



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -  
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



Université Claude Bernard Lyon 1  
Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation  
Département Orthophonie

**N° de mémoire 1965**

---

Mémoire de Grade Master en Orthophonie  
présenté pour l'obtention du  
**Certificat de capacité d'orthophoniste**

Par  
**DECELLE Laure**

**Autonomie, motivation et estime de soi : comment prévenir et  
limiter leur perte chez les adolescents dyslexiques ?**

**Etude de cas multiple**

Directrice de Mémoire  
**JOYEUX Nathaly**

Date de soutenance  
**6 juin 2019**

Membres du jury  
**BEAUVAIS Lucie**  
**VALVERDE Brigitte**  
**JOYEUX Nathaly**

## 1. UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1

Président  
**Pr. FLEURY Frédéric**

Vice-président CFVU  
**Pr. CHEVALIER Philippe**

Président du Conseil Académique  
**Pr. BEN HADID Hamda**

Vice-président CS  
**M. VALLEE Fabrice**

Vice-président CA  
**Pr. REVEL Didier**

Directeur Général des Services  
**M. VERHAEGHE Damien**

### 1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est  
Doyen **Pr. RODE Gille**

U.F.R d'Odontologie  
Directrice **Pr. SEUX Dominique**

U.F.R de Médecine et de  
maïeutique - Lyon-Sud Charles  
Mérieux  
Doyenne **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences Pharmaceutiques  
et Biologiques  
Directrice **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Comité de Coordination des  
Etudes Médicales (C.C.E.M.)  
Président **Pr. COCHAT Pierre**

Institut des Sciences et Techniques de  
la Réadaptation (I.S.T.R.)  
Directeur **Dr. PERROT Xavier**

Département de Formation et Centre  
de Recherche en Biologie Humaine  
Directrice **Pr. SCHOTT Anne-Marie**

### 1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. Faculté des Sciences et  
Technologies  
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

Institut des Sciences Financières et  
d'Assurance (I.S.F.A.)  
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

U.F.R. Faculté des Sciences  
Administrateur provisoire  
**M. ANDRIOLETTI Bruno**

Observatoire Astronomique de Lyon  
Directeur **Mme DANIEL Isabelle**

U.F.R. Biosciences  
Administratrice provisoire  
**Mme GIESELER Kathrin**

Ecole Supérieure du Professorat et de  
l'Education (E.S.P.E.)  
Administrateur provisoire  
**M. Pierre CHAREYRON**

U.F.R. de Sciences et Techniques des  
Activités Physiques et Sportives  
(S.T.A.P.S.)  
Directeur **M. VANPOULLE Yannick**

POLYTECH LYON  
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut Universitaire de Technologie de  
Lyon 1 (I.U.T.LYON 1)  
Directeur **M. VITON Christophe**

## **2. INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA RÉADAPTATION**

Directeur ISTR  
**Xavier PERROT**

### **Équipe de direction du département d'orthophonie :**

Directeur de la formation  
**Agnès BO**

Coordinateur de cycle 1  
**Claire GENTIL**

Coordinateur de cycle 2  
**Solveig CHAPUIS**

Responsables de l'enseignement clinique  
**Claire GENTIL**  
**Ségolène CHOPARD**  
**Johanne BOUQUAND**

Responsable des travaux de recherche  
**Nina KLEINSZ**

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études  
en vue du certificat de capacité en orthophonie  
**Céline GRENET**  
**Solveig CHAPUIS**

Responsable de la formation continue  
**Johanne BOUQUAND**

Secrétariat de direction et de scolarité  
**Olivier VERON**  
**Patrick JANISSET**

## Résumé

Les adolescents dyslexiques sont fréquemment sujets à des pertes de motivation, d'autonomie ou d'estime de soi du fait de leurs difficultés en lecture auxquelles ils sont confrontés depuis des années. Nous nous sommes questionnée sur les stratégies de compensation qu'ils mettent en place pour pallier ces potentielles pertes et sur les moyens thérapeutiques proposés par les orthophonistes dans ce même but. Des entretiens ont été proposés à quatre adolescentes dyslexiques et leurs orthophonistes. Ils ont été complétés d'un questionnaire à destination des adolescentes permettant d'évaluer leurs niveaux d'autonomie, de motivation et d'estime d'elles-mêmes. Deux types de stratégies de compensation ont été mises en évidence pour pallier le trouble de la lecture de ces adolescentes : efficaces en favorisant le développement de l'autonomie, de la motivation ou de l'estime de soi (stratégies facilitant la lecture et la compréhension, stratégies de connaissance des besoins, stratégies d'appui sur la rééducation orthophonique, stratégies d'appui sur les centres d'intérêts et stratégie d'utilisation d'un autre moyen de communication) et inefficaces (stratégies de demande d'aide et d'évitement ou d'abandon de la lecture). Les orthophonistes considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans la prévention ou la palliation de potentielles pertes de motivation, d'autonomie ou d'estime de soi de leurs patients adolescents dyslexiques et mettent en place divers moyens thérapeutiques dans ce but. Seule une orthophoniste ne propose pas de moyens particuliers pour prévenir ou pallier une perte de motivation ou d'autonomie. Cette étude permet de recenser les stratégies de compensation utilisées par les adolescents dyslexiques et les moyens thérapeutiques mis en place par les orthophonistes pour limiter de potentielles pertes de motivation, d'autonomie ou d'estime de ces patients.

Mots-clés : dyslexie, autonomie, motivation, estime de soi, stratégies de compensation, moyens thérapeutiques

## **Abstract**

Dyslexic teenagers are often subject of lower motivation, autonomy and self-esteem because of their difficulties in reading. We have been working on strategies they can develop and on therapeutic measures developed by speech and language therapists to cope with patients reading disabilities. Therefore, we met with four teenagers and their therapist. Before the meeting we had them fill a survey to evaluate their autonomy, motivation and self-esteem. Regarding of compensation strategies, two have shown interesting results in their overcoming impact on reading disabilities: efficacy by encouraging autonomy, motivation and self-esteem's development (simplify reading and understanding strategies, strategies based on acknowledging the needs, strategies based on the speech and language therapist's therapy, strategies according to the patient's hobbies and also strategies linked with another communication tool) and in the contrary, other are useless or not effective (seeking for help strategy and avoidance or quitting reading strategy). Speech and language therapists think that they are important in preventing and overcoming potential losses of motivation, autonomy or self-esteem about dyslexic teenagers and thus are implementing various therapeutics measures. Only one does not develop any particular method to prevent or balance an eventual loss of motivation or autonomy. This research identifies the compensation strategies used by dyslexic teenagers and the therapeutic measures implemented by speech and language therapist to limit potential losses of motivation, autonomy or self-esteem among the former.

Keywords: dyslexia, autonomy, motivation, self-esteem, compensation strategies, therapeutic measures

## Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu Nathaly Joyeux, ma directrice de mémoire, pour avoir accepté d'encadrer mon travail ces deux dernières années. Je vous remercie pour vos conseils, votre disponibilité et votre accompagnement.

Je remercie également les adolescentes qui m'ont fait confiance en acceptant de me rencontrer et de me parler d'elles, de leurs difficultés et de leurs stratégies de compensation. Merci aussi à leurs familles pour leur confiance, en m'ayant permis d'échanger avec leur enfant.

Je remercie également les orthophonistes pour le temps qu'elles m'ont consacré et pour leur accueil chaleureux.

Je souhaite ensuite remercier Nina Kleinsz Rebour et Agnès Witko pour leurs conseils, ainsi qu'Anne Gourhant pour ses conseils bibliographiques.

Je remercie également mes amis et ma famille pour leur soutien tout au long de ces années, leur intérêt pour mes études et ma future profession et leurs encouragements.

Enfin, je remercie tout particulièrement Romain. Merci de m'accompagner, de toujours me soutenir et m'encourager dans mes projets. Ton énergie et ta force cultivent les miennes.

