

Université de Provence
UFR « Psychologie, Sciences de l'Education »
Centre de formation des conseillers d'orientation psychologues

Travail d'étude et de recherche
Présenté pour l'obtention du
DECOP

L'élève dyslexique, quelles ressources
pour son orientation ?

Par

Lucie Arlandès
Aurélie Cochet

Sous la direction de
Catherine Rouyer
Directrice des études

Année universitaire 2006/2007

29 avenue Robert Schuman
13621 – Aix en Provence CEDEX 1

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I. PRESENTATION DE LA RECHERCHE	5
A. REVUE DE LITTERATURE SUR LA DYSLEXIE	5
1. <i>Éléments de définition</i>	5
2. <i>Hypothèses explicatives</i>	8
3. <i>Le diagnostic</i>	11
4. <i>Les troubles dyslexiques</i>	12
5. <i>Échec scolaire et dyslexie</i>	15
6. <i>La construction du projet professionnel</i>	18
B. PROBLEMATIQUE.....	19
1. <i>Hypothèse générale</i>	20
2. <i>Hypothèses opérationnelles</i>	20
II. METHODOLOGIE : ETUDES DE CAS.....	21
A. METHODOLOGIE DES ENTRETIENS	21
1. <i>Les sujets</i>	21
2. <i>Le matériel</i>	21
3. <i>La procédure</i>	21
III. RESULTATS	24
A. SYNTHÈSE DES ENTRETIENS	24
1. <i>Aïcha</i>	24
2. <i>Élise</i>	25
3. <i>Leslie</i>	27
B. ANALYSE DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.....	29
1. <i>Difficultés liées à la lecture</i>	29
2. <i>Difficultés liées aux troubles associés</i>	30
3. <i>Vécu de la dyslexie sur un plan psychoaffectif</i>	31
4. <i>Les difficultés liées aux modalités d'évaluation</i>	33
5. <i>Les situations favorables</i>	33
6. <i>Les situations aggravantes</i>	35
7. <i>Les stratégies mises en œuvre</i>	36
IV. DISCUSSION – CONCLUSION	40
A. RÉSUMÉ DES RESULTATS.....	40
B. CONFRONTATION DES RESULTATS AVEC LES HYPOTHESES	40
C. CRITIQUES	42
D. IMPLICATIONS ET PROLONGEMENTS	42
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	44

Introduction

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont un enjeu majeur de l'École. Parmi les obstacles à l'acquisition de ces compétences, un trouble spécifique décrit depuis plus d'un siècle, la dyslexie, fait l'objet d'une attention toute particulière. Bien qu'il en existe d'autres, il est le plus connu et le plus étudié des troubles des apprentissages. Il a notamment fait l'objet d'une expertise collective coordonnée par l'Inserm¹ en 2007. Des rapports antérieurs à cette expertise (Ringard, 2000 ; Véber et Ringard, 2001) ont donné lieu à un Plan national d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage de la part du Ministère de la santé et du Ministère de l'éducation nationale. Ce plan traduit une volonté d'agir pour améliorer la situation de ces enfants et de leur famille.

Les difficultés scolaires liées à la dyslexie, « si elles ne sont pas prises en charge, peuvent conduire à la marginalisation voire à la stigmatisation des enfants et les échecs cumulés aboutir à des difficultés d'insertion sociale à l'âge adulte » (Inserm, 2007, p. XIII). Pris sous cet angle, la question de la dyslexie entre en jeu dans les fonctions du Conseiller d'Orientation – Psychologue (COP), dans le sens où sa mission est de participer « à l'élaboration ainsi qu'à la réalisation des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants en formation initiale » (décret n°91-290 du 20 mars 1991). En amont, sa fonction relative à l'aide à l'adaptation et qui implique de permettre à l'élève de vivre à l'École en situation de réussite nous semble justifier le questionnement sur le rôle du COP dans l'orientation de l'enfant présentant un trouble dyslexique.

¹ Institut national de la santé et de la recherche médicale

La rencontre avec M. Ariel CONTE, président de l'association Coridys, nous a inspiré ce thème de recherche. Son expérience l'a amené à s'interroger quant à l'insertion professionnelle et en amont l'orientation des personnes présentant une dyslexie. Nous nous sommes demandé quelles difficultés elles pouvaient rencontrer dans leur orientation. Nous avons pour cela choisi de questionner la dyslexie du côté de l'échec scolaire et des ressources pouvant être utilisées dans la construction du projet scolaire et professionnel.

Notre étude développera donc dans un premier temps les notions importantes à la compréhension de ces thèmes, permettant d'appréhender ce que sont la dyslexie, l'échec scolaire et la construction d'un projet d'orientation. En lien avec cette revue de littérature nous expliciterons les hypothèses de travail qui ont guidé la recherche. Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthode utilisée. Une troisième partie détaillera les résultats obtenus à partir d'entretiens, ainsi que leur analyse. Pour finir, nous confronterons les résultats aux hypothèses et proposerons des éléments de réflexion notamment autour du rôle du COP auprès des élèves présentant une dyslexie.

I. Présentation de la recherche

A. *Revue de littérature sur la dyslexie*

1. Éléments de définition

a) Historique

Les premiers témoignages susceptibles de faire état de la dyslexie remontent à la fin du XIX^{ème} siècle. Un médecin anglais, Pringle Morgan, décrit dans une revue scientifique, le cas d'un jeune garçon aux capacités intellectuelles élevées, mais présentant d'importantes difficultés à lire. Hinshelwood, un ophtalmologue, s'intéressa également à la question et définit ce trouble de dyslexie. Ce dernier fit un rapprochement avec les lésions de l'adulte « alexiques » et mit en cause un dysfonctionnement neurologique. Samuel Torrey Orton, un neuropsychiatre et neuropathologiste américain ancre définitivement la notion de dyslexie dans l'histoire médicale au cours de la première moitié du XX^{ème} siècle. Il utilisa le terme de « troubles de lecture spécifiques » et mit en cause une anomalie cérébrale de « dominance » hémisphérique.

Cependant, un courant issu du milieu éducatif affichait un certain scepticisme face à cette conception « médicale » de la dyslexie. Il s'opposait à l'assimilation à une maladie congénitale et préférait mettre l'accent sur une pédagogie déficitaire ou inadaptée, un environnement défavorable, un trouble psychologique ou un manque de motivation.

b) Définitions officielles

Depuis plus de vingt ans, des classifications internationales essaient de définir ces troubles dits développementaux. La CIM-10² (Organisation mondiale de la santé [OMS],

² Classification internationale des maladies

1998) répertorie le trouble spécifique de la lecture :

[...] altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture, peuvent, toutes, être atteintes. Le trouble spécifique de la lecture s'accompagne fréquemment de difficultés en orthographe, persistant souvent à l'adolescence, même quand l'enfant a pu faire quelques progrès en lecture [...]. Le trouble s'accompagne souvent de troubles émotionnels et de perturbations du comportement pendant l'âge scolaire (F81.0).

Le DSM-IV³ (American psychiatric association [APA], 2003) quant à lui, parle seulement de trouble de la lecture [315.00]. Leurs critères sont assez semblables à l'exception de la prévalence du trouble de la lecture par rapport à tous les autres troubles des apprentissages dans la CIM-10.

Selon ces classifications, la fréquence de la dyslexie est stable dans l'histoire des données connues et atteint toute la population de la même manière avec cependant des variations au niveau du sexe : 3 à 4 garçons pour une fille.

En France, l'ANAES⁴ (1997) décrit la dyslexie comme un « déficit durable et significatif du langage écrit qui ne peut s'expliquer par une cause évidente ». D'une part la notion de « durabilité » implique que le trouble soit fortement installé, et non de manière passagère. On ne peut pas diagnostiquer une dyslexie chez un enfant de CP éprouvant des difficultés à entrer dans l'apprentissage du langage écrit. On peut seulement soupçonner l'existence de ce trouble et orienter vers un spécialiste. En règle générale, un retard de 18 à 24

³ Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux.

⁴ Agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé.

mois dans les capacités de lecture est retenu comme critère de persistance des troubles. D'autre part, l'aspect « significatif » du déficit renvoie au caractère spécifique des troubles compte tenu des capacités de l'enfant dans d'autres domaines.

Les ministères de la Santé et de l'Éducation nationale évaluent la proportion d'enfants présentant une dyslexie parmi la population totale à hauteur de 4 à 6 %, soit en moyenne un enfant par classe.

c) Les différents types de dyslexies

De nombreuses études témoignent de la diversité des formes de dyslexies, en fonction du mode de traitement de l'information, de la répartition et de l'intensité des troubles (légers, moyens, majeurs ou sévères). La détermination du mode de traitement de l'information a donné lieu à la description de la dyslexie phonologique, de la dyslexie de surface et de la dyslexie visuo-attentionnelle.

- Dans la dyslexie « phonologique », la voie par assemblage (conversion des graphes en sons), dite « voie indirecte », ne fonctionne pas correctement. L'enfant lit difficilement des mots peu familiers et des pseudo-mots. L'apprentissage d'une langue étrangère apparaît difficile lorsque celle-ci est « opaque » (comme l'anglais par exemple). Selon l'Inserm (2007), les déficits phonologiques sont les plus fréquents.
- La dyslexie « de surface » est rarement observée seule. Elle est diagnostiquée lorsque la voie par adressage, dite « voie directe », qui permet une lecture par reconnaissance globale des mots (lexique visuel), dysfonctionne. L'enfant déchiffre bien les mots, dans la mesure où ils sont composés de syllabes régulières, mais il ne mémorise pas ou peu l'orthographe des mots entiers. L'accès au sens est perturbé, car l'enfant ne saisit pas les nuances induites par l'orthographe.

Les dyslexies « mixtes » combinent la dyslexie « phonologique » et la dyslexie « de surface ». Dans ces cas plutôt rares il existe des difficultés de traitement des sons et un trouble

de la mémorisation des mots entiers.

