

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMMENT LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE AFFECTENT LA  
CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES JEUNES ?**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
CAROLINE COSSETTE**

**OCTOBRE 2025**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**  
**MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

**Direction de recherche :**

Julie Marcotte

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation :**

Julie Marcotte

---

Prénom et nom

directeur ou codirecteur de recherche

Dany Lussier-Desrochers

---

Prénom et nom

Évaluateur

---

Prénom et nom

Évaluateur

## Résumé

Cet essai examine la question suivante : Comment les troubles d'apprentissage affectent la construction identitaire des jeunes ? Ancrée dans le contexte scolaire québécois, l'analyse met en évidence que les troubles d'apprentissage n'entraînent pas automatiquement une identité fragilisée. Ils accroissent plutôt sa vulnérabilité particulièrement via l'atteinte du concept de soi académique, dans le milieu scolaire qui demeure un lieu central d'engagement identitaire à l'adolescence. L'ampleur et la nature des effets varient selon des médiateurs contextuels (famille, pairs, école, communauté) et personnels (attributions, stratégies d'adaptation), ainsi que selon la qualité des pratiques pédagogiques et relationnelles. Le cadre conceptuel mobilise plusieurs perspectives : la théorie psychosociale (Erikson, 1968 ; Marcia, 1993), les approches socioculturelles et narratives, la théorie de l'autodétermination (autonomie, compétence, appartenance) et le modèle hiérarchique du concept de soi (Shavelson et Marsh, 1985) qui distingue le soi global du soi académique. Une lecture bioécologique (Bronfenbrenner, 2005) et le modèle de partenariat école-famille-communauté (Epstein, 2018) complètent cette approche systémique. Les résultats s'articulent autour de quatre dimensions : le diagnostic, la perception de l'élève, le soutien de l'environnement et le recours aux mesures d'aide. La discussion confirme que la construction identitaire est modulée par la reconnaissance du trouble, la valorisation des forces et la cohérence des soutiens. Il s'en dégage des apports pertinents concernant la décentralisation de l'attention du diagnostic vers les médiateurs contextuels, la réaffirmation de la centralité du soi académique tout en reconnaissant sa multidimensionnalité et la qualification du débat inclusion/exclusion par la qualité des pratiques plutôt que par le placement. En conclusion, les troubles d'apprentissage influencent la construction identitaire dans la mesure où les environnements échouent à soutenir le soi académique et l'appartenance. Inversement, des pratiques relationnelles et pédagogiques cohérentes permettent aux jeunes de construire un récit identitaire cohérent et valorisant.

## Table des matières

Résumé .....	iii
Remerciements .....	vi
Introduction .....	1
Cadre conceptuel .....	5
Troubles d'apprentissage .....	5
Définition et description .....	5
Étiologie des Troubles d'apprentissage .....	7
Conséquences et impacts des Troubles d'apprentissage .....	9
La construction identitaire .....	10
Les perspectives théoriques de l'identité .....	10
Le concept de soi : une composante structurante de l'identité .....	13
Méthode .....	16
Résultats .....	17
Le diagnostic .....	17
Acceptation du diagnostic .....	17
Détection précoce .....	18
Type de handicap .....	19
Les perceptions et caractéristiques de l'élève .....	19
Soutien de l'environnement .....	21
Recours à des mesures d'aide .....	23
Les outils technologiques .....	23
École et classe adaptée .....	23
Discussion .....	26
Les résultats sous l'angle des théories .....	26
Apports et découvertes de l'essai .....	28
Implications pratiques .....	29
Limites de la littérature et de la présente synthèse .....	30
Conclusion .....	32

Références .....	33
Appendice A Figure 1. Tableau des « dys » .....	39
Appendice B Figure 2. Impacts sur les compétences scolaires.....	40
Appendice C Figure3. Arbre décisionnel.....	41

## **Remerciements**

Effrayant, impressionnant et colossal : tels étaient les mots qui me venaient à l'esprit lorsque j'imaginai la rédaction de cet essai. Aujourd'hui, au moment d'y mettre le point final, ces mêmes mots s'imposent encore, auxquels j'ajouterais « exténuant ». Si ce projet a pu aboutir, c'est grâce au soutien indéfectible des personnes qui m'entourent. Je tiens à remercier chaleureusement ma famille et mes amis pour leurs encouragements constants, qui m'ont permis de traverser les longues heures de lecture et d'écriture. Un merci tout particulier à Mme Julie Marcotte, ma directrice, pour sa compréhension et son accompagnement bienveillant dès les premières étapes de ce travail. Je ne peux passer sous silence la patience et le soutien de mon conjoint et de mes enfants, qui ont accepté de me laisser le temps nécessaire pour m'investir pleinement dans cet essai et dans l'ensemble de ma maîtrise, tout en tenant le fort à la maison. À vous tous, je dois une grande part de cette réussite.

## **Introduction**

Au Québec, le milieu scolaire constitue bien plus qu'un simple lieu d'instruction : il représente un espace fondamental de développement global pour les jeunes. L'école québécoise poursuit une triple mission : instruire, socialiser et qualifier (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, 2020). Elle vise à transmettre aux élèves les savoirs, les compétences et les attitudes nécessaires pour comprendre le monde, s'y intégrer et poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie. Par ailleurs, elle joue un rôle essentiel dans l'apprentissage du vivre-ensemble, en inculquant les normes sociales et les valeurs collectives, tout en préparant les jeunes à leur insertion professionnelle grâce à des parcours adaptés à leurs intérêts et aptitudes (ministère de l'Éducation [MEQ], 2022).

La scolarisation est obligatoire pour tous les enfants résidant au Québec entre 6 et 16 ans, conformément au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (2020), qui encadre l'organisation et le fonctionnement du système éducatif québécois. Elle témoigne de l'importance accordée à l'éducation comme droit fondamental et comme levier d'inclusion sociale. Ce régime inclut la Loi sur l'instruction publique qui garantit à chaque élève le droit à des services éducatifs gratuits, adaptés à ses besoins, et prévoit également des services complémentaires et particuliers pour les jeunes en situation de handicap ou ayant des besoins spécifiques.

En plus de son mandat éducatif, l'école agit comme un milieu de vie où les élèves évoluent quotidiennement, interagissent avec leurs pairs et les adultes, et vivent des expériences qui influencent leur développement et construisent progressivement leur identité personnelle et sociale. Elle constitue un lieu d'apprentissage académique, social et personnel, où les expériences vécues peuvent influencer significativement la trajectoire développementale des jeunes (MEQ, 2022). Tout au long de leur primaire et secondaire, les jeunes construisent leur rapport à eux-mêmes et aux autres, façonnent leur identité et développent leur sentiment d'appartenance. Les interactions vécues en milieu scolaire jouent un rôle déterminant dans la construction du soi chez les élèves (Lannegrand-Willems, 2017). Les expériences scolaires, qu'elles soient empreintes de succès ou marquées par des obstacles, contribuent activement au parcours identitaire des jeunes, dépassant largement la simple acquisition de connaissances.

L'adolescence est une période de transition marquée par des transformations biologiques, psychologiques et sociales. Elle constitue un moment clé du développement humain, où les jeunes sont appelés à définir leur identité, à se positionner dans leur environnement et à envisager leur avenir. Selon Erikson (1968), cette étape est caractérisée par une « crise identitaire » au cours de laquelle l'individu doit intégrer les éléments de son passé, les caractéristiques de son présent et les attentes liées à son futur, afin de construire une identité cohérente et stable. Ce processus implique une exploration active des rôles sociaux, des valeurs et des engagements personnels (Marcia, 1966). Comme le souligne Lannegrand-Willems (2017), cette quête identitaire est profondément influencée par les expériences vécues dans les milieux de vie, dont l'école occupe une place centrale. L'école devient un espace de socialisation, de confrontation aux normes et aux attentes, mais aussi un lieu d'expression de soi et de reconnaissance. Elle joue un rôle actif dans le développement du sentiment d'appartenance et dans la construction du soi, en offrant aux jeunes des opportunités d'exploration et de positionnement identitaire. À cet égard, Branje, de Moor, Spitzer et Becht (2021) identifient le domaine éducatif comme l'un des principaux champs d'engagement identitaire à l'adolescence, où les jeunes s'interrogent sur les parcours scolaires et professionnels qui correspondent à leurs intérêts et capacités. Par ailleurs, les émotions jouent un rôle central dans le processus de construction identitaire. Les expériences scolaires ne mobilisent pas uniquement des compétences cognitives, mais suscitent également des réactions affectives qui influencent la manière dont les jeunes se perçoivent et se projettent dans l'avenir (Lannegrand-Willems, 2017). Les émotions vécues à l'école, qu'il s'agisse de fierté, de honte, de stress ou de satisfaction, façonnent le rapport à soi et aux autres, et participent à l'élaboration d'une identité personnelle et sociale. Ainsi, l'école ne constitue pas seulement un cadre d'apprentissage, mais aussi un espace de construction identitaire, où les expériences quotidiennes, les interactions sociales et les choix personnels participent activement à la formation du soi.

Mais que se passe-t-il lorsque s'ajoutent à cette période déjà tumultueuse des défis supplémentaires tels que les troubles d'apprentissage ? Pour les jeunes vivant avec des troubles d'apprentissage, l'adolescence peut représenter une période particulièrement complexe, marquée par une vulnérabilité accrue sur les plans scolaire, émotionnel et identitaire. Les troubles tels que

la dyslexie, la dysorthographe ou la dyscalculie entraînent fréquemment des obstacles significatifs dans le parcours scolaire, affectant non seulement la lecture, l'écriture et le calcul, mais aussi d'autres fonctions cognitives comme la mémoire de travail, l'attention et la capacité à gérer des tâches multiples (Mazeau, 2020). Ces limitations engendrent une surcharge cognitive et une lenteur dans les apprentissages, rendant les situations scolaires plus éprouvantes mentalement. En conséquence, les élèves concernés sont exposés à des échecs répétés et à des messages négatifs qui peuvent altérer leur sentiment de compétence, leur estime de soi et leurs croyances en leur efficacité personnelle (Vacca *et al.*, 2025). Ces expériences affectives vécues dans le contexte scolaire entraînent des répercussions directes sur leur motivation, souvent en baisse, et compromettent leur engagement scolaire (Vacca *et al.*, 2025). Cela fragilise aussi leur capacité à se projeter positivement dans l'avenir ou à se sentir compétents dans les domaines valorisés par l'école (Caqueo-Urizar *et al.*, 2021). De plus, les jeunes ayant des troubles d'apprentissage sont souvent confrontés à des difficultés dans leurs habiletés sociales, ce qui peut renforcer leur sentiment d'exclusion. Plusieurs études récentes montrent que ces élèves présentent des niveaux plus élevés d'anxiété, de dépression et de comportements externalisés, ainsi qu'un bien-être scolaire plus faible, ce qui affecte leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance (Williams *et al.*, 2024). Le regard des pairs, parfois teinté de rejet ou d'incompréhension, ainsi que les attentes scolaires non adaptées, peuvent accentuer le sentiment d'incompétence et de différence, compromettant davantage la confiance en soi et l'estime personnelle. Ainsi, les troubles d'apprentissage ne se limitent pas essentiellement à des enjeux académiques, elles s'inscrivent dans une dynamique plus large qui peut affecter entre autres l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, la confiance en soi et la capacité à se projeter dans l'avenir. Ces expériences, cumulées et souvent invisibles, soulèvent des questions fondamentales sur la manière dont les troubles d'apprentissage influencent la construction identitaire à l'adolescence.

