



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Toulouse Midi-Pyrénées



UNIVERSITÉ TOULOUSE  
Jean Jaurès

## MASTER 2

### METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

**Mention :**

Economie-Gestion

**Parcours :**

Gestion-Administration

## MEMOIRE

### L'acquisition de compétences par mise en situations professionnelles en gestion-administration chez les élèves dyslexiques

François VIGNE

**Directeur de mémoire :**

- M. Marc PACQUETET, *Coordonnateur formation académique Bac G.A. et attaché dérogatoire*

**Membres du jury de soutenance :**

- Dr Nathalie MAUMON, *Maître de Conférences*

- M. Marc PACQUETET, *Coordonnateur formation académique BAC G.A. et attaché dérogatoire*

**Soutenu le 17/05/2016**

Année Universitaire 2015-2016







## TITRE DU MEMOIRE :

**L'acquisition de compétences  
par mise en situations professionnelles  
en gestion-administration  
chez les élèves dyslexiques**

## PROBLEMATIQUE :

**L'approche de l'enseignement professionnel  
en gestion-administration par mise  
en situations professionnelles simulées  
est-elle un facteur facilitateur d'apprentissage  
pour les élèves présentant des troubles dyslexiques ?**

François VIGNE

<b>Directeur de mémoire :</b>
- M. Marc PACQUETET, <i>Coordonnateur formation académique Bac G.A. et attaché dérogatoire</i>
<b>Membres du jury de soutenance :</b>
- Dr Nathalie MAUMON, <i>Maître de Conférences</i>
- M. Marc PACQUETET, <i>Coordonnateur formation académique BAC G.A. et attaché dérogatoire</i>
<b>Soutenu le 17/05/2016</b>

Année Universitaire 2015-2016



## REMERCIEMENTS

Alors qu'arrive à son terme mon expérience d'apprenti-chercheur, indéniable enrichissement personnel qui me sera utile à ma future carrière au sein de l'Education Nationale, je tiens à remercier tous les contributeurs qui m'ont permis d'élaborer ce travail. Tout d'abord, je remercie sincèrement et chaleureusement Monsieur Marc Pacquetet, qui m'a guidé, accompagné et conseillé tout au long de la réalisation de ce travail. Dès la présentation du projet de mémoire, il m'a encouragé dans le choix du thème et m'a accordé sa confiance en se proposant d'être mon directeur de mémoire. Au cours de nos diverses rencontres, ses conseils et son expérience du public sujet de la recherche engagée m'ont permis de mener à bien ce mémoire.

Je suis reconnaissant au Docteur Nathalie Maumon de participer au jury de soutenance de mon travail, et d'y avoir consacré le temps et l'intérêt nécessaire pour y porter un regard constructif.

Je remercie Madame Nicole Arrestier, proviseure du Lycée Françoise de Tournefeuille, pour sa disponibilité et son investissement permanent dans la démarche du vivre ensemble républicain. Je remercie également Monsieur Christian Bribet, proviseur du Lycée Roland Garros de Toulouse, et Monsieur William Prével, directeur du Centre Jean Lagarde de Ramonville pour m'avoir accueilli au sein de leurs établissements respectifs le temps des entretiens exploratoires.

Je remercie l'équipe des enseignants de la discipline « gestion-administration » au sein du lycée Françoise pour leur accueil et leur intégration, et j'adresse tout particulièrement mes remerciements les plus chaleureux et amicaux à ma tutrice Madame Sophie Villeroy pour toutes les heures qu'elle a consacrées à partager ses innombrables conseils pédagogiques. Il est certain qu'ils me seront indispensables à l'avenir. Je garderai un excellent souvenir de tous nos échanges constructifs pour l'amélioration de nos pratiques.

Je remercie tous les élèves du parcours gestion-administration qui ont accepté d'être mes sujets de recherches : Léa, Emma, Julie, Dorian, Adrien, Sahif, Alexis et Nicolas.

Enfin, j'adresse une pensée très chaleureuse et amicale au Docteur Patric Choffrut qui depuis vingt ans me conseille, me soutient et m'encourage dans la concrétisation de tous mes projets. Une pensée également à mon ami Alain Courtade dont les boutades et calembours aident à donner le sourire quelles que soient les circonstances.





# SOMMAIRE

Introduction .....	1
Contexte et hypothèse .....	3
Recherche et analyse .....	27
Conclusion.....	53
Références bibliographiques & webographiques .....	55
Table des matières .....	59
Table des illustrations.....	61

\* \* \*



*« Un enfant, un professeur, un livre, un crayon  
peuvent changer le monde. »*

*Malala Yousafzai  
Prix Nobel de la Paix, 2014.*

*à Lydie Couraudon  
et à la mémoire de Gérard Couraudon*

## INTRODUCTION

Formateur auprès du réseau des Greta de l'académie d'Aix-Marseille pendant sept ans, j'ai eu l'opportunité d'intervenir auprès d'une variété de publics différents, de tous âges et venant de tous horizons. Mais ce sont ces quelques interventions au sein d'ESAT (établissement spécialisé d'aide par le travail) qui ont été pour moi l'expérience la plus marquante -lorsque je me suis trouvé face à des personnes en situation de handicap présentant d'importants troubles d'apprentissage.

Jusqu'alors, bien que conscient de l'existence de ce genre de troubles, je n'avais pas mesuré l'ampleur des difficultés qu'ils peuvent représenter pour les personnes qui en souffrent, a fortiori lorsqu'il s'agit d'enfants scolarisés dans un contexte d'inclusion scolaire, où toute différence est encore trop souvent jugée négativement.

En outre, depuis que j'enseigne, mon objectif a toujours été d'aider tous mes apprenants, stagiaires et élèves, à trouver et construire leur voie dans le monde professionnel. Face aux enjeux auxquels je suis désormais confronté dans ma carrière d'enseignant, je me dois de comprendre et connaître mes élèves afin de mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour assurer l'égalité des chances de chacun. A cet effet, le suivi individualisé que permet le lycée professionnel, en particulier pour les enseignants de la spécialité, permet de mieux connaître les élèves, d'assurer un meilleur accompagnement, et d'adapter sa pratique en fonction de chaque cas.

Au cours de quelques mois passés en tant qu'enseignant contractuel dans plusieurs établissements, j'ai rapidement pris conscience que les troubles de la famille des « dys », et principalement la dyslexie, sont les plus répandus en lycée professionnel. Hélas, ils demeurent souvent les plus ignorés car les enfants qui en souffrent ne bénéficient que très rarement des services d'un AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire). Pourtant, les chiffres sont parlants : d'après les différentes études, la dyslexie concernerait environ un élève sur dix en lycée professionnel. Il est donc crucial d'en tenir compte pour chaque enseignement.

La nouvelle approche des domaines professionnels de la filière gestion-administration par mise en situation simulée m'a amené à m'interroger sur son efficacité auprès des élèves dyslexiques. Concrètement, dans quelle mesure cette approche des compétences à acquérir par virtualisation d'une situation professionnelle peut-elle s'avérer un facteur facilitateur d'apprentissage ?

Ce mémoire va d'abord tenter d'apporter dans une première partie les explications nécessaires pour comprendre le trouble dyslexique, puis quels sont les mécanismes d'acquisition de

compétences, et enfin comment se vit le trouble dyslexique en lycée professionnel. Ensuite, dans une seconde partie, au travers d'une démarche de recherche scientifique dont la méthodologie sera exposée, ce travail essaiera de mesurer la perception qu'ont les élèves dyslexiques de leurs enseignements professionnels en gestion-administration, et quels pourraient alors être les outils de remédiation cognitive à mettre en œuvre pour optimiser les apprentissages.

\* \* \*

## CONTEXTE ET HYPOTHESE

« Trop de matière grise peut nuire ! »

(Habib, 1997).

### 1. Comprendre le trouble dyslexique

#### 1.1. Que signifie « être dyslexique » ?

Selon les termes du dictionnaire Larousse, la dyslexie est une « *difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle et de tout trouble psychiatrique* ».

C'est en Angleterre, en novembre 1896, que Dr Pingle Morgan décrivit pour la première fois les symptômes de la dyslexie. Elle se caractérise par un trouble durable de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui provoque des difficultés d'acquisition des automatismes chez les enfants intelligents, ne présentant ni trouble sensoriel, ni trouble psychologique. Le Dr Morgan qualifia ces troubles de « *cécité congénitale des mots* ». Ainsi la dyslexie est présentée comme un trouble de l'apprentissage et non pas comme une maladie. Elle ne doit pas pourtant être négligée car l'enfant qui a priori dispose de toutes les chances de réussite se retrouverait en situation de retard scolaire, et les difficultés accumulées pourraient se transformer en véritable handicap.

L'histoire médicale de la dyslexie a véritablement commencé à être écrite par Dr Samuel Torrey Orton, neuropsychiatre et neuropathologiste, qui entre 1920 et 1940 étudia près de trois mille dyslexiques qualifiant leur pathologie de « *word blindness* ». Ses travaux ont permis notamment de mettre en œuvre les premières démarches de rééducations spécifiques.

Pourtant, ce n'est qu'en 2001 que la France reconnaît officiellement la dyslexie, alors qu'elle touche environ 6% de la population, 10% des dyslexiques étant sévèrement atteints. Les chiffres de la prévalence ne sont pas uniformes d'un pays à un autre. En effet, l'incidence de la dyslexie apparaît plus faible dans les pays dont la correspondance entre la langue parlée et la langue écrite est proche -comme l'espagnol ou l'italien.

La dyslexie ne peut être réduite à une difficulté de lecture ou d'écriture. En effet, la dyslexie se décline en un ensemble de troubles plus ou moins importants (dysphasie, dysorthographe,

dysgraphie, dyscalculie, ...) qui causent une réduction significative des performances en lecture ou en écriture par rapport à la norme du groupe d'âge considéré. A partir des années 1990, des classifications internationales ont permis d'établir des définitions communes. L'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) a inscrit le trouble dyslexique dans la dixième version de sa Classification Internationale des Maladies (CIM-10).

Le Manuel Diagnostique des Troubles Mentaux (DSM-IV) associe la dyslexie à un trouble de la lecture, faisant partie des troubles de l'apprentissage et présentant trois critères permettant d'en établir le diagnostic :

- A. Faiblesse des réalisations en lecture qui sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel dans le cadre d'un enseignement approprié.
- B. La perturbation de la lecture intervient de façon significative dans la réussite scolaire ou les activités de la vie courante qui font appel à la lecture.
- C. S'il existe un déficit sensoriel, les difficultés en lecture dépassent celles habituellement associées à celui-ci.

Les chercheurs distinguent quant à eux trois grands syndromes dyslexiques : le syndrome phonologique, le syndrome visuo-attentionnel et le syndrome dyspraxique. Ils correspondraient au dysfonctionnement d'un circuit cérébral différent de celui présentant une pathologie neurodéveloppementale similaire.

Selon Habib (1997), le « *cerveau singulier* » du dyslexique n'est pas malade : même s'il présente un certain nombre de caractéristiques auxquelles on attribue généralement ce terme, Habib fait l'analogie entre dyslexie et migraine, qui sont des gênes dans la vie quotidienne mais qui ne présentent pas de conséquences majeures.

Les difficultés scolaires auxquelles les adolescents sont confrontés, sont principalement la manifestation de problèmes d'interprétation et de compréhension de l'écrit. Dans ce contexte, les troubles dyslexiques sont difficiles à cerner, car ils sont d'ampleur et de nature fort différentes.

Pourtant, selon Dumont (2015), l'observation sous l'angle neurologique ou global des dyslexiques prouve qu'ils sont amenés à percevoir très rapidement certains détails, malgré un repérage spatio-temporel inhabituel.



## **1.2. Les principales manifestations de la dyslexie**

Goodman (1967)<sup>1</sup> décrit la lecture comme un « *système d'anticipation sémantique, véritable jeu de devinettes psycholinguistique* »<sup>2</sup>. D'ailleurs, Stanovitch (1980)<sup>3</sup> montre que les dyslexiques contournent leurs difficultés de décodage en faisant davantage appel à l'accès sémantique d'un texte.

Pourtant, alors que la vitesse de lecture s'accélère chez l'enfant, les performances restent en retrait chez le sujet dyslexique et tendent à s'accroître avec l'âge (Lobrot, 1973). Piérart (1988)<sup>4</sup> établit une liste des fautes de lectures caractéristiques du trouble :

- les inversions ou interversions de lettres,
- des confusions de lettres et de sons (essentiellement sur les paires de consonnes sourdes et sonores),
- des confusions de lettres dont les formes se ressemblent,
- des erreurs de reconnaissance de sons complexes,
- des omissions de lettres et de sons,
- des ajouts de lettres et de sons.

La dyslexie est un trouble qui se manifeste rarement seul. Ainsi, Habib (2014) emploie le terme de *comorbidité*, signifiant l'existence de deux syndromes en fréquente association qui peuvent avoir un lien -causal ou non- entre l'un est l'autre, et peuvent être simultanément la conséquence d'un troisième facteur. Il positionne néanmoins la dyslexie au centre de la nébuleuse, car elle représente le motif le plus fréquent de consultation pour échec scolaire. Cependant, selon lui, un trouble dys ne doit pas être traité indépendamment. Il faut prendre en compte ce qu'il nomme « la constellation des dys » qui regroupe non seulement l'ensemble des troubles « dys » mais également les TDA (troubles du déficit de l'attention) et TDAH (troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité) et les autres difficultés -ou retard- que l'enfant a pu rencontrer dans ses acquisitions dès la maternelle.

Habib évoque également la précocité en tant que comorbidité. Ses travaux tendent à prouver que l'éventualité qu'un enfant à haut potentiel puisse développer un trouble de l'apprentissage n'est pas une coïncidence fortuite. En effet, parmi les sujets de ses recherches, il s'avère que la plupart

---

<sup>1</sup> Cité par Dumont (2015) in *Idées reçues sur la dyslexie*

<sup>2</sup> Cité par Van Hout (2001) in *Les dyslexies*, p 76

<sup>3</sup> idem, p 79

<sup>4</sup> Cité par Piérart (2001) in *Les dyslexies*, p 101

des collégiens scolarisés en classes pour enfants précoces en difficulté d'apprentissage présentaient des symptômes de dyslexie, bien qu'ils n'aient pas été préalablement diagnostiqués. En effet, ce sont les excellentes compétences, essentiellement verbales, de ces enfants, leur ont permis de compenser leur dyslexie, tout au moins en primaire.

### **1.3. La physiopathologie des troubles DYS**

La physiopathologie est, selon le dictionnaire Larousse, « *l'étude des troubles du fonctionnement de l'organisme ou de ses parties* ».

Les travaux sur la dyslexie menés par le neuropsychologue Norman Geschwind au cours de la deuxième moitié du XXème siècle lui ont permis d'émettre l'hypothèse prémonitoire d'une spécialisation hémisphérique du cerveau. Albert Galaburda, un membre de l'équipe de Geschwind, a étudié les cerveaux de sujets dyslexiques décédés. Il a réussi à mettre en évidence en 1985 une désorganisation de l'architecture habituelle du cerveau avec présence d'ectopies neuronales, c'est-à-dire des sortes de verrues composées d'accumulation de neurones. Plus récemment, Livingstone a découvert une anomalie microscopique au niveau sous-cortical, dans la zone sensible aux informations visuelles rapides et de bas contraste. Un parallèle a pu être ainsi établi avec des études neuropsychologiques<sup>5</sup> qui ont mis en évidence un désordre de la perception de stimuli visuels rapides chez des sujets dyslexiques.

Plus récemment, grâce aux techniques d'imagerie cérébrale qui ont grandement évolué notamment avec l'apparition de l'IRM en trois dimensions et la tomographie par émission de positrons, on a pu constater que chez les sujets dyslexiques la zone cérébrale intervenant dans le traitement de l'information phonologique est différente de celle des sujets non dyslexiques. Or, avec la découverte de la plasticité cérébrale, c'est-à-dire l'aptitude du cerveau à modifier ses réseaux de neurones afin de combler les déficiences de zones cérébrales détériorées, les techniques d'imagerie médicale ont réussi à montrer l'efficacité de la rééducation orthophonique chez les sujets dyslexiques. Habib (1997) parle du « *cerveau extraordinaire du patient dyslexique* » qui présente un fonctionnement réduit de la partie moyenne de l'hémisphère gauche compensé par le développement de chemins de traverse hémisphériques droits.

