack, McLeod, McAllister et Harrison, 2009). Conséquemment, ils auraient plus de difficulté à se faire des amis (Conti-Ramsden, Mok, Pickles et Durkin, 2013) ou à entretenir des relations amicales de qualité (Durkin et Conti-Ramsden, 2007). D'autre part, plusieurs études révèlent que les jeunes présentant un TDL vivent fréquemment des difficultés scolaires en français et en mathématiques (Bishop et Clarkson, 2003; Young et coll., 2002), ce qui nuit à leur réussite (Durkin, Simkin, Knox et Conti-Ramsden, 2009). Dans d'autres travaux, une approche quantitative a permis de mettre en lumière les difficultés scolaires et sociales

que ces jeunes rencontrent, comparativement aux autres jeunes sans trouble du langage (p. ex. : Wadman, Durkin et Conti-Ramsden, 2008).

Somme toute, de nombreuses recherches se sont penchées sur les symptômes et manifestations du TDL, dont plusieurs dans une perspective centrée sur les déficits de l'enfant. Or, il nous paraît essentiel d'envisager la question sous un angle plus systémique et écologique en s'intéressant à la nature des liens sociaux et scolaires qu'ils entretiennent, ainsi qu'aux facteurs environnementaux pouvant influencer ces difficultés rapportées.

CADRE CONCEPTUEL

Cette section permet d'approfondir deux concepts centraux. Il s'agit d'abord de mieux comprendre l'acceptation actuelle du TDL, dont ses caractéristiques et ses implications, et ensuite de présenter le concept d'expérience scolaire permettant d'appréhender ce que vivent ces jeunes à l'école.

Le trouble développemental du langage

Le TDL résulte d'un dysfonctionnement neurologique qui occasionne des limitations significatives en ce qui a trait à la compréhension et à la production du langage, sans être attribuable à une condition biomédicale (Bishop, Snowling, Thompson et Greenhalgh, 2016, 2017). Au-delà de ce trait caractéristique global, le niveau d'atteinte peut varier et nuire différemment au développement d'habiletés liées aux composantes du langage (phonologie, syntaxe, vocabulaire et sémantique, pragmatique, discours, apprentissage verbal / mémoire; Bishop et coll., 2017). Ces habiletés langagières ne sont pas immuables et peuvent s'améliorer grâce, entre autres, au suivi orthophonique (Soares-Boucaud et coll., 2009). Malgré cela, différents volets de la vie des jeunes qui doivent composer avec ce trouble peuvent être touchés. À titre d'exemple, l'un des critères diagnostiques du *DSM 5 : Manuel diagnostique et statistiques des troubles mentaux* – 5 (APA, 2015) concerne ces implications :

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. (p. 45)

Qui plus est, différents troubles comorbides sont souvent présents chez un jeune qui vit avec un TDL. Ils ne découlent pas naturellement du trouble, mais coexistent avec lui (p. ex. : trouble déficitaire de l'attention, dyspraxie ou dyslexie; Bishop et coll., 2017; de Weck, 2004).

Précisons qu'il s'agit là d'éléments permettant au lecteur de comprendre ce que peut impliquer un TDL. Or, afin d'éviter l'adoption d'une perspective déficitaire où les limitations seraient essentiellement attribuables aux jeunes, il importe de les considérer comme le résultat d'une interaction avec l'environ-

nement dans lequel les jeunes évoluent. C'est d'ailleurs le paradigme mis de l'avant par le modèle social du handicap (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001), lequel est intimement lié au mouvement inclusif (Tremblay et Loiselle, 2016). Selon le modèle social du handicap, l'état de fonctionnement et de handicap d'une personne est le résultat de l'interaction dynamique entre son problème de santé et des facteurs contextuels. De ce point de vue le handicap n'est pas perçu comme un attribut de la personne, mais bien comme un ensemble complexe de situations découlant principalement de l'interaction avec l'environnement social.

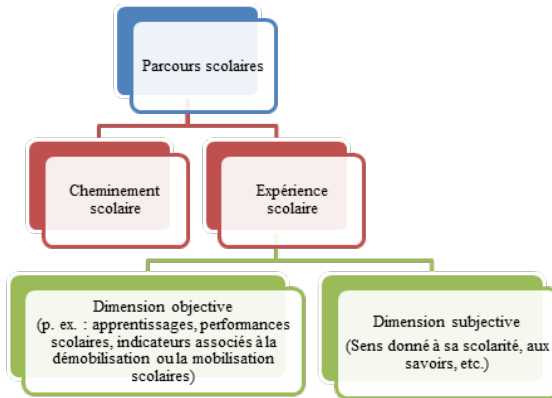
Dans le cadre de cette démarche, il est donc apparu pertinent de s'intéresser à l'expérience scolaire d'adolescents vivant avec un TDL, et ce afin d'appréhender leur vécu dans ses dimensions subjectives et contextuelles.

L'expérience scolaire et sa dimension subjective

Le concept d'expérience scolaire s'inscrit dans l'étude plus globale des parcours scolaires, comme démontré dans la Figure 1. En accord avec la posture adoptée dans cet article, l'étude des parcours scolaires est le fruit d'une approche écosystémique, considérant qu'ils sont à la fois modelés par un contexte social et historique et par un contexte normatif, structurel et institutionnel (p. ex. : les normes scolaires; Potvin et Leclercq, 2014). Dès lors, ce que les jeunes vivent à l'école ne peut s'étudier sans prendre en compte le contexte dans lequel ils évoluent. Ensuite, dans une perspective interactionniste (De Léonardis, Capdevielle-Mougnibas et Prêteur, 2006; Picard, Trottier et Doray, 2011), l'analyse d'un parcours scolaire se réalise en considérant à la fois le cheminement et l'expérience scolaire (le deuxième niveau de la hiérarchie de la Figure 1). De son côté, le cheminement scolaire réfère à un ensemble d'événements dits objectifs entourant la scolarité de l'élève (p. ex. : l'âge d'entrée à l'école, les programmes choisis, le nombre d'années requis pour terminer un programme) (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009). L'expérience scolaire, quant à elle, découle de ces événements, mais se rapporte également au sens dit subjectif qu'un jeune donne à l'ensemble des événements vécus dans son parcours scolaire, que ce soit à l'école ou ailleurs.

