



Master II MEEF Lettres Modernes
UE 2 – Formation à la recherche

**« LE PARCOURS DES ÉLÈVES DYSLEXIQUES AU LYCÉE : ENTRE
DIFFICULTÉS ET RÉUSSITES »**

L'EXEMPLE DU LYCÉE ALIÉNOR D'AQUITAINE À POITIERS

Mémoire rédigé par Charles-Edouard LI SEN LIE

Sous la direction de Michèle GUERRY

AVRIL 2018

Remerciements

Michèle Guerry, pour la direction de ce mémoire

Corinne Chaminade, pour les orientations bibliographiques

Céline Teillet et Nathalie Niel, pour le soutien durant la formation

Morgane Pinoit, pour les patients conseils et les échanges critiques durant cette étude

Côme, pour les pauses bienvenues

Et bien évidemment,
les élèves interrogés dans le cadre de ce mémoire qui n'aurait pas été possible sans eux

Résumé

L'objectif de cette recherche est de dresser un bilan des difficultés rencontrées par les élèves dyslexiques au cours de leur scolarité en lycée général et technologique. La méthode utilisée est celle des entretiens semi-directifs. Les résultats montrent l'importance d'un diagnostic précoce et des aménagements spécifiques dans la réussite des élèves.

Mots-clefs

Troubles de l'apprentissage – Dyslexie – Lycée général – Français – Différenciation pédagogique

Sommaire

Choix du sujet.....	5
1. La situation des élèves dyslexiques au lycée : état de la recherche.....	7
1.1. La dyslexie : un trouble spécifique aux conséquences importantes.....	7
1.1.1. Définition.....	7
1.1.2. Origines et causes probables de la dyslexie.....	9
1.2. Les principaux types de dyslexie.....	10
1.2.1. La dyslexie phonologique.....	10
1.2.2. La dyslexie de surface ou dyséidétique.....	10
1.2.3. La dyslexie mixte.....	10
1.2.4. La dyslexie visuo-attentionnelle.....	11
1.3. La dyslexie dans l'enseignement secondaire.....	11
1.3.1. La loi de 2005.....	11
1.3.2. Les textes officiels : PAP et PPS.....	12
1.4. L'angle de la recherche et les manques.....	13
1.4.1. Des enseignants à la recherche d'une pédagogie inclusive par la différenciation.....	13
1.4.2. Des besoins précis pour favoriser la réussite des élèves dyslexiques.....	13
2. Perspectives de l'étude.....	18
2.1. Les élèves dyslexiques beaucoup moins nombreux au lycée qu'au collège.....	18
2.2. Le dispositif d'enquête.....	19
2.2.1. Le terrain.....	19
2.2.2. Le guide d'entretien.....	20
2.2.3. Les sujets.....	20
3. Analyse des entretiens.....	22
3.1. Des parcours scolaires divers.....	22
3.1.1. Hannah et Victor, un diagnostic précoce salvateur.....	22
3.1.2. Julie, une trajectoire scolaire atypique.....	28
3.1.3. Des orientations qui défient les idées reçues.....	33
3.2. Au lycée des difficultés communes mais des aménagements réduits au minimum ou inexistantes.....	35
3.3. Le défi des EAF pour les élèves dyslexiques.....	38
3.4. Le regard des enseignants vécu par les élèves : intérêt peu marqué ou désintérêt ?.....	41
Conclusion.....	45
Bibliographie et Sitographie.....	47
Annexes.....	48

Choix du sujet

Treize ans après l'adoption de la dernière grande loi sur le handicap¹, la question de l'inclusion des élèves atteints de troubles sévères spécifiques de l'apprentissage du langage écrit – ou dyslexie – ne semble plus agiter le monde éducatif. La multiplication des cas de diagnostics de troubles dys chez les élèves avait entraîné une vaste interrogation des enseignants quant à l'intégration de la prise en compte de ces troubles et de leurs conséquences à l'intérieur de leurs pratiques pédagogiques : il devenait nécessaire de concevoir des pratiques incluant les difficultés de ces élèves afin de maximiser leurs chances de réussite. Or, treize ans après la reconnaissance officielle des troubles de l'apprentissage comme un handicap nécessitant une adaptation pédagogique afin de permettre à tous les élèves de réussir, l'inclusion des élèves dys ne semble toujours pas être la norme dans le système scolaire : les enseignants restent peu nombreux à être formés à la question, ces élèves n'y réussissent majoritairement pas mieux et bien qu'ils soient toujours plus nombreux à être identifiés comme dys, ils sont peu nombreux à accéder au lycée général et technologique. L'« effet de mode » semble s'être dissipé, et si la problématique des dys fait aujourd'hui partie du quotidien des établissements scolaires, cela ne signifie pas pour autant que l'aide nécessaire à la réussite du plus grand nombre de ces élèves soit fournie, pour de multiples raisons.

Venir en aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers en leur proposant des adaptations pertinentes et efficaces sous-entend d'abord, pour n'importe quel enseignant, être capable de le faire. Or pour en être capables ceux-ci doivent avoir été formés à la question, et nombreux sont les professeurs qui témoignent tant de leur méconnaissance du sujet que du manque de formation disciplinaire destinée à la prise en compte de ces troubles que beaucoup jugent, à tort, « nouveaux ». Il est donc essentiel de comprendre le fonctionnement et les implications du trouble dys tout autant qu'être en mesure de proposer dans son enseignement des supports, des tâches et des activités susceptibles d'apporter à l'élève l'aide à la compréhension, à la maîtrise et à la restitution attendues. Pour ce faire, il est évident que comprendre les difficultés de ces élèves, la façon dont ils et elles appréhendent le système scolaire et le rapport au savoir, de même que comprendre leur fonctionnement cognitif et les stratégies qu'ils et elles ont déjà mises en place au cours de leur scolarité antérieure, apparaît indispensable à une compréhension globale de l'élève et

¹ Loi du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, inscrite au Code de l'Éducation.

des obstacles qu'il ou elle doit affronter, le plus souvent silencieusement, au quotidien.

Un élève dyslexique et/ou dysorthographique éprouve des difficultés dans toutes les matières dès lors que celles-ci résident dans la confrontation à des lectures de plus en plus longues et des évaluations écrites. Toutefois, la matière qui réunit le plus de difficultés à surmonter pour un élève souffrant de tels troubles est le français, où lecture de textes complexes et restitutions écrites structurées sont visées dès la fin du cycle 3. Le français serait donc l'enseignement dans lequel les manifestations des troubles de dyslexie sont les plus courants, puisque la matière repose sur tout ce qui constitue, pour le jeune dyslexique, les difficultés à surmonter. Si le collège est plus habitué aux élèves dys – le collège est unique et tous les élèves achevant l'école primaire y sont destinés – et que ses équipes sont plus souvent confrontées à la prise en compte de ces troubles spécifiques de l'apprentissage, le lycée apparaît démuné face à un problème qu'il juge nouveau : les élèves dys arrivent de plus en plus nombreux au lycée général, eux qui étaient auparavant massivement orientés vers le lycée professionnel en raison de leurs difficultés dans les enseignements généraux. Les équipes pédagogiques des lycées généraux sont aujourd'hui confrontées à leur tour à la découverte des problématiques dys dans leur ensemble, et notamment de la dyslexie. Cependant, et tandis que les enseignants cherchent à s'adapter à ce nouveau facteur, les élèves dyslexiques entrés au lycée sont soumis, comme leurs camarades, à la vie lycéenne et à ses réussites comme ses difficultés.

Comment les élèves dyslexiques évoluent-ils à l'intérieur du lycée général et technologique ? Quelles sont leurs difficultés en français, dans la perspective des Épreuves Anticipées de Français ? Quel regard leurs enseignants portent-ils sur ces élèves et leurs difficultés ?

1. Élèves dyslexiques et enseignement secondaire : état de la recherche

1.1. La dyslexie : un trouble spécifique aux conséquences importantes

1.1.1. Définition

Dans l'ouvrage de Pouhet (2011) la dyslexie est « *définie comme un retard ou une incapacité pathologique (supérieure à deux années) d'apprentissage de la lecture, peut résulter d'un (ou de plusieurs) déficit dans la boîte à outils intellectuelle des enfants. En situation scolaire, la dyslexie, trouble grave structurel et persistant du langage écrit (LE), est une situation très courante, semble-t-il en augmentation ces dernières années.* ». Un élève « dys » est donc un élève atteint d'un trouble ayant pour conséquence première un retard voire une incapacité à maîtriser une ou plusieurs compétences, parfois très diverses : lecture, écriture, orthographe, calcul, repérage spatial, activité manuelle, etc. Longtemps perçus à tort comme des déficiences, ces troubles ont fini par être reconnus comme des handicaps, parfois associés – un élève atteint de plusieurs troubles dys sera identifié comme « multi-dys ». Les élèves atteints de ces troubles, particulièrement handicapant dans le système scolaire qui exige une restitution pour procéder à l'évaluation et donc à la validation des acquis, ont souvent été assimilés à des élèves peu soigneux, paresseux ou même intellectuellement déficients. Plaza (2001) précise toutefois qu'il ne faut pas se concentrer exclusivement sur les résultats scolaires de l'élève pour être autorisé à parler de dyslexie à son sujet : « *D'une façon générale, le diagnostic de dyslexie (qui étaye la prise en charge et permet les recherches) ne peut jamais reposer sur uniquement sur l'analyse des performances de l'enfant à des tâches de lecture et d'orthographe, mais il implique la connaissance du niveau intellectuel de l'enfant, de son histoire médicale, de son profil cognitif, de son environnement social et psycho-affectif, de son fonctionnement psychique, de la façon dont il a appris à lire et à écrire. Il implique également une connaissance fine des méthodologies d'évaluation (application et interprétation). Le diagnostic de dyslexie n'est donc pas possible sans une connaissance générale et approfondie du développement cognitif et langagier de l'enfant.* ». Connaître le fonctionnement cognitif de l'élève ne

relève pas de l'enseignant, qui va pourtant devoir composer avec les difficultés persistantes de l'élève pour lui apporter l'aide dont celui-ci a besoin pour progresser. Il est donc nécessaire que le bilan précède des tentatives d'adaptations qui peuvent se révéler malheureuses : « *On trouve partout de longues listes de recommandations qui, appliquées sans discernement, comme des recettes, peuvent mener à une impasse si on n'a pas précisé, avant de les mettre en œuvre, le type de dyslexie et le contexte cognitif de l'élève* (Pouhet, 2011). ». Le même auteur préconise que le diagnostic de la pathologie chez l'élève se fasse en deux étapes : « *L'évaluation de cette pathologie doit en effet comporter un premier temps, du domaine du médical, où :*

- *on caractérise un déficit d'apprentissage pathologique de lecture avec l'orthophoniste ;*
- *on affirme que cette pathologie satisfait aux critères de dys par l'examen neuropsychologique : pas de cause médicale autre qu'une dys, l'intelligence conceptuelle, en particulier dans le domaine non verbal, est normale...*

Le deuxième temps de synthèse des bilans pluridisciplinaires permet :

- *de typer la dyslexie : phonologie, visuelle, mémoire de travail... ;*
- *d'en caractériser la gravité, c'est-à-dire de mesurer la rentabilité de la lecture proposée à l'enfant ;*
- *de mettre en balance cette dyslexie affirmée avec le reste du fonctionnement cognitif de l'élève. Montrer les points forts qui permettront de compenser, les points faibles qui pourront aggraver les conséquences de la dyslexie ou de rendre moins efficaces les compensations. ».*

La persistance de leurs difficultés – un trouble n'est pas guérissable – a entraîné chez eux un déficit d'estime de soi, souvent par comparaison de leurs résultats avec ceux de leurs camarades, mais aussi par le regard d'enseignants qui assimilent trop souvent un manque de résultats à un « manque de travail ». Si cette vision de l'élève ne touche pas seulement les « dys », elle a pour conséquence chez ces élèves en particulier un profond sentiment d'injustice et d'abandon face à des difficultés qui sont pour eux insurmontables. Il n'est donc pas étonnant qu'un grand nombre de ces élèves tombent dans l'échec scolaire, parfois le décrochage, et finissent par s'orienter par défaut dans des structures d'apprentissage ou sortent du système scolaire sans qualification. Crunelle (2010) avance même l'idée d'une « spirale de l'échec » pour ces élèves : leurs troubles spécifiques entraînant des difficultés de communication et d'apprentissage, ils sont en situation d'échec scolaire. Peuvent alors apparaître des troubles du comportement qui viennent renforcer les difficultés de

communication et d'apprentissage, enfermant ces élèves dans un cercle qui mêle échec, frustration et démotivation. L'aide attendue de la part des enseignants peut ne pas être fournie au motif que ces élèves, devenus inattentifs, désinvestis, démotivés voire décrocheur, ne se donneraient pas toutes les chances de réussir. Or, Pouhet le rappelle : *« pour tenter d'accéder à une norme que leur pathologie n'autorise pas, pour essayer de réussir comme les autres, les enfants dys vont dépenser une énergie considérable ! Ils passent beaucoup, plus de temps sur leurs leçons ou leurs devoirs. Les efforts qu'ils déploient masquent durablement aux enseignants le niveau réel de leurs difficultés ! »*. Il apparaît donc indispensable de bien connaître le fonctionnement cognitif de l'élève et les efforts qu'il lui est nécessaire de fournir afin de proposer le plus rapidement possible les aménagements qui permettront, en plus de lui offrir la possibilité de progresser, d'éviter que l'élève ne perde à la fois motivation et estime de soi.

1.1.2. Origines et causes possibles de la dyslexie

La recherche des causes des troubles dys est avant tout une recherche médicale, qui s'oriente depuis plusieurs années vers une origine multifactorielle (Crunelle, 2010) : les hypothèses neurobiologique, génétique et environnementale sont explorées simultanément pour tenter d'expliquer l'origine de ces troubles. Concernant le facteur neurobiologique dans le cas de la dyslexie, différents travaux ont démontré que certaines zones cérébrales censées s'activer lors de la lecture ne se mettaient pas en fonctionnement chez les sujets atteints de dyslexie : les connexions attendues au niveau du cerveau ne s'effectuent donc pas comme chez l'individu normo lecteur, entraînant un déficit qualitatif de décodage. Le cerveau doit donc trouver d'autres moyens de transmettre l'information, ce qui explique les retards, voire l'incapacité à déchiffrer le texte à la lecture. Si le facteur génétique est complexe à déterminer, plusieurs gènes déficitaires, en lien avec l'activité neuronale ont été identifiés comme plus fréquents chez les garçons que chez les filles. Enfin le facteur environnemental joue évidemment un rôle déterminant, car deux élèves présentant le même trouble mais n'évoluant pas dans le même milieu ne présenteront pas la même évolution face à leurs difficultés : la qualité des stimulations familiales et sociales, celle de l'encadrement proposé après le diagnostic, dont la précocité est déterminante, permettent à l'élève de développer les stratégies de contournement ou de compensation grâce auxquelles il peut progresser scolairement.

La recherche médicale n'ayant pas à ce jour réussi à identifier les causes exactes des

troubles dys, il est donc recommandé, plutôt que de chercher à les découvrir, de se pencher sur les effets ressentis par les élèves et qui révèlent ces troubles : identifier correctement les troubles et leurs effets chez l'élève peut permettre une prise en charge qui soit la plus adaptée à son profil cognitif, et ainsi de le faire progresser du mieux possible.

1.2. Les principaux types de dyslexie

Les principaux types de dyslexie tels que définis par Crunelle (2010) concernent les dyslexie phonologique (lié aux sons et à leur identification), dyslexie de surface (ou dyséidique, liée à la difficulté de mémoriser globalement des mots), dyslexie mixte (réunissant les deux premières) et dyslexie visuo-attentionnelle (difficultés lors de la restitution écrite).

1.2.1. La dyslexie phonologique

La dyslexie phonologique est un trouble lié à la voie d'assemblage et à la capacité de faire la correspondance grapho-phonémique : l'élève ne peut que difficilement ou ne peut pas identifier le son à produire au regard de la lettre observée. Le déchiffrement de nouveaux mots est bien entendu très compliqué, de même que l'association de sons de voyelles ou consonnes, qui demandent un surinvestissement attentionnel.

1.2.2. La dyslexie de surface/dyséidique

La dyslexie de surface est quant à elle liée à la voie d'adressage : l'élève est dans l'incapacité ou la plus grande difficulté à mémoriser des mots réguliers, dont la forme globale devrait faire l'objet d'une identification quasi-immédiate. Les élèves ayant une dyslexie de surface ont de grandes difficultés à saisir le sens des textes, car toute leur attention est concentrée sur la tâche d'identification des mots, syllabe après syllabe, parfois lettre après lettre.

1.2.3. La dyslexie mixte

Réunissant les difficultés des deux premières citées, la dyslexie mixte empêche non

seulement l'élève d'identifier convenablement les sons mais aussi de mémoriser les mots finalement déchiffrés. Il n'est pas rare de constater en plus des confusions visuelles ou auditives lors de la lecture comme dans la restitution écrite.

1.2.4. La dyslexie visuo-attentionnelle

Dernière des grands types de dyslexie présentés par Crunelle (2010), la dyslexie visuo-attentionnelle concerne principalement les élèves qui présentent des difficultés similaires en lecture et dans la restitution écrite en commettant de nombreuses erreurs morphologiques et visuelles : confusion dans la graphie des sons, inversion de lettres, syllabes ou mots manquants, lignes sautées lors d'un exercice de copie. Ces élèves ont généralement des difficultés importantes lors de dictées, de prises de notes ou de synthèse à partir d'un texte.

