

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET
DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Pratiques et Ingénierie de Formation	Intervention pour des Publics à Besoins Éducatifs Particuliers (IPBEP)

MEMOIRE

**L'estime de soi chez des étudiants dyslexiques en
première année d'université.**

Margaux BARAT

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Myriam DE LEONARDIS (professeure en psychologie du développement)	
Membres du jury de soutenance :	
<ul style="list-style-type: none">- Myriam DE LEONARDIS- Florence SAVOURNIN	
Soutenu le 16/06/2020	

Résumé :

De nombreuses études ont été réalisées sur l'estime de soi des élèves dyslexiques. Mais très peu ont été élaborées avec des étudiants dyslexiques. Pourtant, le passage en études supérieures est un stade important où de nombreuses mutations apparaissent, en particulier sur le plan de l'autonomie. C'est aussi un moment où l'estime de soi se consolide avant le passage vers le monde adulte (Rodriguez-Tomé, 1997). Des recherches ont conclu que la dimension d'estime de soi scolaire différencie systématiquement les élèves dyslexiques des élèves sans trouble (Leonova et Grilo, 2009). L'objectif de ce mémoire se propose d'étudier l'estime de soi chez les étudiants dyslexiques en première année d'université.

Aussi, nous savons que la dyslexie est un trouble de la lecture et de l'écriture spécifique et durable. La dyslexie est reconnue comme un trouble spécifique de l'apprentissage (TSA) et trouble « dys ». L'estime de soi est un sujet très controversé et a amené beaucoup de chercheurs à s'y intéresser. L'estime de soi se construit tout au long de la vie. La question de l'estime de soi se pose donc désormais dans tous les domaines et à toutes les étapes de la vie y compris dans le domaine scolaire et plus particulièrement au regard de la réussite et/ ou de l'échec scolaire des jeunes.

Dans cette recherche, nous tenterons de savoir comment est l'estime de soi d'un étudiant dyslexique pendant la première année d'université, si son estime de soi scolaire est prépondérante dans son estime de soi globale, le rôle d'autrui sur leur estime de soi et enfin l'effet des notes sur celle-ci. Nous avons constitué un échantillon de 3 étudiantes dyslexiques en première année à l'université Jean Jaurès de Toulouse. Les résultats nous révèlent que les étudiants dyslexiques ont une estime de soi fragilisée par le vécu scolaire. Cette estime de soi est aussi instable et diminue lorsque les étudiants dyslexiques reçoivent des mauvaises notes et lorsqu'ils se sentent juger par autrui.

Summary :

Many studies have been carried out on the self-esteem of dyslexic students. But very few have been developed with dyslexic students. However, the transition to higher education is an important stage where many changes occur, especially in terms of autonomy. It is also a time when self-esteem is consolidated before the transition to the adult world (Rodriguez-Tomé, 1997). Research has concluded that the school self-esteem dimension systematically differentiates dyslexic students from non-disabled students (Leonova & Grilo, 2009). The aim of this dissertation is to study self-esteem among dyslexic students in their first year of university.

Also, we know that dyslexia is a specific and long-lasting reading and writing disorder. Dyslexia is recognised as a Specific Learning Disorder (SLD) and "dys" disorder. Self-esteem is a very controversial subject and has led many researchers to take an interest in it. Self-esteem is built throughout life. The question of self-esteem therefore now arises in all areas and at all stages of life, including at school, and more particularly with regards to young people's success and/or failure at school.

In this research, we will try to find out how a dyslexic student's self-esteem is during the first year of university, whether their academic self-esteem is a major factor in their overall self-esteem, the role of others on their self-esteem, and finally the effect of grades on their self-esteem. A sample of 3 dyslexic students in their first year at the University of Jean Jaurès in Toulouse was selected. The results show that dyslexic students have a low self-esteem due to their experiences at school. This self-esteem is also unstable and decreases when dyslexic students receive poor grades and when they feel judged by others.

Remerciements

Je souhaitais remercier tout particulièrement Madame De Léonardis pour l'encadrement de ce travail de recherche et sa patience ainsi que Madame Savournin qui a accepté d'être membre du jury de ma soutenance. Je voulais aussi remercier les étudiantes dyslexiques qui ont accepté de participer très simplement à ce travail de recherche. Enfin, je ne peux pas oublier K. qui m'a donné l'envie de me pencher sur cette problématique des troubles spécifiques des apprentissages et je l'en remercie.

Je remerciais aussi tous ceux qui ont participé de près comme de loin à ce mémoire, Noémie pour son écoute, Fabien pour sa patience et ma maman pour ses nombreuses aides et relectures.

Introduction	6
PARTIE THÉORIQUE	11
Chapitre 1. L'estime de soi	11
1.1. Une pluralité de concepts de soi, confiance en soi...	11
1.2. Les différentes approches de l'estime de soi	13
1.2.1. L'approche intrapersonnelle	15
1.2.2. L'approche interpersonnelle	16
1.3. Le développement de l'estime de soi	18
Chapitre 2. La dyslexie	20
2.1. Éléments de définitions controversées	20
2.2. Les dyslexies et leurs origines	23
2.2.1. La dyslexie phonologique.....	23
2.2.2. La dyslexie de surface	25
2.2.3. La dyslexie mixte	25
2.2.4. La dyslexie visuo-attentionnelle.....	26
2.3. Les adaptations pédagogiques	28
Chapitre 3. L'estime de soi des élèves dyslexiques	31
3.1. Les différentes approches de l'influence de l'estime de soi à l'école	31
3.2. Quelques recherches explorant l'estime de soi des élèves dyslexiques	34
Problématique	42
PARTIE EMPIRIQUE	44
Chapitre 4. Méthodologie de la recherche	44
4.1. Le public de l'étude	44
4.1.1. L'échantillonnage	45
4.1.2. Les critères d'inclusion	46
4.1.3. Les critères d'exclusion	46
4.2. Une étude qualitative	47
4.2.1. L'entretien semi-directif.....	47
4.2.2. Le guide d'entretien	48
4.2.3. Le mode d'administration des entretiens	49

Chapitre 5. Présentation et analyse des résultats.....	51
5.1. L'histoire et le parcours des sujets dyslexiques	52
5.2. L'estime de soi.....	54
5.2.1. L'effet d'autrui sur l'estime de soi	61
5.2.2. L'effet des notes sur l'estime de soi.....	63
5.3. Synthèse et interprétation des principaux résultats	67
Chapitre 6. Discussion	69
6.1. Mise en confrontation avec les éléments théoriques.....	69
6.2. Vérification des hypothèses.....	72
6.3. Limites de l'étude	73
Conclusion	75
Bibliographie	78
ANNEXES	87
Annexe 1. Moyennes et écarts types des scores aux épreuves de l'ODEDYS.	87
Annexe 2. Annonce publiée pour la recherche de participants.	88
Annexe 3. Autorisation pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données enregistrées....	89
Annexe 4. Tableau 1 : mieux connaître la personne.....	90
Annexe 5. Tableau 2 : le rapport à autrui	97
Annexe 6. Tableau 3: l'estime de soi.....	101
Annexe 7. Tableau 4 : l'effet des notes sur l'estime de soi.....	109
Annexe 8. Entretien de la participante 1 (Lou) (S1).....	114
Annexe 9. Entretien de la participante 2 (Manon) (S2)	132
Annexe 10. Entretien de la participante 3 (Julie) (S3).....	137

Introduction

Un élève est une personne qui reçoit des enseignements dans une école, un collège ou encore un lycée. Aussi loin que je me souviens, j'ai toujours pu remarquer que les élèves n'étaient pas tous égaux face aux apprentissages. Au cours de mon parcours scolaire, j'ai moi-même eu des difficultés scolaires et j'ai observé des disparités entre mes camarades. Étant déléguée de classe pendant mes années de collège, j'ai assisté aux conseils de classe et pu découvrir des élèves en grandes difficultés ainsi que des élèves pour qui la scolarité ne posait visiblement pas de problème. J'ai constaté une aide inadaptée pour les élèves les plus en difficultés et c'est pourquoi je m'y intéresse aujourd'hui. Au lycée, cette situation s'est reproduite de façon amplifiée car les élèves sont encore moins entourés et aidés qu'au collège. Parmi tous ces élèves en difficultés, certains ont des troubles spécifiques de l'apprentissage comme la dyslexie.

Du premier au second degré, j'ai remarqué des comportements de compensation, d'évitement et de mal-être chez ces élèves. J'ai pu rencontrer beaucoup d'élèves dyslexiques dans ma vie mais un a retenu plus particulièrement mon attention ces dernières années. Je l'ai vu évoluer au sein d'une école ordinaire où il se sentait perdu et désemparé, avec des adaptations parfois empirant son handicap. J'ai côtoyé ce jeune au quotidien et j'ai été témoin des difficultés engendrées par sa dyslexie, mot qu'il n'arrive toujours pas à prononcer correctement. N'étant pas dyslexique, leurs difficultés m'ont toujours paru lointaines. En effet, il est bien difficile de s'imaginer ce parcours scolaire différent sans avoir été dyslexique.

Le plan langage 2001 marque la première étape dans la mobilisation de l'opinion publique et des professionnels de santé sur les troubles de l'apprentissage, au premier rang desquels, la dyslexie. Ensuite, la loi du 11 février 2005 a défini la dyslexie comme un handicap, ouvrant la voie à des mesures d'accompagnement spécifiques, notamment en milieu scolaire. Grâce à ce coup de projecteur, la grande majorité des enfants souffrant de ce trouble peut aujourd'hui être diagnostiquée. Une fois le diagnostic réalisé, il faut encore que les élèves dyslexiques s'adaptent, compensent et acceptent leur handicap.

S'il existe beaucoup d'études concernant les élèves dyslexiques du primaire au lycée, très peu ont été faites sur les étudiants dyslexiques. Après un parcours scolaire semé d'embûches, un diagnostic parfois tardif et difficile à accepter, les élèves dyslexiques arrivent dans l'enseignement supérieur avec ce passé compliqué. A l'université, ce nouvel environnement de travail, le rythme, les examens sont bien différents de ceux du lycée. Ce changement peut

engendrer du mal-être chez les étudiants. La peur de l'échec, la pression de l'élimination ou encore l'incertitude de l'avenir se rajoutent à cela alors que c'est à cet âge que les liens se distendent avec la famille. Ces étudiants dyslexiques arrivent en études supérieures avec un parcours différent des autres. Ils sont passés de difficultés scolaires au diagnostic, puis à une catégorisation engendrant une prise en charge parfois particulière. Pour certains, le diagnostic est très tardif et ne se fera que pendant leur cursus universitaire. Ce contexte d'études supérieures peut être plus complexe pour un étudiant dyslexique. La dyslexie demande du temps supplémentaire pour le travail d'étudiant. Elle crée une catégorisation, une stigmatisation qui peuvent influencer l'estime de soi de l'étudiant.

Les adolescents dyslexiques suivent une scolarité quelquefois difficile et chaotique selon leurs difficultés, les comportements des acteurs de leur quotidien, la sévérité de leurs troubles et les prises en charge dont ils bénéficient. En effet, malgré des efforts fournis, ils n'arrivent pas toujours à se trouver dans la norme établie par le système scolaire, à être comme les autres, ce qui entraîne parfois l'affaiblissement de l'estime de soi, voire une perte de la motivation scolaire (Coopersmith, 1967). Selon sa construction initiale et le cours de son développement, l'estime de soi peut être ébranlée face aux difficultés, comme la dyslexie. L'apprentissage du langage écrit est laborieux et suit la plupart du temps un retard du langage oral. De nombreux troubles associés peuvent faire leur apparition. Dans le meilleur des cas, c'est en faisant beaucoup d'efforts que les dyslexiques réussissent à se maintenir au niveau des autres. Sur le plan scolaire, la comparaison est flagrante et les malentendus fréquents.

Au carrefour de l'affectif, du cognitif et du monde social, l'estime de soi est un indice essentiel de la personnalité, baromètre de l'équilibre individuel. Enjeu de société, l'estime de soi est évaluée et considérée à tout propos. Elle motive à trouver de bonnes stratégies et permet l'engagement dans l'action. Mais sa conception renferme une grande subtilité du fait de son caractère multidimensionnel et de son évolution tout au long de l'existence. L'importance de l'estime de soi est relevée dans des contextes variés comme l'éducation et le développement de l'enfant. Celle-ci est devenue un domaine populaire se traduisant par une apparition d'ouvrages et d'écrits scientifiques à son sujet. Le concept d'estime de soi est omniprésent dans tous les domaines de recherche. Dans nos sociétés occidentales, elle tend à être considérée comme la base du bien-être de l'individu. Le verbe « estimer » vient du latin *estimarere* qui signifie « évaluer, déterminer la valeur de ». L'expression « estime de soi » désignerait donc « déterminer sa valeur personnelle ». L'amélioration de la valeur de soi constitue un objectif principal de nombreuses personnes. Cet engouement pour l'estime de soi est sujet à controverses. Certains

chercheurs, outre l'estime de soi, ont mesuré l'anxiété et le sentiment de bonheur chez les enfants ayant des troubles spécifiques de lecture. Ils ont constaté que ces enfants avaient non seulement une estime de soi scolaire plus faible, mais aussi un sentiment de bonheur moins intense et un niveau d'anxiété plus élevé que les enfants sans troubles (Casey, Levy, & Brooks-Gunn, 1992). L'estime de soi serait aujourd'hui un objectif éducatif prioritaire car la nécessité de s'aimer suffisamment soi-même pour réussir est considérée comme déterminante depuis les philosophes de la Grèce antique. Leonova (2008) alerte sur le niveau élevé de dépression des jeunes dyslexiques, âgés de 8 à 16 ans. Le développement de l'estime de soi paraît difficile dans la situation particulière de la dyslexie mais la majorité des études s'arrête aux années collège. Bariaud et Bourcet (1998) en utilisant le terme de plasticité de l'estime de soi rendent compte de l'importance de la période charnière qu'est l'adolescence.

Pendant sa scolarité, tout élève peut se trouver confronté à des difficultés d'apprentissage et peut se retrouver en échec scolaire. Ces difficultés sont temporaires et peuvent se résorber avec le temps (Savard, 2008). Le dépistage de la difficulté scolaire permet des aménagements pédagogiques et des adaptations nécessaires aux besoins éducatifs particuliers des élèves (Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, Urban, 2010). La notion d'« élève en difficulté » est aujourd'hui omniprésente au sein de l'institution scolaire, à la fois dans le discours des enseignants qui l'inscrivent la plupart du temps comme un problème professionnel majeur, et dans des directives de l'institution qui la désignent désormais comme une priorité (Monfroy, 2001). Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants » montrent en effet que si les difficultés scolaires des élèves demandent des aménagements pédagogiques diversifiés qui peuvent mettre des enseignants en difficulté, ces embarras « techniques » sont doublés par les attitudes et les conduites des élèves en difficulté peu propices aux apprentissages, aux progrès (DEPP/Ministère de l'éducation nationale, 2007)

A l'inverse, un trouble d'apprentissage, selon l'OMS (Organisation mondiale de la santé), est un trouble qui perturbe l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information verbale ou non verbale. Les troubles de l'attention peuvent toucher plusieurs fonctions spécifiques telles que le langage, la mémoire, les repères dans le temps ou dans l'espace, le calcul, la coordination, la motricité, la communication, etc. Pour pouvoir dire qu'un enfant a un trouble d'apprentissage, une évaluation devra être faite par un spécialiste tel qu'un neuropsychologue ou un orthophoniste. Tout élève en situation de difficulté ou d'échec scolaire n'est pas forcément « dys ». A contrario, beaucoup d'élèves dyslexiques ne sont pas toujours reconnus comme tels et donc aidés efficacement. Un trouble peut être relié au langage

(dysphasie), à l'attention (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité), à la lecture (dyslexie), à l'écriture (dysgraphie), à l'arithmétique (dyscalculie), etc. Quatre à cinq pour cent des enfants d'une tranche d'âge sont concernés par les troubles des apprentissages du langage, un pour cent sont atteints de troubles sévères. Plus concrètement, il y aurait au moins un enfant atteint de troubles plus ou moins sévères par classe (Delahaie, 2004).

La plupart des pays occidentaux ont opté pour la pleine participation des personnes handicapées dans la société et ont, pour ce faire, mis en œuvre plusieurs lois (Ainscow & César, 2006). Cette volonté politique repose sur l'évolution conceptuelle du handicap, qui passe en trois décennies d'une approche médicale centrée sur l'individu, à une approche multifactorielle tenant compte à la fois de l'état de santé de la personne et de l'environnement dans lequel elle évolue (Fougeyrollas, 1997, cité par Harma, Gombert, Marrone & Vernay, 2016). Lorsque nous pensons « handicap », nous imaginons souvent une personne en fauteuil roulant ou encore une personne malvoyante. Concernant la représentation sociale du handicap, Morvan (2008) montre qu'elle se constitue d'éléments objectifs, tout ce « qui se matérialise, se voit, se nomme, se diagnostique dans le handicap ». Dans l'esprit de la plupart des personnes, un handicap se voit. Pourtant un élève dyslexique ne se perçoit pas lorsque nous le croisons. Nous parlons alors d'un handicap invisible quand il y a une altération des fonctions cognitives, psychiques et/ou sensorielles.

Une bonne estime de soi est-elle la condition nécessaire pour bien vivre ses années d'études supérieures ? Ne peut-on réussir dans les apprentissages sans une bonne estime de soi ? Les étudiants dyslexiques ont-ils une évolution de leur estime de soi depuis leur entrée à l'université ? Ces troubles spécifiques des apprentissages fragilisent-ils l'estime de soi de ces jeunes atypiques en les confrontant au regard de leurs pairs et des adultes (parents et enseignants) qui les entourent ou n'est-ce que leur estime de soi scolaire qui est affectée ? Peut-on en déduire que plus le trouble est sévère et non compensé, plus l'estime de soi de ces élèves serait chutée ? Quel impact la dyslexie a-t-elle sur l'estime de soi ? Ce mal-être que j'ai pu remarquer est-il lié à leur trouble ou à une dévalorisation de leur estime ? Que mettent-ils en place pour compenser la dyslexie, pour entrer dans la norme et quels sont les moyens mis à leur disposition ? Comment ressentent-ils leur différence ? Comment se sentent-ils inclus au milieu d'autres élèves ?

Dans ce mémoire, nous présenterons dans une partie théorique le trouble qu'est la dyslexie, notre concept d'estime de soi et enfin des études évoquant l'estime de soi des élèves dyslexiques. Ensuite, dans une partie empirique, nous développerons notre recherche qualitative, l'analyse et la discussion des données et enfin une conclusion répondant à nos questions de recherche.

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1. L'estime de soi

Cooley (1902) avance l'hypothèse que le sentiment de la valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage, et cela dès l'enfance. Il parle de « l'effet miroir » qui serait le regard des autres et qui permettrait au sujet de connaître l'opinion qu'ils ont de lui. Burns (1979) affirme que l'apprentissage principal du concept de soi se produit au cours de l'enfance (de 0 à 10-12 ans), dans le contexte des interactions de l'enfant avec ses parents et ses pairs. En psychologie, l'étude du soi s'est révélée un domaine de recherche très fructueux, et ce de façon durable au fil du temps. Cet intérêt est dû à l'idée que les croyances et les sentiments de chacun sur soi-même jouent un rôle déterminant dans le développement des individus (Cassidy, 1990). Harter (1998) définit l'estime de soi comme l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne. Le concept de soi, issu de courant cognitiviste, est très utilisé par les auteurs anglophones. Il fait du Moi un objet construit, un objet de connaissance comme d'autre, avec le risque de sous-estimer son originalité en tant qu'univers d'affects, de sentiments et d'angoisses animés par toute une dynamique inconsciente (Jendoubi, 2002).

1.1. Une pluralité de concepts de soi, confiance en soi...

Lorsque nous demandons à de jeunes enfants : « qu'est-ce que soi ? », ils répondent en indiquant leur corps (Rochat, 2003). Les psychologues de l'enfant acceptent typiquement par principe qu'un concept de soi commence à se manifester au cours de la deuxième année, lorsque le jeune enfant se reconnaît explicitement dans le miroir (Zazzo, 1981).

La notion de soi commence avec le corps, et son développement est d'abord basé sur le soi physique. Les enfants plus âgés et les adultes ont, cependant, des notions de soi qui vont au-delà du soi physique. Elles comprennent l'identité sociale, la réputation, les valeurs personnelles, et d'autres facteurs. Ils pensent le soi comme étant quelque chose qui existe « à l'intérieur », c'est-à-dire, une quelconque partie non visible à l'inspection physique et même quelque chose de séparé du corps physique, palpable. Défini par Rosenberg (1979) comme « ... la totalité des pensées et sentiments d'un individu sur lui-même », le soi a été l'objet de

nombreux travaux depuis plus d'un siècle, probablement en raison de son importance dans la vie de chacun.

Selon Martinot (1995), le concept de soi est directement associé aux perceptions qu'une personne a d'elle-même et qu'elle élabore à partir de ses différentes expériences personnelles dans les environnements sociaux dans lesquels elle est insérée. Ce terme renvoie alors aux aspects cognitifs et descriptifs alors que l'estime de soi est principalement affective. L'ensemble des caractéristiques que l'on s'attribue a été appelé et conceptualisé sous le terme de « concept de soi ». Si le concept de soi et l'estime de soi sont des mots souvent utilisés de façon interchangeable, ils correspondent pourtant à des expériences différentes. De manière simple, le concept de soi représente ce que nous pensons que nous sommes; alors que l'estime de soi est notre degré de satisfaction (ou d'insatisfaction) de ce nous pensons être. Le concept de soi (self-concept) consiste tantôt en une configuration organisée de perceptions de soi admissibles à la conscience; tantôt le soi perçu en tant que fruit de l'interaction sociale, apparaît comme un produit de la société et devient alors une sorte d'introjection de la façon dont les autres me perçoivent (Mead, 1934) ; tantôt encore le soi constitue une entité subjective plus ou moins fortement influencée par l'inconscient (L'Écuyer, 1978).

Parmi ces croyances sur soi, nous pouvons souligner le sentiment d'efficacité personnelle, qui est « la croyance qu'a quelqu'un de sa capacité à agir sur lui-même, sur son environnement et sur les événements de sa vie » (Bandura, 1986). Albert Bandura (1986) s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle et s'inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive (théorie issue du béhaviorisme et du cognitivisme). Selon cette théorie, le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. Ces facteurs s'influencent réciproquement mais n'ont pas forcément le même impact. On parle alors de causalité triadique réciproque. Cette théorie considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie – d'où la notion d'agentivité – qui exercent un contrôle et une régulation de leurs actes. La notion d'« agentivité » reconnaît également la capacité des individus à anticiper et à ajuster leurs actes. Le système de soi est une des composantes de la personne, il est constitué de cognitions qui reflètent l'histoire du sujet. Un élément central du système de soi est le sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est

fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles.

En termes simples, l'estime de soi s'apparente davantage à un sentiment, alors que la confiance en soi implique plus que cela. Elle suppose des actions. Jean Garneau (1999) dit que cette expression désigne « une évaluation réaliste et ponctuelle qu'on a des ressources nécessaires pour affronter une situation particulière ». Ce n'est donc pas un sentiment permanent, même s'il est sécurisant. Vous possédez la confiance en soi nécessaire pour affronter une situation précise. Il peut arriver que ce sentiment soit au pic face à un problème, et que vous perdiez complètement vos moyens face à un autre. C'est donc un sentiment plus fugace que l'estime de soi qui se voit à travers les actions qu'on pose

Sous des appellations assez variées, la confiance en soi est un élément commun à la quasi-totalité des théories actuelles de la motivation. Sentiment de compétence, compétence perçue, concept de soi, estime de soi, contrôle perçu, attentes de succès, sentiment d'efficacité personnelle, ... chacune de ces notions recouvre une conceptualisation légèrement différente de la confiance en soi. L'idée centrale commune à ces notions est que la confiance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre, pour peu que celle-ci dépende au moins en partie des actions de l'individu (Galand, 2011).

Nous pouvons en conclure que l'estime de soi est la perception et l'auto-évaluation qu'on a de ses points forts et de ses points faibles quand on la compare à nos valeurs.

1.2. Les différentes approches de l'estime de soi

Les désaccords concernant la nature de l'estime de soi ont conduit à l'émergence de deux types de modèles : le modèle unidimensionnel et le modèle multidimensionnel. Le modèle unidimensionnel repose sur le postulat de l'existence d'un seul facteur général pouvant rendre compte du concept de soi, les individus s'évaluent de la même manière dans tous les domaines de leur vie (Coopersmith, 1967). A contrario, les modèles multidimensionnels postulent que les individus peuvent se distinguer de façon multiple selon les domaines considérés. Une personne peut donc avoir une forte estime de soi générale, tout en ayant une faible estime de soi dans un

domaine particulier. Plus qu'une image globale, le soi se caractérise par des représentations à travers différents domaines dans lesquels le sujet s'évalue (Harter, 1998).

Les modèles apportés par Coopersmith (1967), Piers (1969) puis Marx et Winne (1978) présentent une base unique, en raison de la complexification et de l'enchevêtrement, ou l'incapacité à différencier les différents domaines composants le concept de soi, de telle sorte qu'au final leurs travaux mesuraient une seule dimension globale : le concept global de soi ou estime de soi. Selon, Coopersmith (1967), l'estime de soi est fortement reliée à la qualité des relations qui existent entre les enfants et les autres significatifs dans leur vie. Coopersmith (1967) affirme que les enfants ne font pas de différence dans l'évaluation de soi selon les différents domaines de leur vie. Il considère alors l'estime de soi comme une entité globale qui résulte de composantes multiples.

Harter (1985), complète la notion d'évaluation par celle de compétences dans différents domaines de la vie. Elle propose un modèle multidimensionnel de l'estime de soi. Celui-ci prend en considération l'impact des réussites et des échecs sur l'estime de soi, dépendant de l'importance que l'individu accorde à un domaine, et le rôle des autres personnes significatives, dans la variation de l'estime de soi. Harter (1985) fait l'hypothèse que l'estime de soi devient de plus en plus abstraite au cours du développement. Ce modèle reconnaît aussi bien l'existence de domaines spécifiques dans l'évaluation de soi qu'une estime de soi générale. Cependant, selon Harter, la capacité à différencier les domaines d'activités ainsi que l'importance accordée à chacun d'entre eux changent avec l'âge. Autrement dit, le nombre de domaines qui peuvent être différenciés augmente avec l'âge. Elle construit en 1988 un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi à destination des adolescents, le Self-Perception Profile for Adolescents, qui évalue le sentiment qu'a le jeune de « ses compétences ou de son adéquation » dans huit domaines, ainsi que le sentiment qu'il a, globalement, de sa propre valeur en tant que personne. Les neuf sous-échelles mesurées (contenant chacune cinq items) sont les suivantes : compétence scolaire, acceptation sociale, compétence athlétique, apparence physique, compétence dans le travail, attrait dans les relations amoureuses, conduite, amitié intime, valeur globale de soi. Il permet de savoir comment un adolescent évalue personnellement sa « compétence » ou son « adéquation » dans différents domaines de sa vie, ainsi que le jugement plus général qu'il porte sur sa propre valeur en tant que personne.

A l'inverse des modèles de Coopersmith (1967), Piers (1969), Marx et Winne (1978), Harter (1993) confirme l'approche multidimensionnelle de l'estime de soi et précise les domaines qui apparaissent les plus importants dans la constitution de l'estime de soi, telles que les compétences athlétiques (suis-je bon en sport ?), la popularité auprès des pairs (suis-je apprécié par les autres?), la conformité comportementale (respect des règles sociales,) et la réussite scolaire (résultats corrects ?). Si, comme le propose Harter (1993), l'estime de soi résulte de la combinaison de la compétence que s'attribue la personne dans un domaine et de l'importance qu'elle accorde à celui-ci, on comprend alors aisément que la compétence à satisfaire ses besoins de relations interpersonnelles joue un rôle important dans l'estime de soi des jeunes à l'adolescence.

Le concept de d'estime de soi développé par d'autres chercheurs comme Famose (2009) consiste en une série de croyances qu'une personne adopte vis-à-vis d'elle-même : nos croyances sur notre corps (apparence, santé, niveau de condition physique...), sur nos caractéristiques personnelles (intelligence, aptitudes, habiletés), nos relations sociales (famille, amis, collègues, ennemis), les rôles que nous jouons (élève, enseignant, parent...), les croyances que nous adoptons consciemment (convictions religieuses, attitudes, philosophie de la vie), nos histoires personnelles et même nos biens et objets propres.

Ainsi, d'après les modèles unidimensionnels, les individus s'évaluent de la même manière dans tous les domaines de leur vie en donnant lieu à l'évaluation générale d'une personne (Coopersmith, 1967 ; Piers, 1984). Les modèles multidimensionnels (Harter, 1999 ; Marsh, 1990) postulent que les individus peuvent se percevoir de façon multiple selon les domaines considérés. Une personne peut donc avoir une forte estime de soi générale (estime de soi relative à la valeur propre de soi), tout en ayant une faible estime de soi dans un domaine particulier. Il n'existe pas de consensus au sujet des dimensions du soi et de leur nombre. C'est pourquoi les échelles multidimensionnelles se différencient en fonction du nombre et des dimensions du soi explorés.

1.2.1. L'approche intrapersonnelle

James (1890), est l'un des premiers à avoir étudié l'estime de soi. Il distingue le potentiel objectif de la personne, de la façon dont elle se perçoit. L'évaluation (l'estime de soi) qu'une personne fait d'elle-même est directement reliée à ses aspirations. Un individu a une forte estime de lui-même lorsque ses réalisations correspondent à ses aspirations; et, réciproquement, une personne qui n'arrive pas à actualiser ses aspirations a tendance à avoir une estime de soi

faible. Cependant, si l'individu ne réussit pas dans un domaine auquel il attribue peu d'importance, cela n'aura pas d'influence au niveau de son estime de soi. L'estime de soi revêt ainsi un caractère profondément subjectif. James (1890) constate également que plus on réussit plus l'estime de soi augmente. Encore faut-il que les prétentions ne soient pas démesurées, auquel cas, ayant peu de chances d'aboutir, elles deviennent un frein à une bonne estime de soi. Autrement dit, l'estime de soi serait ici le rapport entre les aspirations d'un sujet et ses réussites effectives. La perception de soi est donc essentielle à l'estime de soi. Cet auteur met l'accent essentiellement sur la dynamique intrapersonnelle et intrapsychique. Dans cette optique, l'articulation entre le moi actuel et les aspirations d'un sujet jouerait un rôle primordial. Ainsi, plus la distance entre le moi réel et le moi idéal est grande, dans le sens où les succès ne correspondent pas aux ambitions, plus un individu aurait tendance à avoir une estime de soi ternie.

1.2.2. L'approche interpersonnelle

Cooley (1902) affirme qu'autrui fonctionnerait comme une sorte de miroir dans la construction de l'estime de soi du sujet. Les jugements des autres à notre encontre seraient intériorisés, et créeraient les perceptions que nous avons de nous-mêmes. C'est « le moi-miroir ». L'estime de soi résulterait donc de l'interprétation des réactions et des comportements d'autrui à notre égard. Dans cette perspective, l'estime de soi s'élabore à partir des évaluations que les personnes significatives formulent à propos de la personne, et que celle-ci s'approprie. Le regard positif des autres est ainsi un déterminant important de l'estime de soi. L'estime de soi de l'individu augmente si les autres ont une bonne opinion de lui. Inversement, si les autres ont une opinion négative de l'individu, celui-ci l'intègre et développe alors une faible estime de soi.

Au lieu d'opposer ces différentes approches, il paraît actuellement plus utile d'étudier l'articulation de ces deux dimensions qui déterminent la construction de l'estime de soi, à savoir le développement d'une personne et de son psychisme en situation et donc en interaction. C'est ainsi qu'on s'accorde, aujourd'hui, pour dire que l'estime de soi est un processus dynamique et continu qui commence bien avant la naissance et qui se prolonge tout au long de la vie (Jendoubi, 2005). Les liens privilégiés créés dans le contexte familial et l'amour inconditionnel des parents constituent la base de l'estime de soi. Dépendant de ses parents, l'enfant se sent comme il pense que les parents le voient. C'est leur regard, son premier miroir, qui lui reflète une image de lui plus ou moins favorable qu'il va progressivement intérioriser. Ainsi, son estime

de soi est intimement liée à la nature de ces premières interactions. Un enfant dont les parents sont capables de l'accepter dans sa différence et d'encourager ses efforts, qui sont disponibles et aimants, a de fortes chances de construire un modèle de soi aimant et compétent. En revanche, un manque de renforcements positifs induirait un besoin croissant d'approbations externes qui entraîne, à son tour, une certaine dépendance vis-à-vis de l'extérieur, une dépendance liée à un manque d'identité qui peut se traduire, à l'âge de l'adolescence, par des comportements à risques (troubles dépressifs, alimentaires, anxiété, délinquance, etc.). Cependant, tout n'est pas encore joué à la fin de la petite enfance puisqu'en grandissant l'enfant élargit son champ de relations sociales, notamment lors de l'entrée à la crèche, à l'école maternelle et à l'école primaire. Créant de nouveaux liens privilégiés avec d'autres adultes, ceux-ci influencent, à leur tour, son estime de soi. Progressivement, il va également se comparer et se mesurer à ses pairs tout en cherchant leur approbation (Jendoubi, 2005). Grâce à son évolution mentale, l'enfant devient capable de différencier plusieurs facettes de ses compétences et son jugement de soi va en s'affinant. Dès l'âge de 8 ans, les enfants distingueraient cinq domaines qui représentent les différentes composantes de l'estime de soi : les compétences dans les domaines scolaire, athlétique et relationnel, l'apparence physique et la conduite (Harter, 1998). Ces dimensions ne se distribuent pas de façon homogène : un enfant peut se sentir fort dans un domaine et moins dans un autre. Le jugement que l'enfant porte sur lui dépend de l'importance accordée à ces différents aspects à la fois par lui-même et par son entourage. Se sentir peu compétent en sport, par exemple, n'affecte pas le sentiment global d'un enfant si ce domaine n'est pas considéré, ni par lui, ni par son entourage, comme une valeur essentielle. Cependant, lorsque le sentiment d'incompétence touche l'école qui représente un domaine particulièrement valorisé, l'estime de soi risque d'être ébranlée.

D'un point de vue d'une approche humaniste, Maslow (1956) élabore sa théorie, plus connue encore aujourd'hui sous le nom de Pyramide des besoins. Après la satisfaction des besoins physiologiques, du besoin de sécurité, du besoin d'appartenance et d'affection, il évoque le besoin d'estime de soi, juste avant le besoin de réalisation de soi. Maslow inscrit l'estime de soi dans le niveau supérieur de la hiérarchie des besoins humains. Il représente l'estime de soi comme le besoin de réussir ce qu'on entreprend, de se sentir compétent et d'être reconnu par autrui. L'estime de soi correspondrait à une double nécessité pour l'individu : se sentir compétent et être reconnu par autrui. Maslow (1956) complète donc cette définition de l'estime de soi où la reconnaissance de ce que nous sommes par autrui est importante avec cette notion de compétence que l'individu peut ressentir dans ses activités quotidiennes.

Dès l'enfance, les individus se forgent une image d'eux-mêmes fondée essentiellement sur la manière dont les traitent les personnes jouant un rôle important dans leur vie : parents, enseignants, camarades. C'est l'appréciation, positive ou négative, de cette image de soi qui constitue l'estime de soi (Coopersmith, 1984). L'estime de soi est l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs. (Coopersmith 1984). Le questionnaire (S.E.I.) de Coopersmith (1984) est une méthode de recueil de données qui a été construite afin de mesurer les attitudes évaluatives envers soi-même, dans les domaines social, familial, personnel et professionnel. Il comporte aussi une échelle de mensonge. Cette approche de l'estime de soi exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation et met donc l'accent sur la notion d'évaluation et de jugement. Elle indique dans quelle mesure le sujet se croit capable, important, prospère et digne.

1.3. Le développement de l'estime de soi

L'estime de soi se développe et évolue tout au long de la vie. Vers 3-4 ans, l'enfant est de plus en plus confronté au vaste monde social qui l'entoure dans lequel des adultes prennent parfois le relais des parents pour s'occuper de l'enfant. Cet entourage influence donc le développement de l'estime de soi. A partir de 8 ans, les enfants deviennent capables de conceptualiser une représentation de soi sur le plan cognitif. C'est pourquoi ils peuvent accéder à une représentation psychologique globale d'eux-même (Harter, 1998). Une étude montre que l'estime de soi la plus élevée serait entre 9 et 12 ans, puis déclinerait entre 13 et 22 ans pour augmenter jusqu'à 29 ans. Elle se stabiliserait entre 30 et 40 ans avant de décliner à nouveau entre 50 et 80 ans (Robins, Trezniewsky, Tracy, Goling & Potter, 2002).

L'adolescence est une période cruciale en ce qui concerne le développement et la consolidation de l'estime de soi (Duclos, 2004). Les croyances et les sentiments liés à l'estime de soi jouent un rôle-clé dans le développement. Tout au long de la vie, l'estime de soi médiatise nos perceptions et nos réactions. L'estime de soi occupe donc une place cruciale en psychologie car elle représente un des liens entre difficultés passées et difficultés actuelles dans les domaines psychosociaux.

En résumé, l'estime de soi est un sujet très controversé. Cependant, l'ensemble des travaux contemporains soulignent la nécessité d'avoir une approche multidimensionnelle de l'estime de soi. Toutefois, il ne faut pas oublier que l'estime de soi se construit tout au long de la vie. La question de l'estime de soi se pose donc désormais dans tous les domaines et à toutes les étapes de la vie y compris dans le domaine scolaire et plus particulièrement au regard de la réussite et/ ou de l'échec scolaire des jeunes. Nous pouvons donc simplement nous demander quelle sont aujourd'hui les connaissances que l'on trouve sur l'estime de soi des élèves dyslexiques et les différentes approches de l'influence de soi à l'école.

Chapitre 2. La dyslexie

Promouvoir des solutions d'éducation en milieu ordinaire, c'est la tendance actuelle, au plan international, dans l'évolution des idées et des politiques éducatives concernant les enfants en situation de handicap. Un mouvement se dessine pour concevoir une école plus inclusive afin d'accueillir la diversité des enfants. Cette orientation suppose une évolution globale du fonctionnement scolaire et des pratiques éducatives : la scolarisation en milieu ordinaire des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers est alors à resituer dans le cadre plus large de la prise en compte de l'hétérogénéité du public scolaire.

En France, le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. La loi sur la Refondation de l'école consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire. Le gouvernement est déterminé à faire de l'école inclusive l'école du XXI^{ème} siècle. L'Éducation Nationale fait des efforts sans précédent pour améliorer la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap. Elle y consacre 1,5 milliard d'euros pour 260 000 enfants aujourd'hui scolarisés. L'école est une chance et un droit auxquels tous les enfants peuvent prétendre.

La définition de la dyslexie est complexe comme en témoignent les multiples définitions qu'il en existe. La difficulté des chercheurs est de proposer une définition qui distingue les enfants dyslexiques des enfants qui lisent mal pour une autre raison. C'est pourquoi beaucoup de chercheurs favorisent les termes de « trouble de la lecture » ou encore de « trouble spécifique de la lecture » (Fijalkow, 2001).

2.1. Éléments de définitions controversées

La situation des études sur la dyslexie est polémique : les chercheurs ont consacré et consacrent encore à ce domaine d'innombrables travaux comme le montrerait à l'évidence une bibliographie, même relativement sommaire. Le nombre d'écrits où on prononce le nom de "dyslexie" est considérable. Pourtant, il faut admettre qu'il est très difficile, voire impossible de trouver un consensus entre les chercheurs.

D'après l'OMS, les troubles spécifiques du langage écrit (TSLE) comprenant la dyslexie et la dysorthographe se définissent par une « altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture chez des enfants normalement scolarisés. Le trouble n'est pas secondaire à une déficience sensorielle, mentale, motrice, une pathologie neurologique, cérébrale ou à un trouble psychiatrique. 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. ». La dyslexie est le trouble des apprentissages le plus connu et le mieux exploré, elle concerne entre 8 et 10 % d'enfants vers l'âge de 10 ans (rapport INSERM, 2007).

Depuis la description du premier cas – qu'on qualifierait aujourd'hui de dyslexie développementale par Morgan en 1896 et les travaux d'Orton en 1928, qui a évoqué le premier une origine neurodéveloppementale du trouble, les définitions n'ont pas cessé d'évoluer. Pour les chercheurs proposant une théorie développementale, la notion de « troubles spécifiques d'apprentissage du langage écrit » est médicale ; elle suppose l'existence d'un lien fonctionnel et spécifique entre une difficulté de lecture et un processus pathologique du développement. Il faut par conséquent, à l'instar de la dysphasie, envisager un trouble durable, sévère et d'origine structurelle de l'apprentissage du langage écrit. Les troubles spécifiques d'apprentissage du langage écrit sont regroupés sous le terme générique de « dyslexie de développement » (Delahaie, 2009). Classiquement, la dyslexie développementale se définit sur la base de critères d'exclusion : elle est évoquée lorsque des difficultés d'apprentissage du langage écrit se manifestent chez des enfants d'intelligence normale ne souffrant d'aucune défaillance neurologique, sensorielle, psychiatrique ou socioculturelle avérée (Delahaie, 2009). Cette définition de la dyslexie est développementale. La dyslexie se définit par une altération de la lecture liée à un défaut d'installation de précurseurs, en particulier linguistiques, de cette dernière. Son origine est en grande partie génétique, mais de nombreux facteurs liés à l'environnement semblent capables d'en moduler l'intensité. Cliniquement, trois formes sont à distinguer, ayant chacune une présentation commune (incapacité de l'enfant à entrer dans le langage écrit), avec des signes associés divers (troubles langagiers dans la première, attentionnels dans la seconde et de la coordination motrice dans la troisième), suggérant donc des mécanismes potentiellement différents à leur origine (Habib, 2018). Dans tous les cas, le diagnostic ne peut être posé que si lors de tests étalonnés, le spécialiste constate un écart type d'au moins deux ans par rapport à la norme établie. Nous retrouvons, suite aux diagnostics, une

définition par exclusion (Kremer, 2005). Selon cet auteur, la dyslexie «...ce n'est pas l'analphabétisme, ce n'est pas l'illettrisme, ce n'est pas un simple retard scolaire ».

Rutter (1978), sur la base des propositions de la *World Federation of Neurology* (1968), écrit que « la dyslexie est un trouble manifesté par une difficulté à apprendre à lire, malgré un enseignement conventionnel, une intelligence adéquate et un bon environnement socioculturel. Elle est dépendante de troubles cognitifs fondamentaux qui sont souvent d'origine constitutionnelle » (cité dans “Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques” rapport de l’INSERM 2007). Pour les chercheurs proposant une théorie cognitive, la dyslexie est un trouble spécifique du langage écrit. Il ne s’agit pas d’un simple retard dans les acquisitions, mais d’un trouble structurel et cognitif. Les recherches menées depuis une vingtaine d’années sur la lecture et son apprentissage ont montré que les difficultés des dyslexiques ne sont pas liées à des problèmes de compréhension, mais à un déficit plus élémentaire au niveau des procédures d’identification des mots écrits. Elles ont également établi que, dans un système d’écriture alphabétique, deux procédures permettent cette identification, une procédure orthographique, qui s’appuie sur des unités lexicales (mots et morphèmes) et une procédure phonologique, s’appuyant sur des unités sublexicales (les correspondances graphème-phonème, CGP), dont l’efficacité apparaît comme étant le moteur de l’apprentissage de la lecture (Sprenger-Charolle, 2005).

Certains chercheurs relèvent parfois une cause biologique. Ils démontrent l’origine génétique et neurologique de la dyslexie. La dyslexie affecte environ 5% des enfants, et n’aurait donc pas vocation à expliquer la totalité des difficultés d’apprentissage de la lecture, dans le reste desquelles des facteurs sociaux et pédagogiques sont bien entendu impliqués (Ramus, 2005). Le caractère héréditaire du déficit phonologique et des troubles de lecture associés a été démontré maintes fois par des études de familles de dyslexiques (chaque enfant d'un parent dyslexique a lui-même environ une chance sur deux d'être dyslexique) et par des études de jumeaux (les contributions respectives de l'environnement et des gènes pouvant être dissociées par la comparaison de vrais et de faux jumeaux) (DeFries et al., 1987). De plus les études génétiques ont identifié au moins 6 régions chromosomiques impliquées dans l'étiologie de la dyslexie (Fisher et DeFries, 2002). Enfin, il a été démontré qu'un certain nombre d'aires cérébrales sont structurellement "différentes" chez les dyslexiques (Habib, 2002).

2.2. Les dyslexies et leurs origines

Une question encore au centre des débats est celle de l'existence de différents profils de dyslexie, d'un côté ceux qui ont des difficultés avec le décodage (dyslexie phonologiques), de l'autre ceux qui n'arrivent pas à mémoriser correctement la forme visuelle des mots écrits (dyslexie de surface). Cette question a des implications non seulement pour les modèles, mais également pour la prise en charge de l'élève. La dyslexie phonologique est le résultat de l'atteinte de la voie d'assemblage graphème-phonème, et la dyslexie de surface le résultat de l'atteinte de la voie d'adressage (Bussy et al., 2011). Il existe trois types de dyslexies développementales : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte.

Dès lors, en fonction des degrés du trouble, des diagnostics différents peuvent être posés.