Plus précisément, l'expérience scolaire comprend à la fois une dimension objective et une dimension subjective. La dimension objective implique de s'intéresser aux apprentissages d'un jeune dans le cadre de son parcours scolaire. Ils peuvent être cognitifs, instrumentaux, affectifs, moraux ou sociaux (De Léonardis et coll., 2006). La dimension subjective de l'expérience scolaire suppose de se questionner sur le sens qu'un jeune accorde à ses apprentissages et aux activités scolaires. En d'autres mots, c'est aller au-delà d'une explication causale qui met l'accent sur des éléments dits objectifs permettant d'expliquer les difficultés ou les succès (scolaires, sociaux ou autres), mais c'est également s'intéresser aux facteurs qui ont amené un jeune à se (dé)mobiliser et au sens qu'il donne aux différents événements vécus (De Léonardis et coll., 2006).

FIGURE 1. L'expérience scolaire



MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif et interprétatif (Paillé et Mucchielli, 2012; Savoie-Zajc, 2011). En effet, il s'agit essentiellement de chercher à comprendre en profondeur un phénomène et s'appuyant sur le sens que les jeunes accordent à leur expérience.

La recherche² a été conduite auprès de 9 adolescents âgés de 15 à 19 ans (4 filles et 5 garçons), unilingues francophones, provenant de quatre régions différentes de la province de Québec. Tous vivent avec un TDL,³ et ce, même si les profils diagnostiques des jeunes sont distincts.⁴ Le diagnostic a généralement été établi avant 5 ans et aucun d'eux ne présente de déficience intellectuelle ou de trouble du spectre de l'autisme.

Un entretien semi-dirigé d'une heure a été mené avec chaque jeune, et un autre auprès de leurs parents (le plus souvent avec les deux parents en dyade, pour un total de 16 parents). En somme, 25 participants ont pris part à cette collecte de données ayant eu lieu à l'été 2012. Le protocole a permis de les interroger sur leurs expériences positives et celles négatives, et ce, tant à l'école primaire qu'au secondaire. Le corpus de données (les transcriptions des enregistrements audio des discussions) a été traité à l'aide du logiciel QSR NVivo. Pour les besoins de cet article, une analyse secondaire des données⁵ a été effectuée afin de jeter un regard nouveau sur le phénomène à l'étude. En effet, ces dernières ont été réanalysées avec une attention particulière portée aux liens sociaux et scolaires caractérisant leur expérience ainsi qu'aux facteurs environnementaux y étant liés. Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) permettant de relever les thèmes pertinents avec cette question de recherche a été menée : « Quelle est la nature des liens à l'école et aux autres qui caractérisent l'expérience scolaire des jeunes et quels sont les facteurs environnementaux liés à ce vécu? » Une hiérarchisation de ces thèmes en continu a permis d'élaborer un arbre thématique au fur et à mesure. Rappelons qu'en tant que processus interprétatif inductif, la recherche d'objectivité n'est pas

visée. La rigueur, la fiabilité et la crédibilité du processus d'analyse reposent en grande partie sur la comparaison constante des données entre elles, de même que sur la vérification dans les données empiriques de la vraisemblance et de la validité des interprétations. C'est dans cette perspective que plusieurs rencontres entre les membres de l'équipe de recherche ont permis de questionner et de valider graduellement ces dernières.

RÉSULTATS

Dans les lignes qui suivent seront présentés les résultats de l'analyse secondaire d'entretiens auprès d'adolescents vivant avec un TDL et de leurs parents. Ils se déclinent en quatre grandes catégories.

Un contexte fortement normé qui compromet le lien à soi, à l'école et aux autres

Un premier élément contextuel semble compromettre le lien avec l'école : il s'agit du poids qui accompagne le fait de devoir répondre aux attentes du milieu scolaire en termes de réussite, tout en devant composer avec le TDL. Les propos des jeunes se regroupent en quatre principales catégories : 1) la pression de réussir « comme les autres », 2) l'ampleur des efforts à fournir, 3) la tristesse advenant l'échec et 4) la perception d'être différent par rapport aux autres.

Les propos mettent en évidence la *pression que les jeunes ressentent afin de réussir « comme les autres »*, pression partagée par leurs parents. Pendant leur parcours scolaire, leurs propres performances sont fréquemment mises en parallèle avec celles des autres élèves; ces autres élèves devenant une norme de comparaison, comme le démontre l'extrait suivant : « c'est toujours un gros défi pour moi, mais les autres, contrairement à moi, ils avaient une meilleure réussite » (1-L). Chez certains jeunes, cette pression se traduit par un « stress », accentué en contexte d'évaluation : « Je me sentais entre bien et stressé... J'avais comme une belle vie, mais ça va avec un surplus sur mes épaules » (1-L). D'ailleurs, pour les jeunes et leurs parents, le fait de réussir son année scolaire n'est jamais assuré et constitue en soi un accomplissement.