Les études internationales ont montré qu'environ 70% des dyslexiques présentent des antécédents familiaux, ce qui fait dire à la communauté scientifique internationale qu'au-delà de l'explication

---

<sup>5</sup> Etudes non référencées, citées par Habib.

neurologique de la dyslexie il existerait une cause héréditaire, qui reste cependant à investiguer davantage.

### *La difficulté dans la perception des sons*

Des troubles auditifs peuvent être une explication de la dyslexie. En effet, une déficience du cortex auditif pourrait être la cause d'un problème de maîtrise de la correspondance entre les sons de la parole et la mémoire des mots. Ainsi, un groupe de chercheurs du CNRS et de l'INSERM, qui ont publié leurs travaux dans la revue *Neuron*, a soumis 44 adultes -dont 23 dyslexiques- à un son de cadence variable. Les résultats de l'analyse cérébrale démontrent que chez les sujets dyslexiques le cortex auditif gauche répond moins aux signaux de 30 Hz environ, mais plus au-delà de 50 Hz. Ainsi les chercheurs en concluent que ce déficit auditif pourrait expliquer le défaut de découpage de la parole en syllabes et sons et ainsi modifier la perception de la parole.

### *L'attention sélective*

Certains enfants peuvent également souffrir d'attention sélective, qui correspond à la focalisation des ressources cognitives sur des informations pertinentes. Elle permet de distinguer les stimuli qui nous aident à sélectionner ceux qui vont entraîner une réaction et à choisir les informations environnantes à utiliser (Desbrosses, 2007). L'attention sélective peut bloquer des informations indispensables pour choisir la réaction adaptée à l'environnement. Desbrosses cite en exemple la couleur du feu qu'un automobiliste s'apprête à franchir : à trop focaliser son attention sur le vert signifiant l'autorisation d'avancer, l'automobiliste peut oublier de s'assurer de l'absence de piéton ou cycliste sur son chemin.

## **1.4. L'enseignement mis en cause ?**

Conjointement à la définition du trouble, les techniques de dépistages de la dyslexie ont fortement évolué au cours de la fin du XXème siècle. Elles ont révélé qu'une grande partie de la population scolaire souffre de ce syndrome.

En France, la constatation de l'accroissement des difficultés orthographiques des enfants des générations X et Y -malgré l'allongement des études- met en cause les méthodes d'enseignement de la lecture et elles sont devenues source de polémique. Elles opposent les partisans des méthodes

syllabiques (le b-a ba) à ceux qui privilégient les méthodes globales (la reconnaissance des mots et non son décodage). En pratique, la lecture est souvent enseignée selon une approche mixte nommée semi-globale : l'enfant « photographie » des phrases par association avec des illustrations, puis l'enseignant le guide pour qu'il puisse décoder les mots et parvenir à associer les phonèmes et graphèmes.

L'approche globale crée l'illusion de la lecture en introduisant un jeu de devinette face au mot (Dumont, 2015) : l'enfant s'aide de la photographie mentale qu'il a associé au contexte de la phrase. Lorsque le contexte est modifié, l'enfant ne parvient plus à reconnaître la phrase.

Ouzilou (2001, 2014) parle de « *pédagogie pervertie* » et accuse ouvertement cette méthode d'apprentissage de la lecture qui impose la reconnaissance du mot avant la lettre. L'enfant serait contraint à s'habituer à essayer de deviner ce qu'il a vu ou entendu et à faire appel à une « *mémoire bête* ». Il ferait ainsi abstraction de la phonétique des lettres, ce qui serait la cause des difficultés de lecture et d'écriture. Ouzilou affirme qu'une grande majorité des élèves qui souffrent des troubles de lecture, de compréhension et d'écriture -qualifiés de « dyslexie » ne sont en réalité que des « *lecteurs défailants* ». Elle distingue le « vrai dyslexique » dont le syndrome touchant un à deux enfants pour mille apparaît dès la confrontation aux graphèmes et à leur synthèse syllabique, du « néo-dyslexique » dont le syndrome né d'un apprentissage « survolé » concernerait 30% des enfants scolarisés.

Quelle que soit sa forme, qu'il s'agisse d'un véritable trouble d'apprentissage ou d'une défaillance de lecture, toutes les études montrent que le trouble dyslexique n'est pas anodin. Il est important que l'enseignant le prenne en compte en sélectionnant la bonne approche pour favoriser la démarche d'acquisition de compétences par l'élève.

## **2. L'acquisition de compétences**

### **2.1. Polysémie du terme**

De nombreux auteurs ont tenté de définir le terme de « compétences ». Alors que pour Perrenoud il s'agit uniquement d'une mobilisation de ressources cognitives pour accomplir une tâche, Guillevic considère qu'il s'agit de l'ensemble des ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail.

Mais qu'en est-il du concept de compétences en sciences de l'éducation ? Le développement de la notion de compétences représente l'objectif de « *faire des savoirs scolaires des outils pour penser et pour agir* » (Perrenoud, 1999). Kolb ajoute que « *toute personne apprend par la découverte et l'expérience* », donnant tout leur sens aux situations problèmes utilisées dans l'enseignement. Ainsi, même si le développement d'une compétence est lié à une situation d'apprentissage et grandit avec l'expérience, une même compétence peut servir dans des situations différentes.

Malgré l'existence de nuances entre les différentes définitions, le concept de compétences repose sur trois critères :

- la compétence suppose l'action contextualisée,
- la compétence met en œuvres des connaissances variées,
- la compétence s'étend dans un champ d'application plus ou moins étendu.

Bien qu'au cœur du décret du 11 juillet 2006 relatif à l'établissement du *socle commun de connaissances et de compétences* à acquérir à l'issue du collège, la notion de compétences n'y est pourtant pas clairement définie. Cependant, à la lecture du document, il est possible de déduire qu'elle représente la liste des connaissances, des capacités et des aptitudes nécessaires dans l'optique d'adopter un comportement face à une situation.

On retiendra la définition suivante, qui semble la plus proche de l'interprétation du terme dans l'enseignement de la gestion-administration : « *une compétence constitue un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, 'mobilisables' de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines et ce, autant à l'école que dans la vie quotidienne* » (Brissonette et Richard, 2001)

## **2.2. Trois approches théoriques de l'enseignement**

*L'approche « cognitiviste » : transmettre les savoirs*

Selon les cognitivistes, le processus enseignement-apprentissage est un traitement d'informations organisées. De son côté, l'enseignant traite les informations relatives aux connaissances à transmettre, à l'environnement de la classe, aux besoins de chaque élève, etc. L'élève est quant à lui confronté aux informations provenant de son expérience passée d'élève, de sa motivation, de son implication et des connaissances à acquérir.

L'approche cognitiviste consiste donc à analyser et créer les conditions afin d'accroître la probabilité de provoquer et faciliter l'acquisition et la réutilisation des connaissances (Tardif, 1992).

*L'approche « behavioriste » : modifier les savoirs*

Le courant behavioriste (ou comportementaliste) envisage l'apprentissage comme une modification durable du comportement et schématise l'esprit en tant que « boîte noire » (Good & Brophy, 1990) dont le mécanisme d'acquisition fonctionne par un conditionnement sur le principe stimulus – réponse. Les néo-behavioristes avancent que ce conditionnement peut être amélioré à l'aide de renforcements positifs ou négatifs (Skinner, 1974).

*L'approche « constructiviste » : construire les savoirs*

Dans cette approche, le savoir de l'apprenant n'est pas reçu de manière inactive, mais il est « construit » activement. Dès les années 1920 Piaget s'est intéressé au développement de l'intelligence de l'enfant au travers de « schèmes d'action » qui sont des suites d'actions intériorisées et reproductibles permettant la construction de l'individu par imbrication.

Les travaux de Piaget ont déconstruit le système d'enseignement basé sur la transmission des savoirs et ont montré que l'activité de l'élève est indispensable à ses apprentissages.

Dans les années 1930, Vygotsky a proposé l'évolution « socio-constructiviste ». Il s'agit d'un modèle qui repose essentiellement sur l'approche de Piaget à laquelle il adjoint l'importance du rôle des interactions humaines (adultes ou enfants). Ainsi, il insiste sur le rôle de l'environnement social en tant que facilitateur du développement de l'enfant. Dans les années 1980, Bruner a complété les travaux de Vygostsky en montrant comment un enfant apprend grâce aux adultes. Il nomme « étayage » le rôle de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant.

	<b>Cognitivate</b>	<b>Behavioriste</b>	<b>Constructiviste</b>	<b>Socio-constructiviste</b>
<b>L'enseignement passe par...</b>	Présentation de l'information de manière structurée et hiérarchisée	Génération de comportements observables appropriés	Utilisation de situations problèmes permettant l'élaboration de représentation	Elaboration de situations propices aux échanges
<b>L'apprentissage passe par...</b>	Enregistrement et restitution d'informations	Action conditionnée pour l'obtention d'une récompense	Construction de ses savoirs par ses propres actions	Construction de ses savoirs en confrontant ses actions avec celles d'autrui.

Figure 1 - tableau synthétique des principaux courants d'approche de l'enseignement

### **2.3. Les étapes de l'apprentissage**

Une valeur sûre de l'acquisition de compétence est la « *situation problème* », concept introduit par Piaget Il a acquis ses lettres de noblesse grâce aux travaux de Mérieu dans les années 80 qui a rendu le concept exploitable pédagogiquement. Mérieu en donne la définition suivante : « *situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche* ». La situation problème met en place un obstacle qui ne sera dépassé qu'à l'issue d'un cheminement à respecter, guide des réflexions et des actions à mener. Elle permet à l'élève de disposer d'un cadre de travail propice à l'émergence de nouveaux savoirs.

Le choix des obstacles à franchir est un enjeu de l'apprentissage. Martinand (1982,1995) évoque la notion d'« *objectif-obstacle* », concept initialement pensé pour la didactique des sciences, il s'est avéré adaptables à d'autres disciplines, car les obstacles à franchir ni trop facilement ni trop difficilement par les élèves deviennent les points d'ancrage de nouveaux apprentissages.

Pour déterminer la difficulté de chaque obstacle au sein d'une situation problème, Vygotski propose d'évaluer pour chaque étape le progrès possible de l'élève. Il évoque le concept de « *zone proximale de développement* » qui correspond à la différence entre le niveau de développement actuel de l'élève dans la résolution en autonomie d'un problème et le niveau de développement

potentiel de l'élève aidé dans la résolution du problème. Elle se définit donc comme la zone où l'élève est capable d'effectuer une tâche à l'aide de ressources.

Ainsi, pour qu'une situation problème soit efficace, c'est au centre de cette zone qu'elle doit contenir les obstacles. Si elle s'avère trop facile, elle ne sera d'aucune utilité. A contrario, elle n'atteindra pas son objectif.

#### **2.4. L'enseignement professionnel en gestion-administration**

La filière tertiaire administrative a été rénovée avec la mise en œuvre à la rentrée 2012 du nouveau baccalauréat professionnel gestion-administration, dont la première session s'est déroulée en juin 2015. Il est venu remplacer les vieillissants baccalauréats professionnels secrétariat et comptabilité, qui ne correspondaient plus au marché de l'emploi, et a introduit un nouveau mode d'écriture du référentiel selon une approche novatrice. Selon Didier Michel, IGEN (Inspecteur Général de l'Education Nationale) celle-ci vise à « *améliorer la lisibilité et la clarté afin de rendre [le référentiel] accessible au plus grand nombre* ».

Sur la base de ce que signifie réellement « être compétent » en milieu professionnel, il a été décidé de se détacher des savoirs académiques au profit d'une entrée en apprentissage qui se ferait désormais par des mises en situations professionnelles proches de la réalité vécue en entreprise. Didier Michel, IGEN, évoque le terme de « *simulateurs administratifs* » par analogie aux « *simulateurs de vols* » utilisés au cours des formations aéronautiques. La préparation avec la réalité de l'entreprise et le lien avec les PFMP permettent ainsi un meilleur réinvestissement des acquis.

Quant à l'évaluation des apprentissages, celle-ci va désormais bien au-delà de la classique dichotomie acquis/non acquis observée par les enseignants à l'issue de chaque mission. En effet, le baccalauréat professionnel Gestion Administration introduit le passeport professionnel qui permet à l'élève de prendre du recul et de synthétiser les situations rencontrées afin d'exprimer son acquisition de la compétence, qui se retrouve ainsi mesurée non seulement par le faire mais également par le dire.



## **2.5. En quoi la dyslexie est-elle un frein à l'apprentissage ?**

Pendant les situations d'apprentissage, l'élève doit mettre en œuvre une série typique de tâches coûteuses (Pouhet, 2011) :

- Reconnaître les sons de la langue maternelle (fonctions gnosiques)
- Appréhender les consignes (fonctions langagières et neurovisuelles)
- Gérer les consignes (fonction attentionnelle, mémoire de travail)
- Adopter une stratégie pertinente (fonctions exécutives)
- Faire référence au savoir (mémoire à long terme)
- Donner une réponse (fonction practo-motrices)

L'élève présentant une dyslexie n'est pas en mesure d'automatiser certains outils nécessaires pour son apprentissage (langage, écriture, lecture, etc). Ces difficultés sont souvent accrues car, comme nous l'avons vu précédemment, la dyslexie est accompagnée d'autres troubles qui en augmente ainsi la comorbidité. Inconsciemment, l'élève focalise son énergie sur la ou les tâches déficitaires ce qui l'empêche de libérer ses ressources cognitives et attentionnelles pour effectivement traiter la situation à laquelle il est confronté (comprendre, réfléchir, raisonner).

Ainsi, dès lors que l'élève se retrouve en situation d'apprentissage impliquant une double tâche (lire ET comprendre, écouter ET écrire, etc), il se retrouve bloqué et ne parvient pas à entrer dans la phase d'acquisition. Il présente alors de la lenteur et de la désorganisation dans son travail et se retrouve en situation de fatigue accrue puisqu'il a dû développer plus d'efforts pour un résultat qui n'est souvent pas celui attendu ni espéré, que ce soit par l'élève lui-même ou par l'enseignant.

Or, lors de l'approche par mise en situation professionnelle en gestion-administration, l'élève se retrouve fréquemment confronté à une double-tâche, lorsqu'il doit lire et décoder un document professionnel (ex : procédure, facture, courrier, etc) ou lorsqu'il doit écouter et prendre des notes (ex : au téléphone, lors de réunion, etc).

Pour pouvoir inverser le circuit fatal qui mène à l'échec, l'enseignement à un public dyslexique implique l'adaptation rapide de l'enseignant à chaque cas particulier et l'élimination des situations de double tâche. L'équipe éducative est au centre de tous les dispositifs qui sont à mettre en œuvre pour comprendre le fonctionnement intellectuel de chaque enfant et y apporter les contournements et les accompagnements nécessaires.

### **3. La dyslexie en LP**

#### **3.1. L'inclusion scolaire**

Alors que dès les années 1970 la Suède s'était engagée dans un processus de désinstitutionalisation et d'intégration sociale, il faut attendre 2005 en France pour que la scolarisation en milieu ordinaire devienne un droit, grâce à la loi « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » du 11 février 2005. Composée d'une centaine d'articles, elle a donné lieu à 80 textes d'applications. Elle définit le handicap comme étant « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ». Ainsi la dyslexie -trouble cognitif durable- était reconnue comme handicap. La loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 réaffirme le principe de l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

La loi de 2005 donne naissance aux MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées), sous l'égide de chaque Conseil Départemental. La MDPH est chargée d'évaluer les droits et prestations auxquels chaque personne en situation de handicap peut prétendre, au travers d'une équipe pluridisciplinaire en charge de l'élaboration du projet de vie de la personne. Elle transmet ses recommandations à la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) qui prend les décisions concernant l'ensemble des droits à la personne, parmi lesquels le droit à la compensation. C'est un principe fondamental introduit par la loi de 2005. Désormais, le projet de vie de la personne est mis en avant grâce à la prise en charge des besoins nécessaires de chacun, quels que soient l'origine ou la nature de la déficience, l'âge ou le mode de vie de la personne.