2.2.1. La dyslexie phonologique

La dyslexie phonologique, connue également sous le nom de « dyslexie dysphonétique », présente une atteinte de la voie d'assemblage qui, en lecture, provoque une déficience dans la conversion graphème-phonème. Elle concerne 65% des dyslexiques. Celui-ci se manifeste principalement par une faible conscience phonologique, une faible mémoire à court terme verbale, et une lenteur prononcée dans la dénomination rapide d'objets (Snowling, 2000). Il est important de noter que ce déficit phonologique est observable chez les dyslexiques avant même l'apprentissage de la lecture, et est un prédicteur des difficultés futures en lecture (Bradley et Bryant, 1978 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2003).

Par ailleurs, certains chercheurs établissent que l'origine du déficit phonologique est biologique, à savoir, génétique et neurologique (Ramus, 2004). Le caractère héréditaire du déficit phonologique et des troubles de lecture associés a été démontré maintes fois par des études de familles de dyslexiques (Ramus, 2004). Tandis que d'autres chercheurs (Fijalkow, 2000) évoquent le facteur héréditaire comme simple hypothèse dans la dyslexie. Un premier fait massif, établi celui-là de manière universelle et irréfutable, est que les mauvais lecteurs sont presque toujours des enfants issus de milieu défavorisé. C'est un fait, alors que l'existence d'une atteinte cérébrale ou d'un facteur héréditaire n'est qu'une hypothèse. Considérer comme

malades (« atteints de dyslexies ou de dysphasies ») des enfants de milieu défavorisé qui ont des difficultés à apprendre à lire, c'est donc médicaliser un problème pédagogique qui, au départ, est un problème social (Fijalkow, 2000). Le caractère génétique est donc une discordance entre les chercheurs.

L'hypothèse phonologique est largement étayée par des travaux expérimentaux. Elle repose sur le fait que la lecture est une activité langagière, qui nécessite le décodage des correspondances graphèmes-phonèmes, lequel est relié aux compétences d'analyse et de mémoire phonologiques (procédure sub-lexicale). Un déficit de la procédure phonologique a été retrouvé de façon convergente dans pratiquement toutes les études, y compris dans les comparaisons avec des enfants plus jeunes mais de même niveau de lecture (Ramus et al., 2003 ; 2006 ; Sprenger-Charolles et al., 2000). Cette hypothèse a été confortée par des études en imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) qui montrent un déficit d'activation des régions péri-sylviennes gauches, normalement impliquées dans l'analyse phonologique et la mémoire de travail (Brun-Henin et al., 2012). L'hypothèse phonologique s'intéresse à tous les aspects sonores de la langue. Pour cela, nous utilisons les phonèmes, c'est-à-dire les unités qui permettent de distinguer les mots les uns des autres. On peut distinguer trois niveaux d'analyse. Deux d'entre eux sont des niveaux de traitement de l'information alors que le troisième est un niveau de stockage à long terme de l'information. Le premier niveau correspond au versant perceptif qui va du signal acoustique arrivant aux oreilles jusqu'à l'élaboration d'un code phonologique susceptible d'être mis en relation avec la ou les représentations sémantiques correspondantes. Le deuxième niveau correspond au lexique phonologique stocké en mémoire qui nous permet de comprendre les mots que nous entendons et d'en produire à notre tour. Enfin, le dernier niveau concerne le versant productif de la parole. Ce niveau comprend tout ce qui se passe entre l'évocation implicite de la représentation abstraite d'un mot, ce que nous ne parvenons pas à trouver quand nous avons le mot sur le bout de la langue, jusqu'à sa prononciation explicite (Alegria et Mousty, 2004).

Un déficit au niveau de l'accès aux représentations phonologiques stockées en mémoire à long terme a également été mis en évidence chez des enfants dyslexiques dans des tâches de dénomination rapide d'images (Murphy, 1988 ; Wolf, 1986 ; Wolf & Obregon, 1992). Des études comprenant des groupes contrôles de lecteurs normaux de même âge chronologique et de même âge de lecture que les dyslexiques (Snowling, Van Wagtendonk & Stafford, 1988 ;

Swan & Goswami, 1997) ont confirmé l'existence d'un trouble de la dénomination chez ces derniers.

2.2.2. La dyslexie de surface

La dyslexie de surface ou « dyslexie dyséidétique » se caractérise par une atteinte de la voie d'adressage entraînant des difficultés à fixer l'image orthographique des mots, des confusions de lettres proches (« d » et « b », « p » et « q »). La lecture devient analytique, très lente et coûteuse sans perception globale du mot qui affecte, donc, la compréhension, puisque qu'il en va d'un déchiffrage permanent. Le lexique interne affecté, la lecture de mots irréguliers devient difficile et rend l'écriture phonétique. Les performances en dictée de mots d'un groupe d'enfants normalement scolarisés (du CP au CM2) et ne présentant aucune difficulté d'apprentissage ont été étudiées et comparées à celles d'un groupe d'enfants présentant une dyslexie développementale de surface associée à des difficultés de production écrite. L'analyse quantitative des résultats montre que le score global en dictée des dyslexiques de surface est comparable à celui des enfants de même niveau de lecture (CEI) et donc plus jeunes. L'analyse qualitative des erreurs montre que les dyslexiques de surface ont une maîtrise des relations phonographiques correspondant à celle de leur classe d'âge alors que leurs compétences lexicales sont comparables à celles des enfants qui sont en tout début d'apprentissage (CP). Ces résultats suggèrent que les difficultés orthographiques observées dans le cadre des dyslexies développementales de surface résultent d'un déficit spécifique empêchant la constitution des connaissances lexicales (Martinet & Valdois, 1999).

Ces différents niveaux de traitement et de représentation possèdent une certaine autonomie. Cela veut dire que le fonctionnement de l'un d'entre eux peut être déficient indépendamment du reste du système.

2.2.3. La dyslexie mixte

La dyslexie mixte touche les deux voies de la lecture et présente, outre les troubles cités ci-dessus, une mauvaise reconnaissance visuelle des mots associées à une faible capacité de décodage phonologique.

Liliane Sprenger-Charolle (2005) réalise une étude dont le premier objectif du projet renvoyait à la question des sous types de dyslexie. Elle évoque des cas de dyslexie développementale phonologique (Snowling et al., 1986 ; Temple & Marshall, 1983) et de surface (Hanley et al., 1992 ; Valdois, 1996). Ces études posent toutefois deux problèmes majeurs. D'une part, lorsqu'on sélectionne uniquement des dyslexiques présentant un profil dissocié, sont exclus de facto ceux qui souffrent d'un double déficit. D'autre part, on ne peut se rendre compte de la prévalence des différents profils. Pour connaître cette prévalence, il faut s'appuyer sur les études de groupes.

Plusieurs hypothèses sont évoquées à l'origine de la dyslexie développementale qui apparaît dans la pratique clinique comme un trouble assez hétérogène, tant au plan de la forme que du degré de sévérité. Cette ère de « confusion » s'acheva avec les travaux de Vellutino (1979) qui contestent l'existence de troubles visuels chez les enfants dyslexiques et affirment l'origine phonologique des troubles dyslexiques. De très nombreuses recherches conduites au cours de ces 25 dernières années ont conforté cette dernière hypothèse (Sprenger-Charolles et Colé, 2003 ; Valdois et al., 2004 ; Vellutino et al., 2004).

2.2.4. La dyslexie visuo-attentionnelle

La dyslexie visuo-attentionnelle ne doit pas être oubliée des trois types de dyslexies présentées ici et doit constituer une nouvelle forme de dyslexie. Le déficit visuo-attentionnel peut se retrouver autant dans la dyslexie phonologique, que de surface ou mixte. Il cause des difficultés à distribuer son attention de façon équilibrée sur une séquence de lettres et empêche de traiter simultanément plusieurs lettres, en focalisant qu'une ou deux. Toutefois, force est de constater que d'autres troubles cognitifs en jeu doivent être recherchés pour rendre compte, exhaustivement, des difficultés d'apprentissage de la lecture au-delà des déficits phonologiques ou visuo-attentionnels présentés. Les théories visuelles qui affirment que l'apprentissage de la lecture comporte également une dimension visuelle : le lecteur doit analyser visuellement la séquence du mot écrit et mettre en relation cette information visuelle avec l'information phonologique issue du traitement auditif de la séquence orale correspondante (Troles, 2010).

Dès 1987, Brannan et Williams associent un trouble visuo-attentionnel avec la dyslexie. L'idée reçue la plus présente, sur la dyslexie, concerne la confusion des lettres proches, telles que b et

d ou p et q, caractérise la dyslexie. Mais si l'on s'en tient à cette hypothèse, les confusions ne devraient porter que sur les lettres qui se ressemblent visuellement, alors que les dyslexiques ont des difficultés à différencier les lettres t et d, qui elles, sont proches phonologiquement et non visuellement.

Les travaux de Vellutino, Smith, Stager et Kaman (1975) et Vellutino (1979) ont mis fin à ces constatations empiriques, en contestant l'idée d'une atteinte visuelle sensorielle et en confirmant le trouble du langage avec une atteinte phonologique. Depuis cette étude pionnière, de multiples travaux sont venus conforter cette hypothèse qui réfute le lien de causalité entre les troubles visuels et le niveau de lecture, indépendamment d'un trouble phonologique.

A l'origine, l'hypothèse d'un trouble visuo-attentionnel dans la dyslexie reposerait sur l'idée d'un déficit d'orientation de l'attention ainsi appelé mini-négligence par Facoetti et Molteni (2001). Les dyslexiques rencontreraient, selon les tenants de cette hypothèse visuo-attentionnelle, des difficultés d'hypersensibilité, entraînant un déficit d'inhibition controlatéral. En effet, les expériences montrent que les dyslexiques ont des temps de réaction plus longs dans l'hémichamp gauche que dans l'hémichamp droit. Concrètement, au cours de la lecture, les troubles de l'attention visuelle se traduisent par des difficultés à lire les pseudo-mots, car la procédure analytique est altérée (Facoetti, Zorzi, Cestnick, Lorusso, Molteni, Paganoni, Ulmita et Mascetti, 2006). Dans le cas de pseudo-mots relativement longs, l'attention doit être focalisée sur la première partie du mot, puis se désengager pour se réengager sur la seconde partie du mot. Dans des travaux plus récents (Facoetti et al., 2006), les temps de réactions face à l'engagement et au désengagement d'une cible expliquent 17 % de la variance de la lecture des pseudo-mots, une fois contrôlées les variables concernant l'âge, le QI et la dimension phonologique. Ces résultats témoignent bien de la présence d'un trouble visuo-attentionnel dans la dyslexie.

Enfin, la théorie du traitement temporel où les chercheurs font l'hypothèse d'un trouble du jugement d'ordre temporel a été évoquée par Paula Tallal (1980) comme pouvant être à l'origine des troubles du langage oral et de la dyslexie. En effet, les enfants porteurs de ces troubles présentent des difficultés dans la gestion des aspects temporels liés à la réalisation des actes de la vie quotidienne, la perception et la conscience de la durée ou encore la discrimination d'événements brefs comme ceux constitutifs de la parole humaine. Le sujet dyslexique aurait ainsi du mal à traiter les stimuli de son environnement caractérisés par leur brièveté et leur

succession rapide, comme le montre le test de répétition de Tallal. Des études plus récentes ont montré une corrélation positive de ce déficit avec le trouble phonologique, de même qu'une mesure de jugement de durée d'un stimulus auditif. Cette même théorie évoque également un déficit dans différentes modalités. Ainsi, le sujet dyslexique souffrirait d'un déficit du traitement temporel nécessitant la mise en commun d'informations provenant du cerveau par différentes modalités sensorielles (Tallal 1980 citée par Habib, 2003). L'enfant dyslexique, et plus généralement l'enfant souffrant de trouble spécifique d'apprentissage, a très souvent des problèmes avec le temps en général, qu'il s'agisse de la gestion des aspects temporels liés à la réalisation des actes quotidiens, de la conscience et/ou la perception de la durée d'événements, ou encore de la discrimination d'événements brefs, tels que ceux constitutifs de la parole humaine. De très nombreuses études, utilisant des approches diverses, se sont penchées sur cette étrange caractéristique, dans le but de trouver un point commun entre cette dernière et les difficultés d'apprentissage elles-mêmes (Habib, 2002 ; Tallal, 2004).

2.3. Les adaptations pédagogiques

Les élèves atteints de dyslexie rencontrent de nombreuses difficultés durant leur scolarité, tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de la confiance en soi. Dans chaque discipline, ces enfants seront contraints de compenser leurs difficultés afin de ne pas devoir les subir. Aujourd'hui, des adaptations pédagogiques peuvent être mises en place pour l'enfant dyslexique afin de l'aider. L'inclusion des élèves en situation de handicap expose une certaine évolution et implique la prise en compte d'élèves qui sont plus ou moins éloignés de la norme scolaire. Mis en avant dans les textes officiels européens, le concept de « besoins éducatifs particuliers » rend compte de cette évolution en réorientant l'éducation scolaire vers la notion de « diversité ». Désormais, l'école doit prendre en compte la diversité et trouver des réponses en adéquation afin que chaque élève puisse suivre son parcours dans les meilleures conditions et avec des moyens adaptés. Conjointement aux aides mises en place, d'autres s'avèrent indispensables également. En effet, le recours aux adaptations pédagogiques adaptées pourra compenser les difficultés d'apprentissages de l'élève et lui rendre ainsi possible l'accès aux savoirs et l'accompagner vers plus d'autonomie. Toutefois, selon les enseignants mettre en place des adaptations pour des élèves en situation de handicap ne serait pas une évidence pédagogique. En France, ce savoir-faire semble davantage inscrit dans les milieux spécialisés que dans les milieux ordinaires (Dejonckère, 2013). Selon le degré et le type de dyslexie, les

difficultés rencontrées par les élèves ne sont pas les mêmes. Par conséquent, l'enseignant devra également y veiller même s'il demeure assez difficile d'envisager des adaptations pédagogiques différentes pour chaque élève. Ainsi, différencier les méthodes et aider le dyslexique à compenser ses difficultés sont des éléments très importants pour le parcours scolaire de l'enfant, même après l'école élémentaire (Dejonckère, 2013). Le document de Faure-Brac, "Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit", propose une étude sur les pratiques pédagogiques d'adaptation et sur les représentations des enseignants. Une typologie des adaptations pédagogiques destinées aux élèves dyslexiques est proposée.

Le Projet d'Accueil Individualisé (PAI) est le dispositif le plus couramment utilisé. Un document interne à l'établissement est rédigé à la demande des parents par le chef d'établissement, il est établi le plus souvent lors d'une réunion à laquelle participent les parents, l'élève, le chef d'établissement, les professeurs et le médecin scolaire et l'orthophoniste. Les différents aménagements pédagogiques sont listés, le document est signé par le chef d'établissement, les parents, l'élève et le médecin scolaire et remis ensuite à chaque professeur.

Dans les cas les plus sévères, les parents peuvent constituer un dossier auprès de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) pour une demande de reconnaissance du handicap. Dans ce cas, si cette reconnaissance est accordée, un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) est mis en place. L'enseignant référent chargé du dossier anime des Equipes de Suivi de Scolarisation pour la mise en place d'aménagements pédagogiques et d'aides nécessaires. Les aménagements pédagogiques sont listés mais des aides humaines comme un accompagnement par un auxiliaire de vie en classe ou par un service (SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile), voire des aides matérielles, telle que l'utilisation de l'ordinateur, peuvent être accordées. Dans les cas très sévères, une orientation vers une classe spécialisée peut être proposée à l'élève. Les élèves ayant un P.A.I ou un P.P.S peuvent bénéficier d'aménagements des conditions d'examens : avoir une dictée à trous au Brevet des collèges, avoir un temps supplémentaire de composition lors des examens, obtenir l'aide d'un lecteur-scripteur, utiliser l'ordinateur, bénéficier d'aménagements pour les épreuves de langues vivantes au baccalauréat ... Toutes ces adaptations dépendent du degré de sévérité de la dyslexie-dysorthographe, l'AVS par exemple est réservée aux cas les plus graves, de même que l'aide d'un lecteur-scripteur lors des examens. Les outils informatiques de compensation

du langage écrit peuvent être un moyen pour aider l'élève ayant des troubles du langage écrit et compenser ses difficultés en lecture et en transcription.

Ces dernières théories tentent d'aborder de manière plus uniciste la dyslexie afin d'expliquer l'hétérogénéité du tableau clinique ainsi que la présence de troubles associés.

Si la question des déterminants multiples à l'origine des troubles des apprentissages est complexe, il est davantage possible de documenter l'impact psychologique des troubles des apprentissages de la langue écrite sur le développement de l'estime de soi chez l'enfant et de l'adolescent. Les enfants qui présentent des troubles des apprentissages sont exposés au risque de trajectoires développementales atypiques caractérisées par des troubles internalisés et externalisés en relation avec la fragilité de l'estime de soi. Il apparaît indispensable que les professionnels qui s'occupent de ces enfants gardent à l'esprit la complexité de leur profil. Si pour certains d'entre eux les multiples facteurs en jeu s'inscrivent d'emblée dans la genèse de ces troubles, pour la plupart, il s'agit avant tout de leurs conséquences sur la construction de leur identité (Speranza, 2015).

Nous allons maintenant aborder l'estime de soi afin de comprendre et de réfléchir aux effets de la dyslexie sur celle-ci.

Chapitre 3. L'estime de soi des élèves dyslexiques

Des chercheurs déclarent que le moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi (Fraschini, 2006). Si l'école ne peut résoudre les facteurs extrascolaires qui ont entraîné une estime de soi insuffisante chez un enfant, elle peut par contre aider l'enfant à changer de regard sur lui-même. Il existe très peu de recherches concernant l'estime de soi des élèves dyslexiques. Lorsqu'elles existent, leurs résultats sont assez contradictoires. Ce chapitre détaillera les résultats de ces précédentes recherches.

3.1. Les différentes approches de l'influence de l'estime de soi à l'école

L'estime de soi des élèves est devenue une préoccupation importante de l'Education nationale. L'expression d'estime de soi apparaît en 2015 dans le Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : « Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres ». La question de l'estime de soi se pose donc désormais dans tous les domaines et à toutes les étapes de la vie y compris dans le domaine scolaire et plus particulièrement au regard de la réussite et/ ou de l'échec scolaire des jeunes. Un des objectifs de l'enseignant est de permettre à l'enfant de trouver sa place dans le groupe-classe tout en se faisant reconnaître comme une personne à part entière capable d'identifier et d'exprimer ses émotions.

Plusieurs approches de l'influence de l'estime de soi sont apparues. Certaines affirment que l'école influence l'estime de soi des élèves. Gohier (1990) identifie l'école comme le deuxième facteur influençant le concept d'estime de soi de l'enfant (le premier étant la famille). L'école procure un sentiment de compétence qui pèse sur l'image de l'enfant en le situant dans un groupe à l'intérieur duquel sa popularité agit sur son image. L'estime de soi scolaire joue donc un rôle régulateur. Elle exprime des stratégies de positionnement de soi qui permettent à l'élève d'articuler son besoin de valorisation à l'école avec sa vie familiale et sa vie scolaire, ses compétences et son intégration dans le groupe-classe.

Si un élève n'est pas intégré dans son nouvel environnement scolaire, son estime de soi tend à diminuer. L'absence de soutien de la part des pairs et/ou des enseignants peut également avoir

un effet négatif. Si les exigences fixées sont plus importantes que ses capacités, il perd confiance (Perron et al., 1970). C'est à partir de 7-8 ans que l'enfant possède suffisamment d'aptitudes pour évaluer ses compétences en utilisant la comparaison sociale. L'école aide les enfants à définir en quoi ils sont performants ou non (Eccles, Wigfield, Harold, Blumenfeld, 1993).

Certains chercheurs avancent que l'école est un facteur important dans la construction de l'estime de soi car elle permet à l'élève de se connaître, de s'apprécier, de se construire seul ou avec l'aide de ses pairs, de faire des choix, les affirmer et s'ouvrir aux autres et à leurs propositions (Staquet, 2015).

L'activité scolaire, les performances qu'elle obtient et leur évaluation ne sont pas sans répercussion sur la construction de l'estime de soi chez les élèves, tout au long de leur parcours, au sein du système éducatif. Entre trois et onze ans se met en place la représentation de soi. Au cours de ces années, l'école occupe une place prépondérante notamment parce qu'elle est l'occasion de comparaisons aux autres, d'exercices et d'évaluations récurrentes. Or, les activités scolaires sont aussi susceptibles de déformer cette représentation de soi en construction chez chaque élève. Le nombre limité de performances évaluées et valorisées contribue à restreindre les vécus de réussite. Dans une classe, par exemple, seul, un petit nombre d'élèves peut se valoriser à travers la qualité de ses performances. Pour les autres, majoritaires, l'école peut entraîner, quasi mécaniquement, un sentiment de dévalorisation de l'estime de soi. L'introduction de champs de réussite multiples peut présenter une solution (Maintier & Alaphillipe, 2007).

Petit à petit, les évaluations des enfants deviennent plus objectives et leur appréhension de performances s'élabore à travers des comparaisons avec leurs pairs (Frey & Ruble 1990). L'école aide les enfants à définir en quoi ils sont performants ou non (Eccles, Midgley, Adler, 1984). Les élèves qui ont choisi une filière peu prestigieuse ont en général, transitoirement, une estime de soi dépréciée puis, ils la revalorisent en lui attribuant des caractéristiques positives car ils croient en leurs capacités d'apprentissage (Galand, 2006).

D'autres chercheurs pensent que c'est l'estime de soi des élèves qui influe sur leur scolarité. Que l'on évoque, en France, l'enfant au centre du système scolaire, la nécessité de sa motivation, par l'intermédiaire des projets de classe ou la mise en place de programmes pour accroître l'estime de soi des élèves, le souci d'éducation n'est plus seulement de l'ordre des connaissances, il est devenu également psychologique. La valorisation de l'estime de soi

devient un objectif pédagogique parmi d'autres. Aux États-Unis, certains programmes éducatifs dits d'« affirmative action », en ont fait une de leurs finalités, comme le *California task force to promote self-esteem and personal and social responsibility*, ou bien le *Positive action program*, avec des résultats fort divers (Flay & Alfred, 2003).

Le lien entre l'estime de soi et les performances scolaires se révèle particulièrement complexe. Pour certains chercheurs, les difficultés scolaires sont liées à un faible niveau d'estime de Soi (Bariaud, Bourcet, 1994). Les succès ou échecs peuvent influencer sur la manière dont les enfants développent leur estime. Les programmes développés à l'école primaire aux États-Unis et au Canada dans les années 1970 ont montré qu'il était possible de travailler sur l'estime de soi des élèves, et que cela entraînerait des effets tels que le développement de leur motivation à apprendre, leur autonomie, leur sens des responsabilités ainsi qu'une meilleure ambiance dans l'école (Reasoner, 1995). L'idée de promouvoir l'estime de soi en tant qu'objectif éducatif prioritaire repose sur un présupposé fondamental: les personnes à haute estime de soi seraient, sur de nombreux plans, meilleures que celles à faible estime (Famose et Bertsch, 2017, p. 143). Les enfants, qui entrent à l'école primaire, ont une autoévaluation hautement positive et, parfois, des attentes de réussite d'un optimisme peu réaliste (Wigfield, 1994). À l'adolescence pourront apparaître chez certains des stratégies de retrait par rapport à cette identité d'élève (Prêteur et al., 1998).

Le lien entre une estime de soi élevée et de bons résultats scolaires est souvent évoqué: un élève confiant se sent souvent capable de réussir et réussit. Une faible estime de soi peut démotiver un élève puisqu'il se croit voué à l'échec (Prêteur, 2002).

Dans une recherche de Bariaud (1998), les résultats indiquent que l'estime de soi, évaluée un an avant, prédit de manière significative, la nature des stratégies mises en place à la rencontre de la première difficulté scolaire. Ainsi, à une estime de soi élevée au collège, s'associent des modalités d'ajustement de type émotionnel, cognitif ou comportemental. Inversement, un faible degré d'estime de soi au collège prédit des modalités mal adaptées : tristesse, fatalisme, anticipation négative de l'issue de la difficulté, évitement, fuite, passivité, déni.

Toutefois, le lien entre des performances scolaires insuffisantes et une faible estime n'est pas toujours retrouvé (Crocker, Park, 2004), pas plus que celui entre haute estime et réussite scolaire (Marsh, 1990). Des chercheurs ont mis en doute les avantages associés à une haute estime de soi (Crocker, Park, 2004) pas plus que celui entre haute estime et réussite scolaire (Marsh, 1990).

En résumé, si certains chercheurs évoquent l'impact de la scolarité sur l'estime de soi des élèves dyslexiques, d'autres, suggèrent l'impact inverse c'est à dire les effets de l'estime de soi sur le parcours scolaire des élèves dyslexiques. Ainsi, l'estime de soi peut être influencée par le parcours scolaire et inversement. Bandura (1986) stipule que cette estime de soi provient de quatre sources d'information : les performances passées, l'observation des performances d'autrui, les messages de l'entourage et les états physiologiques et émotionnels.

3.2. Quelques recherches explorant l'estime de soi des élèves dyslexiques

Il existe de nombreuses recherches sur l'estime de soi des élèves dyslexiques. Nous allons ici, en examiner quelques-unes. Puis, nous constaterons le peu de recherches sur l'estime de soi des étudiants dyslexiques.

Depuis la loi sur « l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées » en 2005, la notion d'intégration scolaire évolue vers celle d'inclusion : la société peut être handicapante et c'est à elle qu'incombe le devoir de s'adapter. Dans le cadre scolaire, l'adaptation par les enseignants de leurs pratiques professionnelles devient une condition sine qua non pour compenser les difficultés scolaires liées au handicap (Gombert et al., 2008). Cependant, poser un cadre législatif ne suffit pas. La prise en charge de ces élèves, parfois très en deçà de la norme de la classe, constitue pour l'enseignant un véritable défi, en regard des multiples remises en cause que cela implique (Belmont & Vérillon, 2003 ; Gombert & Roussey, 2007).

Plusieurs études montrent que les élèves dyslexiques ont une estime de soi plus faible que des élèves sans trouble (Leonava, Grilo, 2009 ; Polychroni, Koukoura, Anagnostou, 2006). Leonava et Grilo (2009) avaient pour objectif d'explorer l'estime de soi des enfants dyslexiques. Les chercheuses avaient 4 hypothèses. Elles précisent qu'elles voulaient "explorer différentes dimensions cognitive, sociale, relatives aux compétences physiques, à l'apparence, aux capacités d'autocontrôle et à la valeur propre d'estime de soi des élèves dyslexiques scolarisés au sein de l'école spécialisée de Suisse".

Leur première hypothèse était que le niveau d'estime de soi cognitive, générale, sociale, relative à l'apparence physique et aux compétences physiques seraient similaires entre les élèves dyslexiques et ceux du groupe contrôle pour quatre raisons: (1) les classes à effectif réduit

permettent aux enseignants de réaliser une approche individuelle à l'égard de chaque élève en tenant compte des difficultés et la singularité de chaque élève, (2) la formation en éducation spécialisée rend les enseignants de l'école spécialisée aptes à apporter un soutien approprié aux besoins spécifiques de chaque élève, soutien qui constitue l'un des facteurs influençant l'estime de soi, (3) l'école spécialisée fournit aux élèves dyslexiques le contexte de comparaison et de développement homogène. Leur deuxième hypothèse est que l'existence d'une estime de soi liée aux capacités d'autocontrôle plus faible chez les enfants dyslexiques, comparée à celle des enfants sans dyslexie. Comme troisième hypothèse, elles avancent qu'une estime de soi générale plus élevée chez les élèves dyslexiques de 11-14 ans, comparée à ceux de 8-10 ans. Enfin, leur quatrième hypothèse porte sur une estime de soi cognitive plus faible chez les filles dyslexiques que chez les garçons dyslexiques.

Elles ont pu interroger 35 enfants dyslexiques scolarisés dans une école spécialisée pour enfants souffrant du langage oral et écrit et 31 enfants sans dyslexie constituant un groupe contrôle. Cette étude a été réalisée en Suisse. Le français était l'unique langue parlée à la maison. Tous n'avaient pas de problèmes neurologiques graves, de problèmes graves de vision et/ou d'audition, de prise régulière de médicaments, de problèmes du langage oral.

L'étude s'est déroulée en deux étapes. Pendant la première étape, Leonova et Grilo (2009) ont voulu s'assurer que leur échantillon était bien constitué d'enfants dyslexiques. Pour cela, elles ont effectué des tests de sélection auprès des enfants diagnostiqués comme dyslexiques. Elles ont utilisé l'ODEDUS (2002) afin de leur proposer un certain nombre d'épreuves visant à évaluer certaines compétences qui sont fréquemment touchées chez les enfants dyslexiques. Les scores sur chaque épreuve de l'ODEDYS sont présentés dans le tableau (Annexe 1).

La deuxième étape consistait en la passation du questionnaire de l'estime de soi de Harter (1985). À leur connaissance, quelle que soit la langue, aucune étude n'avait exploré l'estime de soi sur plusieurs dimensions chez les élèves dyslexiques scolarisés au sein d'un établissement spécialisé en les comparant aux élèves sans dyslexie.

Pour les enfants du groupe contrôle, ils ont passé le test de lecture (le test de l'Alouette) afin de contrôler leurs performances en lecture, ainsi que le questionnaire d'estime de soi de Harter (1985). Les résultats au test de l'Alouette ont permis de constater que les performances en

lecture des enfants du groupe contrôle correspondent aux normes établies pour leurs groupes d'âge.

Leonova et Grilo (2009) présentent ensuite leurs résultats. Tout d'abord le score de l'estime de soi scolaire est significativement plus faible que celui de l'estime de soi relative à la valeur propre. Puis, le score de l'estime de soi relative aux compétences physiques est significativement inférieur que celui de l'estime de soi relative à la valeur propre. Enfin, le score de l'estime de soi relative aux capacités d'autocontrôle est significativement inférieur à celui de l'estime de soi relative à la valeur propre de soi.

Les résultats révèlent que la mesure dans laquelle les élèves dyslexiques s'acceptent tels qu'ils sont est plus fortement liée à l'estime de soi relative aux compétences sociales et à l'estime de soi relative à l'apparence physique. Chez les élèves du groupe contrôle, la valeur propre est significativement corrélée à l'estime de soi relative aux compétences physiques, à l'apparence et à l'autocontrôle. L'analyse des comparaisons de corrélations suggèrent l'existence de la différence significative entre les corrélations relatives à l'apparence physique des élèves dyslexiques et ceux du groupe contrôle.

Cette étude (Leonova et Grilo, 2009) est la seule qui explore l'estime de soi sur plusieurs dimensions chez les élèves dyslexiques scolarisés au sein d'un établissement spécialisé en les comparant aux élèves sans dyslexie.

Conformément à leur première hypothèse, les estimes de soi scolaire, sociale, relative aux compétences physiques, à l'apparence et à la valeur propre des élèves dyslexiques scolarisés dans une école spécialisée seraient similaires à celles des élèves du groupe contrôle.

Cependant, en ce qui concerne l'estime de soi scolaire, ce résultat va à l'encontre des résultats de toutes les recherches sur l'estime de soi des élèves dyslexiques, notamment les recherches qui ont comparé l'estime de soi scolaire des élèves dyslexiques à l'estime de soi scolaire des élèves sans dyslexie. Ces recherches ont conclu que la dimension d'estime de soi scolaire différencie systématiquement les élèves dyslexiques des élèves sans trouble (Casey et al., 1992 ; Chapman et al., 1984 ; Frederickson & Jacobs, 2001 ; Humphrey, 2002 ; Pakzad & Rogé, 2005 ; Thomson & Hartley, 1980).

Les différences de résultats concernant la dimension de l'estime de soi scolaire Leonova et Grilo (2009) suggèrent qu'ils pourraient être dus au système d'intégration scolaire des élèves dyslexiques qui constituent leur échantillon. Elles précisent que la majorité des recherches sur l'estime de soi des élèves dyslexiques porte sur les enfants et adolescents dyslexiques scolarisés soit dans des classes traditionnelles, soit dans des classes spéciales faisant partie d'écoles traditionnelles.

En ce qui concerne l'estime de soi liée aux capacités d'autocontrôle, les résultats de Leonova et Grilo (2009), obtenus à l'issue de leur étude ne confirment pas leur hypothèse. Contrairement à leurs attentes, les élèves dyslexiques auraient une estime de soi sur la dimension d'autocontrôle similaire à celle des élèves sans dyslexie. Elles suggèrent deux explications: la première est que les élèves dyslexiques de l'école spécialisée se trouvent parmi d'autres élèves avec le même trouble d'apprentissage et, éventuellement, les mêmes difficultés de comportement. Les enseignants les compareraient entre eux et non pas aux élèves sans troubles. De plus, les enseignants spécialisés seraient plus compréhensifs et tolérants envers les élèves avec des troubles. Par conséquent, les élèves auraient une perception plus positive d'eux-mêmes relative à leurs capacités d'autocontrôle. Leur deuxième explication est qu'au sein de l'école spécialisée d'où provient leur échantillon d'élèves dyslexiques, il existe la règle « Stop », explicitement acceptée par chaque élève dès son intégration à l'école. Cette règle postule qu'un élève doit immédiatement cesser l'action en cours dès que l'adulte dit « Stop ». Cette règle simple et admise par tous les élèves pourrait à son tour renforcer le sentiment d'autocontrôle de la part des élèves avec des conséquences sur l'estime de soi sur cette dimension.

Tous ces résultats doivent être pondérés car les résultats obtenus à l'issue de l'étude présentée mettent en évidence que presque un élève dyslexique sur deux possède une estime de soi faible (au-dessous des moyennes du groupe contrôle) sur toutes les dimensions, excepté celle de l'estime de soi relative à l'apparence physique. En d'autres termes, Leonova et Grilo (2009) précisent qu'il ne faut pas oublier que derrière le groupe d'élèves dyslexiques qui ne se différencie pas dans leur étude de celui d'élèves sans dyslexie, se trouvent des individus dont la moitié souffre d'estime de soi faible et en conséquence ont plus besoin d'aide et d'attention que leurs pairs. Ainsi, les résultats basés sur la comparaison des moyennes les conduisent à conclure que la dyslexie n'est pas systématiquement associée à une estime de soi faible, y compris dans le domaine scolaire. En même temps, leur regard plus attentif porté sur les différences individuelles tempère leur optimisme. Elles concluent que les élèves dyslexiques

scolarisés dans une école spécialisée constituent un groupe à risque et, à ce titre, ont besoin d'un soutien constant de la part des adultes pour que leur handicap n'ait pas d'impact trop négatif sur leur bien-être psychologique.

D'autres auteurs (Polychroni, Koukoura, Anagnostou, 2006) ont montré que les enfants et les adolescents avec dyslexie avaient un concept de soi scolaire significativement inférieur à ceux sans dyslexie. Cependant, l'estime de soi globale des enfants dyslexiques n'était pas significativement inférieure à celle des enfants sans dyslexie. Par conséquent, les résultats suggèrent que la dyslexie peut réduire l'estime de soi scolaire, mais pas nécessairement l'estime de soi globale. Une explication possible des résultats est que les élèves atteints de dyslexie peuvent conserver leur estime de soi globale en compensant leurs faiblesses.

Cette recherche (Polychroni, Koukoura, Anagnostou, 2006) visait à explorer la motivation des élèves dyslexiques à lire, et à déterminer s'ils différaient de leurs pairs. Au total, 32 élèves (22 garçons et 10 filles de 5^{ème} et 6^{ème} années) ont reçu un diagnostic de dyslexie. Un groupe témoin composé d'élèves ayant fréquenté les mêmes classes a été divisé en deux groupes en fonction des évaluations des enseignants par les enseignants sur leur « performance sur la lecture ». L'hypothèse était que des différences seraient révélées à travers les différentes variables entre le groupe dyslexique et leurs pairs.

Des mesures d'auto-évaluation ont été utilisées pour évaluer les perceptions des capacités scolaires, des attitudes de lecture et des approches d'apprentissage. Les résultats ont révélé que les élèves dyslexiques présentaient un concept de soi scolaire inférieur à celui des groupes de performance faible / moyenne et élevée dans tous les domaines, à l'exception de l'aptitude pratique. De plus, les élèves dyslexiques perçoivent moins la lecture comme une fonction du développement personnel, à la fois amusant et utilitaire, par rapport à leurs pairs. Enfin, le groupe dyslexique a adopté l'approche superficielle de l'apprentissage, indiquant un motif externe similaire à celui du groupe moyen / faible, et a moins adopté l'approche profonde de l'apprentissage par rapport à ses pairs très performants. Les implications de ces résultats sont discutées au niveau de l'élève, de l'enseignant et de la classe.

Polychroni et al. (2006) suggèrent un diagnostic, une prise en charge de la dyslexie et une bonne organisation des écoles afin de faciliter le développement d'une haute estime de soi des élèves dyslexiques. Cela pourrait conduire à un engagement accru dans le comportement de lecture et d'apprentissage. De plus, la prise en compte par les professionnels des difficultés de ces élèves pourrait améliorer leur motivation et leur estime de soi.

Thomson et Hartley (1980) ont testé les hypothèses selon lesquelles les enfants dyslexiques ont une estime de soi inférieure à celle des enfants normaux et que les enfants dyslexiques issus de familles non conscientes du problème avaient la plus faible estime de soi. Thomson et Hartley ont réalisé leur étude avec l'aide d'un groupe de 15 enfants non dyslexiques et un groupe de 15 enfants dyslexiques, chacun âgés de 8 à 10 ans. Les sujets dyslexiques avaient un niveau en dessous de la classe en lecture et en orthographe, mais avaient une intelligence moyenne. Les sujets de chaque groupe ont été appariés pour l'âge, le QI et le statut socio-économique et ont été soumis à 3 tests : une version modifiée de la grille de répertoire de G. A. Kelly, un différentiel sémantique et l'inventaire de l'estime de soi de Coopersmith (1967).

Les résultats montrent que les élèves dyslexiques ont adopté des attitudes vis-à-vis de la capacité intellectuelle et du succès différentes de celles des contrôles, ce qui indique que ces facteurs ne sont pas des conditions préalables nécessaires à l'estime de soi. Ils montraient moins d'association entre la gentillesse, l'intelligence et la capacité de lecture que les contrôles. Cependant, les élèves dyslexiques ont montré une association plus forte entre la capacité de lecture et l'estime de soi.

L'entrée d'un élève dans l'enseignement supérieur est marquée par de multiples écueils. La période des études universitaires coïncide souvent avec une période de changements et de remises en question très intenses où l'estime de soi peut être particulièrement mise à l'épreuve. Les étudiants sont traversés par une tension entre des injonctions sociales plus ou moins explicites à gagner leur autonomie domestique, leur indépendance financière et la nécessaire dépendance que réclame un temps consacré entièrement aux études (Bergier, Francequin, 2005). Le système d'intégration scolaire des dyslexiques jouerait un rôle sur leur estime de soi. Sur tous les paramètres étudiés, les élèves dyslexiques se sentaient relativement bien. A mesure que les années passaient, ils se sentaient mieux : leur estime de soi s'améliorerait, ils étaient plus orientés vers l'effort dans leur travail scolaire et l'explication de leur réussite scolaire et croyaient en leurs capacités à atteindre un objectif (Leonova, Grilo, 2009). Vial (1992) montre que l'approche médicale dominante amenait à prévoir des soins et de la rééducation pour les enfants à besoins particuliers, rendant ainsi illogique de scolariser à l'école ordinaire des élèves qui avaient des besoins spéciaux. La médicalisation de toutes les difficultés scolaires ne permet pas aux élèves de sortir du cadre « handicap », de manifester autre chose qui expliquerait le refus de rentrer dans la norme scolaire. La catégorisation a un effet pervers dans le sens où elle ne permet pas d'atteindre les buts de l'école inclusive. Des procédures d'adaptation sont mises en place pour les élèves en difficulté ou ayant des troubles, ce qui les inscrit dans des groupes

particuliers. De ce fait, l'élève ne peut exprimer sa singularité dans une école qui se voudrait pourtant inclusive (Savournin, 2016).

Au sein de l'ensemble des étudiants, se superpose plus d'une forme de diversité: culturelle, ethnique, socio-économique, religieuse, physique, neuro-cognitive, etc. L'estime de soi scolaire n'est pas acquise définitivement, mais se construit au fil des expériences vécues dans différentes matières, ainsi cette confiance ne dépend pas exclusivement de l'élève mais également des dispositifs mis en place par les enseignants, les parents, mais aussi de la manière dont l'élève perçoit ses réussites et ses échecs (Galand, 2006).

À ce jour, nous n'avons trouvé aucune recherche observant l'estime de soi des étudiants dyslexiques mis à part le projet ETUDYS qui est sous la responsabilité d'Audrey Mazur-Palandre *et al.* (2016) Le projet ETUDYS (accueil, intégration et accompagnement des ETUdians DYSlexiques à l'université) a vu le jour à Lyon afin de faire face aux difficultés des étudiants dyslexiques à l'université.

Une enquête a été menée auprès d'étudiants de 17 établissements lyonnais, dyslexiques ou non, sur leurs difficultés et besoins. Le premier objectif du projet ETUDYS est de mieux connaître les spécificités des difficultés ressenties par les étudiants dyslexiques dans leur vie universitaire en recueillant des données subjectives à partir d'une enquête en ligne dans les établissements d'enseignement supérieur de l'Université de Lyon.

Le deuxième objectif est d'évaluer objectivement les difficultés avec l'écrit et les déficits cognitifs sous-jacents, par le biais d'un bilan orthophonique et cognitif et d'une expérimentation psycholinguistique (passation en cours) évaluant la cohérence du discours écrit et oral.

Les résultats montrent la nature des difficultés qui persistent véritablement au-delà du simple ressenti. Par exemple, plus que les autres, les étudiants dyslexiques souffriraient d'une grande lenteur de lecture, mais ont peu de problèmes de compréhension s'ils prenaient le temps de déchiffrer. Par contre, leur lenteur en production écrite ne compenserait pas leurs erreurs d'orthographe. Ils réagiraient aussi d'une façon particulière aux bruits, et leurs capacités de concentration, de gestion du temps et d'organisation du travail sont perturbées. Après cette enquête, 50 étudiants ont participé à des bilans cognitifs, orthophoniques et linguistiques. Ces bilans confirment aussi la persistance de déficit cognitif sous-jacent à la dyslexie, ce qui permet d'envisager des aides appropriées en vue de rétablir l'égalité des chances à l'université.

Une autre étude cherche à évaluer l'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études (Dozot, Piret, Romainville, 2009). Deux hypothèses sont présentées :

Les étudiants qui arrivent à Rebond ont une estime d'eux-mêmes plus faible que d'autres étudiants, ceci étant lié à l'échec et/ou à la déception par rapport à leurs études.

Entre le début et le terme de Rebond, l'estime de soi des étudiants pris en charge au sein du dispositif s'accroît.

Étant donné que leurs hypothèses sont de nature comparative, les chercheurs étudient deux groupes : un groupe de 33 étudiants (de la formation Rebond) et un groupe de participants d'un groupe contrôle. Le groupe contrôle est divisé en trois sous échantillons : « ceux qui se disent en réussite », « ceux qui se disent en échec » et « ceux qui se disent en abandon ».

Afin de tester leurs deux hypothèses, leur variable dépendante était l'estime de soi. Ils ont donc utilisé l'instrument de Coopersmith. Leurs résultats montrent une plus faible estime de soi des étudiants en abandon d'études. Cette recherche ne travaille pas spécifiquement avec des étudiants dyslexiques. Cependant, elle montre que l'estime de soi pouvait être affectée par des événements contextuels tels que les réussites ou des échecs scolaires et qu'il semblerait que les réactions des participants à l'échec ou à la déception soient différentes selon leur niveau structurel initial de l'estime de soi. En effet, les individus à haute estime de soi tendent à restaurer un niveau élevé de l'estime de soi alors que les participants qui sont affectés par leurs échecs scolaires et qui ont une faible estime de soi ont tendance à avoir du mal à consolider leur estime de soi.

Problématique

Qu'en est-il de l'estime de soi chez des étudiants dyslexiques après toute une scolarité parfois très complexe ? L'estime de soi a un impact primordial sur l'équilibre psychologique de la personnalité. Elle est un facteur de motivation et facilite à la fois l'engagement et la stabilité émotionnelle (André et Lelord, 2002). Elle dépend originellement de sa construction dans l'enfance mais aussi de critères multidimensionnels pourvus lors du développement. L'entrée dans les études supérieures est un stade important où de nombreuses mutations apparaissent, en particulier sur le plan de l'autonomie. C'est aussi un moment où l'estime de soi se consolide avant le passage vers le monde adulte (Rodriguez-Tomé, 1997).

Depuis ses débuts à l'école primaire et même avant, le sujet dyslexique rencontre des difficultés dans le langage écrit. Les apprentissages sont lents et laborieux pour des résultats qui ne sont pas souvent à la hauteur des efforts consentis (Ecalte et al., 2007). Certains compensent ces complications, d'autres prennent des orientations scolaires où le langage écrit est moins décisif pour la réussite. Le plus souvent, ils redoublent de volonté pour atteindre leurs objectifs. Les sentiments liés à la difficulté, les efforts permanents, l'incompréhension de l'entourage voire l'exclusion renvoient à une image peu valorisante, d'autant plus que la lourde notion de handicap est attribuée à la dyslexie.