1.3. La dyslexie dans l'enseignement secondaire

1.3.1. La loi de 2005

La loi de 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a créé un contexte nouveau et a entraîné « *une vraie rupture dans la façon de prendre en charge les situations de handicap dans l'institution scolaire* (Bouchand, J., Brizard, C., Fauger, C., Fontan, V., Gousserey-Bénard, N., Honoré-Goarant, I., Lambard, B. et Le Montréer, V., 2013). ». En effet, la loi inscrit dans le droit l'accueil des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, et leur présence, désormais durable, pousse les enseignants à changer leur représentation du handicap, en participant notamment à des formations spécifiques qui les sensibilisent ou les perfectionnent sur la question des troubles de l'apprentissage, par exemple. La loi change également le regard des chefs d'établissement, moins réticents à accueillir des élèves handicapés dans leurs structures, entraînant donc un changement des mentalités quant à l'inclusion de populations potentiellement exclues du système scolaire ordinaire en raison de leurs différences. Philip (2009) résume ainsi les effets de la loi : « *Désormais, la scolarité n'est plus seulement une des dimensions « possibles » d'un projet global individualisé, quel que soit le nom qu'on lui donne [...], mais la scolarité est posée*

d'emblée comme un droit et comme une obligation, les autres aspects de la « prise en charge » doivent venir soutenir cette scolarité. ».

1.3.2. Les textes officiels : PAP et PPS

Le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP, ex-PAI-dys)², s'adresse aux élèves qui présentent des difficultés durables en raison d'un trouble des apprentissages nécessitant des aménagements et adaptations pédagogiques. Il est proposé par le conseil de classe, avec l'accord de la famille, ou demandé directement par la famille. Il sous-entend donc qu'un diagnostic a déjà été posé par le médecin scolaire, afin que l'équipe pédagogique puisse élaborer le plan d'accompagnement, en accord avec la famille et les professionnels de santé extérieurs à l'établissement concernés. Il n'y a cependant pas de désignation d'un enseignant référent chargé d'assurer le suivi de la mise en œuvre du plan d'accompagnement, au contraire du PPS (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013).

Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)³ s'adresse plus largement à tous les élèves répondant à une situation de handicap définie dans la loi de 2005 et reconnue la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Les élèves dys peuvent donc le demander. Il s'agit à la fois d'un outil de suivi pour l'élève mais aussi un outil de coordination des modalités de scolarisation et des actions pédagogiques à mettre en place pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève. Il est demandé par la famille auprès de la MDPH et est révisable au moins à chaque changement de cycle. Il précise les aménagements et adaptations nécessaires, de même que le matériel pédagogique adapté à la situation d'apprentissage de l'élève. Ce projet personnalisé est suivi par l'enseignant référent qui coordonne les actions menées par les équipes pédagogiques qu'il réunit, en lien avec la MDPH, tout en étant l'interlocuteur privilégié de la famille sur les questions de la scolarisation de l'élève.

2 Défini à l'article D.311-13 du code de l'éducation.

3 Défini à l'article D.351-5 du code de l'éducation.

1.4. L'angle nouveau de la recherche et les manques

1.4.1. Des enseignants à la recherche d'une pédagogie inclusive par la différenciation

Parallèlement aux recherches médicales – neurosciences, médecine de rééducation fonctionnelle – se développent de plus en plus des productions d'enseignants destinées à la fois à vulgariser les connaissances acquises sur les troubles dys en général et à proposer des pistes d'expérimentation de solutions à apporter aux élèves dyslexiques, qui vont des conseils, des recommandations à destination des autres enseignants aux outils et techniques plus élaborés à faire utiliser par les élèves concernés durant le temps de classe. Cet angle nouveau de la recherche est celui de la différenciation pédagogique, qui mène à l'inclusion : en proposant à leurs élèves dyslexiques ou en attendant d'eux des formats différents quant à la restitution des apprentissages, ces enseignants explorent à la fois les limites du possible de leurs élèves dyslexiques et les possibilités de dresser entre eux des similitudes dans les troubles, à défaut de pouvoir établir de véritables profils – les « recettes » dénoncées par Pouhet (2010).

Les élèves souffrant de troubles spécifiques de l'apprentissage ont donc besoin de situations pensées pour eux, adaptées à leur difficulté et répondant à leurs besoins de manière à correspondre à leur profil cognitif et ainsi stimuler la façon d'apprendre la plus adéquate pour eux (Perrenoud, 2012). Malgré cela, les enseignants volontaires pour s'impliquer dans la différenciation pédagogique se heurtent eux aussi à des limites : *« Même si l'enseignant avait toutes les compétences requises pour concevoir, pour chaque élève, des situations parfaitement pertinentes, encore faudrait-il qu'il y parvienne, presque simultanément, pour tous les élèves de la classe. [...] la gestion en temps réel de vingt ou trente processus d'apprentissage parallèles dépasse les ressources intellectuelles et physiques de quiconque. [...] Même un enseignant chef-d'orchestre ne peut piloter en permanence toutes les activités, toutes les interactions. Il ne peut mettre tous les élèves au travail qu'en inventant des dispositifs et des tâches favorisant un travail autonome (Perrenoud, 2012). »*

1.4.2. Des besoins précis pour favoriser la réussite des élèves dyslexiques

Concernant les manques et les besoins, la Fédération Française des Dys (FFDys)

explique que l'amélioration de l'accessibilité à l'école « *nécessite d'adapter de façon cohérente la pédagogie, le contrôle des connaissances et les examens, et le matériel et les supports pédagogiques mis à disposition des enfants. La FFDys propose la mise en place d'un groupe de travail dont la mission serait d'organiser l'adaptation des matériels et des supports pédagogiques, en particulier à travers leur mise disposition sous forme électronique ; cela concerne non seulement les manuels scolaires adaptés, mais aussi tous les supports en usage à l'école : supports de cours, devoirs à la maison, livres étudiés en classe ... (Nota : avancer dans ce domaine nécessitera sans doute une révision de la loi sur les droits d'auteur qui apparaît régulièrement comme un point de blocage des initiatives).* ». Il apparaît donc nécessaire de continuer les efforts déjà entrepris, car si la situation des élèves dys a changé, elle ne semble pas avoir progressé, alors même que le ministère de l'Éducation nationale a mis en place des cellules de formation et des protocoles de prises en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire : les PAP et PPS déjà évoqués plus haut, mais aussi les PAI (Projet d'Accueil Individualisé) et PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative). Ces plans, dont l'objectif est de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves, se sont multipliés dans les établissements au cours des dernières années. On aurait donc pu s'attendre à ce que les dys et les spécificités de leurs troubles soient mieux compris et qu'une forme d'habitude se soit installée chez les enseignants quant aux aménagements pédagogiques nécessaires à la réussite de ces élèves au(x) profil(s) particulier(s). Pourtant nombreux sont les parents qui aujourd'hui, seuls ou par le biais d'associations, se plaignent de la lenteur des démarches, de la prise en compte des difficultés de leur enfant, voire de l'absence d'aménagements, rendus pourtant obligatoires par la loi en 2005. Il apparaîtrait donc que, loin d'être devenue une habitude des établissements, l'adaptation pédagogique destinée aux élèves dyslexiques est restée majoritairement aléatoire, souvent épisodique, parfois exceptionnelle voire inexistante, ce qui révèle un manque de maîtrise de la question, potentiellement lourd de conséquences, par les enseignants. On peut également s'inquiéter des récentes déclarations du ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, qui affirme dans les colonnes du « Parisien » (2017) : « *il n'est pas normal qu'on assiste à une telle inflation du besoin en orthophonistes à l'école primaire. Il y a des vrais et des faux besoins en orthophonie, des vraies et des fausses dyslexies. On surmédicalise des sujets qui ne sont pas médicaux et, en même temps, on n'arrive pas à médicaliser des sujets qui, eux, le sont réellement. Cette inflation est un symptôme des problèmes que j'essaie de traiter : si on n'a pas suffisamment appris à l'enfant à bien analyser une phrase, si on l'a fait entrer dans la lecture en lui*

faisant photographier mentalement des mots, au lieu de lui donner une vraie conscience rigoureuse des lettres et des sons, on peut provoquer de la dyslexie. ». Le discours du ministre paraît préoccupant : outre le fait qu'on ne déclenche pas une dyslexie, le terme de « *surmédicalisation* » employé, alors même que les établissements scolaires et les professeurs commencent à s'habituer aux procédures et aux besoins d'adaptations, semble plus répondre à une volonté de rassurer les enseignants réfractaires aux aménagements pédagogiques et au changement attendu de leurs pratiques qu'à une réelle observation scientifique. De même, l'affirmation selon laquelle il existe de « *fausses dyslexies* » relève vraisemblablement de l'élément de langage sensé conforter les membres de l'institution qui ne souhaite pas voir plus de changements dans les pratiques qu'il n'y en a déjà eu. Enfin, tout en ne précisant pas quels sont les « vrais » et les « faux » besoins des élèves, le ministre oppose voie d'adressage (« *entrer dans la lecture en lui faisant photographier mentalement des mots* ») et voie d'assemblage (« *lui donner une vraie conscience rigoureuse des lettres et des sons* »), récusant la première pour ne garder que la seconde, sans préciser que les deux voies sont non seulement complémentaires mais nécessaires pour acquérir la lecture. Le risque présenté par cette déclaration est que des enseignants, forts de l'opinion exprimée par leur ministre sur le sujet, nient purement et simplement les inquiétudes de parents, de collègues ou d'élèves eux-mêmes préoccupés par leurs performances en lecture, et rejettent ainsi la responsabilité des difficultés non sur un trouble qui aurait pu être identifié, mais sur une absence de motivation ou les capacités intellectuelles de ces élèves dont l'intelligence est reconnue comme tout à fait normale – de nombreux cas de précocité intellectuelle associée à des troubles dys ont d'ailleurs été recensés.

Car les élèves dyslexiques, s'ils ne sont pas intellectuellement déficients, ont bel et bien besoin d'aide de la part des enseignants pour réussir : leur trouble ne pouvant être soigné, il leur est nécessaire de recevoir, pour accomplir certaines tâches demandées par le système scolaire et ainsi valider leurs acquis, des adaptations compensant leur handicap. Personne n'imaginerait demander à un élève se déplaçant habituellement en fauteuil roulant de réaliser une activité d'EPS sans un fauteuil et un terrain adaptés. Pourtant de nombreux enseignants attendent encore aujourd'hui des élèves dyslexiques qu'ils réalisent les mêmes tâches que leurs camarades dans les mêmes conditions, sans adaptation d'aucune sorte. S'il n'est pas besoin de rappeler le caractère litigieux d'une telle pratique au regard de la loi de 2005 et du référentiel de compétences de 2013⁴, il est nécessaire de comprendre pourquoi

4 Notamment les Compétences Communes 1 (*Faire partager les valeurs de la République - Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République* :

les enseignants ne réalisent pas, à l'intérieur de leurs cours ou de leurs évaluations, les aménagements attendus par les élèves dyslexiques, leurs parents et l'institution. Les enseignants pointent souvent un manque de formation sur ces questions et sont rejoints par la FFDys qui explique, à propos de la formation des enseignants, que « *L'inclusion de l'enfant dys à l'école ordinaire commence par une meilleure réponse des enseignants à ses besoins particuliers.*

La FFDys demande que la formation soit renforcée et améliorée, et pour cela :

- *Que tous les enseignants soient formés au handicap et que la formation aux troubles dys y soit clairement identifiée. Elle soutient l'idée que la scolarisation des enfants en situation de handicap doit être intégrée dans le concours d'accès au métier d'enseignant.*
- *Que tous les enseignants concernés puissent suivre à la rentrée, et en fonction du handicap de l'enfant accueilli en classe, une courte formation.*
- *Qu'une formation d'enseignant spécialisé sur les troubles dys soit mise en place (et dans la continuité, la création de CLIS et ULIS spécialement adaptées aux enfants dys).*

L'école inclusive signifie que c'est à l'école de s'adapter à l'enfant et non l'inverse. En proposant des réponses diverses on pourra répondre au plus près aux besoins de chacun. Cela signifie qu'il faut être capable d'évaluer ces besoins et de proposer des adaptations et des aménagements à la scolarité individualisés. ». On peut considérer que les demandes de la FFDys ont été entendues, du moins en partie, notamment dans la formation des enseignants – mais après le concours d'entrée –, qui comporte aujourd'hui des cours de maîtrise des programmes, dispensés par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), au cours desquels les troubles dys sont présentés, expliqués, et des pistes de solutions pour aider les élèves concernés sont partagées avec les étudiants et professeurs-stagiaires. Les propositions de formations courtes en neurosciences se sont multipliées ces dernières années dans les Plans Annuels de Formation (PAF) et permettent aux enseignants de s'initier ou de se perfectionner à la prise en compte des troubles spécifiques chez les élèves. Toutefois, ces formations reposent sur le volontariat et rien n'oblige un enseignant à les suivre ou les approfondir. Enfin les certifications d'enseignant spécialisé sur les troubles dys existe aujourd'hui, comme le CAPPEI (Certificat d'Aptitude

la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations. ») et 4 (« Prendre en compte la diversité des élèves - Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. - Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.) mais aussi 2, 3, 5 et 6.

Professionnelle à la Pratique de l'Education Inclusive) qui réunit les anciens CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap) pour les enseignants du premier degré et 2CA-SH (Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap) pour les enseignants du secondaire.

2. Perspectives de l'étude

2.1. Les élèves dyslexiques beaucoup moins nombreux au lycée qu'au collège

On estime que le taux d'élèves dyslexiques dans le système scolaire français se situe entre 5 et 6% (Société Française de Pédiatrie, 2009). Or, une disparité importante se fait jour quand on observe le nombre de PAP ou PPS mis en place au collège et le nombre de ces mêmes outils d'accompagnement au lycée général et technologique, bien moins important. L'hypothèse selon laquelle les élèves dyslexiques ne feraient pas renouveler leurs PAP ou PPS à l'entrée au lycée n'a pas de sens : entre les délais et la lourdeur des démarches à entreprendre pour faire reconnaître ce trouble spécifique, il est inenvisageable que des élèves enfin pris en charge renoncent à un accompagnement qui peut les aider à réussir. Reste donc l'éventualité selon laquelle les élèves dyslexiques sont encore aujourd'hui massivement orientés vers d'autres voies que la voie générale et technologique. Qu'il s'agisse de lycées professionnels ou de centre de formation des apprentis (CFA), ces établissements regorgent d'élèves dont l'orientation se fait encore par opposition avec le système scolaire général dans lequel ils n'estiment – pour de multiples raisons – pas avoir leur place. Et l'on comprend bien pourquoi un dyslexique serait invité à rejoindre un établissement dans lequel les enseignements généraux seraient réduits – et avec eux, les niveaux d'acquisition exigés – pour être remplacés par des enseignements pratiques, faisant appel à d'autres compétences que des compétences purement scolaires – au sens de traditionnelles. Même si l'on peut regretter que des élèves choisissent la voie professionnelle ou de l'apprentissage « par défaut » ou du moins en opposition au système général, on réalise assez facilement que des élèves en souffrance scolaire et en décalage important vis-à-vis de leurs camarades au sein des enseignements généraux s'orientent là où les qualités requises pour réussir sont autres que celles qu'ils ne peuvent atteindre, faute de diagnostic posé suffisamment tôt ou d'accompagnement efficace au cours de leur scolarité.

De fait, les élèves dyslexiques ne représentent que 2,2% du total d'élèves scolarisés dans l'établissement choisi pour notre étude. Ces élèves attirent donc notre attention car en étant si peu nombreux, on peut s'attendre à ce que la prise en charge de leur besoins

spécifiques et l'application d'adaptations pédagogiques soient rendues plus aisées pour les équipes pédagogiques, facilitant ainsi leur réussite.

La problématique retenue pour cette étude se décline donc en trois temps : Comment les élèves dyslexiques évoluent-ils à l'intérieur du lycée général et technologique ? Quelles sont leurs difficultés en français, dans la perspective des Épreuves Anticipées de Français ? Quel regard leurs enseignants portent-ils sur ces élèves et leurs difficultés ?

Nous répondrons à cette problématique durant l'étude en axant notre recherche sur les hypothèses suivantes :

- La réussite au lycée général et technologie des élèves dyslexiques dépend avant tout de la précocité de leur diagnostic et des aménagements pédagogiques mis en place dans leur scolarité antérieure (école primaire, collège).
- La réussite des élèves dyslexiques au lycée général et technologique passe par la mise en place d'aménagements spécifiques répondant clairement à leurs besoins.
- Les enseignants restent peu formés à la question de la dyslexie et manquent de ressources pour développer des outils pédagogiques adaptés aux élèves dyslexiques de leurs classes.

2.2. Le dispositif d'enquête

2.2.1. Le terrain

L'établissement choisi pour notre enquête est un lycée général et technologique, situé dans une ancienne capitale de région, qui propose les trois filières générales L (littéraire), S (scientifique) et ES (économique et social), trois filières technologiques ST2S (sciences et technologies de la santé et du social), STMG (sciences et technologies du management et de la gestion) et STL (sciences et technologies de laboratoire, spécialité biotechnologie) ainsi que plusieurs formations de niveau bac +2 et bac +3 dans le secteur tertiaire (BTS Assistant de manager, Comptabilité et gestion, Services informatiques aux organisations, Notariat, Économie sociale et familiale, classe préparatoire au diplôme de comptabilité et de gestion, classe préparatoire au concours infirmier). L'établissement

comporte un internat de 279 places et une équipe de 250 personnels dont 150 enseignants.

Le lycée accueille près de 1700 élèves et étudiants dont la majorité provient du quartier populaire, composé de grands ensembles, à l'entrée duquel se trouve l'établissement. Les élèves dyslexiques y représentent environ 2,2% des effectifs.

La méthode d'enquête retenue est celle des entretiens semi-directifs : malgré son caractère chronophage, cette méthode permet de donner directement la parole aux enquêtés et ainsi recueillir spontanément des éléments qui peuvent être approfondis dans le cadre de notre recherche. De plus, et malgré quelques courts témoignages présents dans les ouvrages cités en bibliographie, on peut regretter que la recherche se concentre en priorité sur les résultats de l'élève et/ou des aménagements proposés – réussites ou échecs – ou sur les réflexions pédagogiques sans pour autant donner la parole aux élèves sur leur parcours et leur ressenti au cours de leur scolarité ou des expérimentations. Les entretiens semi-directifs permettent donc de partir des impressions et opinions des élèves dys sur leur parcours, leurs difficultés, leurs réussites et la place qu'ils occupent aujourd'hui dans le système scolaire et le regard de leurs enseignants.