Dans ce contexte, il apparaît essentiel de s'interroger sur la manière dont les troubles d'apprentissage influencent la construction identitaire des jeunes, en tenant compte du rôle central que joue l'école dans leur quotidien. Cet essai propose une exploration approfondie de cette problématique en mobilisant des écrits scientifiques et des modèles théoriques du

développement identitaire à l'adolescence. La première section présente les définitions des troubles d'apprentissage, ainsi que les fondements conceptuels de la construction identitaire, en s'appuyant sur des modèles développementaux et psychosociaux. La deuxième section décrit la méthode utilisée pour effectuer la recension des écrits. La troisième section, consacrée à l'analyse des résultats, met en lumière quatre dimensions clés influençant le processus identitaire chez les jeunes ayant des troubles d'apprentissage : le diagnostic (acceptation, détection et nature du trouble), les perceptions et caractéristiques de l'élève, le soutien de l'environnement (famille, école, communauté) et le recours à des mesures d'aide (outils technologiques, classes et écoles adaptées). Enfin, la dernière section propose une discussion critique des résultats, en les mettant en perspective avec les enjeux théoriques et pratiques liés à l'accompagnement des jeunes en difficulté. Dans son ensemble, cet essai vise à répondre à la question suivante : Comment les troubles d'apprentissage affectent la construction identitaire chez les jeunes ?

## **Cadre conceptuel**

Cette section vise à clarifier les concepts fondamentaux qui sous-tendent la problématique abordée dans le présent essai. D'abord, les troubles d'apprentissage seront définis et contextualisés afin de mieux comprendre les enjeux qu'ils posent pour les jeunes qui y sont confrontés. Ensuite, la notion de construction identitaire sera explorée à travers les apports théoriques dont la théorie de l'identité d'Erikson (1968) et de Marcia (1993), permettant ainsi d'ancrer la réflexion dans une perspective développementale. Une attention particulière sera portée à la complexité du concept de soi, facette importante de l'identité, qui constitue un point de convergence essentiel avec le contexte scolaire au cœur de cet essai. L'ensemble de ces éléments théoriques vise à établir un cadre conceptuel structuré, offrant les repères nécessaires pour amorcer une réflexion approfondie sur les effets possibles des troubles d'apprentissage dans le processus de construction identitaire chez les jeunes.

### **Troubles d'apprentissage**

#### ***Définition et description***

Les troubles d'apprentissage constituent une problématique centrale dans le champ de l'éducation, en raison de leur complexité et des défis qui en découlent pour le personnel scolaire, les parents et l'élève (MEQ, 2003). Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5), les troubles spécifiques des apprentissages sont définis comme des difficultés persistantes dans l'acquisition et l'utilisation de compétences scolaires fondamentales telles que la lecture, l'écriture et le calcul. Ces difficultés doivent être significatives, durer au moins six mois malgré des interventions ciblées, et ne pas être attribuables à une déficience intellectuelle, à un trouble sensoriel ou à des facteurs environnementaux défavorables (American Psychiatric Association, 2015). Le DSM-5 regroupe les troubles tels que la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie sous une même catégorie, reconnaissant leur nature souvent interconnectée. La Classification internationale des maladies (CIM-10, Organisation mondiale de la Santé, 1993) adopte une approche similaire. Elle définit les troubles spécifiques des apprentissages comme des difficultés significatives dans l'acquisition de compétences scolaires chez des enfants ayant une intelligence normale, un environnement social adéquat et ne présentant pas de déficits sensoriels

ou neurologiques identifiables. La CIM-10 distingue notamment les troubles de la lecture, de l'expression écrite et du calcul. Ces définitions convergent vers une reconnaissance des troubles d'apprentissage comme des conditions neurodéveloppementales affectant des enfants dont les capacités intellectuelles sont dans la norme (Albaret et Chaix, 2013). Afin de soutenir la compréhension des enjeux liés aux troubles d'apprentissage, un tableau récapitulatif des principaux troubles dits « dys » est présenté à l'Appendice A. Cette synthèse vise à clarifier les caractéristiques distinctives de chacun de ces troubles. Selon Mazeau (2020), les troubles d'apprentissage relèvent de dysfonctionnements spécifiques au sein de certains réseaux cognitifs du cerveau, souvent identifiables par des atypies du développement cérébral. Ces troubles, tels que la dyslexie, la dyspraxie ou la dyscalculie, sont donc à considérer comme des troubles cognitifs spécifiques d'origine neurodéveloppementale et pouvant s'inscrire dans une constellation de troubles associés, souvent liés à des atteintes cérébrales précises.

Au Canada, la prévalence des troubles d'apprentissage est estimée entre 5 % et 10 % chez les enfants d'âge scolaire (Cohen-Silver *et al.*, 2024). Dans le système scolaire québécois, les élèves ayant reçu un diagnostic de trouble de l'apprentissage sont considérés sous l'appellation : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [EHDA] (MEQ, 2003). Selon les données du ministère de l'Éducation du Québec, pour l'année scolaire 2022-2023, plus de 239 000 élèves ont été identifiés comme EHDA dans les écoles publiques primaires et secondaires, ce qui représente plus de 21 % de l'ensemble des élèves du réseau scolaire public (Institut de la statistique du Québec, 2025). Les documents ministériels identifient trois profils d'élèves : les élèves à risque, les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves ayant un trouble d'apprentissage, chacun nécessitant des interventions différenciées (Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2009). Les élèves à risque, bien qu'ils ne présentent pas nécessairement un trouble diagnostiqué, manifestent des difficultés persistantes d'adaptation ou d'apprentissage susceptibles de compromettre leur réussite scolaire. Ces difficultés peuvent être transitoires ou contextuelles, mais elles nécessitent une attention particulière afin de prévenir leur aggravation (MEQ, 2003). Les difficultés d'apprentissage sont généralement temporaires, circonstancielles et peuvent être corrigées par des interventions pédagogiques adaptées. En revanche, les troubles d'apprentissage sont persistants, durables et ne disparaissent pas malgré des interventions

appropriées. Ils sont généralement diagnostiqués par des professionnels qualifiés à l'aide d'évaluations standardisées et multidimensionnelles (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2021). Afin de compléter la présentation des troubles d'apprentissage, un second tableau est proposé à l'Appendice B. Celui-ci met en évidence les impacts spécifiques de ces troubles sur les compétences scolaires fondamentales, telles que la lecture, l'écriture et le calcul, permettant ainsi de mieux saisir les enjeux éducatifs associés.

### ***Étiologie des Troubles d'apprentissage***

L'étiologie des troubles d'apprentissage est reconnue comme étant multifactorielle (Albaret et Chaix, 2013). Les modèles cognitifs et neuropsychologiques mettent en évidence des déficits spécifiques, notamment au niveau de la mémoire de travail, de la vitesse de traitement, de la conscience phonologique et des fonctions exécutives (CTREQ, 2021). Le modèle des déficits multiples proposé par Pennington (2009) met en lumière l'interaction entre facteurs génétiques, neurobiologiques, cognitifs et environnementaux. Des anomalies cérébrales ont été observées dans les régions temporo-pariétales, frontales ou intrapariétales chez les enfants présentant une dyslexie ou une dyscalculie (Ashkenazi *et al.*, 2013 ; Peterson et Pennington, 2012). Les troubles spécifiques des apprentissages sont fréquemment associés à d'autres troubles neurodéveloppementaux, notamment le trouble du spectre de l'autisme, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), le trouble oppositionnel avec provocation, les troubles anxieux et les troubles de la coordination motrice (Cohen-Silver *et al.*, 2024). Cette comorbidité, bien documentée en pratique clinique, complexifie le processus diagnostique et souligne l'importance d'une approche intégrée et multidimensionnelle dans l'évaluation et la prise en charge des jeunes concernés (Cohen-Silver *et al.*, 2024).

La compréhension des troubles d'apprentissage gagne en précision lorsqu'elle est abordée à travers le prisme du modèle bioécologique du développement humain proposé par Bronfenbrenner (2005). Ce cadre théorique met en lumière l'influence des environnements successifs dans lesquels évolue l'enfant, en soulignant que son développement ne peut être dissocié des contextes sociaux, familiaux, scolaires et culturels qui l'entourent. Bronfenbrenner (2005) distingue quatre niveaux de systèmes imbriqués : le microsystème, qui englobe les

milieux immédiats tels que la famille, l'école et les pairs; le mésosystème, qui renvoie aux interactions entre ces microsystèmes; l'exosystème, constitué de structures sociales influençant indirectement l'enfant, comme les politiques éducatives ou les conditions de travail des parents; et le macrosystème, qui regroupe les valeurs culturelles, les normes sociales et les idéologies dominantes. Cette perspective écologique permet de dépasser une lecture centrée exclusivement sur les déficits individuels. Elle propose de concevoir les difficultés d'apprentissage comme le résultat d'interactions complexes et réciproques entre l'enfant et les multiples systèmes qui composent son environnement. Cette vision est reprise dans le Cadre de référence pour guider l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003), qui repose sur une approche systémique de la situation de l'élève. Ce cadre reconnaît que les difficultés d'apprentissage sont influencées par des facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires, et que l'intervention doit s'inscrire dans une démarche concertée et contextualisée. Il propose une planification d'actions coordonnées, fondée sur l'analyse des besoins de l'élève, la collaboration entre les acteurs éducatifs et la mise en œuvre de pratiques différenciées. Cette approche rejoint directement les principes du modèle bioécologique, en affirmant que la réussite éducative dépend de la qualité des interactions entre l'élève et les systèmes qui l'entourent. Cette conception du développement est enrichie par les travaux de Hage et Reynaud (2014), qui proposent de penser l'élève comme un sujet-apprenant, c'est-à-dire un être en interaction constante avec ses environnements éducatifs, sociaux et affectifs. Selon eux, le sujet-apprenant ne peut être réduit à un récepteur passif de savoirs, mais doit être compris comme un acteur en développement, influencé par une pluralité de contextes. Il ne s'agit donc pas d'une lecture linéaire des difficultés d'apprentissage, mais plutôt de les envisager comme des phénomènes relationnels et contextuels, émergents des dynamiques entre l'élève et les systèmes dans lesquels il évolue. Le dossier de synthèse sur la différenciation pédagogique (Mons *et al.*, 2017) souligne que les pratiques pédagogiques, l'organisation scolaire et les interactions sociales influencent directement les trajectoires d'apprentissage. Il met en évidence que les élèves en difficulté peuvent progresser significativement lorsque les environnements scolaires sont structurés, bienveillants et adaptatifs. À l'inverse, une différenciation mal conduite, qui abaisse les exigences ou isole les élèves, peut renforcer les inégalités et nuire à la motivation. Ces

constats empiriques renforcent la pertinence du modèle écologique pour comprendre les troubles d'apprentissage comme des phénomènes systémiques et évolutifs. Dans cette même logique, le modèle d'influence partagée développé par Epstein (2018) propose une articulation dynamique entre l'école, la famille et la communauté, considérées comme des sphères d'influence interdépendantes. Ce modèle met en évidence que la réussite éducative repose sur la qualité des partenariats entre ces sphères, et que leur collaboration active peut atténuer les effets des difficultés scolaires. Ce modèle complète utilement le cadre bioécologique en soulignant que les troubles d'apprentissage doivent être compris à travers les interactions concrètes entre les acteurs éducatifs, et non uniquement à partir des caractéristiques individuelles de l'élève. En somme, une approche systémique offre un cadre conceptuel robuste pour appréhender les troubles d'apprentissage comme des phénomènes relationnels, contextuels et évolutifs. Il permet de situer les difficultés scolaires dans un système d'influences multiples et interconnectées, où la collaboration entre les milieux de vie de l'élève et l'adaptation des pratiques pédagogiques jouent un rôle déterminant.