Jusqu'à présent, la plupart des études sur les élèves dyslexiques ont porté sur des enfants plus jeunes, plus facilement identifiables (Pakzad et al., 2005, Leonova, 2008). C'est en effet généralement à l'âge de l'apprentissage de la lecture (CP/CE1) que les difficultés apparaissent. Dès que le diagnostic est posé, les séances d'orthophonie deviennent régulières et le rituel s'installe pour plusieurs années. Pour la majorité d'entre eux, le parcours sera ponctué tout au long de la scolarité d'arrêts et de reprises, avec des changements de fréquence hebdomadaire, s'expliquant par la lassitude et la contrainte dans leur emploi du temps.

De nombreux travaux de recherche se sont intéressés aux adolescents que ceux-ci soient des sujets typiques ou atypiques. Ces travaux confirment que l'estime de soi évolue pendant cette période complexe de l'adolescence et ont ainsi montré que l'estime de soi des adolescents évoluerait à l'entrée de l'adolescence mais aussi tout au long de celle-ci (Harter, 1998 ; Bardou, 2011). Dans cette recherche, nous souhaiterions travailler sur les étudiants, et en particulier sur les étudiants dyslexiques car cette période post-adolescente a été trop peu explorée.

La dyslexie est un trouble invisible cependant elle peut impacter toute la vie étudiante d'un élève et peut mettre à mal son cursus. L'estime de soi est un objectif commun car elle est la base du bien-être de chacun. Les étudiants dyslexiques ont des difficultés dans leur cursus qui peuvent diminuer leur estime de soi. Dans cette recherche, nous tenterons de savoir de quelles façons les étudiants dyslexiques vivent leur différence. D'après Montarnal (2012), un étudiant dyslexique n'a pas une très bonne estime de soi, et cela pour plusieurs raisons :

Du fait de ses difficultés scolaires passées, il se sent souvent condamné à la solitude. Dans un amphithéâtre universitaire, par exemple, il a l'impression d'être le seul dyslexique et, quoique désireux de trouver de l'aide, n'osera pas en parler.

Du fait de ses difficultés dont il a souffert tout au long de sa scolarité, elles lui ont laissé un sentiment de frustration et un manque de confiance en ses propres capacités. Plus ou moins fortement marqué par des échecs répétés ou des remarques blessantes, il désire les oublier.

Nous émettons les hypothèses qu'un étudiant dyslexique a vécu différent des autres élèves ; que son estime de soi diminue lorsqu'il a une mauvaise note et que son estime de soi scolaire fait diminuer son estime de soi globale. Nous pensons que l'estime de soi scolaire est prépondérante dans l'estime de soi globale chez les étudiants dyslexiques.

PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 4. Méthodologie de la recherche

Ces questionnements donnent lieu à une recherche, qui sera menée à travers une méthode clinique permettant une analyse de contenu. Cette méthode est centrée sur la personne : son vécu, son rapport à autrui, son estime de soi et l'effet de ses notes en tant qu'étudiant dyslexique. L'objectif sera d'analyser le contenu apporté par le discours des étudiants dyslexiques de manière singulière afin de découvrir le phénomène définissant l'objectif de recherche. La phase d'investigation des entretiens s'est déroulée en un mois du 17 février au 16 mars.

Nous nous interrogeons sur leur estime de soi en première année d'université. Nous nous posons quatre questions :

1. Est-ce qu'un étudiant dyslexique a un vécu différent des autres étudiants qui l'amène à avoir une estime de soi différente ?
2. Est-ce que l'estime de soi scolaire des sujets dyslexiques est prépondérante dans leur estime de soi globale ?
3. Quel rôle joue autrui dans leur estime de soi ?
4. Quel rôle jouent les notes sur leur estime de soi ?

Pour cette recherche, nous avons fait le choix d'une étude qualitative. Après avoir présenté le public de la recherche, nous évoquerons le déroulement de la recherche, la méthode d'analyse et nous indiquerons comment s'est déroulé le recueil de données.

4.1. Le public de l'étude

Nous avons pris comme objet d'étude des étudiants dyslexiques en première année d'université. Il s'agit d'étudiantes inscrites à la faculté en première année, toutes porteuses de dyslexie. Les participantes sont toutes les trois des femmes qui ont entre 19 et 28 ans.

Leurs dyslexies ont toutes été diagnostiquées par une orthophoniste. Chaque sujet dyslexique a le droit à un aménagement prévu par l'université afin de les aider. Les élèves dyslexiques sont

toutes inscrites dans une formation de l'Université Jean Jaurès de Toulouse (sociologie, histoire, Langues Étrangères Appliquées).

4.1.1. L'échantillonnage

Tableau : répartition de l'effectif en fonction du sexe, de l'âge, de leur formation, des aménagements, du redoublement et de leur réorientation.

Étudiantes dyslexiques							
Entretien	Sexe	Âge	Formation	Age du diagnostic	Aménagements	Redoublement	Réorientation
1	F	28 ans	1 ^{ère} année sociologie	20 ans (par une orthophoniste)	- Tiers-temps (salle particulière, salle mixte ou salle avec d'autres tiers-temps) - Prise de notes - Preneur de notes - Le SED	Oui (1 ^{ère} année de médecine)	Oui Médecine, Lettres Modernes, Préparatrice en pharmacie, Lettres Modernes, Sociologie
2	F	19 ans	1 ^{ère} année histoire	13 ans (par une orthophoniste)	Tiers-temps (salle mixte ou salle avec d'autres tiers-temps)	Non	Non
3	F	19 ans	1 ^{ère} année LEA	7 ans (par une orthophoniste)	A le droit au tiers-temps mais le refuse	Non	Non

Nous constatons que l'échantillon de notre étude est inégalement réparti entre les sexes car toutes les participantes sont des femmes. Cette prépondérance des femmes est purement aléatoire en ce qui concerne cette enquête puisque seules des femmes ont bien voulu y

participer. Nous pouvons aussi remarquer que 2/3 des élèves ont 19 ans et n'ont jamais redoublé et que 1/3 du public a redoublé et s'est réorienté plusieurs fois.

De même, l'échantillon est inégalement réparti entre les formations suivies par les étudiantes. Pour 3 participantes, nous avons 3 formations différentes : sociologie, histoire et Langues Étrangères Appliquées.

La constitution de notre échantillon est aussi inégale concernant l'âge du diagnostic. En effet, chacune des participantes a été diagnostiquée à un moment différent de la scolarité : une en primaire (7 ans), une au collège (13 ans) et une à l'université (20 ans). Par contre, chaque participante a été diagnostiquée par un ou une orthophoniste.

4.1.2. Les critères d'inclusion

Pour participer à cette recherche, il fallait posséder quelques caractéristiques :

- Être étudiant en première année d'université (à l'université Jean Jaurès de Toulouse)
- Être diagnostiqué dyslexique
- Avoir le droit à un aménagement de la part de l'université tel que le tiers-temps ou l'usage d'un ordinateur par exemple

4.1.3. Les critères d'exclusion

En revanche, nos critères de non-inclusion étaient :

- Être étudiant en BTS ou IUT
- Être étudiant non dyslexique

Aucune Unité de Formation et de Recherche (UFR) n'a été plus particulièrement visée. Par conséquent, les participants choisis viennent d'UFR différents dans l'université Jean Jaurès. De même, nous n'excluons pas les étudiants ayant redoublé.

4.2. Une étude qualitative

Nous entendons par « recherche qualitative de terrain » la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs. La recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 13).

Cette étude qualitative repose sur un entretien semi directif. Nous avons fait le choix d'une méthodologie d'entretien semi-directif, ponctué de questions ouvertes, de façon à laisser la place à l'évocation de l'expérience vécue.

4.2.1. L'entretien semi-directif

Pour cette recherche, nous avons décidé de réaliser un entretien semi-directif car cet entretien sera le dispositif exclusif de recueil de données étant donné qu'il ne sera pas associé à une autre méthode de recueil. J'ai donc choisi ce type d'entretien car il permet une grande liberté de parole. L'entretien semi-directif est une technique d'enquête qualitative fréquemment utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociales. Il permet d'orienter en partie (semi-directif) le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien.

Cette technique de recueil qualitative permet de s'intéresser au discours des personnes interrogées autour de thèmes préalablement définis suivant un guide d'entretien. Cette technique permet de recueillir des appréciations sur un sujet donné. Pour Bardin (2009, p. 93) dans la méthode d'investigation par entretien, « on a donc affaire à une parole relativement spontanée, à un discours parlé... Mise en scène libre de ce que cette personne a vécu, ressenti, pensé à propos de quelque chose ».

Préalablement à la réalisation de l'entrevue, une grille d'entretien ainsi qu'un tableau de recueil de données ont été présentés. Lors de l'écriture de l'entretien, quatre thèmes sont ressortis :

1. Mieux connaître la personne
2. Le rapport à autrui
3. L'estime de soi
4. L'effet des notes sur l'estime de soi

4.2.2. Le guide d'entretien

Remarque : toutes les participantes m'ont demandé d'utiliser le tutoiement, c'est pourquoi j'ai donc employé le « tu » dans la formulation de mes questions.

Guide d'entretien :

Thème 1 : mieux connaître la personne :

1. Quel est ton parcours scolaire ?
2. Raconte-moi ton parcours d'élève dyslexique ? (A quel âge as-tu été diagnostiqué dyslexique ? De quelle façon ? Par qui ?)
3. Depuis ce diagnostic, y-a-t-il eu des impacts sur ta vie ?
4. As-tu eu des aménagements scolaires depuis ton diagnostic ?

→ *Il s'agit ici de contextualiser l'histoire de la personne.*

Thème 2 : le rapport à autrui :

5. Étant élève dyslexique, que ressens-tu par rapport aux autres élèves ?
6. Comment tu situes-tu par rapport aux autres élèves ?
7. Ressens-tu un effet de compétition dans ta filière ?

→ *Ces questions me permettent de me rapprocher des questions de recherche et d'avoir un premier ressenti de la représentation personnelle d'autrui dans leur histoire de dyslexique.*

Thème 3 : l'estime de soi :

8. Pour toi, qu'est-ce que l'estime de soi ?

9. Si tu devais évaluer ton estime de soi globale, que me dirais-tu sur une échelle de 1 à 10 sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte ? Explique-moi pourquoi.

10. Si tu devais évaluer ton estime de soi scolaire, que me dirais-tu sur une échelle de 1 à 10 sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte ? Explique-moi pourquoi.

Selon tes centres d'intérêt, il existe plusieurs domaines où l'estime de soi se mesure.

11. Dans quel domaine ton estime de soi est la meilleure ?

12. Dans quel domaine ton estime de soi est la moins bonne ?

13. Quelles variations de ton estime de soi as-tu pu remarquer tout au long de ton parcours scolaire ?

14. Comment ton estime de soi a-t-elle évolué depuis ton entrée à l'université ?

15. Dans l'ensemble, es-tu satisfaite de toi ?

→ *Ce thème est central dans ma recherche. Il m'a permis de recueillir l'évolution de leur estime de soi par rapport à leur définition de celle-ci. Ces questions me permettront d'obtenir des éléments par rapport à mes deux premières questions de départ.*

Thème 4 : l'effet des notes sur l'estime de soi:

16. Quels effets les notes ont-elles sur ton estime de soi ?

17. Que dirais-tu à propos de tes résultats cette année ?

18. Quels sont les effets des adaptations (tiers-temps...) sur tes résultats scolaires ?

→ *Ces questions me permettront d'obtenir des éléments par rapport à ma quatrième question de départ.*

4.2.3. Le mode d'administration des entretiens

Afin de trouver plusieurs participants pour cette recherche, j'ai réalisé une annonce (annexe 2) que j'ai publiée au sein de l'université Jean Jaurès à Toulouse. Cette annonce comportait les critères d'inclusion pour participer à la recherche.

Les entretiens ont tous été réalisés dans une salle close et sans bruit environnant. La durée moyenne des entretiens était de 45 min.

En phase préalable aux entretiens, j'ai présenté à toutes les participantes le thème de ma recherche. J'ai également présenté ma méthodologie de recherche et expliqué pourquoi je les interviewe et ce que j'attends d'elles dans ce cadre de travail.

Avant de commencer l'entretien, j'ai fait un rappel de mon thème de recherche et de son déroulement. Je leur ai demandé l'autorisation de les enregistrer en leur expliquant l'utilité de l'enregistrement (annexe 3). Je leur ai précisé que ces entretiens resteraient confidentiels et seront anonymes dans le mémoire. Je me suis engagée à retranscrire leurs propos de la manière la plus fidèle possible. Afin de garantir tout cela, nous avons signé un consentement éclairé.

Chapitre 5. Présentation et analyse des résultats

L'exploitation des documents se réalise en général à partir de deux types de lecture des documents. L'analyse horizontale, aussi appelée synchronique et transversale, embrasse tout le texte et comprend toutes les opérations de décompte des éléments. L'analyse verticale, aussi désignée comme diachronique, consiste à consigner les impressions subjectives de l'analyste à l'égard des éléments observés (Bardin, 2009). L'analyse horizontale est irremplaçable sur le plan de la synthèse ; elle permet la relativisation, la distanciation ; elle met à jour les constances, les ressemblances, les régularités. Simplement, il faut la compléter, et de préférence préalablement, par une autre technique de déchiffrement – et de déchiffrement – entretien par entretien (Bardin, 2009, p. 95).

Afin d'analyser les entretiens, j'ai d'abord réalisé un déchiffrement structurel centré sur les entretiens. J'ai procédé à une lecture flottante de chaque entretien en écrivant ce qui attirait mon attention, en faisant des associations d'idées, de style... Sous l'apparent désordre thématique, il s'agira de rechercher la structuration spécifique, la dynamique personnelle, qui en filigrane du flot de paroles, orchestre seulement le processus de pensée de l'interviewé. Chacun ayant, non seulement son registre de thèse, mais sa propre manière (ou de ne pas) les mettre en scène (Bardin, 2009, p. 97). Après avoir réalisé cette lecture flottante, j'ai réalisé des tableaux (annexe 4 à annexe 7) où j'ai choisi les verbatim les plus intéressants pour l'analyse.

Puis, une analyse thématique m'a permis de découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux : leurs difficultés, discours positif, discours négatif, esprit combatif, intervention d'un tiers, le diagnostic, la prise en charge par les institutions, le jugement d'autrui et l'estime de soi.

Aussi, en centrant davantage sur le thème général qu'est l'estime de soi, nous avons pu extraire les significations associées dans l'esprit de la personne interviewée : soi, mérite, importance, influencer, processus interne, regard, miroir, image de soi, s'aimer, vision de soi, confiance en soi, s'analyser.

Nous obtenons donc l'image de l'estime de soi, sa représentation positive. Mais nous nous apercevons aussi que celle-ci peut être noircie par un discours plus négatif et des représentations qui peuvent vaciller entre positive et négative en fonction des moments.

L'anonymat est respecté puisque qu'aucun nom ou prénom des sujets ne sera dévoilé. Les prénoms sont fictifs : Lou (S1), Manon (S2) et Julie (S3).

5.1. L'histoire et le parcours des sujets dyslexiques

(Analyse réalisée à partir des réponses répertoriées dans le tableau 1, annexe 4)

Il nous semble intéressant de faire tout d'abord une synthèse des discours sur les vécus des participantes qui émergent des entretiens d'enquête.

De manière générale, les trois participantes évoquent des difficultés avant que le diagnostic ne soit établi. De façon graduée, elles expriment que « *c'est l'horreur quand on est enfant et qu'on n'a pas de diagnostic.* » (S1), que « *quelques difficultés au CP avec la lecture et tout ça.* » (S2) et « *... que quand même des difficultés très rapidement* » (S3).

Pour chacune, le diagnostic a été établi grâce à l'intervention d'une tierce personne professionnelle ou non. Par exemple, une amie qui a suspecté la dyslexie : « *écoute, je pense que tu es peut-être dyslexique* » (S1), ou un professeur : « *c'est ma prof de français de 5^{ème} qui a vu au niveau du travail que je rendais ou des trucs comme ça* » (S2) et enfin, un enseignant : « *en CP on a remarqué qu'en fait j'étais un peu plus lente pour lire, pour écrire donc du coup mon professeur l'a tout simplement signalé à mes parents.* » (S3). Bien que certaines personnes (ami, professeur...) n'ont aucune légitimité pour valider un diagnostic de dyslexie, le rôle d'un tiers a eu un rôle dans le diagnostic de celle-ci car si son amie ou son professeur n'avait pas émis l'idée d'une possible dyslexie, les participantes n'auraient peut-être pas été diagnostiquées par la suite.

Les trois participantes ont été diagnostiquées grâce à une orthophoniste, à des âges très différents : « *je vais rencontrer une orthophoniste qui me suit toujours et qui a posé un diagnostic en fait, de dyslexie et dysorthographe à 20 ans.* » (S1), « *J'ai été diagnostiquée en 5^{ème}* » (S2), « *j'ai commencé à prendre des cours de dyslexie, enfin des cours... tout simplement* » (S3).

d'orthophoniste en CP » (S3). Nous pouvons remarquer que pour chacune des participantes, l'âge du diagnostic est très éloigné. En effet, l'une a été diagnostiquée en primaire, donc en début de scolarité, à l'âge de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (le CP). Une autre a été diagnostiquée au collège en classe de 5^{ème} et la dernière à l'âge de 20 ans lorsqu'elle était à l'université.

Les trois discours critiquent certains professionnels sur leurs attitudes au cours de la scolarité de chacune des étudiantes dyslexiques : « *les profs disaient à ma mère « votre fille n'a pas envie d'apprendre à lire »* » (S1), « *mes profs me disaient « tu fais pas d'effort » »* » (S1), « *Du coup, arrivée en 6^{ème}, j'avais pas des très bons profs. »* » (S2), « *du coup j'ai arrêté parce que j'avais du mal du côté... enfin tout ce qui était du côté de l'orthophonie et tout. J'avais beaucoup de mal avec la personne qui me... qui tout simplement me gérait. »* » (S3). Elles témoignent d'un consensus concernant leur encadrement en tant qu'élève dyslexique.

Lorsque nous leur avons demandé l'impact du diagnostic dans leur vie, elles ont toutes évoqué le sentiment d'avoir été jugé et de mal le vivre : « *Depuis le diagnostic je ne lis plus, j'ai arrêté. C'est-à-dire que j'ai dit au prof. : « voilà je suis dyslexique, je ne lis pas à haute voix devant la classe ».* Tous les élèves se moquaient, j'étais toujours la seule élève dyslexique de ma classe » (S1), « *je sais que les gens ne comprenaient pas forcément, enfin... c'était des fois mal vu de faire de l'orthophoniste ou quoi... Tout de suite c'était un préjugé quoi. »* » (S2), « *Quand j'écris quelque chose, je sais que c'est bourré de fautes...c'est difficile dans le sens où c'est pesant parce qu'on se dit que c'est la base quoi... enfin pour moi c'est quelque chose de normal quoi. C'est la première chose qu'on voit chez quelqu'un et c'est vrai que ça peut apporter un peu de difficultés »* » (S3). Dans ces extraits, elles mettent en avant le manque de compréhension des non-dyslexiques qui se transforme parfois en jugement. Nous pouvons même lire que Julie exprime le fait que les dyslexiques « ne soient pas normaux », elle se perçoit comme différente, en dehors de la norme car elle fait des fautes d'orthographe.

Concernant les aménagements, elles ont toutes le droit à divers aménagements prévus lors des enseignements et/ou examens à l'université tels que le tiers-temps, le preneur de notes, l'usage de l'ordinateur, etc. Nous pouvons remarquer que l'aménagement le plus utilisé est le tiers-temps et que Julie a décidé de n'en prendre aucun. Celle-ci a choisi très tôt de ne pas prendre d'aménagement pour ne pas être « *catégorisée en tant que dyslexique parce que c'était quelque*

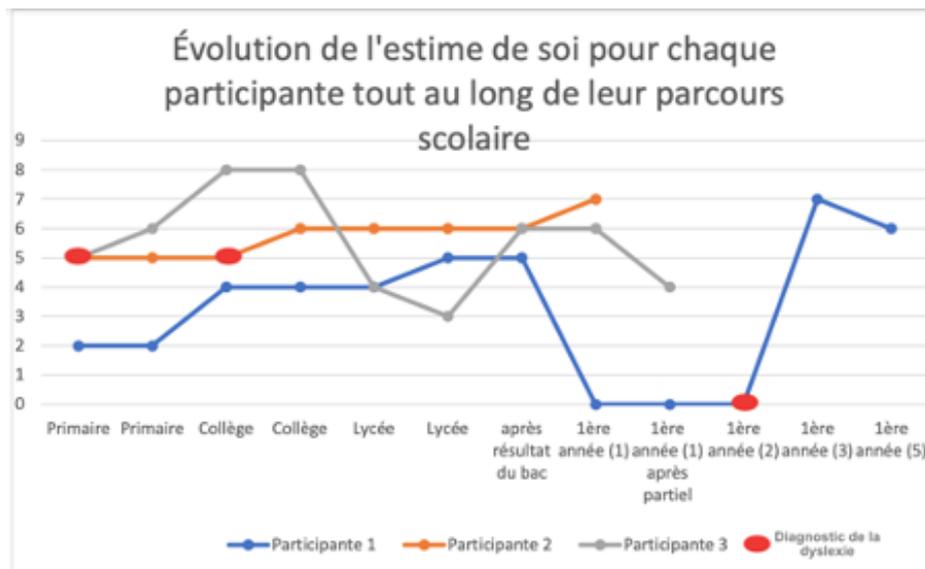
chose qui dérangeait. » (S3). Nous voyons, encore une fois, que le jugement d'autrui a beaucoup d'importance dans leurs choix.

5.2. L'estime de soi

(Analyse réalisée à partir des réponses répertoriées dans le tableau 3, annexe 6)

Nous avons demandé à nos sujets quelle était leur définition de l'estime de soi. Sur cette définition, il y a un consensus, elles parlent toutes de vision de soi, de valeur de soi ou encore d'analyse de soi : « *C'est-à-dire que si on se regarde dans un miroir, on se dit « qu'est-ce que je vaux »* » (S1), « *c'est la vision que l'on a de nous-même.* » (S2), « *L'estime de soi je le lierais avec la confiance en soi. Et puis aussi le fait de pouvoir s'analyser du coup.* » (S3). Le fait qu'elles aient globalement la même définition va pouvoir nous permettre de graduer leur estime de soi tout au long de leur parcours scolaire.

Avant toute chose, nous tenons à préciser quelques éléments concernant ce schéma. L'évolution de l'estime de soi de chaque participante a été différente tout au long de leur parcours scolaire. C'est pourquoi, nous pouvons lire plusieurs fois « primaire », « collège » et « lycée » car certaines participantes ont eu des variations de leur estime de soi au cours d'une même année. D'autre part, le redoublement n'était pas un critère d'exclusion à notre étude. C'est pourquoi, nous pouvons voir que Lou (S1) a effectué plusieurs premières années ainsi que des changements de filières.



Titre : Observation de l'évolution de l'estime de soi des participantes pendant leur scolarité.

Nous avons demandé aux participantes d'évaluer leur estime de soi sur une échelle de 1 à 10 (sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte). Grâce à leurs réponses, nous avons pu réaliser un schéma correspondant à l'évolution de leur estime de soi d'après leur discours. Chaque participante a donné au moins un chiffre pour l'école primaire, le collège, le lycée et la première année d'université. Le point rouge correspond à la période de leur diagnostic. Lou (S1) est en bleu, Manon (S2) est en orange et Julie (S3) est en gris.

Tout d'abord, Lou (S1) a une estime de soi évaluée à 2/10 en primaire et 4/10 au collège. Pour le lycée, elle commence avec 4/10 puis finit en terminale à 5/10. Sa première année en université (médecine) a fait chuter fortement son estime de soi à 0/10 pendant 2 ans puisqu'elle a redoublé. Nous pouvons constater que c'est la plus faible estime de soi entre les trois participantes, toutes périodes confondues. Ensuite, son estime de soi est remontée à 7/10 lorsqu'elle a changé de faculté (Lettres Modernes). Actuellement, son estime de soi a baissé à 6/10 en faculté de sociologie.

Puis, pour Manon (S2), son estime de soi en primaire est de 5/10. Il y a des variations au collège car elle a eu deux collèges différents : son estime de soi est de 5/10 dans le premier collège et 6/10 dans le deuxième collège. Au lycée, son estime de soi est de 6/10. Son estime de soi augmente en première année de faculté d'histoire.

Enfin, pour Julie (S3), nous pouvons voir une évolution de son estime de soi en primaire. En effet, cette participante a déménagé de la région parisienne dans la région Occitanie et cela a eu un impact dans son estime de soi. Ensuite, son estime de soi au collège a augmenté à 8 et nous pouvons constater que c'est la plus haute estime de soi entre les trois participantes, toute période confondue. Au lycée, nous pouvons voir une variation de son estime de soi en fonction des années, en effet, au début du lycée, son estime de soi est de 4/10 en seconde, puis de 3/10 en terminale. Il y a aussi une forte augmentation de son estime de soi après les résultats et l'obtention du baccalauréat car elle est de 6/10. Enfin, en première année d'université (LEA), son estime de soi a aussi évolué car elle était à 6/10 au début de l'année et, actuellement, elle est à 4/10 après les partiels du premier semestre.

Concernant l'impact du diagnostic de la dyslexie, nous pouvons voir une nette évolution de l'estime de soi pour les trois participantes au moment du diagnostic. Pour Lou (S1), qui a eu un

diagnostic tardif (à 20 ans), l'impact a été encore plus important car elle passe de 0/10 à 7/10 en estime de soi. Elle dit : « *J'ai été diagnostiquée après mon partiel de premier semestre* » (S1), « *je dirais que j'étais à 7 parce que j'arrivais à faire plein de trucs... j'étais très fière* » (S1). On peut distinguer que suite au diagnostic et donc à la prise en charge, son discours est plus positif, c'est pourquoi son estime de soi est remontée.

Nous avons demandé à nos sujets d'évaluer leur estime de soi globale ainsi que leur estime de soi scolaire. Il y a ici un fort consensus car toutes les participantes ne dissocient pas leur estime de soi scolaire de leur estime de soi globale tant la scolarité est importante dans leur vie de dyslexique : « *C'est pareil que l'autre question* » (S2), « *Alors je dirais la même chose quasiment...* » (S3). De même, Lou (S1) me parle essentiellement de sa scolarité lorsque je lui demande son estime de soi globale, elle met cependant un point de plus (7/10) à son estime de soi globale par rapport à son estime de soi scolaire (6/10) actuelle : « *je me mets plein de points dans les études, la résilience enfin plein de trucs comme ça...* » (S1).

Nous allons nous pencher sur le rôle de la dyslexie dans leur estime de soi tant globale que scolaire. Nous avons, dans le tableau 3 d'analyse (annexe 6), séparé un discours de l'estime de soi de type positif et un discours de type négatif. Un discours de type positif est employé lorsque la personne utilise des mots et des phrases qui rappellent les aspects positif d'une situation. Le terme de discours positif est employé en contraste avec les autres formes de discours (discours normatif, croyance, opinion, idéologie, etc.). C'est en particulier Michel Foucault (1966) qui définit le discours positif. Il définit d'une part le discours, d'autre part la positivité. Un discours négatif correspond au fait d'utiliser des mots et des phrases qui rappellent les aspects négatifs d'une situation. Nous allons donc pouvoir nous en servir ici.

Pour Lou (S1), en primaire, elle s'attribue les deux points en raison de son niveau en maths : « *Les deux vont en maths parce que j'étais très, très fière de savoir compter et d'arriver à faire des multiplications* » (S1). Son discours est très négatif pour cette période, elle fait des répétitions du mot « horreur » : « *Après il y avait tout ce qui était à trait à la lecture, c'était l'horreur, c'était vraiment l'horreur, parce que j'étais en situation d'échec en permanence, je ne savais pas comment m'en sortir* » (S1).

Ensuite, au collège, elle augmente de 2/10 à 4/10 car elle a appris à lire toute seule : « *Je suis passée au collège. Au collège, j'ai appris à lire toute seule donc là je dirais 4... j'avais une*

certaine fierté. » (S1). Son estime de soi remonte de deux points lorsqu'elle réussit à lire, ce que la dyslexie ne lui permettait pas jusque-là.

Au début du lycée, son estime de soi était en légère progression : « *je voyais que je progressais... Donc quelque part, ça montait un petit peu, genre vers 5 mais c'était pas non plus transcendant* » (S1). Nous pouvons pondérer son évaluation de son estime de soi car en terminale, elle a eu des difficultés pour les prises de notes des leçons et n'a pourtant pas exprimé une baisse : « *bon déjà en première et terminale, j'étais une très mauvaise élève... je séchais 80% des cours. De toute manière, je n'arrivais pas à les prendre... Et pour réviser mon bac, vu que mes cours, je savais que c'était un peu... bancal, j'ai pris un livre... Et j'ai eu mon bac avec ce livre en fait, parce que j'étais incapable de prendre un cours.* » (S1).

Ces mêmes difficultés se sont retrouvées pendant sa première année de médecine où elle n'a pas pu prendre de notes pendant les cours : « *Quand je suis passée en médecine, ça a été l'horreur. En médecine, je me donnerais 0. Ça a été chaotique.* » (S1). Nous remarquons une chute de son estime de soi car elle passe de 5/10 à 0/10 pendant cette année-là. Nous devons prendre en compte d'autres facteurs qui ont pu jouer dans cette baisse : « *je me suis retrouvée toute seule dans 9m², plus aucun lien social, mes amis qui ont arrêté de me parler et donc j'étais toute seule...* » (S1). En effet, cette étudiante a quitté sa région pour s'installer à plusieurs centaines de kilomètres, à Toulouse, et s'est donc retrouvée coupée de sa famille et de ses amis. En cumulant ses difficultés scolaires à ses difficultés sociales, son estime de soi globale est difficilement différenciable de son estime de soi scolaire.

Ensuite, lors de son passage en première année de Lettres Modernes, son estime de soi remonte à 7. Cette année correspond aussi au moment de son diagnostic : « *J'ai été diagnostiquée après mon partiel de premier semestre... je dirais que j'étais à 7 parce que j'arrivais à faire plein de trucs... ça m'avait redonné confiance* » (S1). Les points qui manquent concernant son estime de soi viennent encore une fois de ses difficultés liées à la dyslexie : « *les points qui manquent, euh... ils viennent, parce qu'en fait, j'étais en mineur japonais et que là, par contre, j'avais beaucoup de mal à suivre. Et en sous-disciplines associées en Lettres et du coup j'avais pris résumé de texte... j'ai commencé à bloquer en fait, et là j'ai fondu en larmes* » (1).

Actuellement, Lou (S1) est en première année de sociologie. Elle évalue son estime de soi à 6/10. Elle a donc perdu un point par rapport à l'année précédente. Pour la diminution de son estime de soi, elle évoque son mal-être qui a pour origine la dyslexie : « *à l'intérieur, au niveau*

dyslexie, je me sens un peu brisée maintenant et, je ne sais pas comment l'aborder ... J'ai arrêté le tiers-temps, j'ai arrêté l'orthophoniste, j'ai tout arrêté. Et là... bah ouais, j'essaie de reprendre mais je n'ai plus la confiance que j'avais je suis passée du 7 au diagnostic au 6. » (S1). Elle précise aussi qu'elle a arrêté toutes les aides et aménagements ne supportant plus sa dyslexie et tous les problèmes que cela engendre. Cependant, les points 6/10 sont justifiés par le fait qu'elle aime la sociologie et qu'elle a des bonnes notes : *« en socio je m'éclate...J'adore la socio... j'ai une UE en socio, j'ai eu 14,5 donc je m'en sors vraiment bien, j'aime beaucoup ce que je fais...ça se passe vraiment bien en socio et j'aime beaucoup ce que je fais »* (S1).

Pour Manon (S2), en primaire, elle s'attribue 5/10 en estime de soi. Elle évoque un traumatisme qui ferait diminuer son estime : *« Primaire, bah... j'ai eu un petit traumatisme on va dire... enfin j'en avais parlé à mon orthophoniste et ... je mettrais 5 pas plus »* (S2). Cette participante a été dans deux collèges différents et a une variation de son estime de soi en fonction des collèges. De plus, elle a été diagnostiquée en 5^{ème} et ce diagnostic a, selon elle, joué un rôle dans son estime de soi : *« Collège je mettrais 6 parce que ça allait mieux ... enfin surtout à la deuxième partie, après le diagnostic ...Mais, la première partie du collège, ouais 5 parce que je me sentais un peu nulle par rapport aux autres. »* (S2). Au lycée, son estime de soi est de 6/10 : *« Au lycée, je serais peut-être plus à 6 parce que c'est une période plus compliquée »* (S2). Actuellement, Manon (S2) est à l'université en histoire. Son estime de soi est de 7/10. Elle exprime son sentiment d'avoir dépassé son handicap : *« Actuellement, je me mettrais 7 ou 8. Parce que maintenant j'ai accepté comme j'étais... on m'a beaucoup aidé à accepter tout ça...je n'ai pas de problème particulier »* (S2).

Concernant Julie (S3), elle s'attribue deux notes d'estime de soi différentes en primaire car elle a déménagé. Dans la première école, son estime de soi est de 5/10 : *« je vais dire environ 5 parce que j'avais... enfin je ne sais pas comment l'expliquer mais je ne savais pas vraiment si j'étais confiante ou pas..., quand tu te retrouves avec des élèves autour de toi qui sont bons et que toi t'es moyenne et bah... l'estime de soi baisse d'un cran quoi. »* (S3). Les points perdus viennent du fait qu'elle ne se sentait ni bonne ni mauvaise élève. Son diagnostic a été fait dans cette école, en CP. Dans la deuxième école, son estime de soi est de 6/10, elle a donc augmenté un peu : *« fin primaire, euh... fin primaire quand j'ai déménagé, j'me suis senti... enfin ça m'a fait du bien parce que c'était plus petit. Après quand je suis arrivée ici dans le sud en primaire, c'est vrai que je l'aurais mise à 6, enfin un tout petit peu au-dessus »* (S3).

Ensuite, elle dit que son estime de soi est de 8/10 au collège : « Au final, moi au collège, contrairement à beaucoup d'élèves, j'ai fait que progresser... pourtant j'avais arrêté l'orthophoniste. Mais j'ai énormément progressé » (S3). On remarque qu'au collège, elle ne verbalise pas de difficulté qui pourrait faire chuter son estime de soi. Au lycée, il y a eu des variations de son estime de soi. Son estime de soi est de 4/10 en seconde, « Après quand je suis passée au lycée, la seconde ça m'a mis un coup de ... un coup au moral quoi donc du coup, je pense que j'étais à 4 vers la seconde » (S3), puis de 3/10 en terminale : « c'était 15 très bon élèves... moi en économie, par exemple, j'avais beaucoup de mal... j'avais 6 de moyenne quand même au premier semestre... Du coup ça m'avait fait vraiment du mal... j'étais dans une classe où il y avait un niveau de dingue et j'avais du mal à suivre » (S3). On remarque que les difficultés ont augmenté pour elle au lycée, surtout en terminale, ce qui a fortement fait baisser son estime de soi. Cependant, elle remonte après les résultats du baccalauréat avec un 6/10 : « après les résultats, mon estime est passée à 6. Ça m'a fait du bien. » (S3). On remarque une forte augmentation de l'estime de soi après l'obtention du baccalauréat car son estime de soi double.

Actuellement, elle est en première année de LEA. Son estime de soi est de 6/10 au premier semestre : « Quand je suis arrivée, après, en langue étrangère appliquée, début d'année, j'étais plutôt sûre de moi... en espagnol, ça allait, en anglais, un peu moins... mais ça allait quand même. Début d'année j'étais à 6. » (S3). On peut dire que son estime de soi n'a ni augmenté ni baissé depuis les résultats du baccalauréat. Elle a acquis de la confiance en elle grâce à l'obtention du diplôme et l'entrée à l'université. Puis, après les partiels, son estime de soi a chuté à 4/10 : « les premiers résultats... Bam ! Rechute. Et après 4... Donc actuellement 4 en LEA » (S3). Julie (S3) souhaite changer de filière l'année prochaine, son estime de soi est donc en baisse car sa motivation n'est plus la même : « ça commence à encore plus descendre parce que là ma motivation pour bosser ... » (S3).

Lorsque nous leur avons demandé quel était le domaine où leur estime de soi était la moins bonne, deux étudiantes sur trois ont donné une réponse en lien avec le scolaire : « *Les interactions humaines* » (S1), « *Je dirais l'écrit, tout ce qui est rédactionnel en fait. Donc une partie du scolaire* » (S3) et Manon (S2) n'a pas su répondre : « *Je sais pas... la moins bonne... je sais pas... je n'en ai pas en tête là comme ça.* » (S2).

A propos de la question sur les variations de leur estime de soi tout au long de leur parcours scolaire, deux étudiantes sur trois m'ont évoqué une variation à partir du diagnostic : « Après

quand j'ai eu le diagnostic, j'ai repris confiance parce que j'me suis dit « *en fait finalement, tu as quand même fini par avoir ton bac scientifique, machin, sans aucune aide, sans aucun accompagnement, avec une lecture quand même de CE2... Avant le diagnostic, jusqu'à mes 20 ans, ça a été compliqué parce que, bah ... j'avais tendance à penser que j'étais une petite merde qui au final ne faisait pas les efforts que les autres faisaient* » (S1), « *avant le diagnostic, je savais pas, j'avais toujours des difficultés mais c'était comme ça, je ne savais pas ...* » (S2). Julie (S3) me parle de variation lorsqu'elle a des notes : « *je suis très irrégulière, des fois je vais sortir des écrits qui sont très biens et d'autres, bon souvent, qui sont moins bons. Le plus bas du bas ça été terminale je pense, vraiment* » (S3). Nous pouvons en déduire que même si ce n'est que 2/3 des participantes qui l'expriment clairement, le diagnostic de la dyslexie a un impact important sur les variations de l'estime de soi.

Nous allons nous pencher plus particulièrement sur l'évolution de l'estime de soi depuis l'entrée à l'université, en première année. Cette question étant le sujet de ce mémoire, nous allons détailler avec précision cette analyse.

La particularité de la Lou (S1) est qu'elle a été diagnostiquée au cours de cette première année à l'université. Elle est arrivée à l'université avec son passé d'élève dyslexique non diagnostiquée. Elle a donc passé toute sa scolarité sans aide, sans aménagement, avec de nombreuses difficultés. Pour cette question, son discours est essentiellement négatif. En effet, le seul moment où son estime de soi remonte un peu c'est lors de l'obtention du baccalauréat : « *J'avais repris un peu confiance en moi. Parce que j'avais quand même eu mon bac, tout ça...* » (S1). Tout le reste de sa réponse est négatif. En effet, elle évoque « l'horreur » de la première année qui est une impression violente causée par la pensée d'une chose qui fait peur ou qui répugne. Pour elle, qui n'avait aucune adaptation, les difficultés se sont accumulées lorsqu'elle a dû essayer d'écrire ses cours : « *C'est quand les cours ont commencé, qu'il fallait faire beaucoup de prises de notes, tout ça... que j'y arrivais pas, que je voyais bien que j'étais en échec... je prenais le début de la phrase, le temps que l'écrive, que je l'analyse et que j'arrive à faire les lettres, il y en avait 4 qui avaient été dites.* » (S1). Elle utilise le mot « échec » pour parler de sa situation pour préciser qu'elle ne réussit pas et qu'elle n'obtient rien. Ce mot est retrouvé plusieurs fois dans son discours, elle utilise la répétition pour augmenter l'effet négatif de son ressenti. Aux difficultés liées directement à la dyslexie, se rajoute le contexte de la fac. En quelques mois, les élèves passent d'une structure très encadrée du lycée à une autre qui l'est plus ou moins : « *quand on arrive en fac de médecine, on nous lâche un peu comme ça, même*

dans n'importe quelle université... Le passage du lycée à l'université, ça a dégringolé ... » (S1).

Lou (S1) évoque ici ce lâcher et cet abandon. Elle évoque aussi que la première année peut être compliquée en raison d'un nouvel environnement qui peut être géographiquement loin de ses proches : *« je pense que beaucoup d'étudiants dyslexiques ressentent ce lâcher, surtout s'ils doivent partir de chez leurs parents, potentiellement ne pas avoir leurs amis du lycée avec eux, enfin je pense que ça c'est général quoi... »* (S1).

Manon (S2) exprime peu de différences par rapport aux années précédentes. Elle ne rentre dans pas les détails. Elle précise simplement sa satisfaction d'avoir été prise à la fac : *« Elle n'a pas vraiment évolué... pareil depuis le lycée. J'étais contente d'être prise à la fac quand même. »* (S2).

Pour Julie (S3), son discours est autant positif que négatif. Elle qualifie même cela de « montagnes russes » : *« montagnes russes quoi parce que ça dépend des notes que je vais sortir »*. Cette expression de « montagnes russes » nous fait penser à des hauts et des bas dans les émotions, les ressentis mais aussi l'estime de soi. Elle utilise la répétition avec cette expression pour accentuer ce qu'elle veut dire. Elle est très sensible aux notes qui lui sont attribuées et qui jouent donc sur son estime de soi.

Lorsque nous leur avons demandé si elles étaient satisfaites d'elles-mêmes, elles m'ont toutes répondu oui. Le mot « fierté » revient souvent dans leur discours : *« je suis très fière de mes goûts, je suis très fière de plein de choses, de mon couple, de plein de choses... »* (S1), *« Et si j'avais une très bonne moyenne je serais très, très contente... je serais fière de moi. »* (S2), *« j'ai de quoi être fière »* (S3). Globalement, les participantes sont contentes et fières d'elles.

5.2.1. L'effet d'autrui sur l'estime de soi

(Analyse réalisée à partir des réponses répertoriées dans le tableau 2, annexe 5)

Précédemment, nous avons pu constater que l'avis d'autrui a une importance pour les 3 participantes. En effet, elles ont toutes les trois évoqué le sentiment d'avoir été jugées et de l'avoir mal vécu. Cependant, leurs comparaisons à autrui diffèrent lorsqu'elles se comparent aux élèves dyslexiques et aux élèves non dyslexiques.

Par rapport aux autres élèves non dyslexiques, les trois participantes évoquent des particularités positives ou négatives qu'auraient les élèves dyslexiques telles que « *une bonne vision dans l'espace* » (S1), « *un esprit logique* » (S1), « *je n'ai pas forcément confiance en moi quand il s'agit de lire.* » (S1), « *j'ai toujours dû fournir un travail plus important que les autres* » (S2), « *je voulais faire les même choses, mais du coup je devais passer plus de temps pour mes leçons ou quoi, parce que moi je suis obligée de tout réécrire à chaque fois...* » (S2), « *avec autrui, c'est surtout bah... on voit qu'on a une difficulté, enfin on a quelque chose en plus, une difficulté en plus* » (S3), « *C'est vrai que niveau orthographe, ah bah souvent bas ... vraiment le plus bas, on ne peut pas faire pire.* » (S3). Nous pouvons donc dire que les participantes évoquent plus de particularités négatives à être dyslexique que de positives.

Par rapport aux autres élèves dyslexiques, les 3 participantes n'évoquent pas particulièrement un comparatif avec eux car il n'« *y'a pas de différence sur le profil étudiant, il y a une différence sur comment on est encadré en fait.* » (S1), « *C'est différent pour chacun mais d'un côté on se comprend* » (S2), « *on voit qu'il y a différents échelons de dyslexie* » (S3), « *j'en ai vu mais j'en parle pas forcément non plus, enfin ça m'arrive quand les gens me le demandent ou quoi ...* » (S3).

Il y a une grande différence entre leurs comparaisons avec des élèves dyslexiques et des élèves non-dyslexiques. En effet, nous pouvons voir que pour les élèves dyslexiques, elles évoquent une différence lorsqu'elles parlent de « *difficultés en plus* », Julie (S3) dit même que « *c'est plus difficile de surmonter des choses qui sont plus basiques* » (S3).

A contrario, leurs comparaisons concernant les élèves dyslexiques laissent penser que cela a moins d'importance pour elles car « *c'est différent pour chacun* » (S2), « *un vécu, pas forcément le même mais qu'ils ont aussi traversé des choses plus ou moins faciles par rapport à ça* » (S1).

Nous leur avons demandé si elles ressentent un effet de compétition dans leur filière. Elles ont toutes répondu plutôt non mais évoquent quand même le fait que s'il y avait un choix à faire entre elles, dyslexiques, et les autres, les autres seraient choisis : « *on va dire que même dans les filières où il y en a j'ai toujours pensé que si le choix se posait entre moi et d'autres personnes ce serait eux qui seraient pris* » (S1), « *il y aura moi à côté, je n'aurais pas ce ... cet effet pertinent ... bah c'est sûr qu'il va avoir une meilleure note que moi.* » (S3)

5.2.2. L'effet des notes sur l'estime de soi

(Analyse réalisée à partir des réponses répertoriées dans le tableau 4, annexe 7)

Nous allons maintenant nous intéresser à l'effet des notes sur leur estime de soi. Ce thème est aussi central dans mes questions de recherche. En effet, ma quatrième question est : quel rôle jouent les notes sur leur estime de soi ? Nous allons essayer de l'éclaircir grâce à l'analyse du discours des participantes.