2.2.2. Le guide d'entretien

La méthode retenue est celle des entretiens semi-directifs, conçus pour cette étude autour de quatre domaines : le parcours scolaire antérieur ; l'entrée au lycée ; le parcours au lycée ; les besoins et les enseignants. Interroger les élèves sur leurs parcours antérieurs vise à savoir quand a été posé le diagnostic de dyslexie et quand les aménagements ont été mis en place afin d'aider l'élève dans son parcours à l'école primaire et/ou au collège ; les deux domaines suivants suivent la trajectoire scolaire de l'élève de son entrée au lycée – passage de la 3ème à la seconde, difficultés éventuelles d'adaptation, de résultats... – à sa situation actuelle : quels sont ses résultats, notamment aux Épreuves Anticipées de Français (EAF), quelle filière est visée ou a été obtenue, quelles sont les difficultés rencontrées selon le niveau de classe de l'élève ; le dernier domaine regroupe les impressions des élèves sur leurs propres besoins, ou plus largement ceux des élèves dys en général et les rapports entretenus au fil de leur scolarité avec les enseignants, notamment en français.

2.2.3. Les sujets

Les trois sujets ont été choisis à raison d'un(e) élève par niveau afin de représenter

les trois étapes du cycle du lycée pour un élève : l'entrée et l'adaptation en seconde, la spécialisation dans une filière et les Épreuves Anticipées de Français au bac en 1ère, le bac et l'orientation post-bac en terminale. Chacun de ces élèves est dyslexique et fait l'objet d'un suivi particulier auprès de son CPE référent.

3. Analyse des entretiens

Concernant l'analyse des entretiens menés auprès des élèves, il est important de noter le caractère statistiquement non représentatif et donc non généralisable des données collectées : seuls trois entretiens ont été menés, auprès d'élèves aux profils et aux parcours sensiblement différents. Il n'est donc pas possible de tirer de ces entretiens des caractéristiques générales des élèves dyslexiques au lycée général et technologique. De plus, seuls les élèves dyslexiques ont été interrogés : leur discours ne peut donc être confirmé ou infirmé par les familles, les enseignants, les CPE ou les professionnels de santé consultés en dehors des établissements fréquentés. Les entretiens révèlent toutefois des similitudes sur lesquelles il convient de s'interroger afin de mettre en perspective le vécu des trois élèves choisis. Pour des raisons d'anonymat, les prénoms de ces élèves ont été modifiés dans la retranscription des entretiens.

3.1. Des parcours scolaires divers

3.1.1. Hannah et Victor, un diagnostic précoce salvateur

Hannah.

Hannah a été recommandée par sa CPE référente pour cette étude en raison de son parcours : elle n'a jamais redoublé, est en terminale ES avec une spécialisation Sciences sociales et politiques, et vise une orientation post-bac vers Sciences Po. Son diagnostic de dyslexie a été posé très rapidement après les débuts de sa scolarité en primaire, durant le CE1, après des difficultés éprouvées dans l'apprentissage de la lecture dès le CP :

Enquêteur – Comment s'est déroulé votre scolarité à l'école primaire et au collège ?

Hannah – Moi, j'ai été diagnostiquée dyslexique dès mon CE1, dès qu'on peut faire les tests, on m'a fait les tests parce que dès le CP j'arrivais pas à lire à l'oral et l'écrit était très compliqué pour moi. Je me souviens de passer mes récréations dans la classe. Dès le début on m'a dit que j'étais dyslexique. [...]

Enquêteur – Qui avait recommandé le diagnostic : vos parents ou l'enseignant de CE1 ?

Hannah – L'enseignant de CP, en fait. Parce qu'il y avait vraiment un décalage entre le fait qu'à la maison je lisais énormément et à l'oral quand je devais passer devant la classe, je butais sur pratiquement tous les mots.

Elle a pu compter dès le début de sa scolarité sur l'aide de ses parents, notamment de sa mère, qui l'a aidée et l'a soutenue dans ses choix :

Enquêteur – Vous vous sentez donc soutenue par vos parents ?

Hannah – Oui, depuis toujours. [...] J'ai été suivie, ma mère était toujours là derrière moi à m'aider, dès que j'avais un problème je lui demandais, elle venait m'aider. [à propos du vœu d'orientation post-bac vers Sciences Po] ma mère m'a dit : « C'est là que tu te sentiras bien », parce que c'est beaucoup d'oral, de présentations orales pour le contrôle continu et elle m'a dit : « C'est bien, ça t'ira très bien ».

Ce diagnostic précoce et son entourage attentif ont placé Hannah dans les meilleures dispositions pour réussir sa scolarité en primaire. L'aide régulière et fournie lui a permis de surmonter les difficultés liées à sa dyslexie pour se préparer au mieux à l'entrée au collège :

Hannah – [...] Ça s'est assez bien passé, mes profs m'aidaient, surtout mon prof de CM1-CM2, qui m'a aidée pour mon entrée au collège. Ma primaire s'est bien déroulée, toujours des difficultés liées à la dyslexie... Je me souviens des fois, mes camarades de classe avaient déjà copié 20 lignes sur une évaluation, moi j'en avais copié que 4, des trucs comme ça... Franchement, ma scolarité primaire s'est bien passée. [...]

Enquêteur – Vous sentiez-vous en décalage avec vos camarades ?

Hannah – Oh non, pas plus que ça, non. Non, la dyslexie je le prends pas comme quelque chose d'insurmontable, je me dis : « J'ai ça, tant pis ». On m'a toujours

dit : « Ton cerveau a été fait comme ça : il y a des passages, des ponts qui ont pas été bien faits, mais il a réussi à trouver d'autres moyens. C'est un peu plus long à la compréhension, mais tu y arriveras toujours ».

Hannah affiche ce recul vis-à-vis de sa dyslexie durant tout l'entretien : il semble être venu de la dédramatisation de ses difficultés qui lui a permis de « s'approprier » son trouble de l'apprentissage qu'elle considère comme une des composantes de sa personnalité. Et l'élève ne cache pas sa dyslexie, bien au contraire :

Enquêteur – Pensez-vous que le fait d'avoir été diagnostiquée tôt et d'avoir bénéficié d'aménagements tôt vous a déculpabilisée, par rapport à cette notion de difficulté ?

Hannah – Sans doute. Ça me dérange pas du tout d'être dyslexique, ça fait partie de moi, mais je pense que oui, ça aide. Y a des personnes, même si elles sont diagnostiquées tard, ça les dérange pas plus que ça, mais je pense qu'il y en a qui doivent se refermer sur eux-mêmes. Moi, je préfère dire que je suis dyslexique, mettre les choses plat tout de suite, dire : « J'ai ces difficultés-là, et soit vous faites avec, soit vous faites pas avec, quoi ».

Son parcours au collège est lui aussi réussi, grâce à la reconnaissance de son trouble de l'apprentissage qui permet des aménagements pédagogiques, comme le tiers-temps pour les examens ou certaines évaluations, qui peuvent également être raccourcies. Hormis ces aménagements peu coûteux ne nécessitant pas la mobilisation pleine et entière d'une équipe, Hannah se débrouille seule dans son travail personnel :

Hannah – [...] Après, mon collègue, je suis bien rentrée dedans grâce mon prof de CM1-CM2 parce qu'il m'a tout de suite dit comment il fallait que j'aborde les choses et ma prof principale de 6ème m'a aussi énormément aidée, ce qui fait que durant mon collège ça s'est assez bien passé, j'ai été bien encadrée, le mot est bien passé entre les profs du collège, entre les différentes années. Oui, ça s'est bien passé. Et puis pour mon brevet aussi, j'ai pu avoir mon tiers-temps.

Enquêteur – Vous aviez des adaptations en classe, ou pendant les devoirs en classe,

au collège ?

Hannah – Si les devoirs étaient très longs, on me les raccourcissait. Mais sinon, pas d'aide extérieure.

Selon elle, la précocité du diagnostic lui a permis de mettre toutes les chances de son côté pour progresser et arriver au même niveau que ses camarades, malgré sa dyslexie :

Hannah – [...] Être diagnostiquée le plus tôt possible aide parce qu'on peut travailler plus longtemps sur nos difficultés.

Enquêteur – Pour vous, il est important de démarrer tôt le diagnostic et la prise en charge ?

Hannah – Oui.

Victor.

Victor est un élève de première Sciences et Technologies de Laboratoire, avec une spécialisation en biotechnologie. Elève investi en cours, il est remarqué en classe autant pour sa participation active que pour ses bavardages. Comme Hannah, lui non plus n'a jamais redoublé et son diagnostic a été établi durant sa scolarité en primaire, après des inquiétudes de ses parents qui reconnaissaient des symptômes déjà présents chez un autre de leurs enfants :

Enquêteur – Pour commencer j'aimerais qu'on parle de votre parcours scolaire antérieur au lycée. Comment ça se passait pour vous à l'école primaire et au collège ?

Victor – En CP j'ai commencé à apprendre à lire comme tout le monde, au début j'avais pas trop de soucis par rapport aux autres et tout, après j'ai eu un peu de mal à lire, à différencier certaines lettres, certaines fois je confondais les d et les b, les q aussi, des fois j'avais des problèmes avec les sons, au fur et à mesure c'est passé. Ensuite au CE1 jusqu'au CM2, ça s'est plutôt bien passé, j'ai eu beaucoup de problèmes de fautes d'orthographe, mais au début de j'avais pas été diagnostiqué dyslexique. Arrivé en CM2 je suis allé voir un orthophoniste, parce que mes parents

m'ont dit : « C'est bizarre, tu as les mêmes symptômes que ton frère », qui est dysorthographique lui aussi. [...]

Enquêteur – Comment vous vous sentiez quand vous avez compris que vous aviez des difficultés à la lecture, à l'inversion des sons, que vous commenciez à être sanctionné pour les fautes d'orthographe, etc. ? Vous vous en souvenez, de ça ?

Victor – Au début je me disais : « C'est parce que je ne suis pas assez fort », même avec mes parents on se disait : « Peut-être qu'il faut que tu travailles un peu plus » et ils me faisaient lire souvent. Les histoires du soir : mes parents me lisaient toujours une histoire du soir et à la fin, c'est moi qui les lisais. On a essayé de mettre ça en place. Mes parents se sont dit : « Quand même c'est bizarre, il a les mêmes difficultés – que mon autre frère. » [...]

Enquêteur – [...] En quelle année est-ce que vous avez eu votre diagnostic de posé ?

Victor – CM2. Fin d'année, milieu-fin d'année.

Si le diagnostic n'a été posé qu'en fin de primaire, la vigilance des parents de Victor et l'attention portée à ses méthodes de travail ont été déterminantes, car elles ont permis de reconnaître des symptômes de trouble déjà connus dans la famille – le frère aîné de Victor est dysorthographique :

Victor – Je sais que j'ai eu un exercice qui m'a beaucoup marqué : on devait apprendre des mots invariables. J'arrivais pas à les épeler, j'arrivais vraiment pas à les épeler, même à les écrire, j'y arrivais pas, c'est là que ma mère a vraiment commencé à avoir des doutes. [...] C'est plein de petites choses qui ont amené à se dire qu'il y aurait peut-être un rapport avec la dyslexie.

Pourtant, et malgré le début des séances d'orthophonie, les aménagements pédagogiques mettent du temps à se mettre en place pour Victor, qui est entre-temps rentré en 6ème :

Enquêteur – Les aménagements dont vous parliez, les questions en moins ou qui ne

comptent pas, ça a été mis en place dès que le diagnostic est tombé ?

Victor – Non. Ça, ça été mis en place vraiment en 6ème, enfin même pas. En 6ème on a commencé à en parler avec moi, et avec le principal du collège, et ensuite on a dit qu'en 5ème on allait tester cette année-là. Parce que c'est assez long à mettre en place, les aménagements, c'est vrai que c'est dommage, parce que je sais que les gens qui sont comme moi, on en a besoin, quand même, ça aide beaucoup. C'est dommage que ça mette aussi longtemps à se mettre en place ; en gros on en a parlé en début d'année de 6ème, et fin du deuxième trimestre-début du troisième j'ai eu mes aménagements.

Ces aménagements très attendus, alliés à l'aide toujours présente de ses parents permettent à Victor de se rassurer, car il prend conscience que malgré ses difficultés il peut arriver non seulement à comprendre, mais à réussir, y compris dans des matières difficiles pour les dyslexiques comme l'anglais :

Victor – [...]mes parents ont toujours été là pour me rassurer, ils me disaient : « Mais regarde, dans les autres matières tu y arrives bien, tu comprends bien. » Quand j'ai eu mon aménagement, ça a été la lumière, en gros. C'est le jour et la nuit : ça m'a vraiment aidé, et je me suis dit : « C'est bon, j'y arrive », ça m'a permis de prendre vraiment confiance en moi. Et j'ai vu qu'après, avec le temps les fautes d'orthographe ça diminue, il y a des améliorations au niveau des sons , j'arrive mieux à me dire quand je me relis : « Tiens, là il y a une erreur, là il manque un s...», j'arrive mieux à retenir les mots, maintenant j'arrive bien à épeler, même dans d'autres langues comme en anglais par exemple où c'est quand même compliqué. [...] avant les aménagements, j'avais des notes plutôt... basses mais en même temps, j'avais les notes qui comptaient, j'avais un peu du mal. Après l'aménagement, ça m'a quand même beaucoup aidé, surtout en français, là ma moyenne elle est montée, vraiment montée, et ça m'a permis de prendre confiance en moi [...].

Pour lui, les aménagements entraînés par un diagnostic posé le plus tôt possible sont déterminants dans sa réussite et dans celle des élèves dyslexiques en général :

Victor – [...] C'est vrai que les aménagements c'est quand même quelque chose qui

est indispensable à la réussite des élèves qui sont dans mon cas, en dyslexie [*sic*].

3.1.2. Julie, une trajectoire scolaire atypique

Julie est une élève dyslexique de seconde dont le parcours scolaire est radicalement différent de ceux des deux autres élèves interrogés : diagnostiquée en primaire, elle souffrait déjà à l'époque d'un manque de motivation et d'intérêt pour l'école, et n'a visiblement pas fait l'objet d'aménagements spécifiques en primaire et au collège. Ses résultats inquiétants ont entraîné une orientation en Maison Familiale et Rurale (MFR), retirant ainsi Julie du système scolaire général à l'issue de sa 5ème :

Enquêteur – Est-ce que vous pourriez me parler de votre scolarité à l'école primaire et ensuite au collège ?

Julie – A l'école primaire, j'étais pas vraiment dans les cours, ça arrivait pas à captiver mon attention, j'avais pas vraiment d'aide. A l'extérieur, j'allais voir une orthophoniste, qui m'aidait sur certains points, du genre les syllabes, les choses comme ça à prononcer. Après au collège j'avais pas du tout d'aide, j'avais tout arrêter. Du coup j'essayais d'apprendre un peu mes cours, mais j'étais pas du tout dedans, donc je travaillais pas forcément énormément.

Julie a pourtant suivi des séances d'orthophonie, et du soutien a été fourni en primaire, sans toutefois que des adaptations soient mises en place pour l'aider au quotidien dans sa scolarité :

Enquêteur – Cette entrevue avec l'orthophoniste, ça a entraîné des aménagements, des changements à l'école primaire ? Des recommandations ?

Julie – Oui, il y a avait d'autres personnes qui étaient dans les mêmes difficultés que moi, et quelqu'un nous prenait dans des heures libres pour nous aider, pas exactement mais presque comme l'orthophoniste, il nous faisait des exercices, des choses comme ça.

Enquêteur – Donc du soutien. Mais il n'y avait pas de changement dans la manière

de travailler en classe avec le professeur ?

Julie – Non.

Enquêteur – Donc pas d'adaptations mises en place à l'école primaire. Rien du tout ?

Julie – Non.

Le soutien cesse durant les années de primaire, et Julie ne bénéficie plus d'attention particulière dans son travail, entraînant des résultats insatisfaisants. Rapidement pendant l'entretien, elle évoque le manque d'intérêt de ses parents pour sa scolarité et ses absences répétées ayant entraîné un redoublement :

Julie – En CM2 j'ai travaillé comme les autres. J'avais pas forcément de bonnes notes, mais je travaillais comme les autres.

Enquêteur – Et vous le viviez comment de ne pas avoir de bonnes notes ?

Julie – En fait, je m'en fichais un petit peu. Y'avait pas de... [elle s'arrête]

Enquêteur – Pourquoi ?

Julie – Parce que j'étais pas forcément intéressée par l'école et mes parents, en fait, ils s'en fichaient un peu aussi.

Enquêteur – Vous manquiez beaucoup l'école ? Vous étiez souvent absente ?

Julie – Quand j'étais plus petite oui, mais sinon après non. Quand j'étais en CE1, j'ai redoublé parce que j'y allais jamais, et ma mère m'obligeait jamais à faire des devoirs, donc je les faisais jamais, donc j'ai pris énormément de retard là-dessus aussi.

Déjà en difficulté dans les apprentissages, les absences répétées de Julie les jours de classe

ne l'ont pas mise en situation de pouvoir bénéficier de l'attention et de l'aide dont elle avait besoin, l'enfermant progressivement dans une résignation face à ses échecs. Elle se désintéresse toujours plus de l'école et de ses enjeux. Son entrée au collège est marquée par cette forme d'abandon face aux apprentissages, d'autant que son diagnostic n'est pas communiqué à son collègue :

Enquêteur – Il n'y a pas eu de présentation de votre trouble de dyslexie, pas d'aménagements demandés ?

Julie – Non, pas du tout.

Enquêteur – Ni par vos parents ni par personne ?

Julie – Non, pas du tout.

Enquêteur – Comment étaient vos résultats en 6ème, alors ?