### ***Conséquences et impacts des Troubles d'apprentissage***

Les troubles d'apprentissage ont des répercussions profondes et multiformes sur le parcours scolaire et le développement global des jeunes (CTREQ, 2021). En plus d'entraver l'acquisition des compétences scolaires fondamentales, ces troubles peuvent engendrer une démoralisation, une baisse de l'estime de soi, des difficultés dans les habiletés sociales et une exclusion scolaire (Albaret et Chaix, 2013). Combiné à des échecs scolaires répétés, ce cumul de difficultés les enferme progressivement dans un sentiment d'incompétence, les empêchant de développer leur plein potentiel et de bénéficier d'aides adaptées (Crunelle, 2008). Selon Mazeau (2020), les efforts déployés par ces élèves restent souvent insuffisants pour répondre aux exigences scolaires et sociales qui évoluent rapidement. Cette inadéquation peut accentuer le sentiment d'échec, la perte d'estime de soi et la fatigabilité, altérant la possibilité pour l'enfant de mobiliser ses compétences réelles. L'auteur avance aussi qu'en l'absence d'adaptations et de compensations adéquates, ces troubles privent les jeunes de la possibilité d'apprendre dans des conditions équitables, malgré leur intelligence et leur motivation. Les conséquences et les

impacts des troubles d'apprentissage peuvent engendrer une souffrance psychique importante chez l'enfant qui justifie les préoccupations concernant cette problématique (Mazeau, 2020). Les conséquences, souvent durables pour les élèves, compromettent également leur insertion professionnelle future (Albaret et Chaix, 2013) venant ainsi apporter un obstacle supplémentaire à l'accomplissement des missions de l'école (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, 2020).

### **La construction identitaire**

L'identité peut être définie comme la représentation que l'individu construit de lui-même à travers ses expériences, ses interactions sociales et les contextes dans lesquels il évolue (Kaplan et Flum, 2012). Elle constitue un processus dynamique, à la fois personnel et social, qui permet à l'individu de se définir. Ce processus est particulièrement significatif à l'adolescence, période de transition marquée par des changements cognitifs, affectifs et sociaux, où les jeunes sont appelés à explorer et à s'engager dans des rôles identitaires (Kroger *et al.*, 2010).

### ***Les perspectives théoriques de l'identité***

La théorie psychosociale d'Erikson (1968) constitue un jalon fondamental dans la compréhension de la construction identitaire. Elle définit l'adolescence comme une période critique marquée par la résolution de la crise « identité versus confusion des rôles ». L'objectif est d'atteindre une identité personnelle et sociale cohérente, en intégrant les expériences passées et les aspirations futures, dans un contexte où l'environnement social joue un rôle déterminant. Une identité réalisée, issue d'une résolution positive de cette crise, est associée à une représentation de soi claire et stable, ainsi qu'à un sentiment de bien-être. L'individu peut alors se projeter dans l'avenir et agir en cohérence avec son identité. À l'inverse, une identité diffuse, correspondant au pôle négatif de la crise, peut engendrer un faux soi, une affiliation à des contre-modèles et des difficultés d'intégration sociale. Cette perspective a inspiré des développements majeurs, notamment l'opérationnalisation proposée par Marcia (1993), qui distingue quatre statuts identitaires : diffusion, forclusion, moratoire et réalisation, fondés sur deux dimensions essentielles : l'exploration et l'engagement. L'exploration renvoie à la recherche active de

valeurs, croyances et aspirations différentes de celles déjà connues, tandis que l'engagement désigne l'investissement personnel dans les choix identitaires. Ainsi, l'identité diffuse se caractérise par une absence d'exploration et d'engagement, souvent associée à une incertitude quant à soi. L'identité forclosée implique un engagement sans exploration préalable, généralement fondé sur les attentes parentales ou sociales. Le statut moratoire correspond à une phase d'exploration active sans engagement définitif, alors que l'identité réalisée reflète un engagement clair à la suite d'une exploration approfondie, signe d'une identité consolidée. Ces quatre statuts identitaires ne décrivent pas une séquence fixe d'étapes à franchir, mais des positions dynamiques entre lesquelles il est possible de circuler selon les événements de vie (Centre collégial de développement de matériel didactique [CCDMD], s. d.). Toujours dans une perspective Eriksonienne, les modèles dimensionnels, tels que celui de Luyckx *et al.* (2006), décomposent les processus identitaires en plusieurs composantes : l'exploration en largeur (recherche de nouvelles alternatives), l'exploration en profondeur (réévaluation des engagements existants), l'engagement ferme et l'identification avec l'engagement. Cette distinction permet de mieux comprendre la dynamique identitaire et ses fluctuations dans le temps, notamment face aux transitions scolaires ou professionnelles. Enfin, les travaux de Kroger (2017) insistent sur la plasticité du développement identitaire, qui ne s'achève pas à l'adolescence mais se poursuit tout au long de la vie adulte, en réponse aux événements biographiques et aux changements sociétaux. Au XXI<sup>e</sup> siècle, l'apprentissage académique et la construction d'une identité de soi (valeurs, buts, rôles, visions du monde) sont étroitement imbriqués : les milieux scolaires constituent des contextes majeurs d'exploration et d'engagement identitaires, et leur climat influence les trajectoires des jeunes (Kaplan et Flum, 2012). Ces apports contemporains enrichissent la théorie d'Erikson en montrant que l'identité est un processus dynamique, relationnel et pluriel, façonné par des dimensions intra-individuelles et contextuelles (Kroger, 2017).

Dans une perspective socioculturelle, la construction identitaire est envisagée comme un processus dynamique et relationnel, façonné par les interactions sociales dans des contextes variés tels que l'école, la famille et les groupes de pairs (Gallant et Pilote, 2013). Ces milieux constituent des environnements où les jeunes sont amenés à adopter, négocier ou rejeter des rôles sociaux, en fonction des normes, des valeurs et des attentes qui y circulent. Cette approche met

l'accent sur l'importance de l'engagement actif des jeunes dans des activités significatives, favorisant le développement identitaire à travers la participation et la reconnaissance sociale (Gallant et Pilote, 2013). Le rôle du langage et des pratiques discursives est également central dans ce processus. Les compétences langagières, les attitudes et les représentations véhiculées par la langue contribuent à situer les individus dans leur environnement social et culturel.

L'enseignement de la langue, notamment en milieu scolaire, agit comme levier d'inclusion ou d'exclusion, influençant la construction identitaire des élèves à travers la transmission de codes légitimés et la reconnaissance de répertoires langagiers pluriels (Guérin et Laurens, 2022). Le caractère relationnel, dynamique et contextuel de l'identité, qui se façonne dans l'action, les interactions quotidiennes et les processus de reconnaissance, résume la conception de l'identité proposée par ces auteurs. La perspective sociologique considère l'identité comme le produit de dynamiques de pouvoir, de stratification sociale et de catégorisation (Côté, 2002).

L'appartenance des adolescents à différents groupes constitue un enjeu central pour comprendre la construction identitaire. Les jeunes sont positionnés dans des catégories sociales (genre, classe, origine ethnique) qui influencent leur accès aux ressources, aux rôles valorisés et à la reconnaissance (Gallant et Pilote, 2013). L'école, en tant qu'institution, participe à ce processus en reproduisant ou en transformant les rapports sociaux. Cette perspective met en lumière les enjeux d'exclusion, de stigmatisation et de résistance qui jalonnent les parcours identitaires des jeunes (Gallant et Pilote, 2013).

Les approches narratives mettent en évidence le caractère dynamique et évolutif de la construction identitaire, qui se prolonge bien au-delà de l'adolescence et s'inscrit dans un récit de soi en constante transformation (Cohen-Scali et Guichard, 2008). Dans cette perspective, l'identité est conçue comme une narration en construction : au fil du développement, l'individu passe de la position d'« acteur social », centré sur les rôles et les interactions, à celle d'« agent motivé », orienté vers des buts et des valeurs, puis à celle d'« auteur autobiographique », capable de tisser un récit qui confère unité et sens à son parcours (McAdams, 2013). L'identité se construit à travers un récit évolutif qui relie expériences passées, présentes et futures, donnant ainsi unité et sens à la vie (Cox et McAdams, 2012). L'individu ne se contente pas de vivre des expériences : il les interprète et les relie dans un récit qui soutient son identité (McAdams, 2013).

Parallèlement, d'autres approches narratives (McLean et Syed, 2015) soulignent comment les individus construisent la continuité et la cohérence de soi à travers leurs récits personnels, en insistant sur l'importance des contextes culturels et des interactions sociales dans la formation identitaire.

La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) propose que le développement identitaire est favorisé lorsque les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont soutenus. Le rôle des parents et des enseignants est crucial dans ce processus : en offrant des environnements soutenant, ils permettent aux jeunes d'explorer authentiquement leur identité et d'internaliser leurs choix de manière autonome (Kaplan et Flum, 2012). Les pratiques éducatives qui valorisent les choix, la prise de décision et la participation active des jeunes contribuent à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle et leur engagement identitaire. Ce soutien est particulièrement important dans les contextes scolaires inclusifs, où les jeunes peuvent expérimenter des rôles valorisés et développer une image positive d'eux-mêmes (Paumier et Chanal, 2018).