## Sommaire

I Partie théorique .....	1
1 La dyslexie, un handicap au quotidien .....	2
1.1 La dyslexie du point de vue du handicap .....	2
1.1.1 Qu'est un handicap ? .....	2
1.1.2 Dyslexie et handicap .....	2
1.2 Répercussions de la dyslexie sur l'autonomie des adolescents .....	3
2 Les apprentissages chez les adolescents dyslexiques .....	4
2.1 Notions clés sur les apprentissages .....	4
2.2 La motivation des adolescents dyslexiques en lien avec les apprentissages	
5	
2.2.1 Généralités sur le concept de motivation. ....	5
2.2.2 Zoom sur les motivations pour les apprentissages scolaires, pour la	
rééducation orthophonique et pour la lecture.....	6
2.3 L'estime de soi des adolescents dyslexiques en lien avec les apprentissages	
7	
3 Moyens de compensation possibles pour les adolescents dyslexiques.....	8
3.1 Aménagements pédagogiques.....	8
3.2 Aides humaines et techniques .....	9
4 Problématique et hypothèses .....	10
II Méthode.....	11
1 Population.....	11
2 Matériel .....	12
3 Procédure .....	15
III Résultats.....	16
1 Parcours des adolescentes en lien avec leur dyslexie.....	16
2 Niveaux d'autonomie, de motivation et d'estime de soi des adolescentes	
dyslexiques .....	17
3 Présentation des résultats selon les hypothèses .....	17
3.1 Hypothèse 1 – Les adolescents dyslexiques développent des stratégies de	
compensation pour pallier leur trouble et ainsi limiter leurs pertes d'autonomie, de	
motivation et d'estime de soi.....	17
3.1.1 Stratégies facilitant la lecture et la compréhension écrite et favorisant	
l'autonomie, l'estime de soi et la motivation pour la lecture. ....	17



3.1.2 Stratégie d'évitement ou d'abandon, signe de manques d'estime de soi, d'autonomie et de motivation pour la lecture. ....	18
3.1.3 Stratégie de demande d'aide pour pallier son handicap. ....	19
3.1.4 Stratégie de connaissance de ses besoins pour pallier ou masquer son handicap. ....	19
3.1.5 Stratégie d'appui sur sa rééducation orthophonique, stratégie permettant de gagner en autonomie, en motivation et en estime de soi. ....	20
3.1.6 Stratégie d'appui sur ses centres d'intérêt, favorisant le développement de la motivation pour la lecture. ....	20
3.1.7 Stratégie d'utilisation d'un autre moyen de communication, favorisant le développement de l'autonomie. ....	20
3.2 Hypothèse 2 – Il y aurait un effet du type de dyslexie sur les stratégies de compensation mises en place par les adolescents dyslexiques. ....	20
3.3 Hypothèse 3 – Les orthophonistes considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans les potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi de leurs patients adolescents dyslexiques. ....	21
3.4 Hypothèse 4 – Les orthophonistes se sentent en mesure de proposer des moyens thérapeutiques pour pallier ou prévenir l'apparition de potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi chez leurs patients adolescents dyslexiques. ....	21
4 Comparaison des stratégies de compensation des adolescentes avec les moyens thérapeutiques et observations des orthophonistes. ....	23
IV Discussion et conclusion. ....	25
1 Discussion des résultats. ....	25
1.1 Parcours des adolescentes en lien avec leur dyslexie. ....	25
1.2 Hypothèse 1 – Les adolescents dyslexiques développent des stratégies de compensation pour pallier leur trouble et ainsi limiter leurs pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi. ....	25
1.3 Hypothèse 2 – Il y aurait un effet du type de dyslexie sur les stratégies de compensation mises en place par les adolescents dyslexiques. ....	26
1.4 Hypothèse 3 – Les orthophonistes considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans les potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi des adolescents dyslexiques. ....	27

1.5	Hypothèse 4 – Les orthophonistes se sentent en mesure de proposer des moyens thérapeutiques pour pallier ou prévenir l'apparition de potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi chez leurs patients adolescents dyslexiques .....	27
2	Analyse de la comparaison des stratégies des adolescentes avec les moyens thérapeutiques et observations des orthophonistes .....	28
3	Limites et perspectives .....	29
	Références .....	31
	Annexes	

## I Partie théorique

Au cours de notre formation et de nos expériences pré-professionnelles, nous avons eu l'occasion de rencontrer des adolescents diagnostiqués dyslexiques dès l'école élémentaire, ou plus tardivement, au collège. Après de chacun d'entre eux, dont le parcours diagnostique et l'histoire personnelle varient, nous avons pu observer divers comportements réactionnels en lien avec leur dyslexie. Si certains jeunes s'engageaient totalement dans leur rééducation orthophonique, la plupart avaient tendance à se démotiver et à perdre confiance en eux. En effet, malgré leur investissement dans leurs apprentissages et dans leur rééducation, leurs difficultés persistaient, leurs progrès étaient minimes et l'écart se creusait progressivement avec les normo-lecteurs. L'être humain étant un être en développement constant (De Broca, 2017; OMS, Fonds des Nations Unies pour la Population, & Fond des Nations Unies pour l'Enfance, 1999), il peut être difficile pour chacun d'entre nous de ne pas évoluer au même rythme que nos pairs.

Nous avons pu constater que ces pertes de motivation et d'estime personnelle apparaissaient davantage à la période de l'adolescence. Etant difficile pour nombre d'auteurs d'arrêter avec précision cette période (Shadili, 2014), nous nous baserons sur les normes de l'Organisation Mondiale de la Santé (2019) qui délimite l'adolescence entre 10 et 19 ans. A cette période, le développement de l'autonomie est recherché. Cependant, pour les adolescents dyslexiques, être autonome est difficile dans chaque tâche mettant en jeu la lecture. Cela joue alors sur la motivation de ces jeunes pour la lecture, pour leur scolarité et pour leur rééducation orthophonique ainsi que sur leur estime personnelle. Ces notions d'autonomie, de motivation et d'estime de soi étant étroitement liées, il convient de s'interroger sur leur fonctionnement et sur les moyens pouvant être mis en place pour prévenir ou pallier leurs potentielles pertes.

C'est pourquoi nous expliquerons en quoi la dyslexie est un handicap et a alors des répercussions sur l'autonomie des adolescents. Nous aborderons ensuite les concepts de motivation et d'estime de soi en lien avec les apprentissages puis nous développerons les moyens de compensation pouvant être proposés aux adolescents dyslexiques. Nous présenterons ensuite la méthodologie de notre étude ainsi que les résultats qui en découlent et finirons par discuter ces résultats.

## **1 La dyslexie, un handicap au quotidien**

### **1.1 La dyslexie du point de vue du handicap**

#### **1.1.1 Qu'est un handicap ?**

Selon l'article L.114 de la loi 2005-102 :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, 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 (Egalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005).

Toute personne handicapée a droit à la compensation : la hauteur et la modalité de cette compensation sont discutées en équipe pluridisciplinaire au sein de la commission des droits et de l'autonomie (CDAPH) d'une Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) (MDPH, 2011).

#### **1.1.2 Dyslexie et handicap**

La dyslexie est classée dans le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) parmi les troubles des apprentissages. Trois types de dyslexie découlent du modèle à double voie décrit par Coltheart (1978) : phonologique, de surface et mixte (Maeder, 2012; Pannetier, 2016). Comme l'explique Launay (2018), les critères de diagnostic ont été révisés dans le DSM-5 paru en 2016. La dyslexie y est désormais décrite comme un trouble significatif et persistant de l'acquisition de la lecture, malgré une intervention ciblée sur ce domaine pendant au moins six mois. Elle apparaît au cours de la scolarité, plus ou moins tardivement selon les stratégies de compensation déployées par la personne dyslexique. De plus, les difficultés ne sont pas mieux expliquées par une acuité visuelle ou auditive non corrigée, un trouble neurologique ou mental, un trouble psycho-social, un manque de maîtrise de la langue d'enseignement ou un enseignement pédagogique inadéquat. Cette description du DSM-5 peut être mise en lien avec la définition du handicap : la dyslexie est un trouble cognitif durable. De plus, la définition du « handicap » du dictionnaire d'orthophonie (Brin-Henry, Courier, Lederlé, & Masy, 2011b) précise que les jeunes dyslexiques relèvent, depuis la loi 2005-102, des MDPH, donc d'un service public agissant dans le domaine du handicap.