Dans la visée de réussir, les jeunes et leurs parents rapportent devoir composer avec une *charge de travail supplémentaire qui leur demande beaucoup d'efforts*. Les parents parlent de courage, de travail acharné, de persévérance. Pour y arriver, ils indiquent que les jeunes doivent mettre plus de temps que celui généralement consacré : « Il a bûché [travaillé sans relâche]. Il fallait tout le temps qu'il rattrape les autres qui avançaient, parce que ça avançait trop vite pour lui » (1P-L). Différents dispositifs de soutien, tels que des cours d'été, du soutien hors de la classe, de la récupération le midi et le soir, ainsi que des suivis à la maison les soirs et les fins de semaine, parfois avec des professionnels au privé (orthophoniste, orthopédagogue, enseignant), sont aussi mis en place et prennent beaucoup de temps. Un parent raconte se questionner sur

ces exigences : « Des fois, moi je disais, c'était beaucoup y demander, tu sais, tous les midis, la fin de semaine... En tout cas, c'est beaucoup! » (1P-L). Des parents ajoutent que ces exigences s'associent à une fatigue supplémentaire, sans oublier que cette énergie est parfois investie au détriment d'autre chose, dont le temps de jouer et de faire des activités familiales. Chez les jeunes, cette situation engendre dans plusieurs cas une certaine *tristesse*. Des parents en sont d'ailleurs témoins : « Je la voyais pleurer jusqu'à 23h le soir; c'était l'enfer [un supplice] à la maison. C'est qu'elle s'acharnait sur ses devoirs, puis elle me disait : "De toute façon, je sais que je vais avoir zéro" » (2P-L).

Le rapport comparatif aux autres et à la norme amène aussi certains jeunes à avoir la *perception d'être différents par rapport aux autres* : « Je me sentais genre à part des autres... Je me sentais moins normal que les autres dans le fond » (9-L). Parfois, ce sentiment d'être « à part » résulte à la fois de ne pas être dans une classe ordinaire et à la fois de recevoir des services hors classe : « elle ne voulait plus sortir de la classe parce qu'elle se sentait à part et elle disait que le monde allait commencer à penser qu'elle est différente » (8P-L). Finalement, ce sentiment d'être différent semble pouvoir entraîner des peurs quant à la possibilité de vivre une vie « normale » en tant que jeune adulte. Un parent rapporte cette préoccupation à travers la confiance reçue de son jeune : « Je ne suis pas comme les autres, comment tu veux qu'une dysphasique pogne [avoir du succès auprès des garçons], je ne pognerai jamais » (8P-L).

Des expériences de fragilisation des liens sociaux

Même si elles ne sont pas exposées ici, différentes expériences positives d'affiliation ont été abordées par les jeunes : il est question de satisfaction dans certaines relations réciproques où ils se sentent acceptés, du plaisir à s'engager dans des activités parascolaires, et de moments où ils reçoivent des marques de reconnaissance scolaire durant lesquels ils se sont sentis valorisés (p. ex. : prix et méritas pour l'effort ou la persévérance). Malgré cela, il demeure que les expériences de fragilisation des liens sociaux sont prédominantes. En effet, les discussions ont permis de mettre en lumière que les jeunes déploient beaucoup d'énergie pour tenter de rejoindre les normes sociales et scolaires, or les liens sociaux qu'ils entretiennent avec les autres à l'école sont marqués par de multiples traces de fragilisation. Celles-ci ont été regroupées en trois catégories : 1) l'effritement du réseau social et scolaire, 2) des expériences d'isolement et de rejet et 3) des expériences d'intimidation.

D'abord, dans de nombreux cas, les jeunes *perdent des amis dû au fait qu'ils vivent un parcours scolaire marqué de changements*. Plusieurs circonstances différentes sont rapportées, témoignant parfois d'un changement d'année d'étude, de secteur, de programme, d'école, soit au niveau des jeunes eux-mêmes ou encore de leurs amis. Cette situation a pour conséquence qu'ils doivent constamment se refaire de nouveaux amis. Un autre élément abordé pour expliquer des ruptures de liens sociaux concerne *l'écart de maturité qui se creuse entre le jeune*

ayant un TDL et les autres jeunes de son âge : « Le fossé est devenu trop grand; ils ont arrêté de l'inviter.... Tu sais, le téléphone a arrêté de sonner. Ç'a été un petit peu long avant qu'il se fasse un nouveau réseau » (1P-L).

Globalement, *la solitude* teinte le parcours scolaire. Plusieurs parents parlent d'un réseau social très restreint et du peu d'amis de leurs jeunes. Dans certains cas, ils ont le sentiment que cela fait partie de la personnalité de leur jeune : « [Mon enfant] a grandi et il est toujours resté fermé [renfermé], il ne s'est pas ouvert, tu sais, il est toujours introverti, il ne parle pas beaucoup puis tout ça » (1P-L). Dans d'autres situations, c'est plutôt les autres qui ont rejeté les jeunes, comme le démontre cet extrait : « Tu sais, je voulais me faire des amis, je ne voulais pas être seul. Mais j'étais seul » (5-L). Finalement, les propos permettent de comprendre que le rejet peut prendre une forme plus sournoise au sein même des gens qui se disent des amis, comme en témoigne ce parent : « Toujours être dans l'échec, dans le rejet. De se dire "Ah, j'ai des amis, j'ai une gang [groupe d'amis]. Y'a une petite fête d'amis, mais j'suis pas invité" » (3P-L).