En ce qui concerne la scolarisation des enfants, la principale innovation de la loi est d'introduire le principe que tout enfant présentant un trouble invalidant est en droit d'être inscrit dans l'établissement scolaire de son quartier. Elle réaffirme les possibilités d'aménagements à prévoir pour que l'étudiant en situation de handicap puisse poursuivre ses études.

Dans la démarche d'inclusion scolaire, l'Éducation Nationale prévoit quatre dispositifs spécifiques en fonction des situations et des besoins particuliers de chaque enfant. En ce qui concerne l'élève dyslexique, il relèvera, au cas par cas, d'un Projet Personnalisé de Scolarisation construit par la MDPH ou d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé mis en œuvre au sein de l'établissement.

Le nombre de ces dispositifs, dont les démarches pour leur mise en œuvre sont à renouveler chaque année, a tendance à reculer au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité.

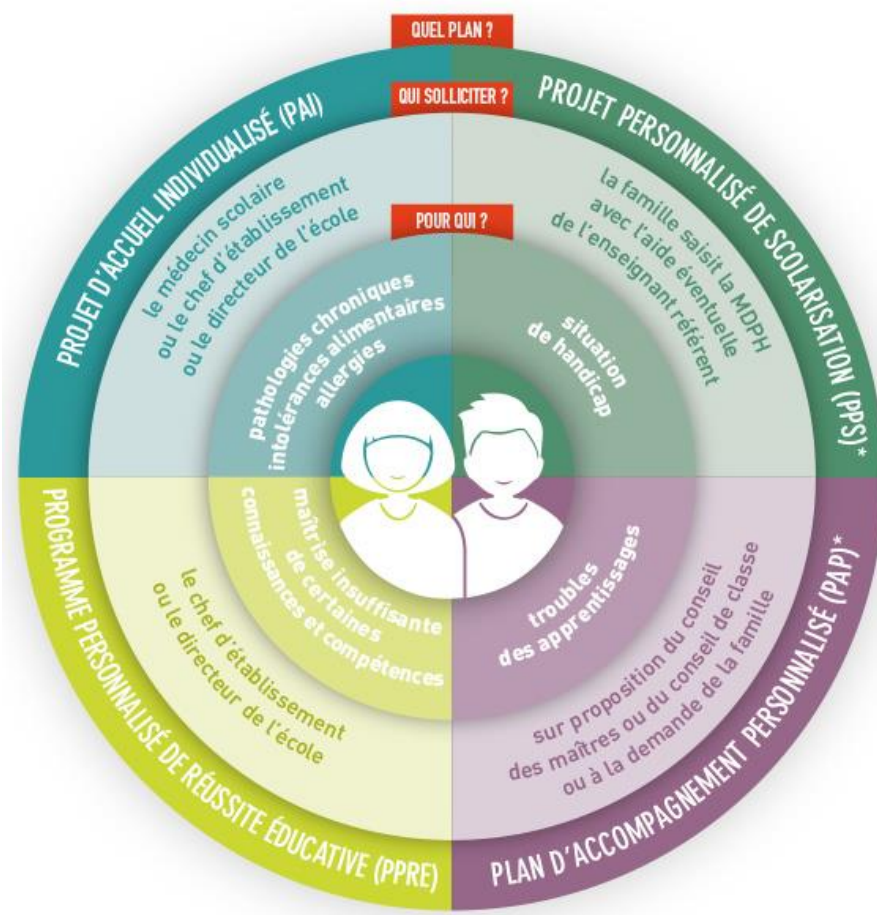


Figure 2 - guide des différents plans d'adaptation scolaire

En effet, alors que la mise en œuvre des dispositifs visant à l'inclusion scolaire sont fréquents dans le primaire pour les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage, plus tard les parents s'avèrent réticents. Ils pensent en effet que le nombre plus élevé d'élèves en collège ou en lycée par rapport au primaire risque d'une part de poser problème à l'enfant pour qu'il y trouve ses repères. Ils craignent aussi que le nombre des élèves rende plus difficile le suivi individuel de leur enfant.

En 2012, dans le cadre d'entretiens avec des parents d'élèves présentant différents troubles de l'apprentissage scolarisés en primaire ou au collège des secteurs publics et privés, Baligand a pu constater qu'il existe une plus grande cohésion de l'équipe pédagogique autour de la prise en charge des élèves dans le secteur privé. Les enseignants disposant de la liberté pédagogique, il

conclut en s'interrogeant sur les moyens nécessaires pour regrouper une équipe autour d'un projet dans l'enseignement public.

Il s'avère que la transversalité des enseignements dans les lycées professionnels et les adaptations des matières générales au contexte des domaines professionnels -notamment au travers des EGLS (Enseignements Généraux Liés à la Spécialité)- permettent de mettre en place une meilleure cohésion des enseignements, et, par voie de conséquence, des équipes pédagogiques des établissements. Malgré tout, l'inclusion scolaire demeure un problème en raison du manque de formation des enseignants à l'accueil d'élèves présentant des troubles d'apprentissage au sein de leurs classes (Baligand, 2012 ; Philip, 2013). Même si un enseignant est disposé à consacrer le temps nécessaire pour réaliser les adaptations nécessaires, il peut se retrouver face à un manque de savoir-faire et ainsi générer frustration et découragement des deux côtés, chez lui comme chez l'élève.

Gardou (2006) établit un constat pessimiste de l'inclusion scolaire. Outre le besoin indispensable d'une formation des équipes pédagogiques aux méthodes de différenciation pédagogique et à l'adaptation à la personne, il constate que l'école normée est un frein à l'inclusion : *« quand le programme continue à régner en maître, quand le droit à la compensation pédagogique est oublié, l'inclusion scolaire prend le visage de la violence de l'échec »*. Peut-on alors véritablement parler d'inclusion ? Même s'il est vrai que l'ensemble des textes relatifs à l'inclusion scolaire évoque la nécessaire adaptation de l'environnement à l'élève, les établissements scolaires en sont toujours à la phase d'intégration, c'est-à-dire que c'est toujours à l'élève de s'adapter (Philip, 2013). Elle explique que l'égalité des droits, point de départ de la loi de 2005, est en réalité un objectif à atteindre grâce à l'inclusion qui est un processus et non un aboutissement. Gardou (2013) préfère utiliser l'expression de *« démarche inclusive »* rappelant que l'inclusion demeure un objectif à atteindre : *« dans l'intégration ce qui prime est l'adaptation de la personne. Par contraste, une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise, pour offrir, au sein de l'ensemble un « chez soi pour tous », sans toutefois neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers »*.

Au-delà des bonnes volontés internes en EPLE qui ne manquent pas, des initiatives académiques avec participation sur le principe du volontariat ont aussi été mises en place. Ainsi, depuis 2011, l'académie de Strasbourg a développé une *« Charte DYS pour l'accueil des élèves dyslexiques en milieu ordinaire »*, à destination des collèges et des lycées. Ce document détaille les procédures à suivre et les implications de chacun des acteurs, sous la responsabilité des chefs d'établissement.

L'idée est de développer les synergies entre les compétences des différents intervenants et de capitaliser les effets des interactions. Malheureusement, les derniers chiffres communiqués font état de seulement 21 établissements ayant adhéré à la charte -dont un seul lycée.



Figure 3 - illustration intégration / inclusion

### **3.2. Le cadre institutionnel**

Les premiers dispositifs de regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental sont apparus en 1995 avec la création des UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration). La notion d'inclusion souhaitée par la loi pour l'égalité des chances de 2005 vient remplacer la notion d'intégration dans une circulaire de 2010 qui pose la création des ULIS (Unités Locales pour l'Inclusion Scolaire), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré. Les ULIS proposent une organisation pédagogique adaptée aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap. Chaque élève partage son temps entre les heures spécifiques au sein de l'ULIS et les heures dans une classe de l'établissement au sein de laquelle il suit des apprentissages aux côtés d'autres élèves.

Cependant, tous les dyslexiques ne peuvent pas bénéficier de l'ULIS. En effet, seuls les élèves relevant d'un PPS construit avec la MDPH et validé par la CDAPH peuvent être bénéficiaires de l'ULIS. Pour cela, ils doivent en principe présenter d'autres troubles, en particulier la dysphasie.

Au sein d'un lycée professionnel, c'est le coordonnateur de l'ULIS qui est chargé de la mise en œuvre du PPS en assurant le lien avec les référents insertion professionnelle des MDPH. Il veille notamment à accompagner les élèves selon leurs besoins spécifiques, à conseiller les équipes

éducatives dans leurs adaptations pédagogiques et s'assure de l'intégration sociale des élèves dans les différentes activités au sein de l'établissement. Enfin, il travaille conjointement avec le COP (Conseiller d'Orientation et Psychologue) dans le cadre de l'entretien personnalisé d'orientation en classe de troisième, de première et de terminale.

La dyslexie est en principe diagnostiquée et traitée dès l'école primaire, néanmoins il peut arriver que des adolescents ou des adultes continuent de consulter un orthophoniste pour des séances de rééducation. Même si le praticien aide davantage à compenser la dyslexie plutôt que de véritablement la guérir, il permet à son patient de bénéficier d'un moment dédié pour travailler spécifiquement sur ses difficultés afin de l'aider à surmonter les obstacles et lui redonner confiance en ses possibilités. Ce soutien spécifique peut également provenir de la consultation de psychologues ou psychothérapeutes dont le rôle s'étend au-delà de leur contribution au diagnostic de dyslexie.

### **3.3. Le sens cognitif du dyslexique**

Les travaux qu'il a menés au cours de la deuxième moitié du XXème siècle ont permis au psychiatre et neurologue Norman Geschwind de constater que les sujets dyslexiques présentent plus fréquemment que les autres des « *talents particuliers* ». Ceux-ci se situent principalement dans le domaine des mathématiques, mais également artistiques, sportifs ou intellectuels. Il fait état d'un paradoxe révélant à la fois une propension à l'excellence dans les activités spatiales et visuo-constructives chez certains sujets, alors que d'autres présentent une forte déficience dans ces mêmes domaines.

Dans la lignée de Geschwind, en 1993, le psychologue américain Howard Gardner présente sa théorie des intelligences multiples, qui sont la rencontre d'un potentiel fonctionnel et d'une culture. Il décrit neuf formes d'intelligences :

- Logico-mathématique (capacité fine d'analyse)
- Spatiale (besoin d'images pour comprendre)
- Interpersonnelle (aisance de communication)
- Kinesthésique (besoin de manipuler pour comprendre)
- Verbo-linguistique (aptitude d'utiliser les mots)
- Intra-personnelle (capacité à se comprendre)
- Musicale (capacité rythmique)

- Naturaliste (capacité à organiser, sélectionner, regrouper)
- Existentielle (capacité à s'interroger dans des domaines plus spirituels)

Selon la définition de Gardner, chaque intelligence présente un noyau qui lui est propre, et une interaction extranucléaire avec les autres intelligences.

Chaque individu dispose à des degrés variables d'un échantillon de ces neuf intelligences, qui permettent d'établir son profil d'intelligence. Ainsi, un enfant dyslexique présentant une intelligence linguistique inférieure à la moyenne, compenserait ce déficit par l'une ou plusieurs des autres intelligences.

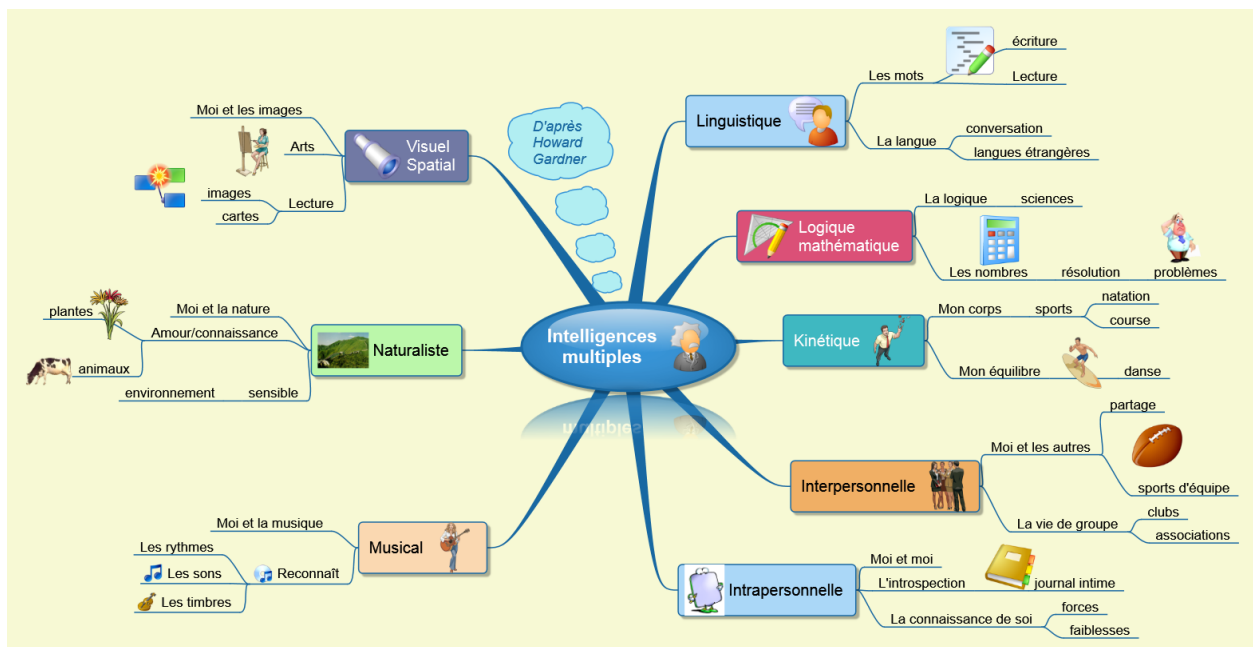


Figure 4 - les intelligences multiples de Gardner

D'ailleurs, chaque être humain accède à son sens cognitif en suivant une voie différente (La Garanderie, 2006). Lorsque la voie exploitable pour l'apprentissage est fermée, la progression s'avère impossible. L'enfant dyslexique alors privé du sens cognitif qui est le sien vit une véritable tragédie (Wyseur, 2010) et c'est « *son pouvoir d'être-homme qui est remis en question* » (La Garanderie, 2006). Qualifié de « mauvais », voire d'« incompetent » ou de « débile », l'enfant ne pouvant pas faire la relation entre graphèmes et phonèmes se retrouve dans une impasse au bout de laquelle tout s'écroule autour de lui, provoquant son repli sur lui-même.

Pour mettre un terme à cette injustice, le seul moyen est d'admettre que le dyslexique bénéficie d'une intelligence différente, ce qui permet de porter un regard différent sur l'élève qui sera libéré du fardeau du jugement blessant. « *Il est impératif de le valoriser, de lui faire confiance, afin qu'il trouve des façons originales d'apprendre* » (Wyseur, 2010).

Pour cela, Wyseur propose six clés pour la réussite de l'enfant dyslexique qui peuvent s'inscrire dans l'action des enseignants :

1. Un grand besoin de respect et de reconnaissance.
2. Une aide concernant la gestion du stress.
3. Une transmission de l'information via leur corps.
4. La connaissance de la finalité de l'apprentissage.
5. Un confort mental, une vie régulière.
6. Une bonne alimentation.