Lou (S1) a un discours plutôt négatif que positif. Elle explique que lorsqu'elle met beaucoup d'investissement dans son travail, si le résultat n'est pas en rapport avec celui-ci, elle juge de façon négative ses notes : « *Alors, faire baisser mon estime de soi si c'est pas 20. Systématiquement. Là j'ai eu 14,5, j'ai eu ma note hier et j'étais presque en pleurs. En me disant, 14,5, j'y ai mis toute mon âme, tout mon cœur et j'ai que 14,5* » (S1). Paradoxalement, quand elle obtient une note inférieure à la moyenne dans une matière, elle n'est pas forcément déçue si elle n'y a pas mis d'investissement : « *J'étais contente de mon 7 en psycho ! Parce qu'au final la psycho, je ne l'ai pas tant travaillé que ça* » (S1). Nous avons pu lire précédemment, que les participantes dyslexiques devaient travailler et fournir plus d'efforts que les autres élèves, ceci peut expliquer le souhait d'avoir une bonne note en retour d'un investissement considérable : « *ce n'est pas possible d'avoir 20 non plus... consciemment je le sais, mais j'ai tellement eu de difficultés, j'ai tellement échoué, on m'a tellement dit que j'étais nulle, que je ne faisais pas d'effort... je me prends 14,5 en cours de socio à côté et je ne suis pas contente parce que c'est en relation aussi avec l'investissement que j'y ai mis et vu que je m'investis beaucoup dans mes cours depuis toujours* » (S1). Elle finit même par dire que ses notes peuvent faire diminuer son estime de soi : « *globalement, je ne suis pas satisfaite de mes notes. Et globalement, à chaque fois, ça me casse dans mon estime de soi parce que je me dis « t'aurais pu mieux faire »* » (S1).

Manon (S2) a un discours totalement négatif. Elle n'évoque rien de positif dans la notation. Elle montre sa déception lorsqu'elle reçoit une mauvaise note alors qu'elle s'attendait à mieux et pensait avoir fait un bon travail : « *Bah... des fois... j'me dis... j'ai l'impression d'avoir fait un bon truc et au final vu la note ce n'est pas du tout le cas mais des fois je comprends pas pourquoi cette note là... Parce que je pensais que ça ... que c'était potable on va dire ...* » (S2). De même, elle est plus déçue quand il s'agit de matières qu'elle préfère et donc où elle s'investit

le plus : *« on va dire la matière qui m'a le plus intéressé donc c'est ça qui m'embêterait le plus d'avoir une mauvaise note... »*. (S2)

Lou et Manon (S1 et S2) ont le même avis sur l'impact de la notation concernant leur estime de soi. Elles sont déçues si la note n'est pas corrélée avec l'investissement qu'elles mettent dans leurs études.

Julie (S3) a un discours neutre. Elle évoque simplement que les notes sont importantes pour elle et que ça a obligatoirement un impact mais sans préciser lequel : *« Bah c'est important. C'est important pour moi, c'est très, très important même. Donc c'est mes notes, donc obligatoirement ça a un impact »* (S3). Elle utilise la répétition du mot « important » pour accentuer l'impact.

Lou (S1) a un discours ambivalent entre l'impact de ses notes et l'investissement qu'elle y met : *« Cette année, je suis mitigée parce que pour l'instant j'ai eu, comme j'ai dit, un 14,60 ; un 14,5 et un 7. Alors le 7, on s'en fout. Le 14,60 je suis contente aussi parce que par rapport à... parce qu'en fait y'a une partie que je n'avais pas du tout compris »* (S1). Elle évoque tout de même ses difficultés et son sentiment d'être inférieure aux autres : *« j'espère toujours être prise mais j'ai toujours la sensation que vu que j'ai des difficultés ça va se voir et on va me ... comment dire, me pénaliser en fait »* (S1). Elle relie son handicap à ses résultats : *« Et même à la relecture, je ne les vois pas en fait...Alors que là c'est vraiment à cause de mon handicap que je n'arrive pas à le relire correctement donc voilà ... Donc assez mitigé... »* (S1). Pour elle, il y a un lien de cause à effet entre son handicap et ses résultats.

Manon (S2) n'a pas encore obtenu ses résultats. Comme Lou (S1), elle attend des résultats à la hauteur de ses investissements : *« je serais un peu déçue si je n'avais pas la moyenne au semestre quand même parce que ça serait bien d'avoir la moyenne quoi. Et si j'avais une très bonne moyenne je serais très, très contente... je serais fière de moi »* (S2).

Julie (S3) s'est préparée psychologiquement à la baisse de notation pendant sa première année d'université : *« mais après je le savais, puis on m'avait prévenu et puis je m'étais beaucoup renseignée pour éviter d'avoir ce fait là... d'estime de soi encore plus... tomber de haut quoi »* (S3). La note d'espagnol est très importante pour elle car elle est d'origine espagnole. Cependant, elle a eu le besoin de comparer ses résultats avec les autres étudiants de sa promo

car ça l'aide à relativiser et à accepter ses résultats : « *En espagnol, j'ai failli l'avoir mais bon... quand j'ai regardé le total, quand j'ai regardé en fonction du reste, je suis dans les cinquante premiers sur trois-cents donc en soit je ne l'ai pas mais c'est bien.* » (S2), « *19 de moyenne au bac en espagnol ... là j'arrive avec 10 points de moins donc c'est sûr ça fait mal moralement...* » (S2).

Nous leur avons ensuite demandé si les adaptations tel que le tiers-temps par exemple avaient un effet sur leurs résultats scolaire. Nous remarquons que le discours des participantes est plus mitigé entre les côtés positifs et les côtés négatifs. Cependant certaines adaptations sont plus appréciées par les étudiantes dyslexiques.

Lou (S1) trouve que les adaptations sont globalement positives. Elle a bénéficié de différents aménagements depuis son diagnostic. Concernant le tiers-temps, il en existe plusieurs types tels que le tiers-temps en salle particulière, le tiers temps en salle mixte et le tiers-temps en salle avec d'autres étudiants bénéficiant de tiers-temps. Lou (S1) préfère la salle particulière seule ou la salle avec les autres tiers temps : « *la salle particulière, le calme. Ça m'a beaucoup aidé parce que je suis très distraite par le bruit... et donc si j'entends le moindre bruit, la moindre feuille qui bouge ça va me distraire... C'est mon préféré. J'ai aucun bruit, je peux m'organiser comme je veux, je peux même me lever pour réfléchir en fait. La salle avec les autres tiers-temps parce que déjà on n'est pas beaucoup donc même si les gens partent, c'est pas un amphi qui se lève, qui passent à côté de toi, ou le pire c'est les gens qui parlent dans la salle...* » (S1). On comprend que lorsque le tiers-temps se passe dans le calme, ça a un effet positif sur ses résultats scolaires. Elle explique qu'elle se déconcentre très vite, trouble associé à la dyslexie. De ce fait, une salle calme lui permet de composer dans de bonnes conditions et de pouvoir utiliser tout son temps contrairement à la salle mixte où les élèves non dyslexiques sortent avant elle : « *La toute première fois j'étais dans une salle avec des tiers-temps et des non tiers-temps et ça se passe que j'me suis mise à pleurer sur ma copie... je n'arrivais plus du tout à me concentrer et j'ai fait ... j'ai éclaté en sanglots sur ma copie et c'est pour ça qu'après je me suis battue pour la salle particulière...c'était assez paradoxal parce que le temps que tout le monde descende moi je ne pouvais plus travailler. Finalement, ça me pénalisait sur toutes mes épreuves* » (S1). Ici, elle évoque une limite à cette adaptation car lorsqu'il y a trop de bruit, il est impossible pour elle de travailler, donc le temps en plus n'est pas utilisable pour elle.

Ensuite, Lou (S1) évoque son expérience de l'adaptation de preneur de notes à l'université. Son expérience a été mitigée en fonction des facultés. En effet, en médecine, cela lui permettait d'avoir des cours entiers, clairs et précis. A contrario, en Lettres Modernes, son preneur de notes a arrêté et ne lui a jamais transmis les notes. Elle s'est donc retrouvée en difficultés : « *Après la prise de notes, sur l'effet de mes notes, alors ça m'a beaucoup aidé. Mais bon mon premier semestre s'est beaucoup mieux passé parce qu'en fait je pouvais écouter les cours en cours, ce qui est déjà ... je pouvais écouter, mes notes étaient de vraies notes, pas le début puis trois points de suspension ... donc déjà j'avais une base de travail en fait. Après par contre, j'ai eu une mauvaise expérience avec le preneur de notes à la fac qui était très mal géré parce que le preneur de notes qui me lâche, qui me donne pas les cours, bah j'me suis retrouvée sans cours...et dans une situation où j'ai échoué mon année en fait. C'est juste que moi je suis pas capable il faut juste que quelqu'un me le fasse* » (S1).

Manon (S2) a eu droit également aux tiers-temps. Elle explique que ça l'a aidée dans ses examens pour pouvoir aller jusqu'au bout de son travail : « *Bah...souvent... ça a toujours été dans le bon sens. Ça m'a toujours aidé, surtout avec le tiers-temps, comme ça j'ai toujours pu finir ... les idées... enfin vraiment pouvoir peaufiner les petits détails* » (S2).

Pour Julie (S3), même si elle n'utilise pas le tiers-temps auquel elle a droit, elle est consciente que c'est une aide pour les étudiants dyslexiques : « *Pour moi, le tiers-temps, il est important dans tout ce qui est lecture, dès qu'on a des textes, je pense que ça peut être intéressant de l'utiliser. C'est vrai que nous, on a besoin d'un peu plus de temps* » (S3). Cependant, elle trouve une limite à cet aménagement, à savoir qu'un étudiant dyslexique, quel que soit le temps qu'il va passer dans une salle d'examen, après plusieurs relectures ne verra toujours pas certaines fautes : « *Le truc, c'est qu'on a beau nous relire, on ne les voit pas les fautes... et on aura beau les relire 20 fois y'a des fautes de grammaire qu'on va pouvoir corriger mais y'en a qu'on verra pas parce que bah... c'est comme ça. Du coup, je sais pas trop... j'avoue que bah... je ne l'ai jamais pris, je ne sais pas trop* » (S3).

Globalement, les trois participantes utilisent des termes "combatifs" dans leur discours: « *Il y a peut-être plus de difficultés à être dyslexique et étudiant parce que comme je le disais il faut se battre pour avoir un tiers-temps, il faut se battre pour avoir des pauses et même quand on se bat, même la DIVE qui est censée s'occuper de nous, du Pôle Handicap* » (S1), « *Après à une époque, je me suis intéressée au manga, du coup ça m'a aidé à lire et du coup ça m'a aidé en*

quelque sorte à battre ça » (S2), « *Et toujours une histoire de challenge* » (S3). Ces utilisations du champ lexical du combat ou encore de la guerre nous permettent de constater que les trois participantes persévèrent. Nous avons dit précédemment que la dyslexie était un handicap invisible et durable. En effet, celui-ci oblige les étudiantes dyslexiques à vivre avec et à essayer de compenser. Les participantes disent combattre la dyslexie. Ce terme de guerre signifie qu'elles font la guerre à un ennemi. Elles luttent contre un mal et mettent tout en œuvre pour qu'il se voit le moins possible. En effet, elles ne peuvent pas le faire disparaître, par conséquent, elle tente de le diminuer par différentes méthodes qui sont propres à chaque élève.

Nous terminerons cette analyse par un simple constat. Nous avons remarqué que lorsque nous avons demandé aux trois participantes d'évoquer leur difficultés, leur parcours compliqués ou encore leurs doutes, elles avaient du mal à s'exprimer à l'oral et leur discours était moins fluide. Ces hésitations et ce manque de fluidité sont difficiles à retranscrire à l'écrit.

5.3. Synthèse et interprétation des principaux résultats

L'ensemble de ces résultats mettent en lumière des éléments intéressants que nous allons commenter.

Concernant l'estime de soi globale, les résultats de notre enquête sont explicites. Pour tous les sujets, nous constatons une hausse de l'estime de soi après le diagnostic. Nous avons aussi remarqué que l'estime de soi scolaire est prééminente par rapport à l'estime de soi globale puisque toutes les participantes déclarent que c'est leur estime de soi scolaire qui détermine leur estime de soi globale. Nous pouvons donc conclure que leur scolarité joue un rôle dans leur estime de soi.

Notre étude montre aussi qu'en moyenne le passage entre le lycée et l'université fait augmenter l'estime de soi des sujets dyslexiques. Cette hausse serait provoquée par l'obtention du baccalauréat et l'acceptation dans un nouvel établissement. Les résultats montrent aussi que les participantes ont un sentiment de fierté dès qu'il s'agit de leur scolarité. Elles imputent cette fierté à leur dyslexie puisqu'elles pensent que sans ce handicap leurs difficultés seraient moindres.

L'estime de soi des sujets dyslexiques serait aussi profondément touchée lorsque les étudiantes se sentent jugées par autrui. Les résultats mettent en évidence que les élèves dyslexiques ont un sentiment d'injustice puisque lors d'un jugement, elles se sentent responsables de leur handicap et se voient obligées de se justifier.

Nous pouvons aussi porter un constat. Les étudiantes dyslexiques ont un esprit combatif. Elles ont des difficultés que les autres élèves n'ont pas. Elles déclarent « se battre » pour y arriver. La dyslexie n'a pas aiguillonné leur combativité : les sujets dyslexiques fournissent un investissement considérable qui n'est pas toujours félicité par de bonnes notes. Les résultats de cette étude montrent que lorsque les participantes fournissent un imposant investissement et que leur notes n'est pas à la hauteur de celui-ci, leur estime de soi va baisser. *A contrario*, si elles reçoivent des bonnes notes après avoir fourni de tels investissements, leur estime de soi sera de qualité. La notation a donc un effet sur leur estime de soi.

Nous allons tenter d'interpréter et commenter ces résultats en les confrontant aux travaux de recherche existants.

Chapitre 6. Discussion

Pour rappel, nous avons émis les hypothèses qu'un étudiant dyslexique a un vécu différent des autres élèves, que leur estime de soi diminue lorsqu'il a une mauvaise note et que son estime de soi scolaire fait diminuer son estime de soi globale. Nous pensons que l'estime de soi scolaire est prépondérante dans l'estime de soi globale chez les étudiants dyslexiques.

6.1. Mise en confrontation avec les éléments théoriques

Grâce aux entretiens de recherches menés, nous pouvons maintenant entreprendre une réponse et une explication. Tout d'abord, nous avons constaté que d'après les données des entretiens, l'estime de soi d'un étudiant dyslexique évolue en première année d'université. Cette évolution est due en partie à l'effet des notes sur leur estime de soi. En effet toutes les participantes disent que la notation a un impact sur celle-ci : plus la note est basse, plus leur estime de soi baisse et plus la note est haute et plus leur estime de soi augmente. Ce phénomène est corrélé à leur dyslexie. En effet, les difficultés liées à la dyslexie leurs demandent de travailler plus et donc de fournir un effort plus élevé, selon elles. Lorsque la note ne correspond pas à leur investissement, leur estime de soi est d'autant plus touchée.

Ensuite, la variation de l'estime de soi en première année d'université est aussi impactée par le changement d'environnement, l'université étant un lieu très différent du lycée. En effet, l'université ne permet pas un réel suivi des élèves dyslexiques. Ces élèves ont le droit à des adaptations tels que le tiers temps, le preneur de notes ou encore l'usage d'un ordinateur par exemple mais aucun suivi n'est fait pour adapter ou améliorer ces aménagements. Nous indiquerons même que les trois élèves doivent "se battre" pour que leurs dossiers d'élèves dyslexiques soient pris en charge.

Nous avons aussi remarqué que l'estime de soi des étudiantes dyslexiques diminue à mesure que la première année se passe. En effet, une étudiante a redoublé sa première année d'université et déclare que son estime de soi était au plus bas et les deux autres étudiantes changent de cursus l'année prochaine car elles ne se plaisent pas dans leur filière actuelle. Ce changement est lié à la dyslexie car leurs difficultés à écrire les ont conduites à choisir des filières avec plus d'expression d'orale. Nous pouvons en conclure que leur dyslexie affecte leur vie actuelle, leurs choix et donc par conséquent leur vie future.

Pour revenir sur le rôle d'autrui dans leur estime de soi, nous relevons que le regard d'autrui est assez important pour les trois participantes. En effet, les trois étudiantes ont dit avoir été moquées à cause de leur dyslexie et l'avoir mal vécu. De plus, lorsqu'elles reçoivent une note, elle la compare systématiquement aux autres élèves. Autrui est aussi toute personne faisant partie de l'équipe d'encadrement de l'université. Toutes les participantes estiment avoir été jugées au moins une fois par un professeur ou un professionnel au cours de leur cursus scolaire. Ces jugements accentuent leur combat contre leur handicap invisible car ceux-ci rend leur dyslexie perceptible.

Cette recherche indique une tendance générale de dévalorisation de l'estime de soi scolaire pour les dyslexiques. Les étudiantes se sentent aussi parfois abandonnée par les institutions. En fonction de son environnement, l'impact social de la dyslexie varie à un moment où l'adolescent met l'accent sur les interactions, à travers les attitudes et les opinions des autres à son égard (Bariaud, 1997). En effet, on remarque que l'environnement social joue un rôle dans leur estime de soi scolaire puisque toutes ont répondu être touchées lorsque autrui porte un jugement sur leur dyslexie. Aussi, l'environnement familial est très différent en fonction des trois participantes, mais, nous constatons que lorsque l'environnement familial est impliqué, la dyslexie est mieux vécu. L'intérêt manifesté par les parents pour le travail scolaire influence l'investissement de leur enfant (Lescarret *et al.*, 1998). C'est la raison pour laquelle l'éducation des enfants dyslexiques doit particulièrement comporter une référence à l'effort personnel. Ils devront en prodiguer toute leur vie.

Une de nos hypothèses se basait sur le vécu des participantes, si oui ou non leur vécu était différent et si celui-ci influençait leur estime de soi. Le concept de d'estime de soi développé par Fomose (2009) consiste en une série de croyances qu'une personne adopte vis-à-vis d'elle-même nos croyances sur notre corps (apparence, santé, niveau de condition physique...), sur nos caractéristiques personnelles (intelligence, aptitudes, habiletés), nos relations sociales (famille, amis, collègues, ennemis), les rôles que nous jouons (élève, enseignant, parent...), les croyances que nous adoptons consciemment (convictions religieuses, attitudes, philosophie de la vie), nos histoires personnelles et même nos biens et objets propres. Les modèles multidimensionnels de l'estime de soi (Harter, 1999 ; Marsh, 1990) postulent que les individus peuvent se percevoir de façon multiple selon les domaines considérés. Notre recherche montre, en effet, que les étudiantes dyslexiques pensent avoir une estime de soi multiple puisqu'elles

déclarent toutes avec une estime de soi différente dans des domaines divers. Une personne peut donc avoir une forte estime de soi générale (estime de soi relative à la valeur propre de soi), tout en ayant une faible estime de soi dans un domaine particulier. Par contre, les sujets dyslexiques révèlent que leur estime de soi scolaire est prépondérante dans leur estime de soi globale. Concernant leur estime de soi globale et leur estime de soi scolaire, nous avons remarqué que pour toutes les participantes, il n'y a pas de différence. En effet, elles ont toutes répondu que leur estime de soi globale était égale à leur estime de soi scolaire. Nous constatons que le domaine scolaire est très présent dans leur vie car elles évoquent le fait que leur dyslexie soit omniprésente et les handicape. De plus, il y a un consensus sur un point : elles ne savent pas comment évoquer leur handicap lorsqu'elles y sont obligées. Cette forme de pudeur et de réserve les handicape. Cette étude a permis de démontrer que l'estime de soi globale des étudiants porteur de dyslexie était corrélée à leur estime de soi scolaire. Il est important de rappeler que l'estime de soi est multidimensionnelle et donc l'estime de soi scolaire n'est pas suffisante pour définir un individu. Nous pouvons aussi affirmer que l'âge du diagnostic ainsi que le moment du diagnostic influent sur l'estime de soi des étudiants dyslexiques. Nous pouvons suggérer que lorsque le diagnostic est posé tard, cela peut induire certaines conséquences sur l'étudiant dyslexique tel que l'isolement par exemple. Dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage dans leur travail scolaire lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrières qui leur sont accessibles (Harter, 1990 ; Pintrich et Schrauben, 1992).

Plusieurs études montrent que les élèves dyslexiques ont une estime de soi plus faible que des élèves sans trouble (Leonava, Grilo, 2009 ; Polychroni, Koukoura, Anagnostou, 2006).

Leonava et Grilo (2009), dans leurs résultats, trouvent que le score de l'estime de soi scolaire est significativement plus faible que celui de l'estime de soi relative à la valeur propre. Nous ne pouvons pas affirmer la même chose puisque les participantes estiment avoir la même estime de soi scolaire que globale, tellement la scolaire est présente.

D'autres auteurs (Polychroni, Koukoura, Anagnostou, 2006) ont montré que l'estime de soi globale des enfants dyslexiques n'était pas significativement inférieure à celle des enfants sans dyslexie. Par conséquent, les chercheurs suggèrent que la dyslexie peut réduire l'estime de soi scolaire, mais pas nécessairement l'estime de soi globale. Une explication possible de leurs

résultats est que les élèves atteints de dyslexie peuvent conserver leur estime de soi globale en compensant leurs faiblesses. Notre recherche montre que l'estime de soi scolaire peut réduire l'estime de soi globale. Les sujets dyslexiques lient ces deux estimes de soi entre-elles mais précisent que lorsque l'estime de soi scolaire est faible, l'estime de soi globale le deviendra. Polychroni et al. (2006) suggèrent un diagnostic, une prise en charge de la dyslexie et une bonne organisation des écoles afin de faciliter le développement d'une haute estime de soi des élèves dyslexiques. Nous pouvons conclure que plus le diagnostic est réalisé tôt, plus l'estime de soi de l'élève est élevée et stable.

Cette étude révèle que la scolarité d'un élève dyslexique influence son estime de soi. Cette tendance est encore très débattue par les chercheurs puisque certains pensent que l'estime de soi joue un rôle sur la scolarité de l'élève (Prêteur, 2002 ; Bariaud et Bourcet, 1994) alors que d'autres expriment l'idée contraire que la scolarité jouerait un rôle sur l'estime de soi (Perron et al., 1970 ; Staquet, 2015).

6.2. Vérification des hypothèses

Nous constatons que les sujets dyslexiques ont un vécu particulier : un diagnostic, parfois précoce...parfois tardif... posé par un orthophoniste. Celui-ci bouleverse la vie des élèves dyslexiques puisque c'est grâce à lui qu'ils ont le droit à des aménagements tel que le tiers-temps par exemple. Ce diagnostic peut aussi apporter un jugement d'autrui, parfois mal vécu. Leurs histoires d'élèves dyslexiques sont particulièrement singulières. Ces bouleversements conduisent à des changements chez les sujets dyslexiques. Leur esprit combatif émerge pour se battre contre ce handicap invisible. Cette vision combative qu'ont les trois participantes afin d'estomper ce handicap leur permet de tenter de se hisser au niveau des autres élèves. Il nous paraît important de déclarer que l'estime de soi de ces étudiants peut être augmentée grâce à l'amélioration des adaptations et aménagements ainsi qu'avec un suivi adapté des professionnels.

Concernant notre hypothèse sur la diminution de l'estime de soi des étudiantes dyslexiques lorsqu'elles ont une mauvaise note, il faut la modérer. En effet, les étudiantes dyslexiques déclarent avoir une estime de soi en baisse lorsqu'elles reçoivent une mauvaise note et que leur

investissement a été conséquent. Cependant, lorsqu'elles n'ont pas mis d'investissement dans l'apprentissage, une mauvaise note de fait pas varier leur estime de soi.

À propos de l'hypothèse : l'estime de soi scolaire fait diminuer l'estime de soi globale, les résultats sont modérés. En effet, l'estime de soi scolaire des trois participantes est la même que leur estime de soi globale. Par conséquent, leur estime de soi scolaire va forcément faire diminuer leur estime de soi globale lorsqu'elle baisse mais elle va aussi l'augmenter lorsqu'elle est en hausse. Par contre l'estime de soi scolaire est bien prépondérante dans l'estime de soi globale puisque les sujets dyslexiques déclarent que c'est le domaine scolaire le plus important actuellement, tant elle passe de temps dans les établissements scolaires depuis leur enfance.

6.3. Limites de l'étude

La principale difficulté de l'analyse d'entretien d'enquête est due à un paradoxe. Généralement, le praticien est confronté à un ensemble de « x » entretiens, son objectif final étant de pouvoir inférer, au travers de ces paroles, à propos d'une réalité (qu'elle soit de nature psychologique, sociologique, historique, pédagogique...), représentative d'une population d'individus ou d'un groupe social. Mais il rencontre aussi, et cela est particulièrement prégnant avec des entretiens, des personnes dans leur unicité (Bardin, 2009, p. 95).

La population cible : j'ai choisi de m'intéresser à l'estime de soi des étudiants dyslexiques. J'ai ainsi recueilli les discours et représentations sur les thèmes étudiés. Cependant, la dyslexie est un handicap qui est souvent perçu avec pudeur et réserve. De plus, j'ai choisi des étudiants d'une même université (Université Jean Jaurès), nous aurions pu mener une étude comparative entre plusieurs université afin de recueillir plus de données exploitables, que nous aurions exploitées différemment.

L'échantillonnage : le choix de mener cette enquête dans une même université, dans un temps donné, a déterminé le nombre de participants voulant s'inclure dans la recherche : 3 étudiantes dyslexiques ont accepté de participer.

Ces 3 participantes sont des femmes, nous n'avons donc pas pu entendre le discours d'un étudiant masculin dyslexique.

L'âge des participantes n'est pas homogène. En effet, en acceptant des participantes ayant potentiellement redoublé, une participante avait un âge plus avancé et donc plus de recul sur son parcours que les autres.

La marge d'interprétation de l'enquêteur est à prendre en considération, notamment pour l'analyse des entretiens. Nous le verrons plus loin, ces entretiens comportent essentiellement des questions ouvertes. Les personnes répondent donc aux questions avec leurs mots, leurs expressions. Une part de subjectivité est forcément en jeu dans l'analyse de ces réponses.

La neutralité de l'enquêteur : je ne suis pas dyslexique, cependant, je connais énormément d'élèves dyslexiques. J'ai donc ma propre opinion sur le sujet de ma recherche. J'ai déterminé ce point de vigilance dès le début de la recherche. J'ai ainsi veillé à ne pas exprimer mon opinion, j'ai suivi le plus possible les guides d'entretiens pour éviter de rentrer en discussions et d'échanger des idées avec les personnes interviewées.

Conclusion

Notre interrogation de départ, qui a suscité cette recherche, était que les étudiants dyslexiques en première année d'université ont une estime de soi fragilisée par un vécu et un parcours scolaire parfois très complexes. Selon nous, les étudiants dyslexiques ont un vécu différent des autres élèves, leur estime de soi diminue lorsqu'ils ont une mauvaise note. De même, leur estime de soi scolaire fait diminuer leur estime de soi globale. Nous pensons que l'estime de soi scolaire était prépondérante dans l'estime de soi globale chez les étudiants dyslexiques.

Nos hypothèses de recherche ont été validées. Cette étude a permis de répondre à nos questionnements de départ. En effet, nous pouvons affirmer que les étudiantes dyslexiques que nous avons rencontrées ont un vécu et un parcours scolaire complexe. Très tôt, les difficultés ont commencé au cours de leur scolarité, sans pouvoir mettre une origine à ces maux. Puis, un diagnostic vécu différemment ainsi que la prise en charge des institutions amènent d'autres complexités. Un sentiment de différence et d'exclusion les accompagne jusqu'à l'université où elles doivent lutter pour obtenir leurs droits à des aménagements mais aussi à une reconnaissance de ce handicap invisible. Les étudiantes dyslexiques ont toutes évoqué le fait de devoir se battre contre leurs difficultés, le trouble qu'est la dyslexie mais aussi pour arriver à avoir de bons résultats dans leurs études.

Cette recherche montre que l'estime de soi d'un élève dyslexique évolue tout au long de son parcours scolaire. Celle-ci est marquée par l'effet des notes et le jugement d'autrui. L'estime de soi des étudiantes dyslexiques est fragilisée par leur passé compliqué mais l'esprit combatif qu'elles ont en commun leur permet de stabiliser leur estime de soi. Nous pouvons aussi en conclure que l'estime de soi scolaire des participantes dyslexiques est prépondérante dans leur estime de soi globale tant leur scolarité joue un rôle important dans leur vie. De même, cette recherche permet de souligner l'impact de la dyslexie sur le choix du cursus universitaire. Toutes les étudiantes demandent à se réorienter ou l'ont déjà fait à cause de leur dyslexie.

Cette recherche a permis de distinguer un impact défavorable de la dyslexie sur l'estime de soi des étudiants dyslexiques. Effectivement, la dyslexie est un trouble qui génère de nombreuses difficultés à l'écrit, à l'oral et qui touche aussi la confiance en soi. Leur estime de soi est affectée

dès que les étudiantes se sentent touchées par un jugement d'autrui, une note ou tout simplement lorsqu'une difficulté se présente.

Cependant, nous pouvons nous interroger sur les résultats de notre étude. Est-ce que l'estime de soi des étudiants non dyslexiques serait différente? Est-ce que les difficultés vécues par les étudiantes dyslexiques ont des équivalences chez les élèves non dyslexiques? Il aurait été intéressant de faire une recherche comparative avec des élèves dyslexiques et des non dyslexiques.

La constitution de notre échantillon a été aléatoire comme cela fut expliqué précédemment et difficile car de nombreux étudiants dyslexiques ne souhaitent pas en parler. Parmi les limites de ce travail, nous ne pouvons que regretter le nombre réduit de sujets d'étude ce qui ne nous a pas permis d'en retirer des conclusions toujours statistiquement explicites. À cela nous pouvons ajouter que notre échantillon n'est composé que de femmes, il n'est donc pas équilibré. À l'origine, notre projet de protocole de recherche prévoyait un deuxième entretien avec les participantes afin d'y observer une évolution de l'estime de soi pendant la première année d'université par rapport à leurs notes et à l'avancement de leur année universitaire. Ces entretiens ont été abandonnés car il n'a pas été possible de revoir les étudiantes dyslexiques en raison de la situation sanitaire actuelle. Il nous semblait initialement important d'évaluer cette estime de soi à deux périodes de l'année afin d'envisager les conséquences éventuelles du contexte de scolarisation sur une année.

Aussi, la grille d'entretien que nous avons créée s'est avérée assez longue lors des entretiens. Certaines questions étaient difficiles à comprendre. Il fut parfois nécessaire d'expliquer en donnant des exemples concrets ou alors de reformuler la question. A partir du moment où le chercheur tente d'amener l'interviewé par des exemples à la compréhension de la question, cela peut parfois s'apparenter à une guidance et donc fausser les résultats.

L'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité (Bardin, 2009, p. 13). Cet exercice a été très enrichissant, et m'a permis de développer certaines aptitudes et compétences. Nous avons choisi l'analyse thématique pour tirer partie d'un matériel dit « qualitatif » (Bardin, 2009), ici les entretiens d'enquête.

J'ai développé et affiné des compétences de communication tout au long de cette recherche. Il m'a fallu en effet écouter et m'exprimer différemment en fonction de mes interlocuteurs et du contexte. J'ai eu à adopter des postures différentes en passant d'une attitude d'écoute attentive et soutenue à une posture neutre et parfois empathique. J'ai aimé m'adapter à ces différentes situations et l'exercice a confirmé mon goût pour les échanges et ma curiosité. Cette année de formation m'a conforté qu'il est essentiel d'être clair dans la définition de sa posture, pour soi et pour les autres.

J'ai également développé des aptitudes rédactionnelles grâce à l'écriture de ce mémoire. Les conseils de ma directrice de mémoire m'ont aidé à faire évoluer mes écrits tout en étant juste et à mesurer le poids des mots et du choix des formulations. Ces aptitudes me seront utiles dans mon quotidien professionnel qui m'amène à produire régulièrement des écrits.

Si depuis une quinzaine d'années la prise en charge des élèves dyslexiques a nettement progressé, la situation reste difficile pour les étudiants dyslexiques. Cela fait plusieurs décennies que la plupart des universités anglo-saxonnes consacrent des moyens spécifiques à la prise en compte des étudiants dyslexiques, depuis la mise à disposition d'information, par un bureau identifié au sein de l'administration, et très souvent une page spécifique sur le site internet de l'université, jusqu'à un véritable service médical spécialisé, apte à délivrer des diagnostics et à discuter des aménagements nécessaires. A cet égard, l'université française est très en retard sur ses équivalentes anglo-saxonnes.

Michèle Mazeau (2019) dit que "l'avenir des jeunes dyslexiques dépend d'abord et surtout de leur parcours scolaire, donc des aides et compensations qui auront – ou non – été mises en œuvre en temps utile et avec succès afin de leur permettre d'apprendre, de grandir, de se sentir compétents". Cette dernière réflexion nous rappelle que chaque étudiant dyslexique possède un vécu qui lui a permis de se construire tout au long de sa vie et que son estime de soi se construit dès l'enfance, puis se façonne au fil du temps.

Bibliographie

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>

Alegria, J., & Mousty, P. (2004). Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique. *Enfance*, 56(3), 259. <https://doi.org/10.3917/enf.563.0259>

André, & Lelord. (2002). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris, France : Odile Jacob.

Antoine, L., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 29(1), 239. <https://doi.org/10.3917/cdle.029.0239>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Bardin. (2018). *L'analyse de contenu* (4e éd.). Paris, France : PUF.

Bardou, E. (2011). *Représentation de l'engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés de la 6ème à la 3ème*. Thèse de doctorat nouveau régime en psychologie (non publiée). Université Toulouse 2, France.

Bariaud, F., & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 3, 271-290.

Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Eds), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 49-74). PUF : Paris.

Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In Bolognini, M. & Prêteur, Y. (Eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp. 125-46). Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Belmont, B. ;Verillon. 2003. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, CTNERHI-INRP.

Bergier, B., & Francequin, G. (2005). La réussite tardive. *Enfances & Psy*, 28(3), 140. <https://doi.org/10.3917/ep.028.0140>

Bradley, L. L., & Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwards. *Nature*, 271, 746-747.

Brannan, J. R., & Williams, M. C. (1987). Allocation of visual attention in good and poor readers. *Perception and Psychophysics*, 41, 23-28.

Brun-Henin, F., Velay, J.-L., Beecham, Y., & Cariou, S. (2012). Troubles d'écriture et dyslexie : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale. *Développements*, 13(4), 4. <https://doi.org/10.3917/devel.013.0004>

Burns, R.B. (1979). *The self concept in theory, measurement, development and behavior*. New York: Longmans.

Bussy, G., Krifi-Papoz, S., Vieville, L., Frenay, C., Curie, A., Rousselle, C .. & Herbillon, V. (2011). Apprentissage procédural implicite dans la dyslexie de surface et la dyslexie phonologique. *Revue de neuropsychologie*, volume 3(3), 141-146. doi:10.3917/rne.033.0141

Cassidy, J. (1990), Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children, in M. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cumming (Eds), *Attachment in the preschool years : Theory, research, and intervention*, Chicago, Univ. of Chicago Press.

Cooley, C.-H. (1902). The Looking-Glass Self. In C. Lemert (Ed), *Social Theory : The multicultural readings* (pp. 188-189). Philadelphia: Westview Press.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.

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

Crocker, J. et Park, L.E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414.

DeFries, J. C., Fulker, D. W. & Labuda, M. C., (1987). Evidence for a genetic aetiology in reading disability of twins, *Nature*, 329, 537-9.

Dejonckère, L. (2013). Les adaptations pédagogiques dans l'apprentissage de la lecture pour l'élève dyslexique, en CM2, en mettant l'accent sur la prise en charge des difficultés de compréhension [Mémoire, Université d'Artois]. HAL Id: dumas-00865377. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00865377>

Delahaie, M. (2004) L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble. Editions : INPES, Juin 2004.

DEPP/Ministère de l'éducation nationale (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006*. Les dossiers évaluation et statistiques, n°182, mars.

Dozot, C., Piret, A., & Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (38/2), 205-230. <https://doi.org/10.4000/osp.1910>

Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal, Canada : Hôpital Sainte-Justine - Centre hospitalier universitaire mère-enfant.

Ecalte, J., Magnan, A., & Ramus, F. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses troubles. In S. Ionescu, & A. Blanchet (dir.). *Nouveau cours de Psychologie. Psychologie du développement et de l'éducation* (p. 229-275). Paris : PUF.

Eccles, (Parsons), J. S., Midgley, C., and Adler, T. (1984b). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In Nicholls, J. G. (ed.), *The Development of Achievement Motivation*, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 283–331.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., and Blumenfeld, P. B. (1993a). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Devel.* 64: 830–847.

Facoetti, A., & Molteni, M. (2001). The gradient of visual attention in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 39(4), 352-357. [https://doi.org/10.1016/s0028-3932\(00\)00138-x](https://doi.org/10.1016/s0028-3932(00)00138-x)

Facoetti, A., Zorzi, M., Cestnick, L., Lorusso, M. L., Molteni, M., Paganoni, P., ... Mascetti, G. G. (2006). The relationship between visuo-spatial attention and nonword reading in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23(6), 841-855. <https://doi.org/10.1080/02643290500483090>

Famose, Jean-Pierre, et Jean Bertsch. *L'estime de soi : une controverse éducative*. Presses Universitaires de France, 2009

Fijalkow, J. (2000). Vers une France dyslexique ? *La Lettre de la DFLM*, 26(1), 32-34. <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1427>

Fijalkow, J. (2003). Dyslexie : le retour. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9(1), 121-135. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.992>

Flay, B. R., & Allred, C. G. (2003). Long-term effects of the Positive Action program. *American journal of health behavior*, 27 Suppl 1, S6–S21.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines* (Bibliothèque des Sciences humaines) (French Edition) (First Edition, Vol. 1). Paris, France : GALLIMARD.

Fougeyrollas, P. (1996). Les déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes ayant des incapacités: Le défi socio-politique de la révision de la CIDIH [Environmental factors in the social participation of persons with disabilities: The socio-political challenge to the revision of the CIDIH]. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 10(2), 147–160.

Fraschini J. (2006). Promouvoir l'estime de soi à l'école. Évaluation d'une recherche-action sur la prévention des conduites à risque chez les enfants de 5 à 7 ans à Vénissieux.

Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1990). Strategies for comparative evaluation : Maintaining a sense of competence across the life pan. Dans R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr (Eds), *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sternberg, R. J., & Kolligian, J., Jr. (Eds.). (1990). *Competence considered*. Yale University Press.

Galand, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. *Sciences Humaines*. Hors Serie, Vol. 5, p. 65-68.

Galand, B. (2011). Chapitre 17. Avoir confiance en soi. Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 255-268). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0255>

Garneau, J. (1999). La confiance en soi. *La lettre du psy*. Volume 3, No 2.

Gohier, C. (1990). Le concept d'identité depuis William James. *Revue québécoise de psychologie*, 11(1), 1-18

Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35(1), 233-251. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2758>

Gombert, A., Feuilladiu, S., Gilles, P. & Roussey, J. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 123-138. <https://www-cairn-info-s.nomade.univ-tlse2.fr/revue-francaise-de-pedagogie-2008-3-page-123.htm>.

Habib M.(2002). Bases neurologiques des troubles spécifiques des apprentissages. *Revue Réadaptation*, 486, 16–28.

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

Habib, M. (2018). Dyslexie de développement, *EMC, Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 0(0), 1-12.

Hanley, R., Hastie, K. et Kay, J. (1992), Developmental surface dyslexia and dysgraphia : an orthographie processing impairment, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 44A (2), 285-319.

Harma, K., Gombert, A., Marrone, T., & Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, Numéro544(4), 279. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0279>

Harter, S. (1985). The self-perception profile for children. Unpublished manual. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents, in R. F. Baumeister (ed.), *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Regard*, New York, Plenum Press, p. 87-116.

Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In Bolognini, M. & Prêteur, Y. (Eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp. 85-107). Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: The Guilford Press.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New-York: Henry Holt. Unal Republication, New York: Dover, 1950.

Jendoubi, V. (2002). Estime de soi et éducation scolaire. Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire. Document de travail. Genève : SRED.

Jendoubi, V. (2005). L'estime de soi... et des autres : l'estime de soi et l'école. *Animation et Éducation*, (186), 14-15. Consulté à l'adresse http://www.occe.coop/~ad67/IMG/pdf/1_estime_de_soi_et_des_autres.pdf

Kremer, J-M.(2005). *Troubles du langage*. Paris : Editions Josette Lyon.

L'Écuyer, R. (1978). *Le Concept de soi*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Leonova, T. (2008). Que savons-nous sur l'adaptation scolaire des élèves avec des troubles d'apprentissage? Le cas de la dyslexie développementale. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève.

Lescarret, O., de Léonardis, M. Oubrayrie, N. et Safont, C. (1998). Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire chez l'adolescent. Dans A. Fine, C. Laterrasse et C. Zaouche-Gaudron (dir.), *À chacun sa famille. Approche pluridisciplinaire* (tome1). (p. 259-273). Toulouse : EUS.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie*, Numéro 488(2), 115. <https://doi.org/10.3917/bupsy.488.0115>

Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.646>

Martinet, C., & Valdois, S. (1999). L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface. *L'année psychologique*, 99(4), 577-622. <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28496>

Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Marx, R.W., & Winne, P.H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-109.

Maslow, A. H., & Nicolaïeff, L. (2013). *Devenir le meilleur de soi-même*. Paris, France : Eyrolles.

Mazeau, M. (2019). Les dyslexies. *Sciences Humaines*, 316(7), 12-12. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/magazine-sciences-humaines-2019-7-page-12.htm>

Mazur-Palandre A., Abadie, R. & Bedoin, N. (2016). Étudiants dyslexiques à l'Université : Spécificité des difficultés ressenties et évaluation des déficits. *Développements (Revue interdisciplinaire du développement cognitif normal et pathologique)*, 18/19, 139-177.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society from the standpoint of a social behaviorist*. [Edited and with an Introduction by Charles W. Morris]. Chicago: University Chicago Press. Traduction française : *L'esprit, le soi et la société*. J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault. Paris: Presses Universitaires de France (1963).

Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 33-40. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2897>

Montarnal, A. M. (2012). *Adultes dyslexiques* (1^{re} éd.). Paris, France : Alta communication-Tom Pousse.

Morgan, W. P. (1896). A Case of Congenital Word Blindness. *BMJ*, 2(1871), 1378. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.1871.1378>

Morvan, J. S. (2008). Intégration, handicap et inadaptation : perspectives psychodynamiques. *Reliance*, 27(1), 45. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0045>

Murphy, L. (1988). Developmental dyslexia and word retrieval deficits. *Brain and Language*, 35(1), 1-23. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(88\)90099-5](https://doi.org/10.1016/0093-934x(88)90099-5)

Orton, S. (1928). Specific reading disability - Strophosymbolia . *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 90(14), 1095. <https://doi.org/10.1001/jama.1928.02690410007003>

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. doi:10.3917/arco.paill.2012.01.

Pakzad, S., & Rogé, B. (2005). Estime de soi et dyslexie développementale [Self-esteem and developmental dyslexia]. *Revue de Psychoéducation*, 34(1), 71–92.

Perron-Borelli, M., & Perron, R. (1970). *L'examen psychologique de l'enfant*. Paris : P.U.F.

Piers, E. V. (1969). Manual for the Piers-Harris. *Children's Self-Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). *Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (p. 149–183). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430. <https://doi.org/10.1080/08856250600956311>

Prêteur, Y. (2002). Développement de l'estime de soi et réussite scolaire. *Résonances*, 3, 4-6. Consulté à l'adresse <https://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-20xx/2002-2003/918-n-03-novembre-l-estime-de-soi/file>

Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 712-722. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00157>

Ramus, F. (2004). Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. *Trends in Neurosciences*, 27(12), 720-726. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2004.10.004>

Ramus, F. (2005). De l'origine biologique de la dyslexie. *Psychologie & Education*, 1-8. Consulté à l'adresse <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/p%26e03.pdf>

Rapport de l'INSERM (2007) Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques. Consulté à l'adresse <http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/Sommaire.html>

Reasoner, R.W. (1995). *Comment développer l'estime de soi: matériel didactique*. Edmonton : Psychometrics Canada.

Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>

Rodriguez-Tomé, H., Jackson, S., & Bariaud, F. (Eds.), (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris, France : PUF.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Amsterdam, Pays-Bas : Adfo Books.

Rutter, M. (1978) Prevalence and Types of Dyslexia. In A. L. Benton & D. Pearl (Eds) *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*. New York : Oxford University Press.

Savard, H. (2008). Sans discrimination ni privilèges... pour mieux comprendre l'étudiant ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. *Stratégies pédagogiques, Services adaptés du Cégep de Sainte-Foy*. Consulté à l'adresse <https://www.cegep-rimouski.qc.ca/sites/default/files/brochure-tdah.pdf>

Savournin, F. (2016). De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ? *Empan*, 101(1), 42. <https://doi.org/10.3917/empan.101.0042>

Snowling, M., Stackhouse, J., & Rack, J. (1986). Phonological dyslexia and dysgraphia—a developmental analysis. *Cognitive Neuropsychology*, 3(3), 309-339. <https://doi.org/10.1080/02643298608253362>

Snowling, M., Wagtendonk, B., & Stafford, C. (1988). Object-naming deficits in developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 11(2), 67-85. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1988.tb00152.x>

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Lacert, P., & Serniclaes, W. (2000). On subtypes of developmental dyslexia: Evidence from processing time and accuracy scores. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 87-104. <https://doi.org/10.1037/h0087332>

Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie* (1^{re} éd., Vol. 1). Paris, France : Dunod.