Commençant souvent au secondaire ou vers la fin du primaire, des *expériences d'intimidation* sont aussi rapportées dans plusieurs cas. Toute une gamme de situations sont décrites : se faire jouer des mauvais tours, trouver des insultes écrites à son sujet, se faire agresser verbalement par des « méchancetés » (6-L) ou encore se faire « écoeurer » [taquiner fortement] [et traiter] de maudit mongol [simple d'esprit] » (9-L). D'autres situations relèvent davantage d'une dynamique d'intimidation plus évidente :

[elle nous] a expliqué qu'elle vivait beaucoup d'intimidation puis qu'elle s'était fait faire du *bullying* [intimidation], qu'elle s'était fait tasser dans les cases [pousser dans les vestiaires], encercler, crier des noms... Tu sais, ils riaient d'elle, même sur ce qu'elle mangeait. (3P-L)

Même si certains jeunes ne voient pas le lien entre l'intimidation qu'ils ont vécue et leur TDL, d'autres énoncent clairement que cette situation émane de leur langage :

- Je me suis fait énormément bafouer, écoeurer [taquiner fortement] de toutes les façons.
- Pourquoi?
- La différence. Une simple différence peut tout changer l'univers qu'on a.
- Puis dans ton cas, c'est quoi ta différence?
- La dysphasie. Je bégayais. Je parlais beaucoup. Tu sais, j'avais de la misère à m'exprimer. C'était très difficile. (5-L)

Cette situation n'est pas sans conséquence. On perçoit aisément la souffrance vécue dans plusieurs des extraits précédents.

Des stratégies d'adaptation mises en œuvre face aux défis de la sphère sociale

Dans ce contexte social plutôt difficile, différentes stratégies d'adaptation sont rapportées. Quatre principales catégories ont émergé des propos recueillis : 1) se défendre, 2) dissimuler le diagnostic et les difficultés, 3) éviter les situations sociales et de communication et 4) se résigner.

D'abord, certaines de ces stratégies visent à faire face aux autres. À titre d'exemple, un jeune explique avoir eu à se *défendre* relativement aux mesures d'aide auxquelles il a droit : « Ça ne me dérange pas que vous disiez que ce n'est pas juste, moi j'en ai besoin » (8-L). Toujours dans cet esprit d'affronter ses pairs, un parent explique avoir eu conscience à certaines reprises que son jeune faisait preuve d'une *grande répartie* sur le plan verbal lorsqu'il se faisait insulter, lui valant par la suite un certain respect. En outre, parfois à travers des comportements moins acceptables socialement, certains jeunes rapportent avoir eu recours à la *force physique* afin de se défendre de situations d'intimidation : « J'ai perdu la tête. Je l'ai frappé » (1-L).

Ensuite, d'autres stratégies mentionnées servent davantage à se protéger. Même si les données montrent que les jeunes se dévoilent de plus en plus avec l'âge et surtout aux personnes de confiance, plusieurs choisissent de *conserver un secret relatif au diagnostic* de TDL. Cette décision s'appuie parfois sur la « gêne » (6-L) et parfois sur la peur de se faire rejeter, comme ce jeune le spécifie dans l'extrait suivant : « Je le cachais en dedans de moi... ça évitait que je me fasse écoeurer [taquiner fortement] pour ça » (8-L). Différents jeunes utilisent aussi des *stratégies pour dissimuler leur trouble*, soit en simulant avoir compris (4-L), soit en misant sur leur répartie et leur gentillesse. À cet effet, des parents ajoutent que leur jeune a développé « l'art de camoufler les choses » (7P-L).

L'évitement des situations sociales et de communication est aussi présent dans le discours. Il est question de « laisser parler les autres » (1P-L), de demeurer « en retrait » (2P-L), de « se retirer » lorsque la discussion porte sur des sujets méconnus (4P-L), de demander des notes de compensation pour éviter une présentation orale (9-L). Certains ont simplement refusé de parler lorsqu'ils étaient plus jeunes. À titre d'exemple, l'un d'eux explique : « Je ne sortais même pas de chez moi parce que j'avais peur de parler à du monde » (2-L). Pour les parents, l'isolement est parfois un « mécanisme d'autoprotection » auquel leur adolescent a recours : « à force de se faire dire non [pour se placer avec eux en équipe], il ne demandait plus au monde » (5P-L). Ce jeune traduit avec beaucoup d'éloquence qu'il en est venu à s'isoler : « Je suis rien qu'une tortue. [J'ai] une carapace qui me protège des insultes. Mais ces insultes-là, je les entends quand même.... Je m'enferme envers moi-même » (5-L).

Enfin, certains jeunes choisissent de se résigner. *Ne pas se défendre* en ignorant les insultes apparaît une stratégie priorisée afin d'éviter d'envenimer la situation d'exclusion. L'un d'eux explique que cette stratégie lui permet de demeurer à l'école qu'il fréquente : « C'est sûr que des fois ça me met un peu en colère,

mais c'est sûr que je ne veux pas me révolter, et tout ça parce que sinon, je vais peut-être partir à une autre école » (4-L).

Des facteurs organisationnels et pédagogiques qui fragilisent les liens

Divers facteurs semblent contribuer à produire, graduellement, des ruptures de liens scolaires et sociaux. Les données permettent de mettre en évidence quatre principaux facteurs qui relèvent de l'organisation des services aux EHDAA : 1) la diversification des parcours, 2) les services offerts à l'extérieur de la classe, 3) les lacunes sur le plan du suivi et des services offerts et 4) les mécanismes d'attribution des ressources financières. D'autres facteurs, d'ordre pédagogique sont également relevés dans les témoignages des jeunes et de leurs parents : 1) la méconnaissance du TDL, 2) la rigidité ou le manque d'ouverture de certains enseignants et 3) la sous-estimation du potentiel des jeunes.