- Certains chercheurs décrivent également une dyslexie « visuo-attentionnelle » : l'enfant possède une bonne mémoire de l'orthographe des mots et est capable de transcrire les sons en lettres. Le type d'erreurs rencontrées dans ce trouble dyslexique correspond à des inversions dans les groupes de lettres, des omissions, des ajouts, des reformulations approximatives, des sauts de lignes. Il peut confondre des lettres et des mots avec d'autres leur ressemblant étroitement. Il s'agirait d'un trouble affectant l'attention visuelle nécessaire à l'activité de lecture.

Les études passées en revue par l'Inserm (2007) indiquent qu'un déficit des compétences phonologiques est la caractéristique majeure de la dyslexie. En outre, l'opacité de l'orthographe est un facteur environnemental aggravant. Selon l'Inserm, en l'état de la recherche, les preuves à l'appui d'un déficit visuel à l'origine de la dyslexie (ou de certaines formes de dyslexie) seraient encore fragiles.

2. Hypothèses explicatives

Les recherches sur la dyslexie se sont multipliées depuis une trentaine d'années. La médecine, la psychologie et la psychanalyse se sont penchées sur les raisons de ces dysfonctionnements. Les dyslexies, comme d'autres troubles situés à l'interface de ces différents domaines des sciences humaines (autisme, TDAH), de par leur complexité, ont été et sont encore l'objet de multiples controverses.

a) Approche neurologique

La médecine, et plus particulièrement la neurologie, a largement investi le champ de recherche sur les troubles du langage. Une majorité de chercheurs est aujourd'hui d'accord pour dire que la dyslexie ainsi que les troubles apparentés sont d'origine neurologique. Même s'il y a encore des discussions d'école entre différents modes d'approche, tous convergent

vers un organe, le cerveau, et s'accordent à dire que le trouble initial se situe au niveau des mécanismes sous-tendant l'organisation neuronale de cet organe. Les théories explicatives portent sur les aires du langage ou sur la vision.

Les études les plus récentes, réalisées depuis l'avènement de l'imagerie fonctionnelle du cerveau, ont confirmé le rôle des aires du langage dans la dyslexie. En particulier, tous les travaux qui ont exploré les mécanismes cérébraux de la lecture chez l'enfant présentant une dyslexie ont retrouvé des différences de fonctionnement de l'hémisphère gauche et plus précisément des aires impliquées dans la phonologie. Globalement, les études montrent que la lecture chez le dyslexique active les mêmes aires que chez le non dyslexique avec quelques différences qui vont habituellement dans le sens d'une plus forte activation de la région de Broca et d'une sous-activation d'une région temporale inférieure gauche (Habib & Démonet, 2000 ; Paulesu & al., 2001 ; Shaywitz & Shaywitz, 2003...).

« Ainsi, il paraît aujourd'hui incontournable de considérer l'enfant dyslexique comme un enfant dont le cerveau a connu un défaut de développement spécifique à un domaine précis, domaine très probablement en lien direct avec le développement précoce du langage. » (Habib, 2006, p.).

Concernant la cause de ce défaut de développement, des études tentent d'isoler les gènes éventuellement incriminés dans la transmission héréditaire du trouble. Des enquêtes généalogiques montrent par exemple que dans des familles de sujets atteints de dyslexie, on retrouve au moins un autre sujet atteint (que ce soit dans la fratrie, les ascendants ou les descendants) dans 36 à 79 % des cas selon les études (Klassen, 1968 ; Naidoo, 1972 ; Zahalkova, Vrzal & Kloboukova, 1972 ; Mattis, French & Rapin, 1975, cités par Van Hout & Estienne, 1994). Dans des études sur les jumeaux, on retiendra les plus récentes qui sont les plus systématiques et approfondies, basées sur des critères bien standardisés. Les concordances mesurées y sont de 70 % pour les monozygotes, et de 43 % pour les dizygotes

(Decker & Vandenberg, 1985 ; De Fries & Fulker, 1985, cités par Van Hout & Estienne). Ces études viennent asseoir l'hypothèse de facteurs héréditaires intervenant dans la genèse de la dyslexie, bien que cela ne soit pas systématique.

Il nous semble important d'ajouter ici comme élément de discussion face à ces approches purement biologiques, que le cerveau est un organe malléable et plastique, et que l'environnement a un effet sur son développement.

b) Approche neuropsychologique

Le développement de la neuropsychologie a permis durant ces dernières décennies des avancées scientifiques reconnues en matière de connaissance plus fine des activités langagières humaines. Celles-ci étant de niveau « supérieur » dans le fonctionnement général du cerveau, elles sont très complexes et mettent en jeu des fonctions multiples très élaborées du système nerveux cérébral. Le dysfonctionnement de ces circuits et réseaux spécifiques assurant la réception, l'intégration et le traitement des « informations linguistiques » provoque des perturbations du langage écrit dans deux grands domaines :

- des troubles des fonctions langagières proprement dites (« réseaux » spécifiques à la lecture c'est-à-dire déchiffrage ET compréhension) ;
- des troubles de certaines fonctions capitales permettant l'acquisition et l'utilisation du langage (attention, mémoire, notions d'espace, de temps, capacité de logique, de séquentialisation, d'abstraction, etc.).

Les facteurs actuellement connus sont essentiellement des facteurs pathologiques (prématurité, dysmaturité, souffrance néonatale...), et surtout des facteurs développementaux langagiers (anomalies génétiques et hormonales altérant le développement de l'équilibre et la répartition de diverses fonctions concourant au langage écrit).

3. Le diagnostic

La première conclusion que l'on peut retenir des définitions de la dyslexie est que tout problème de langage écrit n'est pas forcément un trouble spécifique. Un diagnostic différentiel est nécessaire. On distinguera le « repérage » qui est souvent réalisé par l'enseignant ou les parents, le « dépistage » qui est une mise en évidence de signes prédictifs par du personnel qualifié et le « diagnostic » qui conduit à une démarche thérapeutique et qui est prononcé par un médecin. Comme nous l'avons vu, le diagnostic de dyslexie ne peut être posé que si, et seulement si, d'autres causes possibles à des troubles non spécifiques du langage ont été écartées :

- retards de parole et de langage liés à une immaturité ou à une carence éducative (troubles fonctionnels du langage) ;
- surdité transitoire ou chronique (otite séreuse) ;
- scolarisation irrégulière ou inadaptée (pédagogie non différenciée en cas de surdité ou de déficience intellectuelle) ;
- trouble visuel non corrigé ;
- manque d'envie d'apprendre la lecture, incompréhension de ses mécanismes et buts ;
- immaturité intellectuelle et affective (enfant pas encore prêt pour cet apprentissage) ;
- trouble psychologique (transitoire ou non) ou psychiatrique ;
- déficience intellectuelle.

Pour les troubles graves, les examens cumulent les domaines médicaux, psychologique (potentiel intellectuel et fonctionnement psychologique), orthophonique (langagier), psychomoteur (temporalité, spatialité, corporéité), neuropsychologique (état et articulation des fonctions cognitives essentielles au langage), scolaire (niveau des acquisitions et des difficultés, fonctionnement cognitif, comportement, etc...), ainsi qu'une évaluation des contextes (familiaux, affectifs, sociaux).

Pour déceler la dyslexie, un bilan approfondi est donc nécessaire et comporte l'évaluation du niveau :

- de rendement, niveau de lecture et d'orthographe selon des normes ;
- de fonctionnement dans la recherche de stratégies pour lire, écrire, orthographier ;
- d'attitude et de signification représentant le rapport du sujet avec l'écrit ;
- de connaissances métalinguistiques.

De plus, la prise en compte de la comorbidité de la dyslexie implique que lorsqu'un enfant éprouve des difficultés de langage, il faut dès que possible évaluer les autres domaines (calcul, graphisme, attention...), car ils peuvent souvent être également touchés.

4. Les troubles dyslexiques

a) Expression des troubles dans l'activité de lecture

Il n'y a pas de « faute-type » du dyslexique. Les erreurs décrites sont multiples et le plus souvent simultanées. Il s'agit de « fautes » que commet tout enfant qui apprend en CP / CE1 et qui sont inévitables au début. Le problème chez le dyslexique c'est la persistance de ces erreurs au-delà de cette période d'apprentissage. Les anomalies les plus fréquentes sont dans le décodage et dans la compréhension. Le plus souvent il y a conjonction de ces deux types de troubles : déchiffrage ET compréhension dysfonctionnent.

Au niveau du décodage on retrouve des confusions auditives (ex. : boule / poule), visuelles (ex. : t/f ; m/n ; p/q ; d/b), des inversions dans les groupes de lettres (ex. : frite = fitre), des omissions (ex. : arbre = arbe), des adjonctions (ex. : arbustre = arbuste), des substitutions (ex. : chauffeur/faucheur) ou bien encore des contaminations (palier / papier). La lecture de texte est le plus souvent lente, hésitante, saccadée, la ponctuation ignorée.