Sprenger-Charolles, L. (2005). Déficit dans la perception d'événements acoustiques complexes et type de dyslexie développementale (dyslexie phonologique ou de surface) : études longitudinales. *Langage : Dyslexie – Langage : Audition*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00003654/document>

Staquet, C. (2015). *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe* (Broché éd., Vol. 1). Paris , France : Chronique sociale.

Swan, D., & Goswami, U. (1997). Picture Naming Deficits in Developmental Dyslexia: The Phonological Representations Hypothesis. *Brain and Language*, 56(3), 334-353. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1855>

Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*, 9(2), 182-198. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(80\)90139-x](https://doi.org/10.1016/0093-934x(80)90139-x)

Tallal, P. (2004). Improving language and literacy is a matter of time. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(9), 721-728. <https://doi.org/10.1038/nrn1499>

Temple, C. M., & Marshall, J. C. (1983). A case study of developmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology*, 74(4), 517-533. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1983.tb01883.x>

Troles, N. (2010). *Élaboration d'un outil d'aide au diagnostic de la dyslexie développementale*. [Thèse, Université Rennes 2] HAL Id: tel-00795123 <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00795123/document>

Valdois, S. (1996). A case study of developmental surface dyslexia and dysgraphia. *Brain and Cognition*, 32, 229-231.

Valdois, S., Bosse, M. L., & Tainturier, M. J. (2004). The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: Review of evidence for a selective visual attentional disorder. *Dyslexia*, 10(4), 339-363. <https://doi.org/10.1002/dys.284>

Vellutino, F.R., Smith H., Steger J.A., Kaman M. (1975). Reading disability: age differences and the perceptual-deficit hypothesis. *Child Develop* 46:487–493

Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia :Theory and Research* (1^{re} éd., Vol. 1). Amsterdam, Pays-Bas : Amsterdam University Press.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Vial, M. (1992). Les Enfants anormaux à l'école. *Aux origines de l'éducation spécialisée 1882- 1909*. Paris : Colin. Consulté à l'adresse www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_2509_t1_0140_0000_2

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/bf02209024>

Wolf, M. (1986). Rapid alternating stimulus naming in the developmental dyslexias. *Brain and Language*, 27(2), 360-379. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(86\)90025-8](https://doi.org/10.1016/0093-934x(86)90025-8)

Wolf, M., & Obregón, M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language*, 42(3), 219-247. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(92\)90099-z](https://doi.org/10.1016/0093-934x(92)90099-z)

World Federation of Neurology (1968). Report of research group on dyslexia and world illiteracy. Dallas: WFN.

ANNEXES

Annexe 1. Moyennes et écarts types des scores aux épreuves de l'ODEDYS.

Epreuves de l'ODEDYS	M	SD
Nombre de mots réguliers lus correctement	6, 61(20) ^a	4, 66
Temps pour cette épreuve (sec)	51,52	25, 85
Nombre de mots réguliers lus correctement	14, 39(20)	4, 42
Temps pour cette épreuve (sec)	44,85	24, 32
Nombre de pseudo-mots lus correctement	12, 06(20)	4, 38
Temps pour cette épreuve (sec)	46,76	22, 95
Nombre de réponses correctes à l'épreuve de suppression	6, 67(10)	2, 47
Nombre de réponses correctes à l'épreuve de fusion	6, 91(10)	2, 55
Mémoire à CT		
- Empan endroit	5,91 (8)	1,91
- Empan envers	2,73 (8)	1,13
Nombre de mots irréguliers écrits correctement	2,36 (10)	3,00
Nombre de mots réguliers écrits correctement	6,06 (10)	2,81
Nombre de pseudo-mots écrits correctement	5,61 (10)	3,07

Annexe 2. Annonce publiée pour la recherche de participants.

RECHERCHE DE PARTICIPANTS POUR UN MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE

Bonjour, je suis étudiante en Master MEEF Intervention pour des Publics à Besoins Éducatifs Particuliers (IPBEP) à l'UT2J. Je réalise mon mémoire de recherche sur l'estime de soi des étudiants dyslexiques, en première année d'université. Pour cela, j'ai besoin de participants pour mon étude qui se déroule sous forme d'entretien. Je suis donc à la recherche d'étudiants ayant été diagnostiqués dyslexiques et ayant un aménagement prévu par la faculté tel que le tiers temps ou l'usage d'un ordinateur, par exemple.

Je vous remercie de faire passer cette demande autour de vous. Vous pouvez me contacter par mail margaux.barat@etu.univ-tlse2.fr ou bien par message personnel sur Facebook.

Merci beaucoup !!

Annexe 3. Autorisation pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données enregistrées

Présentation

Cette enquête est réalisée dans le cadre d'un mémoire de recherche dans le master Intervention pour des Public à Besoins Éducatifs Particuliers (IPBEP). L'enquête porte sur les représentations, les expériences et les attentes concernant l'estime de soi d'un étudiant dyslexique en première année d'université. Cette recherche est menée par Margaux BARAT et encadrée par Madame Myriam De Léonardis. Elle n'est néanmoins possible que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées, à qui nous demandons par conséquent une autorisation écrite.

Autorisation (rayer les paragraphes ou les termes qui ne conviendraient pas)

Je soussigné(e) _____

- autorise par la présente à m'enregistrer en audio le _____ (date et heure).
- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée :
 - a) à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires)
 - b) à des fins d'enseignement universitaire
- Prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées.

Ceci signifie que :

- a) les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;
- b) les bandes audio qui seront présentées à des conférences ou des cours seront modifiées afin que la mention d'un nom, d'une adresse ou d'un numéro de téléphone identifiables soient remplacées par un « bruit » qui les effacera.

Lieu et date: _____

Signatures :

Annexe 4. Tableau 1 : mieux connaître la personne

Synthèse des réponses sélectionnées par rapport aux questions 1 et 2 du guide d'entretien			
	Q1. Quel est ton parcours scolaire ?	Q2. Raconte-moi ton parcours d'élèves dyslexique ?	Réflexion sur la dyslexie selon les participantes
1	<ul style="list-style-type: none"> - Déjà quand j'étais petite je ne savais pas lire - J'ai appris à lire toute seule à 12 ans - les profs disaient à ma mère « votre fille n'a pas envie d'apprendre à lire » - Je n'avais pas de diagnostic à l'époque - un concours de lecture sans savoir lire (<i>rire</i>) - je déchiffre parce que je savais quand même un peu déchiffrer - à l'aide de ces questions qui étaient dans l'ordre du livre, j'ai réussi par moi-même à trouver les réponses. J'ai appris à lire comme ça en fait. - Et j'ai appris un peu comme ça, un peu toute seule à force de déchiffrage et de relecture, de relecture et relecture ... - quand on révisait le bac de français, je ne savais pas écrire deux mots à la suite, lire c'était relativement complexe - elle m'a dit « écoute, je pense que tu es peut-être dyslexique » (son amie) - j'ai eu mon bac. - Je vais en fac de médecine - J'ai le temps de finir aucune épreuve. - Je rate deux fois. - je vais en Lettres Modernes. - à un moment, j'éclate en sanglot, en fait, sur la table de cours parce 	<ul style="list-style-type: none"> - Alors c'est l'horreur quand on est enfant et qu'on n'a pas de diagnostic. - on se trompe sur les lettres - je voulais écrire « demande » et j'écrivais « temande » - et j'avais envie de me taper - mes profs me disaient « tu fais pas d'effort » - tout le monde et tout le monde disait que je ne faisais pas d'effort - c'est vraiment difficile, ne pas avoir de tiers temps, c'est très compliqué - maintenant que je suis à la fac et que j'ai un tiers temps et une reconnaissance c'est un parcours du combattant - Rien que pour les examens-là... je ne peux pas faire autant d'heures de travail avec 10 minutes de pause en étant dyslexique - C'est pas normal - ça c'est un truc que j'ai très souvent, on me dit souvent « oui, ah bah tu as le tiers-temps, t'as de la chance, tu as du temps en plus, comme ça tu risques pas de manquer de temps ». - En fait les gens ont du mal à comprendre que j'ai pas du temps en plus. S'ils veulent mes difficultés, cadeau ! (<i>rire</i>) Prenez ! - Même au niveau de l'encadrement, je vois des secrétaires qui me disent « au pire s'il y a une épreuve qui est un peu plus simple pour vous, prenez une demie heure de cette épreuve ou un quart d'heure et ça vous laissera 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour moi, la dyslexie c'est une façon différente de voir et d'appréhender le monde. Une façon plus basée sur les formes, genre vision en 3D automatique ou reconnaissance visuelle des mots sans les lire... et moins sur la lecture. Du coup ça permet d'avoir un esprit et un mode de fonctionnement différents.

	<p>qu'un prof me demande de lire à haute voix.</p> <ul style="list-style-type: none"> - je me rends compte que je n'y arrive pas, que je suis bloquée. - je vais rencontrer une orthophoniste qui me suit toujours et qui a posé un diagnostic en fait, de dyslexie et dysorthographe à 20 ans. - à partir de là, j'ai eu des tiers-temps - j'ai voulu retourner en médecine. - j'ai raté. - je suis allée en pharmacie pour être préparatrice en pharmacie. - J'ai eu le diplôme - J'ai eu de gros, gros soucis par rapport à ma dyslexie, notamment au travail. - j'ai pas exercé le métier et me voilà maintenant en première année de socio et j'essaie de passer le concours d'assistante sociale. 	<p>le temps de faire une pause ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non, parce que pour eux, déjà nous les dyslexiques, on est avantagé et les gens voient ça comme un avantage. - dans toutes mes formations, depuis que j'ai le tiers-temps, c'est ça, bah « vous avez déjà un bonus donc en plus vous n'allez pas demander en plus d'avoir une pause quoi ». 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - je commence par le primaire - Globalement ça c'est bien passé - J'avais quelques difficultés au CP avec la lecture et tout ça. - j'ai eu des profs qui m'ont aidé et qui ont essayé de comprendre. - Après je suis arrivée au collège. J'ai fait deux collègues - de ... 6^{ème} – 5^{ème} j'en ai fait un et après j'ai changé - Du coup, arrivée en 6^{ème}, j'avais pas des très bons profs. - En 5^{ème}, j'ai eu une prof et c'est elle qui a vu que j'avais quelques difficultés et tout ça... - elle m'a demandé si je voulais bien faire un bilan orthophonique 	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai été diagnostiquée en 5^{ème} - c'est ma prof de français de 5^{ème} qui a vu au niveau du travail que je rendais ou des trucs comme ça. C'était moins à la lecture, c'était surtout à l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - La dyslexie pour moi déjà c'est un problème parce que, enfin, oui c'est un problème, c'est ... pas pratique tous les jours quoi. C'est... pas un fardeau quoi mais... quand on est à l'école ou quoi et que ... qu'on a du mal c'est dur. C'est un problème qui touche son estime de soi parce qu'on est toujours obligé de devoir travailler plus ... enfin oui c'est un problème pour moi. - La dysorthographe c'est pareil, c'est toujours un problème mais c'est... un problème différent que la dyslexie parce que là c'est ... enfin je sais ce que sais

	<ul style="list-style-type: none"> - du coup j'étais dyslexique et dysorthographique - Du coup j'ai commencé à faire des séances d'orthophonie - Après, quand je suis arrivée en 4^{ème} - j'ai changé de collège là - j'ai quand même fait suivre mon dossier par rapport à tout ça - le collègue m'a très bien pris en charge, tout de suite, ils m'ont mis des aménagements, que ce soit enlever des questions ou rajouter un tiers- temps. - ça c'est très bien passé. - Après au lycée - J'ai dû encore faire passer mon dossier chaque année parce que même si j'étais dans le même lycée, ils m'oubliaient... - Après les profs aussi au lycée m'ont bien pris en charge et ont compris. Voilà ça c'est bien passé. - La première année de fac d'histoire, ça va ... - ça se passe bien mais après... c'est niveau personnel, je préfère changer et faire un autre truc. - je vois pas ce que je peux faire derrière qui pourrait m'intéresser. - je vais faire préparatrice pharmaceutique. 		<p>parce que je le suis quoi... j'écris comme je l'entends, du coup forcément c'est plus compliqué... quand j'écris des fois, je ne sais pas comment, enfin quand j'écoute, je ne sais pas comment ça s'écrit, du coup, je l'écris comme je le pense mais après je vois qu'il y a un problème mais je ne sais pas le changer... j'arrive à le voir parce que j'ai une mémoire visuelle.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> - avant j'étais dans la région parisienne - du coup tout s'est passé dans les règles et dans la mesure. - ... c'est vrai que j'ai quand même eu des difficultés très rapidement donc... - en fait en CP on a remarqué qu'en fait j'étais un peu plus lente 	<ul style="list-style-type: none"> - c'était surtout quand j'étais petite - du coup, du CP au CM1. - des cours d'orthophonie de 2 à 3h des fois à côté, en semaine - c'est vrai qu'il y a eu une amélioration - je sais que oui il y a une amélioration, parce qu'en soit je n'ai jamais redoublé, je n'ai jamais eu de 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour expliquer la dyslexie, j'avais pour habitude de prendre une image que j'avais vue sur internet. En fait, c'était comme une forme de cercle. En fait, il y avait la dyslexie et il y avait tout ce qui avait à côté. Donc avec différents types de

	<p>pour lire, pour écrire donc du coup mon professeur l'a tout simplement signalé à mes parents.</p> <ul style="list-style-type: none"> - j'ai commencé à prendre des cours de dyslexie, enfin des cours... tout simplement d'orthophoniste en CP - Ensuite, arrivée vers le CM1, j'ai déménagé du coup dans la région d'Occitanie. - du coup j'ai arrêté parce que j'avais du mal du côté... enfin tout ce qui était du côté de l'orthophonie et tout. - J'avais beaucoup de mal avec la personne qui me... qui tout simplement me gérait. - mes parents ont décidé tout simplement de laisser faire les choses et si les professeurs remarquaient le besoin, bah... qu'ils reviendraient vers eux. - en 6^{ème} quand j'ai commencé les langues, en anglais ... Euh... quand j'ai commencé les langues, tout ça... il y a des profs qui m'ont dit « ah tu ne serais pas dyslexique par hasard ? ». - Mais en tout cas c'est vrai qu'on ne l'a jamais vraiment trop remarqué. - j'ai toujours eu des problèmes d'orthographe, d'écriture... - J'ai eu mon brevet, j'ai eu mon bac, enfin... Et puis, je n'ai pas redoublé, ni sauté de classe, donc voilà. - Actuellement je suis en LEA mais je risque de changer... - et après sinon j'ai eu un bac ES 	<p>problème face à ça par la suite.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donc en CP... On est passé par un médecin je crois. Et après orthophoniste. - par le biais de faire des cours d'orthophonie, j'me sentais un peu plus à l'aise. - c'est vrai que j'étais assez timide et j'osais pas trop parler alors qu'aujourd'hui c'est tout le contraire - je pense que ça a dû débloquent quelque chose - en CP il y avait moquerie, il y a tout ce qui va avec quoi. 	<p>dyslexie... je sais qu'il y a tout ce qui est numérique, euh... tout ce qui est au niveau de la lecture. Je sais plus quel type de dyslexie j'avais mais maintenant que je suis grande j'arrive à le voir moi-même, puis les profs arrivent à me cibler. Mais en tout cas l'écriture c'est le plus gros point de ma dyslexie.</p> <p>-</p>
--	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Alors j'ai choisi ES parce que... - j'aime bien les challenges dans ma vie - aller en L c'était choisir la facilité - coef 9 espagnol, parce que je suis d'origine espagnole donc hop quoi. - Mais à côté j'ai vu les ES, en fait, ça m'intéressait plus. Je savais que j'allais un peu plus ramer dans cette filière et je prenais plus un risque mais ça m'intéressait plus. - Ma dyslexie en espagnol, ça se voit moins parce que je pense qu'il y a moins de règles de grammaire etc. - il y a moins de difficultés au niveau de l'orthographe - Et après, en espagnol, souvent, on dit qu'on l'écrit comme on le dit. - Par contre l'anglais, ça se voit énormément... 		
--	---	--	--

Q3. Depuis ce diagnostic, y-a-t-il eu des impacts sur ta vie ?

Discours de type positifs / constructif / favorable		Discours de type négatif / critique / les limites
1	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a eu beaucoup d'impacts - déjà ma mère est autant dyslexique - j'ai mis un mot sur les difficultés de ma mère - on s'est retrouvé dans quelque chose où on pouvait en parler alors qu'avant on était chacune un peu seule dans nos difficultés. - impact aussi pour moi, intérieur - je ne suis pas la personne bête, qui n'avait pas envie d'apprendre à lire, qui ne faisait pas d'effort, qui était un peu flemmarde alors que je me posais pas du tout comme ça alors que finalement j'étais juste une personne qui avait des difficultés - Donc après j'ai changé d'orthophoniste. - J'en ai trouvé une nouvelle avec qui ça c'est beaucoup mieux passé, on a fait un accompagnement beaucoup mieux - j'ai eu une reconnaissance MDPH 	<ul style="list-style-type: none"> - entourée de professionnels complètement inutiles - Ah oui, parce que j'ai vu une orthophoniste enfant. Donc voilà, des professionnels inutiles que ce soit elle ou les enseignants. L'orthophoniste je l'ai vue quand j'avais 6 ans. - Ça n'a pas été le cas. Avant mon orthophoniste qui me suit, j'avais une autre orthophoniste qui m'avait dit que j'étais sûrement dyslexique mais qui ne m'avait pas donné de rapport de bilan. - Elle m'avait juste fait passer des tests, un peu entre guillemets comme ça. - Et en fait elle me mettait encore plus en difficultés... - Ça me mettait dans une difficulté... - En fait l'avant diagnostic était dur et l'après diagnostic était dur mais différemment au final. - c'est dur avec les autres - Je n'ai pas fait le renouvellement parce que je ne trouve pas un médecin qui soit

		<p>d'accord de me faire un renouvellement de MDPH</p> <ul style="list-style-type: none"> - j'ai eu des grosses difficultés que j'ai eues dans mon boulot qui s'est soldé par un burn-out - je n'ai pas eu l'aide dont j'ai eu besoin alors que j'avais la reconnaissance à cette époque-là. - pour les médecins la MDPH, c'est réservé aux personnes qui ont de graves problèmes on va dire. - Le problème que j'ai avec le tiers temps, c'est les mêmes que j'ai dans le travail et le monde qui m'entoure en fait. Les gens ne le captent pas parce que ça ne se voit pas. - Depuis le diagnostic je ne lis plus, j'ai arrêté. C'est-à-dire que j'ai dit au prof « voilà je suis dyslexique, je ne lis pas à haute voix devant la classe ». Tous les élèves se moquaient, j'étais toujours la seule élève dyslexique de ma classe, je suis de 1991. C'était pas comme maintenant, maintenant il y a plein d'aménagements, de dispositifs...
2	<ul style="list-style-type: none"> - Dans ma vie non et après dans ma scolarité bah... oui forcément, du coup. - je me disais que c'était pour mon bien et tout... si ça peut m'aider 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfin, je sais que les gens ne comprenaient pas forcément, enfin... c'était des fois mal vu de faire de l'orthophoniste ou quoi... - Tout de suite c'était un préjugé quoi. - J'ai arrêté par manque de place, parce que c'est très difficile d'avoir une place. - je suis partie dans une plus grande ville... du coup mon orthophoniste me disait de chercher plus tôt, en m'éloignant ... - Et vu que j'étais à l'internet et tout.. c'était trop compliqué... Donc j'ai arrêté. - Quand je suis entrée en première, j'avais envie de recommencer, enfin j'avais ce sentiment... Après bon, je n'ai pas pu parce que du coup il n'y avait pas de place ...
3	<ul style="list-style-type: none"> - il y a une grosse différence entre quand je passe à l'oral et mes notes à l'oral, présentation, des choses comme ça où j'ai des très, très bonnes notes des fois 	<ul style="list-style-type: none"> - Chez moi la dyslexie, c'était l'écrit surtout... c'est le plus gros impact - et par contre dès que c'est l'écrit, c'est plus délicat... - J'ai toujours énormément de fautes d'orthographe. - ça pose énormément de problèmes parce que... voilà - c'est la base j'ai envie de dire. - quand j'écris quelque chose, je sais que c'est bourré de fautes. - je ne peux pas les corriger parce qu'il y en a beaucoup bah que je m'en rends pas compte ou sinon je ne sais pas tout simplement... - c'est difficile dans le sens où c'est pesant parce qu'on se dit que c'est la base quoi... - enfin pour moi c'est quelque chose de normal quoi

		<ul style="list-style-type: none"> - C'est la première chose qu'on voit chez quelqu'un et c'est vrai que ça peut apporter un peu de difficultés - Après j'ai toujours eu des difficultés pour lire les textes. - J'ai besoin de beaucoup plus de temps que tout le monde. - quand j'étais petite c'était beaucoup les heures aussi... compter c'était pas un problème mais les heures, la lecture et surtout l'écriture ; confondre les lettres, tout ça. -
Q4. As-tu eu des aménagements scolaires depuis ton diagnostic ?		
1	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai le tiers temps, j'ai eu une salle particulière avec soit que des tiers temps soit une salle particulière toute seule. - On m'a proposé l'ordinateur - j'ai une très bonne orthographe maintenant, donc je ne vois pas forcément l'intérêt de demander un ordinateur - J'ai aussi eu le droit à la RQTH - J'ai des cours écrits - je suis au SED - j'ai eu un preneur de notes 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai eu plus le tiers-temps. - Après au collège c'était surtout...en fait, ils enlevaient des questions. C'était chiant parce qu'ils m'enlevaient les meilleurs questions. (<i>rire</i>) - Là à la fac c'est tiers-temps aussi. - Je suis dans une salle avec d'autre tiers-temps. C'est moi qui le demande, j'ai eu l'habitude comme ça pour le bac et tout donc... - j'ai été dans une salle avec des tiers-temps et non tiers-temps mélangés. 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - on l'a abandonné avec mes parents parce qu'ils voulaient voir si j'arrivais à vivre sans qu'on me catégorise en tant que dyslexique parce que c'était quelque chose qui dérangerait... - c'est le déménagement qui nous a fait « ok bah on passe à autre chose ». - Je sais qu'au collège, et tout, on avait tout ce qui était aménagement, j'ai décidé de ne pas le prendre - j'avais le droit, souvent, à une demie heure de tiers-temps, en fonction des horaires - Je l'ai toujours refusé quelle que soit la matière. - j'avais envie de le faire comme les autres. - Donc j'me suis dit « ça ira comme ça » et au final, ça été. 	

Annexe 5. Tableau 2 : le rapport à autrui

Synthèse des réponses sélectionnées par rapport aux questions 5 et 6 du guide d'entretien		
	Q5. Étant élève dyslexique, que ressens-tu par rapport aux autres élèves ?	Q6. Comment vous te situes-tu par rapport aux autres élèves ?
1	<ul style="list-style-type: none"> - Ça va être compliqué à répondre parce que j'ai peut-être un autre souci mais qui du coup agit dans l'interaction - En fait j'ai des problèmes avec les interactions aux autres. - je suis en train d'essayer de faire un diagnostic au CRA pour de l'autisme. - Les médecins qui m'ont suivi ont tous pu dire que j'avais des problèmes avec les normes sociaux. - Est-ce que c'est de l'autisme ou autre chose, c'est ça qu'on essaye de statuer. - il y a des problèmes interactionnels. Donc par rapport aux autres, alors moi j'ai toujours été isolée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alors par rapport aux personnes non dyslexiques, en soit, ma dyslexie ne me gêne pas par rapport aux autres parce que j'ai eu la chance d'avoir une orthophoniste qui m'a montré les avantages de la dyslexie - Le premier déjà c'est une très, très bonne vision dans l'espace - Voilà, pour moi le gros avantage c'est ça, la vision 3D et voilà - Après, je considère qu'il y a des choses que je vais mieux comprendre, il y a la vision 3D mais aussi l'esprit logique, un petit peu, qui va derrière cette vision en 3D - vu que je ne me suis pas centrée sur la lecture et tout ça j'ai dû apprendre autrement. - ça m'a développé quelque part cet esprit, un peu, d'analyse scientifique, que j'avais aussi en français hein - Quand il y avait une phrase avec un verbe à conjuguer, je lisais dans la consigne le temps. « Présent ». D'accord, donc tout au présent. Je cherchais le sujet et je ne lisais jamais mes phrases hein, si je commençais à les lire, on aurait pas fini le travail (<i>rire</i>) - C'est ça qui faisait que j'avais de bons résultats et que je suis toujours passée... - Donc ça je trouve que c'est un avantage que tout le monde n'a pas forcément. - Après les inconvénients, forcément c'est la lecture et tout ça. Par rapport aux autres, en fait, j'me sens un petit peu... je n'ai pas forcément confiance en moi quand il s'agit de lire. - je me sens toujours dans l'obligation de les prévenir un peu parce qu'on s'est moqué de moi et que je n'ai pas envie qu'on se moque encore de moi. - Par rapport aux dyslexiques - Je n'en connais pas à la fac. - ... j'ai beaucoup de mal à me faire des contacts donc j'ai deux amies de la fac et elles le sont pas - Les enseignants qui ont dit « voilà même si vous en ressentez pas le besoin, si vous avez possibilité de l'avoir, demandez-le.

		<p>Du temps en plus ça fait de mal à personne ». Donc partie de là, ça banalise un peu le truc</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfin oui pour moi, dans la salle de tiers temps il peut y avoir n'importe quel problème qui nécessite un tiers-temps - je considère que les autres dyslexiques, ils sont comme moi, qu'ils ont surement des ... un vécu, pas forcément le même mais qu'ils ont aussi traversé des choses plus ou moins faciles par rapport à ça. - Je pense que chaque élève à quelque chose, enfin, on est là pour une raison, on n'est pas étudiant, surtout en fac, sans raison. - Qu'on soit dyslexique ou pas dyslexique, au final ça ne change pas grand-chose pour moi... - Je ne considère pas forcément qu'il y ait de différences par rapport au fait d'être dyslexique - Il y a peut-être plus de difficultés à être dyslexique et étudiant parce que comme je le disais il faut se battre pour avoir un tiers-temps, il faut se battre pour avoir des pauses et même quand on se bat, même la DIVE qui est censée s'occuper de nous, du Pôle Handicap - y'a pas de différence sur le profil étudiant, il y a une différence sur comment on est encadré en fait.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Pour ceux non dyslexiques, dysorthographiques - j'ai toujours dû fournir un travail plus important que les autres - Du coup je voulais faire les même choses, mais du coup je devais passer plus de temps pour mes leçons ou quoi, parce que moi je suis obligée de tout réécrire à chaque fois... - C'était plus compliqué parce que du coup j'me disais « enfin il y en a... je les vois, ils ne font rien et ils ont des meilleures notes que moi » - je suis là en train de travailler comme une folle et j'arrive à peine à avoir la moyenne donc forcément c'était démotivant à un moment... - j'ai su m'en tirer et montrer que j'en étais capable malgré tout ça donc... ça va. - Et après par rapport à ceux qu'ils le sont - C'est pas pareil - c'est bête à dire mais on se comprend - c'est différent pour chacun mais d'un côté on se comprend - j'ai déjà pu en parler avec d'autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais pas... j'me... On est au même niveau. On est différent certes parce que moi j'ai plus de difficultés en quelques sortes mais après ce n'est pas pour ça que je les vois plus hauts que moi.

	<ul style="list-style-type: none"> - on en rigole, parce que c'est la vie. Y'a pire dans la vie quoi. - Après à une époque, je me suis intéressée au manga, du coup ça m'a aidé à lire et du coup ça m'a aidé en quelque sorte à battre ça. - c'est surtout avec l'orthophoniste que j'ai réussi à faire des progrès 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - c'est plus de difficultés en fait - C'est plus difficile de surmonter des choses qui sont plus basiques en fait - tout le temps les autres, ils ont fini avant, ça te met une pression - Mais du coup, avec autrui, c'est surtout bah... on voit qu'on a une difficulté, enfin on a quelque chose en plus, une difficulté en plus. - c'est minime mais c'est vrai que c'est dur. - C'est compliqué, bah du coup je le ressens quand je suis avec d'autres personnes - Par rapport aux élèves dyslexiques - on voit qu'il y a différents échelons de dyslexie - j'me suis senti bah... à côté avec moins de difficultés et d'autres personnes où ils ont un niveau de dyslexie plus petit, puis d'autres personnes, ils sont au même niveau ... - Puis c'est vrai qu'on se comprend un peu mieux - j'en ai vu mais j'en parle pas forcément non plus, enfin ça m'arrive quand les gens me le demandent ou quoi ... 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est vrai que niveau orthographe, ah bah souvent bas ... vraiment le plus bas, on ne peut pas faire pire. - Genre, vraiment, c'est quelque chose qui me ... c'est compliqué pour moi. Enfin c'est dur pour moi. - Mais c'est comme ça - enfin je le ressens comme un poids quoi, totalement. - je sais que si j'avais pas ce problème-là, j'aurais des résultats bien plus... enfin plus supérieurs - des fois j'écris des choses que ... j'veux faire comprendre ça et en fait je fais comprendre l'opposé.
Q7. Ressens-tu un effet de compétition dans ta filière ?		
1	<ul style="list-style-type: none"> - Alors non je ressens pas spécialement de compétition... - on va dire que même dans les filières où il y en a j'ai toujours pensé que si le choix se posait entre moi et d'autres personnes ce serait eux qui seraient pris. - j'essaye de ne pas trop penser aux autres, travailler le plus que je peux, souvent jusqu'à saturation, et faire de mon mieux... - Quand j'ai une bonne note je suis toujours étonnée - je garde de mon retard dans l'apprentissage beaucoup de difficultés d'expression surtout à l'oral et en temps limité. - Donc non, pas de compétition parce que je pars perdante d'avance donc si je pense compét, je m'inscris pas du tout dans les études. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Non pas spécialement, en histoire non. Enfin, après j'ai fait des rencontres et tout et ils m'aident parce que du coup je leur ai dit que j'avais quelques difficultés. Et souvent la plupart, ils sont toujours à vouloir m'aider ou quoi donc... 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Euh... oui et non - C'est un niveau très important donc du coup on se dit « ouais il y a un effet de compétition ». - Mais indirectement non parce qu'on s'entraide beaucoup puisque c'est dur. - on s'est beaucoup entraîné entre nous 	

	<ul style="list-style-type: none"> - il y aura moi à côté, je n'aurais pas ce ... cet effet pertinent ... bah c'est sûr qu'il va avoir une meilleure note que moi. - Donc c'est sûr qu'il y a de la compétition mais c'est pas autant que dans des études tout simplement où c'est les 10 premiers... médecine quoi. - Là je veux changer de fac - ils ne m'avaient pas vraiment dit qu'en première année il y a quasiment que de l'écrit. - toute ma scolarité c'était souvent mon oral qui compensait l'écrit en langue ou ailleurs. - pour moi au lycée, y'avait 80% d'écrit, et allez 20% d'oral, - à la fac, là maintenant, j'ai 5% d'oral et 95% d'écrit avec beaucoup de grammaire, de traduction - donc du coup c'est très compliqué pour moi - Malgré ça, ça va je m'en sors mais du coup ça me plaît pas parce que je sais que déjà j'ai l'écriture ... - en français c'est super dur, du coup on me demande en langue et c'est complexe aussi. - c'est beaucoup de stress - c'était pas ce que je m'attendais - ça me plaît pas non plus trop le fait, en fait, d'écrire, d'écrire, d'écrire puisque j'ai des difficultés là-dedans - c'est sûr que ça ne me plaît pas et je rends des choses qui me plaisent pas ... - je ne suis pas épanouie dedans. - ce changement est lié entre autres à l'impact de la dyslexie dedans, c'est sûr et certain.
--	---

Annexe 6. Tableau 3: l'estime de soi

Q8. Pour toi, qu'est-ce que l'estime de soi ?		
1	Alors, l'estime de soi, pour moi, c'est le fait de savoir qu'on est quelqu'un déjà, de savoir qu'on est quelqu'un, qu'on mérite de vivre et qu'on a une importance, déjà pour soi-même et qu'après on arrive ou pas à la montrer aux autres, mais en tout cas c'est un processus assez interne. C'est-à-dire que les autres peuvent influencer sur notre estime de nous mais au final c'est ce que nous on ressent de nous. C'est-à-dire que si on se regarde dans un miroir, on se dit « qu'est-ce que je vau », est ce que quelque part est ce que je prends pas l'air de quelqu'un d'autre, est ce que voilà, je mérite entre guillemets de vivre. Voilà. Pour moi, c'est un processus interne parce que bah comme je le disais, j'ai eu des difficultés avec les autres élèves, avec plein de monde, voilà, dans toute ma vie. Si on se base trop sur l'extérieur, en fait, le problème c'est que ... c'est trop « sciant » en fait, un coup on va se dire « je suis quelqu'un de bien j'ai plein d'amis » admettons, et le lendemain tous nos amis arrêtent de nous parler parce qu'ils se sont aperçus qu'on leur avait menti sur un truc ou j'en sais rien... ou ils ont inventé un truc parce que les gamins... il suffit « que machin m'a dit que »... et voilà et... du coup bah on a plus d'estime. Que ça mette un coup c'est normal mais c'est quand même l'image qu'on a de soi, un peu la résilience en fait.	
2	Bah... je sais pas ... c'est voir comment on se voit personnellement, comment ... comment on peut s'aimer aussi, je sais pas. Ouais, je sais pas... c'est la vision que l'on a de nous-même.	
3	Euh... bah c'est ... selon moi, tout simplement comment... Je dirais... je sais pas après mais ... L'estime de soi je le lierais avec la confiance en soi. Et puis aussi le fait de pouvoir s'analyser du coup.	
Q9. Si tu devais évaluer ton estime de soi globale, que me diriez-vous sur une échelle de 1 à 10 sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte ? Explique-moi pourquoi.		
	Discours de type positif, estime de soi en hausse	Discours de type négatif, estime de soi en baisse
1	<ul style="list-style-type: none"> - Je dirais... 7. - je me mets plein de points dans les études, la résilience enfin plein de trucs comme ça... un peu tout ce qui est interne à moi. - je suis très fière de mes goûts, je suis très fière de plein de choses, de mon couple, de plein de choses... - par exemple, on me dit « oui de toute manière, tu es nulle en lecture ». Admettons. Je vais répondre « au moins je sais lire, c'est déjà mieux qu'avant et moi je suis très, très fière de savoir lire et oui je lis que des romans jeunesse parce qu'un roman pour adultes bah... - et oui c'est comme ça ! 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais ... là où ça va pêcher, là où je trouve que je suis nulle c'est dans les interactions aux autres et même par rapport à ma dyslexie, en ma manière de dire que je suis dyslexique, d'aborder, de demander un tiers-temps, d'expliquer les trucs... enfin là-dedans je sais que je suis très nulle et je sais par exemple bah en entretien d'embauche, il y a un moment où il faut bien que je cale que je suis dyslexique s'il va falloir que je range des trucs par ordre alphabétique (<i>rire</i>) - par rapport aux interactions aux autres, là-dessus je crois que je me mets 0 ou ... 1 ou 2.

	<ul style="list-style-type: none"> - j'assume, je sais lire et si t'es pas content et bah c'est pareil - Mais ça, je ne sais pas le faire dans les interactions, donc du coup voilà pourquoi le 7 et après dans tous les autres domaines, je suis assez compétente. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Actuellement, je me mettrais 7 ou 8. Parce que maintenant j'ai accepté comme j'étais - on m'a beaucoup aidé à accepter tout ça - je n'ai pas de problème particulier. - le deuxième (collège) 6-7, j'étais à l'aise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Au lycée, je serais peut-être plus à 6 parce que c'est une période plus compliquée - Au premier collège, je mettrais 5 - Primaire, bah... j'ai eu un petit traumatisme on va dire... enfin j'en avais parlé à mon orthophoniste et ... je mettrais 5 pas plus
3	<ul style="list-style-type: none"> - en primaire on le voit mais pas tant que ça. - je vais dire environ 5 parce que j'avais... enfin je ne sais pas comment l'expliquer mais je ne savais pas vraiment si j'étais confiante ou pas... - fin primaire, euh... fin primaire quand j'ai déménagé, j'me suis senti... enfin ça m'a fait du bien parce que c'était plus petit - Après quand je suis arrivée ici dans le sud en primaire, c'est vrai que je l'aurais mise à 6, enfin un tout petit peu au-dessus - mais du coup, elle (la prof) m'a dit « non je pense vraiment que tu y arriveras ». - Au final, moi au collège, contrairement à beaucoup d'élèves, j'ai fait que progresser... pourtant j'avais arrêté l'orthophoniste. Mais j'ai énormément progressé - Je suis passée, du coup de 11 à 14,5 avec du coup le brevet mention bien. - mon estime de soi n'a fait qu'augmenter. - Donc j'étais à 5-6, et là je l'aurais mise à 7-8 - j'étais dans les 7 premières de la classe donc c'est sûr que j'étais contente. - j'ai un peu remonté en première - Du coup, les résultats... en économie, j'ai eu 10 et 10 à ma spé sciences po. - après les résultats, mon estime est passée à 6. Ça m'a fait du bien. - Quand je suis arrivée, après, en langue étrangère appliquée, début d'année, j'étais plutôt sûre de moi... - en espagnol, ça allait, en anglais, un peu moins... mais ça allait quand même - Début d'année j'étais à 6. 	<ul style="list-style-type: none"> - globalement c'était moyen. - que quand tu te retrouves avec des élèves autour de toi qui sont bons et que toi t'es moyenne et bah... l'estime de soi baisse d'un cran quoi. - j'ai eu une prof qui a douté, qui a douté à me faire redoubler... - Après quand je suis passée au lycée, la seconde ça m'a mis un coup de ... un coup au moral quoi donc du coup, je pense que j'étais à 4 vers la seconde - en terminale on m'a mis dans une classe... - c'était 15 très bon élèves - moi en économie, par exemple, j'avais beaucoup de mal - j'avais 6 de moyenne quand même au premier semestre... - Du coup ça m'avait fait vraiment du mal... - j'étais dans une classe où il y avait un niveau de dingue et j'avais du mal à suivre - donc l'année du bac, l'estime de moi... 3 - Ça été très, très dur

	<ul style="list-style-type: none"> - vu que j'avais appris à lire j'avais une certaine fierté. - mais, au moins, j'arrivais à comprendre un texte - j'avais cette fierté-là de me dire « je suis capable de lire un énoncé » - il fallait lire des textes et... j'appréhendais mieux - Après j'étais très, très forte en français, en grammaire vraiment très, très forte, les subordonnées et tout. - Après le lycée, pareil. - Donc moi je voyais que je progressais - Donc quelque part, ça montait un petit peu, genre vers 5 mais c'était pas non plus transcendant. - J'ai fini par me renfermer sur un forum RPG. C'est en gros, on joue le rôle d'un personnage et on interagit sur un thème en particulier. 	<ul style="list-style-type: none"> - ça a été l'horreur en terminale parce qu'en fait, bon déjà en première et terminale, j'étais une très mauvaise élève - je séchais 80% des cours. De toute manière, je n'arrivais pas à les prendre - Et pour réviser mon bac, vu que mes cours, je savais que c'était un peu... bancal, j'ai pris un livre - Et j'ai eu mon bac avec ce livre en fait, parce que j'étais incapable de prendre un cours. - Quand je suis passée en médecine, ça a été l'horreur. - En médecine, je me donnerais 0. - Ça a été chaotique - je me suis retrouvée toute seule dans 9m², plus aucun lien social, mes amis qui ont arrêté de me parler et donc j'étais toute seule... - Les cours, je n'arrivais pas à les prendre, je n'arrivais pas à les suivre. - Les examens, bah si j'étais en situation d'échec parce que j'avais ni le temps de les finir ni bah... j'avais même pas les cours au final. - donc là c'était 0, c'était le fiasco ... - ... j'étais en couple avec... j'ai eu plein de problèmes avec... et ça c'est terminé en violence conjugale. - Très compliqué ma première année de médecine. - je suis tombée au fond du gouffre. - J'étais face à toutes mes difficultés - donc ça a été comme ça jusqu'à mon diagnostic - j'ai redoublé ma première année de médecine - les points qui manquent, euh... ils viennent, parce qu'en fait, j'étais en mineur japonais et que là, par contre, j'avais beaucoup de mal à suivre
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - ensuite je suis passée en Lettres Modernes où j'ai eu 19-20 ans et j'ai été diagnostiquée en janvier. - J'ai été diagnostiquée après mon partiel de premier semestre - je dirais que j'étais à 7 parce que j'arrivais à faire plein de trucs - j'étais très fière - j'ai eu 15 en fait. Sachant que je venais d'un bac S et tout, donc, j'étais très, très fière, c'était sur un commentaire de texte, j'étais très, très fière - ça m'avait redonné confiance - Après, avec l'orthophoniste, c'était mieux. - Quand j'ai eu le diagnostic, je crois que je suis repassée à 8 ou 9 parce que j'avais, j'avais confiance et puis elle me proposait des solutions. - Elle me proposait des accompagnements - ça m'a beaucoup, beaucoup apporté. - Donc elle me proposait des choses, et là ouais, je suis montée à 9. - un super accompagnement, plus un tiers-temps, plus plein de choses, auxquelles j'avais jamais pensé... 	<ul style="list-style-type: none"> - sous-disciplines associées en Lettres et du coup j'avais pris résumé de texte - j'ai commencé à bloquer en fait, et là j'ai fondu en larmes - enfin je me suis retrouvée face à des difficultés comme ça. L'orthophoniste a quand même dû intervenir. Donc là, ça a commencé à redescendre. J'ai un peu pris conscience que l'administratif allait être compliqué - c'est redescendu vers 8 parce que je me dis « ça va être un combat quotidien ». - Et après ça a commencé à redescendre quand j'étais dans ma formation pour être préparatrice en pharmacie - ... J'ai fini en burn-out - ce qui fait qu'en fait, l'an dernier, je suis retournée en Lettres Modernes, je ne savais pas quoi faire, je n'ai pas demandé de tiers-temps... - J'ai même passé le concours pour être assistante sociale, je n'ai pas demandé de tiers-temps, c'est une des raisons, je pense pour lesquelles je n'ai pas eu le concours. - Mais, ouais, à l'intérieur, au niveau dyslexie, je me sens un peu brisée maintenant et, je ne sais pas comment l'aborder ... - J'ai arrêté le tiers-temps, j'ai arrêté l'orthophoniste, j'ai tout arrêté. Et là... bah ouais, j'essaie de reprendre mais je n'ai plus la confiance que j'avais - je suis passée du 7 au diagnostic au 6.
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Là je l'ai redemandé cette année mais c'est vrai que maintenant c'est ... ouais... maintenant je suis plutôt à 6. - en socio je m'éclate - J'adore la socio - j'ai une UE en socio, j'ai eu 14,5 donc je m'en sors vraiment bien, j'aime beaucoup ce que je fais - ça se passe vraiment bien en socio et j'aime beaucoup ce que je fais 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - C'est pareil que l'autre question - En ce moment, je dirais ... je sais pas 7. - Collège je mettrais 6 parce que ça allait mieux ... enfin surtout à la deuxième partie, après le diagnostic. - Le lycée, bah... 6 je pense. Ouais c'est bien. - Et primaire... 5. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais, la première partie du collège, ouais 5 parce que je me sentais un peu nulle par rapport aux autres.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Alors je dirais la même chose quasiment... - ça a un gros impact le scolaire - c'est vrai que j'aime bien les études, j'aime bien aller à l'école donc du coup c'est vrai que ça a un gros impact dans ma vie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Après, c'est sûr que si à côté je mettais à part le scolaire, j'ai une estime de soi un peu plus élevée parce que c'est vrai que dans la vie de tous les jours t'écris pas une introduction...
Synthèse des réponses sélectionnées par rapport aux questions 11 et 12 du guide d'entretien :		
	Q11. Dans quel domaine ton estime de soi est la meilleure ?	Q12. Dans quel domaine ton estime de soi est la moins bonne ?
1	Alors, il y en a 2. Les jeux vidéo et la cuisine.	Les interactions humaines.
2	J'avoue que le sport j'aime bien... Enfin, souvent j'aime bien le sport du coup ... je trouve que je peux montrer... enfin plus facilement faire mes preuves. Ça a toujours été le sport, dans ma famille il y a des garçons donc j'ai toujours été un peu plus dans ce truc-là.	Je sais pas... la moins bonne... je sais pas... je n'en ai pas en tête là comme ça.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Dans le sport. Ça a toujours été comme ça. J'ai toujours été assez forte en sport de manière générale - y'a eu un sport en particulier, y'a eu l'équitation 	Je dirais l'écrit, tout ce qui est rédactionnel en fait. Donc une partie du scolaire.