### ***Le concept de soi : une composante structurante de l'identité***

Le concept de soi désigne la manière dont une personne se perçoit et s'évalue, incluant ses caractéristiques, ses compétences et les rôles qu'elle assume dans différents contextes. Il se construit à travers les expériences et interactions sociales et influence profondément le développement identitaire (Cooley, 1983). Cette construction interne est dynamique et peut être fragilisée par des contradictions entre rôles ou par un manque de clarté identitaire. Les approches interactionnistes soulignent que le soi se forme en réponse aux jugements perçus d'autrui (Cooley, 1983 ; Mead, 1934). Ces perspectives socioculturelles trouvent un écho dans les modèles contemporains du concept de soi en psychologie de l'éducation. Le modèle hiérarchique et multidimensionnel proposé par Shavelson, Hubner et Stanton (1976) a été largement confirmé et enrichi par des travaux ultérieurs (Brunner *et al.*, 2010 ; Marsh et Shavelson, 1985). Ces modèles montrent que le concept de soi est structuré en domaines spécifiques (académique, social, émotionnel, physique), organisés de manière hiérarchique sous un concept global. Le soi académique, en particulier, occupe une place centrale dans le développement identitaire des

jeunes, car il est lié aux performances scolaires, aux évaluations externes et aux interactions sociales. Des recherches récentes soulignent que ce « soi » académique se décline en sous-domaines (mathématiques, langues, sciences), chacun évoluant de façon relativement indépendante, ce qui reflète la complexité des expériences scolaires et leurs effets différenciés sur l'identité (Arens *et al.*, 2021 ; Brunner *et al.*, 2010). Cette approche permet de saisir la complexité du développement identitaire en milieu scolaire, notamment chez les élèves présentant des troubles d'apprentissage, pour qui certaines dimensions du soi académique peuvent être fragilisées, tandis que d'autres demeurent intactes ou valorisées. À ces dimensions cognitives et structurelles s'ajoute une perspective motivationnelle et contextuelle. Selon la théorie de l'autodétermination, la qualité du concept de soi dépend du degré d'authenticité et d'intégration des valeurs et buts qui le composent. Un concept de soi sain se développe lorsque les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de relation sont satisfaits, ce qui favorise l'internalisation des comportements et la cohérence identitaire (La Guardia, 2009). À l'inverse, des contextes contrôlants peuvent conduire à l'adoption d'un « faux soi » pour répondre aux attentes externes, avec des effets négatifs sur le bien-être. Enfin, le concept de soi est indissociable des environnements éducatifs : l'école constitue un lieu privilégié pour soutenir l'exploration et la révision des aspects du soi, en intégrant apprentissages, valeurs et rôles sociaux. Les pratiques pédagogiques qui favorisent l'autonomie et la participation active contribuent à renforcer la confiance, l'agentivité et la capacité des élèves à se projeter dans des identités futures (Kaplan et Flum, 2012).

En résumé, la construction identitaire des jeunes peut être éclairée par plusieurs perspectives théoriques complémentaires. L'approche psychosociale, notamment à travers les travaux d'Erikson (1968) et de Marcia (1993), met en évidence l'importance des processus d'exploration et d'engagement dans des rôles significatifs, processus qui peuvent être compromis chez les jeunes vivant avec des troubles d'apprentissage. La perspective socioculturelle, quant à elle, insiste sur l'influence des normes sociales et des pratiques discursives dans les milieux éducatifs, où les attentes de performance et les mécanismes de reconnaissance façonnent les représentations de soi. Enfin, une lecture sociologique de l'identité attire l'attention sur les risques de stigmatisation et d'exclusion, particulièrement chez les élèves en situation de

vulnérabilité scolaire. Ces perspectives convergent vers une compréhension du rôle central du concept de soi dans le développement identitaire. Le soi académique, tel que conceptualisé par Shavelson *et al.* (1976) et approfondi par Marsh et Shavelson (1985), représente une dimension essentielle du concept de soi chez les jeunes, en raison de son ancrage dans les expériences scolaires et les évaluations externes. Dans cette optique, l'école apparaît comme un lieu déterminant dans la construction identitaire, agissant à la fois comme espace de socialisation, de reconnaissance et de vulnérabilité (Kaplan et Flum, 2012). Ce cadre conceptuel établit les balises théoriques nécessaires à une réflexion approfondie sur les impacts possibles des troubles d'apprentissage. En mobilisant des perspectives psychosociale, socioculturelle et sociologique, il permet de situer la construction identitaire dans un contexte relationnel et systémique, et de mieux comprendre les enjeux que soulèvent les troubles d'apprentissage dans les parcours développementaux des jeunes.

## Méthode

La recension des écrits a été effectuée selon une démarche systématique et structurée, entre les mois de juin et août 2025. Elle visait à identifier les publications scientifiques pertinentes pour répondre à la question de recherche portant sur les effets des troubles d'apprentissage sur la construction identitaire des jeunes. Une recherche préliminaire a été menée sur les plateformes Cairn.info et Google Scholar, dans le but d'explorer les thématiques abordées et de prendre connaissance des écrits disponibles. La recherche documentaire s'est ensuite poursuivie à l'aide de plusieurs bases de données reconnues en sciences humaines et sociales, soit: Academic Research, Education Source, APA Psychinfo et Érudit.

L'utilisation de combinaisons de mots-clés en anglais et en français, articulées autour de trois concepts principaux, les troubles d'apprentissage, la construction identitaire et la population ciblée, a permis d'obtenir un ensemble documentaire initial de 4 101 articles. Les mots-clés détaillés sont présentés dans le tableau nommé Arbre décisionnel, annexé à l'Appendice C. Un premier tri a été effectué par l'application de filtres visant à exclure les doublons ( $n = 163$ ), les articles rédigés dans une langue autre que le français ou l'anglais ( $n = 130$ ), ainsi que ceux publiés avant l'année 2005 ( $n = 1 329$ ). De ce sous-ensemble de 2 479 articles, la lecture des titres et des résumés a permis d'en exclure 2 401, jugés non pertinents. À l'issue de cette étape, 78 articles ont été retenus pour une lecture intégrale. Cette lecture approfondie a conduit à l'exclusion de 68 articles, pour les raisons suivantes : absence de lien explicite avec la construction identitaire, confusion entre troubles d'apprentissage et déficience intellectuelle, inclusion de plusieurs types de handicaps sans distinction claire, ou manque de pertinence par rapport à la problématique de l'essai.

Afin d'enrichir la sélection, deux stratégies complémentaires ont été mobilisées : la méthode dite « perle de citation », qui a permis d'ajouter 3 articles, dont 2 ont été conservés après lecture intégrale, ainsi que l'analyse des bibliographies des articles retenus, ayant conduit à l'ajout de 18 articles, dont 4 ont été jugés pertinents. Au terme de ce processus, 16 articles scientifiques ont été retenus pour constituer le corpus final d'analyse. Cette démarche méthodologique rigoureuse assure la validité, la fiabilité et la pertinence des sources mobilisées dans le cadre de l'essai.

## Résultats

Les analyses issues des lectures mettent en évidence que les troubles d'apprentissage peuvent avoir des répercussions sur la construction identitaire des jeunes, mais l'ampleur et la nature de ces impacts varient selon plusieurs facteurs. Bien que certaines études utilisées par Yakut et Akgul (2024) aient révélé une absence de lien direct entre les troubles d'apprentissage et le concept de soi global, l'ensemble des auteurs souligne la vulnérabilité particulière de ces élèves face à leur développement identitaire. Les résultats présentés dans cette section s'articulent autour de quatre dimensions principales : le diagnostic, l'élève : ses perceptions et caractéristiques, le soutien de l'environnement et le recours à des mesures d'aide. Ces dimensions permettent de comprendre comment différents contextes et expériences influencent la manière dont les jeunes se perçoivent et construisent leur identité. Plusieurs facteurs apparaissent déterminants dans cette dynamique. Les facteurs contextuels jouent un rôle central dans le développement du concept de soi et, par conséquent, dans la construction identitaire (Lindeblad *et al.*, 2019). Les difficultés d'apprentissage affectent particulièrement le concept de soi académique, ce qui peut influencer la motivation, les choix vocationnels et, ultimement, l'identité globale (Wei et Marder, 2012). De manière générale, les élèves ayant un trouble de l'apprentissage présentent un concept de soi plus faible, notamment dans le domaine scolaire (Yakut et Akgul, 2024).

### Le diagnostic

#### *Acceptation du diagnostic*

La reconnaissance du trouble par les jeunes eux-mêmes joue un rôle crucial. L'acceptation d'un diagnostic de trouble d'apprentissage constitue un facteur clé dans la construction identitaire des jeunes. Selon Lindeblad *et al.* (2019), reconnaître et intégrer ce diagnostic à son image de soi favorise une identité scolaire plus stable et encourage des comportements d'adaptation tels que la demande d'aide et la résilience. Toutefois, cette reconnaissance peut aussi s'accompagner de défis. Être associé à un diagnostic perçu comme stigmatisant peut altérer la manière dont les jeunes se définissent (Conley *et al.*, 2007). Certains développent une identité marquée par la honte ou le rejet, tandis que d'autres adoptent une

posture de résistance pour se dissocier de cette étiquette. Lorsque le diagnostic est interprété comme une limitation, il peut susciter des sentiments de dévalorisation et d'incompétence scolaire, souvent liés à l'impression d'être « moins intelligent » ou « différent des autres » (Macmaster *et al.*, 2002). L'influence des parents et des enseignants sur la manière dont l'enfant interprète son diagnostic est également déterminante (Macmaster *et al.*, 2002). En effet, lorsque les adultes véhiculent une perception positive du diagnostic, en le présentant comme une clé pour mieux comprendre les besoins d'apprentissage, cela peut renforcer l'estime de soi de l'enfant et favoriser une intégration constructive du diagnostic à son identité. À l'inverse, une attitude négative ou surprotectrice peut accentuer le sentiment de différence et nuire à la perception de compétence, contribuant ainsi à une identité scolaire fragilisée. Yakut et Akgul (2024), dans leur revue systématique, soulignent qu'une étude comparant des élèves avec un diagnostic officiel de trouble d'apprentissage à ceux sans diagnostic n'a révélé aucune différence significative dans le concept de soi académique. Cette observation remet en question l'idée d'un effet négatif généralisé lié à l'étiquetage, suggérant que le diagnostic en soi n'entraîne pas nécessairement une altération de la perception de soi scolaire. Ainsi, bien que le diagnostic puisse avoir des effets variés sur l'identité scolaire, il ne conduit pas nécessairement à une perception négative.

### ***Détection précoce***

La détection précoce des troubles d'apprentissage joue un rôle protecteur pour l'estime de soi et, par conséquent, pour l'identité. Lindeblad *et al.* (2019) soulignent qu'une identification rapide des difficultés permet à l'élève d'attribuer ses échecs au trouble plutôt qu'à des lacunes personnelles. Cette attribution favorise le maintien d'une perception de compétence et le développement d'une identité scolaire positive malgré les obstacles rencontrés. À cet égard, Núñez *et al.* (2005) montrent que les élèves ayant un profil attributionnel adaptatif, c'est-à-dire ceux qui attribuent leurs succès à des causes internes comme l'effort et leurs échecs à des facteurs externes, présentent une meilleure estime de soi, une motivation scolaire plus élevée et une plus grande persistance face à l'échec que ceux ayant un profil de résignation. Ces résultats suggèrent que l'identification et l'accompagnement précoces peuvent favoriser l'émergence de ce type de profil, contribuant ainsi à une trajectoire identitaire plus positive.

### ***Type de handicap***

L'impact des troubles d'apprentissage sur la construction identitaire varie selon leur nature. Wei et Marder (2012), dans une étude longitudinale menée auprès de 3 500 élèves ayant différents types de handicaps, montrent que les jeunes présentant des troubles associés à des difficultés relationnelles ou comportementales présentent une estime de soi significativement plus faible dans les domaines social et personnel que ceux ayant un trouble d'apprentissage. Cette différence suggère que la nature du trouble influence la manière dont les jeunes se perçoivent et se valorisent. Par ailleurs, Emenheiser (2013) souligne que la relation entre la réussite scolaire et le concept de soi varie selon le type de handicap. Alors que les élèves ayant un trouble émotionnel tendent à développer une perception de soi plus positive en lien avec leurs réussites scolaires, ceux ayant un trouble de l'apprentissage peuvent, au contraire, voir leur estime de soi diminuer malgré des progrès académiques. Ces résultats mettent en lumière l'importance de considérer la spécificité du trouble dans l'analyse des trajectoires identitaires des adolescents, notamment en ce qui concerne le lien entre performance scolaire et développement du concept de soi.