Au niveau de la compréhension le dyslexique ne retire pas le sens, ou seulement partiellement, de ce qu'il a déchiffré. Le message du texte lui échappe. Il n'aime généralement pas lire et rejette souvent les matières ou activités qui font appel à l'écrit.

b) Les troubles associés

Le déficit en lecture caractérisant la dyslexie se définit par d'autres troubles affectant les compétences de base nécessaires à l'apprentissage de la lecture. La présence de ceux-ci ne traduit cependant pas systématiquement un trouble dyslexique. Ces difficultés spécifiques peuvent être liées à la discrimination visuelle, la discrimination auditive, la mémoire visuelle, la mémoire auditive, l'organisation temporo-spatiale, la latéralité, le langage oral, la coordination motrice, l'attention.

c) La comorbidité de la dyslexie et des autres troubles des apprentissages

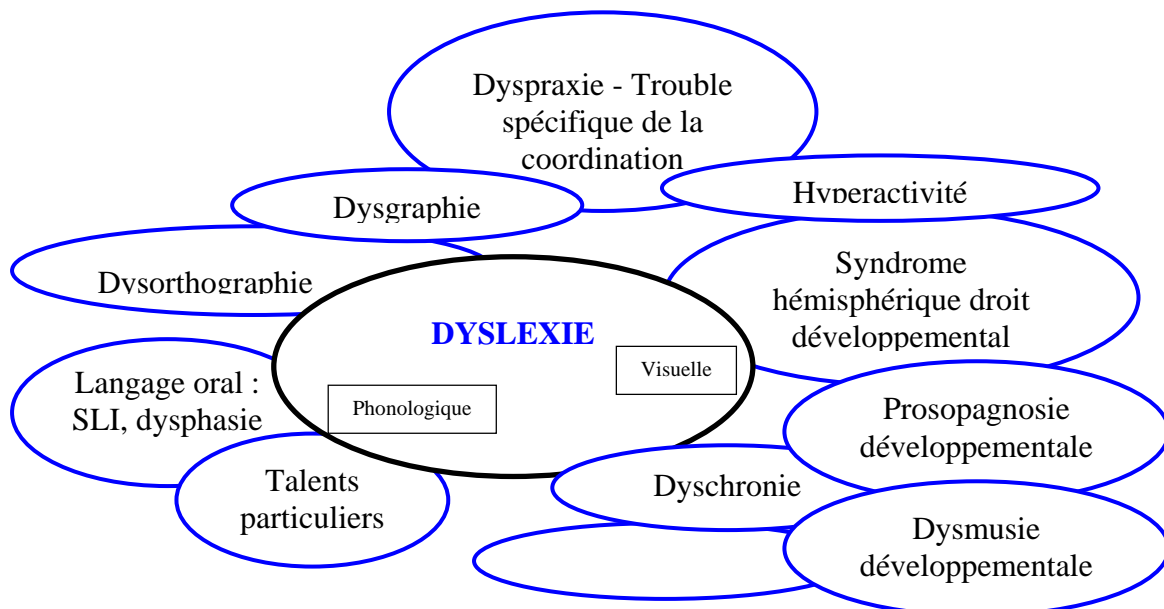


Figure 1. La constellation dyslexique selon Habib.

La dyslexie s'accompagne également très souvent d'autres troubles spécifiques. C'est ce que l'on appelle la comorbidité. Habib (2003) propose de définir une « constellation dys » (cf. figure 1), car le nom de bon nombre de ces troubles possèdent le préfixe « -dys ». Cela rejoint une conception moderne des troubles d'apprentissage qui regroupe diverses entités ayant en commun leur caractère développemental, la spécificité du trouble à un domaine des fonctions cérébrales et la fréquente association entre elles de ces conditions. Dans cette

conception la dyslexie n'est que la manifestation la plus fréquente et la plus évidente, en raison de son impact sur les apprentissages.

Selon Habib, le terme de dyslexie va au-delà de sa simple définition étymologique pour recouvrir un ensemble plus vaste de troubles touchant à divers degrés et de façon diversement associée d'autres domaines des fonctions cognitives que sont :

- le langage oral ;
- l'attention et les capacités de concentration avec, dans leur expression la plus complète, le syndrome classique du TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention / Hyperactivité) ;
- le calcul et les capacités de raisonnement arithmétique (une étude de Van Hout et Meljac (2001) montre que l'association d'une dyslexie avec une dyscalculie est présente dans près de la moitié des cas) ;
- les aptitudes visuo-spatiales et visuo-perceptives, bien que préservées chez la majorité des dyslexiques, voire dans certains cas largement supérieures à la norme (Karolyi (von), Winner, Gray & Sherman, 2003), peuvent s'avérer déficitaires en particulier dans les dyslexies dites visuo-attentionnelles ;
- les troubles de la motricité et de la coordination : dysgraphie, dyspraxie, troubles du repérage temporel et de l'estimation de la durée des événements.

Une enquête, réalisée dans le cadre d'une consultation hospitalière spécialisée pour troubles d'apprentissage, auprès de 177 personnes diagnostiquées dyslexiques, montre que 35 % présentent également un trouble du langage oral, 23,7 % une dyscalculie, 21 % une dysorthographe, 20 % une dyschronie, 15 % une dysgraphie... (Habib, 2006).

d) Les difficultés psychoaffectives rencontrées par les dyslexiques

Même si la définition des troubles spécifiques des apprentissages scolaires dans les classifications ne mentionne aucune origine culturelle, sociale, économique, pédagogique ou

psychologique, cela ne signifie pas pour autant que ces facteurs ne jouent pas un rôle. Plusieurs travaux apportent par exemple des preuves significatives de l'association fréquente entre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement ou émotionnels (Inserm, 2007).

Les troubles psychologiques peuvent être « secondaires » à la situation d'échec scolaire due aux difficultés de lecture-écriture et/ou aux conditions environnementales sociales, familiales ou psychoaffectives aggravant le trouble cognitif. Il existe souvent avec les troubles spécifiques de l'écrit des perturbations psychologiques qui vont croissant avec l'âge et l'inadaptation, générées par l'échec et le sentiment d'infériorité. Elles déclenchent une détresse personnelle, scolaire ou professionnelle. Il peut se créer des situations parfois fixées de névrose d'échec, d'impuissance acquise, de perte d'image de soi, de dépression, de renoncement,...

L'anxiété de performance, les difficultés de relations avec les pairs, les relations familiales conflictuelles et la faible estime de soi sont également fréquemment rencontrées dans cette population. À titre d'exemple, un centre de référence sur les troubles du langage français trouvait, lors de l'examen médical, psychologique et orthophonique, des difficultés psychoaffectives chez 28 % des 173 enfants porteurs d'un trouble des apprentissages (Inserm, 2007).

5. Échec scolaire et dyslexie

a) La notion d'échec scolaire

L'échec à l'école est un phénomène récent. Paradoxalement, il est apparu sous la pression de l'idéal égalitaire. Pierrehumbert (1992) en situe l'origine dans la transition entre les « deux écoles » et l'« école unique ». La notion d'échec scolaire est donc apparue après la seconde guerre mondiale et est liée à l'idéal de la réussite scolaire pour tous qui s'est imposé depuis. Péruisset-Fache (1999) nous rappelle aussi que les spécialistes des sciences de

l'éducation l'associent souvent à la notion de « crise de l'école », qui découle de cet idéal de réussite de tous les élèves.

Selon Hutmacher (1993), les acteurs (enseignants, parents, et élèves notamment) considèrent en général que l'échec est véritablement consommé lorsqu'un redoublement est décidé ; celui-ci leur apparaît comme un signe tangible. D'autre part, l'échec scolaire est avéré lorsque l'élève sort du système scolaire sans diplôme ni qualification. Cependant selon Péruisset-Fache (1999) l'échec ne peut être total ou irréversible.

Lorsqu'on parle d'échec scolaire, une question qui se pose est celle de la causalité, individuelle ou collective : « échec des élèves ou échec de l'école ? ». Parmi les caractéristiques individuelles on peut invoquer la dyslexie, la dyscalculie, le retard de maturation, la surdité ou autre déficience sensorielle, sans oublier d'éventuels blocages affectifs. Dans cette perspective l'école est envisagée comme un opérateur neutre dont les effets sont constants sur les individus.

Les sociologues adoptent un point de vue différent qui rend l'école responsable de l'échec scolaire. Pour Bourdieu et Passeron (1970), l'école évalue les compétences des individus au regard de normes propres aux classes dominantes. En ce qui concerne la dyslexie, il n'y a pas de correspondance entre les classes sociales et les élèves atteints. On remarque cependant que pour les enfants issus de catégories sociales favorisée, il y a une atténuation des conséquences principalement lié à un diagnostic et à une prise en charge plus précoce et plus soutenu.

b) La dyslexie, facteur d'échec scolaire ?

Péruisset-Fache (1999) nous rappelle que la lecture et l'écriture sont l'assise sur lequel le système dans son ensemble va pouvoir fonctionner, sur lequel les savoirs scolaires vont pouvoir se greffer. C'est là que réside tout le paradoxe du dyslexique. Même s'il présente de

nombreuses capacités et qualités, la non-maîtrise de la lecture et de l'écriture le handicape inexorablement.

Selon Péruisset-Fache (1999), les pratiques familiales, éducatives et langagières s'avèrent capitales pour ce qui est de la réussite scolaire future de l'enfant. Les savoirs indispensables transmis par l'école au profit de l'école, mais dont elle ne détient pas le monopole, la lecture et l'écriture maîtrisées conditionnent l'apprentissage de tous les savoirs.

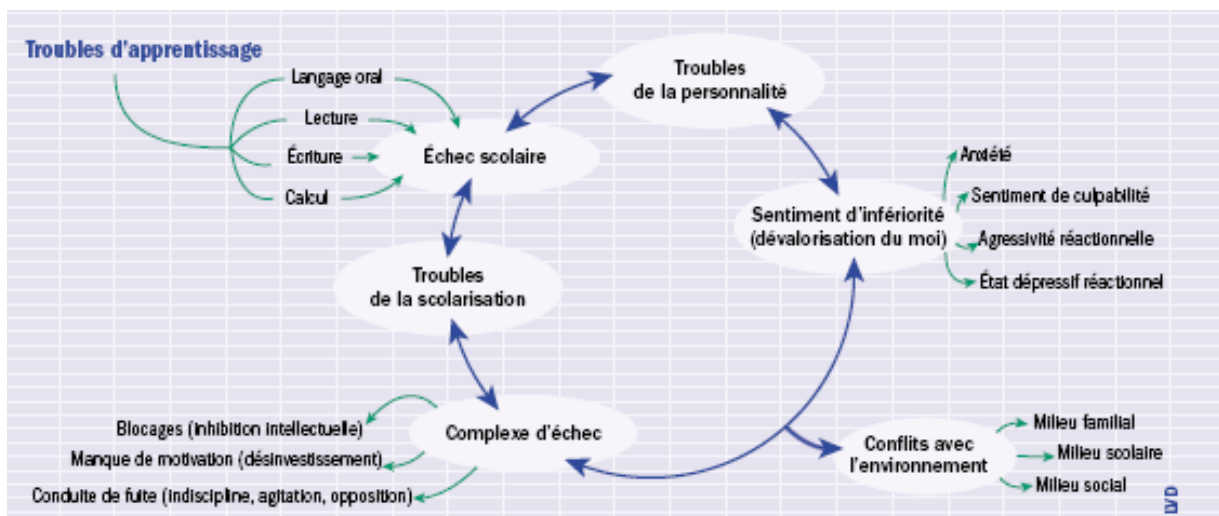


Figure 2. Le cercle vicieux des troubles d'apprentissage selon Vaivre-Douret.