	<ul style="list-style-type: none"> - Et toujours une histoire de challenge - Mais ça m'a épanoui énormément - Au niveau de l'équitation je dirais 8. Ah oui, oui c'est beaucoup plus que le scolaire. - j'ai de quoi être fière. 	
Q13. Quelles variations de ton estime de soi as-tu pu remarquer tout au long de ton parcours scolaire ?		
	Variation vers la hausse de l'estime de soi	Variation vers la baisse de l'estime de soi
1	<ul style="list-style-type: none"> - Après quand j'ai eu le diagnostic, j'ai repris confiance parce que j'me suis dit « en fait finalement, tu as quand même fini par avoir ton bac scientifique, machin, sans aucune aide, sans aucun accompagnement, avec une lecture quand même de CE2 - Euh voilà, j'étais quand même assez fière de moi. - J'ai pris confiance en moi et j'me suis dit que maintenant ça allait aller vers du positif parce que j'aurais eu de l'accompagnement adapté, j'aurais le soutien adapté, les dispositifs adaptés, tout ça... 	<ul style="list-style-type: none"> - Avant le diagnostic, jusqu'à mes 20 ans, ça a été compliqué parce que, bah ... j'avais tendance à penser que j'étais une petite merde qui au final ne faisait pas les efforts que les autres faisaient - Que voilà je faisais pas forcément les efforts que les autres faisaient - Donc c'est resté assez élevé jusqu'à ... ma formation en pharmacie où là ça a dégringolé et c'est reparti sur du 0 pour revenir maintenant vers du 6. - Parce qu'en fait, on m'a brisé en me disant que le fait que je sois dyslexique, qu'au final c'était la pire tare de la société. Du moins, moi je l'ai vécu comme ça. - Et maintenant, j'essaye de reprendre un peu confiance en moi mais ... du point de vue scolaire ...voilà il n'y est plus.
2	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai su m'en servir en quelque sorte et montrer que je pouvais en être capable - j'ai toujours été dans une situation à vouloir toujours monter plus haut - Enfin à prouver que j'en étais capable - on a pu mettre, on va dire, un mot sur mes difficultés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Peut-être que du coup au collège... quand on m'a dit ça et tout... je l'ai pas mal pris mais... bah du coup je suis différente quoi. - Ça fait bizarre du coup - avant le diagnostic, je savais pas, j'avais toujours des difficultés mais c'était comme ça, je ne savais pas ...
3	<ul style="list-style-type: none"> - ma première s'était bien passée, j'avais moins ressenti... 	<ul style="list-style-type: none"> - je suis très irrégulière, des fois je vais sortir des écrits qui sont très biens et d'autres, bon souvent, qui sont moins bons - Le plus bas du bas ça été terminale je pense, vraiment - Ça était quand j'ai passé mon année dans une classe où ils étaient tous vraiment forts et du coup je me sentais vraiment nulle... - Donc l'année du bac, ouais le début d'année du bac ça a été horrible. - Après je sais, que dans le domaine du sport, j'avais eu ma jument qui été blessée, enfin, psychologiquement ça n'allait vraiment pas
Q14. Comment est ton estime de soi depuis ton entrée à l'université ?		
	Discours de type positifs / constructif / favorable	Discours de type négatif / critique / les limites

1	<ul style="list-style-type: none"> - J'avais repris un peu confiance en moi. Parce que j'avais quand même eu mon bac, tout ça... - J'ai été prise en médecine 	<ul style="list-style-type: none"> - Alors, ça a été l'horreur. - C'est quand les cours ont commencé, qu'il fallait faire beaucoup de prises de notes, tout ça... que j'y arrivais pas, que je voyais bien que j'étais en échec - déjà rien que d'avoir mes cours j'arrivais pas à me relire - je prenais le début de la phrase, le temps que l'écrive, que je l'analyse et que j'arrive à faire les lettres, il y en avait 4 qui avaient été dites. - Donc mes cours c'était des points de suspensions, c'était illisible - j'me suis retrouvée dans une situation d'échec et là ouais mon estime de moi est vraiment tombée très, très basse. - quand on arrive en fac de médecine, on nous lâche un peu comme ça, même dans n'importe quelle université... - Il y aurait des choses qui seraient faisables mais qui ne seraient pas forcément coûteuses mais elles n'existent pas. - mon estime de moi a dégringolé - Le passage du lycée à l'université, ça a dégringolé ... - je pense que beaucoup d'étudiants dyslexiques ressentent ce lâcher, surtout s'ils doivent partir de chez leurs parents, potentiellement ne pas avoir leurs amis du lycée avec eux, enfin je pense que ça c'est général quoi...
2	Elle n'a pas vraiment évolué... pareil depuis le lycée. J'étais contente d'être prise à la fac quand même.	
3	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai réussi à sortir un 12 ce qui est très rare car c'est soit 0, soit 12 - tout simplement, alors que plein de monde dans la classe avait 0, bah c'est sûr que mon estime... montagne russe, ça a monté ... 	<ul style="list-style-type: none"> - montagne russe quoi parce que ça dépend des notes que je vais sortir - C'est très difficile - Et puis bah... après en anglais, on va me rendre une expression écrite, on va me rendre une évaluation où on me met 3/10 grammaire anglaise, ça fait mal. Donc, je redescends.
Q15. Dans l'ensemble es-tu satisfaite de toi ?		
1	Oui	
2	Oui, ça va je suis contente de moi.	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Cette année, pour l'instant... oui. - je suis contente parce que je suis toujours là à l'heure d'aujourd'hui - puis bon (<i>rire</i>) toujours le challenge - même si je sais que l'année prochaine je suis prise ailleurs, je suis encore là - parce que je veux m'améliorer tout de même, quand même en langue. Et ... je ne veux pas rester à rien faire - je commence quelque chose 	

Annexe 7. Tableau 4 : l'effet des notes sur l'estime de soi

Q16. Quels effets les notes ont-elles sur ton estime de soi ?		
	Discours de type positifs / constructif / favorable	Discours de type négatif / critique / les limites
1	<ul style="list-style-type: none"> - En plus c'est en socialisation, donc les normes sociales, moi j'ai 14,5 en normes sociales ! - dans toute ma scolarité j'ai toujours essayé et par exemple en français, en dictée, j'essayais, j'ai toujours essayé... - J'étais contente de mon 7 en psycho ! Parce qu'au final la psycho, je ne l'ai pas tant travaillé que ça - même en étant dyslexique, j'ai quand même réussi à faire mes cours 	<ul style="list-style-type: none"> - Alors, faire baisser mon estime de soi si c'est pas 20. Systématiquement - là j'ai eu 14,5, j'ai eu ma note hier et j'étais presque en pleurs. - En me disant, 14,5, j'y ai mis toute mon âme, tout mon cœur et j'ai que 14,5. - mais on me rend une note négative et le prof me dit « bon bah voilà vous devriez avoir -10, je vous mets 0 parce qu'on met pas des notes négatives au collège ». - Ça pique en fait quand on y met toute son âme - Et c'est vrai que du coup moi je mets toute mon âme dans tous mes devoirs, soit copie blanche soit toute mon âme et du coup quand on met toute son âme, son âme, elle vaut combien ? - ce n'est pas possible d'avoir 20 non plus... consciemment je le sais, mais j'ai tellement eu de difficultés, j'ai tellement échoué, on m'a tellement dit que j'étais nulle, que je ne faisais pas d'effort - je me prends 14,5 en cours de socio à côté et je ne suis pas contente parce que c'est en relation aussi avec l'investissement que j'y ai mis et vu que je m'investis beaucoup dans mes cours depuis toujours - globalement, je ne suis pas satisfaite de mes notes. Et globalement, à chaque fois, ça me casse dans mon estime de soi parce que je me dis « t'aurais pu mieux faire ».
2		<ul style="list-style-type: none"> - Bah... des fois... j'me dis... j'ai l'impression d'avoir fait un bon truc et au final vu la note ce n'est pas du tout le cas mais des fois je comprends pas pourquoi cette note là... Parce que je pensais que ça ... que c'était potable on va dire ... - J'étais déçue de mes résultats surtout au lycée - j'avais surtout le bac à la fin, y'avait le bulletin et des fois... enfin surtout dans les matières que j'aimais mais après celle que j'aimais pas j'me disais « hop ». - Actuellement, un peu parfois, mais c'est comme je dis, je comprends pas, parce que je pensais avoir fait un bon truc quand même du coup après je re regarde et j'essaie de comprendre.

		<ul style="list-style-type: none"> - on va dire la matière qui m'a le plus intéressé donc c'est ça qui m'embêterait le plus d'avoir une mauvaise note...
3	<ul style="list-style-type: none"> - Bah c'est important - C'est important pour moi, c'est très, très important même - Donc c'est mes notes, donc obligatoirement ça a un impact. 	
Q17. Que dirais-tu à propos de tes résultats cette année ?		
	Discours de type positifs / constructif / favorable	Discours de type négatif / critique / les limites
1	<ul style="list-style-type: none"> - Cette année, je suis mitigée parce que pour l'instant j'ai eu, comme j'ai dit, un 14,60 ; un 14,5 et un 7. Alors le 7, on s'en fout. Le 14,60 je suis contente aussi parce que par rapport à... parce qu'en fait y'a une partie que je n'avais pas du tout compris - Donc mes résultats, je dirais globalement que je sais qu'ils sont bien 	<ul style="list-style-type: none"> - mais après par exemple l'an dernier quand j'ai passé le concours d'assistante sociale j'ai été sur liste d'attente, c'est vrai que pour le coup je m'attendais à mieux... - j'espère toujours être prise mais j'ai toujours la sensation que vu que j'ai des difficultés ça va se voir et on va me ... comment dire, me pénaliser en fait. - Et même à la relecture, je ne les vois pas en fait... Et ils ont dit que ça serait très pénalisant. Et moi je me sens un peu... En fait je fais comment, je dois faire relire mon devoir à quelqu'un parce que... je n'arrive pas à les voir ces choses-là en fait... et là je me sens vraiment pénalisée et... donc voilà il y a des fois où je me dis... c'est un peu mitigé en fait les résultats. - Alors que là c'est vraiment à cause de mon handicap que je n'arrive pas à le relire correctement donc voilà ... Donc assez mitigé...
2	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne les ai pas encore eu là. Actuellement, je serais un peu déçue si je n'avais pas la moyenne au semestre quand même parce que ça serait bien d'avoir la moyenne quoi. Et si j'avais une très bonne moyenne je serais très, très contente... je serais fière de moi. - Après en 5^{ème} - ça allait parce que du coup j'ai compris pourquoi j'avais des difficultés et tout... - j'avais donné tout à mon dernier trimestre pour avoir une bonne moyenne... du coup j'étais contente. - après en troisième... j'étais contente - J'ai réussi à m'adapter - J'ai eu des bons résultats, j'ai montré qu'est-ce que je valais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Au collège... j'étais un peu déçue... - j'me disais « je peux faire mieux quand même ». - Après en 4^{ème}, j'étais un peu déçue parce que j'avais changé de collège

	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai eu mon petit brevet donc j'étais contente. C'était une petite victoire personnelle pour moi. - après au deuxième semestre, ça allait parce que j'ai réussi à monter et à aller dans la filière que je voulais donc c'était cool. - Après en première terminale, ça c'est très bien passé. 	<ul style="list-style-type: none"> - des nouvelles méthodes pédagogiques - dans mon deuxième collège, c'était beaucoup plus dur, plus encadré, plus strict, du coup ça a changé quoi... - Du coup, un peu déçue, parce que le temps que je m'adapte et tout, bah j'avais pas de très, très bons résultats quoi. - Au lycée, au début j'étais un peu déçue parce qu'il y avait un global de matière et je n'étais pas bonne dans tout - ça me plombait ma moyenne
3	<ul style="list-style-type: none"> - En espagnol, j'ai failli l'avoir mais bon... quand j'ai regardé le total, quand j'ai regardé en fonction du reste, je suis dans les cinquante premiers sur trois-cents donc en soit je ne l'ai pas mais c'est bien - mais après je le savais, puis on m'avait prévenu et puis je m'étais beaucoup renseignée pour éviter d'avoir ce fait là... d'estime de soi encore plus... tomber de haut quoi. - Mais c'est vrai que ça allait, quand j'ai vu mes résultats, ça allait. Je m'attendais peut-être à pire à la limite... 	<ul style="list-style-type: none"> - Bah en anglais, ça fait très mal. En espagnol, ça fait très mal aussi... - 19 de moyenne au bac en espagnol ... là j'arrive avec 10 points de moins donc c'est sûr ça fait mal moralement... - mais par contre en anglais je sais que ça va être catastrophique. Je sais que je vais faire partie des personnes où j'ai vu que ça allait être catastrophique.
Q18. Quels sont les effets des adaptations (tiers-temps...) sur tes résultats scolaires ?		
	Discours de type positifs / constructif / favorable	Discours de type négatif / critique / les limites
1	<ul style="list-style-type: none"> - Alors c'est positif. Globalement, c'est positif - depuis que j'ai eu les tiers-temps - Donc j'ai le temps de me relire aussi, j'ai le temps de prendre le temps de réfléchir, de... voilà ce genre de chose - Après, la salle particulière, le calme. Ça m'a beaucoup aidé parce que je suis très distraite par le bruit... et donc si j'entends le moindre bruit, la moindre feuille qui bouge ça va me distraire... C'est mon préféré. J'ai aucun bruit, je peux m'organiser comme je veux, je peux même me lever pour réfléchir en fait. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avant le tiers-temps, chaque seconde était comptée. - La toute première fois j'étais dans une salle avec des tiers-temps et des non tiers-temps et ça se passe que j'me suis mise à pleurer sur ma copie... je n'arrivais plus du tout à me concentrer et j'ai fait ... j'ai éclaté en sanglots sur ma copie et c'est

	<ul style="list-style-type: none"> - j'accepte la salle particulière seule ou la salle avec les autres tiers-temps parce que déjà on n'est pas beaucoup donc même si les gens partent, c'est pas un amphi qui se lève, qui passent à côté de toi, ou le pire c'est les gens qui parlent dans la salle... Dans la salle de tiers-temps, ils partent un à un donc moins de bruit - Après la prise de notes, sur l'effet de mes notes, alors ça m'a beaucoup aidé. - Mais bon mon premier semestre s'est beaucoup mieux passé parce qu'en fait je pouvais écouter les cours en cours, ce qui ai déjà ... je pouvais écouter, mes notes étaient de vrais notes - pas le début puis trois points de suspension ... - donc déjà j'avais une base de travail en fait. - même maintenant j'ai des bouquins de socio, j'ai les poly du SED donc ça aide mais sinon j'ai toujours plein de bouquins 	<p>pour ça qu'après je me suis battue pour la salle particulière...</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'était assez paradoxal parce que le temps que tout le monde descende moi je ne pouvais plus travailler - finalement, ça me pénalisait sur toutes mes épreuves. - Je crois même encore plus que si j'avais pas eu de tiers-temps - En amphi, quand tout le monde a fini « t'as répondu quoi à la 3a, moi j'ai mis ça et ça » ils passent à côté de toi et en fait tu es encore en train de composer et ils parlent, ils parlent, ils parlent. Après quelqu'un qui se lève, une chaise, et tout ... surtout que depuis que je fais de la sémiophonie je le tolère un peu mieux... Mais vraiment les bavardages... <ul style="list-style-type: none"> - Après par contre, j'ai eu une mauvaise expérience avec le preneur de notes à la fac qui était très mal géré parce que le preneur de notes qui me lâche, qui me donne pas les cours, bah j'me suis retrouvée sans cours...
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - et dans une situation où j'ai échoué mon année en fait. c'est juste que moi je suis pas capable il faut juste que quelqu'un me le fasse.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Bah...souvent... ça a toujours été dans le bon sens. - ça m'a toujours aidé, surtout avec le tiers-temps, comme ça j'ai toujours pu finir ... les idées... enfin vraiment pouvoir peaufiner les petits détails. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ce qui m'a choqué une fois, c'est que sur les feuilles de bac où je devais coché comme quoi je suis dyslexique, il y avait marqué « handicap mental ». - C'était noté sur les formulaires - Sur le coup, ça fait bizarre, de se dire « je suis handicapée mentale ».
3	<ul style="list-style-type: none"> - Alors je ne les prends pas - Pour moi, le tiers-temps, il est important dans tout ce qui est lecture, dès qu'on a des textes, je pense que ça peut être intéressant de l'utiliser. - C'est vrai que nous, on a besoin d'un peu plus de temps 	<p>Le truc, c'est qu'on a beau nous relire, on ne les voit pas les fautes... et on aura beau les relire 20 fois y'a des fautes de grammaire qu'on va pouvoir corriger mais y'en a qu'on verra pas parce que bah... c'est comme ça. Du coup, je sais pas trop... j'avoue que bah... je ne l'ai jamais pris, je ne sais pas trop.</p>

Annexe 8. Entretien de la participante 1 (Lou) (S1)

Femme – 1^{ère} année de sociologie – 28 ans

MIEUX CONNAITRE LA PERSONNE

Quel a été ton parcours scolaire ?

Ouh là, alors ça a été compliqué. Déjà quand j'étais petite je ne savais pas lire. J'ai appris à lire toute seule à 12 ans. En fait, en maths j'étais super forte, on me donnait le devoir je le terminais et donc du coup les profs disaient à ma mère « votre fille n'a pas envie d'apprendre à lire ». Je n'avais pas de diagnostic à l'époque. « Elle n'a pas envie d'apprendre à lire, on n'a pas envie de la faire redoubler, faudrait limite la faire redoubler parce qu'elle s'ennuie dans 85% des matières mais elle ne sait pas lire ». Donc comme ça on a laissé passer jusqu'à 12 ans où je tombe dans une classe, c'était très intéressant, en 6^{ème} il y avait deux classes sélectionnées (on était 8 sixième), pour faire un concours de lecture. Donc un concours de lecture sans savoir lire (*rire*). Comique. Voilà... Et là la prof nous fait faire une fiche de lecture complètement détaillée chapitre par chapitre et donc je déchiffre parce que je savais quand même un peu déchiffrer en mettant du temps les questions. Et en fait, à l'aide de ces questions qui étaient dans l'ordre du livre, j'ai réussi par moi-même à trouver les réponses. Et j'ai appris à lire comme ça en fait. Au final, ça m'a aidé et ... du coup après on devait lire un deuxième livre obligatoirement je lui ai dit « il ne vous reste pas des fiches en rab, je sais que ce n'est pas noté mais... je voudrais bien une petite fiche » et donc du coup je prends la fiche et je lis le deuxième livre et en fait à la fin il y avait un prix pour ceux qui avaient lu plein de livres (parce qu'on pouvait en lire plus), un prix pour ceux qui avaient les meilleures notes et moi on m'a donné un prix pour l'investissement parce que j'avais pris deux fiches. Alors que moi, pour moi, j'avais fait ça pour arriver à lire mais bon ... Et bon du coup le prix c'était 15€ qu'il fallait dépenser pour acheter des livres (*rire*). Donc j'ai acheté un livre et j'ai mis un an à le lire. Et j'ai appris un peu comme ça, un peu toute seule à force de déchiffrage et de relecture, de relecture et relecture ... à lire. Et donc j'ai continué comme ça mon truc, après, je suis passée au lycée, j'ai fait un bac scientifique. J'ai une amie à ce moment-là qui a commencé, parce que quand on révisait le bac de français, je ne savais pas écrire deux mots à la suite, lire c'était relativement complexe et donc du coup elle a commencé à m'aider au moins sur l'orthographe. Et elle, elle m'a dit « écoute, je pense que tu es peut-être dyslexique ». Bon d'accord, je ne sais pas ce que c'est, admettons. Euh..., j'ai eu mon bac. Très chronométré. Alors moi qui passe un examen c'était alors là il y a la bouteille d'eau (*montrant un espace de la table*), elle est déjà ouverte, là il y a ma feuille de brouillon (*montrant un autre espace de la table*), là il y a ci, là il y a ça. Je ne prends pas une seconde. En 4h, je ne prends même pas une seconde pour boire une gorgée d'eau. En fait, c'était vraiment très carré. Donc je passe mon bac. Je vais en fac de médecine. J'ai le temps de finir aucune épreuve. J'me dis « bon tu connais pas assez tes cours ». Je rate deux fois. Et là j'me dis « bon qu'est-ce que tu vas faire, tu vas aller dans quelque chose qui te plaît » et donc finalement je m'étais découvert un goût pour la lecture et donc je vais en Lettres Modernes. Et en Lettres Modernes, à un moment, j'éclate en sanglot, en fait, sur la table de cours parce qu'un prof me demande de lire à haute voix. Et je me rends compte que je n'y arrive pas, que je suis bloquée. Et là, j'me dis « bon il va peut-être falloir que je vois un orthophoniste à un moment ou un autre ». Donc je vais rencontrer une orthophoniste, qui me suit toujours et qui a posé un diagnostic en fait, de

dyslexie et dysorthographe à 20 ans. Et ... donc à partir de là, j'ai eu des tiers-temps, j'ai continué Lettres Modernes et après j'ai voulu retourner en médecine pour ... parce que finalement je me suis dit que je n'avais pas eu la chance que je méritais. Sauf que j'ai eu d'autres problèmes de santé qui font que voilà ... j'ai raté... après pour rester dans ce domaine-là, je suis allée en pharmacie pour être préparatrice en pharmacie. J'ai eu le diplôme. J'ai eu de gros, gros soucis par rapport à ma dyslexie, notamment au travail... Et ... du coup, j'ai pas exercé le métier et me voilà maintenant en première année de socio et j'essaie de passer le concours d'assistante sociale. Voilà mon parcours un peu long et atypique.

Très bien, peux-tu maintenant me raconter ton parcours d'élève dyslexique ?

Alors c'est l'horreur quand on est enfant et qu'on n'a pas de diagnostic parce qu'on se trompe sur les lettres, parce que moi je me rappelle, j'ai des souvenirs où petite, par exemple, je me trompais je voulais écrire « demande » et j'écrivais « temande » et j'étais là en train de me dire « mais tu mmmm !! » et j'avais envie de me taper et mes profs me disaient « tu fais pas d'effort » et tout le monde et tout le monde disait que je ne faisais pas d'effort. Je ne savais pas lire et au lieu de m'aider les profs disaient devant moi à ma mère « votre fille lit moins bien qu'un élève de CP alors que j'étais en CM1. Des choses comme ça... où on « ne fait pas d'effort », où c'est vraiment difficile, ne pas avoir de tiers temps, c'est très compliqué... Et même maintenant que je suis à la fac et que j'ai un tiers temps et une reconnaissance c'est un parcours du combattant. Rien que pour les examens-là, j'avais examen 8h30 jusqu'à 14h10 avec 10 minutes de pause. Et quand j'ai dit que je ne peux pas faire autant d'heures de travail avec 10 minutes de pause en étant dyslexique, certes j'ai du temps en plus mais ça me demande déjà un effort... Et on me répond « oui mais en même temps les épreuves sont longues normalement, faut bien vous les faire ». Oui mais dans ce cas-là on peut les faire en deux fois. Les profs ont un deuxième sujet pour moi, c'est déjà arrivé dans certaines formations. C'est pas normal. Et donc je me tourne vers la DIVE qui me disent « bah si le secrétariat ne peut rien pour vous, nous ne pouvons rien pour vous non plus, vous tronquez un morceau de votre tiers-temps ». et ça c'est un truc que j'ai très souvent, on me dit souvent « oui, ah bah tu as le tiers-temps, t'as de la chance, tu as du temps en plus, comme ça tu risques pas de manquer de temps ». En fait les gens ont du mal à comprendre que j'ai pas du temps en plus. S'ils veulent mes difficultés, cadeau ! (*rire*) Prenez ! Y'a un moment où voilà... ça les gens ne le comprennent pas. Même au niveau de l'encadrement, je vois des secrétaires qui me disent « au pire s'il y a une épreuve qui est un peu plus simple pour vous, prenez une demie heure de cette épreuve ou un quart d'heure et ça vous laissera le temps de faire une pause ». Sauf que non... Est-ce qu'on dit à un élève lambda, qui n'a pas de difficulté, « ah bah je comprends que vous vouliez une pause, bah l'épreuve d'une heure vous la faite en 45 minutes hein, puis comme ça vous aurez une pause ». Non, parce que pour eux, déjà nous les dyslexiques, on est avantage et les gens voient ça comme un avantage. Et dans toutes mes formations, depuis que j'ai le tiers-temps, c'est ça, bah « vous avez déjà un bonus donc en plus vous n'allez pas demander en plus d'avoir une pause quoi ».

Pour moi, la dyslexie c'est une façon différente de voir et d'appréhender le monde. Une façon plus basée sur les formes, genre vision en 3D automatique ou reconnaissance visuelle des mots sans les lire... et moins sur la lecture. Du coup ça permet d'avoir un esprit et un mode de fonctionnement différents.

Donc si je résume, tu as été diagnostiquée à 20 ans par une orthophoniste ?

Oui.

Depuis ce diagnostic, y-a-t-il eu des impacts sur ta vie ?

Il y a eu beaucoup d'impacts. Euh... déjà ma mère est autant dyslexique que moi, ce qui ne l'aidait pas donc déjà j'ai mis un mot sur les difficultés de ma mère ; c'est-à-dire qu'il y a un moment j'ai dit à ma mère « sincèrement tu as les mêmes problèmes que moi, tu es sûrement dyslexique... ». Ma mère n'a pas fait de diagnostic parce qu'elle n'en n'a pas le besoin mais je l'ai vu un peu dire aux gens « de toute manière je suis dyslexique alors si je confonds voilà hein ! » (*rire*). Donc il y a eu un impact par rapport à ça et puis finalement, on s'est retrouvé dans quelque chose où on pouvait en parler alors qu'avant on était chacune un peu seule dans nos difficultés. Et on s'est retrouvé comme ça. Après ça a eu un impact aussi pour moi, intérieur. C'est-à-dire qu'à un moment, je ne suis pas la personne bête, qui n'avait pas envie d'apprendre à lire, qui ne faisait pas d'effort, qui était un peu flemmarde alors que je me posais pas du tout comme ça alors que finalement j'étais juste une personne qui avait des difficultés, entourée de professionnels complètement inutiles. Ah oui, parce que j'ai vu une orthophoniste enfant. Donc voilà, des professionnels inutiles que ce soit elle ou les enseignants. L'orthophoniste je l'ai vu quand j'avais 6 ans. Je l'ai vu parce que j'avais un retard dans la prononciation des sons complexes donc le « spe », le « psi » ... voilà. Des sons que j'ai eu beaucoup beaucoup de mal à apprendre à écrire, que même maintenant, je patauge un peu. Normalement à cet âge-là on ne peut pas poser de diagnostic de dyslexie parce que la dyslexie ça se pose après le CE1. Il faut avoir terminé son CE1 et être en CE2 pour pouvoir le poser. Donc moi je l'ai vu en CP, mais normalement en CP quand tu as ce genre de troubles, ils sont censés (les professionnels) dirent aux parents « s'il y a des difficultés à l'écrit, s'il y a quelque chose en CE2, vous me la ramenez, histoire de faire un contrôle ». Ça n'a pas été le cas. Avant mon orthophoniste qui me suit, j'avais une autre orthophoniste qui m'avait dit que j'étais sûrement dyslexique mais qui ne m'avait pas donné de rapport de bilan. Elle m'avait juste fait passer des tests, un peu entre guillemets comme ça. Et en fait elle me mettait encore plus en difficultés... Donc j'avais fait très peu de séances, son idée c'est que j'avais de gros problèmes à la lecture, donc elle allait m'apprendre à lire. Donc j'avais un texte qui apparaissait sur l'écran et qui s'effaçait. Je devais lire pendant qu'il s'effaçait pendant que je lisais l'autre et que je le redisais... Ça me mettait dans une difficulté... c'était ... puis elle me disait « vous avez réussi à avoir votre bac sans tiers-temps, vous en avez pas besoin ». Donc oui je l'ai eu sans tiers-temps mais très difficilement... Donc après j'ai changé d'orthophoniste. J'en ai trouvé une nouvelle avec qui ça c'est beaucoup mieux passé, on a fait un accompagnement beaucoup mieux. Mais c'est vrai que ouais, ça a été dur... En fait l'avant diagnostic était dur et l'après diagnostic était dur mais différemment au final. Moi ça m'a beaucoup aidé à l'intérieur mais après c'est dur avec les autres en fait parce que les autres voilà... par exemple, j'ai eu une reconnaissance MDPH, je n'ai pas fait le renouvellement parce que je ne trouve pas un médecin qui soit d'accord de me faire un renouvellement de MDPH. Et pourtant j'ai eu des grosses difficultés que j'ai eues dans mon boulot qui s'est soldé par un burn-out. Finalement, je n'ai pas eu l'aide dont j'ai eu besoin alors que j'avais la reconnaissance à cette époque-là. C'est que je devais ranger les médicaments par ordre alphabétique en fait ... Et j'me faisais engueuler par mon patron parce que je n'étais pas assez rapide... Et ça, bah c'est une difficulté que

j'ai par rapport à la dyslexie et que bah pour les médecins la MDPH, c'est réservé aux personnes qui ont de graves problèmes on va dire. Et donc du coup, il faut forcément un médecin pour faire la reconnaissance MDPH, donc je n'ai pas fait mon renouvellement parce que je ne trouve pas un médecin à qui je puisse dire « clairement voilà il faut ça, j'en ai besoin, je suis préparatrice en pharmacie, j'ai... », j'adore ce métier, mais voilà il y a des choses qui sont vraiment difficiles pour lesquelles j'ai besoin de quelque chose..., besoin d'un aménagement dans le travail... » Voilà ... une compréhension de la part de l'employeur que voilà, j'ai besoin uniquement pour faire cette tâche et... on ne trouve pas... Le problème que j'ai avec le tiers temps, c'est les mêmes que j'ai dans le travail et le monde qui m'entoure en fait. Les gens ne le captent pas parce que ça ne se voit pas.

Au niveau des aménagements, tu m'as cité le tiers temps, en as-tu eu d'autres ?

Alors j'ai le tiers temps, j'ai eu une salle particulière avec soit que des tiers temps soit une salle particulière toute seule. J'ai eu les deux. On m'a proposé l'ordinateur. Mais en fait j'ai développé toute seule, enfin toute seule, avec mon amie du lycée qui m'a aidé sur l'orthographe. Je suis focus sur l'orthographe, maintenant je connais toutes les règles et c'est moi qui aide tout le monde en orthographe ! Et je suis encore dysorthographique ! Je suis dyslexique, dysorthographique de surface avec une atteinte particulière de l'oreille. En gros, c'est l'entente qui me pose à la base les soucis. Et, j'ai une très bonne orthographe maintenant, donc je ne vois pas forcément l'intérêt de demander un ordinateur alors que c'est quelque chose que j'ai beaucoup travaillé. Il me l'a été proposé mais j'ai refusé. J'ai aussi eu le droit à la RQTH, vu que j'étais déjà en étude, et que la fac n'a pas besoin de la reconnaissance MDPH pour m'accorder les droits que je demandais, ils m'ont accordé la RQTH.

LE RAPPORT À AUTRUI

Étant élève dyslexique, que ressens-tu par rapport aux autres élèves ?

Ça va être compliqué à répondre parce que j'ai peut-être un autre souci mais qui du coup agit dans l'interaction. En fait j'ai des problèmes avec les interactions aux autres. En ce moment, je suis en train d'essayer de faire un diagnostic au CRA pour de l'autisme. Parce que je pense que j'ai peut-être ça aussi... Donc les interactions .. je ne sais pas si ma réponse sera liée à ça ou à la dyslexie. Les médecins qui m'ont suivi ont tous pu dire que j'avais des problèmes avec les normes sociaux. Est-ce que c'est de l'autisme ou autre chose, c'est ça qu'on essaye de statuer. Mais en tout cas, il y a des problèmes interactionnels. Donc par rapport aux autres, alors moi j'ai toujours été isolée.

Comment te situes-tu par rapport aux autres élèves?

Alors par rapport aux personnes non dyslexiques, en soit, ma dyslexie ne me gêne pas par rapport aux autres parce que j'ai eu la chance d'avoir une orthophoniste qui m'a montré les avantages de la dyslexie on va dire. Le premier déjà c'est une très, très bonne vision dans l'espace, parce que vu qu'on voit les lettres dans tous les sens, « non le meuble il ne rentre pas, non je te dis qu'il ne rentre pas, il manque un demi centimètre », « un demi centimètre ? Tu te fous de moi ? » « vas-y prend une règle, va chercher ta règle, mesure et je te dis que le meuble ne rentrera

pas » et bien-sûr le meuble ne rentrait pas. Petite j'ai refait toute ma chambre comme ça, « alors lui on va le mettre là, lui on va le mettre là... » mes parents qui me regardent « ça ne va jamais rentrer », « si, si ça rentre », « tu veux un mètre ? », « non, non ça rentre », ah oui ça rentrait pile ! (*rire*) Voilà, pour moi le gros avantage c'est ça, la vision 3D et voilà. Après, je considère qu'il y a des choses que je vais mieux comprendre, il y a la vision 3D mais aussi l'esprit logique, un petit peu, qui va derrière cette vision en 3D ; qui fait que vu que je ne me suis pas centrée sur la lecture et tout ça j'ai dû apprendre autrement. J'ai appris... Je ne savais pas lire un énoncé. Les profs disent « il faut bien lire un énoncé », ouais bah alors si je lis l'énoncé déjà le temps il est fini que je n'ai pas commencé l'exercice. Donc je vois un exercice de maths par exemple, je voyais qu'il y avait marqué $5+3=$ je ne lisais pas « ajouter », dans ma tête, il y avait le « + » donc c'était ça. Et donc ça m'a développé quelque part cet esprit, un peu, d'analyse scientifique, que j'avais aussi en français hein. Quand il y avait une phrase avec un verbe à conjuguer, je lisais dans la consigne le temps. « Présent ». D'accord, donc tout au présent. Je cherchais le sujet et je ne lisais jamais mes phrases hein, si je commençais à les lire, on aurait pas fini le travail (*rire*). C'est ça qui faisait que j'avais de bons résultats et que je suis toujours passée... donc voilà. Donc ça je trouve que c'est un avantage que tout le monde n'a pas forcément. Après les inconvénients, forcément c'est la lecture et tout ça. Par rapport aux autres, en fait, j'me sens un petit peu... je n'ai pas forcément confiance en moi quand il s'agit de lire. Si par exemple, on me demande de lire, je vais forcément être obligée de dire « par contre je suis dyslexique, je vais mal lire, je ne mettrais pas l'intonation, je risque de buter sur des mots » enfin je me sens toujours dans l'obligation de les prévenir un peu parce qu'on s'est moqué de moi et que je n'ai pas envie qu'on se moque encore de moi. On s'est beaucoup moqué de moi, depuis je ne lis plus. Depuis le diagnostic je ne lis plus, j'ai arrêté. C'est-à-dire que j'ai dit au prof « voilà je suis dyslexique, je ne lis pas à haute voix devant la classe ». Tous les élèves se moquaient, j'étais toujours la seule élève dyslexique de ma classe, je suis de 1991. C'était pas comme maintenant, maintenant il y a plein d'aménagements, de dispositifs... Je vois maintenant, on surveille, on fait attention, moi à mon époque, quand j'étais petite ça n'arrivait pas, je n'ai jamais eu de tiers temps. Je n'avais jamais vu d'autres élèves avec un tiers-temps. On ne m'en avait jamais parlé. Quand l'orthophoniste m'a dit « vous voulez un tiers temps ? » Quésako ? (*rire*) Moi j'y suis allée parce que j'avais besoin qu'elle m'accompagne, je ne savais même pas que je pouvais avoir un aménagement quelconque. Enfin voilà... Maintenant les années 2000... Mon frère qui est de 2003, je vois... Maintenant ils surveillent. Moi c'était « je n'ai pas envie de faire d'effort », voilà tout ce que j'avais le droit c'était « je n'ai pas envie de faire d'effort » et les autres élèves ils se moquaient, parce que les autres élèves ils sont moqueurs parce que le prof aussi dit « heu faudrait s'entraîner à la lecture chez vous » donc partie de là, les élèves rigolent aussi quoi. Quelque part, ça fait un peu, c'est normal de réagir comme ça... Donc j'ai eu des moqueries jusqu'à ce que j'arrête. Maintenant je n'essaie plus donc du coup je ne peux pas dire...

Par rapport aux dyslexiques, j'en ai... est ce que j'en ai ... à part ma mère qui n'est pas étudiante. Est-ce que j'en connais ? Réflexion, réflexion, réflexion... Je n'en connais pas à la fac. Bon après mes problèmes d'interaction sociale se mêlent mais ... j'ai beaucoup de mal à me faire des contacts donc j'ai deux amies de la fac et elles le sont pas. Enfin, maintenant, elles ne sont plus à la fac, mais voilà c'est mes deux amies. Sinon quand j'étais dans ma formation, l'année précédente, y'en avait pas en fait. Enfin, il y avait des gens qui avaient des tiers temps mais ils ont pas forcément dit pourquoi. Et c'était des gens qui avaient eu des diagnostics très jeunes et qui n'avaient plus vraiment de problèmes... juste voilà il y a ça aussi ! Les enseignants qui ont dit « voilà même si vous en ressentez pas le besoin, si vous avez possibilité de l'avoir, demandez-le. Du temps en plus ça fait de mal à

personne ». Donc partie de là, ça banalise un peu le truc. Pour moi dans la salle de tiers temps, il peut y avoir tout type de personne dans la salle, déjà par exemple, il y a les autistes, les personnes qui peuvent avoir des troubles visuels par exemple, qui du coup ont besoin de plus de temps, les personnes qui peuvent avoir des troubles auditifs, il y a des choses pour écouter ou même ceux qui ont besoin du braille, cela peut prendre du temps, les personnes qui ont des difficultés à écrire, par exemple, je ne sais pas moi, quelqu'un qui va avoir un tremblement génétique ou bien quelque chose comme ça ... Enfin oui pour moi, dans la salle de tiers temps il peut y avoir n'importe quel problème qui nécessite un tiers-temps, donc après... Après non dans la salle de tiers temps, je considère que les autres dyslexiques, ils sont comme moi, qu'ils ont surement des ... un vécu, pas forcément le même mais qu'ils ont aussi traversé des choses plus ou moins faciles par rapport à ça.

Je pense que chaque élève à quelque chose, enfin, on est là pour une raison, on n'est pas étudiant, surtout en fac, sans raison. Donc on est là pour quelque chose et chacun a ses raisons. Qu'on soit dyslexique ou pas dyslexique, au final ça ne change pas grand-chose pour moi... je le dis ... Chacun est là pour une raison, chacun a quelque chose à apporter et quelque chose à apprendre d'une formation, quoi que ce soit même en cas d'échec, même s'il s'y présente jamais bah ça lui apporte quand même quelque chose dans sa vie et ... voilà. Je ne considère pas forcément qu'il y ait de différences par rapport au fait d'être dyslexique. Il y a peut-être plus de difficultés à être dyslexique et étudiant parce que comme je le disais il faut se battre pour avoir un tiers-temps, il faut se battre pour avoir des pauses et même quand on se bat, même la DIVE qui est censée s'occuper de nous, du Pôle Handicap, me dit « je m'en lave les mains, vous, vous avez votre tiers-temps, votre temps en plus et si finalement vous n'avez pas de pause bah vous avez pas de pause, qu'est-ce que vous voulez que je vous dise. Quand même vous faites des études, vous êtes dyslexique, on vous donne du temps et vous voudriez des pauses, non mais ça va oui... s'emballer un mars aussi ... » (*rire*). Enfin voilà... peut-être qu'il y a des difficultés là-dessus mais que les personnes classiques n'ont pas mais sinon... y'a pas de différence sur le profil étudiant, il y a une différence sur comment on est encadré en fait.

Ressens-tu un effet de compétition dans ta filière ?

Alors non je ressens pas spécialement de compétition... on va dire que même dans les filières où il y en a j'ai toujours pensé que si le choix se posait entre moi et d'autres personnes ce serait eux qui serait pris. Donc j'essaye de ne pas trop penser aux autres, travailler le plus que je peux, souvent jusqu'à saturation, et faire de mon mieux...

Quand j'ai une bonne note je suis toujours étonnée, j'ai passé les concours de médecine que j'ai échoué, et là depuis deux ans je tente celui pour rentrer en école sociale. L'an dernier j'ai été sur liste d'attente, je me suis sentie triste ... mais au final je savais bien que mon dossier ne passerait pas car je garde de mon retard dans l'apprentissage beaucoup de difficultés d'expression surtout à l'oral et en temps limité. Donc non, pas de compétition parce que je pars perdante d'avance donc si je pense compét, je m'inscris pas du tout dans les études.

L'ESTIME DE SOI

Pour toi, qu'est-ce que l'estime de soi ?

Alors, l'estime de soi, pour moi, c'est le fait de savoir qu'on est quelqu'un déjà, de savoir qu'on est quelqu'un, qu'on mérite de vivre et qu'on a une importance, déjà pour soi-même et qu'après on arrive ou pas à la montrer aux autres, mais en tout cas c'est un processus assez interne. C'est-à-dire que les autres peuvent influencer sur notre estime de nous mais au final c'est ce que nous on ressent de nous. C'est-à-dire que si on se regarde dans un miroir, on se dit « qu'est-ce que je vaudrais », est ce que quelque part est ce que je prends pas l'air de quelqu'un d'autre, est ce que voilà, je mérite entre guillemets de vivre. Voilà. Pour moi, c'est un processus interne parce que bah comme je le disais, j'ai eu des difficultés avec les autres élèves, avec plein de monde, voilà, dans toute ma vie. Si on se base trop sur l'extérieur, en fait, le problème c'est que ... c'est trop « sciant » en fait, un coup on va se dire « je suis quelqu'un de bien j'ai plein d'amis » admettons, et le lendemain tous nos amis arrêtent de nous parler parce qu'ils se sont aperçus qu'on leur avait menti sur un truc ou j'en sais rien... ou ils ont inventé un truc parce que les gamins... il suffit « que machin m'a dit que »... et voilà et... du coup bah on a plus d'estime. Que ça mette un coup c'est normal mais c'est quand même l'image qu'on a de soi, un peu la résilience en fait.

Si tu devais évaluer ton estime de soi globale, que me dirais-tu sur une échelle de 1 à 10 sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte ? Explique-moi pourquoi.

(blanc). Je dirais... 7. Alors déjà je me mets plein de points dans les études, la résilience enfin plein de trucs comme ça... un peu tout ce qui est interne à moi. Genre, je suis très fière de mes goûts, je suis très fière de plein de choses, de mon couple, de plein de choses... Mais ... là où ça va pêcher, là où je trouve que je suis nulle c'est dans les interactions aux autres et même par rapport à ma dyslexie, en ma manière de dire que je suis dyslexique, d'aborder, de demander un tiers-temps, d'expliquer les trucs... enfin là-dedans je sais que je suis très nulle et je sais par exemple bah en entretien d'embauche, il y a un moment où il faut bien que je calle que je suis dyslexique s'il va falloir que je range des trucs par ordre alphabétique (*rire*) mais comment je le dis... je sais que là-dessus... je sais que dans les interactions... voilà comme je le dis je pense que j'ai d'autres problèmes, enfin j'ai d'autres problèmes par rapport à ça mais c'est vrai que voilà par rapport aux interactions aux autres, là-dessus je crois que je me mets 0 ou ... 1 ou 2. En fait, l'interaction aux autres bah pour le coup est complètement dépendante de l'autre. Voilà ce que je disais et c'est pour ça que je me mets pas de point, parce que moi je vais amener mon truc et là et par exemple même toi, comment tu réponds ou reçois mes réponses, bah ça dépend que de toi. Moi, en fait, finalement, je balance ma chose et si par exemple, tu me dis « mais qu'est-ce que tu dis, c'est n'importe quoi », mais un entretien comme ça, mais enfin ça m'a servi à rien, j'ai juste perdu mon temps, je vais être décomposée, je vais pas me dire « toi t'as dit ce que t'avais à dire et t'as été toi-même, après ça convient pas pour son mémoire, bah tant pis elle trouvera quelqu'un de plus adapté », je vais être décomposée. Donc ça va dépendre de toi, des autres et pas de moi et c'est pour ça que je me mets pas de point en interactions sociales. Mais dans le cadre de la dyslexique ou dans le cadre de n'importe quoi. Après sur le reste, non, par exemple, on me dit « oui de toute manière, tu es nulle en lecture ». Admettons. Je vais répondre « au moins je sais lire, c'est déjà mieux qu'avant et moi je suis très, très fière de savoir lire et oui je lis que des romans jeunesse parce qu'un roman pour adulte bah... à part le nouveau roman d'Amélie Nothomb, mais sinon, bah oui je suis désolée.. mais moi ouvrir un dictionnaire pour toutes les 3 pages, très peu pour moi... déjà j'ai vu la définition, je ne me rappelle plus de ça voilà... c'est comme ça quand je lis je suis ... je veux pas un bruit ... et oui c'est comme ça ! Et j'assume, je sais lire et si t'es

pas content et bah c'est pareil ... ». Mais ça, je ne sais pas le faire dans les interactions, donc du coup voilà pourquoi le 7 et après dans tous les autres domaines, je suis assez compétente.

Si tu devais évaluer ton estime de soi scolaire, que me dirais-tu sur une échelle de 1 à 10 sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte ? Explique-moi pourquoi.