Ainsi, la dyslexie est un handicap dans tous les apprentissages nécessitant une lecture efficace, donc dans toutes les disciplines s'enseignant principalement au travers du langage écrit (histoire, sciences, mathématiques...) et dans toutes sortes de situations de la vie quotidienne (gérer son agenda, lire les panneaux dans la rue...) (Apeda-dys France, 2010a).

Chaque adolescent évolue à son rythme, selon son cadre de vie, ses expériences personnelles et son stade de développement (OMS et al., 1999). C'est pourquoi chacun accepte différemment le diagnostic de dyslexie et sa catégorisation comme « handicap ». Il en est de même pour certains parents. En effet, il est parfois difficile pour les parents et/ou leur enfant dyslexique de reconnaître ce trouble comme un handicap, « par peur du rejet ou de la stigmatisation, voire de « l'étiquetage » » (Apeda-dys France, 2010b).

## **1.2 Répercussions de la dyslexie sur l'autonomie des adolescents**

Le terme « autonomie » vient du grec *autonomia* signifiant « qui se régit par ses propres lois » (Rey-Debove & Rey, 2013, p. 186). Dans le Dictionnaire d'Orthophonie (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, & Masy, 2011a, p. 33), l'autonomie est définie comme « l'indépendance fonctionnelle, morale et/ou intellectuelle ». Dans le domaine du soin, le Code de Nuremberg de 1946 déclare que l'autonomie est l'attribut premier des Hommes et qu'elle se manifeste notamment dans le consentement qu'un patient donne aux soins (cité par Warchol, 2012). Ainsi, l'autonomie est au cœur de la réflexion éthique (De Broca, 2017).

Les années au collège correspondraient à une période d'enjeux d'acquisition d'une autonomie globale, tant scolaire que dans la vie quotidienne. Durant cette période, les adolescents deviennent plus autonomes dans leur comportement d'élève mais aussi dans leurs apprentissages. En effet, ils apprennent à réutiliser leurs apprentissages scolaires dans d'autres situations de la vie quotidienne (Gasparini, Joly-Rissoan, & Dalud-Vincent, 2009). Les jeunes dyslexiques ont souvent plus de difficultés à atteindre un niveau d'autonomie identique à celui de leurs pairs non dyslexiques puisqu'ils dépendent beaucoup de leurs parents pour tous les apprentissages s'appuyant sur l'écrit. C'est ce qu'a montré Gokelaere-Tornier (2011) dans son étude : 79% des adolescents dyslexiques interrogés considèrent qu'ils ne peuvent travailler en autonomie complète lors des apprentissages scolaires à la maison. Cependant, ces adolescents exprimaient le fait de vouloir mieux comprendre leur pathologie et découvrir de nouvelles stratégies pour être plus autonomes dans les

tâches de lecture et ne plus dépendre d'un tiers, ce qui peut être abordé lors de la rééducation orthophonique (Gokelaere-Tornier, 2011; Meheust, 2012). L'autonomie est également un objectif éducatif des parents, en encourageant leur enfant à exprimer ses besoins et ses opinions et à participer à certaines prises de décisions personnelles, notamment concernant sa prise en soin (OMS et al., 1999).

Enfin, l'autonomie fait partie du champ d'intervention des orthophonistes. En effet, dans le Code de la santé publique (Code de la santé publique - Article L4341-1, 2016), il est précisé que l'orthophoniste « contribue notamment au développement et au maintien de l'autonomie, à la qualité de vie du patient ainsi qu'au rétablissement de son rapport confiant à la langue ». La prise en compte de l'autonomie des patients fait donc partie intégrante du champ de compétences des orthophonistes, elle peut alors être abordée et travaillée dans le cadre de la rééducation.

## **2 Les apprentissages chez les adolescents dyslexiques**

### **2.1 Notions clés sur les apprentissages**

Apprendre est un processus cognitif évoluant tout au long de notre vie, qui nécessite une étape de consolidation et qui est plus performant si le contenu de l'apprentissage est connu. Ils ajoutent que la mémorisation la plus optimale se fait si son support est utilisé dans différents contextes. Apprendre dépend également de facteurs intrinsèques à l'apprenant et de facteurs extrinsèques, c'est-à-dire environnementaux. Ces facteurs, comme l'environnement, l'estime de soi, la motivation, le style d'apprentissage ou encore le support, peuvent avoir un impact positif ou négatif sur l'apprentissage (Billard & Touzin, 2004; Reid, 2010).

Reid (2010) met en lien apprentissage et autonomie en expliquant que le stade d'autonomie de l'apprentissage est très important et correspond à la manière dont une personne a correctement compris l'information qui a été apprise. Cette dernière doit être traitée de façon prolongée pour devenir « automatique », ne plus être mobilisée de manière consciente et être réutilisable dans un contexte semblable. De ce fait, la notion que l'apprentissage est effectué doit être consciente. C'est ainsi qu'est atteinte l'autonomie vis-à-vis de cet apprentissage.

La dyslexie est un trouble cognitif appartenant aux troubles des apprentissages. De plus, les apprentissages sollicitant la lecture sont alors particulièrement ardues pour les jeunes dyslexiques et les mettent en difficulté constante. Reid (2010) explique qu'apprendre est une prise de risque pour l'apprenant. Si celui-ci n'ose pas se lancer

dans l'inconnu que sont les nouveaux apprentissages, il risque de se murer dans un fonctionnement négatif vis-à-vis de ces nouvelles connaissances. C'est ce que peuvent vivre les jeunes dyslexiques lorsqu'ils sont confrontés à des acquisitions passant par le langage écrit. C'est pourquoi Reid (2010) suggère de s'adapter au style d'apprentissage de chacun, et notamment de chaque personne dyslexique. Ainsi, cela stimulerait leur envie d'apprendre en leur démontrant que des domaines peuvent les intéresser s'ils leur sont présentés de manière à coïncider avec leurs capacités et leur style d'apprentissage.

## **2.2 La motivation des adolescents dyslexiques en lien avec les apprentissages**

### ***2.2.1 Généralités sur le concept de motivation.***

Il existe autant de définitions du terme « motivation » que d'auteurs qui en parlent puisque chaque courant de pensée (biologique, psychodynamique de Freud, behavioriste, cognitif, humaniste) l'étudie différemment (Kugler & Claudon, 2011; Masson & Fenouillet, 2018). Nous faisons ici le choix de proposer la définition du Dictionnaire d'Orthophonie (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, & Masy, 2011c, p. 178) puisque nous nous intéressons aux adolescents dyslexiques. Cet ouvrage définit ce concept comme « l'ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu ». En effet, la motivation est un concept vaste et complexe, dépendant de nombreux déterminants de types affectifs, émotionnels, cognitifs, socioculturels, sentiment d'efficacité personnelle (Cousquer, 2018).

Trois grands types de motivations, définies par Deci et Ryan (2000) dans leur théorie de l'autodétermination, sont souvent repris : la motivation intrinsèque, consistant à accomplir une activité pour le plaisir, la motivation extrinsèque où la source de motivation est externe à l'activité et induit des contraintes extérieures, et l'amotivation où la volonté d'agir est inexistante. La motivation en elle-même et le type de motivation varient souvent selon le domaine d'activité : scolaire, lecture, rééducation orthophonique, sport... Nous faisons le choix dans cette étude de nous centrer sur les motivations pour les apprentissages scolaires, pour la rééducation orthophonique et pour la lecture puisqu'elles sont toutes liées et relatives aux adolescents dyslexiques.