La dyslexie est une des principales causes d'échec scolaire, puis professionnel voire social. Tant qu'elle n'est pas reconnue, comprise et rééduquée, l'enfant ou l'adulte est en souffrance, et les attitudes de l'environnement familial, scolaire, ou professionnel souvent inadaptées par ignorance. Chez l'enfant peut alors se développer le dégoût pour l'écrit et le désinvestissement progressif des matières demandant un effort de lecture. Le langage restera pauvre, le travail lent, on observera une fatigue et une difficulté à transcrire le contenu de la pensée et à intégrer le discours des autres. A long terme pour la vie d'adulte, la dyslexie incorrectement prise en charge est reconnue comme facteur d'inadaptation socioprofessionnelle (Roux, 1995).

6. La construction du projet professionnel

Tout au long de la vie, l'individu fait des projets, projets personnels, professionnels, projets d'avenir, de vie..., avec pour but de s'insérer dans la vie sociale et dans la vie professionnelle. A l'origine des projets, il y a la représentation de soi, l'image que l'on a de ses compétences, de ses intérêts, valeurs, les représentations que l'on a des divers environnements où ces intentions peuvent se matérialiser, la représentation de son passé, présent et futur.

a) Autour de la notion de projet

Tap et Oubrayrie (1993) mettent en évidence les perspectives temporelles à l'œuvre dans l'élaboration de projets. Ceux-ci impliquent que le sujet puisse prévoir, anticiper, gérer le temps, et le projet est toujours inscrit dans un rapport au temps, qu'il soit personnel ou social. Pour Boutinet (2001), s'orienter « c'est apprendre à se déterminer soi-même en utilisant pour ce faire le levier qui semble en la circonstance le plus approprié, celui de l'espace ou celui du temps », c'est-à-dire par la territorialité ou par la temporalité. L'auteur nous explique que l'orientation passe aujourd'hui par deux modes d'exister, soit dans une capacité à occuper de manière significative un espace déterminé (territorialité), soit par une capacité à initier et vivre des changements (temporalité).

b) Approche cognitive des conduites d'orientation

Dans l'approche cognitive, on considère que les conduites d'orientation (c'est-à-dire élaborer des préférences pour prendre des décisions) reviennent à traiter des informations pour résoudre des problèmes auxquels il faut faire face. Cette approche se centre sur l'activité mentale du sujet, qui traite des informations relatives à soi et au monde au moyen d'opérations cognitives et métacognitives. Pour ce qui concerne la représentation de soi, Guichard et Huteau (2001) notent deux composantes :

- une composante cognitive, le concept de soi, qui comprend plusieurs éléments descriptifs du soi (ex. : descriptions psychologiques, réactions de l'individu face à ses perceptions de lui-même...);
- une composante affective, l'estime de soi, sentiment global que le sujet a de lui-même et qui résulterait de la combinaison d'une série d'évaluation portant sur les dimensions centrales du concept de soi.

Les origines du soi sont multiples. L'une des principales est constituée par les inférences que les sujets font constamment à propos des résultats de leurs actions.

c) L'estime de soi

Dès l'enfance, les individus se forment une image d'eux-mêmes fondée essentiellement sur la manière dont les traitent les personnes jouant un rôle important dans leur vie : parents, camarades, enseignants... « C'est l'appréciation, positive ou négative, de cette image qui constitue l'estime de soi » (Coopersmith, 1984, p.1). L'individu acquiert le sentiment de sa valeur personnelle par l'intermédiaire d'autrui.

Croire en sa réussite personnelle, se mobiliser en fonction d'un but à atteindre, ressentir plus ou moins profondément un échec, améliorer ses performances en mettant à profit les expériences antérieures, sont des attitudes directement liées à l'estime de soi.

B. Problématique

La dyslexie est un trouble de l'identification des mots écrits (Inserm, 2007, p. 162) qui n'a pas de lien avec les capacités intellectuelles des sujets. La spécificité de ce trouble tient aux difficultés qu'il entraîne dans les apprentissages scolaires. En effet, le diagnostic se réalise principalement sur la base de symptômes identifiés à travers les difficultés rencontrées dans l'environnement scolaire.

De plus, nous nous trouvons dans un contexte scolaire où l'orientation (choix de filières d'étude) est guidée par les résultats aux évaluations. On présuppose donc que ces résultats sont le reflet des potentiels des élèves. Or, comme nous l'avons souligné précédemment, certains troubles rendent difficiles les acquisitions et en conséquence, faussent la validité prédictive des évaluations.

De fait, beaucoup d'élèves présentant une dyslexie sont susceptibles de se retrouver en situation d'échec scolaire. Tout échec, chez qui que ce soit, et de quelque type qu'il soit, implique, presque par définition, une « atteinte de l'image de soi », or cette image de soi comme nous l'avons vu est un élément important dans la construction du projet professionnel.

Ces éléments nous amènent à nous interroger sur les ressources dont dispose l'élève dyslexique lors de la construction de son projet scolaire et professionnel.

1. Hypothèse générale

Nous formulons l'hypothèse suivante : du fait de ses difficultés spécifiques qui se répercutent dans le champ scolaire, l'élève dyslexique devra, plus qu'un autre, utiliser toutes les ressources disponibles et développer des stratégies pour aboutir à une orientation choisie.

2. Hypothèses opérationnelles

- Dans un premier temps, nous émettons l'hypothèse que les difficultés de l'élève dyslexique le place du côté de l'échec scolaire.
- Dans un second temps nous pensons que les aspects cognitifs et conatifs défailants chez le dyslexique sont aussi ceux qui sont en jeu dans la construction du projet professionnel.
- Enfin, on suppose que lorsque des stratégies compensatoires n'ont pas été mises en place, l'orientation a été subie.

Le caractère original de notre questionnement, bien que sous-tendu par la revue de littérature, nous amène à envisager cette étude sous la forme d'une recherche exploratoire.

Nous allons voir que le choix de la méthodologie découle de cette caractéristique de notre étude.

II. Méthodologie : études de cas

A. Méthodologie des entretiens

1. Les sujets

Nos hypothèses concernent le vécu et le déroulement du parcours scolaire et professionnel de nos sujets, nous avons donc choisi d'interviewer des adultes ou jeunes adultes. Cela nous semblait nécessaire pour avoir une vue globale du parcours de la personne et permettre d'avoir du recul sur la temporalité des événements.

Nous avons interviewé trois sujets de sexe féminin de 24, 28 et 33 ans.

2. Le matériel

Les entretiens ont été enregistrés sur une cassette audio, puis retranscrit par écrit.

3. La procédure

Nous avons utilisé trois modalités de recrutement pour nos sujets. Le premier sujet a été abordé lors d'une conférence sur la dyslexie, elle était présente en tant qu'auditrice. Nous lui avons parlé de notre travail et elle nous a contactées quelques semaines plus tard. Nous avons ensuite mis en place deux modalités de recrutement. Dans un premier temps nous avons averti le SUIO de notre recherche, si les conseillers se trouvaient en contact avec des sujets dyslexiques, ils leurs expliquaient le thème de notre recherche et leur donnaient nos coordonnées pour nous contacter en vue d'un entretien. Un sujet se trouve dans cette situation. Dans un second temps, nous avons fait appel aux orthophonistes de la ville d'Aix en Provence. Nous les avons contactés par téléphone en expliquant que nous recherchions des adultes dyslexiques pour une recherche. Les orthophonistes en contact avec des sujets

potentiels devaient leur fournir nos coordonnées pour nous contacter en vue d'un entretien. Un sujet se trouve dans cette situation.

Entre les contacts obtenus par l'intermédiaire de nos entourages et ceux fournis par les orthophonistes, nous avons une quinzaine de sujets potentiels, or seulement deux ont fait la démarche de nous contacter. Il semble que la période de recrutement (proche des vacances scolaires) ne nous ait pas été favorable.

Les entretiens réalisés peuvent être qualifiés « d'entretiens d'explicitation ». En effet, ici nous étions en demande d'informations, nous devions nous faire expliquer le quotidien de la vie d'une personne dyslexique tout en approfondissant des points particuliers qui touchaient des sujets très personnels (parcours scolaire, sentiments d'échec...) jusqu'à des processus cognitifs (stratégies compensatoires). Quelques concepts ont été empruntés au psychologue Vermersch (1990) et au sociologue Darré (2004) pour faciliter l'expression des sujets.

Dans un premier temps, on a incité l'interviewé à parler en proposant une question très ouverte : « voulez-vous me parler de votre parcours scolaire ? », « Racontez-moi votre scolarité ». Cela permet au sujet de s'approprier le thème en décidant ce par quoi il va commencer. Ensuite on a évité l'accumulation de questions, car cela peut avoir un effet négatif. L'entretien d'explicitation n'est pas un interrogatoire, c'est le sujet qui doit garder le monopole de la parole. Les auteurs préconisent aussi de reprendre ce qui a été dit pour provoquer des explications et le prolongement de la réflexion. Enfin, en ce qui concerne les processus cognitifs, nous avons centré nos questions sur le « comment » plutôt que sur le « pourquoi ». Cela permet d'approfondir les actions réellement effectuées alors que la réponse au « pourquoi » est une reconstitution *a posteriori*.

Les entretiens se sont déroulés dans un endroit calme, choisi par l'interviewé. Ils ont été enregistrés avec leur consentement, puis retranscrits par écrit pour garder une certaine

justesse dans les interprétations et conserver toute la richesse de l'entretien. Ils ont une durée qui varie de 1h à 2h30.