Comme déjà mis en évidence, le parcours scolaire des jeunes est marqué de passages d'un secteur / programme à l'autre ou d'une école à l'autre. Bien que cela s'inscrive dans la quête d'un meilleur environnement scolaire pour répondre aux besoins des jeunes (p. ex. : secteur régulier, classe spécialisée dans un point de service, année de présecondaire, Parcours de formation axé sur l'emploi, école privée), le revers de cette *diversification des parcours* est de fragiliser les relations sociales qui sont toujours à recréer. Ces changements sont parfois imposés par l'école ou encore portés par les parents qui souhaitent trouver un environnement idéal : « Un moment donné on l'a sorti et on a dit regarde, on va aller vers autre chose » (9P-L). En outre, les *services d'aide à l'extérieur de la classe* sont aussi identifiés comme un facteur pouvant nuire à l'affiliation aux autres et à l'école, principalement dans le sens où des jeunes disent se sentir marginalisés.

Le fait que les parents doivent constamment « se battre » pour obtenir un suivi et des services fragilise également les liens avec l'école dans la mesure où ils vivent de la frustration et des doutes à l'égard de leur milieu :

Ils disent dans la Loi [sur] l'instruction publique que normalement, ils ont le droit au même service que les autres. Mais ça, par contre, c'est pas vrai. Ça, faut vraiment se battre, parce qu'autrement, ils décrochent de l'école ou ils nous les mettent dans des classes spéciales. (2P-L)

La nécessité d'insister pour que le plan d'intervention soit réalisé et qu'il y ait un suivi est marquante dans les propos de la majorité des parents. En outre, même lorsqu'il y a établissement d'un plan d'intervention, les parents mentionnent douter de son appropriation et de son application par les enseignants : « On faisait des beaux plans d'intervention et tout ça, mais souvent, quand ça arrive dans la réalité de tous les jours, ça ne se fait pas toujours, comme ils disent » (9P-L). D'ailleurs, certains jeunes ont dû s'affirmer auprès de leurs enseignants pour avoir droit aux mesures qui y sont indiquées : « C'est [mon enfant] qui disait aux enseignants : "Là c'est mon examen, j'ai le droit de sortir!" » (2P-L).

Finalement, les *mécanismes d'attribution des ressources financières*, fonctionnant à partir d'un code de difficulté, sont aussi identifiés comme une démarche qui contribue parfois à les marginaliser en mettant l'accent sur les traits considérés comme problématiques, comme démontré dans l'extrait suivant : « L'école faisait énormément de pression pour avoir un diagnostic, parce qu'eux-autres, c'est économique aussi, ils ont des budgets qui vont avec les diagnostics » (5P-L).

Sur le plan des facteurs pédagogiques, certains parents constatent une *méconnaissance du TDL*, et que cela peut nuire à la qualité des interventions qui sont réalisées pour leurs jeunes. En effet, de nombreux parents mentionnent que des interventions sont parfois pratiquées sans réelle prise en compte des défis qui sont liés au TDL. Diverses situations sont mises en lumière : punir un élève pour être trop en retrait, punir pour des devoirs incomplets alors que le jeune ne comprenait pas, reprocher des absences dues à un suivi avec un spécialiste, punir ou exclure le jeune de l'école pour s'être défendu verbalement ou physiquement lors d'attaques. Les propos révèlent aussi des situations où certains enseignants mettent une pression indue sur le jeune, souvent relative à la rapidité d'exécution. Un parent raconte : « Fais plus d'efforts! Va un petit peu plus vite!» Bien, j'avais pris le téléphone et je lui avais expliqué un petit peu. Tu sais, ça avait arrêté là » (8P-L).

Des parents notent aussi une certaine *rigidité ou un manque d'ouverture de quelques enseignants*, alors que ces derniers sont perçus comme détenant un pouvoir considérable.

On avait une rencontre de parents le mardi et à partir du vendredi on ne dormait pas bien..., on se préparait : Ah qu'est-ce qu'on va dire? Qu'est-ce qu'on ne veut pas dire? Et puis là nous autres, des fois on se tient de même dans les rencontres pour... tu sais, pour se calmer et pour ne pas se mettre les pieds dans les plats parce que c'est ça la beauté de la patente [chose]. Il faut toujours être poli et il faut toujours être correct, parce qu'ils ont beaucoup de pouvoir. (5P-L)

À ce sujet, un jeune exprime la vulnérabilité qu'il ressent à l'égard de son enseignant :

C'est le professeur qui tient entre ses mains son élève. C'est elle qui [me] dirigeait à mon avenir. Sauf qu'elle a vu une petite aiguille [accroc, dans le sens d'irritant] en moi qu'elle ne voulait pas pantoute, elle m'a fait travailler encore plus fort pour que ça s'arrange. (5-L)

Finalement, des jeunes mentionnent des situations où ils ont le sentiment que des *enseignants sous-estiment leur potentiel*, le plus souvent en diminuant les attentes à leur égard.

Les résultats illustrent comment les normes scolaires font vivre une pression aux jeunes qui finissent par se sentir différents alors qu'ils peinent à rencontrer ces exigences. Les propos recueillis révèlent également les liens à soi, aux autres et à l'école fragilisés, notamment par certains facteurs organisationnels et

pédagogiques. Avant d'en discuter, il paraît important de souligner le *rôle joué par la famille pour compenser les lacunes*. C'est particulièrement le cas des parents qui, comme décrit dans Bergeron, Bergeron, Rousseau et Michallet (2017), prennent la place du réseau social absent, offrent un soutien à l'apprentissage soutenu à la maison pour compenser les manques de l'école, encouragent continuellement leur enfant malgré les échecs répétés et endossent le rôle de défenseur des droits de leurs enfants.