Ok, scolaire... (*blanc*). Alors ça a beaucoup évolué. Alors en primaire 2, les deux vont en maths parce que j'étais très, très fière de savoir compter et d'arriver à faire des multiplications alors que ... parce qu'en fait un jour j'étais en CE1 et ils faisaient les divisions, nous on avait commencé par les multiplications en CE1, et ils faisaient les divisions en CM1 et en fait ma prof de CM1 était pas là, y'avait la grève mais elle m'avait quand même mis là. Parce qu'en fait mes parents étaient séparés et ma mère travaillait, enfin bon bref... on s'en fiche de ça. (*rire*) Arrête de divaguer (*rire*). Donc du coup, je m'étais mis avec les CM1 et on m'avait dit « est-ce que tu veux dessiner ou suivre le cours ? ». « C'est quoi comme cours ? », « des maths ». « Je suis !!! ». (*rire*) Voilà. Et donc du coup, ils faisaient les divisions et moi j'avais compris totalement comment ça marchait, c'est-à-dire qu'en fait la prof avait dit « bah c'est l'inverse de la multiplication, vous prenez le résultat et voilà... ». Les élèves de CM1 étaient tous là... et moi j'étais là.. « ah ouais c'est super simple, je peux passer au tableau madame ? » (*rire*) Donc j'étais allée au tableau, la petite CE1 qui fait sa division, voilà j'étais très fière de mes maths, c'était quelque chose que je comprenais bien, je me sentais à l'aise et tout. Après en interactions sociales je me mets 0 en estime. Après il y avait tout ce qui était à trait à la lecture, c'était l'horreur, c'était vraiment l'horreur, parce que j'étais en situation d'échec en permanence, je ne savais pas comment m'en sortir, j'ai même demandé à redoubler. On m'a envoyé bouler. Après tout ce qui était écriture, bah je ne savais pas recopier un texte au tableau donc je me disais « enfin, c'est écrit, tu arrives même pas à refaire les lettres en fait... t'es une sous-merde », tu n'es même pas capable de recopier des lettres quoi... donc là voilà c'était très, très, très difficile donc vraiment moi l'école primaire j'en ai que des mauvais souvenirs. Les profs, bah aucune compréhension... Les autres élèves, ça se passait mal dans les interactions donc voilà, je ne vais pas revenir la dessus 20 fois, donc voilà c'était ... il y avait que les maths au final... il y avait que les maths... au final, c'est les maths !

Je suis passée au collège.. Au collège, j'ai appris à lire toute seule donc là je dirais 4 parce que bon j'avais toujours les mêmes problèmes dans le reste, mais vu que j'avais appris à lire j'avais une certaine fierté. Donc du coup, à partir de la 5^{ème} j'avais une certaine fierté, c'est-à-dire que... alors j'ai quand même été à 20 ans... été évaluée comme une lecture de CE2. Donc « appris à lire », il faut aussi le nuancer quoi... Je veux dire ... mon orthophoniste m'a fait le test de l'Alouette, je suis sortie CE2. Donc voilà, il faut quand même le nuancer, j'avais 20 ans à l'époque. Voilà, quand je dis « j'ai appris à lire », on était plutôt sur le déchiffrage en fait, mais, au moins, j'arrivais à comprendre un texte. Voilà, avec un certain temps, un certain effort... voilà, parce que quand je dis « je suis arrivée à lire » c'est vrai que j'ai pas donné mon niveau, et c'est vrai que, bah enfin, pour moi c'est apprendre à lire mais à 20 ans, avoir une lecture de CE2, c'est peut-être pas savoir lire non plus. Enfin (*rire*) .. Maintenant j'ai une lecture... c'est bon, maintenant je suis passée au collège. À partir de là, on a arrêté le test de l'Alouette parce que c'est considéré qu'une fois qu'on a validé le niveau collège, on sait lire. Même si j'ai encore des difficultés. Donc maintenant, voilà, bon voilà ... donc là, j'avais appris le déchiffrage. Peut-être que j'étais en fin de CP. D'ailleurs en CP, je me rappelle d'un truc, c'est qu'à la fin de l'année, j'arrivais à lire le premier texte,

parce que tous les jours, je m'entraînais à le lire le premier texte de l'année. Voilà, « Bonjour Ratus » voilà le texte c'était « Bonjour Ratus » (*rire*) ça fait peut-être rire mais j'étais très fière, à la fin de l'année, je savais lire « Bonjour Ratus », voilà en fin de CP (*rire*). Donc comme quoi j'essayais, parce que les profs avaient beau dire que j'essayais pas, j'essayais hein. Ça marchait pas très bien mais ma mère ne pouvait pas trop m'aider non plus, donc voilà, mais ... Et ... donc voilà... maintenant je savais lire, j'avais cette fierté-là de me dire « je suis capable de lire un énoncé » et puis j'avais le français, il fallait lire des textes et... j'appréhendais mieux. Après j'étais très, très forte en français, en grammaire vraiment très, très forte, les subordonnées et tout. J'étais très forte mais c'est pareil hein... ça se met dans une case, y'a...voilà, on cherche tel mot, on pose les questions « qui, quoi », voilà pour moi les COD, les COI, c'était facile hein. Après faire une phrase avec la bonne orthographe, c'est beaucoup plus compliqué, mais quand il s'agissait de chercher un mot, bon, c'était un peu pareil qu'une addition en maths au final. (*rire*). Donc voilà, donc 4 sur le collège.

Après le lycée, pareil. Le lycée ça a été pareil, à part en terminale où bah mon amie m'a beaucoup aidé sur ... au final l'orthographe. Mais bon, elle m'aidait et en même temps elle me disait que j'étais nulle. Donc moi je voyais que je progressais mais elle me disait « t'es quand même nulle quoi ». Au final, elle, elle avait une orthographe, voilà... elle pourrait être prof d'orthographe limite donc ... moi elle me disait « oui, bon, t'es... c'est mieux mais c'est quand même nul ». Donc quelque part, ça montait un petit peu, genre vers 5 mais c'était pas non plus transcendant.

Quand je suis passée en médecine, ça a été l'horreur. A bah déjà ça a été l'horreur en terminale parce qu'en fait, bon déjà en première et terminale, j'étais une très mauvaise élève, je séchais 80% des cours. De toute manière, je n'arrivais pas à les prendre, donc voilà. Et en fait, j'étudiais... donc j'étais en S, donc j'étudiais, on étudiait la méiose. Donc je ne sais pas si tu l'as déjà étudiée ou quoi ... mais moi dans mon cours j'entendais « méitose » donc dans mon cours il y avait marqué « méitose » et bah du coup je me prenais des 2 en examen parce qu'en fait je ne savais même pas de quoi ça parlait. Et pour réviser mon bac, vu que mes cours, je savais que c'était un peu... bancal, j'ai pris un livre, les livres tout simples là avec toute la terminale. J'ai découvert des termes en fait... « Ah ce n'est pas méitose, ah d'accord ». « Ah et ça ! Ah d'accord ! » « Ah ok, ah ok, bah je n'étais pas au courant ». Et j'ai eu mon bac avec ce livre en fait, parce que j'étais incapable de prendre un cours.

Ah j'ai ça aussi comme droits !! J'ai des cours écrits ! Ils me fournissent des cours écrits. Alors en fait, là je suis au SED, donc du coup, je l'ai payé mais si par exemple je suis en contrôle continu, là je ne peux pas l'être à cause de Pôle Emploi en fait, mais sinon si je me mets en contrôle continu j'assiste aux cours et j'ai les poly du SED s'ils existent, sans les payer et c'est pris en charge. Et sinon j'ai un preneur de notes. Si par exemple, je suis une UE où il n'y a pas de cours du SED, sauf que c'est à moi de trouver mon preneur de notes. C'est un étudiant dans mon groupe. Donc c'est à moi de le trouver, et une fois que je l'ai trouvé bah je lui propose s'il est d'accord de prendre des notes pour moi, de me les donner et c'est rémunéré par la DIVE. Une année, j'étais en japonais et j'avais de grosses difficultés pour prendre mes cours et ... surtout dans une langue étrangère, bon, j'avais pris une preneuse de note et ma preneuse de note a arrêté au bout d'un mois les cours, a continué à toucher l'argent de la DIVE et m'a jamais donné les cours... Donc c'est un truc qui ne marche pas très bien ... Je l'ai dit à la DIVE mais elle, elle ne leur a pas dit en fait... Sauf que j'ai su qu'après qu'elle m'avait menti, je suis peut-être un peu naïve

mais bon ... J'ai cherché quelqu'un d'autre mais j'ai trouvé personne d'autre qui pouvait me prendre les cours, c'est assez compliqué d'aborder un étudiant « bonjour, oui voilà j'ai un problème pour la prise de notes, ça vous embêterait de me donner vos notes, vous serez rémunéré par la DIVE ». « Quésako ? » (rire). Ça serait à la DIVE de trouver quelqu'un ... quand on a besoin d'une prise de notes, par exemple, admettons, je sais pas moi, j'étais en japonais, ça serait la DIVE qui devrait, à un moment, envoyer quelqu'un dans les classes et dire voilà « moi je suis de la DIVE, je recherche des étudiants qui seraient d'accord de prendre des notes, vous êtes rémunérés tant par mois, vous devez fournir des cours clairs en informatique ou papier, voilà... ». Donc là je suis venue en flashback sur une autre question (rire).

En médecine, je me donnerais 0. Ça a été chaotique, je suis partie de chez moi, ma mère ne me supportait plus, j'avais 17 ans et demi, elle ne voulait même plus que je rentre... je me suis retrouvée toute seule dans 9m², plus aucun lien social, mes amis qui ont arrêté de me parler et donc j'étais toute seule... Les cours, je n'arrivais pas à les prendre, je n'arrivais pas à les suivre. Les examens, bah si j'étais en situation d'échec parce que j'avais ni le temps de les finir ni bah... j'avais même pas les cours au final. Euh ...ça donc là c'était 0, c'était le fiasco ... total. J'ai fini par me renfermer sur un forum RPG. C'est en gros, on joue le rôle d'un personnage et on interagit sur un thème en particulier. C'est un forum d'écriture en fait. Sauf que j'ai rencontré quelqu'un qui... après j'ai eu plein de problèmes avec... j'étais en couple avec... j'ai eu plein de problèmes avec... et ça c'est terminé en violence conjugale. (rire). Très compliqué ma première année de médecine. Donc voilà, donc sincèrement 0 là, niveau scolaire je suis tombée au fond du gouffre. J'étais face à toutes mes difficultés sans même avoir conscience que c'était mes difficultés donc ça a été très difficile ... Et après y'a eu le ... bah le ... donc ça a été comme ça jusqu'à mon diagnostic et après quand j'ai eu le diagnostic de dyslexie. Donc 17-18 ans j'étais en première année de médecine, donc là 0. Donc là j'étais en couple avec cette personne et j'ai redoublé ma première année de médecine. Donc toujours 0 parce qu'entre les violences conjugales et ça n'allait pas s'améliorer et donc là j'avais 17-18 et 18-19 ans et ensuite je suis passée en Lettres Modernes où j'ai eu 19-20 ans et j'ai été diagnostiquée en janvier.

J'ai été diagnostiquée après mon partiel de premier semestre. Euh... avant le diagnostic quand je suis rentrée en Lettres Modernes, donc je me suis séparée de cette personne, donc déjà j'étais un peu plus dans les cours. J'ai... je dirais que j'étais à 7 parce que j'arrivais à faire plein de trucs, j'étais très fière parce qu'en fait j'étais rentrée en cours d'année et... là la prof, elle voulait pas m'accepter et finalement elle m'a accepté en cours parce que je lui ai rendu, un peu au culot, un devoir qu'elle avait demandé à d'autres élèves du cours de faire. Donc, moi je l'ai fait en moins d'une semaine et... qui comptait pour la note et j'ai eu 15 en fait. Sachant que je venais d'un bac S et tout, donc, j'étais très, très fière, c'était sur un commentaire de texte, j'étais très, très fière et du coup ça m'avait redonné confiance et du coup mon premier semestre ça a été. Sauf aux examens, bon ça c'est pas trop mal passé mais c'était quand même assez compliqué donc c'était bien 7, c'était bien, voilà, les points qui manquent, euh... ils viennent, parce qu'en fait, j'étais en mineur japonais et que là, par contre, j'avais beaucoup de mal à suivre. Donc ... les points qui manquent, ils viennent de là... parce qu'il fallait lire en japonais et que du coup déjà lire en français c'était compliqué.

Ensuite au deuxième semestre, j'avais une option en fait où, en lettre on pouvait choisir des ... un peu comme des sous-disciplines associées en Lettres et du coup j'avais pris résumé de texte. Et en fait, il fallait lire le texte et

c'était des textes assez compliqués, des articles de journaux.. des choses comme ça... J'ai commencé à les lire, j'ai commencé à bloquer en fait, et là j'ai fondu en larmes... Et c'est là où j'ai pris contact avec l'orthophoniste. Après, avec l'orthophoniste, c'était mieux. Quand j'ai eu le diagnostic, je crois que je suis repassée à 8 ou 7 parce que j'avais, j'avais confiance et puis elle me proposait des solutions. Elle me proposait des accompagnements, j'ai fait ... elle est superbe mon orthophoniste. En fait elle fait beaucoup de méthodes alternatives. Donc j'ai fait la méthode Padovan, je ne sais pas si tu connais, j'ai fait... je ne sais plus le nom de la méthode, c'est avec de la peinture, en fait, c'est super, le concept c'est que chaque son peut être associé à un... dessin on va dire. Par exemple... alors je me rappelle pas beaucoup mais, le « chhhhhh », non le « ffffff » ça glisse donc c'est deux traits comme ça en fait... Et donc sur une feuille, on apprenait un alphabet qui était, en fonction du son que ça faisait et donc on a fait cette méthode là aussi. Et là en ce moment, on fait de la sémiophonie. Elle sait faire de l'orthophonie classique aussi s'il y a un besoin mais il y a plein de méthodes comme ça et moi ça m'a beaucoup, beaucoup apporté. Donc elle me proposait des choses, et là ouais, je suis montée à 7.

Juste après, elle m'a proposé Padovan, donc c'était un super accompagnement, plus un tiers-temps, plus plein de choses, auxquelles j'avais jamais pensé... Voilà, c'était... Donc là c'est bien remonté... Puis après je me suis retrouvée face au médecin d'université « ah mais vous demandez ça qu'au deuxième semestre, vous ne l'avez jamais eu avant... mais pourquoi, on ne prend pas les gens qui ne l'ont pas eu au bac » enfin je me suis retrouvée face à des difficultés comme ça. L'orthophoniste a quand même dû intervenir. Donc là, ça a commencé à redescendre. J'ai un peu pris conscience que l'administratif allait être compliqué et voilà... après bon ... c'est redescendu vers 8 parce que je me dis « ça va être un combat quotidien ».

Après j'ai fait d'autres études où c'est resté à peu près comme ça. Et après ça a commencé à redescendre quand j'étais dans ma formation pour être préparatrice en pharmacie et ... cette année parce que là c'est très compliqué par rapport à l'aménagement en fait, par rapport bah déjà le regard des autres qui me disent « voilà ces histoires de pause, ou vous avez déjà du temps en plus... », les autres élèves qui me disent aussi ça et ... après voilà j'ai pris un gros coup avec mon patron, de toute manière... J'ai fini en burn-out, donc j'ai pris un gros coup en fait au travail qui a eu beaucoup de retentissement sur l'école ; ce qui fait qu'en fait, l'an dernier, je suis retournée en Lettres Modernes, je ne savais pas quoi faire, je n'ai pas demandé de tiers-temps... J'ai rien demandé. J'ai même passé le concours pour être assistante sociale, je n'ai pas demandé de tiers-temps, c'est une des raisons, je pense pour lesquelles je n'ai pas eu le concours. Ils se sont dit « elle ne s'aide même pas elle-même, comment elle pourrait aider quelqu'un, quoi ». C'est pas envisageable et je n'ai pas demandé de tiers-temps parce qu'en fait j'étais tellement choquée de comment ça c'était passé que ce soit au niveau de l'école où on me disait « tu as du temps en plus, tu abuses du système » ou des choses comme ça... et mon patron qui m'a quand même foutu en burn-out pour... entre autre, parce que je me faisais pourrir si je rangeais mal une boîte de médicament alors qu'en soit, j'arrivais, j'avais ma commande à gérer, plus les clients alors que j'étais qu'apprentie dès le départ... Donc, je devais faire une pause dans le rangement, aller servir, donc pareil, j'avais les noms, machin, pour trouver les trucs, retourner à mon travail, re ranger et en fait c'était très, très compliqué, on a eu beau travailler l'alphabet avec l'orthophoniste, au bout d'un moment, j'aurais eu besoin de n'avoir que la tâche rangement qui était déjà complexe pour moi parce que c'était par ordre alphabétique donc elle était déjà assez complexe donc j'aurais dû n'avoir qu'elle en fait... En plus mon patron savait que j'avais une reconnaissance MDPH et avait de l'argent de part...

je ne sais plus l'organisme qui gère l'apprentissage... pour les personnes en situation de handicap. Il a quand même eu 2500€ sur l'ensemble des deux ans... voilà... Pour embaucher un étudiant, justement, en situation de handicap donc du coup, quelque part, si moi il m'a embauchée dans ces conditions, oui il y avait l'argent mais aussi la contrepartie, et la contrepartie c'est que je me faisais pourrir tout le temps et en fait moi par rapport à la dyslexie, je me suis dit « bah au final, la dyslexie c'est quelque chose qui me ... entre guillemet m'a détruit » c'est ce que lui s'en ai servi mais au final ... bah, voilà et donc du coup j'ai pas demandé de tiers-temps donc ça a été très compliqué ... J'ai arrêté l'année en plein milieu, parce que déjà ça m'intéressait plus... et de toute manière sans tiers-temps c'est compliqué... on ne va pas se voiler la face... Là je l'ai redemandé cette année mais c'est vrai que maintenant c'est ... ouais... maintenant je suis plutôt à 6. Parce que là, je repasse le concours pour être assistante sociale et je ne vois pas comment je peux l'avoir parce que j'me dis « enfin, comment on pourrait vouloir de quelqu'un comme moi... finalement » de quelqu'un qui n'est pas normal... et... a côté de cela en socio je m'éclate. J'adore la socio, j'ai pris la mineure psycho, j'me suis dit « c'est quoi ce bordel, je ne veux pas aller là-dedans ». Ils donnent 36 millions de noms, à l'examen ils nous demandent de nous rappeler de noms, on ne sait même pas ce qu'ils ont fait, juste il appartient à tel courant... Ah d'accord. Oui, oui, je vais apprendre le nom d'un mec juste pour dire son courant. Voilà, en plus le système par QCM, ça me rappelait trop la médecine... donc bon du coup j'ai pris géographie au deuxième semestre. La socio je m'éclate, je m'en sors bien. Bon là j'ai eu quelques résultats, j'ai eu 7 dans une des UE de psycho, l'autre j'ai eu 14,60 quelque chose comme ça, là j'ai une UE en socio, j'ai eu 14,5 donc je m'en sors vraiment bien, j'aime beaucoup ce que je fais. Mais, ouais, à l'intérieur, au niveau dyslexie, je me sens un peu brisée maintenant et, je ne sais pas comment l'aborder ... Là pour mon concours, bah... je sais pas comment aborder le truc ... je ne sais pas... est-ce que je dois en parler ? Est-ce que c'est un tabou?... Voilà, ça m'a un peu... (*pleurs*) c'est moi, je suis trop émotive... donc là, 6 parce que ça se passe vraiment bien en socio et j'aime beaucoup ce que je fais. Les interactions humaines, bah, je suis par le SED donc j'en ai très peu donc voilà... On est sur un groupe Facebook et c'est très bien comme ça. Après j'ai pas le choix hein... si j'avais le choix, j'irais en cours parce que je sais que j'ai tendance à m'enfermer dans ma bulle. Ça aide pas non plus. Et donc j'essayerais d'aller en cours. Je n'ai pas le choix parce qu'en fait vu que je suis au chômage je n'ai pas le droit d'être étudiante. Donc en fait, j'ai le droit d'être étudiante si je suis disponible pour trouver un emploi. Donc du coup, je suis disponible parce que je suis par correspondance. Par correspondance, je suis censée le faire sur mes week-end. Après quand est-ce que je le fais, ça ne regarde que moi. Donc voilà. C'est ... du coup voilà je suis obligée d'être en correspondance par rapport à ça. Sinon, non... j'ai pris un gros coup qui à la base venait du travail et... un peu de ma formation mais qui ... ouais ça fait deux ans que j'ai fini ma formation et ouais... comme je dis, la première année je ne demandais pas de tiers-temps et là cette année... j'ai arrêté l'orthophonie. J'ai arrêté le tiers-temps, j'ai arrêté l'orthophoniste, j'ai tout arrêté. Et là... bah ouais, j'essaie de reprendre mais je n'ai plus la confiance que j'avais où je me disais bah, voilà, comme dit mon orthophoniste « j'ai un cerveau extraordinaire, mais c'est pas grave ». C'est extraordinaire dans le sens, c'est pas grave, voilà ça change mais c'est pas ... Maintenant je suis un peu ... ouais j'ai perdu, je suis passée du 7 au diagnostic au 6.

Selon tes centres d'intérêt, il existe plusieurs domaines où l'estime de soi se mesure.

Dans quel domaine ton estime de soi est la meilleure ?

Alors, il y en a 2. Les jeux vidéo et la cuisine.

Dans quel domaine ton estime de soi est la moins bonne ?

Les interactions humaines.

Quelles variations de ton estime de soi as-tu pu remarquer tout au long de ton parcours scolaire ?

Avant le diagnostic, jusqu'à mes 20 ans, ça a été compliqué parce que, bah ... j'avais tendance à penser que j'étais une petite merde qui au final ne faisait pas les efforts que les autres faisaient mais j'avais l'impression d'en faire, que voilà, c'était plus entre guillemet « je me cherche des excuses, ouais, ouais je fais des efforts sur ma console quoi... ». Que voilà je faisais pas forcément les efforts que les autres faisaient, que j'avais l'impression, vu que je m'en sortais moins, qu'ils faisaient plus d'efforts que moi... ce qui en fait n'était pas vrai. Mais bon voilà, j'avais cette impression.

Après quand j'ai eu le diagnostic, j'ai repris confiance parce que j'me suis dit « en fait finalement, tu as quand même fini par avoir ton bac scientifique, machin, sans aucune aide, sans aucun accompagnement, avec une lecture quand même de CE2. Euh voilà, j'étais quand même assez fière de moi. J'ai pris confiance en moi et j'me suis dit que maintenant ça allait aller vers du positif parce que j'aurais eu de l'accompagnement adapté, j'aurais le soutien adapté, les dispositifs adaptés, tout ça... Donc c'est resté assez élevé jusqu'à ... ma formation en pharmacie où là ça a dégringolé et c'est reparti sur du 0 pour revenir maintenant vers du 6. Parce qu'en fait, on m'a brisé en me disant que le fait que je sois dyslexique, qu'au final c'était la pire tare de la société. Du moins, moi je l'ai vécu comme ça. Et maintenant, j'essaye de reprendre un peu confiance en moi mais ... du point de vue scolaire ... voilà il n'y est plus.

Comment ton estime de soi a-t-elle évolué depuis ton entrée à l'université ?

Alors, ça a été l'horreur. J'avais repris un peu confiance en moi. Parce que j'avais quand même eu mon bac, tout ça... j'étais très fière. J'ai été prise en médecine, bon après à une époque où la fac de médecine de Toulouse prenait tout le monde. À la base je suis du 13, je suis allée à Toulouse pour reprendre confiance en moi, pour postuler ailleurs. Par exemple, au départ, je voulais aller à Nîmes qui était quand même à côté de chez moi et si jamais Nîmes ne me prenait pas, parce que c'était sur dossier, par rapport aux notes et tout ça et bah j'étais forcément à Marseille qui était mon secteur. Sauf que Marseille, c'était là où il y avait mon père. J'ai des relations très conflictuelles avec mon père. Maintenant je n'ai plus de contact mais à l'époque c'était très compliqué. Être dans la même ville que lui, je ne serais pas sortie de chez moi par peur en fait. J'ai une relation très compliquée. Donc je ne voulais surtout pas Marseille donc j'ai pris la fac la plus proche qui était pas regardante du dossier : Toulouse. Voilà comment j'ai atterri à Toulouse. Donc finalement estime de moi, oui. Confiance en mes capacités d'intégrer une bonne école et à prendre ce risque, non, on y était pas encore... Quand je suis arrivée, au départ, ça se passait bien. C'est quand les cours ont commencé, qu'il fallait faire beaucoup de prises de notes, tout ça... que j'y arrivais

pas, que je voyais bien que j'étais en échec, que dès la première semaine j'avais déjà du retard parce que déjà rien que d'avoir mes cours j'arrivais pas à me relire, il manquait des mots. Quand les profs parlaient, en médecine, il faut prendre du mot à mot en fait, sauf que moi quand les profs parlaient, je prenais le début de la phrase, le temps que l'écrive, que je l'analyse et que j'arrive à faire les lettres, il y en avait 4 qui avaient été dites. Donc mes cours c'était des points de suspensions, c'était illisible en fait, j'me suis retrouvée dans une situation d'échec et là ouais mon estime de moi est vraiment tombée très, très basse. J'avais aucun suivi parce que je vivais plus chez mes parents, j'avais une relation conflictuelle qui était dûe à mon père en fait. En fait mes parents sont séparés depuis que j'ai 1 an, ma mère a refait sa vie, donc quand je dis « mes parents » c'est ma mère et mon beau-père, toujours. Il faut l'entendre comme ça. Sinon je dis « mon père et sa femme ». Et, en fait, mon père me disait des saloperies par rapport à ma mère en gros et moi j'étais du coup... très mauvaise avec ma mère. Vraiment, j'étais horrible, j'étais exécration, ma mère ne savait plus comment me gérer. Sauf que mon père me disait que si je le disais à ma mère ça allait être l'horreur, il y avait une violence psychologique qu'il exerçait sur moi. Donc ma mère, en fait, pensait que j'étais horrible, exécration, sauf qu'en fait, j'étais en souffrance à cause de mon père. Elle l'a su à 24 ans. Un jour je lui ai dit « voilà, maman, il se passait ça, ça, ça quand j'étais petite ». Elle était là avec mon beau-père, ils ont tous les deux tombé la figure en disant « si on avait su... » enfin voilà « on est désolé... on ne pensait pas que ça se passait comme ça... ». Elle m'avait dit à 18 ans « tu prends tes cliques et tes claques », donc bac ou pas bac, je suis partie à 17 ans et demi. J'me suis retrouvée dans mon échec scolaire. Toute seule à 500 km de chez moi. Quand j'appelais ma mère pour rentrer, elle me disait « non tu ne rentres pas », j'avais aucun ami, j'avais personne... donc j'étais lâchée en pleine nature et... je ne savais pas comment m'en sortir en fait... Ça n'allait sur aucun point en fait. Et le scolaire, ce n'était pas quelque chose qui me remontait puisque quand on arrive en fac de médecine, on nous lâche un peu comme ça, même dans n'importe quelle université... J'ai eu là un devoir de sociologie, justement, là-dessus, sur la question de l'entrée à l'université et... bah justement j'en parlais qu'on est lâché, vraiment, et qu'il n'y a aucun accompagnement qui est fait, il y a rien qui est mis en place. Il y aurait des choses qui seraient faisables mais qui ne seraient pas forcément coûteuses mais elles n'existent pas. Donc non... mon estime de moi a dégringolé. Le passage du lycée à l'université, ça a dégringolé... J'ai fini avec quelqu'un de violent, je me suis tournée vers la seule personne avec laquelle j'ai trouvé un peu de réconfort au final... Donc ça, je pense que beaucoup d'étudiants dyslexiques ressentent ce lâcher, surtout s'ils doivent partir de chez leurs parents, potentiellement ne pas avoir leurs amis du lycée avec eux, enfin je pense que ça c'est général quoi... Après avec un handicap en plus bah c'est vrai que ... ça rajoute mais bon... ça rajoute à quelque chose qui existe déjà.

Dans l'ensemble, es-tu satisfaite de toi ?

Oui.

L'EFFET DES NOTES

Quels effets les notes ont-elles sur ton estime de soi ?

Alors, faire baisser mon estime de soi si c'est pas 20. Systématiquement, c'est-à-dire que là j'ai eu 14,5, j'ai eu ma note hier et j'étais presque en pleurs. En me disant, 14,5, j'y ai mis toute mon âme, tout mon cœur et j'ai que

14,5. On me regarde et on me dit « tu as 14,5 à la fac !! S'il te plait, en sociologie, tu as 14,5 !! ». En plus c'est en socialisation, donc les normes sociales, moi j'ai 14,5 en normes sociales ! Bon après, c'est vrai que tout le cours consiste à se détacher de ces normes. Déjà fait ! (*rire*) Mais bon, c'est vrai que les notes, enfin, d'un côté, je me disais que je m'en fous ... En fait je préfère avoir une copie blanche et avoir 0 qu'essayer et avoir une mauvaise note parce qu'en fait dans toute ma scolarité j'ai toujours essayé et par exemple en français, en dictée, j'essayais, j'ai toujours essayé... mais on me rend une note négative et le prof me dit « bon bah voilà vous devriez avoir -10, je vous mets 0 parce qu'on met pas des notes négatives au collège ». Ça pique en fait quand on y met toute son âme. Et c'est vrai que du coup moi je mets toute mon âme dans tous mes devoirs, soit copie blanche soit toute mon âme et du coup quand on met toute son âme, son âme, elle vaut combien ? Bah j'aimerais que mon âme elle vaille 20. Après ce n'est pas possible d'avoir 20 non plus... consciemment je le sais, mais j'ai tellement eu de difficultés, j'ai tellement échoué, on m'a tellement dit que j'étais nulle, que je ne faisais pas d'effort, que même maintenant, j'ai 14,5, j'me dis... J'étais contente de mon 7 en psycho ! Parce qu'au final la psycho, je ne l'ai pas tant travaillé que ça, c'était vraiment très difficile, beaucoup de noms à apprendre... pour moi apprendre des noms propres c'est l'angoisse... Je ne peux pas aller dans des cours où on me demande d'apprendre que ça... alors qu'en socio il y a une dizaine de noms propres par matière ça va. En psycho, c'est une dizaine de noms propres par chapitre. Là ça va trop dans mes difficultés... Donc j'ai eu 7 mais j'me suis dit « 7 avec le cours que c'était » et je me prends 14,5 en cours de socio à côté et je ne suis pas contente parce que c'est en relation aussi avec l'investissement que j'y ai mis et vu que je m'investis beaucoup dans mes cours depuis toujours, c'est ça qui fait que même en étant dyslexique, j'ai quand même réussi à faire mes cours bah les notes... globalement, je ne suis pas satisfaite de mes notes. Et globalement, à chaque fois, ça me casse dans mon estime de soi parce que je me dis « t'aurais pu mieux faire ».

Que dirais-tu à propos de tes résultats cette année ?

Cette année, je suis mitigée parce que pour l'instant j'ai eu, comme j'ai dit, un 14,60 ; un 14,5 et un 7. Alors le 7, on s'en fout. Le 14,60 je suis contente aussi parce que par rapport à... parce qu'en fait y'a une partie que je n'avais pas du tout compris... En fait, c'était la partie mesurage, c'est très compliqué à comprendre, le cours j'ai l'impression que le prof va dans tous les sens et que c'est pas structuré. Alors déjà comprendre le texte en français du poly du SED c'est incompréhensible donc quand j'envoie un mail au prof c'est « désolé j'ai 10 000 élèves... ». Ok c'est cool, on est content... (*rire*) « Vous avez qu'à suivre en présentielle » Ah mais oui mais je ne peux pas sinon je le ferais... On ne me l'a pas dit, mais ils répondent pas donc quelque part voilà... ou alors ils nous disent « venez aux regroupements ». Oui, sauf que les regroupements c'est un peu compliqué d'y aller en fait... c'est pas toujours possible, ça tombe soit sur les week-end soit sur des semaines complètes et voilà... Donc beaucoup, les réponses c'est ça... « vous verrez aux regroupements ». Ah bah ça tombe mal, aux regroupements, je ne peux pas être là. Après il y a des profs qui ne répondent carrément pas. Il y a un prof je lui ai envoyé 4 mails dans l'année, je n'ai toujours pas de réponse. Euh... après il y en a qui répondent très bien, il y en a c'est très, très bien fait mais voilà... Donc mes résultats, je dirais globalement que je sais qu'ils sont bien mais après par exemple l'an dernier quand j'ai passé le concours d'assistante sociale j'ai été sur liste d'attente, c'est vrai que pour le coup je m'attendais à mieux... Après je sais que ... enfin j'avais travaillé mon truc et bon quelque part j'espérais être prise aussi mais ... globalement, en fait, j'espère toujours être prise mais j'ai toujours la sensation que vu que j'ai des difficultés

ça va se voir et on va me ... comment dire, me pénaliser en fait. Par exemple, là j'ai un devoir à rendre sur lequel ils ont dit que si on faisait des fautes d'orthographe ou si par exemple j'oublie des mots quand j'écris à l'ordinateur, même à la main mais surtout à l'ordinateur et c'est un devoir informatique qu'il faut rendre. J'oublie des « de », des « a », enfin il y a des sons comme ça, je sais pas dans ma tête, ils sautent, enfin je ne sais pas je ne les écris pas... Et même à la relecture, je ne les vois pas en fait... Et ils ont dit que ça serait très pénalisant. Et moi je me sens un peu... En fait je fais comment, je dois faire relire mon devoir à quelqu'un parce que... je n'arrive pas à les voir ces choses-là en fait... et là je me sens vraiment pénalisée et... donc voilà il y a des fois où je me dis... c'est un peu mitigé en fait les résultats. Parce que je suis contente et d'un autre côté je me dis qu'on nous pénalise sur des choses ... voilà. On va plus pénaliser quelqu'un qui oublie un « de » que quelqu'un qui oublie un « s ». Alors qu'un accord ça s'apprend, enfin moi, je les ai appris, donc c'est que tout le monde peut les apprendre après... Alors que là c'est vraiment à cause de mon handicap que je n'arrive pas à le relire correctement donc voilà ... Donc assez mitigé...

Quels sont les effets des adaptations (tiers-temps...) sur tes résultats scolaires ?

Alors c'est positif. Globalement, c'est positif. Euh... depuis que j'ai eu les tiers-temps, j'ai le temps de manger, de boire sur une épreuve de 4h et je suis même allée aux toilettes une fois. Chose qui ne m'arrivait pas du tout avant, je pouvais passer 6h d'épreuve sans boire une gorgée d'eau ... Donc j'ai le temps de me relire aussi, j'ai le temps de prendre le temps de réfléchir, de... voilà ce genre de chose. Avant le tiers-temps, chaque seconde était comptée. C'est-à-dire que si je devais faire des opérations de maths, j'arrivais, on me donnait ma feuille de brouillon, donc j'avais 3 exercices, je mettais exercice 1, je regardais, tac tac tac, ma feuille de brouillon, tac tac tac, je notais. Je recomptais pas mes calculs et des fois je faisais des erreurs d'étourderie parce qu'il fallait que j'aie vite. Alors que maintenant je prends le temps. Par exemple, là j'ai eu, bah notamment en psycho, j'ai eu une option de maths, j'avais des calculs à faire, j'ai pris le temps de les refaire deux fois chacun. C'était conseillé au lycée de refaire deux fois ses calculs de maths, que ce soit fait à la calculatrice ou non d'ailleurs, parce qu'on peut faire une erreur d'inattention même sur une calculatrice... bah là j'ai pris le temps et je me suis rendue compte en effet où il y en avait un où j'ai fait une erreur. Et donc j'ai pu rectifier. C'était en psycho, je me suis rendue compte que j'avais fait une erreur, j'ai recompté une troisième fois pour être sûre et donc j'ai pu rectifier ma réponse. C'est une chose qu'avant je ne pouvais pas faire donc je perdais le point en fait, tout simplement par manque de temps.

Après, la salle particulière, le calme. Ça m'a beaucoup aidé parce que je suis très distraite par le bruit... et donc si j'entends le moindre bruit, la moindre feuille qui bouge ça va me distraire... après comme je disais j'ai une atteinte particulière de l'oreille.

La toute première fois j'étais dans une salle avec des tiers-temps et des non tiers-temps et ça se passe que j'me suis mise à pleurer sur ma copie... je n'arrivais plus du tout à me concentrer et j'ai fait ... j'ai éclaté en sanglots sur ma copie et c'est pour ça qu'après je me suis battue pour la salle particulière... Et en fait, finalement, c'était assez paradoxal parce que le temps que tout le monde descende moi je ne pouvais plus travailler et au final après ils revenaient, ils faisaient d'autres trucs et moi je ne pouvais pas travailler et en fait, finalement, ça me pénalisait sur toutes mes épreuves. Je crois même encore plus que si j'avais pas eu de tiers-temps. Donc, après les autres jours d'épreuve, je les ai faits comme si j'avais pas le tiers-temps, j'ai rendu en même temps que les autres parce

que je savais que de toute manière, voilà... Et après j'ai exigé la salle particulière et cette année la DIVE s'est beaucoup plaint parce qu'il y en a beaucoup qui demandaient des salles particulières alors j'accepte la salle particulière seule ou la salle avec les autres tiers-temps parce que déjà on n'est pas beaucoup donc même si les gens partent, c'est pas un amphi qui se lève, qui passent à côté de toi, ou le pire c'est les gens qui parlent dans la salle... Dans la salle de tiers-temps, ils partent un à un donc moins de bruit. En amphi, quand tout le monde a fini « t'as répondu quoi à la 3a, moi j'ai mis ça et ça » ils passent à côté de toi et en fait tu es encore en train de composer et ils parlent, ils parlent, ils parlent. Après quelqu'un qui se lève, une chaise, et tout ... surtout que depuis que je fais de la sémiophonie je le tolère un peu mieux... Mais vraiment les bavardages... parce que vraiment parfois le temps qu'ils rendent tous, ça dure des fois un quart d'heure... Et moi je ne peux pas me concentrer comme ça. Et là cette année, on m'a dit « la DIVE se plaint beaucoup, il y a beaucoup trop de tiers-temps avec salle particulière » parce qu'en fait, au départ, on me l'a refusé et quand on me l'a accepté, il y a eu une période où « tiers temps, je vous mets la salle particulière avec ». Et ils faisaient ça pour tout le monde. Donc la DIVE a un peu râlé et donc ils ne le faisaient plus et là elle m'a dit « la salle particulière je vous la mets si disponible » j'ai dit « ah bah dans ce cas-là, vous ne me mettez pas le tiers-temps du tout ». Elle m'a fait « bon, bah je vous la mets dans tous les cas ». Parce que moi sinon je sais très bien, je préfère ne pas avoir de tiers-temps qu'avoir ça en fait... parce que finalement, je n'ai ni le temps pour le faire, je ne sais pas quand les autres vont sortir donc je ne sais même pas évaluer mon temps, je commence après les autres donc je suis embêtée dans les deux cas. Enfin, c'est trop compliqué...

Après la prise de note, sur l'effet de mes notes, alors ça m'a beaucoup aidé. Je l'ai eu en médecine quand j'y suis retournée mais bon j'ai eu des problèmes de santé. Mais bon mon premier semestre s'est beaucoup mieux passé parce qu'en fait je pouvais écouter les cours en cours, ce qui ai déjà ... je pouvais écouter, mes notes étaient de vrais notes, pas des « méitose » à la place de « méiose », pas le début puis trois points de suspension ... Voilà c'était des vrais notes, donc déjà j'avais une base de travail en fait. Je pouvais aller en cours et écouter mon cours. Et quand je rentrais je recevais une base de travail. Et le fait d'avoir cette base de travail ça me permettait de travailler, de savoir... vu que c'était pas moi qui l'avait prise c'était bien, voilà. Parce que je sais aussi que je ne suis pas capable de prendre un cours hein... alors voilà, il ne faut pas se voiler la face, je ne suis pas capable ... Si c'est un poly à recopier, oui pourquoi pas, mais prendre un cours qui est dicté je suis pas capable de prendre un cours donc voilà...

Avant j'achetais des bouquins à tout va, j'ai toujours eu mon bouquin « toute la première », « toute la terminale »... même maintenant j'ai des bouquins de socio, j'ai les poly du SED donc ça aide mais sinon j'ai toujours plein de bouquins parce que finalement c'était ça mes cours mais avoir des vrais cours de fac, vraiment pris par quelqu'un, ça ouais, ça aide beaucoup sur les notes.

Après par contre, j'ai eu une mauvaise expérience avec le preneur de note à la fac qui était très mal géré parce que le preneur de note qui me lâche, qui me donne pas les cours, bah j'me suis retrouvée sans cours... même pas les miens avec des points de suspension... et dans une situation où j'ai échoué mon année en fait. Parce que mon preneur de note ne m'a rien donné. Si ça avait été bien géré ça aurait été super. Moi j'aurais pris les notes de n'importe qui, ce n'était pas une question de personne... c'est juste que moi je suis pas capable il faut juste que quelqu'un me le fasse. C'est vrai que sur l'université, ici, c'est mal géré. Après ailleurs, bah en médecine par

exemple, j'avais aussi la prise de note de quelqu'un mais là le preneur de note c'était géré par le service en fait, par l'équivalent de la DIVE qui gérait 5 preneurs de notes. Ils se relayaient sur l'ensemble des cours et ils envoyaient leurs cours à l'équivalent de la DIVE et c'était eux qui nous renvoyaient les cours. Je ne sais pas trop comment ils s'organisaient, mais on avait tous nos cours. Sauf certaines matières où il y avait des poly qui étaient suffisants en eux-mêmes, par exemple, la chimie. Donc ça dépend des facs... Que la personne en situation de handicap doit gérer son accompagnement c'est entre guillemets pas normal, c'est comme si on disait « bon tu veux un tiers-temps, bon vous allez réserver une salle, réserver un surveillant etc ». On a déjà des difficultés donc voilà...

J'ai eu la salle particulière tout seule aussi, en fait on est tout seul dans une salle sans surveillant. Enfin, des fois il y en a et des fois il n'y en a pas. Souvent il n'y en a pas. On est en auto gestion en fait. On doit laisser notre sac, on part juste avec notre trousse. Je trouve ça vraiment bien. C'est mon préféré. J'ai aucun bruit, je peux m'organiser comme je veux, je peux même me lever pour réfléchir en fait. Je sais pas pourquoi mais quand je marche, je réfléchis mieux. Je ne sais pas si c'est à trait à la dyslexie ou à autre chose mais peut être à Padovan parce que c'est beaucoup par les gestes. Il y a eu une rééducation qui s'est faite un peu dans ce sens et du coup dans cette salle je peux me lever, faire le tour de la table... Après les difficultés c'est au niveau des pauses parce qu'il faut les gérer ... et aussi au niveau des enseignants parce qu'une fois j'ai eu une enseignante qui m'a dit « vous commencez votre épreuve dans mon bureau et vous la finissez avec les autres » ça veut dire que j'ai pas de salle particulière « ouais mais vous aurez mon bureau la moitié du temps ». Donc je suis allée au pôle handicap de mon UFR pour parler de cette difficulté et ... c'était quand j'étais en Lettres Modernes ... et du coup ils étaient jamais ouverts et j'ai dû y aller pendant mes cours et sécher un cours du coup... donc j'ai séché un des cours de cette prof, ça me semblait plus logique que ça soit le sien... Sauf que la prof a été très vexée, donc j'ai eu ma salle mais pendant toute l'année elle ne corrigeait plus mes exercices, elle ne m'interrogeait plus en cours et quand par exemple elle me faisait lire de l'ancien français, elle me sautait en fait. Elle faisait comme si j'existais pas. Et ça, ça été très difficile car il y a eu un jugement. Et des conséquences à ce jugement... elle me mettait en difficultés encore plus... tout ça parce que j'avais exigé mes droits.

Annexe 9. Entretien de la participante 2 (Manon) (S2)

Femme – 1^{ère} année de fac d'histoire – 19 ans

MIEUX CONNAITRE LA PERSONNE

Quel est ton parcours scolaire ?

Alors je commence par le primaire. Alors du coup au primaire, je me suis retrouvée dans une école pas loin de chez moi où j'ai fait tout mon primaire. Globalement ça c'est bien passé. J'avais quelques difficultés au CP avec la lecture et tout ça. Après ... bah j'ai eu des profs qui m'ont aidé et qui ont essayé de comprendre.

Après je suis arrivée au collège. J'ai fait deux collèges, de ... 6^{ème} – 5^{ème} j'en ai fait un et après j'ai changé. Du coup, arrivée en 6^{ème}, j'avais pas des très bons profs. En 5^{ème}, j'ai eu une prof et c'est elle qui a vu que j'avais quelques difficultés et tout ça... Du coup, elle m'a demandé si je voulais bien faire un bilan orthophonique et tout ça. Du coup je l'ai fait. Là... ils m'ont dit que du coup j'étais dyslexique et dysorthographique. Du coup j'ai commencé à faire des séances d'orthophonie en même temps que mes cours. Donc tout ce qui a commencé à se mettre en place ça s'est fait qu'en 5^{ème}.

Après, quand je suis arrivée en 4^{ème}, donc... après j'ai changé de collège là, j'ai quand même fait suivre mon dossier par rapport à tout ça. Euh, le collège m'a très bien pris en charge, tout de suite, ils m'ont mis des aménagements, que ce soit enlever des questions ou rajouter un tiers- temps. Enfin ils ... ça c'est très bien passé. Et du coup voilà.

Après au lycée, je suis arrivée. J'ai dû encore faire passer mon dossier chaque année parce que même si j'étais dans le même lycée, ils m'oubliaient... et du coup voilà... Après les profs aussi au lycée m'ont bien pris en charge et ont compris. Voilà ça c'est bien passé.

La première année de fac d'histoire, ça va ... ça se passe bien mais après... c'est niveau personnel, je préfère changer et faire un autre truc. Ce n'est pas que ça ne me plait pas mais je vois pas ce que je peux faire derrière qui pourrait m'intéresser. Là je vais faire, enfin j'ai un entretien avec un patron mais je vais faire préparatrice pharmaceutique.