III. Résultats

A. Synthèse des entretiens

Nous allons dans un premier temps vous présenter l'histoire de chaque sujet à travers sa dyslexie.

1. Aïcha

Aïcha a 33 ans, elle est comédienne et travaille dans le milieu artistique. Elle est la septième d'une fratrie de huit enfants et elle suppose que sa jeune sœur est dyslexique. Elle a été diagnostiquée à 32 ans.

a) Parcours scolaire et professionnel

Aïcha redouble son CP puis réalise une scolarité « normale » au primaire. Elle se définit comme une élève studieuse mais qui fait énormément de fautes d'orthographe. Elle aime beaucoup écrire (poèmes, histoires). Les difficultés apparaissent en 6^e et elle redouble sa 5^e. Au collège, elle souffre beaucoup du regard des enseignants et intègre le fait qu'elle soit « nulle ». A la fin de sa seconde 5^e, son professeur principal et le COP lui conseillent d'arrêter l'école et de faire un apprentissage dans la coiffure. Aïcha voulait être styliste, mais elle part quand même en apprentissage. Elle obtient son CAP mais ne termine pas son BP. Elle postule ensuite dans une école de perruquier (son rêve est de travailler dans le monde du spectacle) mais des raisons familiales l'empêchent de réaliser sa formation.

Aïcha accumule par la suite pendant quelques années des « petits boulots » mais conserve toujours l'envie d'écrire et de travailler dans le domaine artistique : elle présente l'école des Beaux Arts, mais échoue ; cherche à s'inscrire à l'université pour suivre des cours de philosophie et de littérature, mais ce n'est pas compatible avec ses différents emplois. En 1995, elle rencontre un artiste qui l'embauche comme assistante et la forme à la « structure

monumentale ». A partir de cette rencontre elle enchaîne les contrats dans le milieu artistique. Elle vient de terminer un court métrage autobiographique et travaille actuellement sur un nouveau projet.

b) Dépistage / diagnostic

Aïcha a pris réellement conscience de ses difficultés à l'écrit lorsqu'elle a commencé l'écriture de son film. De plus, son compagnon lui faisait remarquer que ses difficultés pouvaient avoir une explication et il l'a incité à consulter un orthophoniste, ce qu'elle fait en 2006. Elle est alors diagnostiquée dysorthographique et dyslexique.

c) Remédiation / suivi

Aïcha est actuellement suivie par une orthophoniste.

d) Choix d'orientation

La décision d'entrer en apprentissage coiffure a été subie. La persévérance à vouloir travailler dans le milieu artistique était guidée par la passion et par la conviction profonde qu'elle était faite pour travailler dans ce secteur professionnel.

2. Élise

Élise a 28 ans, elle est éducatrice spécialisée et travaille en milieu ouvert. Elle est l'aînée de quatre enfants, elle est la seule dyslexique de la famille. Elle a été diagnostiquée à l'âge de 21 ans.

a) Parcours scolaire et professionnel

Élise entre en maternelle dans une petite école de campagne puis suit un cours à double niveau Grande section / CP, elle suit les deux années en même temps et passe de la grande section au CE1. Malheureusement, en fin de CE1, elle a de grandes difficultés de lecture et on lui propose le redoublement. Elle redouble dans une école privée et y reste

jusqu'à la troisième, cela se passe bien, les professeurs l'encouragent. Son cursus se poursuit par une seconde générale et technologique dans la même ville. Élise déménage et arrive dans un nouveau lycée dans lequel elle a du mal à s'intégrer. L'équipe enseignante ne fait pas preuve de compréhension. Elle redouble sa 1^e scientifique. Après le bac elle intègre un IUT de chimie, elle obtient le DUT avec beaucoup de difficultés et décide de changer de voie professionnelle.

Élise décroche un emploi-jeune dans une école primaire et s'inscrit en parallèle en licence de sciences de l'éducation. Elle obtient son année. Puis elle prépare le concours d'éducateur spécialisé, le réussit et termine sa formation avec brio, puis trouve rapidement un emploi.

b) Dépistage / diagnostic

A 21 ans, après l'obtention de son DUT, Élise demande conseil à son médecin pour mieux comprendre ses difficultés. Il lui prescrit un bilan orthophonique qui aboutit au diagnostic de la dyslexie. Elle avait déjà entendu parler de la dyslexie mais sans savoir précisément ce que cela signifiait.

c) Remédiation / suivi

Élise a bénéficié de l'accompagnement de ses parents : « J'avais chez moi des séances de rattrapage par mes parents, ils me faisaient faire des exercices du Bled, conjugaison, grammaire, j'avais droit à des dictées tous les soirs, des séances de lecture. C'est mon père qui a pris ça en main ». Elle a aussi été suivie deux ans par un orthophoniste au collège sans qu'il n'y ait d'effets bénéfiques probants.

Son emploi-jeune dans une classe de CP lui a permis de faire une rééducation en apprenant à lire avec les graphèmes et les phonèmes « en fait j'avais jamais appris, je savais le son des mots, mais pas le son des lettres. Au cours de l'année, j'ai suivi la progression des

enfants et du coup la mienne aussi ». A 21 ans Élise a suivi 30 heures de rééducation avec l'orthophoniste qui a réalisé le diagnostic, il a adapté pour elle des outils destinés aux enfants.

d) Choix d'orientation

Le palier d'orientation de troisième n'a pas soulevé de question, le passage en seconde générale et technologique était évident. En fin de seconde, Élise a choisi un cursus scientifique par défaut « plus parce que c'est là que j'étais le plus à l'aise, sachant que l'orthographe ça marchait pas, le français ça a jamais marché, et puis je m'étais mise un défi de réussir en physique-chimie ». Pour l'orientation post bac elle choisit un IUT de chimie car c'est la seule matière où elle réussit et où elle prend le plus de plaisir à étudier. Au cours de ses années à l'IUT elle se rend compte qu'elle ne pourra pas travailler dans cette branche professionnelle et change d'orientation. Son emploi-jeune la fait réfléchir sur le métier d'enseignant mais sans conviction profonde, puis à la suite d'un bilan de compétence elle se dirige vers le métier d'éducateur où elle s'épanouit maintenant.

3. Leslie

Leslie a 23 ans, elle est en Master 1 d'histoire de l'art à l'Université de Provence. Elle a une grande sœur dyslexique. Son père est dyslexique aussi, mais il ne s'en est rendu compte que lors du dépistage de ses filles. Sa grande sœur est moins sévèrement atteinte, elle a fait un BTS tourisme, elle est bilingue français / anglais. Leslie ne parle jamais de sa dyslexie, sauf lorsqu'elle y est obligée (professeur aux remarques désobligeantes, camarades qui recopient sur elle et corrigent ses fautes...). Ses parents l'ont toujours poussée à faire des études.

a) Parcours scolaire

Au primaire, Leslie est une élève moyenne, elle passe toutes les classes avec la moyenne, voire un peu plus. Elle n'a pas conscience de son trouble car elle n'est pas stigmatisée « mauvaise élève ». Au collège elle reste une élève moyenne qui passe de justesse

à chaque fois, « ne pose aucun problème de comportement, travail sérieux » sont les remarques fréquentes de ses enseignants. Elle ressent cependant un sentiment d'injustice envers ses professeurs qui lui retirent systématiquement deux points sur chaque devoir à causes des fautes d'orthographe, et cela malgré les discussions au sujet de la dyslexie. Elle a passé tout ses samedis en colle à cause de ses -50 en dictée. Leslie ne se souvient pas de difficultés en Histoire-Géographie ou dans d'autres matières.

Au lycée elle est dans une école privée qui prend un soin particulier à accompagner ses élèves, les professeurs sont beaucoup plus compréhensifs qu'au collège et ne lui enlèvent plus de points pour les fautes d'orthographe. Pour les épreuves du Bac, Leslie avait demandé un tiers temps et le regrette amèrement : elle a très mal supporté le regard des autres élèves en « tiers temps » avec elle, car ils ne la trouvaient pas « handicapée ». De plus, elle s'est sentie mise à l'écart car les épreuves se déroulaient dans une salle à part, avec un affichage des notes à part...

En DEUG, Leslie a choisi de ne pas demander de tiers temps, elle n'a pas parlé de son trouble à ses professeurs et avait toujours 2 points en moins sur ses copies. Elle a redoublé sa première année de DEUG puis est passée en L3 avec 11/ 12 de moyenne. Les études se passent beaucoup mieux pour elle à partir de la troisième année de licence (L3). En effet, elle demande alors à plusieurs de ses amies de lui relire ses « devoirs maisons » avant de les rendre, elle a le choix des situations d'examen et privilégie l'oral ou les « devoirs maisons ». En Master 1, seule sa directrice de mémoire est au courant de sa dyslexie, l'obtention de son année et la réalisation de son mémoire sont en très bonne voie.

b) Dépistage / diagnostic

Leslie a été diagnostiquée dyslexique et dysorthographique en CM2, grâce à l'institutrice qui avait une connaissance de ce trouble et qui a orienté la famille vers une orthophoniste. Leslie n'a pas de souvenir de l'annonce du diagnostic, elle ne se définit pas par

son trouble, elle ne s'autocensure pas par rapport à l'écrit, mais elle est consciente que cela lui demande beaucoup d'énergie et de temps.

c) Remédiation / Suivi

Leslie a suivi des séances d'orthophonies deux fois par semaine du CM2 jusqu'à la fin du collège, puis une fois par mois en seconde. Elle a demandé l'arrêt des séances car elle sentait l'orthophoniste « dépassée ».

d) Choix d'orientation

Son passage en seconde s'est fait sans encombre. En fin de seconde, elle choisit le bac L (lettres) par goût et parce qu'elle n'aime pas les mathématiques. Les professeurs la mettent en garde sur l'intensité du travail écrit à fournir, mais cela ne la décourage pas. Après le bac, son premier choix était une année de remise à niveau en art appliqué (MANAA) pour intégrer un BTS architecture d'intérieur, mais son dossier n'a pas été retenu. Elle a donc choisi Histoire de l'art à l'université car c'est une passion. Elle espère intégrer un master professionnel dans le domaine de l'art et de la culture pour ensuite travailler dans ce secteur.