### **Les perceptions et caractéristiques de l'élève**

Étant le principal concerné, l'élève en lui-même, par ses perceptions, ses attentes et ses caractéristiques influencent les impacts possibles sur sa propre construction identitaire. Les résultats des études analysées révèlent que les élèves ayant des troubles d'apprentissage développent une perception négative de leurs compétences académiques, ce qui peut affecter leur construction identitaire, particulièrement dans le contexte scolaire (Conley *et al.*, 2007). Selon Bear *et al.* (2002), ces élèves évaluent leurs habiletés académiques de manière significativement plus faible que leurs pairs, notamment en lecture, en orthographe et en écriture. Toutefois, leur estime de soi globale demeure relativement stable, ce qui suggère une dissociation entre les dimensions du concept de soi. Cette dissociation permettrait aux jeunes de préserver une image positive d'eux-mêmes dans des domaines non scolaires, contribuant ainsi à une forme de résilience identitaire (Bear *et al.*, 2002). D'un autre point de vue, Heath *et al.* (2013) expliquent que les jeunes ayant un trouble d'apprentissage développent parfois des illusions positives

concernant leurs performances, notamment en mathématiques, domaine où ils rencontrent pourtant des difficultés importantes. Cette surestimation, bien qu'éloignée de la réalité, peut avoir une fonction adaptative en protégeant l'image de soi et en réduisant les affects négatifs (Heath *et al.*, 2013). Toutefois, ces jeunes reconnaissent partiellement leurs défis, ce qui traduit une stratégie identitaire visant à préserver une perception de compétence malgré les échecs (Heath *et al.*, 2013). Conley *et al.* (2007) soutiennent que ces élèves se perçoivent comme moins compétents que leurs pairs en matière de leadership, de compétences sociales et académiques. Ces perceptions négatives dans des domaines valorisés socialement peuvent limiter les opportunités de reconnaissance et d'affirmation de soi, éléments essentiels à la construction identitaire. Ces mêmes auteurs affirment également que les élèves ayant un trouble d'apprentissage ajuste l'importance qu'ils accordent à certains domaines en fonction de leur niveau perçu de compétence. Par exemple, les élèves ayant des troubles d'apprentissage attribuent moins d'importance aux compétences académiques que leurs pairs en classe régulière, ce qui pourrait constituer une stratégie d'adaptation visant à préserver leur estime de soi (Conley *et al.*, 2007). Les profils attributionnels définis par Núñez *et al.* (2005) apportent un éclairage essentiel sur les impacts différenciés que peuvent avoir les perceptions individuelles dans la construction identitaire des jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Les élèves présentant un profil d'impuissance apprise attribuent leurs succès à des causes externes (comme la chance ou l'aide des autres) et leurs échecs à des causes internes, notamment un manque d'habileté ou d'effort. Ce style attributionnel est associé à une perception négative de soi, une faible persistance face à l'échec, une motivation réduite et un rendement scolaire plus faible, même dans les domaines où ils ne présentent pas de déficits majeurs. Ces élèves développent une image d'eux-mêmes marquée par le doute et le sentiment d'incompétence, ce qui peut entraver leur développement identitaire (Núñez *et al.*, 2005). À l'inverse, les élèves ayant un profil adaptatif attribuent leurs succès à des causes internes (habileté et effort) et leurs échecs à des causes externes. Ce profil est associé à une meilleure estime de soi, une plus grande persistance, une motivation plus élevée et un rendement scolaire supérieur. Ces jeunes se perçoivent comme compétents et capables d'influencer leurs résultats, ce qui favorise une construction identitaire plus positive et dynamique (Núñez *et al.*, 2005). Afin d'illustrer l'impact des perceptions

individuelles sur la réussite scolaire, Rhodes (2015) propose le concept de spirale identitaire, selon lequel une perception négative de soi peut entraîner une baisse du rendement scolaire, qui à son tour renforce cette perception négative, créant ainsi un cycle auto-entretenu de découragement et de sous-performance. Ce processus dynamique, où la communication, l'adaptation et les relations jouent un rôle central, peut devenir un facteur de résultats scolaires négatifs persistants, nuisibles au développement identitaire et à la motivation des élèves ayant des troubles d'apprentissage (Rhodes, 2015).

Par ailleurs, les caractéristiques individuelles influencent la perception de soi et les attentes personnelles. Ball (2012) montre que le genre et la compétence linguistique sont significativement associés au concept de soi académique. Les garçons et les élèves allophones présentent une perception plus négative de leurs compétences scolaires que les filles et les élèves francophones ou anglophones natifs. Wei et Marder (2012) identifient des trajectoires développementales distinctes du concept de soi chez les élèves en situation de handicap dont fait partie les élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'estime de soi académique suit une courbe en U, avec une baisse marquée au début de l'adolescence suivie d'une remontée à la fin du secondaire. En revanche, l'importance accordée aux tâches scolaires diminue de façon linéaire avec l'âge, suggérant un désengagement progressif face aux exigences scolaires (Wei et Marder, 2012). En somme, les perceptions que les élèves entretiennent à l'égard de leurs compétences, les attentes qu'ils nourrissent et les caractéristiques personnelles qui les définissent interagissent de manière complexe pour façonner leur construction identitaire.

### **Soutien de l'environnement**

La construction identitaire des jeunes est fortement façonnée par les rétroactions qu'ils reçoivent dans leurs différents milieux de vie, en particulier à l'école. Les échecs scolaires constituent une rétroaction particulièrement significative dans la construction identitaire, car ils signalent aux jeunes qu'ils ne répondent pas aux attentes scolaires. Crosnoe *et al.* (2007) montrent que ces expériences peuvent altérer la perception de soi intellectuelle, un élément central de l'identité scolaire. Toutefois, l'impact de ces rétroactions varie selon certains facteurs : chez les filles, l'échec d'un cours, en l'absence de diagnostic, entraîne une baisse marquée de

l'intelligence perçue, tandis que chez les garçons, c'est surtout le diagnostic de trouble d'apprentissage qui agit comme une étiquette identitaire négative, indépendamment des performances actuelles. Ces résultats illustrent comment des rétroactions institutionnelles, combinés à des caractéristiques personnelles, influencent la manière dont les jeunes se perçoivent et orientent leurs choix scolaires. Les relations pédagogiques constituent un autre levier important dans la reconstruction identitaire. Jacobs et Collair (2017) rapportent que des enseignants bienveillants, en mettant en valeur les compétences des élèves, contribuent à restaurer une image positive d'eux-mêmes. À l'inverse, des pratiques éducatives centrées sur le comportement plutôt que sur le soutien cognitif peuvent nuire à la valeur que les jeunes s'attribuent dans le contexte scolaire (Whitley, 2008). Cette dynamique ne se limite pas au contexte scolaire, car la famille et le réseau social jouent également un rôle déterminant. Crosnoe *et al.* (2007) montrent que, chez les filles, la pression des pairs et le niveau d'éducation élevé des parents amplifient l'impact des échecs scolaires, alors que chez les garçons, la rétroaction négative semble agir indépendamment des attentes sociales. Le soutien parental se révèle être un facteur déterminant dans la construction de l'estime de soi des adolescents ayant des troubles d'apprentissage. Le soutien parental apparaît comme un facteur déterminant dans la construction identitaire et l'estime de soi des jeunes avec des troubles d'apprentissage. LaBarbera (2008) montre qu'il s'agit du prédicteur le plus influent de l'estime de soi globale, expliquant à lui seul 32 % de sa variance, bien au-delà de l'effet du soutien des enseignants, des amis ou des camarades. Ce rôle central s'explique par la fonction de validation et de sécurité affective que jouent les parents, particulièrement face aux échecs scolaires, leur absence étant associée à une baisse marquée de l'estime de soi (LaBarbera, 2008). Dans la même perspective, Speranza (2015) souligne que le soutien familial constitue un levier essentiel pour développer une identité d'apprentissage positive. En effet, le sentiment de compétence, au cœur de cette identité, dépend non seulement des capacités cognitives, mais aussi de la confiance en soi et du regard bienveillant de l'entourage. Lorsque les parents comprennent les spécificités de leur enfant et offrent un accompagnement adapté, ils favorisent l'acceptation du trouble, la mise en place de stratégies d'adaptation et la régulation des émotions, limitant ainsi les effets délétères des échecs répétés. À l'inverse, l'absence de soutien familial accroît la démotivation et le risque de troubles anxieux ou dépressifs, compromettant l'engagement scolaire

et la construction identitaire (Speranza, 2015). Enfin, les discours parentaux et scolaires renforcent cette dynamique : valoriser les forces et encourager l'autonomie favorise la résilience identitaire, tandis qu'un discours centré sur les déficits tend à accentuer les sentiments d'infériorité (Macmaster *et al.*, 2002). Les représentations sociales associées à l'école influencent également le sentiment de soi. Les adolescents scolarisés dans des classes adaptées intériorisent souvent une image négative, renforcée par la stigmatisation communautaire (« école pour enfants fous »), ce qui accentue le sentiment d'exclusion (Jacobs et Collair, 2017). Ces représentations deviennent des éléments avec lesquels les jeunes doivent négocier leur identité (Conley *et al.*, 2007). Dans ce contexte, le soutien des pairs, des enseignants et de la famille demeure un facteur protecteur essentiel pour maintenir une image positive de soi (Bear *et al.*, 2002).

## **Recours à des mesures d'aide**

### ***Les outils technologiques***

Les outils technologiques constituent un levier important pour soutenir les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Selon Lindeblad *et al.* (2019), leur utilisation contribue à réduire les situations d'échec, à favoriser l'autonomie et à limiter la stigmatisation. Bien qu'aucun effet direct sur l'estime de soi n'ait été démontré, ces outils peuvent indirectement soutenir une image de soi plus positive, favorisant ainsi une construction identitaire plus saine.