Du fait de leur fonctionnement différent et leur passé d'élève souvent chaotique, les dyslexiques ont besoin de plus d'attention et de plus d'explicitation. Ils doivent disposer de tous les éléments pour pouvoir modeler leurs savoirs, visualiser l'abstrait et parvenir à s'appropriier les connaissances. Ils disposent pour cela de huit capacités (Davis, 1997) qui constituent leur don :

1. Œil imaginaire (aptitude à « vivre » des perceptions)
2. Pensée non-verbale (en images)
3. Rêveries
4. Grande imagination
5. Intelligence intuitive
6. Curiosité intellectuelle
7. Esprit de synthèse
8. Grande sensibilité

Or, grâce à l'approche par compétences telle qu'elle est mise en œuvre dans les enseignements professionnels de la filière gestion-administration, l'élève dyslexique est en mesure de mettre en œuvre les huit capacités de Davies. En effet, l'apprentissage au travers d'une situation virtuelle se voulant la plus proche du réel permet à l'élève de s'imaginer la démarche à suivre pour réaliser la mission et de faire appel à son intuition et à sa curiosité dans la recherche de solution à apporter. A l'issue de la mission, l'utilisation du passeport professionnel lui permet de synthétiser et de structurer les démarches qu'il a accomplies afin de les transformer en compétences acquises.



### **3.4. Le frein de l'estime de soi et de la motivation**

Les adolescents présentant des troubles de l'apprentissage vivent ou ont vécu à un moment de leur scolarité un sentiment de rejet en raison de leur « différence ». Un enfant présentant des difficultés de lecture a très certainement vécu la situation pendant laquelle le professeur ou le maître lui demande de lire à haute voix le passage d'un texte. Il s'exécute avec difficulté et déclenche l'hilarité de la classe. Or, le jeune adolescent, en phase de construction de son identité, a besoin de se situer dans un lieu, autre que le cocon familial, au sein duquel il est aimé et compris, et, il a besoin d'avoir le regard positif de ses pairs pour gravir les marches de la pyramide de Maslow (Devreux, 2015) « *Le jeune qui ne parvient pas à trouver un endroit où se poser et être bien en dehors de la famille risque de développer une très mauvaise estime de lui : « si personne ne veut de moi, c'est donc que je ne dois pas valoir grand-chose » ».*

Le jeune qui n'a pas une bonne image de lui-même peut très rapidement se retrouver dans le cercle vicieux de l'échec scolaire.

#### **Enfant présentant des troubles d'apprentissage**

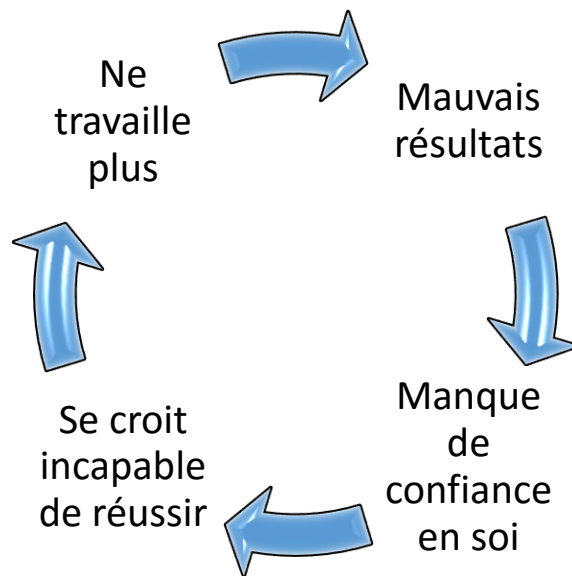


Figure 5 - le cercle vicieux de l'échec scolaire

La famille joue également un rôle très important dans la construction de l'estime de soi chez l'adolescent. Outre l'influence de l'environnement psychosocial sur l'évolution du trouble

(Omizo, 1984 ; Werner, 1989)<sup>6</sup>, l'enfant désiré est l'espoir de réalisation des rêves de ses parents (Mannoni, 1967)<sup>7</sup>. Or, les difficultés scolaires de l'enfant peuvent obliger les parents à faire le deuil impossible de l'enfant imaginé (Serrano, 2001) ce qui peut provoquer un désintérêt des parents pour la scolarité de leur enfant, en particulier de la part du père qui apparaît plus distrait et détaché (Kaslow, 1979)<sup>8</sup> alors que la mère est autoritaire et contrôlante (Humphries et Bauman, 1988)<sup>9</sup>.

Bien que la dyslexie soit un trouble et ne puisse en aucun cas être le résultat d'un manque de motivation de l'élève, les difficultés que va rencontrer l'enfant au fur et à mesure de sa scolarité, combinées aux résultats souvent peu satisfaisants eu égard aux efforts qu'il a produits, risquent petit à petit de laisser s'installer en lui une perte de motivation. Selon l'interprétation de la définition de Vallerand et Thill (1993)<sup>10</sup> cela correspond à une modification du comportement de l'individu face à une tâche du fait de forces internes et/ou externes sources du déclenchement, de la direction, de l'intensité et de la persistance de son comportement.

En effet, l'élève dyslexique sait que le travail demandé par le professeur est réalisable puisque ses camarades y parviennent. Même s'il ne manque pas, a priori, de bonne volonté, il est aussi conscient que ses résultats ne sont pas le fruit de ses efforts, puisqu'il se rend compte qu'il n'arrive pas à les contrôler du fait de son trouble de l'apprentissage. S'il ne cherche pas à contourner la difficulté, il risque d'apprendre à se résigner et à adopter une stratégie d'évitement. Seligman et Maier (1976)<sup>11</sup> ont défini la « *résignation apprise* » comme étant une position passive dans laquelle s'enferme l'individu à cause de son expérience passée sur son propre échec à contrôler un évènement.

Ce manque de contrôle de la tâche trouve sa source dans une combinaison de trois facteurs (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978)<sup>12</sup> :

- Le facteur externe / interne : l'échec est attribué à une cause externe (une mauvaise explication) ou interne (un manque d'investissement). La cause interne entraîne une baisse de l'estime de soi.

---

<sup>6</sup> Cité par Serrano (2001) in *Les dyslexies*, p 248

<sup>7</sup> idem

<sup>8</sup> idem

<sup>9</sup> idem

<sup>10</sup> Cité par Crunelle (2010) in *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée*, p 50

<sup>11</sup> idem, p 51

<sup>12</sup> idem, p 52

- Le facteur global / spécifique : il est global lorsque l'échec se retrouve dans toutes les situations similaires (devoirs de français), il est spécifique lorsqu'il s'agit d'un échec ponctuel.
- Le facteur stable / temporaire : la résignation est stable lorsqu'elle s'inscrit sur une longue période et qu'elle est récurrente.

L'élève dyslexique comprend que les difficultés qu'il rencontre ne sont pas dues à l'enseignant puisque ses camarades réussissent, les retrouve dans la majorité des matières, et de manière durable. Les trois critères sont réunis pour que, sans l'accompagnement approprié, il s'emprisonne dans le cercle vicieux de la « *résignation apprise* ».

Mais la motivation est un système complexe qui ne saurait être le résultat d'un seul mécanisme. Le « *sentiment d'efficacité personnelle* » (Bandura, 2003) est un concept selon lequel l'individu imagine sa capacité d'organisation et d'exécution en vue de l'obtention des résultats attendus. Il ne s'agit pas d'une automesure des aptitudes, mais une auto-évaluation variable en fonction de l'idée que l'individu se fait de lui-même, de la situation et de l'environnement. Pour Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle se construit à partir de quatre sources :

- Les expériences actives de maîtrise : ce sont les réussites et les échecs de l'élève qui lui permettent d'apprécier ses capacités et sont la source de l'auto-encouragement.
- L'expérience vicariante : l'élève évalue ses capacités par comparaison avec ses camarades. Suivant sa perception, elle aura une influence positive ou négative.
- La persuasion verbale : les encouragements verbaux externes peuvent aider à accroître le sentiment d'efficacité de l'élève, mais s'ils concernent des réussites évaluées par l'élève comme étant trop minimes, ils peuvent entraîner la dévalorisation.
- Les états physiologiques et émotionnels : si l'élève se sent bien dans sa peau, il se sentira naturellement plus efficace.

### **3.5. Rendre l'apprentissage plus efficace**

Chaque individu a sa propre méthode d'apprentissage qu'il découvre instinctivement tout au long de son développement (Montarnal, 2012). Le visuel mémorise plus facilement les schémas ou les illustrations. L'auditif réentend les mots lorsqu'il doit les avoir à l'esprit. Enfin, le kinesthésique a besoin de bouger pour parvenir à apprendre.

Le dyslexique vit les situations dans le cadre d'un ensemble de sensations multi-sensorielles. Wyseur (2010) parle de « *perception-action* » kinesthésique prolongée visuellement et/ou verbalement pour parvenir à la construction mentale. En l'absence de ce prolongement, la réalité demeurera subjective. Ainsi, selon Wyseur, un élève dyslexique est davantage captivé par un cours auquel il peut rattacher une expérience pratique. Pourtant, la plupart des enseignements scolaires qui sont le fruit culturel de centaines d'années se basent sur des éléments conceptuels. Le dyslexique, qui n'est pas naturellement adapté à la réception de concepts théoriques, se retrouve en situation délicate.

Comment réussir à rendre réceptif l'adolescent à des concepts compliqués, alors qu'il souffre souvent d'un déficit de vocabulaire de base ? La mise en mouvement, l'action, la découverte, l'émotion sont les moyens qui lui permettent d'exploiter ses dons décrits précédemment. Il apparaît nécessaire de rendre l'élève acteur de son apprentissage, au travers de situations concrètes et réalistes qui lui permettront d'acquérir une information grâce à son interaction entre les trois niveaux kinesthésique, visuel et auditif, quel que soit initialement le chemin qu'il aura suivi pour y parvenir.

L'enseignant doit mettre en place des aménagements au sein de ses cours pour que les savoirs qu'il souhaite transmettre puissent être reçus par l'élève dyslexique. Même s'il n'existe pas de potion magique, l'enseignant peut situer sa méthodologie au centre d'un triangle ainsi défini :

- Stratégie de renforcement : elle s'appuie sur des redondances pour favoriser la maîtrise de l'oral et de l'écrit, en utilisant le sens le plus développé chez l'individu en question.
- Stratégie de contournement : elle s'appuie sur les stratégies facilitantes pour l'élève. Il peut s'agir de l'exploitation d'un temps supplémentaire, d'un support différent, de l'outil informatique, etc.
- Démarche de remédiation spécifique : elle conduit l'élève à prendre conscience des méthodes qui s'avèrent inefficaces chez lui et vise à l'aider dans la recherche de celles qui lui conviennent.

En outre, Wyseur propose une série d'outils concrets que chaque enseignant peut facilement mettre en œuvre pour aider l'élève dyslexique :

- Expliciter les objectifs de chaque enseignement (référer au concret)
- Verbaliser en cas d'échec (expliciter sans condamner)
- Présenter la notion de différente manière (reformuler, et faire reformuler)
- Demander « le rappel des épisodes précédents » (recadrer la séance dans un processus)

- Constituer un aide-mémoire / fiche-outils
- Placer l'élève au premier rang, loin de la fenêtre (à l'écart des distractions externes)
- Utiliser le tableau et organiser les informations
- En fin de demi-journée, pause « bavardages autorisés » ou « exercices de détente »
- Tenir compte de la lenteur en lecture : l'accompagner d'un MP3
- Eviter la recopie au tableau (passage du plan horizontal au plan vertical)
- Soigner la présentation des évaluations (éviter les consignes manuscrites au tableau)
- Pré rédiger le début des réponses (guider le début de réflexion)

La majorité de ces quelques propositions semblent pouvoir être adaptée à l'ensemble des situations pédagogiques, qu'il s'agisse des situations dites classiques ou de celles plus novatrices telles qu'elles existent dans la discipline gestion-administration. Cela semble être en particulier vrai au cours de la phase de lancement d'un scénario pédagogique, lorsque l'enseignant communique les objectifs et les consignes relatifs au travail à réaliser, ou lors de la clôture du scénario lorsqu'il s'agit de synthétiser les notions à retenir. Néanmoins, la phase exploratoire de réflexion et de réalisation des missions en simulation professionnelle nous interroge sur son efficacité auprès de l'élève dyslexique.

#### **4. Hypothèse de recherche**

Wyseur évoque « *la mise en action de l'élève sur un thème qui lui permettra de structurer progressivement toutes les informations dont il dispose pour arriver à une synthèse écrite et orale* ».

Il s'agit ici de la base de la pédagogie de projet et de compétences, telle qu'elle est mise en œuvre dans le cadre du baccalauréat professionnel gestion-administration. Pourtant, Wyseur tempère l'enthousiasme de la méthode argumentant qu'elle est souvent mal utilisée car les mises en situation sont majoritairement fictives. Les élèves exécutent, mais puisqu'il ne s'agit pas de la « vraie vie » ils ne comprennent en fait pas grand-chose de ce qu'ils font.

L'expérience du baccalauréat professionnel gestion-administration est encore trop récente pour que des résultats probants confirmant ou infirmant ces propos aient été mesurés à ce jour, d'autant plus qu'il s'agit de la première formation tertiaire diplômante à avoir été renouvelée pour que les

enseignements théoriques se rapprochent au plus près de la vie réelle en milieu professionnel. Ainsi, la littérature disponible ne permet-elle pas encore d'apporter de conclusions significatives. Toutefois, il est intéressant de s'attacher à la perception que l'élève dyslexique a de son apprentissage. Pense-t-il que l'approche des compétences par mise en situation professionnelle lui en facilite l'acquisition et le réinvestissement ? C'est à cela que j'essaye d'apporter en réponse dans le chapitre suivant.

\* \* \*

# RECHERCHE ET ANALYSE

*« Les sociétés industrielles sont de plus en plus friandes d'informations quantitatives.  
On veut tout mesurer, évaluer, comparer et classer »  
(Amiotte, 2011).*

## 1. Méthodologie

### 1.1. Qualitatif vs quantitatif

L'objectif principal des études quantitatives est de chiffrer, mesurer, comparer afin de pouvoir généraliser, extrapoler ou prévoir. Elles présentent l'avantage de la simplicité et de la rapidité, mais offrent une vision réductrice du problème puisqu'elles utilisent des questions fermées ou semi-ouvertes et ne permettent pas aux sujets de s'exprimer librement sur les thèmes abordés. Ainsi, elles s'avèrent inadaptées pour l'analyse de phénomènes complexes ou nouveaux pour l'enquêteur.

Par contre, les différentes méthodes qualitatives offrent la possibilité de comprendre ce qui est à l'origine des comportements : elles permettent de prendre en compte les forces et les pulsions qui poussent l'individu à agir, mais également les freins et les inhibitions qui le retiennent. L'analyse de l'individu dans sa globalité devient possible sous différents aspects :

- Cognitif : ce que l'on sait, ce que l'on pense
- Affectif : ce que l'on aime ou pas, comment on juge, les attentes et idéaux
- Conatif : ce que l'on va probablement faire
- Effectif : comment on agit, et quand
- Environnement : ce que l'on vit, comment on le vit.

On dénombre trois méthodes d'enquêtes qualitatives dont la mise en œuvre présente différents avantages et inconvénients, ceux-ci doivent être pris en compte afin de retenir celle qui est la mieux adaptée à la situation étudiée.

Méthode	Avantages	Inconvénients
Observation participante	Analyse des sujets au sein de leur environnement Possibilité d'étude dans la durée et le contexte Possibilité de prise en compte de multiples paramètres	Limité au visible Modification des comportements des sujets observés
Exploitation de documents	Validité supérieure des publications Exploitation variée et facilitée	Fraîcheur des données Exhaustivité réduite Objectivité des choix
Entretiens (libres ou semi-directifs)	Informations directes sur le thème étudié Informations sur les besoins, motivations, comportements	Données limitées au discours des sujets Propension des sujets à donner « la bonne réponse »

Figure 6 - les différentes méthodes d'analyse qualitative

Compte tenu de l'hypothèse de recherche précédemment formulée, il apparaît sans équivoque que la conduite d'entretiens selon les méthodologies qualitatives est le choix le plus approprié. En effet, même si l'observation participante pourrait être une méthode intéressante, elle ne peut être utilisée que dans le cadre d'une démarche s'inscrivant sur une durée plus longue, celle-ci nécessitant de mesurer les résultats des expérimentations menées. De plus, elle ne permet pas aux sujets d'exprimer leurs ressentis d'apprenants eu égard à leur passé scolaire. L'exploitation de documents n'est quant à elle pas pertinente car il n'existe que peu de publications s'intéressant à l'apprentissage par la pratique pour les élèves dyslexiques en lycée professionnel.