Julie – J'avais de très mauvais résultats.

Enquêteur – Partout ou dans certaines matières en particulier ?

Julie – Je sais plus exactement, mais je pense que c'était en global, partout.

Enquêteur – Vous les expliquez comment, ces mauvais résultats ? Ça ne vous intéressait toujours pas, l'école ?

Julie – Oui, je travaillais pas du tout, je faisais rien. J'écoutais... à peine.

Enquêteur – Et ça viendrait de quoi, ce désintérêt ?

Julie – Le fait que j'avais énormément de problèmes pour apprendre et tout ça, et le fait que j'arrivais pas forcément à suivre ou à comprendre, donc...

Enquêteur – Ça vous a démotivée ?

Julie – Oui. En fait j'en étais arrivée à un stade où apprendre, je connaissais plus. Pour moi, apprendre, je savais plus ce que c'était du tout.

C'est son orientation en MFR qui permet à l'élève de renouer avec les apprentissages et la satisfaction d'arriver à de bons résultats. Les effectifs d'élèves réduits de l'établissement offre la possibilité aux enseignants d'individualiser les savoirs en fonction des élèves, et de s'assurer de leur compréhension. Un facteur déterminant pour Julie :

Enquêteur – La remotivation est venue car l'école était différente ?

Julie – Oui, la façon d'apprendre était différente et plus simple. [...] On faisait plein d'activités pour trouver la meilleure façon pour nous, chacun, de travailler. Et dès qu'on avait un problème, ils pouvaient nous prendre à part et nous expliquer, nous réexpliquer même plusieurs fois jusqu'à temps qu'on comprenne. [...] On comprenait, les cours étaient simples, ils étaient expliqués tels quels, ils nous donnaient vraiment envie d'apprendre. Et puis les profs, c'étaient des formateurs donc ils étaient vraiment en train de rigoler avec nous, c'était vraiment génial.

Le plaisir et la motivation retrouvée de Julie l'amène à demander, en fin de 3ème, une orientation au lycée général et technologique. Mais après un parcours délicat en primaire, des lacunes accumulées au collège et un passage par la voie professionnalisante, ses difficultés sont très importantes en seconde :

Enquêteur – Quel regard portez-vous sur vos résultats actuellement ?

Julie – Je me dis que ça peut pas être vraiment pire. J'ai des résultats assez bas, je me dis qu'il faut pas que je baisse mais... faut absolument pas que je baisse en tout cas, c'est ça que je me dis, surtout. Faut au moins que je stagne et que j'essaye d'augmenter. [...]

Enquêteur – Vous pensez que les enseignants ont connaissance de vos difficultés, actuellement ?

Julie – Non, je pense pas.

Enquêteur – Combien, d'après vous ?

Julie – Deux. Peut-être trois.

Ces difficultés mettent à mal le projet de Julie de demander une orientation en première L : n'ayant pas pratiqué de LV2 en MFR, un arrangement a été trouvé avec le lycée pour lui faire démarrer une LV3 italien comme ses camarades, mais qui tient lieu, dans le bulletin, de LV2, que les autres élèves ont commencé en 4ème. Ses résultats en anglais sont préoccupants. Pourtant, son goût pour la lecture, malgré ses difficultés, la conforte dans ce choix :

Enquêteur – Quels sont vos vœux d'orientation pour la fin de cette année ?

Julie – J'aimerais bien aller en L.

Enquêteur – C'est votre seul vœu ou vous en avez d'autres ?

Julie – Non, c'est mon seul vœu.

Enquêteur – Pourquoi voulez-vous aller en L ?

Julie – Parce que la littérature, ça m'intéresse énormément ; j'adore les langues, même si j'ai des fois un peu de mal à les apprendre, mais c'est vraiment quelque chose qui m'intéresse, je trouve ça vraiment génial.

Enquêteur – Avez-vous des difficultés à la lecture, à la pratique des langues étrangères ?

Julie – Alors le problème, c'est que quand j'étais en professionnel, on faisait pas anglais, du moins pas énormément, du coup j'ai énormément de retard sur ça : je connais pas mes conjugaisons, y'a certains mots que je connais pas du tout.

Enquêteur – Vous n'aviez pas fait d'anglais approfondi depuis la 5ème ?

Julie – C'est ça.

Enquêteur – Et comment vous sentez-vous en anglais, aujourd'hui ?

Julie – Totalement perdue. [...]

Enquêteur – Est-ce que vous pensez que vous l'aurez, cette orientation en première L ?

Julie – Je sais pas. J'espère. [...]

3.1.3. Des orientations qui défient les idées reçues.

Les entretiens révèlent que pour deux des élèves interrogés, les vœux d'orientation en lycée général et technologique se sont heurtés aux doutes des enseignants de collège, qui les ont renvoyés vers une orientation en voie professionnelle. Une attitude peu surprenante et qui explique sans doute en partie pourquoi les élèves dyslexiques sont deux fois moins nombreux au lycée général et technologique qu'au collège :

Enquêteur – On vous avait proposé d'autres orientations ?

Victor – Oui, on m'avait proposé des bacs pro. [...] Voilà moi, les bacs pro, ça m'intéressait pas du tout, je voulais pas m'arrêter non plus, être bloqué dans une voie, je sais que j'aurai pas d'évolution possible dans ma vie future.

Enquêteur – Et vous n'aviez pas de projet pour ça.

Victor – C'est ça, moi j'avais pas de projet. Et puis, le voie pro, c'est vraiment orienté sur un métier, quoi.

Enquêteur – Arrivée à la fin de la 3ème, vous avez demandé à retourner au lycée général : le conseil de classe de 3ème était d'accord avec ce vœu ?

Julie – En fait, au début d'année de 3ème, on m'a dit que jamais j'aurai le niveau pour retourner en général, et c'est là que ça s'est vraiment déclenché et je me suis dit : « Je vais leur prouver que si ». Et à la fin de l'année, ils m'ont dit que j'avais le niveau.

Enquêteur – On vous a proposé d'autres orientations ?

Julie – Oui, on m'en avait proposé d'autres, en professionnel, des choses comme ça, mais je leur ai dit que je voulais plus aller en professionnel.

Les raisons invoquées sont celles des résultats, mais aussi des capacités supposées de l'élève : « *on m'a dit que jamais j'aurai le niveau* », rapporte Julie, tandis que Victor évoque les rapports difficiles avec son professeur principal de 3ème, qui d'après lui ne cherchait pas à comprendre que son manque d'investissement et de travail en classe ne venait pas de ses capacités mais du non-respect des aménagements spécifiques dont il bénéficiait alors. Leur relation, vécue comme conflictuelle par Victor, a nui au rapport de l'élève aux apprentissages et l'a conforté dans une attitude de défi vis-à-vis de l'enseignant :

Victor – En troisième, j'étais pas un très bon élève, je passais plus mon temps à rigoler et à faire autre chose qu'à travailler. Du coup j'ai pas eu un super bulletin, et j'avais pas un super prof principal, qui n'était pas très sympa non plus avec les dyslexies, et tout ça. [...] tu te prends des trucs, genre : « De toute façon, t'arriveras jamais à rien dans ta vie si tu sais pas écrire. », des choses comme ça. [...]

Enquêteur – Cet enseignant-là respectait les aménagements ou pas ?

Victor – Euh, non. [...]

Enquêteur – Et qu'est-ce qui faisait que vous étiez plus dissipé en 3ème, c'était plus vos difficultés ou c'était plus le rapport avec cet enseignant-là ?

Victor – Déjà, et puis j'en avais ras-le-bol de l'école, j'avais envie de faire autre chose. Et le stage de troisième, ça m'a encore plus tué mon moral pour l'école, j'en

avais encore plus marre, je voulais aller travailler, je voulais vraiment faire autre chose. [...] J'avais entendu parler de la STL, et il m'avait dit : « Écoutez, c'est très bien d'avoir un avis comme ça, mais maintenant, il va falloir essayer de travailler parce que vous êtes loin de pouvoir y arriver ». Du coup, je lui avais dit : « Moi, je vais vous prouver le contraire, on se retrouvera en seconde avec mon diplôme en main, et je viendrai vous voir avec ma moyenne. » Parce qu'il m'avait dit que j'arriverais jamais en seconde et que j'étais incapable de réussir en seconde.

Les élèves dyslexiques se retrouvent donc souvent dans une situation complexe au sortir du collège : même si les aménagements pédagogiques nécessaires à leur réussite ont été mis en place et le suivi effectué, les enseignants continuent à douter de la capacité de ces élèves à intégrer le niveau d'exigence et de travail exigé par le lycée général et technologique. La tentation d'orienter par défaut les élèves dyslexiques vers les lycées professionnels est bien réelle, y compris lorsque ces élèves n'ont pas de projet correspondant à une orientation professionnelle dès la seconde. La question des difficultés des élèves à l'entrée en seconde générale et des adaptations mises en place apparaît donc essentielle pour évaluer le potentiel de réussite des élèves dyslexiques au lycée général et technologique.

3.2. Au lycée, des difficultés communes mais des aménagements réduits au minimum ou inexistants

Les trois élèves interrogés témoignent de la même difficulté dans la prise de notes durant les cours, qui perturbe leur attention. Un phénomène de compensation très souvent observé est le développement de l'attention auditive et de la pratique de l'oral, par lesquelles les élèves arrivent à concentrer plus efficacement leurs efforts :

Hannah – [...] Et je fonctionne beaucoup à l'oral, en fait. Les cours, je les apprends plus facilement quand j'écoute le cours, le prof, ce qu'il me dit, que devant mon cahier, à lire, à lire et à lire.

Enquêteur – La ré-oralisation, ça vous aide ?

Hannah – Oui, c'est ça.

Julie – [...] Des fois, c'est assez compliqué de copier le cours et d'écouter en même temps. Parce que je peux pas faire les deux en même temps, donc soit j'écoute pas vraiment, soit je loupe la moitié du cours, j'écris pas vraiment le cours, mais je crois que je préfère ne pas copier le cours et écouter. Je préfère faire ça.

Il est donc important que les élèves dyslexiques puissent être placés dans des conditions leur permettant d'écouter clairement le cours, et si besoin de fournir à ces élèves des moyens alternatifs à la prise de note. Certains enseignants le proposent à Hannah, bien qu'elle soit celle des trois élèves interrogés qui en a le moins besoin et qui, après avoir perfectionné son attention en classe pendant des années, est beaucoup plus autonome et sait gérer ses efforts :

Hannah – Après, certains profs me demandent, par exemple s'ils ont des *Powerpoint*, si j'ai besoin de l'avoir moi, mais non. J'écoute en cours, ça me suffit.

Enquêteur – Parce que vous ré-oralisez ?

Hannah – Oui, c'est ça. [...]

Enquêteur – Donc il est possible qu'il y ait des mots qui manquent dans votre prise de notes en cours ?

Hannah – La prise de notes en cours, c'est pas très dérangement, c'est ma prise de notes, donc je cible des mots importants [...]

Si Julie ne bénéficie pas d'aménagements, Victor et Hannah ont vu les leurs prolongés à leur entrée en seconde : tiers-temps – pour tous les deux –, orthographe non-comptée – pour Victor – et devoirs raccourcis – pour Hannah. Cependant ces prolongements d'adaptations ne se sont pas faits aussi facilement que de niveau à niveau au collège, y compris pour les aménagements aux examens :

Hannah – Hé bien j'ai dû refaire un bilan pour montrer que j'étais encore

dyslexique, chose vraiment nulle : à chaque fois qu'on doit passer une nouvelle épreuve, on doit redire qu'on est dyslexique, alors qu'on est dyslexique à vie, ça c'est un truc nul. [...] les bilans sont de deux ans : j'en ai passé un en 3ème pour le brevet, ça couvrait l'année de seconde, et il fallait que j'en repasse un pour la 1ère.

Enquêteur – Vos aménagements sont reconduits pour cette année de Terminale ? Tiers-temps, y compris pour les bacs blancs ? Les devoirs sont raccourcis ou en tiers-temps ?

Hannah – Oui. Les devoirs, ou raccourcis ou en tiers-temps si c'est possible, mais les tiers-temps, c'est compliqué. Y'a juste en maths, comme on fait des devoirs d'une heure sur des cours de deux heures, j'ai la possibilité de continuer sur le tiers-temps, mais sinon, c'est des devoirs raccourcis. [...] Les devoirs raccourcis, ils l'ont vraiment fait en maths parce qu'on est passé vraiment sur de la rédaction et pour la rédaction qui est vraiment très très longue sur certains exercices, soit ils me demandent de couper la rédaction, soit de changer. Mais pour les autres cours, non, y'a pas vraiment eu d'autres choses.

Les aménagements existent donc bien au lycée, mais ils sont réduits au minimum, tantôt car l'élève concerné est suffisamment autonome et réussit à effectuer les tâches demandées comme ces camarades, tantôt car les enseignants sont dans l'incapacité matérielle – manque de temps, effectifs importants... – de les mettre en place.

Julie – [...] C'est pas le même environnement, je suis plus en professionnel. On est plus dans la classe, on a différents profs aussi, en professionnel, on avait un prof qui faisait deux matières. Il y a avait beaucoup moins de professeurs donc ils nous connaissaient tous. Là, vu qu'il y a plus de monde, les profs ont beaucoup moins de temps à donner aux élèves. Du coup je me débrouille un peu plus toute seule [...].

Enquêteur – [...] Vos besoins spécifiques à l'entrée du lycée étaient le tiers-temps et l'orthographe non-comptée, pas énormément d'aménagements mais qui vous font du bien. Vous seriez tenté de demander autre chose ?

Victor – Non, franchement, ça me suffit amplement. Même le tiers-temps. J'arrive à

faire mes contrôles, maintenant. C'est bien pour les examens, les bacs blancs, tout ça. Mais après, en cours, j'ai pas de problème de temps, vraiment.

Cependant des aménagements *a minima* ne peuvent prendre leurs sens et être efficaces qu'à la condition qu'une prise en charge sérieuse ait été effectuée durant la scolarité antérieure, comme c'est le cas pour Hannah, et dans certaines matières pour Victor. Les enseignants se trouvent alors majoritairement déchargés de la réflexion, voire de la conception des adaptations à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves dyslexiques. On peut en revanche douter de l'efficacité de ces aménagements minimaux pour une élève comme Julie, dont les besoins dépassent l'adaptation de forme permettant une restitution facilitée.

3.3. Le défi des EAF pour les élèves dyslexiques

Les Travaux Pratiques Encadrés (TPE) et les Épreuves Anticipées de Français sont les premières échéances auxquelles les élèves de lycée doivent faire face, à la fin de l'année de première. Si les TPE, dont la production est répartie tout au long de l'année, se jouent en groupe et principalement lors du passage à l'oral, les EAF constituent le cœur des difficultés pour des élèves dyslexiques : elles se composent d'une épreuve écrite basée sur un corpus d'au moins trois textes qui demande une réflexion argumentée – dissertation ou commentaire – ou une production originale répondant à des contraintes implicites – écriture d'invention – et d'une épreuve orale qui consiste en un commentaire littéraire d'un texte étudié au cours de l'année, tiré au sort parmi la liste fournie par l'enseignant. Toutes les difficultés des dyslexiques sont donc réunies au cours de ces deux épreuves, de la lecture à l'écriture en passant par l'organisation, entièrement écrite dans la première, majoritairement dans la seconde, et toutes deux reposent sur la compréhension fine de textes littéraires. Pourtant, les élèves dyslexiques, bien accompagnés et encadrés, peuvent tout à fait arriver à de bonnes performances, notamment à l'oral. Parce qu'elle a bénéficié du tiers-temps et que sa dyslexie était connue de l'examineur de l'épreuve, Hannah est satisfaite de ses résultats :

Hannah – Bon, j'ai pas eu une très très bonne note en écrit, j'ai eu que 9 sur 20, c'est pas énorme, mais je me suis rattrapée : par exemple en TPE j'ai eu 20 sur 20, et mon oral de français j'ai eu 14. Donc je me dis que vraiment, c'est l'oral qui

fonctionne le mieux pour moi, et l'écrit ça peine toujours un peu. Mais ça s'est bien passé. [...]

Enquêteur – Comment avez-vous fait pour la lecture du passage lors de l'épreuve orale de français ?

Hannah – C'était une pièce de théâtre, donc c'était très court, plus facile. Comme je suis dyslexique, c'était marqué, donc ils m'ont fait un petit passage. Ils aménagent aussi pour la lecture.

Enquêteur – Vos résultats vous ont satisfaite ?

Hannah – On peut toujours faire mieux, mais oui, je suis contente de ce que j'ai fait. Victor, qui s'apprête à passer à son tour les EAF, est motivé. Il s'investit et s'entraîne régulièrement, de même qu'il travaille ses points faibles comme la lecture à voix haute et ses points faibles à l'écrit avec son orthophoniste. De quoi remettre en cause le stéréotype de l'élève dyslexique qui attend qu'on fasse le travail à sa place :

Enquêteur – [...] Et votre année de première, elle se déroule comment, et notamment en français ? [...]

Victor – Mon ressenti, c'est vraiment bien, j'ai envie d'aller en cours de français [...]. En plus, maintenant y'a le bac de français. J'en ai parlé avec mon orthophoniste. Moi l'orthophonie je vais arrêter l'an prochain, parce que là, pour l'instant, j'arrive à un moment où ça stagne un peu. J'ai dit qu'on allait continuer jusqu'au bac de français et qu'après je pense qu'on pourrait arrêter. Ce qui aide bien, c'est qu'on revient sur des bases et ça peut compléter un travail qu'on fait même cette année. [...]

Enquêteur – La lecture orale, vous vous sentez comment, à l'idée de passer ça ?

Victor – Un peu peur. J'ai un peu d'appréhension, parce que j'essaye de faire bien et j'essaye d'avoir une bonne lecture, une lecture fluide et tout ça, mais des fois j'ai des « roll-backs » en arrière, je me dis : « Oh ! J'ai oublié ça ! », du coup je reviens

en arrière et des fois c'est un peu confus. En fait je pense que le plus dur ce sera sur la fin du texte, c'est pas sur le début ou le milieu ce sera vraiment la fin du texte, où au final j'ai une fatigue qui se fait. [...] Enfin... je m'entraîne, je fais des sujets...