DISCUSSION

Une proportion importante des propos des parents et de leurs adolescents témoigne d'une expérience scolaire pour le moins négative. La perception de se sentir différent, la perte d'amis, l'isolement, le rejet, l'intimidation, le secret entourant le diagnostic ou encore l'évitement de situations sociales relatées par les participants constituent des traces qui révèlent une dynamique de fragilisation des liens sociaux. Dans une perspective interactionniste (Becker, 1985), cette distanciation et cette marginalisation vécues dans la sphère sociale traduisent l'exclusion qui se vit au sein de l'école, mais également le processus d'intériorisation des normes sociales et scolaires qui est dévoilé. Les phénomènes mis en évidence dans cette recherche permettent de mieux saisir le rôle joué par certains facteurs environnementaux dans l'équation des difficultés sociales et relationnelles des jeunes vivant avec un TDL, puisqu'elle jette la lumière sur l'influence du cadre normatif scolaire et sur certains mécanismes organisationnels et pédagogiques qui contribuent à la construction de ce processus d'exclusion. Certains constats spécifiques sont mis en exergue et discutés dans les lignes qui suivent.

Les effets néfastes de la prégnance du cadre normatif du système scolaire

Une importante pression afflige les jeunes vivant avec un TDL et leurs parents pour réussir à progresser sans trop s'éloigner des attentes du milieu scolaire. Ces constats ne sont pas étrangers à l'organisation simultanée du travail scolaire et des normes en termes d'acquis et de rythmes qu'elle suppose (Kahn, 2011; Perrenoud, 2012). Malgré les efforts du système scolaire québécois pour que la réussite scolaire puisse se traduire différemment selon les besoins des élèves et le désir de progresser vers une perspective dénormalisante (AuCoin et Vienneau, 2015; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999), force est de constater que les jeunes et leurs parents perçoivent différentes normes sociales et scolaires dominantes dont l'atteinte semble valorisée et recherchée. Des travaux antérieurs portant sur les attitudes des enseignants ont aussi révélé cette préoccupation qu'ils entretiennent relativement à l'atteinte des normes (Koutrouba, Vamvakari et Steliou, 2006; Van Reusen, Shoho et Barker, 2001). Nos résultats révèlent également que certains adolescents vivent une marginalisation en raison de leur non-conformité avec ce cadre. Selon les propos des participants, le prix qu'il en coûte pour espérer répondre aux exigences de ces normes est

imposant. En effet, ne pas réussir « comme les autres » engendre une grande souffrance. Dubet (2006) met en lumière que la force du statut scolaire amène chez des élèves un sentiment de mépris et d'humiliation sociale, ainsi qu'une peur latente d'échouer et de ne pas être à la hauteur des attentes des autres et de soi. En plus des efforts pour camoufler leurs différences, phénomène d'ailleurs recensé dans d'autres études auprès de ces jeunes (Beauregard, 2014), les données révèlent de manière éloquent que plusieurs participants se sentent « différents » ou « à part », traduisant ainsi le processus de construction sociale de la différence et l'intériorisation de leur statut de « non normaux », comme illustré par Goffman (1975). Dans une perspective plus inclusive, ces résultats en appellent à une réflexion critique que doit mener le système scolaire sur les effets néfastes de ce cadre normatif, et ramènent à l'avant-plan son rôle dans la construction de cette marginalisation (Becker, 1985).

L'école comme lieu d'appartenance : une nécessité pourtant fragilisée

Au lieu de constituer un lieu d'appartenance sécuritaire comme le réclame le projet inclusif, l'école semble plutôt représenter un lieu où se vit une succession d'expériences qui fragilisent les liens des jeunes à l'école et aux autres. En effet, plusieurs d'entre eux ont vécu du rejet, de l'intimidation et plus largement de l'isolement. Ces expériences sociales négatives rapportées dans plusieurs études auprès de jeunes ayant un TDL (Beauregard, 2014; Conti-Ramsden et coll., 2013), combinées aux difficultés scolaires continues (Durkin et coll., 2009; Franc et Gérard, 2004; Johnson et coll., 2010), semblent progressivement affecter leur image de soi. Ces résultats sont préoccupants et ils incitent à se demander comment le fait de ne pouvoir pleinement « être soi » influence cette phase critique de l'adolescence comportant des enjeux sur le plan identitaire. Dans une logique inclusive, AuCoin et Vienneau (2015) insistent sur l'importance de pouvoir évoluer au sein d'environnements scolaires où le caractère unique de chacun est accepté et valorisé. La souffrance exprimée par certains jeunes renforce l'importance de faire du développement du sentiment d'appartenance à l'école une cible d'action prioritaire. Non seulement ce dernier est étroitement lié à une diminution de la détresse émotionnelle (Roeser, Eccles et Sameroff, 2000), mais il joue un rôle déterminant sur la motivation, l'engagement, les compétences sociales et un concept de soi scolaire positif (Vienneau et Thériault, 2015). Les résultats de cette étude dévoilent également que l'accumulation d'expériences difficiles des jeunes dans un milieu donné les conduit à chercher à s'en exclure eux-mêmes, soit en cherchant un « autre milieu » qui serait plus adapté, soit en limitant les situations d'interaction. Ce phénomène pour le moins inquiétant révèle des processus d'autoexclusion (Goffman, 1975), où des personnes choisissent la dissimulation de leurs stigmates, l'isolement ou la rupture dans une optique de protection ou de résignation. Il en découle alors un appauvrissement du réseau social, qui à son tour renforce l'exclusion.