### **2.2.2 Zoom sur les motivations pour les apprentissages scolaires, pour la rééducation orthophonique et pour la lecture.**

Concernant la motivation scolaire, elle dépendrait, selon Bandura (cité par Bee & Boyd, 2011; Masson & Fenouillet, 2018), du sentiment d'efficacité personnelle. Il définit ce concept, qui serait le fruit d'une construction progressive, comme « la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à la situation visée ». Il explique que la perception que les jeunes ont de leur efficacité personnelle aurait un lien direct avec les choix qu'ils font, les efforts qu'ils déploient et leur capacité de persévérance. La motivation scolaire dépendrait fortement du bien-être à l'école (Masson & Fenouillet, 2018) mais peut toutefois varier selon les matières (Guay et al., 2010). Enfin, selon Viau (2000), la motivation des élèves peut être suscitée de dix manières différentes par l'enseignant. Parmi celles-ci, il suggère que l'enseignant soit signifiant aux yeux des élèves, qu'il les responsabilise en leur permettant de faire des choix ou encore qu'ils leur permettent d'interagir et de collaborer avec les autres.

Face à la rééducation orthophonique, Martinez (2013) et Despres (2010) expliquent qu'une perte de motivation peut apparaître notamment à cause de la longueur de la prise en soin. En effet, certains patients dyslexiques sont suivis depuis des années, parfois depuis la maternelle ou le CP, ce qui peut être éprouvant et lassant. Cependant, comme l'explique le Dictionnaire de l'Orthophonie (Brin-Henry et al., 2011c) dans sa définition de la « motivation », la stimulation de la motivation est possible par les orthophonistes en mettant des mots sur la plainte du patient et en l'aidant à prendre conscience de ses difficultés et/ou de sa pathologie. La motivation est alors nécessaire pour une prise en soin orthophonique la plus efficace possible et peut être suscitée par l'orthophoniste lui-même. Les orthophonistes en ont d'ailleurs conscience et prennent en compte la motivation de leur patient dans leur rééducation, notamment au cours de discussions avec leurs patients (Kugler & Claudon, 2011).

Stimuler la motivation des adolescents dyslexiques sur le plan scolaire et sur le plan de la rééducation pourrait les aider à retrouver le plaisir de lire (Martinez, 2013). En effet, alors que leurs difficultés de lecture s'accroissent, leur motivation pour cette activité va généralement diminuer. L'étude PISA de 2009 a démontré un effet positif d'un « renforcement mutuel entre les attitudes à l'égard de la lecture, la motivation à l'idée de lire, l'engagement dans la lecture et le niveau de compétences en compréhension de l'écrit » (Fumel & Trosseille, 2011). C'est pourquoi, stimuler la



motivation pour la lecture aurait un effet boule de neige positif sur toutes les tâches mettant en jeu la lecture.

### **2.3 L'estime de soi des adolescents dyslexiques en lien avec les apprentissages**

L'estime de soi est définie par Rosenberg (1985) comme un indicateur de tolérance, d'acceptation et de satisfaction personnelles écartant les sentiments de perfection et supériorité.

Les adolescents dyslexiques perdent souvent en estime d'eux-mêmes. Leurs difficultés en lecture, auxquelles ils sont confrontés quotidiennement depuis de nombreuses années, reflètent une image d'eux en échec ce qui a chez certains jeunes un grand impact sur leur confiance en eux (Chatriot, 2016; Humphrey, 2002; McArthur, Castles, Kohnen, & Banales, 2016; Pannetier, 2016). En effet, arrivés au collège, l'écart des capacités en lecture entre normo-lecteurs et dyslexiques s'est fortement creusé. Les élèves dyslexiques ressentent cette différence et ce décalage avec les jeunes de leur âge. Chez nombre d'entre eux, cela influence négativement leur estime personnelle et leur confiance en eux, ce qui a souvent un impact néfaste sur la motivation face au travail scolaire à accomplir (Despres, 2010). De plus, Alexander-Passe (2006) a démontré que les jeunes dyslexiques utilisent très régulièrement l'évitement en classe, c'est-à-dire la non-participation, face aux tâches de lecture afin d'éviter de se confronter à leurs difficultés et, de ce fait, de montrer leur différence. Norton, Beach et Gabrieli (2015) expliquent quant à eux que les jeunes dyslexiques ont tendance à lire nettement moins en dehors de l'école que leurs pairs, ce qui accentue davantage les écarts de capacités en lecture entre dyslexiques et non dyslexiques, reflète les difficultés de ces jeunes au trouble de la lecture et donc l'influence de ces difficultés sur leur estime personnelle.

De plus, les difficultés liées à la dyslexie de ces jeunes sont parfois incomprises par leurs enseignants et par leur entourage familial. En effet, il est parfois difficile pour les parents et les professeurs de comprendre que ces difficultés sont réelles. Par conséquent, il arrive qu'ils demandent énormément de travail à ces élèves pour qu'ils rattrapent leur retard lié à leur pathologie, ce qui les met davantage en échec et nuit à leur estime personnelle (Pannetier, 2016). Cependant, un soutien familial positif envers la personne dyslexique protégerait de manière significative l'estime de soi, surtout à l'âge adulte (Carawan, Nalavany, & Jenkins, 2015).

Enfin, pour augmenter l'efficacité des apprentissages, Reid (2010) explique qu'une bonne estime de soi développe la confiance et la motivation de l'apprenant. L'estime est renforcée par des situations de réussite lors des apprentissages. A l'inverse, un jeune avec une faible estime personnelle sera moins confiant envers les nouveaux apprentissages et aura plus de risques d'être en échec dans ces situations.

### **3 Moyens de compensation possibles pour les adolescents dyslexiques**

Despres (2010) explique que, dans le domaine scolaire, les adolescents dyslexiques rencontrent des difficultés dans toute tâche de lecture, de compréhension de textes ou de consignes, de questions sur un texte, de productions d'écrits. Leur lecture, souvent peu fonctionnelle, leur demande des efforts cognitifs constants. Ainsi les situations de multiples tâches, comme lire, repérer et comprendre les informations pertinentes, sont plus difficiles pour ces jeunes et leur demande davantage de temps. L'auteure ajoute que « le rythme d'apprentissage s'accélère au fur et à mesure de la scolarité et le volume d'écrit s'accroît », ce qui joue sur la fatigabilité des adolescents dyslexiques. Galbiati et Wavreille (2011) expliquent que les apprentissages scolaires passent par le langage écrit, aussi bien lors de leur encodage que lors des évaluations, ce qui complexifie la scolarité de ces jeunes. Pour ces raisons, des moyens de compensation personnalisés, c'est-à-dire adaptés aux besoins, aux difficultés, aux capacités, aux envies et à l'acceptation des jeunes dyslexiques, peuvent leur être proposés pour faciliter leur scolarité, diminuer les répercussions de leur handicap dans leur quotidien, leur permettre de gagner en autonomie, de développer leurs compétences linguistiques et ainsi de renforcer leur motivation et leur estime personnelle. Il peut s'agir d'aménagements pédagogiques ou d'aides techniques et humaines. Ceux-ci sont discutés en équipe pluridisciplinaire (en présence, par exemple, du médecin scolaire, des professeurs, de l'orthophoniste, de l'ergothérapeute) avec l'adolescent dyslexique et sa famille.

#### **3.1 Aménagements pédagogiques**

Les aménagements pédagogiques, aménagements de première intention chez les jeunes dyslexiques (Galbiati & Wavreille, 2011), sont à mettre en place par l'équipe pédagogique de l'établissement. Ils peuvent être discutés dans le cadre d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) pour tout élève ayant un trouble des apprentissages ou d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) si l'élève est reconnu en situation de handicap de par son trouble (Cheminal, Davy-Aubertin, & Hirt,

2009; De Broca, 2017; Despres, 2010; Galbiati & Wavreille, 2011). L'objectif de ces aménagements est d'établir une équité entre élève dyslexique et élève ordinaire dans l'accès et l'acquisition des savoirs et des compétences. Pour ce faire, les professeurs peuvent, par exemple, réduire les supports écrits, privilégier les interrogations orales, reformuler ou lire les consignes, proposer des supports ciblant les informations essentielles à retenir, proposer des supports écrits d'une police et d'une taille adaptées pour faciliter la lecture, mettre en place un tiers-temps pour les évaluations (Bosse, 2004; De Broca, 2017; Despres, 2010).