Pour Hannah, cette possibilité de réussir vient aussi des dispositions des enseignants de français, plus informés sur les troubles comme la dyslexie, et plus concernés par les adaptations à mettre en place :

Hannah – Les profs de français sont je pense les plus tolérants sur la dyslexie. Je pense que c'est ceux qui sont le plus informés de ces problèmes-là sur les élèves, parce que ça touche vraiment leur matière. J'ai toujours été sans trop de difficultés avec mes profs de français.

Entre motivation, travail et exigence, Victor comme Hannah montre un tout autre visage des élèves dyslexiques que ceux des idées reçues : ils sont investis car ils ont de l'ambition, tout comme les autres élèves, et malgré leurs troubles de l'apprentissage qui leur demande bien plus d'efforts que leurs camarades :

Enquêteur – Vous visez quelle orientation post-bac ?

Victor – Un BTS, en bio-technologie ou en analyse bio-médicale.

Enquêteur – Vous pensez que votre dyslexie peut jouer en votre défaveur pour obtenir ça ?

Victor – Non, je pense pas. C'est un peu une brindille dans les roues, mais ça empêche pas que l'engrenage tourne quand même. Je vois pas ça comme un frein à mes études futures, et même à ma vie future. La dyslexie, c'est juste au niveau de l'écriture, après ça empêche pas de bien comprendre, ça empêche pas de participer en cours, de bien manipuler, ça empêche pas de vivre, ni rien.

Enquêteur – Quelle orientation post-bac visez-vous ?

Hannah – Sciences Po.

Enquêteur – Pourquoi ce choix ?

Hannah – J'ai découvert Sciences Po par une présentation, et je me suis dit : « C'est ça que je veux faire ».

Enquêteur – Pensez-vous que le fait d'être dyslexique peut jouer en votre défaveur, soit pour obtenir cette orientation soit pour réussir à l'intérieur de cette orientation ? Quelles difficultés cela peut-il poser ?

Hannah – [*Elle soupire*]... Difficultés du fait que le concours est à l'écrit, et que ma copie sera perdue dans un amas de copies, donc là oui, ça va être compliqué. Mais comme sur les concours, il y a la lettre de motivation, je peux bien mettre que je suis dyslexique, et je peux espérer passer à l'oral grâce à ma lettre de motivation pour justement me défendre à l'oral et là rentrer à Sciences Po plus facilement.

3.4. Le regard des enseignants vécu par les élèves : intérêt peu marqué ou désintérêt ?

Tous les élèves interrogés racontent durant les entretiens des situations problématiques avec des enseignants croisés durant leur scolarité, plus ou moins bien vécues, car elles ont été ressenties comme des attaques personnelles, mettant en doute l'avenir des élèves :

Julie – En professionnel, on m'a énormément aidée, on m'a toujours aidée, on m'a jamais rabaissée. Par contre, quand j'étais au collège, on m'a déjà fait des réflexions, et ça m'a déjà ralenti.

Enquêteur – Vous souvenez-vous de ces réflexions ?

Julie – Pas exactement, non. Mais on me faisait des réflexions.

Enquêteur – Sur la qualité de votre travail ? Sur ce que vous pourriez faire après ?

Julie – Oui, on me disait toujours que j'y arriverai pas. Et on me critiquait énormément aussi sur mon orthographe.

Victor – Il [*son professeur principal de troisième*] m'avait dit : « Sinon vous faites une seconde, et puis après vous partez en STMG » et voilà, comme ça... il y a beaucoup de préjugés aussi. Il m'avait dit : « Vous partez en STMG, comme ça vous aurez rien à faire de votre vie. » [...] J'avais une prof de français en 6ème-5ème qui n'était pas extraordinaire. Un peu folle sur les bords [*rire*].

Enquêteur – C'est-à-dire ?

Victor – En gros, pour elle, c'était que de la mauvaise volonté.

Enquêteur – La dyslexie, ça n'existait pas ?

Victor – Elle mettait quand même mes trucs en place, mais pour elle, c'était quand même de la mauvaise volonté. Si je voulais, je pouvais faire mieux. Et je lui ai dit que non, justement, j'essayais de faire mieux, mais qu'il y avait des limites. [...] Par exemple, c'était le genre de prof que [*sic*] j'avais cours le vendredi à 18h avec elle, et quand je lui demandais si je pouvais brancher mon ordi, elle me disait : « Non, non parce que sinon, tu vas trop consommer d'électricité », des choses comme ça. Du coup, je pouvais pas travailler, c'était sympa.

En plus des professeurs qui oublient ses difficultés, Hannah rencontre aussi des problèmes avec une enseignante, qui ne semble pas prendre en compte ses difficultés et continue de la pénaliser sur son orthographe, malgré le coefficient très important – 9 – de la matière dans sa section :

Hannah – De moi-même, je dis toujours à mes enseignants que je suis dyslexique, comme ça ils le savent, même s'il faut que je leur répète plusieurs fois pour qu'ils comprennent que je vais pas y arriver pareil que les autres. [...] Je pense qu'ils intègrent pas... On est nombreux dans une classe au lycée : dans mes trois classes,

on était toujours plus de 35. Donc ils font pas vraiment du cas par cas, une élève dyslexique, ça se perd vraiment dans la masse des élèves, donc c'est pour ça que je leur répète pour qu'ils comprennent bien que je suis dyslexique.

E – Avez-vous eu, dans certaines matières, des difficultés parce que l'enseignant avait oublié ou qu'il n'arrivait pas à prendre en compte cette particularité-là ?

H – Cette année, en SES, ma prof me dit à chaque contrôle : « Fais attention à ta rédaction », mais en étant dyslexique, ma rédaction et le fait que je sois coupée dans mes temps, je peux pas vraiment faire plus que je ne fais déjà. C'est vraiment... Elle sait que je suis dyslexique, mais j'ai pas l'impression que dans sa notation elle se rende compte que ce qu'elle fait me pénalise.

E – Et comment le vivez-vous ?

H – Je me dis que c'est nul pour mes notes, mais bon, y'a pas que les notes dans la vie.

E – Ça vous pénalise à quel point ? Ça retire beaucoup de points, sur vos copies ?

H – Je sais pas si ça retire beaucoup de points, mais je n'ai une moyenne que de 6. Dans tous mes contrôles, j'ai à peu près 6, donc c'est une moyenne très très basse. C'est ça le problème.

Malgré son diagnostic précoce, ses multiples bilans, ses aménagements toujours prolongés au fil des années, Hannah doit encore se justifier auprès d'enseignants qui n'ont semble-t-il pas pris la mesure de ses troubles, alors qu'elle termine actuellement le lycée et postule à une formation sur concours dans l'enseignement supérieur. Si cette élève ne se décourage pas et reste positive, que penser d'un environnement scolaire qui ramène continuellement les élèves dyslexiques à leurs difficultés ou leurs incapacités, et leur demande de régulièrement réexpliquer ou justifier ce qui devrait relever, au bout de douze ans de scolarisation – du CP à la terminale – de l'évidence ? Treize ans après la promulgation de la loi de 2005, l'effort de pédagogie envers les enseignants, s'il produit des effets bénéfiques grâce aux formations initiales – à travers les ESPE – et et la formation

continue – à travers les PAF – au collège, reste à mener au lycée général et technologique.

Conclusion

Cette recherche avait pour but de déterminer quelles sont les difficultés et réussites des élèves dyslexiques au lycée général et technologique. En adoptant la méthode des entretiens semi-directifs, nous avons donné la parole à trois élèves, à raison d'un par niveau de classe du lycée qui ont témoigné à la fois de leur parcours scolaire, de leurs difficultés et réussites et de leurs ambitions pour l'avenir. Les résultats d'analyse de ces entretiens confirment l'importance de la détection et du diagnostic précoce dans les cas de troubles de l'apprentissage tels que la dyslexie : plus tôt l'élève est diagnostiqué, plus il gagne de temps – souvent très long – dans la mise en place de ses aménagements pédagogiques et plus il a de chances de réussir sa scolarité. De plus, les résultats montrent que plus l'élève a d'expérience dans la prise en charge de son trouble, moins les aménagements demandent de travail aux équipes pédagogiques, qui n'ont plus à concevoir des activités entièrement adaptées à la dyslexie de l'élève : les progrès enregistrés au cours de la scolarité antérieure permettent à l'élève de réussir avec des adaptations relativement peu coûteuses en temps et en efforts pour les enseignants. A l'inverse, moins l'élève a été pris en charge durant son parcours initial, plus le décalage avec le niveau de ses pairs se fait sentir, et les aménagements doivent être adaptés en conséquence afin de combler le déficit quotidien de l'élève dans ses apprentissages. Enfin, nous n'avons pas été en mesure de vérifier la dernière hypothèse, qui portait sur le niveau de sensibilisation des enseignants : sollicités à travers un questionnaire papier, seule la moitié des enseignants de français – choisis en raison des témoignages des élèves interrogés qui les jugent plus informés et efficaces que leurs collègues – a retourné le document, malgré des relances. L'échantillon ne nous a pas paru suffisamment pertinent pour exploiter des données statistiques.

Si la recherche devait être reconduite, plusieurs postes d'améliorations sont à explorer. Multiplier les entretiens permettrait de donner plus de crédits encore aux témoignages des élèves interrogés en recoupant les informations collectées sur un échantillon plus représentatif, et qui serait à même de fournir des pistes de solutions pour les élèves dyslexiques en classe, grâce aux points communs des difficultés ou techniques de compensation. Le questionnaire à destination des enseignants ne devraient pas viser une équipe restreinte mais l'ensemble des professeurs de l'établissement : cela permettrait d'éviter l'écueil du nombre insuffisant de réponses et dresserait un portrait-type du niveau d'information d'un enseignant de lycée général et technologique sur la problématique de la dyslexie, toutes disciplines confondues. Enfin, une observation des difficultés à partir des

travaux écrits des élèves interrogés pourrait être un bon moyen d'illustrer leurs propos et de déterminer quelles sont les priorités à définir pour leur fournir une aide efficace et ainsi leur permettre de réussir pleinement au lycée.

Bibliographie

- Bouchand, J., Brizard, C., Fauger, C., Fontan, V., Gousseray-Bénard, N., Honoré-Goarant, I., Lambard, B., Le Montréer V. (2013). *Les élèves à besoins éducatifs particuliers*. Annecy : Éditions Raabe.
- Crunelle, D. (2010). *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée, propositions d'aménagements pédagogiques*. Scéren CRDP Nord-Pas de Calais. Paris.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeur.
- Philip, C. (2009). Dans quelles conditions scolariser un élève avec autisme en maternelle ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46,(2), 111-120. s1 : I.N.S.H.E.A.
- Plaza, M. (2001). *L'Etat des connaissances. Le langage écrit*. Paris : Seuil.
- Pouhet, A. (2011). *S'adapter en classe à tous les élèves dys : dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H...* . Scéren/Crdp de Poitou-Charentes.

Sitographie

- Fédération Française des Dys (FFDYS). URL : <http://www.ffdys.com/>
- Brigaudeau, C., Le Fur, L., Mongaillard, V. et Vovos, J. (2017, 13 novembre). Jean-Michel Blanquer : « L'autorité doit être rétablie dans le système scolaire ». *Le Parisien*. URL : <http://www.leparisien.fr/societe/jean-michel-blanquer-l-autorite-doit-etre-retablie-dans-le-systeme-scolaire-13-11-2017-7389060.php>
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?*
- Pouhet, A. *LES "DYS" : un site consacré aux troubles des apprentissages*. URL : <https://sites.google.com/site/dralainpouhet/>
- Société Française de Pédiatrie. (2009). *Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans. Guide pratique*. URL : http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Difficultes_et_troubles_des_apprentissages_chez_l_enfant_a_partir_de_5_ans.pdf

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire semi-directif à destination des élèves enquêtés

Questionnaire

Domaine 1 : le parcours scolaire antérieur

1. Comment s'est déroulée votre scolarité à l'école primaire et au collège ?
Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
Quand ces difficultés sont-elles apparues ?
Qu'éprouviez-vous face à ces difficultés ?
2. Comment l'hypothèse de votre dyslexie s'est-elle présentée ?
Quand le diagnostic de votre dyslexie a-t-il eu lieu ?
3. Quelles ont été les conséquences de ce diagnostic ?
De quelles adaptations avez-vous bénéficié ?
En combien de temps celles-ci ont-elles pu être mises en place ?
4. Quels changements ces adaptations ont-elles apportés dans votre scolarité ?
Quelles améliorations avez-vous constatées ?
Comment vous sentiez-vous une fois ces adaptations mises en place ?

Domaine 2 : l'entrée au lycée

5. Comment s'est déroulée votre orientation en fin de 3ème ?
Pourquoi avoir choisi d'aller en lycée général et technologique ?
Ce vœu a-t-il été facilement accepté par le conseil de classe de 3ème de votre collège ?
Y a-t-il eu une différence entre l'avis du deuxième trimestre et l'avis du troisième ?
Quelles ont été les éventuelles objections ?
Quelles autres orientations vous a-t-on proposées à la place du lycée général et technologique ?
6. Aviez-vous bénéficié d'aménagements pédagogiques à l'école primaire ?
Ces aménagements ont-ils été renouvelés au collège ?
Ces aménagements ont-ils été renouvelés à votre entrée au lycée ?
7. Avez-vous trouvé le travail en seconde différent de celui du collège ?
Quelles sont d'après vous les principales différences ?
Avez-vous éprouvé des difficultés face à ces changements ?
Comment vous sentiez-vous face à ces difficultés ?
8. De quels aménagements avez-vous bénéficié en seconde ?
En combien de temps ces aménagements ont-ils été mis en place ?

Domaine 3 : Le parcours au lycée

9. Quels étaient vos vœux d'orientation à la fin de l'année de seconde ?

Pourquoi cet ordre ?

L'orientation que vous avez obtenue était-elle conforme à votre premier vœu ?

10. Comment se déroule/s'est déroulée votre année de 1ère ?

Les aménagements précédents ont-ils été reconduits cette année-là ?

Avez-vous demandé/obtenu des aménagements aux EAF ?

Lesquels ?

Si non, pour quelle raison ?

Comment vous sentez/sentiez-vous dans la perspective de passer les EAF ?

Quelles difficultés éprouvez/éprouviez-vous face à la préparation des EAF ?

11. Quels ont été vos résultats aux EAF ?

Les aménagements ont-ils été reconduits pour votre année de terminale ?

Les aménagements aux examens ont-ils été reconduits pour les épreuves du bac ?

Quelles difficultés éprouvez-vous dans cette année de terminale ?

Quelle orientation post-bac visez-vous ?

Pour quelle raison ?

Pensez-vous que votre dyslexie peut jouer en votre défaveur pour obtenir cette orientation ?

Pur quelle raison ?

Vous a-t-on dissuadé(e) de postuler pour cette formation en raison de votre dyslexie ?

Domaine 4 : Les besoins et les enseignants

12. Quels étaient vos besoins spécifiques à l'entrée au lycée ?

Etiez-vous en accord avec les recommandations de votre PAI/PPS/PPRE ?

Quels sont d'après vous les besoins des élèves dyslexiques pour la préparation des EAF ?

13. Les enseignants de français que vous avez rencontrés au cours de votre scolarité ont-ils appliqués les aménagements recommandés ?

Avez-vous rencontré des difficultés pour faire appliquer ces aménagements ?

Pour quelle raison ?

Votre situation scolaire et vos besoins ont-ils engendré un conflit avec vos enseignants de français ?

Pour quelle raison, selon vous ?

Annexe 2 : Retranscription des entretiens semi-directifs réalisés

Entretien n°1 : Victor*, 1ère

Enquêteur – Pour commencer j'aimerais qu'on parle de votre parcours scolaire antérieur au lycée. Comment ça se passait pour vous à l'école primaire et au collège ?

Victor – En CP j'ai commencé à apprendre à lire comme tout le monde, au début j'avais pas trop de soucis par rapport aux autres et tout, après j'ai eu un peu de mal à lire, à différencier certaines lettres, certaines fois je confondais les d et les b, les q aussi, des fois j'avais des problèmes avec les sons, au fur et à mesure c'est passé. Ensuite au CE1 jusqu'au CM2, ça s'est plutôt bien passé, j'ai eu beaucoup de problèmes de fautes d'orthographe, mais au début de j'avais pas été diagnostiqué dyslexique. Arrivé en CM2 je suis allé voir un orthophoniste, parce que mes parents m'ont dit : « C'est bizarre, tu as les mêmes symptômes que ton frère », qui est dysorthographique lui aussi. Du coup ils m'ont dit : « Écoute, ton frère est allé voir un orthophoniste, maintenant ça va beaucoup mieux, il faut peut-être que tu essayes d'aller voir ça. » J'en ai aussi parlé avec lui, et il m'a dit que franchement ce serait bien. Du coup je suis allé voir un orthophoniste et c'est là qu'on m'a dépisté [sic] dyslexique, et on m'a mis des aménagements, comme un PAI. Par exemple pour les contrôles j'avais plus de temps, ou j'avais des fautes qui n'étaient pas comptées, des choses comme ça. Des fois sur un contrôle on avait 20 questions, mais moi j'en avais que 18. Après en 6ème, j'ai eu la chance d'intégrer un bon collège, qui mettait beaucoup de choses en place pour les élèves comme moi, et j'ai eu beaucoup d'aménagements, j'ai vraiment commencé l'orthophonie aussi. J'ai vu des progrès jusqu'à ma 3ème. Entre-temps j'ai toujours eu des difficultés à lire, j'ai eu des difficultés en maths aussi, j'ai eu beaucoup de difficultés en maths. C'est pas une question de pas comprendre, mais j'ai du mal à retranscrire un peu ce que j'ai et mon orthophoniste m'a dit que c'était sûrement à cause de ma dyslexie. J'ai quand même eu mon brevet avec mention, ça m'a pas empêché. J'ai eu même de bonnes notes, même à mon truc de français. Au lycée, on a la chance d'avoir un bon lycée qui prend soin de nous, c'est ça qui est bien, et du coup là j'ai le prolongement de mon PAI qui a été mis en place. Cette année, année j'ai aussi mon PAI avec tous les aménagements qui vont avec, et pour mon bac j'ai le 1/3 temps et les fautes d'orthographe qui ne comptent pas.