## **1.2. Elaboration du guide d'entretien semi-directif**

### *La réflexion*

Le choix de l'entretien en tant qu'outil d'analyse permet d'établir un contact direct avec le sujet interviewé afin de récolter des informations à propos de l'objet d'étude. Il permet la mise en œuvre d'interactions permettant de guider l'interviewé vers la direction souhaitée par l'intervieweur pour lui permettre d'exploiter des informations sur ses actions passées, ses savoirs sociaux, ses valeurs, ses normes et ses représentations (Villate, 2007).



Il s'agit ainsi de chercher à comprendre quelle est la perception du fait par le sujet, non pas en y soumettant le sujet de manière frontale, mais en l'amenant à l'évoquer au travers de son vécu. En effet, l'entretien relève du déclaratif ce qui peut mener le sujet vers une réponse brute conforme à ses valeurs, à ses attentes, mais en contradiction avec ses habitudes, avec son vécu. D'où l'importance de s'attacher à la perception du fait, et non pas au fait lui-même.

Au fur et à mesure de mes lectures et de mes réflexions, il m'est apparu opportun de suivre plusieurs pistes :

- Quelle perception l'élève a de son apprentissage au collège et quelle(s) évolution(s) a-t-il ressenti depuis son entrée dans la filière gestion-administration ?
- Quelle conscience l'élève a de son trouble d'apprentissage et des moyens de contournement dont il dispose ?
- Quel avantage l'élève perçoit dans son enseignement professionnel ?

Il m'a également semblé utile de chercher à évaluer l'estime de soi de chaque sujet en raison de l'importance qu'elle peut avoir dans la réussite ou l'échec scolaire de chacun.

### *Le guide d'entretien*

Afin de pouvoir être exploitable, le guide d'entretien doit être structuré autour de quelques thèmes, définis au travers des pistes d'études évoquée précédemment. Ces thèmes peuvent toutefois se croiser en fonction des réponses données par les sujets. Le guide d'entretien que j'ai élaboré s'articule selon quatre thèmes afin de me permettre d'évaluer le vécu de l'élève par rapport à l'impact de son trouble dyslexique au cours de sa scolarité passée et présente. Il est construit afin que ce soit le sujet interviewé qui vienne à évoquer son trouble dyslexique, et, petit à petit, à expliquer quels sont ses ressentis par rapport à l'enseignement professionnel dans la filière gestion-administration.

Le tableau ci-après présente pour chaque thème quelles sont les questions envisagées. Pour chacune d'entre elles, il est fait mention de l'aspect d'analyse pouvant découler de la réponse attendue de l'individu (cognitif, affectif, conatif, effectif, environnement).

<b>1. La scolarité et l'orientation</b>	<b>COG</b>	<b>AFF</b>	<b>CON</b>	<b>EFF</b>	<b>ENV</b>
Comment s'est déroulée ta scolarité à l'école primaire et au collège	X	X		X	X
Quelle est l'origine de ton orientation vers la filière G.A ?				X	X
Depuis que tu es au lycée, quels changements se sont produits dans ta façon d'apprendre ?	X		X	X	X
Quels sont les résultats que tu as pu observer ?	X				
Comment se déroule un nouvel apprentissage ?		X	X	X	X

<b>2. L'aspect dyslexique</b>	<b>COG</b>	<b>AFF</b>	<b>CON</b>	<b>EFF</b>	<b>ENV</b>
Qu'aimes-tu faire de ton temps libre ?		X		X	X
Parle-moi de tes dernières lectures.	X	X			X
Parle-moi de l'environnement de travail que tu as à ta disposition chez toi.				X	X

<b>3. L'estime de soi</b>	<b>COG</b>	<b>AFF</b>	<b>CON</b>	<b>EFF</b>	<b>ENV</b>
Quelle représentation te fais-tu du bonheur ?	X	X			X
Parle-moi d'une initiative que tu as prise ?	X		X	X	
Comment imagines-tu ton avenir après l'obtention du bac ?		X	X	X	X
Comment te sens-tu lorsque tu es au sein d'un groupe ?		X			X
Quels sont tes rapports avec tes proches ?		X			X

<b>4. Les compétences</b>	<b>COG</b>	<b>AFF</b>	<b>CON</b>	<b>EFF</b>	<b>ENV</b>
Sur quel scénario de G.A. travailles-tu en ce moment ?	X		X	X	
Qu'est-ce que tu es en train d'apprendre ?	X	X	X	X	
Avant de commencer le travail, qu'as-tu fait ?	X				X
Quelles sont les difficultés qui peuvent te freiner dans l'avancement de ton travail ?	X	X			X
Quels efforts dois-tu faire pour les surmonter ?	X		X	X	
Quelle adaptation dois-tu faire pour acquérir la compétence visée dans le scénario ?	X		X	X	
Quelle trace conserves-tu de ton apprentissage ?	X				X
Comment utilises-tu ton passeport professionnel ?				X	X
Qu'attends-tu de tes PFMP qui ne se fasse pas au lycée ?	X	X	X	X	X
Lorsque tu te retrouves face à une situation professionnelle inconnue, que fais-tu ?	X		X	X	X
Quels sont, à ton avis, les atouts de ton apprentissage ?	X	X			X

Figure 7 - guide d'entretien semi-directif

### **1.3. Recueil des données**

#### *L'échantillon théorique*

Le choix d'un échantillonnage crédible et varié est la condition sine qua non pour que les analyses des entretiens permettent de formuler des conclusions probantes. Cependant, il demeure impossible d'étudier l'exhaustivité des cas et des activités (Miles & Huberman, 1994).

Afin d'éviter l'introduction de biais liés aux rapports enseignant-apprenant, il est important de ne pas se limiter à l'étude des sujets évoluant au sein de la classe auprès de laquelle j'interviens. Néanmoins, ces sujets ne doivent pas être écartés car en raison de l'existence de la relation de confiance avec mes élèves, ils peuvent être amenés à être davantage prolixes au cours des entretiens.

La variété de l'échantillon passe par la sélection de sujets dans différents contextes, car l'intérêt de l'échantillonnage est de pouvoir tirer des conclusions qui concernent l'ensemble de la population étudiée (Feuerstein, 1986). Or, pour répondre aux exigences de la problématique, les élèves dyslexiques interrogés doivent avoir été diagnostiqués et être scolarisés dans la filière gestion-administration.

### *Descriptif de l'échantillon*

Afin de constituer un échantillon à étudier, j'ai contacté plusieurs lycées professionnels situés à Toulouse afin d'y interroger les élèves dyslexiques scolarisés en gestion-administration. Malheureusement, il s'avère que peu d'enfants dyslexiques suivent ce cursus scolaire. Par conséquent, j'ai élargi mes recherches en faisant appel aux établissements de l'Académie d'Aix-Marseille auprès desquels j'ai eu l'opportunité d'intervenir par le passé en tant qu'enseignant contractuel. Une seule élève répondant aux critères requis a pu être identifiée au sein du LP Victor Hugo de Carpentras, mais celle-ci, très introvertie et en situation scolaire difficile, a refusé de participer à l'étude.

En fin de compte, afin d'avoir une variété de profils, j'ai retenu quatre sujets scolarisés en centre spécialisé, et quatre sujets en milieu ordinaire, dont deux sont passés par une classe ULIS (Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire). Tous les élèves interrogés ont intégré le cursus gestion-administration à partir de la classe de seconde, sont actuellement en première et sont restés dans le même établissement.

	Sujet 1	Sujet 2	Sujet 3	Sujet 4	Sujet 5	Sujet 6	Sujet 7	Sujet 8
Age	20	18	18	17	16	16	17	18
Sexe	M	M	M	F	F	M	F	M
Milieu	Spé.	Spé.	Spé.	Ordinaire	Ordinaire	Ordinaire	Ordinaire	Spé.
ULIS	N/A	N/A	N/A	NON	OUI (jusqu'en 3 <sup>ème</sup> )	NON	OUI	N/A
PAI/PPS	N/A	N/A	N/A	NON	OUI (jusqu'en 3 <sup>ème</sup> )	OUI (jusqu'en 3 <sup>ème</sup> )	OUI	N/A

Figure 8 - table de répartition des sujets d'études

### *La conduite des entretiens*

Avant de débiter l'entretien visant à recueillir des informations, il est nécessaire de mettre en confiance l'interlocuteur au cours d'une phase d'introduction lui présentant l'étude et l'informant que les propos tenus resteront confidentiels et que l'exploitation qui en sera faite sera entièrement anonyme. Afin de ne pas biaiser les propos des interviewés, je ne leur ai pas exposé le sujet de l'étude : en effet, j'ai souhaité leur laisser la liberté de parole la plus vaste possible pour ne pas orienter leurs propos.

Les entretiens se sont majoritairement déroulés en face à face, pendant les heures de cours, au sein des établissements dans lesquels sont scolarisés les élèves. En tant qu'enquêteur, j'ai veillé à adopter une attitude aussi neutre que possible afin de recueillir les perceptions, sensations et sentiments de l'individu interrogé. En acquiesçant aux réponses et en respectant les temps de silence, j'ai souhaité garder de la distance par rapport aux propos afin de ne pas influencer les réponses. L'interviewé a ainsi bénéficié d'une liberté totale de parole, introduisant de la souplesse dans le guide d'entretien : parfois, les thèmes ont été évoqués spontanément, quel que soit l'ordre, à l'initiative de l'interviewé. Les techniques de relance ou de reformulation n'ont été utilisées que lorsque l'interviewé ne comprenait pas la question posée ou au-delà d'un silence trop long.

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide de l'application « dictaphone » de mon smartphone. Les fichiers audio obtenus ont été transférés sur PC en vue de leur retranscription. Les logiciels de reconnaissance vocale n'étant fiable que dans des conditions parfaites de dictée dans un environnement calme, les retranscriptions ont toutes été réalisées manuellement à l'aide du logiciel VLC qui permet de réduire la vitesse de lecture sans distordre les voix de manière trop significative.

#### **1.4. L'exploitation des contenus**

L'exploitation de contenu repose sur un ensemble de pratiques regroupant plusieurs méthodes et techniques visant l'interprétation des paroles des sujets interviewés. Il n'existe pas de modèle clairement défini adaptable à telle ou telle situation. Il s'agit d'un ensemble de méthodes d'analyse de documents permettant d'explicitier les sens qui y sont contenus. (Mucchielli, 1984)<sup>13</sup>. L'analyse trouve sa justification dans la prévisibilité empirique de la problématique d'une étude sociale

---

<sup>13</sup> Cité par Villate (2007) in *L'entretien comme outil d'évaluation*, p34

(Ghiglione & Matalon, 1985)<sup>14</sup>. Au-delà des mots, elle doit permettre de retrouver les idées des interviewés et d'en exploiter les sens, les intuitions, les opinions qu'elles contiennent.

L'analyse de contenu permet de limiter la propension à la subjectivité du chercheur qui cherche à prouver ou contredire son hypothèse, et qui malgré lui est orienté par ses perspectives. Elle vise à établir des conclusions basées sur des constatations et des interprétations les plus objectives possibles.

Pour m'accompagner dans ma démarche d'analyse, j'ai choisi d'utiliser le logiciel NVivo de la société Ritme afin de m'aider à explorer les informations contenues dans le corpus d'entretiens et ainsi mieux justifier les conclusions à l'issue de la phase d'analyse. Cet outil m'a notamment servi à classer les différents propos par thèmes afin de les organiser et de les retrouver plus facilement.

Finalité de la démarche de recherche, l'interprétation des résultats de l'analyse et les recommandations qui pourraient en découler seront abordées à l'issue de l'étude exploratoire du corpus d'entretien.

## **2. La démarche d'analyse**

Les sujets participant aux interviews ont dans l'ensemble tous été assez prolixes comme on peut le constater sur la figure 9. Le lien de confiance permettant de libérer la parole s'est mis en place dès le début de l'entretien. A noter toutefois qu'il a été plus difficile de se confier pour deux des élèves scolarisés dans la classe auprès de laquelle j'effectue mon stage en responsabilité, car ils avaient face à eux l'image de leur professeur. Pour obtenir des propos plus libres, il aurait certainement été bénéfique que l'entretien soit mené par un tiers.

Il ressort dès la première lecture une différence de profils : certains tiennent des propos construits et sûrs, et ils emploient un vocabulaire adapté à la situation, alors que d'autres utilisent des mots plus proches d'un niveau de langue familier, voire argotique et trahissent beaucoup d'hésitations dans les réponses (des temps morts, ou bien des « euh »). Certaines difficultés de conceptualisation rapides dans les réponses apparaissent parfois au gré des entretiens par l'emploi de la formule « je sais pas ».

---

<sup>14</sup> Idem

	Sujet 1	Sujet 2	Sujet 3	Sujet 4	Sujet 5	Sujet 6	Sujet 7	Sujet 8
<b>Date entretien</b>	12/02/16	12/02/16	12/02/16	18/03/16	05/04/16	12/04/16	12/04/16	13/04/13
<b>Durée (minutes)</b>	34	32	58	25	36	26	33	35
<b>Nb questions</b>	38	59	40	63	37	56	51	35
<b>Nb mots répondus</b>	3228	2453	4372 <sup>15</sup>	1657	3914	2908	3192	4114
<b>Ratio mots/questions</b>	85	42	109 <sup>16</sup>	26	106	52	63	118

Figure 9 - table de présentation des entretiens

Au-delà des sujets abordés par le questionnaire, il se dégage des entretiens plusieurs groupes thématiques qui serviront de structure d'analyse :

- Les effets de la dyslexie sur les capacités cognitives
  - o Le rapport au trouble
  - o Les difficultés de lecture
  - o Les difficultés d'apprentissage
- L'affectif au service de l'estime de soi
  - o L'environnement familial au sens large
  - o Le rôle de la motivation
  - o Le frein du manque de confiance
- La conscience de l'environnement G.A.
  - o La perception des différences
  - o Le ressenti par rapport à l'enseignement professionnel
  - o L'acquisition des compétences

<sup>15</sup> Environ 15 minutes de l'entretien n'ont pas été retranscrites car l'interviewé a glissé vers des thèmes ne présentant aucun intérêt eu égard le sujet de recherche.

<sup>16</sup> Valeur non significative.

## **2.1. Les effets de la dyslexie sur les capacités cognitives**

### *Le rapport au trouble*

Dès leurs premières paroles, deux élèves sur huit abordent leur trouble dyslexique de manière claire (S5 : « depuis que je suis petite, je suis dyslexique ») ou en utilisant une périphrase (S8 : « j'avais des lacunes en français, beaucoup de lacunes »). Ils montrent qu'ils sont pleinement conscients de leur trouble, qu'ils l'assument et qu'ils savent qu'ils doivent le prendre en compte pour travailler. Ils sont conscients de leur différence et l'accepte. Cela semble être plus difficile chez le sujet 3 qui à chaque fois qu'il aborde ses difficultés, en profite pour effectuer une digression plus ou moins longue vers des sujets pouvant porter à polémique, certainement pour bien ancrer sa différence et son acceptation de cette différence dans l'esprit de son interlocuteur, mais également sans doute pour se détourner de sa dyslexie.

Une élève reconnaît sa dyslexie, mais l'aborde à l'imparfait, comme si elle avait souhaité tourner la page sur son passé (S4 : « j'étais dyslexique » ; « en français, je comprenais pas »). Pourtant, plus loin, ses mots ne font aucun doute (S4 : « je vois l'image, mais je sais plus ce que c'est »).