### **3.2 Aides humaines et techniques**

Pour pouvoir être mises en place en classe, les aides techniques et l'aide humaine « Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap » (AESH) nécessitent la reconnaissance du handicap qu'est la dyslexie par la MDPH.

L'aide technique est définie, pour une personne handicapée, selon la norme internationale ISO 9999 (citée par Despres, 2010) comme « tout produit, instrument, équipement ou système technique utilisé par une personne handicapée, fabriqué spécialement ou existant sur le marché, destiné à prévenir, compenser, soulager ou neutraliser la déficience, l'incapacité ou le handicap ». Comme le précise Despres (2010), il s'agit d'un « moyen de compensation pour accompagner et restaurer la capacité d'agir, malgré l'existence de déficiences, et développer l'autonomie et les interactions possibles avec l'environnement ». Elle ajoute qu'en leur permettant de gagner en autonomie, l'aide technique permet aux jeunes dyslexiques de renforcer leur motivation, leur estime et leur confiance personnelles et envers leurs enseignants. Chez les adolescents dyslexiques, il s'agit bien souvent de mettre en place un ordinateur contenant des logiciels adaptés à leurs besoins. La synthèse vocale est un outil lisant les supports informatiques au moyen d'une parole artificielle : l'élève peut donc écouter plutôt que de lire. Les logiciels de traitement de texte permettent quant à eux de modifier la police, la taille, la présentation des textes pour en faciliter leur lecture. Il existe également des dictionnaires numériques, très utiles pour les jeunes dyslexiques puisqu'ils permettent de trouver facilement et rapidement des définitions. Enfin, les livres numériques permettent de faciliter la lecture pour ces jeunes (Despres, 2010; Galbiati & Wavreille, 2011). Il peut également leur être proposé d'utiliser un dictaphone permettant d'enregistrer les cours et de les apprendre en les réécoutant.

L'aide humaine pouvant être proposée aux jeunes dyslexiques est l'intervention d'un AESH. Comme l'explique Despres (2010), son objectif est de compléter les aides

matérielles et de favoriser au maximum l'autonomie. Son rôle auprès d'un adolescent dyslexique peut, par exemple, être de soulager la lecture en lisant à la place de l'élève, en lui oralisant les consignes, de renforcer son autonomie, sa motivation et son estime personnelle en l'encourageant et le valorisant. En dehors du système de la MDPH, du tutorat ou du soutien scolaire peuvent également être proposés aux jeunes dyslexiques.

#### **4 Problématique et hypothèses**

Comme l'explique De Broca (2017), seule une analyse systémique de l'enfant peut permettre au praticien de comprendre différentes difficultés auxquelles il peut être confronté. C'est pourquoi il nous semble pertinent que les orthophonistes prennent en compte l'autonomie, la motivation et l'estime de soi de leurs patients dyslexiques pour une prise en soin la plus optimale possible. Les adolescents dyslexiques vivant au quotidien avec leur trouble deviennent quant à eux experts de la connaissance de leurs difficultés. Nous supposons alors que certains d'entre eux développeraient des stratégies pour pallier leurs difficultés en lecture, et ainsi limiter l'apparition de pertes d'autonomie, d'estime de soi et de motivation. Cette revue de littérature couplée à nos observations pré-professionnelles nous amènent à nous demander quelles seraient les stratégies de compensation utilisées par les adolescents dyslexiques pour pallier leurs potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi et les moyens thérapeutiques proposés par les orthophonistes dans ce même but.

Nous émettons l'hypothèse que les adolescents dyslexiques développeraient des stratégies de compensation pour pallier leur trouble et ainsi limiter leurs pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi. Nous supposons également qu'il y aurait un effet du type de dyslexie sur les stratégies de compensation qu'ils mettraient en place, puisque chaque type de dyslexie n'engendre pas les mêmes difficultés, donc les mêmes besoins pour les pallier. Notre troisième hypothèse serait que les orthophonistes considèreraient qu'ils ont un rôle à jouer dans les potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi de leurs patients adolescents dyslexiques. Enfin, nous supposons qu'ils se sentiraient en mesure de proposer des moyens thérapeutiques pour pallier ou prévenir ces pertes.

## II Méthode

### 1 Population

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons rencontré des adolescents dyslexiques et leurs orthophonistes. Au moyen d'une affiche de présentation du projet (Annexe A) et d'une notice d'information (Annexe B), nous avons diffusé notre recherche auprès de groupes réservés à des orthophonistes et de groupes de parents d'enfants dyslexiques via les réseaux sociaux ainsi qu'auprès d'associations de parents et de syndicats professionnels. Nous avons alors pu rencontrer quatre adolescents dyslexiques et trois d'orthophonistes, une orthophoniste nous ayant présenté deux de ses patients.

Pour les adolescents dyslexiques, les critères d'inclusions étaient de devoir être collégien ou lycéen, scolarisé en milieu ordinaire, et d'avoir entre 10 et 19 ans (période de l'adolescence définie par l'OMS (2019)). Nous souhaitons également que leur diagnostic de dyslexie ait été posé depuis au minimum un an afin qu'ils aient du recul sur leur pathologie et qu'ils aient pu mettre en place des stratégies de compensation dans différentes situations de lecture de la vie quotidienne. Nous avons choisi d'évaluer nous-mêmes les niveaux de motivation, d'estime de soi et d'autonomie des adolescents participants afin d'observer une potentielle différence dans les stratégies mises en place entre les adolescents souffrant de l'une ou l'autre de ces pertes et les adolescents n'en souffrant pas. Le tableau 1 présente les caractéristiques des adolescents que nous avons pu rencontrer.

**Tableau 1 Caractéristiques de la population des adolescents**

Identifiants	Sexe	Age	Classe	Année de pose du diagnostic	Type de dyslexie	Durée du suivi	Pause dans le suivi	Troubles associés
A1	F	13	4 <sup>ème</sup>	2013	Mixte	10 ans	Non	Dysphasie, dysorthographe, trouble de l'attention
A2	F	12	5 <sup>ème</sup>	2015	Lexicale	6 ans	Non	Dysorthographe, dysgraphie
A3	F	14	3 <sup>ème</sup> préparatoire	2017	Phonologique	2 ans	Non	Dysorthographe, trouble de l'attention
A4	F	15	2 <sup>nde</sup> générale	2011	Phonologique	5 ans	Oui, 2 ans	/

Pour les orthophonistes, nous avons souhaité interroger les orthophonistes des adolescents dyslexiques ayant participé à ce recueil de données afin de pouvoir faire du lien entre leurs réponses et celles de leurs patients. Nous souhaitons également

savoir comment les orthophonistes perçoivent et abordent les potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi de leurs patients adolescents dyslexiques, en amont ou au cours de leur prise en soin. Le seul critère d'inclusion était qu'ils exercent depuis au moins trois ans, afin qu'ils aient du recul sur leur pratique professionnelle. Le tableau 2 présente les caractéristiques des orthophonistes que nous avons pu rencontrer.

**Tableau 2 Caractéristiques de la population des orthophonistes**

Identifiants	Sexe	Année d'obtention du diplôme	Part d'adolescents dyslexiques dans leur patientèle	Formation continue en dyslexie	Fréquence de prise en soin des adolescents dyslexiques
O1	F	1995	Peu fréquente	Non	1 fois par semaine sur du long terme
O2	F	2015	Plutôt fréquente	Oui	1 ou 2 fois par semaine sur du long terme ou 1 fois par semaine + intensif pendant les vacances
O3	F	1992	Très fréquente	Oui	1 fois par semaine sur du long terme

## 2 Matériel

Pour cette étude, nous avons proposé aux adolescents et aux orthophonistes de répondre à un questionnaire puis de participer à un entretien individuel.