E – Je voudrais revenir que ce que vous m'avez dit dans votre parcours en primaire. En quelle année est-ce que vous avez eu votre diagnostic de posé ?

V – CM2. Fin d'année, milieu-fin d'année.

E – Et c'est pour ça que vous avez démarré l'orthophonie à partir de la 6ème. Vous avez parlé de votre collège qui mettait beaucoup de choses en place. C'était quel collège ?

V – Le collège X*.

E – Les aménagements dont vous parliez, les questions en moins ou qui ne comptent pas, ça a été mis en place dès que le diagnostic est tombé ?

V – Non. Ça, ça été mis en place vraiment en 6ème, enfin même pas. En 6ème on a commencé à en parler avec moi, et avec le principal du collège, et ensuite on a dit qu'en 5ème on allait tester cette année-là. Parce que c'est assez long à mettre en place, les aménagements, c'est vrai que

c'est dommage, parce que je sais que les gens qui sont comme moi, on en a besoin, quand même, ça aide beaucoup. C'est dommage que ça mette aussi longtemps à se mettre en place ; en gros on en a parlé en début d'année de 6ème, et fin du deuxième trimestre-début du troisième j'ai eu mes aménagements.

E – Donc les aménagements étaient définitifs à partir de la 5ème ?

V – Oui.

E – Comment vous vous sentiez quand vous avez compris que vous aviez des difficultés à la lecture, à l'inversion des sons, que vous commenciez à être sanctionné pour les fautes d'orthographe, etc. ? Vous vous en souvenez, de ça ?

V – Au début je me disais : « C'est parce que je ne suis pas assez fort », même avec mes parents on se disait : « Peut-être qu'il faut que tu travailles un peu plus » et ils me faisaient lire souvent. Les histoires du soir : mes parents me lisaient toujours une histoire du soir et à la fin, c'est moi qui les lisait. On a essayé de mettre ça en place. Mes parents se sont dit : « quand même c'est bizarre, il a les mêmes difficultés – que mon autre frère. »

E – Et votre frère est dysorthographique, vous m'avez dit. Votre frère aîné ?!

V – Oui.

E – Et vos parents ont vu qu'il n'y avait pas d'amélioration. En tout cas, tout seul, il n'y avait pas d'amélioration malgré l'intensité de travail augmentée ?

V – Je sais que j'ai eu un exercice qui m'a beaucoup marqué : on devait apprendre des mots invariables. J'arrivais pas à les épeler, j'arrivais vraiment pas à les épeler, même à les écrire, j'y arrivais pas, c'est là que ma mère a vraiment commencé à avoir des doutes. Elle s'est dit : « C'est quand même bizarre », parce qu'elle faisait la même méthode qu'avec mes frères et mes sœurs avant et elle m'a dit : « Ton autre frère il réagit pareil que toi, et c'est quand même bizarre. » C'est plein de petites choses qui ont amené à se dire qu'il y aurait peut-être un rapport avec la dyslexie.

E – Il y avait donc déjà une connaissance de ces difficultés-là par vos parents, par l'expérience de votre frère. Vos parents ont donc compté dans le diagnostic. Fin de CM2, diagnostic posé ; 6ème début de l'orthophonie et demande d'aménagements en fin de 6ème ; aménagements définitifs en 5ème. Ces aménagements qui ont été mis en place, qu'est-ce que ça vous apporté, quelles améliorations avez-vous constatées et comment vous sentiez-vous ?

V – Déjà, avant les aménagements, j'avais des notes plutôt... basses mais en même temps, j'avais les notes qui comptaient, j'avais un peu du mal. Après l'aménagement, ça m'a quand même beaucoup aidé, surtout en français, là ma moyenne elle est montée, vraiment montée, et ça m'a permis de prendre confiance en moi, parce qu'à un moment donné je me disais : « C'est pas possible, je travaille souvent, j'y arrive pas, je travaille avec mes parents et j'y arrive pas, c'est bizarre.

E – Et vous vous disiez ça dès la 6ème ?

V- Oui, je me posais beaucoup de questions. Et après, mes parents ont toujours été là pour me rassurer, ils me disaient : « Mais regarde, dans les autres matières tu y arrives bien, tu comprends bien. » Quand j'ai eu mon aménagement, ça a été la lumière, en gros. C'est le jour et la nuit : ça m'a vraiment aidé, et je me suis dit : « C'est bon, j'y arrive », ça m'a permis de prendre vraiment

confiance en moi. Et j'ai vu qu'après, avec le temps les fautes d'orthographe ça diminue, il y a des améliorations au niveau des sons, j'arrive mieux à me dire quand je me relis : « Tiens, là il y a une erreur, là il manque un s... », j'arrive mieux à retenir les mots, maintenant j'arrive bien à épeler, même dans d'autres langues comme en anglais par exemple où c'est quand même compliqué. Enfin, je trouve que pour moi l'anglais c'est compliqué, mais maintenant, j'y arrive beaucoup mieux. C'est vrai que les aménagements c'est quand même quelque chose qui est indispensable à la réussite des élèves qui sont dans mon cas, en dyslexie.

E – Passons à l'entrée au lycée. Comment s'est passée votre orientation en fin de 3ème : le choix du lycée général, c'était ce que vous vouliez vraiment faire ? Est-ce qu'on a facilement accepté ce vœu-là en fin de troisième ?

V – En troisième, j'étais pas un très bon élève, je passais plus mon temps à rigoler et à faire autre chose qu'à travailler. Du coup j'ai pas eu un super bulletin, et j'avais pas un super prof principal, qui n'était pas très sympa non plus avec les dyslexies, et tout ça.

E – Ah oui ?

V – Ah oui, tu te prends des trucs, genre : « De toute façon, t'arriveras jamais à rien dans ta vie si tu sais pas écrire. », des choses comme ça.

E – Dans le même collège qui mettait en place les aménagements ?

V – Dans le même collège. On peut pas être parfait partout, hein.

E – Cet enseignant-là respectait les aménagements ou pas ?

V – Euh, non.

E – D'accord. Et c'était un prof de quoi ?

V – De maths. En plus, je cumulais les deux, parce que j'étais pas très fort en maths.

E – Et qu'est-ce qui faisait que vous étiez plus dissipé en 3ème, c'était plus vos difficultés ou c'était plus le rapport avec cet enseignant-là ?

V – Déjà, et puis j'en avais ras-le-bol de l'école, j'avais envie de faire autre chose. Et le stage de troisième, ça m'a encore plus tué mon moral pour l'école, j'en avais encore plus marre, je voulais aller travailler, je voulais vraiment faire autre chose. En plus, je savais pas, je me suis pas dit : « Tiens, il faut que je fasse ça : je vais faire un BTS bio-technologie ». Du coup, j'étais un peu perdu, je me disais : « C'est chiant [sic], je sais pas quoi faire ». Après, je me prenais pas mal de réflexions par ça, et puis bon, en 3ème je travaillais pas, alors bon... Je me disais : « Ah, il faut que je passe au lycée », mais bon j'avais beaucoup de retard, parce que je travaillais pas du tout. Du coup, mon passage, ça s'est fait grâce à mon brevet, quand même, parce qu'ils m'ont dit : « On te laisse une chance, mais faut que t'aies des bonnes notes à ton brevet » et j'ai eu une mention au brevet. Du coup ça m'a permis d'aller là, au lycée Aliénor d'Aquitaine. Ce que j'ai fait, c'est que j'ai fait une lettre de motivation, en expliquant ma situation. Vraiment en fin d'année, ça s'est décidé en une semaine, ce que je voulais faire pour l'année de seconde. J'ai entendu parler justement de la formation STL, je me suis dit : « C'est génial, je veux faire ça ! ».

E – Et qu'est-ce qui a motivé ce choix de la STL : c'est parce que c'est plus technique ?

V – Plus scientifique, plus technique... Moi, on m'a dit : « C'est quand même une autre approche... », en fait c'est... on forme pour un travail, et ils me disaient : « C'est pas juste rester assis sur une chaise pendant 4 heures à gratter du papier ».

E – Donc il y a eu des objections pour votre passage en seconde. C'était plus lié au manque de travail, ou c'était plus lié à votre situation de dyslexique ?

V – Je pense que c'est surtout pour le manque de travail. Et puis j'avais pas non plus un comportement très, euh... Enfin, je rentrais souvent dans le lard à [*sic*] mon prof principal, donc bon...

E – Ce qui ne devait rien arranger.

V – C'est ça, voilà. Surtout quand c'est le prof principal qui décide un peu de notre orientation.

E – On vous avait proposé d'autres orientations ?

V – Oui, on m'avait proposé des bacs pro. Il m'avait dit : « Fais un bac pro, c'est bien, comme ça tu pourras rester à rien faire de ta vie, et comme ça je te paierai ta maison, et tout ça... »

E – Il a dit ça ?

V – Oui. Non, mais très charmant, comme personne. Voilà moi, les bacs pro, ça m'intéressait pas du tout, je voulais pas m'arrêter non plus, être bloqué dans une voie, je sais que j'aurai pas d'évolution possible dans ma vie future.

E – Et vous n'aviez pas de projet pour ça.

V – C'est ça, moi j'avais pas de projet. Et puis, le voie pro, c'est vraiment orienté sur un métier, quoi. Donc j'avais ça, ou alors il(s) m'avai(en)t dit : « Sinon vous faites une seconde, et puis après vous partez en STMG » et voilà, comme ça... il y a beaucoup de préjugés aussi. Il(s) m'avai(en)t dit : « Vous partez en STMG, comme ça vous aurez rien faire de votre vie. » J'avais entendu parler de la STL, et il(s) m'avai(en)t dit : « Écoutez, c'est très bien d'avoir un avis comme ça, mais maintenant, il va falloir essayer de travailler parce que vous êtes loin de pouvoir y arriver ». Du coup, je lui avais dit : « Moi, je vais vous prouver le contraire, on se retrouvera en seconde avec mon diplôme en main, et je viendrai vous voir avec ma moyenne. » Parce qu'il m'avait dit que j'arriverais jamais en seconde et que j'étais incapable de réussir en seconde. J'ai fait mon passage au lycée, ma seconde s'est bien passée, même très bien passée, ça m'a remotivé quand même à travailler.

E – Donc ce n'était pas plus difficile en seconde qu'en 3ème ?

V – Non, c'était plus facile en seconde qu'en 3ème.

E – Et comment expliquez-vous que ce soit plus facile : c'est votre motivation qui a tout changé ?

V – Franchement, oui. Parce qu'ici, c'est pas la même ambiance, ça changeait : il y avait vraiment un rapport plus d'études supérieures que d'études, au final, un peu « à la maternelle ». Je trouvais que c'était vraiment ce rapport-là au collègue, j'avais l'impression d'être encore au CP.

E – Vous vous sentiez infantilisé ?

V – Oui, c'est ça. Là, en seconde, c'est vrai que j'aimais bien parce que du coup on se gérait vraiment, et ça, c'est quelque chose que j'aime bien, me gérer tout seul.

E – Donc le travail est différent parce que vous êtes plus autonome ?

V – Oui. Au final c'est plus moi qui me dis : « Faut que je travaille, faut que je fasse ça. Ah, on a ce contrôle-là, du coup je vais m'arranger comme ça ». C'est moi qui me fais mon emploi du temps, chez moi, qui m'organise pour travailler, et c'est quelque chose que je préfère.

E – Donc, pas vraiment de difficultés à l'entrée en seconde et un renouvellement des aménagements qui étaient appliqués au collège, mais pas toujours suivis, d'après ce que je comprends. Il n'y avait que ce prof de maths-là qui n'appliquait pas les aménagements, dans votre collège ?

V – J'avais une prof de français en 6ème-5ème qui n'était pas extraordinaire. Un peu folle sur les bords [rire].

E – C'est-à-dire ?

V – En gros, pour elle, c'était que de la mauvaise volonté.

E – La dyslexie, ça n'existait pas ?

V – Elle mettait quand même mes trucs en place, mais pour elle, c'était quand même de la mauvaise volonté. Si je voulais, je pouvais faire mieux. Et je lui ai dit que non, justement, j'essayais de faire mieux, mais qu'il y avait des limites.

E – Donc vous avez rencontré des enseignants qui ne croient pas que la dyslexie est un vrai trouble.

V – C'est ça. En plus, j'ai essayé, à un moment donné mon orthophoniste m'a dit : « Essaye peut-être avec un ordinateur, peut-être que tu y arriveras mieux, avec le correcteur orthographique, ça peut peut-être te servir en plus à garder des formes, avoir une mémoire visuelle qui peut se développer plus. » J'ai dit : « Oui, pourquoi pas », du coup j'avais essayé avec un ordinateur. Par exemple, c'était le genre de prof que [sic] j'avais cours le vendredi à 18h avec elle, et quand je lui demandais si je pouvais brancher mon ordi, elle me disait : « Non, non parce que sinon, tu vas trop consommer d'électricité », des choses comme ça. Du coup, je pouvais pas travailler, c'était sympa. Que des choses comme ça.

E – Ces aménagements renouvelés en seconde, c'était quoi ?

V – Tiers-temps et orthographe non-comptée.

E – Ça fait peu, quand même : pas de supports différents, pas de prise de cours différente, pas de cours photocopiés ?

V – Ça me suffit largement : le tiers-temps, c'est plus pour me dire : « J'ai le temps de lire, vraiment, tranquillement ». Parce que moi c'est ça.

E – C'est ça qui vous ralentit, le temps de lecture ?

V – Oui, la lecture franchement c'est long pour moi, c'est un effort quand même. Je me donne...

J'essaye de bien lire, pour justement bien argumenter. Et je me dis que c'est quand même long, au final, à lire. C'est pour ça, en fait le tiers-temps je l'utilise beaucoup pour lire. Et après l'orthographe, c'est quand j'écris, mais j'écris comme quelqu'un qui est pas dyslexique. C'est juste que moi je fais plus de fautes que lui.

E – Vos vœux d'orientation, STL, c'était votre projet dès l'entrée de seconde. C'était ce que vous vouliez faire, vous avez obtenu cette orientation-là, conforme à votre vœu. Et votre année de première, elle se déroule comment, et notamment en français ?

V – Franchement, ça va, je trouve [*rire*]. Mon ressenti, c'est vraiment bien, j'ai envie d'aller en cours de français et euh... je dis pas ça parce que vous êtes là mais j'ai la chance d'avoir un bon prof de français, qui « prend soin de nous »... Vous faites quand même attention à ce qu'on écrit, tout ça, vous mettez beaucoup de choses en place pour moi, par exemple et moi ça me donne plus envie de travailler et l'investir. En plus, maintenant y'a le bac de français. J'en ai parlé avec mon orthophoniste. Moi l'orthophonie je vais arrêter l'an prochain, parce que là, pour l'instant, j'arrive à un moment où ça stagne un peu. J'ai dit qu'on allait continuer jusqu'au bac de français et qu'après je pense qu'on pourrait arrêter. Ce qui aide bien, c'est qu'on revient sur des bases et ça peut compléter un travail qu'on fait même cette année.

E – Vous avez obtenu des aménagements pour les épreuves de français ?

V – Oui, les mêmes qu'en cours.

E – Tiers-temps pour l'écrit et pour l'oral ?

V – Oui. Euh, oral je sais plus, mais écrit, c'est sûr.

E – La lecture orale, vous vous sentez comment, à l'idée de passer ça ?

V – Un peu peur. J'ai un peu d'appréhension, parce que j'essaye de faire bien et j'essaye d'avoir une bonne lecture, une lecture fluide et tout ça, mais des fois j'ai des « roll-backs » en arrière, je me dis : « Oh ! J'ai oublié ça ! », du coup je reviens en arrière et des fois c'est un peu confus. En fait je pense que le plus dur ce sera sur la fin du texte, c'est pas sur le début ou le milieu ce sera vraiment la fin du texte, où au final j'ai une fatigue qui se fait.

E – C'est un problème d'endurance. Vous éprouvez des difficultés particulières sur la préparation de ces épreuves de français ?

V – Non, pas particulièrement. Enfin... je m'entraîne, je fais des sujets... Mais c'est surtout au niveau de la lecture qu'il faut que je m'entraîne le plus, après écriture c'est ce qu'on voit en cours.

E – Dernier thème : les besoins et les enseignants. Vos besoins spécifiques à l'entrée du lycée étaient le tiers-temps et l'orthographe non-comptée, pas énormément d'aménagements mais qui vous font du bien. Vous seriez tenté de demander autre chose ?

V – Non, franchement, ça me suffit amplement. Même le tiers-temps. J'arrive à faire mes contrôles, maintenant. C'est bien pour les examens, les bacs blancs, tout ça. Mais après, en cours, j'ai pas de problème de temps, vraiment.

E – En seconde, c'était pareil, pas de changement ?

V – Non.

E – Et d'après vous, pour les élèves dyslexiques, quels pourraient être les besoins, pour la préparation de ces épreuves de français ?