Le sujet 6, qui a été suivi dans le cadre d'un PPS jusqu'en classe de troisième et qui désormais s'oppose à toute différenciation, adopte une posture visant à nier son trouble, s'accuse de travail insuffisant et cherche à s'en convaincre (S6 : « au primaire, je faisais le pitre » ; « j'ai la flemme, mais je sais qu'il faut que je m'y mette » ; « je travaille pas trop, mais je sais que si je travaillais plus j'aurais de très bonnes notes »).

### *Difficultés de lecture*

S'il est bien un consensus qui apparaît au travers des huit entretiens menés, c'est l'évitement de l'activité de lecture en tant que loisir. En effet, l'activité de lecture implique une double tâche qui consiste d'une part à décoder et d'autre part à interpréter le sens des mots. Comme nous avons pu le voir précédemment, le cerveau du dyslexique ne peut pas se retrouver en situation de double tâche. Or, la difficulté de décodage monopolise les ressources cognitives. Ainsi, même si quelques-uns déclarent lire ou avoir lu (S4 : « c'était il y a longtemps »), tous abandonnent en prétextant un manque d'intérêt. L'effort de lecture est associé à l'effort d'apprentissage scolaire : les seuls livres lus par la majorité des sujets sont les lectures scolaires obligatoires (S5 : « c'était un livre et si on le lisait pas on aurait 0 »). Une élève avoue toutefois n'avoir lu que les résumés (S7 : « je lisais pas... je lisais que le résumé »).



Des propos tenus par trois des interviewés viennent étayer les explications de Habib concernant l'interprétation et la compréhension de l'écrit. (S2 : « j'arrive pas à m'imaginer ce que je lis » ; S6 : « je m'ennuie quand je lis quelque chose » ; « pour moi, lire, c'est comme si je travaillais en fait » ; S8 : « j'ai pas un don pour lire »). Malgré l'effort entrepris et le désir de profiter d'ouvrages de leur âge (*Twilight* ou *50 shades of Grey*), ces difficultés entraînent un découragement certain et l'abandon de la lecture.

Pour certains, l'effort de confrontation au décodage de l'écrit ne peut avoir lieu que si un élément de motivation interne le déclenche (S6 : « quand je cherche quelque chose qui m'intéresse, je vais lire » ; S8 : « ce matin en me levant, j'ai lu un article sur l'OM parce que je supporte l'OM »). Mais cet effort pour satisfaire un désir personnel reste souvent de courte durée (S8 : « dès que je lis les premières lignes, j'en ai marre »).

Deux sujets se distinguent toutefois par leurs efforts déclarés réguliers : le sujet 1 qui semble très motivé par l'apprentissage d'un langage de programmation informatique déclare lire un manuel d'auto-formation. Même s'il déclare que son trouble est davantage une dyslexie d'émission (S1 : « je n'ai pas de difficulté de lecture, je ne bugue pas, je suis rapide, c'est juste quand j'écris » « c'est vraiment que l'orthographe en fait ») la mise en œuvre des notions lues représentent certainement une difficulté qu'il doit réussir à surmonter en faisant appel à son intelligence logico-mathématique telle qu'elle a été décrite par Gardner. Quant au sujet 7, elle parvient à réaliser un effort de lecture en échange de la satisfaction de son désir de connaissance et de compréhension au travers du périodique « Tout comprendre » qui s'adresse pourtant habituellement à un public âgé de 8 à 12 ans. Elle insiste sur l'utilisation d'images et de bandes dessinées pour expliquer les éléments. Là encore, elle compense son déficit au niveau linguistique par l'utilisation des intelligences visuo-spatiales et naturalistes. On peut supposer que les illustrations lui permettent en outre de faire appel au sens sémantique, comme l'a développé Stanovitch.

Les « talents particuliers » évoqués par Geschwind se retrouvent chez nos sujets. En effet, plusieurs des sujets étudiés participent à des activités extra-scolaires qui nécessitent pourtant d'important efforts, telles que la pratiques du plusieurs instruments de musiques ou la pratiques de plusieurs sports. (S2 : « je fais du chant et je compose [...] du hip-hop » ; « j'ai fait de la batterie, de la guitare et j'ai fait un peu de basse à l'occasion » ; S7 : « je fais beaucoup de sports : du karaté contact, de la natation, du VTT »). Le sujet 3 présente quant à lui un intérêt pour les arts plastiques (S3 : « on voit que, par exemple, en arts plastiques, je suis bon, je dois avoir 17 de moyenne ») mais également pour les mathématiques (S3 : « les maths, ça m'aide à comprendre » « y'a des

trucs qui m'encouragent, comme la courbe de Gosse, je me suis dit ce mec pourquoi il a pensé ça, ça va lui servir à rien »).

Enfin, on retrouve le développement de l'aspect kinesthésique en remplacement du visuel avec le besoin de bouger chez la plupart des sujets. D'ailleurs, ce besoin de se mouvoir va à l'encontre de l'image fréquente de l'adolescent larve de canapé : le sujet 8 déclare même préférer venir en aide à ses parents dans la maison (S8 : « je pourrais aider mes parents à faire un truc dans la maison, alors je préfère ne pas lire »).

### *Les difficultés d'apprentissage*

Face aux difficultés rencontrées, il ressort deux types de comportements opposés. Deux élèves en particulier déclarent adopter une stratégie d'abandon, non pas par choix, non pas parce qu'ils n'ont pas travaillé, mais plutôt car la déception qu'ils ressentent face à la difficulté est tellement forte qu'ils décident de ne pas faire le travail plutôt que d'essayer (S3 : « il y a des contrôles, je vois que les questions sont dures, je répons à côté de la plaque, et je laisse tomber » ; S7 : « les questions vont être tournées différemment de la leçon et là je vais être totalement perdue, c'est-à-dire que je ne sais plus rien faire alors que je connais ma leçon par cœur » ; « je comprends pas du tout le sens de la question, et je fais pas »). On voit bien ici les limites de l'approche cognitive des apprentissages : même si la leçon est connue, elle n'est pas forcément assimilée et ne peut pas être exploitée dans une situation qui diffère ne serait-ce que légèrement. Pour ces élèves, qui n'arrivent pas à lier la leçon avec son application, le risque du cercle vicieux de l'échec scolaire est présent. Ainsi, la démotivation se retrouve fortement ancrée chez le sujet 3 (S3 : « on va pas passer trois heures le soir sur un devoir qu'on nous a donné »). En effet, à quoi bon faire des efforts alors que dans tous les cas le résultat ne sera pas celui espéré ? C'est la résignation apprise de Seligman et Maier qui est d'autant plus importante que l'objectif professionnel du jeune ne requiert pas l'obtention du baccalauréat gestion-administration.

Même si traditionnellement les élèves de sections professionnelles ne travaillent que très peu chez eux, ce qui est d'ailleurs le cas pour cinq des sujets interviewés, deux ont choisi d'adopter une stratégie d'effort complémentaire face aux difficultés pour essayer de les surmonter (S1 : « je demande à mes professeurs du travail en plus parce qu'il y a des thèmes sur lesquels j'ai besoin d'entraînement davantage » ; S8 : « je peux avoir des progrès [...] je crois que c'est grâce à la personne qui vient chez moi, qui me fait travailler »). Il est important de noter que tous deux ont des objectifs professionnels clairement définis et pour lesquels l'obtention du diplôme est

indispensable : ils bénéficient d'une forte motivation interne qui les poussent à agir et à mettre en œuvre tous les moyens nécessaires, quel que soit l'effort à fournir, pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Un troisième élève semble initier une phase d'effort (S6 : « soit je comprends directement et ça va, soit je comprends pas et faut travailler plus, faut regarder à la maison »), mais l'emploi du verbe « regarder » sans plus de détail permet de douter de la réelle motivation de l'élève.

On remarque que chez quatre sujets la consigne orale joue un rôle prépondérant dans la compréhension des situations problèmes (S2 : « je me suis fait réexpliquer la consigne » ; « des fois je me fais reformuler aussi » ; S5 : « faut que j'écoute en cours parce que si j'écoute pas, cinq minutes, après je serai paumée » ; S7 : « j'ai une amie, je lui demande ce qu'il faut faire et elle m'explique »). Une fois encore, on voit bien que la double tâche consistant à décoder et comprendre provoque le blocage, et qu'il faut donc éliminer le besoin de décoder pour avoir une chance de rentrer dans la zone proximale de développement (S4 : « ça m'aide qu'on lise, mais après je comprends tout »). Néanmoins, la mise en œuvre d'un contournement audio de la part de l'enseignant n'est pas systématiquement nécessaire, puisque, comme nous pouvons le voir, la phase de décodage des consignes écrites est souvent réalisée par un ou une camarade de l'élève. Avec l'usage d'un tel contournement, l'apprentissage selon l'approche constructiviste ne semble pas être un frein (S3 : « la pratique ça me va parce que tout de suite il y a un but dans la pratique »). Par contre, dès lors qu'il n'y a pas le contournement, l'incompréhension apparaît (S4 : « [ma difficulté c'est] les consignes, des fois, dans la compréhension. Je comprends pas les questions des fois »).

Le dernier élément important dont semble avoir besoin nos sujets concerne l'organisation des apprentissages. D'une part, ils ont besoin de disposer d'une mise au travail parfaitement structurée au travers de l'explicitation des objectifs (S5 : « on comprenait rien au début [...] du coup [...] il a changé son moyen de travailler [...] il a écrit les objectifs »). D'autre part, ils font des efforts méthodologiques pour ne pas se perdre dans les documents (S7 : « on m'aide à ranger mes classeurs, mes cahiers et à trouver des techniques pour que je sois organisée » ; S8 : « je fais d'énormes efforts sur l'organisation ») et ils expriment leur besoin de mise en relief des différentes tâches à réaliser au cours d'un travail afin de conceptualiser la démarche à suivre. Pour cela, quatre évoquent l'utilisation d'un surligneur (S1 : « je surligne souvent les informations qu'il y a à faire et notamment les mots clés, des verbes d'action [...] et ça m'aide vraiment » ; S7 : « un fluo ça m'aide aussi »). Le sujet 6, qui applique cette méthodologie, la perçoit en tant qu'obligation provenant de l'extérieur (S6 : « il faut souligner les choses importantes, comme ça c'est plus facile

pour s'organiser »). Il répète la consigne donnée par ses professeurs, sans se l'être appropriée en tant qu'outil pouvant l'aider.

## **2.2. L'affectif au service de l'estime de soi**

### *L'environnement familial au sens large*

A l'exception d'un seul individu, tous les jeunes interviewés déclarent entretenir dans l'ensemble de bons rapports avec leurs familles respectives (S1 : « nous formons une famille solidaire » ; S2 : « ça se passe très très bien »). Ils sont pleinement conscients de l'importance du soutien familial (S4 : « eux, ils seront toujours là pour moi, je pense ») même lorsque peuvent se produire des petits écueils relationnels (S5 : « on s'aime beaucoup mais on se disputent souvent »). Or nous avons précédemment vu que l'environnement psycho-social joue un rôle moteur dans la construction de l'estime de soi. Le sujet 3 qui semble présenter une attitude de rejet de son environnement familial au travers des difficultés relationnelles qu'il évoque (S3 : « j'ai d'énormes problèmes en rapport avec mon père, et du coup ça me mine complètement, la famille ») cherche à contourner ces maux en adoptant avec sa petite amie ce rôle paternaliste qui lui fait défaut (S3 : « autant avec ma copine, c'est un instinct protecteur »). A la question « quels sont tes rapports avec tes proches ? » le sujet 6 ne répond pas pour lui-même mais pour le cercle familial que ses parents et lui compose (S6 : « avec la famille de mon père, on se parle plus, mais sinon avec la famille qui me reste, ça se passe très bien, on les voit régulièrement, on va souvent chez eux, ils viennent souvent à la maison »). Ces propos donnent l'impression que du haut de ses 16 ans l'adolescent n'a pas encore réussi à détacher sa personnalité de celle de ses parents. Cela est peut-être dû à l'explication d'Humphries et Bauman relative aux difficultés scolaires de l'enfant qui poussent la mère à être plus contrôlante, et qui quelque part retient son fils dans son monde. Pourtant, Devreux nous permet de comprendre que le refus de différenciation pédagogique de ce jeune par rapport à ses camarades est caractéristique d'une recherche de sa propre individualité au travers du regard de ses pairs afin de se construire sa propre pyramide de Maslow. Cependant, malgré la tentative de rupture, l'influence parentale demeure très présente.

Pour ces jeunes de la génération Z qui entretiennent des liens permanents avec leurs amis grâce aux technologies numériques qu'ils ont toujours connus, les termes de « famille » ou « proches » ne se résument pas aux liens de parentalité. En effet, le terme « famille », très employé dans la musique rap qu'affectionne les jeunes, devient plutôt synonyme de « clan » au sens d'un groupe de personnes se soutenant mutuellement. Ainsi, plusieurs ont abordé spontanément les relations

qu'ils entretiennent avec leurs groupes d'amis lors du questionnement à propos de leurs rapports avec leurs proches (S5 : « vu que généralement je traîne avec les mêmes filles et qu'elles sont à peu près comme moi, beh ça passe » ; S1 : « j'ai un ami avec lequel je suis pratiquement tous les jours, on fait nos devoirs ensemble via Skype, nous partageons beaucoup de choses en commun »). On note ainsi l'importance du besoin de liens affectifs avec l'ensemble de leur environnement, y compris parfois dans leurs relations avec les enseignants (S8 : « [le professeur] il a un don, enfin pas pour me mettre au boulot, mais pour m'expliquer bien ce que je dois faire, les choses que je dois mettre »).

### *Le rôle de la motivation*

La définition d'un objectif post bac précis et les projets de construction de vie professionnelle sont un des critères qui participent à la motivation interne des élèves. Cinq des huit sujets interrogés se font une idée précise de leur avenir (S2 : « je vais continuer sur un BTS, [...] le PME-PMI » ; S7 : « passer le concours de la police, et ensuite passer le concours de réserviste dans l'armée aussi » ; S8 : « je pense que je vais faire un BTS vente, en alternance. Et puis après l'idéal ce serait d'être vendeur de voiture dans une grande concession »). L'investissement du sujet 1 quant à ses efforts complémentaires d'apprentissage s'explique alors clairement (S1 : « je souhaiterais faire un BTS CG » ; « j'ai un objectif : je sais vers où je m'engage, mais restent les notes ») : il sait qu'il doit travailler davantage pour réussir et se l'impose car le désir d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé le pousse à agir. Il cherche alors à dépasser son « sentiment d'efficacité personnelle » tel que l'a défini Bandura.

Pour trois des sujets, leur avenir post bac n'est pas encore clairement défini (S4 : « j'aimerais bien faire un BTS mais je sais pas dans quoi pour l'instant » ; S6 : « j'aimerais bien travailler directement, mais je sais que c'est pas possible. Du coup je vais être obligé de faire une école pour avoir une formation »). Il ressort de ces propos la difficulté qu'ont ces adolescents de se projeter dans l'avenir, ce qui est renforcé par l'usage du conditionnel, même si le sujet 6 semble conscient de la difficulté supplémentaire qu'il va devoir surmonter pour pouvoir intégrer le marché du travail. Quant au sujet 3, il se ferme les portes de l'avenir souhaité, l'effort pour y parvenir lui étant insurmontable (S3 : « je sais pas du tout. J'aimerais percer dans le tatouage [...] mais en même temps j'ouvre les yeux et me dis que le tatouage c'est bien beau mais ce n'est pas un métier des plus faciles »). D'après Abramson, Seligman et Teasdale, il est possible de déduire que ce déficit

de motivation est la cause du manque d'investissement interne face aux difficultés rencontrées, et que cette résignation devenue stable entraîne une diminution de l'estime de soi.