Nous pouvons observer des ressemblances dans les trajectoires de ces trois jeunes filles, cependant celle d'Aïcha est un peu à part par rapport aux deux autres.

Nous allons maintenant rendre compte de l'analyse réalisée à partir des propos recueillis.

B. Analyse des difficultés rencontrées

1. Difficultés liées à la lecture

L'analyse des entretiens permet d'identifier des difficultés dans la correspondance graphophonologique et dans le séquençage des unités de sens notamment en anglais. Les sujets rencontrent également des difficultés de compréhension de texte : « pour comprendre

un texte des fois j'ai du mal, au milieu du texte je me demande mais de quoi ça parle, et je dois reprendre le début du texte ».

2. Difficultés liées aux troubles associés

a) Difficultés de mémorisation

Il s'agit principalement de difficultés concernant l'encodage et le rappel : « l'apprentissage des dialogues par cœur, j'arrive pas à retenir, je passais des heures à essayer, j'avais l'impression de savoir, et le lendemain, y'avait plus rien qui sortait ».

b) Difficultés pour synthétiser

« En français, tout ce qui est synthèse est très difficile, pareil en histoire géo quand il a fallu arrêter de recracher par cœur les leçons, faire des synthèses à partir des docs, tableaux c'était très dur ».

c) Difficultés de concentration

La concentration est indispensable et demande des efforts intenses : « j'étais tout le temps attentive en cours j'avais besoin d'énormément de concentration » ; « souvent quand je lis, j'ai besoin de mettre mon doigt, de mettre la règle ».

d) Inversion des significations

L'analyse des entretiens rend compte d'une inversion des significations de concepts binaires (gauche / droite, plus / moins...) : « je me suis aperçue à ce moment là que j'étais capable d'inverser les choses, le sens de ce que je pouvais comprendre, je pouvais comprendre par exemple « + », et transcrire « - » après j'ai beaucoup douté de moi, de ce que j'étais capable d'inverser, je n'avais plus confiance en ce que je comprenais et ce que je pouvais dire. Quand je disais « oui », j'avais pensé « non », quand je disais un mot je pensais le sens inverse, donc en période d'examen, c'était très difficile ».

3. Vécu de la dyslexie sur un plan psychoaffectif

a) La stigmatisation

Pour certain dyslexique, leur trouble peut conduire à une stigmatisation. Pour Élise, cela n'avait lieu qu'en cours d'anglais : « La différence entre mes camarades et moi, c'était l'anglais, une matière très difficile, je n'arrivais pas à faire la séquence des mots, j'entendais la phrase comme un grand mot, et s'il fallait que je répète, c'était musical, je voyais pas le découpage » ; « au collège j'avais encore des difficultés de mémorisation, mais à par l'anglais, j'avais pas réalisé qu'il y avait des différences entre les autres et moi ». Leslie n'a pas non plus ressentie de stigmatisation, dans sa famille c'était « normal » : « personne n'est super fort dans les écrits, ma grande sœur avait des difficultés à l'écrit, mon père aussi, ça ne choquait pas ». Aïcha en revanche a vite été catégorisée mauvaise élève : « en 5^{ème} je me suis retrouvée dans une classe où ils avaient regroupé tous les cancre et ceux qui travaillaient pas. C'était catastrophique, on se moquait de moi parce que j'essayais d'être concentrée pour suivre ».

b) Le stress

Le fait d'aller au tableau ou de réciter devant le classe peut être vécu comme une situation de stress : « le stress de tableau aussi, d'avoir un trou, ça a duré tout le collège. Et au primaire, tout ce qui était récitation, poésie ça m'était très difficile ».

c) Le sentiment d'injustice

Durant leur scolarité les sujets interrogés ont ressenti un sentiment d'injustice envers les enseignants : « j'avais systématiquement 2 points de moins sur chaque devoir à causes des fautes d'orthographe et ça malgré les discussions avec ses professeurs au sujet de la dyslexie. J'ai passé tous mes samedi en colle à cause de ses - 50 en dictée alors que je travaillais plus que les autres ».

d) Image de soi

Élise a réussi à conserver au moins jusqu'à la fin du collège une relative bonne image d'elle-même. En effet, elle ne se considérait pas comme une mauvaise élève car elle était consciente qu'elle fournissait beaucoup d'efforts : « pour moi, je n'étais pas mauvaise, parce que pour moi les mauvais élèves c'était ceux qui ne travaillaient pas et comme moi je travaillais plus que les autres » ; « je me vivais comme une élève moyenne parce que je travaillais beaucoup, c'est à dire que pour avoir 12/13 de moyenne je passais mes week-end à travailler et mes soirées ». De plus, elle a trouvé un moyen de se réaliser grâce à une pratique sportive intensive : « je me sentais une élève moyenne, meilleure en math qu'en français, mais surtout je faisais beaucoup de sport ». Malgré cela, elle a eu du mal à se considérer comme une personne capable d'exceller lors de sa formation professionnelle.

e) La confiance en soi

Le sujet est en proie au doute et perd confiance en lui : « et puis je me suis dis tant pis, t'es bête, t'es creuse, t'aurais pas pu faire un bac ».

f) La souffrance psychologique

L'analyse des entretiens fait ressortir une souffrance face à l'incompréhension de ce qui arrive : « encore une fois c'était très douloureux de voir que j'avais pas réussi quelque chose que je maîtrisais » ; « psychologiquement j'étais en grande difficulté parce que je voyais bien qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas, les copines qui n'écoutaient pas en cours, le soir je leur expliquais, et elles avaient 18 et moi, même pas 10, alors que j'avais tout expliqué la veille, donc c'est bien que j'avais compris ; donc j'ai terminé ces 2 ans avec beaucoup d'amertume, beaucoup de questions ».

g) La relation entretenue avec le monde de l'écrit

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les dyslexiques n'ont pas forcément une aversion pour la lecture : « même si la lecture est difficile et laborieuse, que par moment je ne vois pas les mots, mais la page, que c'est difficile de me concentrer sur la ligne... J'ai aimé la lecture, y'a beaucoup de livres chez moi je prenais quand même goût à lire, chez moi j'en ai beaucoup, je continue à lire » ; « La lecture c'est arrivé plus tard dans ma vie, m'intéresser à la culture, lire pour m'informer, vers 25 ans j'ai commencé à puiser dans les bouquins, j'avais besoin, je voulais rattraper le temps perdu ».

h) Le risque de décrochage scolaire, de rejet de l'école

Il existe un risque important de décrochage scolaire qui peut être passager : « Lors de ma première 1^{ère}, j'ai eu du mal, à la fin j'ai craqué, j'ai quitté un cours et je suis rentrée chez moi, là ça s'approchait de la phobie scolaire, j'en pouvais plus et j'ai dis à ma mère que je ne voulais plus jamais aller à l'école ». Mais cela peut aussi se solder par un abandon effectif : « Puis ils ont décidé pour moi un apprentissage coiffure, ça me plaisait pas mais finalement j'étais quelque part soulagée de quitter l'école ».

4. Les difficultés liées aux modalités d'évaluation

Malgré une bonne compréhension, les modalités d'évaluation constituent une entrave : « j'étais attentive, je comprenais et j'expliquais à mes camarades, mais dans les épreuves ça ne marchait pas ».

5. Les situations favorables

On remarque que pour nos sujets les schémas synthétiques sont plus faciles à encoder : « Histoire géo, ça allait, les cartes, les schémas, c'est plus facile à apprendre pour moi, c'est plus synthétique ».

La production d'idée n'est pas affectée : « dissertation ça va, j'écris beaucoup, je suis pénalisée par rapport à mes fautes, mais j'écris, alors que la synthèse c'est dur » ; « j'ai toujours aimé écrire, des poèmes, des histoires et là ça fait deux ans que j'ai commencé l'écriture d'un film documentaire ».

Élise a trouvé un domaine où ses difficultés étaient limitées, de plus, elle y a trouvé un fort intérêt personnel : « J'ai réussi le concours, j'ai intégré la formation et du coup j'avais beaucoup moins de difficultés. J'étais sorti du cursus scientifique qui me posait souci, il n'y avait plus de système binaire, à l'oral, je me débrouillais bien, et puis grâce à la licence de sciences de l'éducation, j'arrivais avec des connaissances utiles. Mes stages se sont toujours bien passés, et je me suis dit que c'était vraiment le métier que je voulais faire. J'ai eu 3 années brillantes. J'avais des bonnes notes, c'était un peu nouveau pour moi. J'étais moins pénalisée par rapport à l'orthographe, progrès à force d'écrire, je continue les efforts... j'ai eu moins de difficultés dans les synthèses, même si ça reste la forme d'évaluation dans laquelle je suis moins à l'aise ». Quand le sens ou l'affectif font partie prenante de « l'exercice » l'apprentissage est facilité : « J'ai des problèmes pour apprendre, j'arrive pas à me souvenir mais par contre je suis comédienne et pour mes textes y'a pas de problème ».

L'entraînement à la synthèse facilite la production d'écrits synthétiques : « maintenant ça m'est plus facile d'organiser les idées dans ma tête, d'ailleurs ici [à son travail] je fais beaucoup d'écrits et la pratique fait que j'ai plus de facilités ».

➤ **Situations spécifiques à l'environnement scolaire pouvant être bénéfiques :**

L'environnement scolaire intime (petites structures) peut être un facteur facilitateur d'intégration et de compréhension des troubles par l'équipe enseignante : « donc au collège, école privée, petites classes, 20 par classe, les profs étaient disponibles, puis j'ai déménagé j'ai atterri dans un lycée public en classe de 1^e S. J'arrive dans ce grand lycée, une usine à gaz, 36 par classe, j'avais fait latin, voyant mon profil latiniste on m'avait mis dans une classe élitiste

(avec des surdoués) et là j'étais pas du tout à ma place, je me suis retrouvé cancre, toujours à la traîne » ; « Dans le lycée privé ils accompagnaient mieux les élèves, les professeurs étaient beaucoup plus compréhensifs qu'au collège et ne m'enlevaient plus de points pour les fautes d'orthographe ».