V – Je pense, déjà, pouvoir en parler avec le prof de français, pouvoir en parler aussi avec des gens spécialisés dans l'orthophonie, tout ça, c'est quand même vachement bien, parce qu'ils ont un avis autre, un avis un peu... médical, en gros, dans le sens où c'est pas une maladie mais c'est une approche plus scientifique, et c'est beaucoup mieux : on peut vraiment en parler avec eux, ils ont plus d'expérience aussi car ils voient plus de gens qui sont dyslexiques et qui sont plus âgés ou moins âgés que nous. C'est vraiment intéressant de pouvoir travailler avec eux. Et je pense aussi, surtout, par rapport à la personne qui va passer son bac, d'avoir confiance en soi, de faire le meilleur de soi, et savoir qu'ensuite on est quand même soutenu par des aménagements, c'est une chance qu'on a. Je pense qu'il faut s'en servir, mais faut pas non plus se dire : « J'ai les aménagements pour les fautes, du coup tant pis, je corrige pas mes fautes ». Au contraire, faut toujours essayer de faire mieux. Faut pas rester à se dire : « J'ai des aménagements, du coup ce sera bon », parce que dans le monde du travail ou même après, ce sera pas tout le temps aménagé.

E – On va terminer par les enseignants. Les enseignants de français que vous avez rencontrés pendant votre scolarité, du collège au lycée : vous me disiez certains ont appliqué les aménagements, parfois de mauvaise grâce, comme en 6ème-5ème. Et les autres ?

V – En 4ème, j'ai eu une bonne prof, qui a fait très bien son travail, on a passé une très bonne année, et ça a été. Avec elle on avait fait une expérience : on avait fait une dictée, parce que pareil, j'ai des dictées aménagées, en fait c'est une dictée à trous, ou parfois il y a plusieurs solutions et il faut choisir entre les solutions. Et on avait fait cette expérience-là, sur la même dictée, d'avoir une dictée aménagée et une dictée que je fais moi-même, et qu'elle me le corrige comme les autres. Du coup, j'avais eu -34 sur ma dictée. Donc ça fait mal, heureusement que c'était pas compté. Avec mon autre dictée, j'avais eu 10 je crois, j'avais réussi à avoir la moyenne. Elle m'avait dit : « ça peut servir à prouver qu'il y a quand même besoin d'un bon aménagement ». C'était intéressant de faire ça avec elle. En 3ème, j'ai eu une super prof qui m'a vraiment soutenu et qui pour mon brevet de français, m'a vraiment aidé. Franchement, c'était vraiment bien, les deux dernières années de français avant de passer au lycée, c'était bien. En seconde, ça s'est bien passé, j'ai pas eu de problèmes avec ma prof.

E – Pas de conflits particuliers avec les enseignants de français, hormis votre prof de 5ème ?

V – Après, moi je m'adapte aux gens et aux profs que j'ai en face aussi.

E – Vous visez quelle orientation post-bac ?

V – Un BTS, en bio-technologie ou en analyse bio-médicale.

E – Vous pensez que votre dyslexie peut jouer en votre défaveur pour obtenir ça ?

V – Non, je pense pas. C'est un peu une brindille dans les roues, mais ça empêche pas que l'engrenage tourne quand même. Je vois pas ça comme un frein à mes études futures, et même à ma vie future. La dyslexie, c'est juste au niveau de l'écriture, après ça empêche pas de bien comprendre, ça empêche pas de participer en cours, de bien manipuler, ça empêche pas de vire, ni rien.

E – Merci, Victor.

Entretien n°2 : Julie*, 2nde

Enquêteur – Et-ce que vous pourriez me parler de votre scolarité à l'école primaire et ensuite au collège ?

Julie – A l'école primaire, j'étais pas vraiment dans les cours, ça arrivait pas à captiver mon attention, j'avais pas vraiment d'aide. A l'extérieur, j'allais voir une orthophoniste, qui m'aidait sur certains points, du genre les syllabes, les choses comme ça à prononcer. Après au collège j'avais pas du tout d'aide, j'avais tout arrêter. Du coup j'essayais d'apprendre un peu mes cours, mais j'étais pas du tout dedans, donc je travaillais pas forcément énormément.

E – Vous parlez d'une orthophoniste, vous l'avez vue à partir de quand, à l'école primaire ?

J – Je sais plus du tout, je crois que j'ai arrêté de la voir en CM1.

E – Vous êtes allée la voir pour quoi : des problèmes de lecture ? D'écriture ?

J – De tout. J'avais énormément de problèmes pour lire, on faisait plein d'exercices avec plein de syllabes, plein de petits exercices pour essayer de lire de toutes les façons possibles, en cachant des lettres, en essayant de lire le reste du mot, d'essayer de voir si je pouvais trouver le reste... après je me souviens plus exactement .

E – Pendant que vous êtes allée voir cette orthophoniste, il n'y a pas eu de détection, de diagnostic de posé ?

J – Peut-être, mais je m'en souviens plus du tout.

E – Cette entrevue avec l'orthophoniste, ça a entraîné des aménagements, des changements à l'école primaire ? Des recommandations ?

J – Oui, il y a avait d'autres personnes qui étaient dans les mêmes difficultés que moi, et quelqu'un nous prenait dans des heures libres pour nous aider, pas exactement mais presque comme l'orthophoniste, il nous faisait des exercices, des choses comme ça.

E – Donc du soutien. Mais il n'y avait pas de changement dans la manière de travailler en classe avec le professeur ?

J – Non.

E – Donc pas d'adaptations mises en place à l'école primaire. Rien du tout ?

J – Non.

E – Vous avez arrêté l'orthophoniste en CM1, et en CM2, ça s'est passé comment ?

J – En CM2 j'ai travaillé comme les autres. J'avais pas forcément de bonnes notes, mais je travaillais comme les autres.

E – Et vous le viviez comment de ne pas avoir de bonnes notes ?

J – En fait, je m'en fichais un petit peu. Y'avait pas de...

E – Pourquoi ?

J – Parce que j'étais pas forcément intéressée par l'école et mes parents, en fait, ils s'en fichaient un peu aussi.

E – Vous manquiez beaucoup l'école ? Vous étiez souvent absente ?

J – Quand j'étais plus petite oui, mais sinon après non. Quand j'étais en CE1, j'ai redoublé parce que j'y allais jamais, et ma mère m'obligeait jamais à faire des devoirs, donc je les faisais jamais, donc j'ai pris énormément de retard là-dessus aussi.

E – Et ce ne serait pas à ce moment-là que l'orthophonie a commencé ?

J – Je sais plus.

E – Est-ce que vous vous souvenez si le terme de dyslexie a été évoqué par vos instituteurs ou institutrices à ce moment-là ?

J – Oui. Oui, oui.

E – Pendant l'école primaire, on en a parlé ? On a dit : « Peut-être que Julie est dyslexique » ?

J – Oui, c'était sûr que je l'étais.

E – Il y a dû y avoir un diagnostic, peut-être ?

J – Oui, mais je sais plus exactement lequel.

E – Et au collège, comment ça s'est passé ?

J – C'est pareil, je travaillais comme les autres, y'avait pas de changement, même si j'avais des problèmes, j'en parlais pas forcément. Je leur disais qu'il y a avait certaines choses que je pouvais pas faire. Y a certains profs qui m'aidaient mais d'autres qui faisaient pas forcément attention.

E – Il n'y a pas eu de présentation de votre trouble de dyslexie, pas d'aménagements demandés ?

J – Non, pas du tout.

E – Ni par vos parents ni par personne ?

J – Non, pas du tout.

E – Comment étaient vos résultats en 6ème, alors ?

J – J'avais de très mauvais résultats.

E – Partout ou dans certaines matières en particulier ?

J – Je sais plus exactement, mais je pense que c'était en global, partout.

E – Vous les expliquez comment, ces mauvais résultats ? Ça ne vous intéressait toujours pas,

l'école ?

J – Oui, je travaillais pas du tout, je faisais rien. J'écoutais... à peine.

E – Et ça viendrait de quoi, ce désintérêt ?

J – Le fait que j'avais énormément de problèmes pour apprendre et tout ça, et le fait que j'arrivais pas forcément à suivre ou à comprendre, donc...

E – Ça vous a démotivée ?

J – Oui. En fait j'en étais arrivée à un stade où apprendre, je connaissais plus. Pour moi, apprendre, je savais plus ce que c'était du tout.

E – Et ça a changé depuis ?

J – Oui, parce qu'après, je suis partie dans un autre collège pour finir ma 5ème, ça a pas vraiment changé non plus, mais après j'ai été en professionnel et c'est là où vraiment j'ai eu de bonnes notes, où j'ai vraiment commencé à réapprendre, à apprendre mes cours, à réviser, à avoir de bonnes notes, et c'est là que j'ai retrouvé le goût d'apprendre, et le goût d'aimer l'école.

E – Quand vous dites « professionnel », vous parlez d'une MFR ?

J – Oui.

E – Qu'est-ce que vous faisiez dans cette MFR, quelles étaient les sections ? Il y avait une classe en particulier à laquelle vous apparteniez, ou qui avait un projet spécial ?

J – Non, non, c'était une MFR agricole. On faisait tous les stages qu'on voulait. Après on avait des cours comme dans toutes les écoles : maths, français, histoire, bio...

E – Et ça, ça vous a plu ?

J – Oui. On comprenait, les cours étaient simples, ils étaient expliqués tels quels, ils nous donnaient vraiment envie d'apprendre. Et puis les profs, c'étaient des formateurs donc ils étaient vraiment en train de rigoler avec nous, c'était vraiment génial.

E – La remotivation est venue car l'école était différente ?

J – Oui, la façon d'apprendre était différente et plus simple.

E – Il y avait des choses qui se faisaient dans cet établissement, hormis la relation plus détendue avec les enseignants, qui vous ont fait vous dire : « C'est ça que je veux faire, c'est comme ça que j'ai envie de travailler » ? Des méthodes en particulier ou des activités particulières ?

J – On faisait plein d'activités pour trouver la meilleure façon pour nous, chacun, de travailler. Et dès qu'on avait un problème, ils pouvaient nous prendre à part et nous expliquer, nous réexpliquer même plusieurs fois jusqu'à temps qu'on comprenne. Et ce qui m'a... [*elle hésite*] Comment savoir ce que je voulais faire ? On faisait des stages, on a fait plein, plein, plein de stages, j'ai travaillé dans beaucoup de choses, et le truc c'est que moi je veux pas travailler maintenant, je veux continuer à apprendre. J'adorais la MFR mais c'est les stages qui me dérangeaient. Je me suis dit : « Maintenant que j'ai retrouvé l'envie de travailler, je vais retourner

au lycée, pour apprendre et faire une filière que j'aime ». Au départ, je voulais aller dans le scientifique, parce que j'adore ça. Mais le problème, c'est que mes moyennes sont pas très très hautes, et j'adore quand même la littérature, donc je me suis dit que c'était L que je voulais faire.

E – Arrivée à la fin de la 3ème, vous avez demandé à retourner au lycée général : le conseil de classe de 3ème était d'accord avec ce vœu ?

J – En fait, au début d'année de 3ème, on m'a dit que jamais j'aurais le niveau pour retourner en général, et c'est là que ça s'est vraiment déclenché et je me suis dit : « Je vais leur prouver que si ». Et à la fin de l'année, ils m'ont dit que j'avais le niveau.

E – On vous a proposé d'autres orientations ?

J – Oui, on m'en avait proposé d'autres, en professionnel, des choses comme ça, mais je leur ai dit que je voulais plus aller en professionnel.

E – On vous a dit « le lycée pro » en général ? On ne vous a pas conseillé une section en particulier ?

J – Non.

E – On vous a conseillé l'apprentissage ?

J – Oui, mais ils savaient très bien que ça m'intéresserait pas, donc on en pas forcément parlé.

E – Vous arrivez au lycée, mais vous n'aviez pas bénéficié d'aménagements au collège, et à la MFR non plus.

J – Pas vraiment, non.

E – Il y en avait quand même ? C'était le fait que ça soit plus individualisé ?

J – Oui, c'est ça.

E – Les effectifs étaient très nombreux, à la MFR ?

J – Non, on devait être pas plus de trente, des fois moins, par classe.

E – C'est pas mal, déjà.

J – Oui, mais il n'y avait qu'une classe de 4ème, et deux classes de 3ème.

E – Alors maintenant, pas d'aménagements car il n'y a pas eu de demande en ce qui vous concerne cette année. Et le travail en seconde est différent de ce que vous faisiez l'année dernière ?

J – Oui, oui. C'est pas le même environnement, je suis plus en professionnel. On est plus dans la classe, on a différents profs aussi, en professionnel, on avait un prof qui faisait deux matières. Il y avait beaucoup moins de professeurs donc ils nous connaissaient tous. Là, vu qu'il y a plus de monde, les profs ont beaucoup moins de temps à donner aux élèves. Du coup je me débrouille un peu plus toute seule, mais je sais que si j'ai besoin d'aide, je peux voir des amis, des choses comme ça.

E – Vous pensez que les enseignants ont connaissance de vos difficultés, actuellement ?

J – Non, je pense pas.

E – Combien, d'après vous ?

J – Deux. Peut-être trois.

E – Comment vous sentez-vous face aux difficultés qu'imposent ces changements ? Le fait d'être dans un environnement différent, le fait d'être plus nombreux par classe, le fait que les enseignants vous connaissent moins ?

J – La MFR me manque un peu, mais je me dis que je peux quand même essayer et que si je bosse vraiment, je pourrais quand même y arriver.

E – Quel regard portez-vous sur vos résultats actuellement ?

J – Je me dis que ça peut pas être vraiment pire. J'ai des résultats assez bas, je me dis qu'il faut pas que je baisse mais... faut absolument pas que je baisse en tout cas, c'est ça que je me dis, surtout. Faut au moins que je stagne et que j'essaye d'augmenter.

E – Et vous avez des solutions pour arriver à ça ?

J – Faut que je continue à travailler, à réviser, à écouter en cours.

E – Vous pensez que si les équipes pédagogiques mettaient en place des aménagements pour que vous puissiez réussir mieux, ce serait utile ?

J – Oui, ça m'aiderait beaucoup, je pense.

E – De quoi auriez-vous besoin, d'après vous ?

J – D'aide aux devoirs, de choses comme ça. Je sais pas exactement mais oui, j'aurais besoin qu'on m'aide.

E – En cours, quelles sont les difficultés que vous éprouvez ? Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous assistez au cours ?

J – Des fois, écouter et comprendre, c'est assez compliqué.

E – Il vous faudrait plus de temps ? Moins de quantité ?

J – Un peu plus de temps. Des fois, c'est assez compliqué de copier le cours et d'écouter en même temps. Parce que je peux pas faire les deux en même temps, donc soit j'écoute pas vraiment, soit je loupe la moitié du cours, j'écris pas vraiment le cours, mais je crois que je préfère ne pas copier le cours et écouter. Je préfère faire ça.

E – Si on mettait un aménagement en place avec un support écrit qu'on vous donnerait, ça serait plus utile ? Vous pourriez faire un peu plus les deux ?

J – Je pense, oui.

E – Avez-vous des difficultés à la lecture des documents écrits ?

J – A voix haute ?

E – A la lecture silencieuse ?

J – Non, pas du tout.

E – Quels sont vos vœux d'orientation pour la fin de cette année ?

J – J'aimerais bien aller en L.

E – C'est votre seul vœu ou vous en avez d'autres ?

J – Non, c'est mon seul vœu.

E – Pourquoi voulez-vous aller en L ?

J – Parce que la littérature, ça m'intéresse énormément ; j'adore les langues, même si j'ai des fois un peu de mal à les apprendre, mais c'est vraiment quelque chose qui m'intéresse, je trouve ça vraiment génial.

E – Avez-vous des difficultés à la lecture, à la pratique des langues étrangères ?

J – Alors le problème, c'est que quand j'étais en professionnel, on faisait pas anglais, du moins pas énormément, du coup j'ai énormément de retard sur ça : je connais pas mes conjugaisons, y'a certains mots que je connais pas du tout.

E – Vous n'aviez pas fait d'anglais approfondi depuis la 5ème ?

J – C'est ça.

E – Et comment vous sentez-vous en anglais, aujourd'hui ?

J – Totalement perdue.

E – On vous a proposé des aménagements ou des solutions pour vous aider ?

J – Non. Non, non.

E – Est-ce que vous pensez que vous l'aurez, cette orientation en première L ?

J – Je sais pas. J'espère. Je pense que le seul truc qui me freine, c'est l'anglais.

E – On peut passer au quatrième thème : les besoins et les enseignants. Est-ce que vous pourriez me dire quels sont vos besoins spécifiques ? Si vous pouviez exprimer ce dont vous avez besoin, ce serait quoi ?

J – Avoir de l'aide personnalisée, mais que pour moi. Que quelqu'un vienne et m'explique en plus approfondi les choses.

E – Et reprendre les cours avec vous ?

J – C'est ça.

E – En cours et pendant les évaluations, vous auriez des besoins spécifiques ?

J – J'aime pas trop écrire car je sais que je fais énormément de fautes d'orthographe, et je déteste qu'on me relise... Mais je sais que si j'écris, ça m'aidera à m'améliorer, donc après... pas vraiment...

E – Et ne pas vous compter l'orthographe, ça vous aiderait ?

J – Oui, énormément.

E – Y a-t-il des profs qui le font déjà ?

J – Ne pas compter mon orthographe ? Je sais pas.

E – Est-ce que votre situation ou les besoins que vous avez ont engendré des conflits avec vos enseignants, de français notamment ?

J – Je sais pas, ça dépend.

E – Certains enseignants de français ont-ils eu des réflexions par rapport à vos difficultés qui vous ont démotivée ? Ou au contraire, qui ont justement agi pour que vous vous sentiez mieux ?

J – En professionnel, on m'a énormément aidée, on m'a toujours aidée, on m'a jamais rabaissée. Par contre, quand j'étais au collège, on m'a déjà fait des réflexions, et ça m'a déjà ralenti.

E – Vous souvenez-vous de ces réflexions ?

J – Pas exactement, non. Mais on me faisait des réflexions.

E – Sur la qualité de votre travail ? Sur ce que vous pourriez faire après ?

J – Oui, on me disait toujours que j'y arriverai pas. Et on me critiquait énormément aussi sur mon orthographe.

E – Spécifiquement en français ou un peu partout ?

J – Un peu partout.

E – Merci Julie.

Entretien n°3 : Hannah*, Terminale.