La motivation est un système complexe qui repose sur la valeur que l'on attribue à la récompense que l'on va obtenir, que celle-ci soit son propre satisfecit ou un élément externe. La récompense externe peut elle-même être le déclencheur d'un renforcement d'une motivation lorsqu'une valeur importante lui est attribuée, à la fois a priori et a posteriori. Ainsi le sujet 8, qui voue une passion pour le rugby, explique avoir rencontré un joueur de l'équipe du Stade Toulousain ce qui semble avoir été un déclencheur important pour lui (S8 : « j'ai rencontré MacAllister qui est un joueur du Stade [...] c'est vraiment bien pour moi, ça me motive » ; « je suis plus déterminé qu'avant à réussir, parce que je crois plus en moi » ; « je pense que ma motivation fait beaucoup de mon apprentissage »).

### *Le frein du manque de confiance*

Sans surprise, deux des huit sujets présentent un important déficit de confiance. Pour l'un, il se marque par sa dévalorisation face à autrui (S6 : « en entreprise avec des gens que je connais pas j'ose pas parler, j'ai pas envie de faire perdre le temps aux gens »). Pour l'autre, c'est l'enfermement dans un pessimisme constant (S3 : « on a une belle vie, mais de toute façon il y a toujours quelque chose de négatif qui va nous tomber dessus »). Dans les deux cas, c'est un frein à l'action et l'entrée dans la passivité.

Alors qu'il semble avoir confiance en son avenir, le sujet 8 perd son aisance lorsqu'il s'agit de sa vie personnelle (S8 : « j'ai vu une fille qui m'attirait, j'y suis pas allé et je le regrette »). Toutefois, le handicap physique dont il souffre est sans aucun doute à l'origine de ce manque de confiance exprimé ici.

Enfin, le trouble dyslexique est également source d'un déficit de confiance. Cela se retrouve particulièrement chez une des élèves interviewés qui s' imagine en situation d'échec au baccalauréat à cause de la difficulté de contournement de sa dyslexie dans l'apprentissage des langues (S5 : « franchement, je sens que je vais rater le bac » ; « je sens que si je rate le bac ce sera à cause des langues »). Mais à la différence des sujets 3 et 6, le manque de confiance n'est pas bloquant quant à sa projection dans son avenir (S5 : « si je réussis mon bac, je vais essayer de continuer en BTS en alternance »).

### **2.3. La conscience de l'environnement G.A.**

#### *La perception des différences*

Il ressort des différents entretiens que six élèves se rendent très bien compte, avec leurs mots, que les enseignements des sections professionnelles diffèrent de ce qu'ils ont connu lorsqu'ils étaient en collège. Certains sont parfaitement capables de rendre compte des méthodes d'enseignement propres à la gestion-administration (S1 : « en fait, on travaille avec l'idée que nous sommes en entreprise » ; S5 : « on simule qu'on est dans une entreprise, une activité et au moins ça nous fait apprendre directement » ; S6 : « [la façon de travailler] elle est bien, parce qu'en entreprise c'est un peu comme ça »). Plusieurs insistent sur l'accompagnement dont ils bénéficient en cours (S4 : « ici ils expliquent mieux, ils prennent le temps de t'expliquer plusieurs fois, de façons différentes » ; S5 : « en cours au moins les profs ils sont vraiment prêts à nous aider, ils expliquent vraiment »). C'est leurs besoins de respect, de reconnaissance et de confort mental de la théorie de Wyseur qui sont ainsi satisfaits, alors que précédemment cela semblait plus difficile (S5 : « au collège, c'était pas du tout ça. On faisait à la maison et quand on comprenait pas c'était un peu limite... démerde toi »). Un élève toutefois déclare ne pas percevoir de différences (S2 : « on a un peu moins de travail à faire qu'en général, après c'est pareil. On applique, on a des leçons ou des exercices et on doit faire ce qu'on doit faire, et après on est évalués. Donc c'est le même système »). Or, son orientation en gestion-administration semble avoir été faite par défaut car son projet professionnel concerne les métiers de l'informatique.

#### *Le ressenti par rapport à l'enseignement professionnel*

La durée d'enseignement professionnel tient une part prépondérante dans l'emploi du temps des élèves puisqu'elle représente une douzaine d'heures hebdomadaires pendant les trois années de préparation au baccalauréat professionnel. A cela, il faut rajouter les 22 semaines en entreprise qui sont de réelles périodes de formation.

Les sujets interviewés perçoivent l'intérêt de l'enseignement professionnel en gestion-administration telle qu'elle a été insufflée par Didier Michel, IGEN, avec la mise en œuvre de « simulateurs administratifs » (S3 : « la pratique ça me va parce que tout de suite il y a un but dans la pratique » ; S5 « je trouve ça beaucoup mieux, au moins ça nous met vraiment en situation de travail » ; S1 : « nous essayons de réaliser les activités, les tâches vraiment de manière professionnelle »). Ce fonctionnement les aide à faire le lien avec les méthodes de travail qu'ils

rencontrent en entreprise (S5 : « on se pose pas plein de questions puisque tout ce qu'on fait en cours on devrait le retrouver normalement un minimum en entreprise » ; S7 : « c'est des trucs simulés, c'est pour nous entraîner après pour quand on sera en entreprise »). Ils tirent un bénéfice de la méthodologie (S1 : « ces matières professionnelles nous font gagner beaucoup de maturité via les responsabilités que les professeurs nous attribuent »). Ces mises en situation permettent aux élèves de faire appel à une sélection des huit capacités de Davies : ils utilisent leur imagination, leur intuition et leur esprit de synthèse pour penser la tâche travaillée telle qu'elle serait réellement en entreprise.

Toutefois, deux des élèves rencontrés regrettent de travailler sur ces situations simulées (S4 : « En cours on met moins en pratique qu'en entreprise » ; S8 : « j'aimerais travailler plus dans le concret, dans la réalité » ; « quand c'est dans l'irréel on a pas de commentaires, sauf ceux des profs »).

Ces deux élèves perçoivent néanmoins toute l'utilité des périodes en entreprise (S4 : « en stage, on met en pratique » ; S8 : « je me sens mieux en stage qu'au lycée parce que voilà je suis vraiment bien dans le domaine »). Il en est de même pour tous les autres sujets qui ont chacun des attentes bien définies -soit la pratique (S5 : « [en stage, j'attends] justement que j'apprenne vraiment ce qu'on fait en pratique » ; S7 : « c'est plus facile pour moi d'être en stage car je fais vraiment la chose ») soit la vie professionnelle (S6 : « m'apprendre la vie en entreprise »).

### *L'acquisition des compétences*

Comme nous avons pu le voir, le terme « compétences » est suffisamment vaste pour être interprété de manières très différentes. Néanmoins, chez les élèves interrogés, il en ressort qu'ils se le représentent comme étant ce qu'ils ont appris à l'issue d'un travail et ce qu'ils pourront exploiter dans une autre situation. Cette idée se rapproche de la définition de Perrenoud qui est, pour rappel, « *faire des savoirs scolaires des outils pour penser et pour agir* ».

Toutefois, sur les huit sujets, quatre seulement sont en mesure d'énoncer clairement quelle est l'utilité du travail réalisé (S2 : « comprendre comment se passe un projet, et de faire toute l'organisation aussi » ; S5 : « j'apprends à vérifier des anomalies et ce qui est à faire si y'en a » « en entreprise, je pourrai dire à mon patron que je sais chercher des anomalies » ; S6 : « comment on remplit un chèque et comment vérifier si c'est un vrai chèque »). Pour d'autres, les éléments énoncés sont hésitants, ce qui montre que le travail réalisé l'a été sans en comprendre ni l'intérêt, ni le sens, comme le craint Wyseur (S4 : « euh... je sais pas » - Q : « Tu ne sais pas pourquoi tu



fais ce travail ? » - S4 : « Non... non non... Pour l'entreprise [...] pour payer la facture » ; S7 : « le dernier [scénario] qu'on a fait c'était... je me rappelle plus... [...] on a dû faire des lettres, on a dû faire des offres d'emploi »). Pire, le sujet 3 est incapable d'aller plus loin qu'un « je sais pas du tout » montrant son détachement du travail.

Concernant l'utilisation du passeport professionnel, trois des huit sujets ont bien compris qu'il représente une aide leur permettant d'analyser leur travail et structurer ce qu'ils ont appris (S1 : « c'est vraiment une structure qui nous permet de nous organiser, de comprendre finalement pourquoi on a fait cette tâche » ; S2 : « à prendre du recul sur ce que j'ai fait, c'est bénéfique pour la réflexion » ; « Cerise c'est pour voir aussi si on a bien compris le scénario »). Cependant, la majorité perçoit le passeport uniquement en tant qu'outil d'évaluation en vue de l'obtention du diplôme (S6 « faut le faire, pour le bac ou pour le BEP... Pour le bac je crois... Pour acquérir des compétences aussi » ; S8 : « je vois pas l'intérêt de ça [...] mais ça nous évalue les compétences qu'on doit avoir pour le bac »). Le sujet 3 dénigre totalement l'usage du passeport (S3 : « je trouve débile de marquer ce qu'on a fait sur un passeport afin que des gens puissent nous évaluer ») mais tempère ses propos en reprenant sans doute le discours de ses professeurs (S3 : « ça me permet d'avoir du recul sur ce que j'ai fait et ce qu'on m'avait demandé »). On remarque que le sujet 7 mentionne ne plus compléter son passeport par manque de temps, car son trouble la ralentit dans l'avancée de son travail (S7 : « en fait ça fait longtemps que je n'ai pas fait de feuille. Normalement on doit le faire pendant les scénarios sauf que moi je fais pas, parce que sinon j'y arriverai jamais »).

Enfin, au-delà de l'acquisition des compétences ayant pour objectif l'insertion professionnelle des élèves, le sujet 1 relève la possibilité de réinvestissement des acquis dans sa vie privée (S1 : « au-delà de ce projet, nous gagnons en compétence, en expérience notamment pour la vie quotidienne, et pas uniquement pour la vie professionnelle »).

#### **2.4. Synthèse**

L'analyse du corpus d'entretiens a permis de révéler une multitude d'informations sur les huit sujets qui se sont prêtés au jeu de l'étude. Afin de synthétiser dans leurs grandes lignes les propos qui ont été tenus, nous pouvons répartir les sujets analysés en fonction d'une liste d'affirmations qui s'avèrent pour chacun plutôt vraie ou plutôt fausse.

Plutôt NON		Affirmations	Plutôt OUI	
50%	S3 S4 S6 S8	Le sujet a fait le choix personnel de son orientation en G.A.	S1 S2 S5 S7	50%
25%	S3 S7	Le sujet manifeste un intérêt pour l'enseignement pro. en G.A.	S1 S2 S4 S5 S6 S8	75%
25%	S2 S4	Le sujet perçoit un intérêt à l'approche par compétences en G.A. <sup>17</sup>	S1 S3 S5 S6 S8	62%
38%	S3 S4 S7	Le sujet sait prendre du recul par rapport aux tâches qu'il effectue <sup>18</sup>	S1 S2 S5 S8	50%
38%	S3 S6 S7	Le sujet a assimilé l'utilité du passeport professionnel	S1 S2 S4 S5 S8	62%
38%	S3 S4 S6	Le sujet a un projet post bac défini	S1 S2 S5 S7 S8	62%
13%	S3	Le sujet est impliqué dans sa formation <sup>19</sup>	S1 S2 S5 S6 S7 S8	62%
38%	S3 S4 S6	Le sujet accepte pleinement son trouble	S1 S2 S5 S7 S8	62%
87%	S2 S3 S4 S5 S6 S7 S8	Le sujet est à l'aise en lecture	S1	13%
38%	S4 S5 S6	Le sujet a développé des « talents particuliers »	S1 S2 S3 S7 S8	62%
13%	S3	Le sujet est bien entouré par sa famille et ses amis	S1 S2 S4 S5 S6 S7 S8	87%

Figure 10 - classification des sujets

<sup>17</sup> Les propos du sujet 7 ne permettent pas de déterminer sa perception de l'approche par compétences. Il faut préciser que les méthodes de travail évoquées au cours de l'entretien semblent indiquer que la philosophie de la réforme de l'enseignement professionnel au travers de « simulateurs administratifs » semble ne pas être encore mise en œuvre par ses enseignants.

<sup>18</sup> Les propos du sujet 6 ne permettent pas de déterminer s'il parvient à prendre le recul nécessaire.

<sup>19</sup> Les propos du sujet 4 ne permettent pas de déterminer son implication dans sa formation.

Ainsi, nous constatons une grande disparité des réponses, puisqu'il n'y a pas deux sujets qui présentent des profils en tous points similaires. Néanmoins, il est possible d'apporter sur ces faits un regard critique afin de vérifier ou contredire l'hypothèse qui a précédemment été formulée.

### 3. Interprétation

A l'issue de l'analyse des différents sujets au travers du corpus d'entretien, il est possible de proposer un portrait-robot de l'élève dyslexique en lycée professionnel selon ses différents aspects cognitif, affectif, conatif, effectif et environnemental -même s'il serait réducteur de prétendre que tous les élèves correspondent à ces critères sans aucune nuance, d'autant plus que nous avons vu que cela n'est pas le cas. Ce portrait permet de comprendre les grandes caractéristiques de l'élève pour que son apprentissage se déroule dans les meilleures conditions possibles.

<b>Cognitif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besoin de structure et de repérage</li> <li>- Importance d'accorder du sens aux tâches</li> </ul>
<b>Affectif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sentir bien entouré par sa famille et ses amis</li> <li>- Entretenir de bons rapports avec les enseignants</li> </ul>
<b>Conatif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt manifeste pour les tâches concrètes</li> <li>- Rejet de la lecture</li> </ul>
<b>Effectif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projection dans l'avenir</li> <li>- Besoin de motivation interne et/ou externe</li> </ul>
<b>Environnement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceptation de la différence</li> <li>- Réinvestissement des apprentissages</li> </ul>

*Figure 11 - portrait-robot type de l'élève dyslexique en lycée professionnel*

Nous avons pu constater que la majorité des élèves privilégie l'apprentissage concret par la mise en pratique afin qu'ils puissent synthétiser par eux-mêmes les savoirs à retenir. Néanmoins, je crois qu'en conclure la validation de l'hypothèse de recherche serait un raccourci trop direct.

En effet, nous avons pu voir que certains sujets sont trop distants par rapport à leur formation et demeurent dans l'incompréhension de l'intérêt des tâches qu'ils ont effectués et ne parviennent donc pas à prendre le recul nécessaire leur permettant de déterminer quels sont les apports de leur formation. Certes, les cas concernés déclarent soit un manque d'intérêt pour la discipline, soit une orientation dans la filière « par défaut », mais ils représentent tout de même trois des huit sujets étudiés, ce qui laisse envisager de manière empirique une fréquence des cas assez importante. D'autre part, le sujet 6, qui est en situation de négation de son trouble et qui rejette toute adaptation, se retrouve pris dans un piège dont il sera impossible de l'en sortir tant qu'il n'acceptera pas d'aide.

En fin de compte, nous pouvons déduire que pour que l'enseignement professionnel de la discipline gestion-administration par mise en situation professionnelle simulées puisse effectivement faciliter l'acquisition de compétences chez les élèves présentant un trouble dyslexique, il est nécessaire que certains critères soient réunis :

- L'élève doit s'accepter, et accepter son trouble et les efforts complémentaires requis
- L'élève doit avoir confiance dans ses capacités
- L'élève doit avoir des projets pour son avenir, même s'ils ne sont pas parfaitement déterminés
- L'élève doit être entouré en classe, mais également dans son environnement familial
- L'élève doit s'impliquer dans sa formation et comprendre la démarche d'apprentissage développée en gestion-administration
- L'enseignant doit accepter de mettre en œuvre une pédagogie différenciée adaptée.

Si un de ces critères vient à faire défaut, il sera alors fort probable que les « simulateurs administratifs » ne porteront pas leurs fruits.

Ainsi, même si l'élève est pleinement disposé à adopter sa posture spécifique de dyslexique et s'il est prêt à en accepter les aménagements nécessaires, l'enseignant ne doit pas oublier qu'il est de son devoir de s'adapter à tous les élèves.