Le pouvoir des enseignants

Il est marquant de constater, tant chez des jeunes que chez des parents, un sentiment de vulnérabilité à l'égard du pouvoir des enseignants. Ce rapport de force n'est certainement pas favorable à un sentiment de réciprocité nécessaire dans un contexte d'apprentissage ou de collaboration. Les données mettent en lumière le processus de jugement social qui s'opère dans la relation élève-enseignant (Potvin et Pilote, 2016), pouvant soit contribuer à propulser l'élève, soit le maintenir dans de faibles représentations de ses capacités (Bressoux et Pansu, 2003; Mallet, 2007). En effet, certains jeunes sentent que leurs enseignants leur attribuent une valeur moindre et jugent à la baisse ce qu'ils peuvent accomplir, alors que d'autres ont eu un effet de levier tant ils ont cru à leurs capacités. Les résultats démontrent également que certains enseignants manquent d'ouverture face à la différence. Cette insuffisance de la compréhension des défis associés à un TDL, mise en lumière par d'autres chercheurs (Beauregard, 2006, 2014; Franc et Gérard, 2004), peut les amener à entretenir des attentes qui ne tiennent pas compte des besoins et caractéristiques des jeunes en leur exigeant, par exemple, de travailler plus rapidement. À ce sujet, le rapport CDPDJ (2018) dévoile lui aussi la persistance d'attitudes discriminatoires, et relate que le manque de formation et de connaissances des enseignants relativement aux EHDAA contribue à la reproduction des préjugés quant à la capacité des élèves à entreprendre et réussir leur parcours, en plus d'engendrer un contexte défavorable à leur réussite. Ces constats amènent à réitérer l'importance de sensibiliser les enseignants aux effets de l'étiquetage, et de les aider à identifier les préjugés et stéréotypes qu'ils entretiennent à l'égard des élèves (Magnan, Pilote, Vidal et Collin, 2016). Il est également nécessaire de travailler au maintien d'attentes élevées et équitables à partir d'une meilleure connaissance des situations particulières qu'ils vivent et des facteurs environnementaux qui contribuent aux inégalités.

CONCLUSION ET LIMITES

Considérant la nature exploratoire de cette recherche, ces résultats ne sont pas d'application universelle, bien qu'ils traduisent une réalité que peuvent vivre certaines jeunes. Qui plus est, on peut faire l'hypothèse que les défis sur le plan de la communication ainsi que l'importance du travail de remémoration nécessaire à l'entretien peuvent avoir influencé la façon dont les adolescents traduisent leur expérience scolaire. À cet effet et dans une perspective de triangulation des données, l'entrevue avec les parents contribue à confronter et surtout enrichir les points de vue sur l'objet étudié. Interroger des intervenants scolaires aurait également permis de bonifier les données. Puisque les résultats portent sur des situations antérieures à 2012, il est possible de penser que l'expérience scolaire soit différente aujourd'hui, voire améliorée pour ce groupe de personnes.

Malgré ces limites, les résultats de cette analyse secondaire sont révélateurs et permettent de mieux saisir le poids des facteurs environnementaux dans l'équation des difficultés scolaires et sociales des jeunes vivant avec un TDL. Reconnaisant des limitations liées au trouble en tant que tel, il importe également de convenir que ces jeunes n'ont actuellement pas de chances égales aux autres d'exercer leurs compétences sociales et de communication. Il suffit par exemple de considérer l'ampleur du temps qui doit être consacré aux devoirs ou les nombreuses sorties de classe pour recevoir des services. Certains mécanismes en œuvre à l'école contribuent à l'appauvrissement des opportunités qu'ils ont de développer ces compétences. La prudence est donc de mise à quiconque attribuerait les difficultés que rencontrent les jeunes vivant avec un TDL à des facteurs qui relèveraient uniquement de la personne. Le modèle social du handicap (OMS, 2001) exige de chercher à même l'environnement scolaire ce qui peut faire obstacle à une pleine participation sociale de tous. À la lumière des résultats de cette recherche, une réflexion critique semble devoir se poursuivre sur l'effet des normes scolaires, sur le lieu d'appartenance que l'école peine à constituer et finalement, sur le pouvoir des enseignants, notamment à travers les préjugés et stéréotypes parfois entretenus à l'égard des jeunes.

NOTES

1. Ce trouble était autrefois reconnu sous d'autres appellations en contexte québécois (ex : dysphasie ou trouble primaire du langage) ou international (ex. : *specific language impairment*).
2. Recherche portant le titre *Expérience scolaire de jeunes adolescents présentant une dysphasie : le point de vue des adolescents et de leurs parents* (2012-2014).
3. L'expression *dysphasie* avait été priorisée lors du projet afin d'employer les termes communément utilisés à cette époque.
4. Ils présentaient tous des troubles persistants du langage de sévérité variée (légers à lourds), dont la conclusion de TDL (anciennement appelé trouble primaire du langage) était confirmée pour sept jeunes sur neuf.
5. L'analyse primaire portait sur l'expérience scolaire de manière générale et a été présentée dans le cadre de deux communications scientifiques ainsi que d'un chapitre de livre (Bergeron et coll., 2012; Bergeron et coll., 2017; Fournier Chouinard, L'Heureux, Bergeron, Bergeron et Rojo, 2014).