### ***École et classe adaptée***

Les environnements scolaires adaptés, tels que les écoles ou classes spécialisées, sont conçus pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. LaBarbera (2008) souligne que des caractéristiques comme l'enseignement individualisé et la formation spécialisée des enseignants contribuent à améliorer l'estime de soi et à renforcer une perception positive de soi. Le fait d'évoluer parmi des pairs confrontés à des défis similaires réduit les comparaisons négatives et favorise un sentiment d'appartenance, de normalisation et de valorisation mutuelle (LaBarbera, 2008 ; Jacobs et Collair, 2017). Certains jeunes développent même une identité de soutien en aidant leurs camarades (Jacobs et Collair, 2017). Le choix parental d'un milieu spécialisé est également perçu comme une démarche de soutien, ce qui peut renforcer l'estime de soi de l'élève (LaBarbera, 2008). Ces environnements offrent parfois des programmes axés sur la formation à l'emploi, perçus

comme une seconde chance après l'échec dans le système traditionnel, ce qui a un effet favorable sur la confiance en soi (Jacobs et Collair, 2017). L'identité vocationnelle, considérée comme un pilier de l'identité globale, peut ainsi être consolidée dans ces contextes (Jacobs et Collair, 2017). Cependant, les effets du type de milieu éducatif sur le concept de soi global demeurent nuancés. Bear *et al.* (2002) suggèrent que les différences observées dans le domaine académique sont davantage liées aux instruments de mesure qu'au milieu éducatif lui-même, invitant à relativiser les discours sur les bénéfices ou les limites de l'inclusion scolaire. Ces résultats soulignent l'importance des dimensions relationnelles et pédagogiques (qualité du soutien, reconnaissance des forces, valorisation des réussites) plutôt que du type de placement en soi (Bear *et al.*, 2002). Yakut et Akgul (2024) observent toutefois que les élèves en milieu inclusif présentent un concept de soi académique plus faible que ceux en milieu exclusif, ce qui soulève des questions sur la qualité des pratiques inclusives et la nécessité d'approches plus individualisées. Whitley (2008) ajoute que l'inclusion en classe régulière expose les élèves à des comparaisons avec des pairs plus performants, ce qui peut diminuer leur estime de soi et accentuer le sentiment d'exclusion.

Les résultats présentés mettent en évidence la complexité des impacts des troubles d'apprentissage sur la construction identitaire des jeunes. Bien que ces troubles soient souvent associés à une fragilité de l'estime de soi et à un risque accru de difficultés émotionnelles et comportementales, leurs effets ne sont ni systématiques ni homogènes (Speranza, 2015). L'identité d'apprentissage apparaît particulièrement vulnérable durant les premières années de scolarité, mais elle peut s'améliorer à l'adolescence grâce à l'acceptation du trouble, à des aménagements pédagogiques adaptés et à un environnement soutenant (Wei et Marder, 2012). Des facteurs tels que le moment du diagnostic, la qualité du soutien familial et scolaire, ainsi que l'adoption de stratégies d'adaptation modulent l'impact du trouble sur l'image de soi et peuvent favoriser une évolution positive (Speranza, 2015). Enfin, il convient de rappeler que le concept de soi est un construit multidimensionnel : des difficultés dans un domaine, notamment académique, n'impliquent pas nécessairement une atteinte globale à l'identité (Bear *et al.*, 2002). Ces résultats invitent à considérer la construction identitaire comme un processus dynamique, influencé par la

reconnaissance du trouble, l'accès à des ressources éducatives et relationnelles adaptées, et la valorisation des forces individuelles.

## **Discussion**

Les résultats présentés précédemment mettent en évidence que les troubles d'apprentissage peuvent effectivement influencer la construction identitaire des jeunes. Toutefois, ces impacts ne sont ni uniformes, ni inévitables. Ils sont modulés par une diversité de facteurs, tant personnels que contextuels. Le diagnostic, dans sa nature et son moment de détection, les perceptions et caractéristiques propres à l'élève, la qualité du soutien offert par l'environnement (famille, école, communauté), ainsi que l'accès à des mesures de soutien adaptées, apparaissent comme des éléments déterminants dans l'expérience identitaire des jeunes. La section qui suit propose une analyse critique de ces résultats à la lumière des modèles théoriques mobilisés, de ces apports et découvertes des pistes d'intervention qui en découlent.

### **Les résultats sous l'angle des théories**

Les résultats obtenus confirment la perspective psychosociale d'Erikson (1968), pour qui l'adolescence constitue une période charnière marquée par la crise identitaire « identité vs confusion des rôles », opérationnalisée par Marcia (1993) à travers les statuts identitaires. Dans ce cadre, l'école apparaît comme un espace central de socialisation et de reconnaissance (Lannegrand-Willems, 2017). Ainsi, l'acceptation du trouble d'apprentissage, lorsqu'elle s'accompagne d'aménagements pédagogiques adaptés et d'un environnement soutenant, favorise des statuts identitaires plus consolidés, tels que l'engagement ou l'atteinte de l'identité (Jacobs et Collair, 2017 ; LaBarbera, 2008 ; Lindeblad *et al.*, 2019). À l'inverse, la stigmatisation, les rétroactions négatives ou l'absence de soutien entretiennent des statuts plus fragiles, comme le moratoire ou la diffusion, freinant ainsi le développement d'un sentiment de continuité et de cohérence personnelle (Macmaster *et al.*, 2002 ; Whitley, 2008).

Ces constats s'éclairent également à la lumière du modèle hiérarchique et multidimensionnel du concept de soi (Marsh et Shavelson, 1985 ; Shavelson *et al.*, 1976), selon lequel les troubles d'apprentissage affectent principalement le soi académique sans compromettre systématiquement le soi global. Cette distinction, confirmée par Bear *et al.* (2002), invite à envisager la construction identitaire comme un processus dynamique, façonné par l'interaction entre expériences scolaires, rétroactions sociales et ressources disponibles. Dans cette

perspective, l'acceptation du trouble, combinée à un soutien familial, scolaire ou technologique, peut renforcer l'image de soi et stabiliser la trajectoire identitaire (Speranza, 2015 ; Lindeblad *et al.*, 2019), tandis que la valorisation des forces individuelles par des enseignants bienveillants ou des environnements spécialisés contribue à limiter les effets délétères des échecs répétés (LaBarbera, 2008 ; Jacobs et Collair, 2017).

En élargissant l'analyse, la perspective socioculturelle met en évidence le rôle des interactions sociales dans la construction identitaire (Gallant et Pilote, 2013). Ainsi, le soutien parental et scolaire constitue un levier central pour la reconnaissance et la valorisation des compétences (LaBarbera, 2008 ; Speranza, 2015), alors que les rétroactions négatives et les pratiques centrées sur le déficit renforcent les dynamiques d'exclusion (Whitley, 2008). De plus, les représentations sociales associées aux classes adaptées (Jacobs et Collair, 2017) traduisent la dimension hiérarchisante des contextes éducatifs, qui positionnent les jeunes dans des statuts identitaires dévalorisés (Côté, 2002).

Les approches narratives apportent un éclairage complémentaire en concevant l'identité comme un récit évolutif reliant expériences passées, présentes et futures (Cohen-Scali et Guichard, 2008 ; McAdams, 2013). Dans cette optique, l'acceptation ou le rejet du diagnostic (Conley *et al.*, 2007 ; Lindeblad *et al.*, 2019) peut être interprété comme un « chapitre » identitaire : intégré de manière constructive, il devient un élément explicatif favorisant la résilience, tandis qu'une interprétation stigmatisante alimente un récit négatif. De même, la spirale identitaire décrite par Rhodes (2015) illustre comment des échecs répétés peuvent nourrir un récit déficitaire, alors que le soutien parental et scolaire agit comme un co-auteur permettant de reconfigurer ce récit.

Enfin, la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) traverse ces constats en soulignant l'importance des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Ainsi, les contextes qui soutiennent ces besoins, par exemple, l'accès à des outils technologiques favorisant l'autonomie (Lindeblad *et al.*, 2019), des enseignants valorisant les forces (Jacobs et Collair, 2017) ou un soutien familial bienveillant (LaBarbera, 2008 ; Speranza, 2015), contribuent à une identité scolaire plus cohérente. À l'inverse, des environnements contrôlants ou comparatifs, tels

que des pratiques éducatives centrées sur le comportement (Whitley, 2008) ou une inclusion peu adaptée (Yakut et Akgul, 2024), fragilisent le soi académique et nuisent à l'engagement.

Pour conclure, une lecture bioécologique (Bronfenbrenner, 2005) permet de situer ces dynamiques dans un système d'influences imbriquées. Les rétroactions parentales, le climat de classe et les représentations communautaires agissent au niveau des microsystèmes, dont les interactions forment le mésosystème, tandis que les normes sociales et éducatives relèvent du macrosystème. Cette perspective, renforcée par le modèle de partenariat d'Epstein (2018), souligne que la cohérence des soutiens offerts dans ces différents milieux constitue un levier majeur pour favoriser une trajectoire identitaire positive.

### **Apports et découvertes de l'essai**

Premièrement, les résultats invitent à décentrer l'attention du diagnostic pour la porter sur les médiateurs contextuels. Ce n'est pas tant le fait « d'être diagnostiqué » qui détermine la trajectoire identitaire, mais la manière dont ce diagnostic est reçu, signifié et accompagné. Les discours des adultes, les attentes scolaires, la mise en place d'aménagements pédagogiques, la détection précoce et le climat de classe apparaissent comme des facteurs déterminants (Conley *et al.*, 2007 ; Lindeblad *et al.*, 2019 ; Macmaster *et al.*, 2002). La détection précoce, en particulier, favorise une attribution des échecs au trouble plutôt qu'à des lacunes personnelles, ce qui protège l'estime de soi et soutient une identité scolaire positive (Lindeblad *et al.*, 2019 ; Núñez *et al.*, 2005). De même, lorsque les adultes véhiculent une perception positive du diagnostic, en le présentant comme une clé pour mieux comprendre les besoins d'apprentissage, cela renforce l'estime de soi et favorise une intégration constructive du diagnostic à l'identité (Macmaster *et al.*, 2002). À l'inverse, des attitudes négatives ou surprotectrices, combinées à des rétroactions scolaires centrées sur le déficit, peuvent accentuer le sentiment de différence et fragiliser la perception de compétence (Crosnoe *et al.*, 2007 ; Whitley, 2008). Cette observation rejoint les conclusions de Yakut et Akgul (2024), qui soulignent que le diagnostic en soi n'entraîne pas nécessairement une altération du concept de soi académique, ce qui remet en question l'idée d'un effet négatif généralisé lié à l'étiquetage.

Deuxièmement, l'essai réaffirme la centralité du soi académique tout en reconnaissant sa multidimensionnalité. Les troubles d'apprentissage affectent principalement la perception de compétence dans le domaine scolaire, mais sans compromettre systématiquement l'ensemble de l'identité (Bear *et al.*, 2002). Cette distinction ouvre la voie à des stratégies de résilience, notamment par la valorisation d'autres sphères de compétence ou de reconnaissance sociale (Conley *et al.*, 2007), permettant aux jeunes de maintenir une image positive d'eux-mêmes malgré les difficultés académiques.

Enfin, les résultats permettent de qualifier le débat inclusion/exclusion en mettant l'accent sur la qualité relationnelle et pédagogique plutôt que sur le type de placement. Ce n'est pas tant le milieu inclusif ou spécialisé qui détermine la trajectoire identitaire, mais la qualité du soutien offert, qu'il soit cognitif, émotionnel ou social, ainsi que l'ajustement des évaluations et diminution des comparaisons sociales défavorables (Jacobs et Collair, 2017 ; LaBarbera, 2008 ; Whitley, 2008). Cette conclusion est renforcée par les travaux de Bear *et al.* (2002) et Yakut et Akgul (2024), qui invitent à relativiser les discours sur les bénéfices ou les limites de l'inclusion scolaire en soulignant l'importance des pratiques pédagogiques individualisées.