#### **4. Recommandations et expérimentations**

Au cours de mes lectures et à l'issue de l'analyse menée, il me paraît opportun de mettre en place une série de mesures et d'adaptations pour les élèves présentant des troubles d'apprentissage, en lien avec les besoins du jeune et les obstacles engendrés par l'approche par compétences. En effet,

pour donner toutes ses chances à l'inclusion scolaire, il s'avère nécessaire de bien connaître chaque élève pour mieux guider ses choix que l'enseignant entend proposer. Ainsi, au-delà du rapport enseignant / évaluateur - apprenant qui se crée au cours de chaque séquence, il faut être en mesure de mesurer l'efficacité de la pratique mise en œuvre. Même si les notes obtenues par l'élève représentent un commencement de preuve, elles ne peuvent à elles seules être le reflet du succès.

Il est alors nécessaire de mettre en place régulièrement un entretien d'explicitation permettant de faire un bilan de compétences avec chaque élève en prenant appui sur ses travaux. La discipline gestion-administration requiert l'utilisation d'un passeport professionnel qui prend alors toute sa dimension en tant qu'outil d'appui à la conduite des entretiens et de traçabilité des progrès constatés. D'autre part, au-delà de la collaboration indispensable à l'intérieur de la communauté éducative afin que chacun avance dans la même direction pour le bien de l'élève, il paraît nécessaire de tisser des liens avec les familles et le secteur médico-social pour tous les élèves présentant des troubles d'apprentissage, y compris ceux qui ne souhaitent pas bénéficier d'aménagements spécifiques de type PAI ou PPS. En effet, ces derniers peuvent ne pas avoir été identifiés par l'équipe éducative, et ils peuvent très rapidement se retrouver en situation difficile.

La classe auprès de laquelle j'interviens au cours de mon année en tant que professeur-stagiaire m'a donné l'opportunité de débiter quelques expérimentations d'outils de remédiation cognitive auprès des élèves dyslexiques mais également auprès de l'ensemble des élèves de la classe présentant des difficultés. Ayant la volonté de placer l'égalité des chances au cœur de ma pratique, il m'est indispensable de constituer une « caisse à outils pour la réussite de chacun » contenant l'ensemble des moyens à mettre en œuvre choisis en fonction du profil de l'élève concerné.

Ainsi, même si tous les résultats d'expériences n'ont pas encore pu être mesurés en raison des contraintes calendaires d'organisation de l'année scolaire, j'ai petit à petit expérimenté quelques outils et méthodes basés sur des retours d'expérience rencontrés dans les ouvrages consultés ou présentés au cours des conférences auxquelles j'ai assisté à l'occasion de la semaine de Dys, organisée chaque année au mois d'octobre :

- Utilisation d'un code couleurs pour les corrections : les fautes d'orthographe, de conjugaison, d'accord, et les homophones sont identifiées de couleurs différentes dans les ateliers rédactionnels et les synthèses.
- Présentation soignée et aérée des documents avec utilisation d'une police de caractères bâtons afin de faciliter le décodage du texte, accompagné par la numérotation des lignes lorsque cela est opportun.

- Remise de documents imprimés : afin d'éviter la recopie au tableau (difficulté de passage du niveau vertical au niveau horizontal) et de supprimer la situation de double-tâche. L'élève peut se concentrer sur la compréhension, notamment en début de séquence lors de la présentation des étapes et des objectifs.
- Pratique de la check-list et de l'auto-évaluation commentée : à l'issue de chaque scénario et de chaque évaluation, un cadre permet à l'élève de cocher une check-list afin de s'assurer qu'il a bien réalisé toutes les étapes de la démarche à suivre, puis de s'auto-évaluer en expliquant pour quelle raison il pense obtenir tel ou tel résultat.
- Expression à l'aide de schémas : les élèves peuvent accompagner les fiches descriptives de schémas de type logigramme afin de les aider à structurer l'étape du « dire » de leur travail : cela leur permet de contourner les difficultés de rédaction.
- Utilisation de consignes audio : les élèves peuvent demander à recevoir des consignes audio à la place des consignes écrites au cours des scénarios. Ils évitent la double-tâche de déchiffrage et d'interprétation de la consigne.
- Usage de l'écriture collaborative : les élèves travaillent sur un même document en binôme voire en trinôme afin de développer les synergies d'équipe.
- Renforcement positif : les appréciations négatives peuvent être perçues en tant que violences psychiques et provoquer un réel traumatisme (Pouhet, 2011)
- Disponibilité de l'enseignant : sur la base du volontariat, les élèves en difficultés (et les autres) peuvent venir me rencontrer et obtenir une aide individualisée.

Bien sûr, ces quelques propositions ne sont que les prémices exploratoires d'une meilleure médiation -c'est-à-dire une meilleure interaction entre l'apprenant et l'enseignant- par l'exploitation de la théorie des intelligences multiples de Gardner, mieux axée dans la zone proximale de développement de Vygotsky, et accompagnée d'une attitude bienveillante accrue afin de renforcer l'estime de soi de l'élève.

Ces démarches de pédagogie différenciée seront à l'avenir complétées par des attentes et des besoins que j'ai pu observer au cours des entretiens :

- Mieux exploiter la taxonomie de Bloom afin de rendre les consignes les plus claires possibles
- Anticiper le travail afin que les élèves puissent l'aborder préalablement
- Développer le tutorat entre élèves

- Améliorer l'usage des pratiques d'étaiyage et de désétaiyage et limiter les risques de surétaiyage et de contre'étaiyage.
- Proposer des « aide-mémoire » pour centraliser les informations importantes et éviter que l'élève ne se perde et ne se disperse.

Enfin, améliorer l'apprentissage de l'élève « dys » requiert une réflexion pluridisciplinaire de l'équipe éducative pour déterminer ensemble les parcours et outils adaptés à chaque profil cognitif. En effet, une expérience ne peut rester qu'au stade expérimental si elle est menée de manière isolée. Le besoin de coordination des méthodes et approches de chaque enseignant s'avère une des clés principales pour que les troubles d'apprentissage ne soient plus un obstacle à la réussite.

\* \* \*





## CONCLUSION

Ce travail de plusieurs mois m'a permis d'être pleinement conscient du frein que représente la dyslexie pour la réussite scolaire. Ce trouble complexe, qui peut être nuancé par une multitude de subtilités, implique une attention spécifique. Les enfants souffrant de dyslexie ou d'autres troubles « dys », quel que soit leur âge, ont un profond besoin affectif qui les motive à faire face aux difficultés quotidiennes de leur apprentissage, d'où l'importance de leur environnement.

Chaque acteur évoluant dans cet environnement est une des clés du bien-être, de la motivation et de la réussite de l'enfant. Parents, professeurs, conseillers d'orientation psychologues, orthophonistes, etc doivent prendre sur eux de rompre les cloisons et de dialoguer ensemble afin de mettre en œuvre les meilleures solutions envisageables pour aider chaque élève à co-construire son parcours de vie. De la prise en charge précoce à l'accompagnement personnalisé au-delà du baccalauréat, il est du devoir de chaque acteur de mettre en œuvre les moyens nécessaires qui sont garants de l'esprit d'égalité des chances, et de faire de cet objectif de la loi de 2005 une réalité.

Nous avons vu au travers des recommandations que les adaptations pédagogiques à mettre en œuvre semblent être à la portée de chaque enseignant, sans imposer de contrainte insurmontable. L'interprétation de l'analyse des entretiens nous a montré à quel point les élèves de la filière gestion-administration privilégient les apprentissages selon les méthodes constructivistes, facilitant d'autant plus la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

Nous voyons bien que des situations d'apprentissage sont facilitatrices et que des solutions d'adaptation existent pour chacun, dès lors que les volontés de les mettre en œuvre se rejoignent. Car comme le disait Dominique Baudis, lors de son dernier rapport en 2013 en tant que Défenseur des Droits,

**« Masquer les difficultés ne veut pas dire qu'on les règle.**

**Au contraire, en les cachant on les laisse s'aggraver.**

**Une société du déni s'installe, nourrie de renoncements et de découragement ».**

\* \* \*



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES & WEBOGRAPHIQUES

### - *Ouvrages et publications*

Alexandre, D. (2014, 2015) *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeurs

Baligand, P. (2012) « Inclusion scolaire et accessibilité : une charte pour l'accueil des élèves dyslexiques à Strasbourg », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2012/1 (n° 57), p. 219-231.

Cohu, S. (2003) « La Suède et la prise en charge sociale du handicap, ambitions et limites », *Revue française des affaires sociales* 2003/4 (n° 4), p. 461-483

Crunelle, P. (2010) *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : propositions d'aménagements pédagogiques*. Lille : SCEREN / CRDP Nord-Pas-de-Calais

Davis, R. (1997, 2012) *Le don de dyslexie*. Paris : Declée de Brouwer – La Méridienne

Devreux, C. (2015) *Haut Potentiel : du boulet au cadeau*, Louvain-la-Neuve (Belgique) : Academia – L'Harmattan

Dumont, A. (2015) *Idées reçues sur la dyslexie*. Paris : Le Cavalier Bleu

Frances, A. (2005) *DSM-IV Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Texte révisé*. Issy-les-Moulineaux : Masson Editeur

Gardou, C. (2006) « Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation », *Reliance* 2006/4 (N°22), p. 91-98.

Habib, M. (2014) *La constellation des Dys*. Louvain-la-Neuve (Belgique) : De Boeck – Solal

Kéradec, H. (2012) « Le bac pro gestion-administration : des innovations à la hauteur des enjeux. Interview de Didier Michel, IGEN », *Perspectives* (n° 144), p. 67-72

Lasserre, J.-P. (2006) *Les dys*. Isbergues : Ortho Edition

Lehongre, K. ; Ramus, F. ;Villermet, N. , Schwartz, D. ; Giraud, A.-L. « Altered Low-Gamma Sampling in Auditory Cortex Accounts for the Three Main Facets of Dyslexia », *Neuron* (volume 72, issue 6), p. 1080-1090.

Montarnal, A.-M. (2012) *Adultes dyslexiques : concrètement, que faire ?* Paris : Tom Pousse

Meirieu P. (1987), *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF Editeur

Ouzilou, C. (2014) *Dyslexique... Vraiment ?* Paris : Editions Albin Michel

Perrenoud, Ph. (1999) *Construire des compétences dès l'école.* Paris : ESF Editeur

Pouhet, A. (2011) *S'adapter en classe à tous les élèves dys.* Poitiers :CRDP de Poitou-Charente

Van Hout, A. ; Estienne F. (2001) *Les dyslexies.* Paris : Masson Editeur

Wyseur, C. (2010) *Le cerveau atemporel des dyslexiques. Les comprendre et les aider.* Paris : Declée de Brouwer

- **Ressources en ligne**

Habib M. (2006) *Le Cerveau du dyslexique.* Association pour l'Epanouissements des Hauts Potentiels Intellectuels. [en ligne : page consultée le 10/01/2016]  
[http://www.ae-hpi.org/languedoc-roussillon/LE\\_CERVEAU\\_DU\\_DYSLEXIQUE.pdf](http://www.ae-hpi.org/languedoc-roussillon/LE_CERVEAU_DU_DYSLEXIQUE.pdf)

Kozanitis, A (2005) Bureau d'appui pédagogique de l'Ecole Polytechnique Montréal. [en ligne : page consultée le 12/03/2016]  
[http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique\\_approche\\_enseignement.pdf](http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf)

Martinand J.-L. (1995) *La référence et l'obstacle.* [en ligne : page consultée le 25/01/2016]  
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP034-1.pdf>

Médialexie. *Définition de la dyslexie.* [en ligne : page consultée le 28/12/2015]  
<http://www.medialexie.com/fr-fr/dyslexie.html>

OCCE de la Drôme. *L'apprentissage cognitif.* [en ligne : page consultée le 12/03/2016]  
<http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/tardif/cognitif.htm>

Philip, C. (2013) *L'inclusion scolaire, qu'en est-il ?* [en ligne :page consultée le 25/01/2016]  
[http://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L\\_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf](http://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf)

Promotion des Initiatives Sociales en Milieu Scolaire (2013) « *Une société inclusive, c'est une société sans privilèges* » – Charles Gardou. [en ligne : page consultée le 02/03/2016]  
<http://www.prisme-asso.org/une-societe-inclusive-cest-une-societe-sans-privileges-charles-gardou-6510/>

Psychoweb. *Attention partagée et attention sélective : effet cocktail party*. [en ligne : page consultée le 04/03/2016] <http://www.psychoweb.fr/articles/psychologie-cognitive/173-attention-partagee-et-attention-selective-effet-coktail-party-et-focalis.html>

Villate, J.-C. (2007) *L'entretien comme outil d'évaluation*. [en ligne : page consultée le 13/03/2016] [http://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id\\_doc=48](http://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=48).

\* \* \*



## TABLE DES MATIERES

Introduction .....	1
CONTEXTE ET HYPOTHESE.....	3
1. COMPRENDRE LE TROUBLE DYSLEXIQUE.....	3
1.1. Que signifie « être dyslexique » ? .....	3
1.2. Les principales manifestations de la dyslexie .....	5
1.3. La physiopathologie des troubles DYS.....	6
1.4. L'enseignement mis en cause ? .....	7
2. L'ACQUISITION DE COMPETENCES .....	8
2.1. Polysémie du terme .....	8
2.2. Trois approches théoriques de l'enseignement.....	9
L'approche « behavioriste » : modifier les savoirs .....	10
2.3. Les étapes de l'apprentissage .....	11
2.4. L'enseignement professionnel en gestion-administration.....	12
2.5. En quoi la dyslexie est-elle un frein à l'apprentissage ? .....	13
3. LA DYSLEXIE EN LP .....	14
3.1. L'inclusion scolaire.....	14
3.2. Le cadre institutionnel.....	17
3.3. Le sens cognitif du dyslexique .....	18
3.4. Le frein de l'estime de soi et de la motivation.....	21
3.5. Rendre l'apprentissage plus efficace .....	23
4. HYPOTHESE DE RECHERCHE .....	25
RECHERCHE ET ANALYSE.....	27
1. METHODOLOGIE.....	27
1.1. Qualitatif vs quantitatif.....	27
1.2. Elaboration du guide d'entretien semi-directif.....	28
La réflexion .....	28
Le guide d'entretien .....	29
1.3. Recueil des données .....	31
L'échantillon théorique .....	31
Descriptif de l'échantillon.....	32

La conduite des entretiens .....	33
1.4. <i>L'exploitation des contenus</i> .....	33
2. LA DEMARCHE D'ANALYSE .....	34
2.1. <i>Les effets de la dyslexie sur les capacités cognitives</i> .....	36
Le rapport au trouble .....	36
Difficultés de lecture .....	36
Les difficultés d'apprentissage .....	38
2.2. <i>L'affectif au service de l'estime de soi</i> .....	40
L'environnement familial au sens large .....	40
Le rôle de la motivation .....	41
Le frein du manque de confiance .....	42
2.3. <i>La conscience de l'environnement G.A.</i> .....	43
La perception des différences .....	43
Le ressenti par rapport à l'enseignement professionnel .....	43
L'acquisition des compétences .....	44
2.4. <i>Synthèse</i> .....	45
3. INTERPRETATION .....	47
4. RECOMMANDATIONS ET EXPERIMENTATIONS .....	48
Conclusion .....	53
Références bibliographiques & webographiques .....	55
Table des matières .....	59
Table des illustrations .....	61

\* \* \*



## TABLE DES ILLUSTRATIONS

- Tableau synthétique des principaux courants d'approche de l'enseignement .....	11
- Guide des différents plans d'adaptation scolaire .....	15
- Illustration intégration / inclusion .....	17
- Les intelligences multiples de Gardner .....	19
- Le cercle vicieux de l'échec scolaire .....	21
- Les différentes méthodes d'analyse qualitative .....	28
- Guide d'entretien semi-directif .....	31
- Table de répartition des sujets d'études .....	32
- Table de présentation des entretiens .....	35
- Classification des sujets .....	46
- Portrait-robot type de l'élève dyslexique en lycée professionnel .....	47

\* \* \*