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier-Masson.
- 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). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 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), 545-565. doi: 10.7202/016276ar

- 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. Repéré à <http://www.revuerics.com/>
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris, France : Éditions Métailié.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cyclo de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G., Bergeron, L. et Rousseau, N. (2012, novembre). *L'expérience scolaire des adolescents vivant avec une dysphasie : le point de vue des adolescents et de leurs parents*. Communication présentée au 4^e congrès de la réussite S'inspirer de la recherche pour mieux intervenir auprès des jeunes en quête d'un premier diplôme, Trois-Rivières, QC.
- Bergeron, L., Bergeron, G., Rousseau, N. et Michallet, B. (2017). L'expérience scolaire des adolescents dysphasiques : points de vue des jeunes et de leurs parents et pistes d'action. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 119-136). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation / Intervention.
- Bishop, D. V. M. et Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: A study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39(2), 215-237. doi: 0.1016/S0010-9452(08)70106-0
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. et Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(7), 1-26. doi: 10.1371/journal.pone.0158753
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, 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. doi: 10.1111/JCPP.12721
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Québec, QC : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conti-Ramsden, G. et Durkin, K (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 70-83. doi: 10.1044/1092-4388(2008/005)
- 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. doi: 10.1016/j.ridd.2013.08.043
- 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), 5-27. doi: 10.4000/osp.867
- de Weck, G. (2004) Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56(1), 91-106. doi: 10.3917/enf.561.0091
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. Montréal, QC : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 44. Repéré à <https://eduhq.info/xmlui/handle/11515/35111>
- Dubet, F. (2006). Ce que l'école fait aux vaincus. Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 37-49). Paris, France : Presses universitaires de France.

- 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(5), 1441-57. doi: 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. doi: 10.1080/13682820801921510.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, 61(2), 71-83. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR061-05.pdf>
- Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Travers, J. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique : une composante favorisant la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duschesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans la francophonie et l'Europe Latine* (p. 153-166). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Forest, M. (1987). Start with the right attitude. *Entourage*, 2, 11-13.
- Fournier Chouinard, E., L'Heureux, C., Bergeron, G., Bergeron, L. et Rojo, S. (2014, mars). *Le projet La dysphasie au-delà du sommet : un processus d'intervention multidisciplinaire par la nature et l'aventure*. Communication présentée au 39^e colloque de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal, QC.
- Franc, S. et Gérard, C. L. (2004). Devenir scolaire des enfants dysphasiques. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 76, 123-132.
- Goffman, E. (1975). Stigmate. *Les usages sociaux des handicaps*. Paris, France : Éditions de minuit.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H. et Brownlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: Family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 51-65. doi: 10.1044/1058-0360(2009/08-0083
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 54-66. doi: 10.7202/1004329ar
- 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. doi: 10.1080/08856250600956162
- 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). Montréal, QC : Fides Éducation.
- Mallet, M.-A. (2007). *Les élèves dans le miroir de leur enseignant : plus lucides et plus indépendants qu'on le croit*. Paris, France : Mare et Martin.
- 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. doi: 10.1080/17549500802676859
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *CIF, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève, Suisse : OMS.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : A. Colin.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- 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. doi: 10.4000/osp.3531

- Porter, G. et AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles — Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Fredericton, NB : Province du Nouveau-Brunswick. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/LInclusion.pdf>
- 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. doi: 10.7202/1028423ar
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (p. 162-171). Montréal, QC : Fides Éducation.
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32. doi: 10.4000/dse.1061
- Richards-Usher, L. (2013). *Teachers perception and implementation of differentiated instruction in the private elementary and middle schools* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (UMI No. 3565597).
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471. doi: 10.1086/499650
- 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* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery, S. et Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *Elsevier Masson-Psychiatrie / Pédiopsychiatrie*. doi: 10.1016/S0246-1072(09)48131-8
- Tremblay, S. et Loïselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. doi: 10.7202/1036170ar
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. et Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ787340>
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-149). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone : d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 141-185). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 89-132). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 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. doi: 10.1044/1092-4388(2008/069)
- 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. doi: 10.1111/1469-7610.00052

LÉNA BERGERON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent sur la planification de l'enseignement et la prise en compte de la diversité des besoins des élèves en salle de classe. Associée au campus de Drummondville, ses enseignements portent sur le processus d'enseignement-apprentissage et elle accompagne des stagiaires en formation pratique à l'enseignement. Elle est codirectrice du Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD²) et elle est membre du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). lana.bergeron@uqtr.ca

GENEVIÈVE BERGERON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de sa recherche doctorale, elle s'est intéressée au développement de pratiques professionnelles inclusives et différenciées à l'ordre d'enseignement secondaire en exploitant une démarche de recherche-action-formation. Chercheuse au Laboratoire International sur l'Inclusion scolaire, ses travaux portent sur les modalités pédagogiques et de gestion de classe efficaces pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire. Ses intérêts concernent aussi les dispositifs participatifs de développement professionnel. genevieve.bergeron@uqtr.ca

SUZIETARDIF est chercheuse en éducation au centre ÉCOBES-Recherche et transfert du Cégep de Jonquière, candidate au doctorat réseau en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et chargée de cours à l'UQAC. Ses principaux intérêts de recherche sont le trouble développemental du langage, la persévérance scolaire et l'inclusion scolaire. suzietardif@cegepjonquiere.ca

LÉNA BERGERON is a professor in the Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Her research focuses on educational planning and the consideration of the diversity of students' needs in the classroom. Associated to the Drummondville campus, her teaching focuses on the teaching-learning process and she accompanies interns in practical training. She is a co-director of the Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD²) and is a member of the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). lana.bergeron@uqtr.ca

GENEVIÈVE BERGERON is a professor in the Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. As part of her doctoral research, she took an interest in the development of inclusive and differentiated professional practices at the secondary level and implemented an action-training-research approach. Researcher at the Laboratoire International sur l'Inclusion scolaire, her work focuses on pedagogical and efficient class management conditions that foster learning for all students in a regular classroom. Her interests also include participatory mechanisms of professional development. genevieve.bergeron@uqtr.ca

SUZIETARDIF is a researcher in education at the centre ÉCOBES-Recherche et transfert du Cégep de Jonquière, a doctoral candidate in the réseau en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), and a lecturer at UQAC. Her main research interests are the language development disorder, academic perseverance, and inclusive education. suzietardif@cegepjonquiere.ca