Pour les adolescents dyslexiques, les premières questions du questionnaire (Annexe C) visaient à comprendre leurs parcours de vie et de diagnostic : niveau et mode de scolarisation, et caractéristiques relatives à leur dyslexie et leur rééducation orthophonique. La suite du questionnaire concernait l'évaluation de leurs niveaux d'estime de soi, de motivation et d'autonomie.

Pour évaluer l'estime de soi, nous avons choisi d'utiliser l'échelle de Rosenberg (1965), échelle de référence normée et validée en français par Vallieres et Vallerand (1990). Elle a également l'avantage d'être succincte, ce qui est adapté pour des adolescents dyslexiques. Nous avons alors pu déterminer de manière précise les niveaux d'estime de soi des adolescents ayant participé à cette recherche afin de voir si celui-ci pouvait avoir un impact sur les stratégies qu'ils mettent en place. Ainsi, dans cette échelle, un score inférieur à 25 signifie que l'estime de soi est très faible, entre 25 et 31 elle est faible, entre 31 et 34 elle est dans la moyenne, entre 34 et 39 elle est forte, à 40 elle est très forte.

Pour évaluer la motivation scolaire, nous avons choisi de nous appuyer sur l'ouvrage « La motivation en contexte scolaire » de Viau (1994) et d'extraire des questions du

questionnaire québécois de la Commission scolaire Beauce-Étchemin (Samson & Julien, 2014). Nous avons ensuite repris ces mêmes questions que nous avons adaptées pour qu'elles conviennent à un contexte de rééducation orthophonique. Ces questionnaires ayant été proposés à des adolescents, ils avaient l'avantage de contenir des questions ayant un vocabulaire et une tournure syntaxique simples et de proposer des questions adaptées à ce que connaissent et rencontrent des adolescents. Pour l'évaluation de la motivation de la lecture, nous nous sommes appuyée sur les items de l'indice de plaisir de la lecture issus de l'étude PISA de 2009 (citée par Fumel & Trosseille, 2011), cette étude ayant l'avantage d'être reconnue internationalement.

Enfin, pour évaluer l'autonomie, nous nous sommes appuyée sur le Plan de Cheminement vers l'Autonomie (PCA) élaboré par l'association des centres jeunesse du Québec (2014). Nous avons sélectionné les questions relatives aux capacités à sélectionner l'information pertinente dans un document, à la planification, à la connaissance de soi, à l'autodétermination, à l'engagement et à l'interaction.

Pour l'évaluation de l'estime de soi, de la motivation et de l'autonomie, nous avons utilisé une échelle de Likert. Celle-ci a permis aux adolescents d'exprimer leur degré d'accord ou de désaccord (« pas du tout d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ») avec les différentes propositions. Cette échelle a pour avantage d'éviter une réponse neutre, qui serait située entre « plutôt pas d'accord » et « plutôt d'accord », et qui sert parfois de valeur refuge.

Afin d'obtenir les niveaux d'autonomie et de motivation, nous nous sommes basée sur des tranches de pourcentages. En effet, ces quatre déterminants étant évalués sur différents scores bruts, nous avons choisi de les transformer en pourcentages ce qui a permis d'homogénéiser les résultats. Pour le calcul du score brut, un point a été accordé pour avoir répondu « pas du tout d'accord » à la question, deux points pour « plutôt pas d'accord », trois pour « plutôt d'accord » et quatre points pour « tout à fait d'accord ». Pour les phrases proposées à la négative, le score inverse était pris en compte. Par exemple, si un adolescent a répondu « pas du tout d'accord » à la question « je ne lis que si j'y suis obligé(e) », cela signifie qu'il lit par intérêt ; il obtient alors quatre points à cette question. La signification des tranches de pourcentage est donnée dans le tableau 3.

**Tableau 3 Signification des tranches de pourcentages**

Tranches de pourcentages	Signification
<39%	Pas du tout
39 à 64%	Plutôt pas
64 à 89%	Plutôt oui
>89%	Tout à fait

Ces pourcentages permettent également de situer les adolescents au sein même d'un niveau. En effet, un adolescent ayant obtenu 65% serait plutôt d'accord mais proche du peu d'accord, contrairement à quelqu'un ayant obtenu 80%.

À la suite de ce questionnaire, nous avons proposé un entretien aux adolescents (Annexe D). Les premières questions de cet entretien visaient à recueillir des informations concernant leur parcours en lien avec leur dyslexie, afin de connaître leur vécu concernant leur pathologie et de savoir si d'autres pathologies pouvaient avoir une influence sur celui-ci. Les questions suivantes portaient sur des situations de la vie quotidienne des adolescents dans lesquelles ceux-ci peuvent être confrontés au langage écrit : lecture des menus au restaurant, de son agenda, des réseaux sociaux et SMS, de mails, de plans, d'articles et de panneaux explicatifs dans les musées. Nous cherchions à savoir face à quelles difficultés était confronté l'adolescent dans chaque situation, quelles étaient ses stratégies pour surmonter ses difficultés et si des choses pouvaient être mises en place pour lui faciliter la lecture. Ces différentes situations correspondent à la mise en jeu de différentes stratégies et contraintes de lecture – utilisation de la voie d'assemblage ou d'adressage, mobilisation des capacités visuo-attentionnelles, temporo-spatiales, d'organisation, de planification, contrainte temporelle, cadre plus ou moins officiel du texte lu, écriture manuscrite ou informatique, abréviations, vocabulaire spécifique, mobilisation plus ou moins importante des centres d'intérêt du lecteur, longueur variable des textes, soutien possible de la lecture par des images – et de différentes stratégies de compensation. Enfin, nous avons discuté avec les adolescents de leurs difficultés en lecture dans le cadre scolaire et des moyens pouvant être mis ou étant déjà mis en place par leur établissement.

Cet entretien avait donc pour objectifs de recueillir les stratégies mises en place par les adolescents pour pallier leurs difficultés en lecture et de savoir si certaines d'entre elles étaient en lien avec leurs potentielles pertes d'autonomie, de motivation et/ou d'estime de soi.

Pour les orthophonistes, l'objectif du questionnaire (Annexe E) était de connaître leurs habitudes de prise en soin des adolescents dyslexiques et, grâce à



une échelle de Likert, le rôle qu'ils pensent avoir dans l'autonomie, la motivation pour la rééducation orthophonique et pour la scolarité, l'estime de soi, la mise en place de stratégies de compensation et la vie scolaire de leurs patients.

Comme pour les adolescents, à la suite de ce questionnaire, nous avons proposé un entretien individuel aux orthophonistes (Annexe F). Nous les avons questionnés sur le matériel qu'ils utilisent avec des adolescents dyslexiques pour connaître leurs influences théoriques et leur manière de prendre en soin ces patients. L'objectif de cette question était de comprendre leur pratique avec leurs patients adolescents dyslexiques. Par la suite, nous avons discuté de la motivation, de l'estime de soi et de l'autonomie de leurs patients adolescents dyslexiques. Pour chacun de ces domaines, nous leur avons demandé de les définir, de nous expliquer comment se manifeste une potentielle perte de chacun de ces déterminants chez leurs patients et comment ils font pour prévenir ou pallier ces pertes. Cette partie de l'entretien avait pour but de faire ressortir la fréquence d'apparition des pertes de motivation, d'estime de soi et/ou d'autonomie et de savoir si les orthophonistes les prennent en compte en amont ou au moment de leur apparition, s'ils considèrent que cela fait partie de leur champ de compétences, et si c'est le cas, savoir quels moyens thérapeutiques ils mettent en place pour les prévenir ou les pallier. Enfin, la fin de l'entretien concernait l'expertise du patient : nous avons demandé aux orthophonistes si des patients leur avaient spontanément suggéré des stratégies de compensation face à leur dyslexie et si eux-mêmes avaient déjà proposé ces stratégies, évoquées par leurs patients, à d'autres adolescents dyslexiques.