### **Implications pratiques**

Les résultats de cet essai soulignent que la construction identitaire des jeunes ayant des troubles d'apprentissage ne dépend pas uniquement du diagnostic, mais surtout des médiateurs contextuels qui en modulent la signification et les effets. Dans les milieux scolaires, cela implique de dépasser une logique centrée sur la remédiation pour adopter une approche globale qui soutient les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Ryan et Deci, 2000). Offrir des choix réels, impliquer les élèves dans la co-conception de leurs plans d'apprentissage et fixer des objectifs atteignables répond directement aux constats selon lesquels l'acceptation du trouble et la perception de compétence favorisent des trajectoires identitaires positives (Lindeblad *et al.*, 2019 ; Speranza, 2015). De même, la gestion des comparaisons sociales en contexte inclusif, par des évaluations référées au critère ou à la progression individuelle, découle des observations montrant que les comparaisons défavorables fragilisent le soi académique et alimentent la spirale identitaire négative (Rhodes,

2015 ; Whitley, 2008). L'enseignement de stratégies métacognitives et la valorisation des réussites partielles apparaissent comme des leviers pour contrer ce processus, en renforçant la perception de contrôle et la motivation. L'intégration signifiante des outils technologiques, lorsqu'elle favorise l'autonomie et réduit les situations d'échec, s'inscrit dans la même logique (Lindeblad *et al.*, 2019). Enfin, le développement des compétences des enseignants en matière de soutien cognitif et identitaire est essentiel, car les pratiques pédagogiques centrées sur la valorisation des forces se révèlent déterminantes pour restaurer une image positive de soi (Jacobs et Collair, 2017 ; Whitley, 2008).

Du côté des familles et des services, l'accompagnement du moment du diagnostic constitue un enjeu majeur. Les résultats montrent que la manière dont le diagnostic est présenté influence la perception de soi et la trajectoire identitaire (Macmaster *et al.*, 2002). Il s'agit donc de favoriser une réattribution fonctionnelle des difficultés et d'outiller les parents pour qu'ils soutiennent l'autonomie, la compétence et le lien social de leur enfant. La mise en place de partenariats école-famille-communauté, tels que proposés par Epstein (2018), répond à la nécessité d'une cohérence entre les différents milieux, soulignée par la perspective bioécologique.

Enfin, en matière d'orientation et de parcours, les résultats confirment l'importance de valoriser l'identité vocationnelle, considérée comme un pilier de l'identité globale (Jacobs et Collair, 2017). Offrir des parcours qualifiants et des expériences concrètes d'efficacité permet aux jeunes de se projeter positivement dans l'avenir, en réduisant le risque de diffusion identitaire et en renforçant le sentiment de compétence.

### **Limites de la littérature et de la présente synthèse**

Plusieurs limites méthodologiques doivent être prises en compte pour nuancer l'interprétation des résultats. Premièrement, la prédominance de mesures auto-rapportées et de devis transversaux réduit la capacité à établir des relations causales, ce qui limite la robustesse des inférences. Deuxièmement, les hétérogénéités diagnostiques, notamment la présence de comorbidités, complexifient la comparabilité des échantillons et peuvent introduire des biais dans l'évaluation des effets attribués aux troubles d'apprentissage. Certains écarts observés entre

milieux éducatifs pourraient également découler des instruments de mesure eux-mêmes, comme le suggèrent Bear *et al.* (2002), ce qui interroge la validité interne des comparaisons.

Troisièmement, la diversité des conceptualisations de l'identité dans les études recensées constitue une autre limite. Les chercheurs mobilisent des cadres théoriques variés qui influencent non seulement la définition de l'identité, mais aussi les outils méthodologiques utilisés pour l'évaluer. Cette hétérogénéité théorique engendre une variabilité dans les résultats et rend difficile la comparaison entre les études, tout en limitant la généralisation des conclusions quant aux effets des troubles d'apprentissage sur la construction identitaire. Enfin, la stigmatisation décrite par Jacobs et Collair (2017) renvoie à des contextes socioculturels situés, ce qui soulève des questions quant à la transférabilité des résultats à d'autres environnements scolaires. Du côté de la recension, la fenêtre temporelle retenue, la restriction linguistique (FR/EN) et un corpus final limité à 16 études renforcent la pertinence des analyses, mais réduisent leur exhaustivité et la diversité des contextes considérés. Ces choix méthodologiques peuvent limiter la généralisabilité des conclusions, bien que la convergence des tendances observées soutienne leur validité globale. Ces limites n'invalident pas les résultats, mais invitent à les interpréter avec prudence et à les considérer comme des tendances robustes plutôt que des relations causales établies.

## Conclusion

Cet essai visait à répondre à la question suivante : *Comment les troubles d'apprentissage affectent la construction identitaire des jeunes ?* L'analyse d'un corpus d'articles sélectionnés de manière rigoureuse montre que les troubles d'apprentissage n'entraînent pas mécaniquement une identité fragilisée, mais qu'ils augmentent la vulnérabilité de l'identité d'apprentissage, notamment par l'atteinte du concept de soi académique, dans un contexte scolaire qui demeure un lieu central d'engagement identitaire à l'adolescence. La portée et la nature de ces effets dépendent de médiateurs contextuels (famille, pairs, école, communauté) et personnels (attributions, stratégies d'adaptation), ainsi que de conditions pédagogiques et relationnelles spécifiques. En définitive, les troubles d'apprentissage influencent la construction identitaire dans la mesure où les environnements et les pratiques échouent à soutenir le soi académique et le sentiment d'appartenance. À l'inverse, lorsque le diagnostic est reconnu et accepté, que des aménagements pertinents sont mis en place, que les rétroactions valorisent les progrès et que les relations sont soutenantes, l'identité d'apprentissage peut se consolider, y compris après une période de vulnérabilité précoce (Speranza, 2015 ; Wei et Marder, 2012). Pour répondre pleinement à sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier, l'école québécoise doit privilégier une ingénierie relationnelle et pédagogique qui donne sens, capacité d'agir et appartenance. À cette condition, les jeunes vivant avec un trouble d'apprentissage pourront construire un récit identitaire cohérent et valorisant, où le trouble ne définit plus l'identité, mais devient un élément intégré d'un parcours de développement réussi.

## Références

- Albaret, J. et Chaix, Y. (2013). Mise au point sur les troubles des apprentissages. *Entretiens de Bichat*.
- American Psychiatric Association. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : DSM-5* (5<sup>e</sup> éd. française). Paris : Elsevier Masson.
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I. et Brunner, M. (2021). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34-72. <https://doi.org/10.3102/003465432097218>
- Ashkenazi, S., Black, J. M., Abrams, D. A., Hoeft, F. et Menon, V. (2013). Neurobiological underpinnings of math and reading learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 549-569. <https://doi.org/10.1177/0022219413483174>
- Ball, R. W. (2012). *The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents* [Thèse de doctorat]. Fielding Graduate University.
- Bear, G. G., Minke, K. M. et Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086165>
- Branje, S., De Moor, E. L., Spitzer, J. et Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908-927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. et Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Atencio-Quevedo, D., Flores, J. et Urzúa, A. (2021). Self - esteem in adolescents with learning difficulties: A study from the perspective of the students, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 58(10), 2031-2040. <https://doi.org/10.1002/pits.22572>
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (s. d.). *Résumé théorique – Construction identitaire*. <https://adolescence.ccdmd.qc.ca/>

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2021). *Fonctions exécutives – Continuum du développement de la petite enfance à l'âge adulte*. [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Fonctions\\_executives\\_11oct.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Fonctions_executives_11oct.pdf)
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité: perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345. <https://doi.org/10.4000/osp.1716>
- Cohen-Silver, J., van den Heuvel, M., Freeman, S., Ogilvie, J., & Chobotuk, T. (2024). L'évaluation et les soins des enfants chez qui on présume un trouble d'apprentissage en pratique communautaire. *Paediatrics & Child Health (1205-7088)*, 29(8), 548–552. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1093/pch/pxae087>
- Conley, T. D., Ghavami, N., VonOhlen, J. et Foulkes, P. (2007). General and domain-specific self-esteem among regular education and special education students. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(4), 775-789. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00185.x>
- Cooley, C. H. (1983). *Human nature and the social order* (1<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of youth studies*, 5(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/13676260220134403>
- Cox, K. S. et McAdams, D. P. (2012). The transforming self: Service narratives and identity change in emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 27(1), 18–43. <https://doi.org/10.1177/0743558410384732>
- Crosnoe, R., Riegle-Crumb, C. et Muller, C. (2007). Gender, self-perception, and academic problems in high school. *Social Problems*, 54(1), 118-138. <https://doi.org/10.1525/sp.2007.54.1.118>
- Crunelle, D. (2008). Les dys... dyslexies et autres troubles. *Troubles du langage et apprentissages*, 49. <https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2021/01/049-058-Crunelle.pdf>
- Emenheiser, D. E. (2013). *Relations between academic achievement and self-concept among adolescent students with disabilities over time*. The George Washington University.
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships, student economy edition: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (vol. 68). Norton.

- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2009). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. <https://rire.ctreq.qc.ca/referentiel-les-eleves-a-risque-et-hdaa-fse-2009-pdf/>
- Gallant, N. et Pilote, A. (2013). *La construction identitaire des jeunes dans les contextes scolaires : entre reconnaissance et exclusion*. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 299-319. <https://doi.org/10.7202/1026332ar>
- Guérin, É. et Laurens, V. (2022). *Langage, identité et inclusion scolaire : une approche sociolinguistique de la reconnaissance*. *Revue française de pédagogie*, 218(1), 45-60. <https://doi.org/10.4000/rfp.12000>
- Hage, F. E. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage: une perspective de recherche concernant le «sujet-apprenant». *Éducation et socialisation - Les Cahiers du CERFEE*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Heath, N., Roberts, E. et Toste, J. R. (2013). Perceptions of academic performance: Positive illusions in adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 402-412. <https://doi.org/10.1177/0022219411428807>
- Institut de la statistique du Québec. (2025). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (BDSO)*. <https://statistique.quebec.ca/fr/institut/services-offerts/banque-de-donnees-des-statistiques-officielles>
- Jacobs, C. et Collair, L. (2017). Adolescent identity formation in the context of vocationally oriented special needs schools. *South African Journal of Education*, 37(3), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a1249>
- Kaplan, A. et Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171–175. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.005>
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood* (2e éd.). Sage Publications.
- Kroger, J., Martinussen, M. et Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683-698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- LaBarbera, R. (2008). Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescents with Learning Disabilities at a Private School. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 33-44.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the

establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, 44(2), 90–104.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00461520902832350>

Lannegrand-Willems, L. (2017). La construction identitaire à l'adolescence: quelle place pour les émotions? *Les Cahiers Dynamiques*, 71(1), 60-66.  
<https://doi.org/10.3917/lcd.071.0060>

Lindeblad, E., Nilsson, S., Gustafson, S. et Svensson, I. (2019). Self-concepts and psychological health in children and adolescents with reading difficulties and the impact of assistive technology to compensate and facilitate reading ability. *Cogent Psychology*, 6(1).  
<https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1647601>

Luyckx, K., Goossens, L. et Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42(2), 366-380.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>

MacMaster, K., Donovan, L. A. et MacIntyre, P. D. (2002). The effects of being diagnosed with a learning disability on children's self-esteem. *Child Study Journal*, 32(2), 101-108.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551. <https://doi.org/10.1037/h0023281>

Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. Dans J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer et J. L. Orlofsky (dir.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (p. 3-21). Springer.