Raconte-moi ton parcours d'élève dyslexique.

Alors j'ai pas trop de trucs à rajouter. J'ai été diagnostiquée en 5^{ème}. C'est une prof en particulier, c'est ma prof de français de 5^{ème} qui a vu au niveau du travail que je rendais ou des trucs comme ça. C'était moins à la lecture, c'était surtout à l'écrit.

La dyslexie pour moi déjà c'est un problème parce que, enfin, oui c'est un problème, c'est ... pas pratique tous les jours quoi. C'est... pas un fardeau quoi mais... quand on est à l'école ou quoi et que ... qu'on a du mal c'est dur. C'est un problème qui touche son estime de soi parce qu'on est toujours obligé de devoir travailler plus ... enfin oui c'est un problème pour moi.

La dysorthographie c'est pareil, c'est toujours un problème mais c'est... un problème différent que la dyslexie parce que là c'est ... enfin je sais ce que je sais parce que je le suis quoi... j'écris comme je l'entends, du coup forcément c'est plus compliqué... quand j'écris des fois, je ne sais pas comment, enfin quand j'écoute, je ne sais pas comment ça s'écrit, du coup, je l'écris comme je le pense mais après je vois qu'il y a un problème mais je ne sais pas le changer... j'arrive à le voir parce que j'ai une mémoire visuelle.

Ce diagnostic a-t-il eu un impact ?

Dans ma vie non et après dans ma scolarité bah... oui forcément, du coup. Enfin, je sais que les gens ne comprenaient pas forcément, enfin... c'était des fois mal vu de faire de l'orthophoniste ou quoi... Tout de suite c'était un préjugé quoi. Ils disaient rien mais ça se voyait quoi... que ... c'était en mode « tu vas à l'orthophoniste

et tout... ». Ça me touchait pas ... je me disais que c'était pour mon bien et tout... si ça peut m'aider. J'ai fait de l'orthophonie de la 5^{ème} jusqu'en ... 3^{ème} je crois. Parce qu'en seconde, il n'y avait plus de place. Du coup voilà. J'ai arrêté par manque de place, parce que c'est très difficile d'avoir une place. Enfin... aussi...vu que j'ai changé et que je suis partie dans une plus grande ville... du coup mon orthophoniste me disait de chercher plus tôt, en m'éloignant ... Et vu que j'étais à l'internet et tout.. c'était trop compliqué... Donc j'ai arrêté.

Quand je suis entrée en première, j'avais envie de recommencer, enfin j'avais ce sentiment... Après bon, je n'ai pas pu parce que du coup il n'y avait pas de place ...

As-tu eu des aménagements scolaires depuis votre diagnostic ?

J'ai eu plus le tiers-temps. Après au collège c'était surtout...en fait, ils enlevaient des questions. C'était surtout ça. C'était chiant parce qu'ils m'enlevaient les meilleures questions. (*rire*) Du coup, j'étais un peu dégoutée. Mais après, non c'était surtout des tiers-temps à chaque fois. Là à la fac c'est tiers-temps aussi. Je suis dans une salle avec d'autre tiers-temps. C'est moi qui le demande, j'ai eu l'habitude comme ça pour le bac et tout donc... Ah si en demi semestre là, j'ai été dans une salle avec des tiers-temps et non tiers-temps mélangés. Mais ça va...

LE RAPPORT À AUTRUI

Étant élève dyslexique, que ressens-tu par rapport aux autres élèves ?

Pour ceux non dyslexiques, dysorthographiques, euh, bah... à une époque ça me... enfin j'étais toujours... enfin j'ai toujours dû fournir un travail plus important que les autres. Ça forcément, ... ça ... enfin c'était chiant quoi. Du coup je voulais faire les même choses, mais du coup je devais passer plus de temps pour mes leçons ou quoi, parce que moi je suis obligée de tout réécrire à chaque fois... enfin faire des fiches et tout donc... C'était plus compliqué parce que du coup j'me disais « enfin il y en a... je les vois, ils ne font rien et ils ont des meilleures notes que moi » et puis moi je suis là en train de travailler comme une folle et j'arrive à peine à avoir la moyenne donc forcément c'était démotivant à un moment... Mais bon j'ai su m'en tirer et montrer que j'en étais capable malgré tout ça donc... ça va.

Et après par rapport à ceux qu'ils le sont bah... je sais pas. C'est pas pareil, parce que... enfin, c'est bête à dire mais on se comprend, c'est différent pour chacun mais d'un côté on se comprend donc ... j'ai déjà pu en parler avec d'autres. Au collège, du coup, notre orthophoniste était en bas du collège, du coup, on était souvent, tous à y aller enfin du coup voilà. Du coup on en parlait et tout mais on prend ça ... enfin on en rigole, parce que c'est la vie. Y'a pire dans la vie quoi. Mais après au bout de l'orthophoniste, elle m'a dit que j'avais réussi à enlever ma dyslexie mais du coup je suis juste dysorthographique maintenant. Par exemple la lecture, ça va mieux. Après à une époque, je me suis intéressée au manga, du coup ça m'a aidé à lire et du coup ça m'a aidé en quelque sorte à battre ça. Mais après c'est surtout avec l'orthophoniste que j'ai réussi à faire des progrès, enfin elle m'a donné des mnémotechniques ou des... enfin voilà. Pour que j'essaie de mieux comprendre le système.

Comment te situes-tu par rapport aux autres élèves ?

Je sais pas... j'me... On est au même niveau. On est différent certes parce que moi j'ai plus de difficultés en quelques sortes mais après ce n'est pas pour ça que je les vois plus haut que moi.

Ressens-tu un effet de compétition dans ta filière ?

Non pas spécialement, en histoire non. Enfin, après j'ai fait des rencontres et tout et ils m'aident parce que du coup je leur ai dit que j'avais quelques difficultés. Et souvent la plupart, ils sont toujours à vouloir m'aider ou quoi donc...

L'ESTIME DE SOI

Pour toi, qu'est-ce que l'estime de soi ?

Bah... je sais pas ... c'est voir comment on se voit personnellement, comment ... comment on peut s'aimer aussi, je sais pas. Ouais, je sais pas... c'est la vision que l'on a de nous-même.

Si tu devais évaluer ton estime de soi globale, que me dirais-tu sur une échelle de 1 à 10 sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte ? Explique-moi pourquoi.

Actuellement, je me mettrais 7 ou 8. Parce que maintenant j'ai accepté comme j'étais donc ... enfin moi on m'a beaucoup aidé à accepter tout ça donc maintenant... je n'ai pas de problème particulier.

Au lycée, je serais peut-être plus à 6 parce que c'est une période plus compliquée... Au premier collège, je mettrais 5 et le deuxième 6-7, j'étais à l'aise.

Primaire, bah... j'ai eu un petit traumatisme on va dire... enfin j'en avais parlé à mon orthophoniste et ... je mettrais 5 pas plus.

Si tu devais évaluer ton estime de soi scolaire, que me dirais-tu sur une échelle de 1 à 10 sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte ? Explique-moi pourquoi.

C'est pareil ... En ce moment, je dirais ... je sais pas 7. Collège je mettrais 6 parce que ça allait mieux ... enfin surtout à la deuxième partie, après le diagnostic. Mais, la première, ouais 5 parce que je me sentais un peu nulle par rapport aux autres. Le lycée, bah... 6 je pense. Ouais c'est bien. Et primaire... 5.

Selon tes centres d'intérêt, il existe plusieurs domaines où l'estime de soi se mesure.

Dans quel domaine ton estime de soi est la meilleure ?

J'avoue que le sport j'aime bien... Enfin, souvent j'aime bien le sport du coup ... je trouve que je peux montrer... enfin plus facilement faire mes preuves. Ça a toujours été le sport, dans ma famille il y a des garçons donc j'ai toujours été un peu plus dans ce truc-là.

Dans quel domaine ton estime de soi est la moins bonne ?

Je sais pas... la moins bonne... je sais pas... je n'en ai pas en tête là comme ça.

Quelles variations de ton estime de soi as-tu pu remarquer tout au long de ton parcours scolaire ?

Peut-être que du coup au collège... quand on m'a dit ça et tout... je l'ai pas mal pris mais... bah du coup je suis différente quoi. Ça fait bizarre du coup mais... après j'ai su m'en servir en quelque sorte et montrer que je pouvais en être capable donc ... après ça, quand je l'ai accepté moi-même, bah... j'me suis... j'ai toujours été dans une situation à vouloir toujours monter plus haut. Enfin à prouver que j'en étais capable, même si j'avais des difficultés là-dedans. Parce qu'après, avant le diagnostic, je savais pas, j'avais toujours des difficultés mais c'était comme ça, je ne savais pas ... que là on a pu mettre, on va dire, un mot sur mes difficultés.

Comment ton estime de soi a-t-elle évolué depuis ton entrée à l'université ?

Elle n'a pas vraiment évolué... pareil depuis le lycée. J'étais contente d'être prise à la fac quand même.

Dans l'ensemble, es-tu satisfaite de toi ?

Oui, ça va je suis contente de moi.

L'EFFET DES NOTES

Quels effets les notes ont-elles sur ton estime de soi ?

Bah... des fois... j'me dis... j'ai l'impression d'avoir fait un bon truc et au final vu la note ce n'est pas du tout le cas mais des fois je comprends pas pourquoi cette note là... Parce que je pensais que ça ... que c'était potable on va dire ...

J'étais déçue de mes résultats surtout au lycée parce que j'me disais... j'avais surtout le bac à la fin, y'avait le bulletin et des fois... enfin surtout dans les matières que j'aimais mais après celle que j'aimais pas j'me disais « hop ».

Actuellement, un peu parfois, mais c'est comme je dis, je comprends pas, parce que je pensais avoir fait un bon truc quand même du coup après je re regarde et j'essaie de comprendre.

Donc ça dépend les matières. Par exemple, là au premier semestre, j'avais l'histoire contemporaine et c'est... on va dire la matière qui m'a le plus intéressé donc c'est ça qui m'embêterait le plus d'avoir une mauvaise note... que par rapport à l'histoire de l'art parce que ça m'intéresse beaucoup moins quoi.

Que dirais-tu à propos de tes résultats cette année ?

Je ne les ai pas encore eu là...

Au collège, en 6^{ème} bah... j'étais un peu déçue... parce que déjà... j'avais pas des super bons profs donc j'étais un peu déçue... parce que j'me disais « je peux faire mieux quand même ».

Après en 5^{ème}, bah après le diagnostic, ça allait parce que du coup j'ai compris pourquoi j'avais des difficultés et tout... et du coup j'me rappelle j'avais donné tout à mon dernier trimestre pour avoir une bonne moyenne... du coup j'étais contente.

Après en 4^{ème}, j'étais un peu déçue parce que j'avais changé de collège et le temps que je me réadapte et tout ça ... puis c'était des nouvelles méthodes pédagogiques du coup. Le premier collège, on était... c'était un collège privé et... enfin... il avait un peu des problèmes le collège. Du coup, on était pas nombreux et il manquait souvent des profs ou quoi... du coup c'était un peu... on va dire plus cool. Alors qu'après quand je suis arrivée dans mon deuxième collège, c'était beaucoup plus dur, plus encadré, plus strict, du coup ça a changé quoi... Du coup, un peu déçue, parce que le temps que je m'adapte et tout, bah j'avais pas de très, très bons résultats quoi.

Après... après ça allait, du coup, parce que j'ai commencé à prendre le... je sais plus le mot (*rire*). J'ai réussi à m'adapter quoi... et après en troisième... j'étais contente. J'ai eu des bons résultats, j'ai montré qu'est-ce que je valais. Enfin voilà, après j'ai eu mon petit brevet donc j'étais contente. C'était une petite victoire personnelle pour moi.

Au lycée, au début j'étais un peu déçue parce qu'il y avait un global de matière et je n'étais pas bonne dans tout et ça me plombait ma moyenne mais après au deuxième semestre, ça allait parce que j'ai réussi à monter et à aller dans la filière que je voulais donc c'était cool.

Après en première terminale, ça c'est très bien passé.

Actuellement, je serais un peu déçue si je n'avais pas la moyenne au semestre quand même parce que ça serait bien d'avoir la moyenne quoi. Et si j'avais une très bonne moyenne je serais très, très contente... je serais fière de moi.

Quels sont les effets des adaptations (tiers-temps...) sur tes résultats scolaires ?

Bah...souvent... ça a toujours été dans le bon sens. J'écris beaucoup quand je fais des rédactions, enfin c'est même mon problème... c'est que je fais trop pour en venir à un point et bon du coup ça m'a toujours aidé, surtout avec le tiers-temps, comme ça j'ai toujours pu finir ... les idées... enfin vraiment pouvoir peaufiner les petits détails.

Ce qui m'a choqué une fois, c'est que sur les feuille de bac où je devais coché comme quoi je suis dyslexique, il y avait marqué « handicap mental ». C'était noté sur les formulaires... J'ai dû faire les démarches dès la première vu qu'il y avait bac de français du coup... et sur le coup... ouais c'est fort quand même. Sur le coup, ça fait bizarre,

de se dire « je suis handicapée mentale ». C'est l'administration de mon lycée qui s'occupait de ça. J'avais une amie qui était plus vieille, l'année d'avant, déjà, elle m'avait montré le papier et il y avait une case que quand on voulait un aménagement de tiers-temps, il fallait cocher « handicap mental ». A la fac, j'ai dû remplir des papiers, et je n'ai jamais vu ce terme.

Annexe 10. Entretien de la participante 3 (Julie) (S3)

Femme – 1^{ère} année LEA – 19 ans

MIEUX CONNAITRE LA PERSONNE

Quel est ton parcours scolaire ?

Alors, premièrement, j'étais... avant j'étais dans la région parisienne, donc je n'étais pas du tout ici. Euh... du coup tout c'est passé dans les règles et dans la mesure. Mais... c'est vrai que j'ai quand même eu des difficultés très rapidement donc... en fait en CP on a remarqué qu'en fait j'étais un peu plus lente pour lire, pour écrire donc du coup mon professeur l'a tout simplement signalé à mes parents. Donc, du coup j'ai commencé à prendre des cours de dyslexie, enfin des cours... tout simplement d'orthophoniste à côté. Et après ça... bah j'allais en cours et je faisais des cours d'orthophoniste à partir du CP. J'en ai fait pendant longtemps. Ensuite, arrivée vers le CM1, j'ai déménagé du coup dans la région d'Occitanie. Enfin, précisément dans le Lot, donc j'ai quitté la région parisienne et je suis arrivée dans la campagne (*rire*). Mais du coup, c'était... du coup j'ai arrêté parce que j'avais du mal du côté... enfin tout ce qui était du côté de l'orthophonie et tout. J'avais beaucoup de mal avec la personne qui me... qui tout simplement me gérait. Euh... et puis je détestais y aller de plus en plus. Donc du coup, mes parents ont décidé tout simplement de laisser faire les choses et si les professeurs remarquaient le besoin, bah... qu'ils reviendraient vers eux. Au final, je n'ai pas de professeurs qui sont revenu vers moi. En tout cas... si peut-être en 6^{ème} quand j'ai commencé les langues, en anglais... Euh... quand j'ai commencé les langues, tout ça... il y a des profs qui m'ont dit « ah tu ne serais pas dyslexique par hasard ? ». Et si. Mais en tout cas c'est vrai qu'on ne l'a jamais vraiment trop remarqué. Après voilà, j'ai toujours eu des problèmes d'orthographe, d'écriture... mais sinon après tout ce qui est au niveau de mon éducation scolaire tout s'est bien passé. J'ai eu mon brevet, j'ai eu mon bac, enfin... Et puis, je n'ai pas redoublé, ni sauté de classe, donc voilà.

Actuellement je suis en LEA mais je risque de changer... et après sinon j'ai eu un bac ES. Alors j'ai choisi ES parce que... c'est particulier (*rire*), c'est vrai que je suis quelqu'un, j'aime bien les challenges dans ma vie donc voilà. J'étais plus une élève de L malgré l'écriture, à la base. Surtout, parce que... les langues en fait. Il me suffisait de prendre renforcement espagnol et je savais que j'avais mon bac quand même donc aller en L c'était choisir la facilité et voilà... coef 9 espagnol, parce que je suis d'origine espagnole donc hop quoi. Facilité mais par contre j'aurais pu avoir une mention. Mais à côté j'ai vu les ES, en fait, ça m'intéressait plus. Je savais que j'allais un peu plus ramer dans cette filière et je prenais plus un risque mais ça m'intéressait plus parce que je trouvais que c'était des trois bacs, selon moi, je trouvais que c'était celui qui... représentait bien notre société aujourd'hui et qui est très important aujourd'hui. Et je trouvais que c'était vraiment un bac qui pourrait me servir tout ma vie, enfin... qui m'aiderait... Bon après je pense que c'est ça pour les autres filières. Mais franchement, je lui portais comme une vision... très importante de la chose.

Ma dyslexie en espagnol, ça se voit moins parce que je pense qu'il y a moins de règles de grammaire etc. Donc déjà, il y a moins de difficultés au niveau de l'orthographe. Et après, en espagnol, souvent, on dit qu'on l'écrit comme on le dit. Et c'est vrai qu'il y a certains mots c'est ça et du coup c'est un peu plus simple pour moi. Ça se voit donc légèrement moins. Par contre l'anglais, ça se voit énormément...

Raconte-moi ton parcours d'élève dyslexique.

Alors, en fait, du coup c'était surtout quand j'étais petite. C'est surtout, du coup, du CP au CM1. Et je faisais des cours d'orthophonie de 2 à 3h des fois à côté, en semaine. Je me rappelle plus vraiment... mais voilà c'était environ ça. Et quand j'étais dyslexique... c'est vrai qu'il y a eu une amélioration, ça c'est sûr. Euh, voilà. Après, à cet-âge-là, c'est vrai que j'ai du mal à me rappeler et me souvenir moi déjà de base... Et après, par contre, je sais que oui il y a une amélioration, parce qu'en soit je n'ai jamais redoublé, je n'ai jamais eu de problème face à ça par la suite. Mais je sais... enfin je savais lire. J'étais au même niveau que les autres au final. Donc en CP, l'enseignant en première l'a dit à mes parents, tout simplement. Et du coup mes parents ont... enfin l'enseignante a tout simplement dit « faudrait mieux qu'elle aille voir une orthophoniste ». On est passé par un médecin je crois. Et après orthophoniste.

Je sais que ... c'est surtout que j'en ai discuté avec mes parents avant (*rire*). Ils m'ont dit que c'est sûr que je me sentais... En fait, par le biais de faire des cours d'orthophonie, j'me sentais un peu plus à l'aise. Euh... mais c'est vrai que j'étais assez timide et j'osais pas trop parler alors qu'aujourd'hui c'est tout le contraire. Donc du coup je pense que ça a dû débloquent quelque chose mais euh... c'est vrai qu'au début j'étais très timide et j'osais pas parler parce que bah... en CP il y avait moquerie, il y a tout ce qui va avec quoi.

Pour expliquer la dyslexie, j'avais pour habitude de prendre une image que j'avais vu sur internet. En fait, c'était comme une forme de cercle. En fait, il y avait la dyslexie et il y avait tout ce qui avait à côté. Donc avec différents types de dyslexie... je sais qu'il y a tout ce qui est numérique, euh... tout ce qui est au niveau de la lecture. Je sais plus quel type de dyslexie j'avais mais maintenant que je suis grande j'arrive à le voir moi-même, puis les profs arrivent à me cibler. Mais en tout cas l'écriture c'est le plus gros point de ma dyslexie.

Depuis ce diagnostic, y-a-t-il eu des impacts sur votre vie ?

Chez moi la dyslexie, c'était l'écrit surtout... c'est le plus gros impact parce qu'aujourd'hui même ... De toute manière, il y a une grosse différence entre quand je passe à l'oral et mes notes à l'oral, présentation, des choses comme ça où j'ai des très, très bonnes notes des fois et par contre dès que c'est l'écrit, c'est plus délicat... J'ai toujours énormément de fautes d'orthographe. Donc, du coup le problème c'est que ça pose énormément de problèmes parce que... voilà quoi, c'est la base j'ai envie de dire. Même moi aujourd'hui, quand j'écris quelque chose, je sais que c'est bourré de fautes. Malheureusement, je ne peux pas les corriger parce qu'il y en a beaucoup bah que je m'en rends pas compte ou sinon je ne sais pas tout simplement... et c'est vrai que c'est difficile dans le sens où c'est pesant parce qu'on se dit que c'est la base quoi... enfin pour moi c'est quelque chose de normal quoi. C'est la première chose qu'on voit chez quelqu'un et c'est vrai que ça peut apporter un peu de difficultés. Après j'ai toujours eu des difficultés pour lire les textes. J'ai besoin de beaucoup plus de temps que tout le monde. Après... quand j'étais petite c'était beaucoup les heures aussi... compter c'était pas un problème mais les heures, la lecture et surtout l'écriture ; confondre les lettres, tout ça.

As-tu eu des aménagements scolaires depuis ton diagnostic ?

Alors, du coup, moi comme j'ai pas été ... enfin... moi maintenant que j'ai quitté... Quand j'ai déménagé, tout ce qui est dyslexie, on l'a abandonné avec mes parents parce qu'ils voulaient voir si j'arrivais à vivre sans qu'on me catégorise en tant que dyslexique parce que c'était quelque chose qui dérangeait... Enfin je sais pas... c'était surtout que j'aimais pas mon orthophoniste (*rire*), ça c'est clair. Ça c'était avant dans la région parisienne. Et quand j'ai déménagé, en fait, c'est le déménagement qui nous a fait « ok bah on passe à autre chose ». Donc, du coup, après... pour ce qui était ... au niveau aménagement. Je sais qu'au collège, et tout, on avait tout ce qui était aménagement, j'ai décidé de ne pas le prendre parce que... je sais pas... En gros j'avais le droit, souvent, à une demie heure de tiers-temps, en fonction des horaires, il y a un quota de tiers-temps, j'y avais le droit. Je l'ai toujours refusé quelle que soit la matière. Aussi, j'avais pas tout ce qui était documentation, j'aurais pu me dire « bon, c'est un tiers-temps, c'est que du bonus » mais je sais pas, j'avais envie de le faire comme les autres. Donc j'me suis dit « ça ira comme ça » et au final, ça été.

LE RAPPORT À AUTRUI

Étant élève dyslexique, que ressens-tu par rapport aux autres élèves ?

C'est surtout... c'est plus de difficultés en fait. C'est plus difficile de surmonter des choses qui sont plus basiques en fait. Et c'est vrai que des fois, on me comprend pas quand j'explique, bah que je donne la mauvaise heure et que je dis « ah mince j'ai pas fait exprès », ils vont dire « oui mais c'est normal, c'est pas grave » mais en fait nous c'est quasiment tout le temps où je sais pas quand je lis un texte, tout le temps les autres, ils ont fini avant, ça te met une pression, tu te dis « oh la la... il faut que je finisse aussi ». Mais du coup, avec autrui, c'est surtout bah... on voit qu'on a une difficulté, enfin on a quelque chose en plus, une difficulté en plus. Après c'est minime mais c'est vrai que c'est dur. Enfin, au niveau de l'orthographe et tout... c'est dur de tout simplement régler ce problème quoi... C'est compliqué, bah du coup je le ressens quand je suis avec d'autres personnes ou autre.

Par rapport aux élèves dyslexiques, bah c'est vrai que bah... on voit qu'il y a différents échelons de dyslexie du coup parce que moi j'avais... je me rappelle d'un ami à moi qui était en collège avec moi et cette personne-là, par exemple, elle avait bah... énormément... enfin elle était très, très dyslexique quoi. Elle avait beaucoup de points de la dyslexie et... j'me suis senti bah... à côté avec moins de difficultés et d'autres personnes où ils ont un niveau

de dyslexie plus petit, puis d'autres personnes, ils sont au même niveau ... Puis c'est vrai qu'on se comprend un peu mieux que... certaines personnes mais c'est vrai que j'en ai pas... enfin j'en ai vu mais j'en parle pas forcément non plus, enfin ça m'arrive quand les gens me le demandent ou quoi ... Donc, non, c'est vrai que je vois qu'il y a une différence même entre nous après c'est moins important qu'avec les autres du coup.

Comment te situes-tu par rapport aux autres élèves ?

C'est vrai que niveau orthographe, ah bah souvent bas ... vraiment le plus bas, on ne peut pas faire pire. Genre, vraiment, c'est quelque chose qui me ... c'est compliqué pour moi. Enfin c'est dur pour moi. Mais c'est comme ça. Enfin... j dois me dire que c'est comme ça mais c'est vrai que j'aurais ça en moins ça serait un poids ... enfin je le ressens comme un poids quoi, totalement. Et puis même, c'est vrai que je sais que si j'avais pas ce problème-là, j'aurais des résultats bien plus... enfin plus supérieurs parce que des fois j'écris des choses que ... j'veux faire comprendre ça et en fait je fais comprendre l'opposé.

Ressentez-vous un effet de compétition dans votre filière ?

Euh... oui et non. En fait, oui parce que ... on se dit... enfin, il y a un niveau... bref. C'est un niveau très important donc du coup on se dit « ouais il y a un effet de compétition ». Mais indirectement non parce qu'on s'entraide beaucoup puisque c'est dur. Enfin moi, avec les copines que j'me suis faites à la fac, on s'est beaucoup entraîné entre nous. On suit les cours... on ... Enfin, on faisait tout pour qu'on réussisse parce qu'en soit ce n'est pas ceux qui ont les meilleures notes qui sont pris. C'est ceux... voilà il faut avoir la moyenne et... Du coup d'un côté pas trop mais de l'autre j'me dis oui parce que s'il y en a un qui... bah... va parler de ça dans son... je sais pas je donne un exemple mais il va parler de quelque chose de pertinent dans son dossier par exemple, et il y aura moi à côté, je n'aurais pas ce ... cet effet pertinent ... bah c'est sûr qu'il va avoir une meilleure note que moi. Donc c'est sûr qu'il y a de la compétition mais c'est pas autant que dans des études tout simplement où c'est les 10 premiers... médecine quoi.

Là je veux changer de fac, parce que déjà en première année en LEA anglais espagnol, on m'avait... enfin ... je pense que j'avais rencontré beaucoup de personnes qui étaient de la cinquième année déjà, etc... Donc, ils ne m'avaient pas vraiment dit qu'en première année il y a quasiment que de l'écrit. Donc du coup, je suis arrivée à ... moi j'étais partie... enfin même toute ma scolarité c'était souvent mon oral qui compensait l'écrit en langue ou ailleurs. Donc du coup... mais bon... il y a globalement beaucoup, beaucoup d'écrit hein. Donc du coup, en LEA c'était ... Enfin pour moi au lycée, y'avait 80% d'écrit, et allez 20% d'oral, un peu plus peut-être d'oral. Et... à la fac, là maintenant, j'ai 5% d'oral et 95% d'écrit avec beaucoup de grammaire, de traduction... Euh... enfin tout ce qui est orthographe, donc du coup c'est très compliqué pour moi. Malgré ça, ça va je m'en sors mais du coup ça me plaît pas parce que je sais que déjà j'ai l'écriture ... en français c'est super dur, du coup on me demande en langue et c'est complexe aussi. Donc du coup c'est beaucoup de stress et beaucoup trop... c'était pas ce que je m'attendais aussi donc ça me plaît pas non plus trop le fait, en fait, d'écrire, d'écrire, d'écrire puisque j'ai des difficultés là-dedans donc c'est sûr que ça ne me plaît pas et je rends des choses qui me plaisent pas ... enfin je ne suis pas épanouie dedans. Donc ce changement est lié entre autres à l'impact de la dyslexie dedans, c'est sûr et certain.

L'ESTIME DE SOI

Pour toi, qu'est-ce que l'estime de soi ?

Euh... bah c'est ... selon moi, tout simplement comment... Je dirais... je sais pas après mais ... L'estime de soi je le lierais avec la confiance en soi. Et puis aussi le fait de pouvoir s'analyser du coup.

Si tu devais évaluer ton estime de soi globale, que me dirais-tu sur une échelle de 1 à 10 sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte ? Explique-moi pourquoi.

L'estime de soi, en soit, que ce soit la primaire par exemple... En fait, comme j'étais un peu... enfin... j'me rappelle pas beaucoup mais ... je sais qu'en primaire on le voit mais pas tant que ça. Donc du coup, je vais dire environ 5 parce que j'avais... enfin je ne sais pas comment l'expliquer mais je ne savais pas vraiment si j'étais confiante ou pas... globalement c'était moyen.

Ensuite quand je suis arrivée fin primaire, euh... fin primaire quand j'ai déménagé, j'me suis senti... enfin ça m'a fait du bien parce que c'était plus petit. Avant à Paris j'étais quand même dans une école qui était assez renommée donc du coup c'était assez compliqué... de voir... j'étais à la moitié quoi vraiment. Ils avaient de très bons résultats en soit, même par la suite, il y avait beaucoup d'argent aussi et tout mais pourtant c'était public hein mais comme ils faisaient beaucoup de résultats et que leurs élèves étaient beaucoup dans la réussite etc. Et bah c'est sûr que quand tu te retrouves avec des élèves autour de toi qui sont bons et que toi t'es moyenne et bah... l'estime de soi baisse d'un cran quoi.

Après quand je suis arrivée ici dans le sud en primaire, c'est vrai que je l'aurais mise à 6, enfin un tout petit peu au-dessus parce que... tout de même 6 parce que j'ai eu une prof qui a douté, qui a douté à me faire redoubler... C'était en CM2 ça, avant le collège. Mais bon, elle faisait ça avec beaucoup d'élèves. Elle a vu.. Enfin c'était surtout l'écriture et les maths... mais du coup, elle m'a dit « non je pense vraiment que tu y arriveras ».

Au final, moi au collège, contrairement à beaucoup d'élèves, j'ai fait que progresser. Alors que pourtant j'avais arrêté l'orthophoniste et tout... Mais j'ai énormément progressé. Je suis passée, du coup de 11 à 14,5 avec du coup le brevet mention bien. Euh, je ne sais pas pourquoi mais du coup tout le long de cette année, mon estime de soi n'a fait qu'augmenter. Donc j'étais à 5-6, et là je l'aurais mise à 7-8 parce qu'on était... parce que c'était un collège en fait... tout le contraire de ma primaire, où c'est le fin fond de la cambrousse donc beaucoup d'enfants en difficultés etc... Donc c'est vrai que j'étais dans les... on était qu'une classe en plus, sur les 30, j'étais dans les 7 premières de la classe donc c'est sûr que j'étais contente.

Après quand je suis passée au lycée, la seconde ça m'a mis un coup de... un coup au moral quoi donc du coup, je pense que j'étais à 4 vers la seconde. Ensuite, j'ai un peu remonté en première et en terminale on m'a mis dans une classe... (*rire*) où c'était que les classes européennes... toutes les options... et c'est souvent ces classes qui sont avec un gros niveau. Et on était une classe ES – L mélangés donc c'était un peu particulier. En histoire, on était 37 mais du coup en économie, on était 15. Et c'était 15 très bon élèves, y'avait pas un élève mauvais quoi... enfin... Et moi en économie, par exemple, j'avais beaucoup de mal et j'avais une prof qui... où mon écriture, ça passait pas... nous deux, ça passait vraiment pas... Donc, du coup, elle comprenait pas et j'ai pris... j'avais 6 de moyenne quand même au premier semestre... Du coup ça m'avait fait vraiment du mal... parce que j'étais dans une classe où il y avait un niveau de dingue et j'avais du mal à suivre et c'était très dur car la prof, elle ne pouvait pas me blairer en plus... donc l'année du bac, l'estime de moi... 3. Ça été très, très dur. Du coup, les résultats... en économie, j'ai eu 10 et 10 à ma spé sciences po. Donc oui... c'était vraiment la prof aussi je pense... après les résultats, mon estime est passée à 6. Ça m'a fait du bien.

Quand je suis arrivée, après, en langue étrangère appliquée, début d'année, j'étais plutôt sûre de moi... En fonction des classes où j'étais, enfin, des groupes, etc... en espagnol, ça allait, en anglais, un peu moins... mais ça allait quand même. Mais les premiers partiels, les premiers résultats... Bam ! Rechute. Début d'année j'étais à 6. Et après 4... Donc actuellement 4 en LEA mais c'est vrai que là je commence... ça commence à encore plus descendre parce que là ma motivation pour bosser...

Si tu devais évaluer ton estime de soi scolaire, que me dirais-tu sur une échelle de 1 à 10 sachant que 1 correspond à la plus faible estime de soi et que 10 correspond à la plus forte ? Explique-moi pourquoi.

Alors je dirais la même chose quasiment... ça a un gros impact le scolaire, c'est... enfin moi c'est vrai que j'aime bien les études, j'aime bien aller à l'école donc du coup c'est vrai que ça a un gros impact dans ma vie. Après, c'est sûr que si à côté je mettais à part le scolaire, j'ai une estime de soi un peu plus élevée parce que c'est vrai que dans la vie de tous les jours t'écris pas une introduction... y'a plus d'oral au final donc c'est vrai que je suis plus à l'aise avec les personnes. Et puis, le sport ça m'a énormément apporté.

Selon tes centres d'intérêt, il existe plusieurs domaines où l'estime de soi se mesure.

Dans quel domaine ton estime de soi est la meilleure ?

Dans le sport. Ça a toujours été comme ça. J'ai toujours été assez forte en sport de manière générale et y'a eu un sport en particulier, y'a eu l'équitation parce que j'ai été propriétaire, on m'a offert un cheval aussi donc... voilà. Et toujours une histoire de challenge (*rire*) c'est une jument de course donc du coup, c'est des juments pas faite pour faire du CSO ou du dressage, toutes ces disciplines-là. Du coup, c'est une race qui est très critiquée, souvent on entendra « les trotteurs c'est de la merde » clairement, pour être franche (*rire*). Et du coup moi, clairement, j'ai

pris cette jument et je l'ai mise sur des trucs qu'elle ne devrait pas faire (*rire*). Et du coup beaucoup de monde, aussi beaucoup autour de moi me le montre, que bah... j'ai de quoi être fière. Tout simplement, parce que c'est dur, c'est très dur ce que je fais... enfin... c'est une jument qui est très complexe, ça veut dire que si je monte pas parfaitement bien et bah... elle va me le faire comprendre et je ne vais pas gagner tous les week-ends. J'ai des week-ends où je vais tout casser et je vais y arriver, puis il y a des week-ends, enfin c'est rare quand même, c'est très, très rare où ça se passe mal, où j'ai des remises en question ... Mais ça m'a épanoui énormément, de règle général mais surtout d'avoir eu cette jument qui est aussi un challenge dans la vie ... qui m'a épanoui énormément. Et puis là mon estime de soi est beaucoup plus élevée quand je la monte tout simplement. Au niveau de l'équitation je dirais 8. Ah oui, oui c'est beaucoup plus que le scolaire.

Dans quel domaine ton estime de soi est la moins bonne ?

Je dirais l'écrit, tout ce qui est rédactionnel en fait. Donc une partie du scolaire.

Quelles variations de ton estime de soi as-tu pu remarquer tout au long de ton parcours scolaire ?

Ça l'a fait souvent. Par exemple, je suis très irrégulière, des fois je vais sortir des écrits qui sont très biens et d'autres, bon souvent, qui sont moins bons. Donc je suis très irrégulière de nature, donc souvent c'est comme ça. Le plus bas du bas ça été terminale je pense, vraiment. Ça était quand j'ai passé mon année dans une classe où ils étaient tous vraiment forts et du coup je me sentais vraiment nulle... D'ailleurs ils ont tous fait des études... y'en a un ... ils sont partis... enfin bref, truc que j'aurais fait. J'ai une copine qui fait une double licence de droit du coup elle a deux... en espagnol aussi, enfin bref... Donc elle va avoir... c'est 4 ans mais elle va avoir un double diplôme ... y'en a ils ont été pris dans des écoles ... enfin voilà. Ça a été vraiment une très bonne classe donc du coup, voilà c'était dur moralement. Globalement, je pense que le plus bas, ça était cette période-là. Donc l'année du bac, ouais le début d'année du bac ça a été horrible. Par contre l'année du bac de français, ça allait. Étonnamment les résultats n'étaient pas bons, j'ai eu 9 de moyenne mais je l'ai bien abordé, y'a aussi l'effet de se dire que ça se rattrape avec l'année de terminale. Et puis, ma première s'était bien passée, j'avais moins ressenti... j'étais avec une classe différente, j'étais avec quelques élèves mais une classe différente où j'ai pu moins sentir cette ... compétition quoi. Après je sais, que dans le domaine du sport, j'avais eu ma jument qui été blessée, enfin, psychologiquement ça n'allait vraiment pas. J'étais vraiment, vraiment pas bien en début d'année de terminale. Du coup, ça a été très compliqué au début.

Comment ton estime de soi a-t-elle évolué depuis ton entrée à l'université ?

Ouf, c'est comme ça... montagne russe quoi parce que ça dépend des notes que je vais sortir, ça dépend de ce que les profs me disent, ça dépend de tout... et c'est montagne russe. C'est très difficile. Par exemple, j'ai eu un prof de prosodie, et prosodie, en fait, c'est quelque chose de très compliqué en espagnol, c'est d'ailleurs ce que beaucoup d'élèves rattrapent. Et j'avais une prof dans cette matière-là qui m'a toujours donné de la motivation malgré que j'avais eu des zéros et tout... Comme elle me donnait de la motivation... et elle était très gentille, j'envoyais des mails, elle me répondait tout le temps, je lui demandais des annales, elle me donnait tout. Donc, du coup, bien-sûr ça donne envie d'encore plus s'investir dedans et donc, du coup, j'ai réussi à sortir un 12, ce qui est très rare car c'est soit 0, soit 12, y'a pas d'entre... enfin y'a pas de milieu. Et donc du coup, comme elle avait réussi à me faire sortir un 12, tout simplement, alors que plein de monde dans la classe avait 0, bah c'est sûr que mon estime... montagne russe, ça a monté ... Et puis bah... après en anglais, on va me rendre une expression écrite, on va me rendre une évaluation où on me met 3/10 grammaire anglaise, ça fait mal. Donc, je redescends.

Dans l'ensemble, es-tu satisfaite de toi ?

Cette année, pour l'instant... oui. Après j'ai envie de dire, je suis contente parce que je suis toujours là à l'heure d'aujourd'hui et puis bon (*rire*) toujours le challenge mais même si je sais que l'année prochaine je suis prise ailleurs, je suis encore là et... pourquoi, parce que je veux m'améliorer tout de même, quand même en langue. Et ... je ne veux pas rester à rien faire, et puis, je commence quelque chose, je le finis. Dans ma tête c'est « tu le commences, tu le finis quelle que soit la fin ». Donc, bah je serais là et je resterais là jusqu'à la fin des partiels. Je ne sais pas si j'irais au rattrapages (*rire*), si je vois que c'est mort, j'irais pas, si je vois que bah... y'a possibilité, bah j'irais et puis... voilà. Pour l'instant pour valider l'année, il va falloir vraiment y aller quoi (*rire*).

L'EFFET DES NOTES

Quels effets les notes ont-elles sur ton estime de soi ?

Bah c'est important... parce que comme je t'ai dit tout à l'heure... 12 ... 3... C'est important pour moi, c'est très, très important même parce que ... bah qu'on le veuille ou non, souvent on nous dit « oui bah faut regarder aussi l'appréciation machin » mais désolé mais en fac, y'a très rarement des appréciations. Enfin en tout cas, mes profs ont très rarement pris le temps d'écrire quelque chose. Donc du coup, on nous dit « oui les notes, ça n'a pas d'importance », mais si, enfin aujourd'hui mon prénom, mon numéro étudiant ... j'ai pas comme au lycée une note de comportement ou quelque chose comme ça... Donc c'est mes notes, donc obligatoirement ça a un impact.

Que dirais-tu à propos de tes résultats cette année ?

Bah en anglais, ça fait très mal. En espagnol, ça fait très mal aussi... Bah en soit bon... j'ai... contrairement aux autres ça va mais l'année dernière j'avais 19 quoi. 19 de moyenne au bac en espagnol ... là j'arrive avec 10 points de moins donc c'est sûr ça fait mal moralement... mais après je le savais, puis on m'avait prévenu et puis je m'étais beaucoup renseignée pour éviter d'avoir ce fait là... d'estime de soi encore plus... tomber de haut quoi. Je sais que je m'étais vraiment préparée à venir en LEA mais même en se préparant énormément des fois on peut être surpris et ... voilà.

Je n'ai pas encore eu les notes là. En espagnol, j'ai failli l'avoir mais bon... quand j'ai regardé le total, quand j'ai regardé en fonction du reste, je suis dans les cinquante premiers sur trois-cents donc en soit je ne l'ai pas mais c'est bien. En fait, ça c'était la première, c'était l'UE d'espagnol, ça regroupait quelques matières et en fait sur l'UE, je ne les ai pas validés. Bah en contrôle, sans compensation, je ne l'ai pas validé. Et puis, bon du coup, j'ai regardé un peu les notes de tout le monde parce qu'il y avait les notes. Ça a été globalement catastrophique mais... (*rire*) du coup bah... après c'est connu pour être comme ça donc voilà. Mais c'est vrai que ça allait, quand j'ai vu mes résultats, ça allait. Je m'attendais peut-être à pire à la limite... mais par contre en anglais je sais que ça va être catastrophique. Je sais que je vais faire partie des personnes où j'ai vu que ça allait être catastrophique.

Quels sont les effets des adaptations (tiers-temps...) sur tes résultats scolaires ?

Alors je ne les prends pas. Des fois, je prends plus de temps enfin non des fois je manque de temps mais c'est rare quand même... mais de temps en temps je peux manquer de temps. Après ça va. Pour moi, le tiers-temps, il est important dans tout ce qui est lecture, dès qu'on a des textes, je pense que ça peut être intéressant de l'utiliser. Dès qu'on a ... ouais des textes tout simplement ou ... en philo par exemple, on a dû faire une analyse critique ou un corpus pour comprendre la question. C'est vrai que nous, on a besoin d'un peu plus de temps. Donc c'est vrai que dans ce genre de matière, oui, c'est important. Après... il y en a ... par exemple l'oral, non.

Je ne sais pas réellement que si je le prenais y'aurait une évolution sur mes notes, en vrai, quand on relit... enfin... ce tiers-temps est souvent utilisé pour nous, pour nous relire soi-disant. Le truc, c'est qu'on a beau nous relire, on ne les voit pas les fautes... et on aura beau les relire 20 fois y'a des fautes de grammaire qu'on va pouvoir corriger mais y'en a qu'on verra pas parce que bah... c'est comme ça. Du coup, je sais pas trop... j'avoue que bah... je ne l'ai jamais pris, je ne sais pas trop.

Là, normalement je suis prise. Je vais faire un Bachelor de communication. Donc, je serais en école privée à Toulouse, alors c'est l'ISCPA, c'est à Blagnac. En fait, à la base, j'étais partie en LEA pour faire communication internationale sauf que bah... j'avais bien envie de commencer la communication maintenant. Sauf que (*rire*) l'écriture en communication c'est très important aussi (*rire*) et quand j'ai fait mon concours, ils s'en sont rendu compte (*rire*). Y'a un concours écrit et oral et culture générale. Du coup, c'est juste des QCM. Du coup, ça s'est plutôt bien passé. Le QCM c'est plus facile pour moi. En fait c'est plus facile dans le sens où je n'écris pas mais ... parfois ça peut être compliqué pour comprendre les questions. Et puis, il y a eu l'oral et l'oral c'est quelque chose de très important pour l'école et c'est vrai que comme je suis quelqu'un de très à l'aise et bah... du coup, ça c'est très bien passé. L'oral s'est très, très bien passé. Et dès l'oral, elle m'a mis à l'aise et elle m'a fait comprendre

qu'ils allaient me prendre. Du coup quand elle m'a mis à l'aise et que tout était bien, je lui ai précisé que j'étais, donc, dyslexique et que ...bah qu'ils allaient voir mon écrit et que ça allait sûrement ne pas être « ouah ». Et, effectivement, quand ils m'ont appelé, ils m'ont dit « bah voilà, après nous on est là pour t'aider. Il y a des bases de français qui vont être reprises et puis même si on voit que tu as des difficultés, on viendra t'aider et peut-être te trouver de quoi revoir une orthophoniste ». Ça m'a fait du bien d'avoir cette aide-là parce que c'est vrai qu'à la fac on est lâchés comme ça... après je suis quelqu'un de très autonome de nature donc c'est vrai que ça m'aurait pas dérangé de repartir dans une fac mais j'avais besoin ... du fait d'avoir des stages aussi et d'un peu plus de pratique. Donc ça, c'était purement mon choix. Et puis je pense que ça va me faire du bien parce que du coup ça va me ... un peu me faire oublier tout ce qui est l'écrit purement scolaire. Pour le tiers-temps, l'année prochaine, c'est une question qui va se poser. Ça dépendra de mes premiers examens mais je passerais les premiers sans, pour faire un test, pour voir tout simplement... challenger comme d'hab (*rire*). Après ils sont vraiment là derrière et c'est aussi pour ça que j'ai choisi cette école parce qu'ils sont vraiment là mais j'ai aussi choisi ça parce que y'a quand même de la.. enfin ils ont un statut à tenir. C'est pas « on vous file le diplôme... » parce que je ne veux pas de ça non plus, parce que vu mes difficultés à l'écrit, j'aimerais les surmonter pour plus tard quoi.