### **3 Procédure**

La procédure fut la même pour les adolescents et pour les orthophonistes. Le recueil de données s'est déroulé entre les mois de décembre 2018 et janvier 2019.

Les questionnaires ont été transmis par mail. Ils devaient ensuite être renvoyés complétés au moins cinq jours avant l'entretien, afin de limiter la potentielle influence du questionnaire sur les réponses données lors de l'entrevue.

Chaque adolescent et chaque orthophoniste a ensuite participé à un entretien individuel oral, d'environ 45 minutes, avec nous-même, à domicile pour les adolescents et à domicile ou au cabinet pour les orthophonistes. Cet entretien était semi-dirigé, les questions laissant libre cours à la discussion, aux digressions, et les entretiens des adolescents ont fait l'objet d'une retranscription (annexe G).

### III Résultats

Nous commencerons par présenter les parcours des adolescentes en lien avec leur dyslexie, puis leurs niveaux d'autonomie, de motivation et d'estime de soi. Nous développerons ensuite les résultats qualitatifs selon nos hypothèses. Nous ferons enfin le lien entre les propos des orthophonistes et ceux des patientes.

#### 1 Parcours des adolescentes en lien avec leur dyslexie

A1 est suivie depuis l'âge de ses trois ans en orthophonie initialement pour un trouble développemental du langage oral qui persisterait encore aujourd'hui (« *des fois quand j'suis fatiguée j'parle très vite* » (A1, Séquence (S) 1, Réponse (R) 9), puis à huit ans pour sa dyslexie. Un diagnostic de dysorthographe aurait également été posé. Elle a fait le choix d'un suivi orthophonique constant et sans pause : « *la pause ça ralentit l'apprentissage* » (A1, S11, R1). L'annonce du diagnostic de dyslexie l'aurait motivée pour apprendre. Elle dit bien vivre avec ses difficultés car elle dit réussir à mieux lire qu'avant.

A2 a eu un long parcours diagnostique. Elle dit avoir commencé une rééducation orthophonique en CP, puis avoir passé beaucoup de tests avant de consulter en CM1 dans un centre de référence des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, où les diagnostics de dyslexie, de dysorthographe et de dysgraphie auraient été posés. Toutefois, A2 explique que ses enseignants « *ne voyaient pas* » ses difficultés (A2, S1, R12). Elle dit que cette période a été « *énervante* » pour elle (A2, S1, R12). Elle explique aujourd'hui ne pas « *prendre en compte* » (A2, S1, R13) sa dyslexie, cependant, elle « *n'aime pas trop en parler* » (A2, S1, R15). Elle dit ne pas être dérangée par sa dyslexie dans la vie quotidienne.

A3 a eu un diagnostic de dyslexie posé tardivement, il y a deux ans, alors qu'elle était en 5<sup>ème</sup>. Elle aurait également une dysorthographe. Actuellement, elle dit avoir comme difficultés : « *j'lis tout doucement* » (A3, S1, R3), « *j'lis pas la fin du mot [...] j'invente la fin* » (A3, S1, R4 et 5), « *j'comprends pas c'que j'lis [...] parce que j'lis pour lire* » (A3, S1, R6 et 7). L'annonce de son diagnostic de dyslexie ne lui a « *rien fait* » (A3, S1, R10). Elle dit que ça ne la « *gêne pas trop* » (A3, S1, R12) d'avoir des difficultés en lecture dans la vie quotidienne mais est plus gênée au collège, car explique perdre beaucoup de temps pour lire pendant les évaluations. Elle évoque avoir également des difficultés à se concentrer.

Le diagnostic de dyslexie d'A4 aurait été posé en fin de CP. Elle ne se souvient plus vraiment de la manière dont elle l'a vécu mais pense que ça l'a soulagée. Elle dit

ne pas avoir beaucoup de difficultés actuellement. Ce qui est dur pour elle serait « la recherche d'informations », elle dit « ça va être compliqué pour moi de trouver les bonnes infos à reprendre ou à apprendre » (A4, S1, R3). Parfois, elle « bloque dans les mots difficiles » (A4, S1, R4) ou les mots qu'elle ne connaît pas. Elle explique « très bien » (A4, S1, R9) vivre ses difficultés et dit ne pas avoir être gênée dans la vie quotidienne.

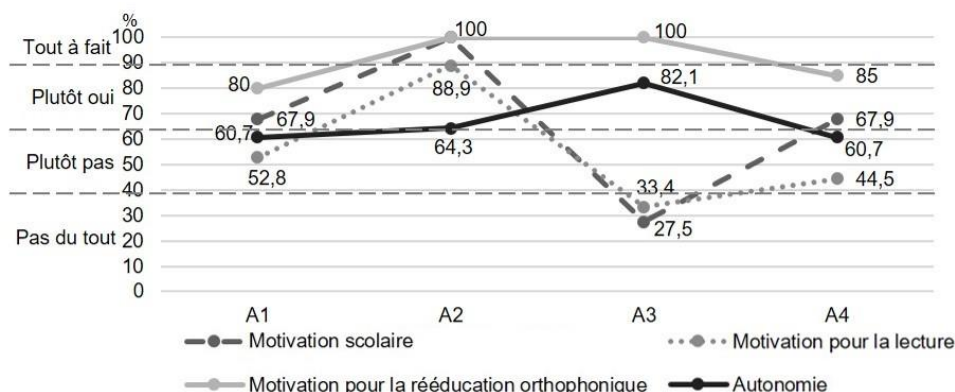
## 2 Niveaux d'autonomie, de motivation et d'estime de soi des adolescentes dyslexiques

Les niveaux d'estime varient selon les adolescentes (tableau 4).

**Tableau 4 Niveau d'estime de soi des adolescentes dyslexiques**

	Estime de soi	
	Score brut /40	Signification
<b>A1</b>	31	Faible/Moyenne
<b>A2</b>	38	Forte
<b>A3</b>	29	Faible
<b>A4</b>	29	Faible

Les niveaux d'autonomie et de motivations pour les apprentissages scolaires, pour la rééducation orthophonique et pour la lecture sont très différents pour chacune des quatre adolescentes (figure 1 et annexe H).



**Figure 1 Niveaux de motivations et d'autonomie des adolescentes dyslexiques**

## 3 Présentation des résultats selon les hypothèses

### 3.1 Hypothèse 1 – Les adolescents dyslexiques développent des stratégies de compensation pour pallier leur trouble et ainsi limiter leurs pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi

#### 3.1.1 Stratégies facilitant la lecture et la compréhension écrite et favorisant l'autonomie, l'estime de soi et la motivation pour la lecture.

Pour faciliter leurs lectures, les adolescentes ont développé comme stratégies : les relectures, l'utilisation des outils technologiques et de différentes de leurs fonctions

(zoom ou agrandissement de la police), l'organisation de leur lecture (lecture des titres d'abord, notamment au restaurant), l'adaptation de la mise en page des textes et l'utilisation d'un cache pour suivre les lignes. Pour faciliter leur compréhension en lecture, elles s'appuient sur : l'utilisation d'une autre modalité de lecture (à voix haute plutôt que dans sa tête), les images, la mise en couleurs des informations principales, la reformulation à l'écrit et la recherche du vocabulaire inconnu.

Pour lire les menus au restaurant, A2 et A3 regardent en premier lieu l'image puis vont lire le contenu du plat. A1 explique faire l'inverse et dit que « *les photos des fois elles sont trompeuses* » (A1, S2, R7). A1 utilise quant à elle la relecture.

Sur les réseaux sociaux ou avec les SMS, A2 utilise la relecture lorsque ses amis utilisent des abréviations qui lui sont inconnues. A3 explique quant à elle que les abréviations lui facilitent la lecture.