L'hétérogénéité des niveaux scolaire au sein de la classe permet à l'élève dyslexique de pas être stigmatisé : « mon redoublement s'est bien passé, la classe était beaucoup plus hétérogène en terme de niveau scolaire et puis aussi plusieurs options étaient mélangées ».

L'attitude de l'équipe enseignante joue un rôle très important dans le vécu scolaire des dyslexiques : « dans le privé c'était toujours encourageant, ils avaient repéré que je ne perturbais pas la classe et que je travaillais » ; « jusqu'en 6^e, ça allait, moi j'étais forte en français, ma prof disait que je faisais des fautes, mais elle me félicitait ».

6. Les situations aggravantes

En situation de stress, le sujet à plus de mal à se contrôler est gère moins facilement ses difficultés : « je vais plus facilement inverser quand je suis fatiguée ou stressée, sous pression. Au niveau verbal aussi, quand je suis fatiguée j'ai énormément de mal à parler, à construire mes phrases, à donner du sens à mes mots. Je sens que c'est pas fluide, que je vais butter suer les mots ».

Cela rejoint l'énorme besoin de concentration nécessaire pour les dyslexiques lorsqu'ils sont confrontés à l'écrit.

➤ Situations spécifiques à l'environnement scolaire pouvant être défavorables :

Dans une ambiance compétitive, l'élève dyslexique a du mal à trouver sa place : « dans ce lycée y'avait une ambiance très compétitive, les cours allaient très vite, les exercices n'étaient pas corrigés, le professeur ne s'attardait pas car la majorité de la classe suivait très bien ».

Les enseignants peuvent renvoyer une image négative de l'élève et cela peut avoir différentes conséquences. Soit cette image n'est pas en adéquation avec l'image que se fait l'élève de lui-même, dans ce cas cela rajoute à ses difficultés initiales de l'incompréhension, un sentiment d'injustice. Soit l'élève va se conformer à l'image attendue et cela deviendra alors très difficile pour lui de créer un lien avec l'environnement scolaire. « (...) différence entre mon vécu scolaire comme quelqu'un de motivé, travailleuse et le retour des profs qui me considéraient comme une mauvaise élève au lycée ».

Lorsque les enseignants ne comprennent pas les difficultés de l'élève, cela peut avoir des conséquences dramatiques : « dans le public, en première, j'ai eu des appréciations avec des zéros qui prenaient toute la page, on calculait la moyenne de la classe sans ma moyenne, les enseignants qui lisaient ma copie à voix haute devant toute la classe. Mais bon en terminale j'étais capable de me défendre. J'étais proche de la phobie scolaire, je voyais mes profs partout, je me cachais... » ; « je me rappelle on m'avait traité de passoire parce que je retenais rien ».

Difficulté de reconnaissance de la dyslexie comme handicap associé à une stigmatisation qui découle du handicap : « j'avais demandé un tiers temps et je le regrette amèrement, le regard des autres élèves était pesant et insistant, ils ne me trouvaient pas handicapée, en plus, toutes les épreuves étaient dans une salle à part, les notes ont été affichées séparément ».

7. Les stratégies mises en œuvre

a) Les stratégies d'évitement

Deux de nos sujets ont mis en place des stratégies d'évitement : ne pas aller au tableau, éviter que leurs camarades lisent sur elles, éviter la lecture à voix haute, remettre la lecture d'un document à plus tard - « Des fois au travail, on me tend une feuille en disant « tiens, lis ça » et je peux pas rentrer dans la page, je fais comme si je lisais, je dis « oui, oui »,

et des fois je le reprends seule plus tard ou des fois pas. En fait je vois la page, la globalité, je vais essayer de me forcer pour lire, je vais pas y arriver après je vais voir quelques mots, si je vois que c'est pas important, je laisse tomber. Parce qu'entre 2 portes, dans un couloir, j'ai pas la concentration nécessaire » - et sur un plan purement linguistique, modifier des tournures de phrases pour éviter un mot ou un accord : « Lorsque je ne sais pas écrire ou conjuguer un mot, ça m'arrive très souvent de modifier complètement la phrase pour éviter une conjugaison ou bien je mets un synonyme ».

Afin de faire baisser la pression, Élise s'accordait parfois la liberté d'abandonner le travail scolaire : « j'ai réussi à retourner au lycée et je me suis libéré de la pression, au lieu de rester bloquée des heures le soir sur mes énoncés de maths, je fermais le livre. J'arrêtais, parce qu'avant je passais des heures à essayer de comprendre ».

b) Les stratégies compensatoires

Si certaines stratégies compensatoires ont été suggérées par une tierce personne, la majorité des stratégies ont été mises au point par la personne elle-même.

Élise a utilisé sa mémoire photographique qui est plus efficace, par la suite elle s'est forcée à entraîner cette mémoire : « j'ai découvert par la suite que j'arrivais à mémoriser comme il faut, en photographiant ma feuille, et puis je la revisualisais » ; « mais j'ai commencé à le faire intentionnellement qu'après le bac et là je l'utilise encore. Je me suis rendu compte au fil du temps que j'avais mis en place des stratégies dont je n'avais pas vraiment conscience ».

L'entraînement augmente les capacités de la mémoire de travail : « dans mon quotidien ça me gêne d'avoir peu de mémoire immédiate. Mais c'est gratifiant car les efforts payent vite, avec l'entraînement j'ai beaucoup progressé, je continue encore aujourd'hui dans ma vie quotidienne de faire travailler ma mémoire ».

L'association du texte à rappeler avec une émotion forte facilite l'encodage et le rappel : « par exemple, j'ai remarqué que si j'associais un petit texte, une définition à apprendre par cœur avec une émotion, je regardais ma page, je me concentrais dessus, j'associais une émotion, je simulais une émotion forte comme la peur, et après le lendemain, en cours j'essayais de me rappeler du sentiment de peur et ça m'aidait à revisualiser ma page et à lire dans ma tête la définition dont je ne me rappelais pas » ; « je le faisais sans faire attention, parce que je m'étais rendu compte que quand j'essayais de me rappeler de situation, j'avais toujours associé une émotion, une odeur... et donc après je faisait l'inverse j'essayais d'associer une odeur ou une émotion pour fixer dans ma tête, j'en ai pris conscience vers 20 ans ».

Les sujets ont tendance à romancer les faits pour faciliter leur mémorisation : « les molécules on pouvait les dessiner, leur donner forme, il y avait les réactions entre elles, je me racontais des histoires : lui va attaquer untel, donc lui... comme il fallait apprendre par cœur des types de réaction pour moi c'était assez facile mémoriser la réaction avec les histoires que je me racontais, et j'aimais ça, sur papier en tout cas ».

Leslie utilise des aide-mémoires placés dans l'environnement : « pour le permis de conduire j'avais inscrit « droite » et « gauche » sur le dessus de mes mains ».

La production de jeux de mots et la mémoire auditive soutiennent la rétention et le rappel d'informations : « J'imprime rien, je mémorise plus facilement quand j'entends mais encore pas tout, par exemple les noms de famille j'arrive pas à les mémoriser, sauf si je peux faire un jeu de mot : par exemple Deschamps : je visualise des champs, pareil pour les noms d'acteurs... ».

Nos sujets n'ont pas seulement créé leurs propres stratégies, ils ont aussi bénéficié d'aides extérieures : demander une relecture par un tiers - « j'ai aussi demandé à une amie, (maintenant trois amies) de corriger mes devoirs à rendre et pour mon mémoire » ; utiliser

l'ordinateur pour gagner en autonomie - « depuis que je suis en L3, je possède un ordinateur, et je tape tous mes écrits sur Word en me servant du correcteur automatique pour corriger, mais ça ne suffit pas pour les conjugaisons, et puis je recopie à la main pour les lettres de motivations, mes lettres personnelles et pour les mails » ; suivre des cours particuliers pour combler les lacunes ; appliquer les outils mnémotechniques suggérés par l'orthophoniste.

Certaines stratégies peuvent malheureusement se montrer inefficaces ou du moins, elles peuvent générer d'autres inconvénients. C'est par exemple le cas des vérifications excessives, qui ont pour but de rassurer Élise, mais qui lui fait perdre énormément de temps et la plonge dans une situation de doute très inconfortable : « à un moment donné j'avais besoin de me rassurer, de faire coïncider la réalité de ce que je voyais et la réalité dans ma tête pour savoir si j'étais en phase ou pas, j'arrivais à faire $2 + 2$ sur ma calculatrice, je savais que ça faisait 4, il fallait que je me dise, bon, ça fait 4, je vois 4 c'est bon, je suis en phase ».

Notre premier constat est que la grille adoptée pour cette analyse de contenu permet de mettre en exergue des informations essentielles à une meilleure compréhension de la dyslexie. Qu'en est-il de la confrontation avec nos hypothèses de travail ?

IV. Discussion – Conclusion

A. Résumé des résultats

Notre questionnaire portant sur le lien entre dyslexie et orientation s'est traduit par une étude exploratoire. Celle-ci nous apporte donc essentiellement des données d'ordre qualitatif.

Nous envisagions au départ une quinzaine de sujets à interroger, mais les circonstances nous ont permis d'en rencontrer seulement trois. L'analyse de contenu que nous avons réalisés à partir des entretiens n'a pu en être que plus riche. En substance, les principales informations recueillies concernent les difficultés de lecture bien sûr, mais les sujets se sont davantage exprimé sur les troubles associés (mémoire, attention...), le vécu sur le plan psychoaffectif, les stratégies mises en œuvre pour compenser les déficits existants.