Enquêteur – Comment s'est déroulé votre scolarité à l'école primaire et au collège ?

Hannah – Moi, j'ai été diagnostiquée dyslexique dès mon CE1, dès qu'on peut faire les tests, on m'a fait les tests parce que dès le CP j'arrivais pas à lire à l'oral et l'écrit était très compliqué pour moi. Je me souviens de passer mes récréations dans la classe. Dès le début on m'a dit que j'étais dyslexique [*Elle bute sur le mot*]. Ça s'est assez bien passé, mes profs m'aidaient, surtout mon prof

de CM1-CM2, qui m'a aidée pour mon entrée au collège. Ma primaire s'est bien déroulée, toujours des difficultés liées à la dyslexie... Je me souviens des fois, mes camarades de classe avaient déjà copié 20 lignes sur une évaluation, moi j'en avais copié que 4, des trucs comme ça... Franchement, ma scolarité primaire s'est bien passée. Après, mon collège, je suis bien rentrée dedans grâce mon prof de CM1-CM2 parce qu'il m'a tout de suite dit comment il fallait que j'aborde les choses et ma prof principale de 6ème m'a aussi énormément aidée, ce qui fait que durant mon collège ça s'est assez bien passé, j'ai été bien encadrée, le mot est bien passé entre les profs du collège, entre les différentes années. Oui, ça s'est bien passé. Et puis pour mon brevet aussi, j'ai pu avoir mon tiers-temps.

E – Vous aviez des adaptations en classe, ou pendant les devoirs en classe, au collège ?

H – Si les devoirs étaient très longs, on me les raccourcissait. Mais sinon, pas d'aide extérieure.

E – Qui avait recommandé le diagnostic : vos parents ou l'enseignant de CE1 ?

H – L'enseignant de CP, en fait. Parce qu'il y avait vraiment un décalage entre le fait qu'à la maison je lisais énormément et à l'oral quand je devais passer devant la classe, je butais sur pratiquement tous les mots.

E – Que vous ont apporté les adaptations dont vous avez bénéficié dans votre scolarité ? Une fois le diagnostic posé et vos difficultés prises en compte, qu'est-ce que ça a changé dans votre rapport à l'école ?

H – J'ai été diagnostiquée tellement tôt que je peux pas vous dire. J'ai toujours eu la scolarité pareille, je sais pas vraiment.

E – Vous sentiez-vous en décalage avec vos camarades ?

H – Oh non, pas plus que ça, non. Non, la dyslexie je le prends pas comme quelque chose d'insurmontable, je me dis : « J'ai ça, tant pis ». On m'a toujours dit : « Ton cerveau a été fait comme ça : il y a des passages, des ponts qui ont pas été bien faits, mais il a réussi à trouver d'autres moyens. C'est un peu plus long à la compréhension, mais tu y arriveras toujours ».

E – Vous parlez de moyens détournés pour arriver au même résultat : avez-vous des exemples de moyens que vous mettez justement en œuvre pour contourner des difficultés ?

H – [*Elle réfléchit*]... Quand j'étais petite, les dictées : l'horreur pour moi. J'étais tout le temps en train de recopier, recopier, recopier, et c'est ce qui fonctionnait le mieux pour moi, de connaître mes mots par cœur, par cœur, par cœur, c'est vraiment ce qui fonctionne. C'est une technique qui est pour beaucoup d'élèves mais moi étant une dyslexique [*elle bute sur le mot*] vraiment pas très élevée, par rapport à d'autres gens que je connais qui sont plus élevées, c'est vraiment ce qui fonctionne très bien pour moi. Et je fonctionne beaucoup à l'oral, en fait. Les cours, je les apprends plus facilement quand j'écoute le cours, le prof, ce qu'il me dit, que devant mon cahier, à lire, à lire et à lire.

E – La ré-oralisation, ça vous aide ?

H – Oui, c'est ça.

E – Comment s'est passée votre orientation en fin de 3ème quand vous avez demandé un Lycée général et technologique ? Personne n'a émis d'objection ?

H – Non, juste ma prof principale pour me « booster » m'avait dit que je redoublerais ma seconde, mais bon, je l'ai pas fait donc...

E – Pourquoi disait-elle ça ?

H – Parce qu'elle « boostait » ses élèves comme ça, c'était une manière pour certains élèves de se dire : « Tu vas pas y arriver » donc pour nous donner l'envie d'y arriver... le dépassement de soi, en fait.

E – Un genre de défi ?

H – C'est ça.

E – Quelque chose vous était reproché, hors des difficultés liées à votre dyslexie ?

H – Non. Non, j'ai toujours été une élève attentive, je rendais toujours mes devoirs... Non, je suis une élève sérieuse.

E – Vous aviez proposé d'autres orientations ?

H – Non, jamais. Non.

E – Pas d'orientation vers le professionnel ?

H – Non, pas du tout.

E – Ça a donc toujours été le général ?

H – Toujours.

E – Les aménagements dont vous avez bénéficié – les devoirs raccourcis, le tiers-temps, notamment à l'examen du brevet – ont-ils été renouvelés à votre entrée au lycée ?

H – Alors, ça a été très compliqué, parce qu'on passe sur un autre type d'aide. Le passage est très compliqué. C'est pas le même nom, mais ça veut à peu près faire la même chose mais les procédures sont plus complexes. De moi-même, je dis toujours à mes enseignants que je suis dyslexique, comme ça ils le savent, même s'il faut que je leur répète plusieurs fois pour qu'ils comprennent que je vais pas y arriver pareil que les autres. Les devoirs raccourcis, ils l'ont vraiment fait en maths parce qu'on est passé vraiment sur de la rédaction et pour la rédaction qui est vraiment très très longue sur certains exercices, soit ils me demandent de couper la rédaction, soit de changer. Mais pour les autres cours, non, y'a pas vraiment eu d'autres choses. Après, certains profs me demandent, par exemple s'ils ont des *Power-point*, si j'ai besoin de l'avoir moi, mais non. J'écoute en cours, ça me suffit.

E – Parce que vous ré-oralisez ?

H – Oui, c'est ça.

E – Vous avez dit que vous dites de vous-même à vos enseignants que vous êtes dyslexique, et vous ajoutez : « Il faut leur répéter plusieurs fois pour qu'ils comprennent ». Ils ont du mal à comprendre ce qu'est un élève dyslexique ?

H – Je pense pas qu'ils ont du mal. Je pense qu'ils intègrent pas... On est nombreux dans une classe au lycée : dans mes trois classes, on était toujours plus de 35. Donc ils font pas vraiment du cas par cas, une élève dyslexique, ça se perd vraiment dans la masse des élèves, donc c'est pour ça que je leur répète pour qu'ils comprennent bien que je suis dyslexique.

E – Avez-vous eu, dans certaines matières, des difficultés parce que l'enseignant avait oublié ou qu'il n'arrivait pas à prendre en compte cette particularité-là ?

H – Cette année, en SES, ma prof me dit à chaque contrôle : « Fais attention à ta rédaction », mais en étant dyslexique, ma rédaction et le fait que je sois coupée dans mes temps, je peux pas vraiment faire plus que je ne fais déjà. C'est vraiment... Elle sait que je suis dyslexique, mais j'ai pas l'impression que dans sa notation elle se rende compte que ce qu'elle fait me pénalise.

E – Et comment le vivez-vous ?

H – Je me dis que c'est nul pour mes notes, mais bon, y'a pas que les notes dans la vie.

E – Ça vous pénalise à quel point ? Ça retire beaucoup de points, sur vos copies ?

H – Je sais pas si ça retire beaucoup de points, mais je n'ai une moyenne que de 6. Dans tous mes contrôles, j'ai à peu près 6, donc c'est une moyenne très très basse. C'est ça le problème.

E – En Sciences Économiques et Sociales, alors que vous êtes en Terminale ES ?

H – C'est ça.

E – Et cette spécialité a quel coefficient ?

H – 7. Et moi, comme j'ai pris Sciences Po, je suis à 9. Après, je me dis qu'il y a des gens de ma classe qui sont un peu dans le flou aussi comme moi, donc je me dis que ça peut aller.

E – Vous restez positive malgré tout ?

H – Oui, toujours.

E – Vous êtes arrivée au lycée en seconde : le travail qui vous était demandé, vous l'avez trouvé vraiment différent de celui du collège, en quantité, en exigence ?

H – Pas vraiment en seconde. On me disait qu'il y avait beaucoup de devoirs, mais mes profs ne donnaient pas vraiment de devoirs, les seuls profs qui nous donnaient vraiment des devoirs, c'étaient les maths et la physique-chimie, après on n'en avait pas d'autres. J'ai vraiment vu la différence en 1ère. Là, on nous demandait vraiment plus les méthodes qui changent, et vraiment là j'ai vu le changement.

E – Et comment vous êtes-vous sentie face à ce niveau d'exigence qui avait grimpé d'un coup ?

H – [*Elle hésite, puis soupire*]... Que de toute façon, il grimpait, et que quoiqu'il arrive ça grimpe tout le temps donc il faut y aller.

E – Vous avez dû mettre en place d'autres moyens de contournement ?

H – Non. Non, faut juste être plus assidu dans son travail.

E – A la fin de l'année de seconde, qu'aviez-vous présenté comme vœux d'orientation ?

H – ES.

E – Un seul vœu ? Pas d'autres ? Pas de « plan B » ?

H – Bah je suis nulle en maths. Enfin, les maths c'est pas vraiment mon truc, et les filières technologiques proposées ici ne m'intéressent pas, et faire L... C'était pas vraiment ce qui allait avec la dyslexie, même si j'aime beaucoup la littérature, je me sentais pas vraiment d'attaque à faire ça, donc j'ai fait ES.

E – Là non plus, ni avis réservé ni refus pour ce vœu d'orientation ?

H – Non, non plus.

E – Vous avez eu l'aménagement du tiers-temps, aux épreuves anticipées de français ?

H – Oui, pour l'oral aussi.

E – Comment s'est passée l'année de préparation pour ces épreuves-là ?

H – Plutôt bien, j'avais une très bonne prof, donc ça s'est bien passé. Bon, j'ai pas eu une très très bonne note en écrit, j'ai eu que 9 sur 20, c'est pas énorme, mais je me suis rattrapée : par exemple en TPE j'ai eu 20 sur 20, et mon oral de français j'ai eu 14. Donc je me dis que vraiment, c'est l'oral qui fonctionne le mieux pour moi, et l'écrit ça peine toujours un peu. Mais ça s'est bien passé.

E – Alors que vous disiez tout à l'heure qu'en primaire, vos grandes difficultés concernaient surtout le passage à l'oral.

H – Oui, le passage à l'oral parce qu'on lit beaucoup en primaire, on discute pas vraiment avec les profs, alors qu'au lycée et au collège, c'est plus du « question-réponse », et ça, ça me va très bien et je fonctionne très bien avec ça.

E – Comment avez-vous fait pour la lecture du passage lors de l'épreuve orale de français ?

H – C'était une pièce de théâtre, donc c'était très court, plus facile. Comme je suis dyslexique, c'était marqué, donc ils m'ont fait un petit passage. Ils aménagent aussi pour la lecture.

E – Vos résultats vous ont satisfaite ?

H – On peut toujours faire mieux, mais oui, je suis contente de ce que j'ai fait.

E – Avez-vous senti des progrès entre votre entrée au lycée et le moment où vous avez appris que vous aviez eu 14 à l'oral ?

H – Non, parce que j'ai l'impression de faire toujours la même chose, d'être toujours au même niveau. Quand je passerai par des 17, là je sentirai que j'aurai progressé. Mais là, je suis sur 14, donc je sais que c'est à peu près la moyenne de ce que je fais d'habitude.

E – Vos aménagements sont reconduits pour cette année de Terminale ? Tiers-temps, y compris

pour les bacs blancs ? Les devoirs sont raccourcis ou en tiers-temps ?

H – Oui. Les devoirs, ou raccourcis ou en tiers-temps si c'est possible, mais les tiers-temps, c'est compliqué. Y'a juste en maths, comme on fait des devoirs d'une heure sur des cours de deux heures, j'ai la possibilité de continuer sur le tiers-temps, mais sinon, c'est des devoirs raccourcis.

E – Des difficultés nouvelles se sont-elles faites jour pour cette année de Terminale ?

H – Hé bien j'ai dû refaire un bilan pour montrer que j'étais encore dyslexique, chose vraiment nulle : à chaque fois qu'on doit passer une nouvelle épreuve, on doit redire qu'on est dyslexique, alors qu'on est dyslexique à vie, ça c'est un truc nul. Avec mon orthophoniste, on a découvert que maintenant, quand on fait une dictée – parce qu'il y a une épreuve de dictée – j'oublie des mots, maintenant, en prenant tellement de notes, tout le temps, je saute des mots.

E – Donc il est possible qu'il y ait des mots qui manquent dans votre prise de notes en cours ?

H – La prise de notes en cours, c'est pas très dérangeant, c'est ma prise de notes, donc je cible des mots importants, mais par contre, sur mes rédactions là oui, il manque des mots.

E – C'est ce qui pourrait vous pénaliser dans les Ses dont vous parliez ?

H – C'est ça.

E – Pas d'autres difficultés que celles-ci ?

H – Non.

E – Vous parliez de la nouvelle justification à chaque épreuve : vous avez passé un bilan déjà l'année dernière ?

H – Non, les bilans sont de deux ans : j'en ai passé un en 3ème pour le brevet, ça couvrait l'année de seconde, et il fallait que j'en repasse un pour la 1ère.

E – Quelle orientation post-bac visez-vous ?

H – Sciences Po.

E – Pourquoi ce choix ?

H – J'ai découvert Sciences Po par une présentation, et je me suis dit : « C'est ça que je veux faire ».

E – Pensez-vous que le fait d'être dyslexique peut jouer en votre défaveur, soit pour obtenir cette orientation soit pour réussir à l'intérieur de cette orientation ? Quelles difficultés cela peut-il poser ?

H – [*Elle soupire*]... Difficultés du fait que le concours est à l'écrit, et que ma copie sera perdue dans un amas de copie, donc là oui, ça va être compliqué. Mais comme sur les concours, il y a la lettre de motivation, je peux bien mettre que je suis dyslexique, et je peux espérer passer à l'oral grâce à ma lettre de motivation pour justement me défendre à l'oral et là rentrer à Sciences Po plus facilement.

E – Quelqu'un vous a-t-il dissuadée de postuler pour cette formation, en raison justement de votre dyslexie ?

H – [*Elle hésite*]... Non, au départ mes parents comprenaient pas trop pourquoi, et puis on est allé faire les portes ouvertes, et ma mère m'a dit : « C'est là que tu te sentiras bien », parce que c'est beaucoup d'oral, de présentations orales pour le contrôle continu et elle m'a dit : « C'est bien, ça t'ira très bien ».

E – Vous vous sentez donc soutenue par vos parents ?

H – Oui, depuis toujours.

E – Pensez-vous que le fait d'avoir été diagnostiquée tôt a joué pour vous ?

H – Oui. J'ai été suivie, ma mère était toujours là derrière moi à m'aider, dès que j'avais un problème je lui demandais, elle venait m'aider. Les profs aussi. En primaire, c'est plus facile qu'au collège et au lycée, mais mes profs étaient au courant que j'étais dyslexique donc même si j'ai pas vraiment de souvenir de ma primaire à part mon CM1-CM2, je sais que mes autres profs m'ont aidée. Après au collège aussi. Être diagnostiquée [*elle bute sur le mot*] le plus tôt possible aide parce qu'on peut travailler plus longtemps sur nos difficultés. Ce qui fait qu'avec mon orthophoniste, en 5ème je crois, elle m'a dit : « Je peux plus rien faire maintenant, t'es arrivée au bout. Je pourrai plus que te revoir pour les bilans ».

E – Pour vous, il est important de démarrer tôt le diagnostic et la prise en charge ?

H – Oui.

E – Pensez-vous que le fait d'avoir été diagnostiquée tôt et d'avoir bénéficié d'aménagements tôt vous a déculpabilisée, par rapport à cette notion de difficulté ?

H – Sans doute. Ça me dérange pas du tout d'être dyslexique, ça fait partie de moi, mais je pense que oui, ça aide. Y a des personnes, même si elles sont diagnostiquées [*elle bute sur le mot*] tard, ça les dérange pas plus que ça, mais je pense qu'il y en a qui doivent se refermer sur eux-mêmes. Moi, je préfère dire que je suis dyslexique, mettre les choses plat tout de suite, dire : « J'ai ces difficultés-là, et soit vous faites avec, soit vous faites pas avec, quoi ».

E – Les enseignants de français que vous avez rencontrés au cours de votre scolarité, comment ça se passait avec eux ?

H – Ma prof principale de 6ème, qui était ma prof de français et ma prof de latin l'année d'après, a tout fait pour que ça se passe au mieux. Les profs de français sont je pense les plus tolérants sur la dyslexie. Je pense que c'est ceux qui sont le plus informés de ces problèmes-là sur les élèves, parce que ça touche vraiment leur matière. J'ai toujours été sans trop de difficultés avec mes profs de français ?

E – Pas de conflits spéciaux avec des enseignants, quels qu'ils soient, au collège ou au lycée ?

H – Non.

E – Pas de difficultés de la part de vos enseignants à accepter les aménagements ?

H – Non, du tout.

E – D'après vous, quand il s'agit de préparer les épreuves anticipées de français, quels seraient les besoins spécifiques des élèves qui souffrent de dyslexie ?

H – Pour moi, après avoir revu ma méthodologie, essayer de comprendre la méthodologie, je vois pas.

E – Du soutien en méthodologie, ça serait bien ?

H – Oui. Moi je sais que c'est ça qui me bloque, qui va pas du tout dans toute la fin de ma scolarité lycée. Non, je vois pas vraiment, parce qu'en fait, c'est tellement spécifique à chaque personne, chaque personne a sa propre façon de voir sa dyslexie, sa propre façon de la travailler, que je peux pas vous répondre globalement.

E – Merci, Hannah.