Marsh, H. W. et Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1)

Mazeau, M. (2020). Les troubles des apprentissages en 2020. *Contraste*, 51(1), 139-159.  
<https://doi.org/10.3917/cont.051.0139>

McAdams, D. P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by-revised and expanded edition*. Oxford University Press.

McLean, K. C. et Syed, M. (2015). *The Oxford handbook of identity development*. Oxford University Press.

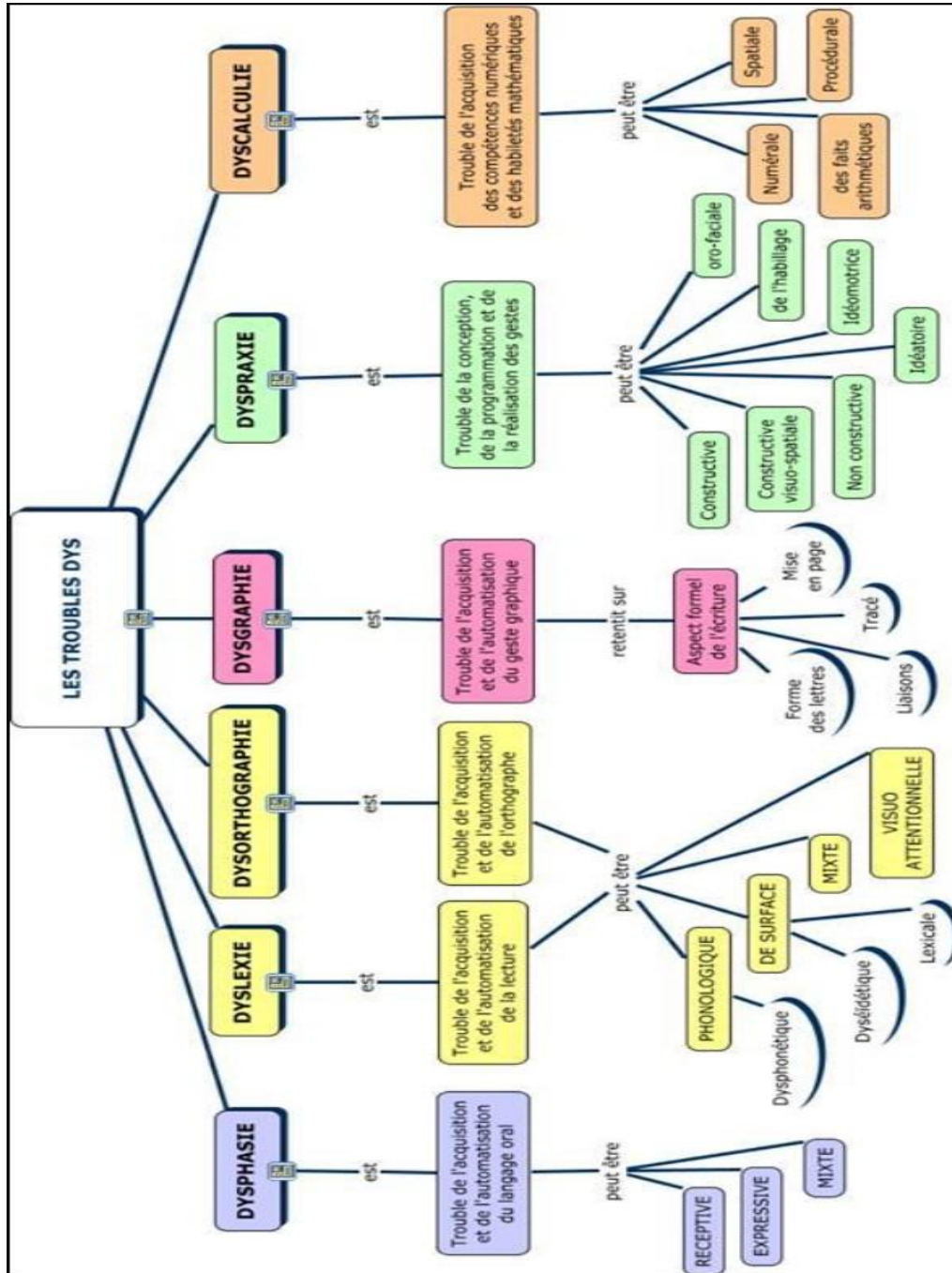
Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. The University of Chicago Press.

- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Guide – Le projet éducatif*.  
[https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/projet-educatif-guide.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/projet-educatif-guide.pdf)
- Mons, N., Chesné, J. F., Piquet, N. et Coudroy, T. (2017). Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves? (Dossier de synthèse).  
[https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/07/Cnesco-CC-Differenciation\\_Dossier-de-synthese.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/07/Cnesco-CC-Differenciation_Dossier-de-synthese.pdf)
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., Rocés, C., Alvarez, L., González, P., Cabanach, R. G., Valle, A. et Rodríguez, S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 86-97.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-5826.2005.00124.x>
- Organisation mondiale de la santé. (1993). *Classification internationale des maladies : troubles mentaux et du comportement*. Dixième révision. Masson.
- Paumier, D. et Chanal, J. (2018). Motivation autodéterminée, conséquences motivationnelles et hypothèse de spécificité en contexte scolaire : état des lieux, implications et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 203, 111-130. <https://doi.org/10.4000/rfp.8160>
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework* (2<sup>e</sup> éd.). The Guilford Press.
- Peterson, R. L. et Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet*, 379(9830), 1997-2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)
- Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, RLRQ chap. I-13.3, r.8 (2020)  
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208>
- Rhodes, K. L. (2015). *Self-perception as a predictor of academic performance in adolescents with learning disabilities*. Walden University.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. et Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.  
<https://doi.org/10.2307/1170010>
- Speranza, M. (2015). Troubles des apprentissages et construction de soi chez l'enfant et l'adolescent. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 199(6), 869-877.  
[https://doi.org/10.1016/S0001-4079\(19\)30890-8](https://doi.org/10.1016/S0001-4079(19)30890-8)
- Vacca, M., Conforti, S., Zegretti, A. et Lombardo, C. (2025). Self-efficacy in specific learning disabilities: A systematic review of cross-sectional, longitudinal and experimental evidence. *Contemporary School Psychology*.  
<https://awsptest.apa.org/doi/10.1007/s40688-025-00558-3>
- Wei, X. et Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), 247-257. <https://doi.org/10.1177/0741932510394872>
- Whitley, J. (2008). A model of general self-concept for students with learning disabilities: Does class placement play a role. *Developmental Disabilities Bulletin*, 36(1), 106-134.
- Williams, C. J., Chen, J. M., Quirion, A. et Fumiko, H. (2024). Peer mentoring for students with learning disabilities: the importance of shared experience on students' social and emotional development. *Frontiers in Education*. 1-7.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1292717>
- Yakut, A. D. et Akgul, S. (2024). A systematic literature review: The self-concept of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 47(3), 182-193.  
<https://doi.org/10.1177/07319487231182407>

## Appendice A

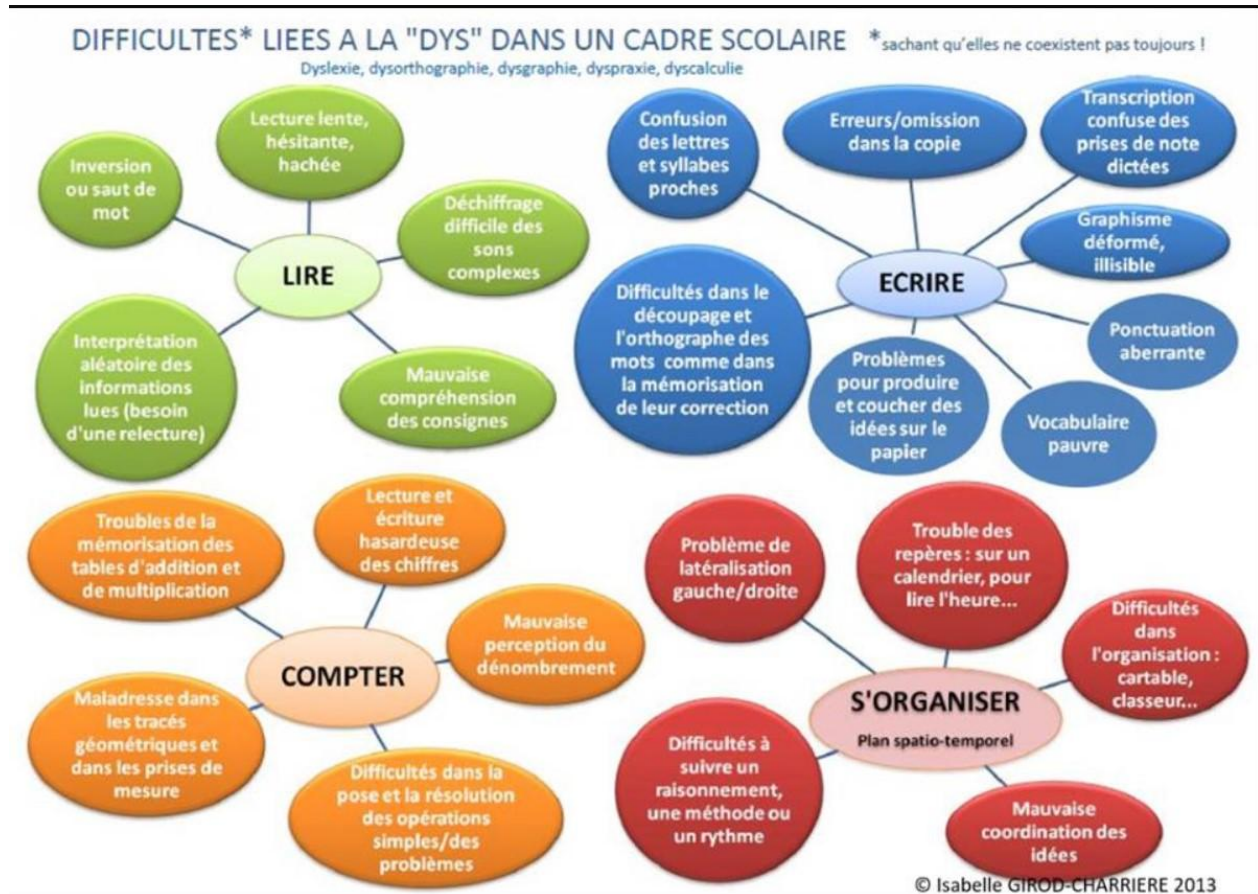
Figure 1. Tableau des « dys »<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Réseau des Médiathèques Agglomération Montargoise. (s.d.). [Les DYS en un coup d'œil]. Dans Agorame. <https://www.agorame.fr/dyscutons/liens-et-outils>

## Appendice B

Figure 2. Impacts sur les compétences scolaires<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Girod-Charrière, I. (2013). [Difficultés liées à la « DYS » dans un cadre scolaire]. Dans MesDysDoigts. <https://mesdysdoigts.fr/sch-ma-diff-dys-1024x737/>

## Appendice C

Figure 3. Arbre décisionnel