B. Confrontation des résultats avec les hypothèses

Il convient de préciser que les éléments apportés par l'analyse des résultats se limitent aux trois entretiens réalisés. Même si ces difficultés sont rencontrées par un grand nombre de dyslexiques, il ne faut pas oublier que les troubles s'expriment différemment pour chaque sujet et qu'on ne peut tirer de conclusion générale de cette analyse.

Sur la base de nos entretiens et selon les critères classiquement retenus pour qualifier l'échec scolaire, on ne peut pas conclure à un lien direct de causalité entre dyslexie et échec scolaire. En effet, un de nos sujets n'a jamais redoublé et tout trois sont sortis diplômés du système éducatif. Par contre on note des ressemblances frappantes dans les vécus scolaires : ce sont des élèves qui ont conscience de travailler plus que les autres élèves et malgré cela leurs résultats et les enseignants leurs renvoient une image négative d'eux même ; ce sont des élèves qui sont stigmatisés « mauvais élèves » à un moment ou un autre de leur scolarité ;

certaines situations spécifiques provoquent du stress (lire à haute voix, aller au tableau...) ; ils perdent confiance en eux, ils développent un sentiment d'injustice par rapport à leurs camarades, ils sont en souffrance morale, il leur est difficile de maintenir une bonne image d'eux même ; enfin, ils courent un risque de décrochage scolaire.

Comme nous venons de le voir, l'image de soi, très importante dans les conduites d'orientation, semble atteinte chez nos sujets du fait de la dyslexie. Malgré des ressources existantes pour maintenir une estime de soi positive (parents compréhensifs, qui encouragent), le milieu scolaire ne permet pas toujours la valorisation des compétences de l'élève. Du fait de la dyslexie, la construction de projet d'orientation chez les sujets interrogés est donc bien entravée par une estime de soi que le système éducatif participe parfois à faire tendre vers le négatif. La temporalité et la territorialité, sont deux aspects entrant en jeu dans la construction de projet. Ce sont deux dimensions qui peuvent également être déficientes chez le dyslexique (troubles associés). Nos sujets abordent peu ces thèmes, sauf en parlant de la confusion « gauche / droite ». Ce que l'on remarque sur la base des entretiens réalisés, c'est que les diagnostics tardifs ont différé d'autant plus l'élaboration du projet professionnel.

Nous avons conscience qu'il est impossible de généraliser des résultats à partir de trois entretiens seulement. On peut cependant, en prenant les réserves nécessaires, aller dans le sens de l'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre de stratégies compensatoires serait une condition *sine qua non* à la réalisation d'un projet scolaire choisi. En effet, c'est un constat qui ressort de l'analyse des entretiens. Nos deux sujets, Élise et Leslie, qui ont poursuivi et réussi des études post bac, ont utilisé des stratégies pour compenser leurs difficultés. Au début, elles les appliquaient de manière instinctive, puis avec les années elles les ont perfectionnées en fonction de leurs besoins et de leurs points forts. Ensuite, en fonction des remédiations suivies, elles ont utilisé les aides élaborées par une tierce personne (orthophonistes) ainsi que les aides matérielles (ordinateur). Pour notre troisième sujet il

apparaît qu'aucune stratégie n'a été utilisée avant l'âge adulte. Même s'il existe probablement d'autres facteurs qui ont pu jouer un rôle dans le parcours scolaire d'Aïcha (parents ayant une mauvaise connaissance du système éducatif et faisant confiance à l'institution), on peut supposer que l'absence de stratégies l'a fortement handicapé.

C. Critiques

L'intérêt de cette étude exploratoire réside notamment dans la richesse des informations recueillies, notamment concernant les stratégies mises en place.

En ce qui concerne les limites, on peut bien sûr remettre en cause le choix méthodologique, bien qu'il a un intérêt dans une étude exploratoire. Dans l'analyse de contenu il est difficile de dissocier conséquences directes de la dyslexie et difficultés qui seraient présentes indépendamment de celle-ci.

D. Implications et prolongements

A partir des données recueillies, nous avons synthétisé les conditions à privilégier et celles à éviter pour faciliter les apprentissages ou du moins pour tenter de ne pas aggraver la situation. L'environnement scolaire intime (petites structures) peut être un facteur facilitateur d'intégration et de compréhension des troubles par l'équipe enseignante. L'hétérogénéité des niveaux scolaire au sein de la classe permet à l'élève dyslexique de ne pas être stigmatisé. L'attitude positive de l'équipe enseignante joue un rôle très important dans le vécu scolaire des dyslexiques car si l'élève se conforme à une image attendue négative, il sera très difficile pour lui de donner un sens à ses apprentissages et à son projet professionnel. De même, dans une ambiance compétitive, l'élève dyslexique a du mal à trouver sa place.

L'exemple d'Aïcha illustre notre hypothèse générale selon laquelle l'élève dyslexique devra plus qu'un autre développer des stratégies pour aboutir à une orientation choisie. Comparé aux deux autres cas (Leslie et Elise), on remarque bien que d'un côté peu de

stratégies ont été mises en place et que l'orientation a très tôt été subie (CAP Coiffure par apprentissage), alors que pour les deux autres jeunes filles ayant adopté le plus de stratégies compensatoires, des choix ont pu être exprimés et concrétisés. Au delà des stratégies mises en place, on peut faire l'hypothèse de l'importance du soutien parental et de l'équipe enseignante.

Du fait de ses missions liées à l'adaptation scolaire et à l'élaboration et la réalisation des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants, le COP doit être sensibilisé aux problématiques des dyslexiques. Il peut aussi prendre son rôle de conseiller technique en apportant les ressources nécessaires aux équipés éducatives, il peut aussi faire le lien entre les différents acteurs opérants autour de l'enfant (orthophonistes, enseignants, assistants d'éducatifs, médecins, parents...). Une application pratique qui découle de cette recherche est en cours d'élaboration. Il s'agit d'un document à destination des enseignants qui synthétise différentes adaptations pouvant être mises en œuvre pour accompagner les élèves présentant des troubles du langage écrit. Ces adaptations s'inspirent des stratégies décrites par nos sujets.

Enfin, en vu d'un prolongement de notre recherche, il serait intéressant d'approfondir nos hypothèses avec un échantillon de sujets plus important en essayant d'obtenir un équilibre entre garçons et filles. Il nous semble que le lien entre la présence / absence de stratégies et l'aboutissement d'un projet d'orientation choisi, ainsi que les incidences du dépistage tardif méritent d'être plus particulièrement étudiés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, Service des références médicales (1997). *Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant*, Paris.

American Psychiatric Association (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Texte révisé, Paris : Masson.

Boutinet, J. P. (2001). L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités. *L'orientation scolaire et professionnelle*, hors série, 30, 71-84.

Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi. Manuel*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Darré, J. P. (2004). La conduite des entretiens et le choix des cas. In : J. P. Darré, A. Mathieu & J. Lasseur (Eds.), *Le sens des pratiques. Conceptions d'agriculteurs et modèles d'agronomes*, (pp. 77-84). Versailles : INRA Editions.

Habib, M. (2003). *La dyslexie à livre ouvert*. Marseille : Résodys.

Habib, M. (2006). La dyslexie, ses causes, les répercussions sur la vie scolaire. *Réadaptation*, 527, 27-33.

Habib, M. & Demonet, J. F. (2000). Dyslexia and related learning disorders : recent advances from brain imaging studies. In R. Frackowiak, Mazziotta, Toga (Eds.), *Brain mapping : II-the disorders*. New York : Academic Press, 459-482.

Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. *Genève : Service de la Recherche sociologique*, Cahier n° 36.

Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale (2007). *Dyslexie Dysorthographe Dyscalculie : bilan des données scientifiques. Synthèse et recommandations*. Paris : Les éditions Inserm.

Karolyi (von), C., Winner, E., Gray, W. & Sherman, G. F. (2003). Dyslexia linked to talent : global visual-spatial ability. *Brain and Language*, 85, 427-431.

Organisation mondiale de la santé (1998). *CIM-10 : Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes*, Genève : OMS.

Paulesu, E., Démonet, J.-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D. & Frith, U. (2001). Dyslexia : cultural diversity and biological unity. *Science*, 291, 2165-2167.

Pémartin, D. (1995). *Les démarches de projets personnels : les psychopédagogies en question(s) ?*, Paris : EAP.

Péruisset-Fache, N. (1999). *La logique de l'échec scolaire. Du rapport au langage*. Paris : L'Harmattan.

Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école ?* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Ringard, J. C. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Consulté le 15 mai 2007 sur <http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html>

Roux, P. (1995). Compte-rendu de la conférence de Monsieur Ph. Roux à l'IUFM de Pontoise le 30 mars 1995, *Bulletin APEDA Val d'Oise*, 3, Consulté le 21 juin 2007 sur <http://alain.lennuyeux.free.fr/telechargement/IUFM-PONTOISE.pdf>

Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). The science of reading and dyslexia, *Leonard Apt Lecture Journal of AAPOS*, 7, 158-166.

Tap, P. & Oubrayrie, N. (1993). Projets et réalisation de soi à l'adolescence. In ADAPT (sous la direction de). *Projets d'avenir et adolescence. Les enjeux personnels et sociaux*, Editions ADAPT, 15-42.

Vaivre-Douret, L. (1999). Les troubles d'apprentissage chez l'enfant. L'ampleur du problème. *Actualité et Dossier en Santé Publique*, 26, 24-29.

Van Hout, A. & Estienne, F. (1994). *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Paris : Masson.

Van Hout, A. & Meljac, C. (2001). *Troubles du calcul et dyscalculies chez l'enfant*. Paris : Masson.

Véber, F. & Ringard, J. C. (2001). *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*. Consulté le 30 juillet 2007 sur http://www.sante.gouv.fr/htm/dossiers/troubles_langage/plandysl.pdf

Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française*, 35, 227-235.

Texte de loi

Décret n°91-290 du 20 mars 1991 relatif au statut particulier des directeurs de centre d'information et d'orientation et conseillers d'orientation-psychologue. *Journal Officiel*, 69.

Site Internet

<http://www.coridys.asso.fr>