Pour les mails, A1 explique que la mise en page en paragraphe lui facilite la lecture. A3 aimerait qu'il y ait davantage de couleurs et d'images et explique que « *si c'est joli, j'ai envie de lire mais sinon j'ai pas envie* » (A3, S4, R12).

Pour la lecture de plan, A2 et A4 expliquent que le code couleur utilisé pour les plans, notamment les plans de métro, leur facilite la lecture et le repérage. A4 se concentre pour sa part sur les informations principales. A1 explique qu'avoir appris le fonctionnement des échelles lui a facilité la compréhension des plans.

Si A1 et A2 préfèrent lire les panneaux dans les musées, ce n'est pas le cas d'A3 et A4 qui préfèrent les audioguides. Ces dernières expliquent que cette modalité orale leur convient mieux et suscite leur intérêt pour le musée.

Pour écrire leurs devoirs dans leurs agendas, les adolescentes s'organisent en notant d'abord la matière puis le travail à faire. A1, A3 et A4 soulignent ou surlignent pour mieux se repérer et A3 réécrit ses devoirs à faire au propre, sur une nouvelle feuille. A2 utilise des abréviations qui lui facilitent l'écriture et la relecture.

### **3.1.2 Stratégie d'évitement ou d'abandon, signe de manques d'estime de soi, d'autonomie et de motivation pour la lecture.**

Trois adolescentes sur les quatre disent abandonner des lectures, voire renoncer à lire à cause de leurs difficultés. Il s'agit des trois adolescentes les moins motivées par la lecture et avec une faible estime d'elles-mêmes. A1 et A4 se sentent également peu autonome. Ce n'est cependant pas le cas d'A3 qui est plutôt autonome. Toutefois, A3 dit « *lire pour lire* » (A3, S1, R7) et ne pas comprendre ce qu'elle lit. Ainsi, par exemple, elle ne lit pas les consignes des exercices et a pu dire « *je regarde juste*

*les mots du début mais souvent j'lis pas la consigne, je fais directement* » (A3, S9, R3), ce qui l'amène régulièrement à faire des hors sujets. Elle explique « *je sais que je ne vais pas réussir à comprendre du coup je n'ai pas envie de perdre mon temps à lire* » (A3, S6, R14). A1 et A4 disent abandonner la lecture des panneaux explicatifs dans les musées : A1 dit que c'est parce que « *les mots et les phrases sont difficiles à comprendre et c'est long aussi* » (A1, S6, R3) et A4 explique ne lire que ce qui est écrit en gros et en gras. A3 utilise la stratégie d'évitement par rapport aux mails : A3 dit ne pas vouloir les lire « *parce que des fois c'est trop long et j'aime pas trop lire* » (A3, S4, R6). Elle utilise également cette stratégie d'abandon lors de la lecture de plan.

### **3.1.3 Stratégie de demande d'aide pour pallier son handicap.**

Toutes les adolescentes rencontrées demandent de l'aide à leur famille (parents et fratrie) pour lire à leur place et les aider à comprendre du vocabulaire ou des textes. A2 et A4 demandent également à leurs amis de lire pour elles et A1, A2 et A4 leur demande de leur expliquer du vocabulaire ou des énoncés. Seule A1 se tourne vers son AESH ou ses enseignants en cas de difficultés de compréhension écrite.

Cette stratégie est utilisée par toutes les adolescentes au restaurant, en sollicitant leur famille pour alléger leur lecture ou faciliter leur compréhension et par A3 pour la compréhension des magazines ou des articles. A4 utilise cette stratégie pour les mails en sollicitant sa mère. Pour les réseaux sociaux, A1, A2 et A4 demandent à leurs amis de leur expliquer les abréviations qui leur sont inconnues. A3 sollicite également ses amis pour les devoirs à faire lorsqu'elle n'arrive pas à se relire ou qu'elle n'a pas eu le temps de tous les noter. A1 et A3 utilisent cette stratégie pour la lecture et la compréhension des panneaux dans les musées.

### **3.1.4 Stratégie de connaissance de ses besoins pour pallier ou masquer son handicap.**

A1, qui est plutôt motivée au niveau scolaire, explique que les aides pédagogiques, humaines et techniques dont elle bénéficie lui sont adaptées et répondent à ses besoins. A3 qui n'est pas du tout motivée sur le plan scolaire et A4 qui l'est plutôt disent bénéficier d'aménagements mais que ceux-ci ne sont pas suffisants voire pas toujours respectés. A4 a pu dire ne pas trouver très égal qu'elle ait autant d'exercices que les autres et pas de temps en plus pendant les évaluations alors qu'elle a des difficultés. A2 est très motivée scolairement et refuse tous types d'aménagements : elle en parle en disant « *ça montre qu'on est pas pareil que les autres et ça j'aime pas* » (A2, S9, R25).

### **3.1.5 Stratégie d'appui sur sa rééducation orthophonique, stratégie permettant de gagner en autonomie, en motivation et en estime de soi.**

Toutes les adolescentes sont soit plutôt motivées soit très motivées par leur rééducation orthophonique. A1 explique que sa rééducation lui permet de rester motivée dans les apprentissages et de « *combattre cette dys* » (A1, S11, R2). A2 a évoqué gagner en rapidité grâce à ses séances d'orthophonie. A3 quant à elle dit réutiliser des stratégies apprises en rééducation orthophonique : des cartes mentales pour lui faciliter la compréhension des textes et des cartes mémos recensant des techniques et des difficultés qu'elle rencontre régulièrement.

### **3.1.6 Stratégie d'appui sur ses centres d'intérêt, favorisant le développement de la motivation pour la lecture.**

Leurs centres d'intérêt motivent les adolescentes à lire. A1, A2 et A4 utilisent cette stratégie pour la lecture d'articles ou de livres. A1 et A4 disent lire plutôt les choses qui sont pour les adolescents, la jeunesse où le vocabulaire est plus simple. A1, A3 et A4 lisent les panneaux qui les intéressent dans les musées.

### **3.1.7 Stratégie d'utilisation d'un autre moyen de communication, favorisant le développement de l'autonomie.**

A3 est la seule à utiliser cette stratégie : elle explique préférer téléphoner plutôt que d'utiliser les mails ou même les SMS, « *parce que au moins [au téléphone] on comprend plus* » (A3, S4, R15).

## **3.2 Hypothèse 2 – Il y aurait un effet du type de dyslexie sur les stratégies de compensation mises en place par les adolescents dyslexiques.**

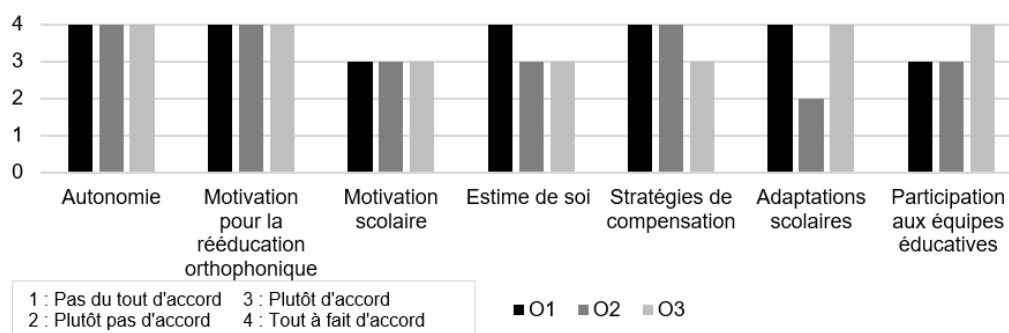
Les deux adolescentes ayant une dyslexie phonologique partagent deux stratégies facilitant la compréhension écrite – la mise en couleur des informations importantes et la reformulation à l'écrit – et la stratégie de demande d'aide, en sollicitant leur entourage familial pour faciliter leur lecture et leur compréhension.

Certaines stratégies sont partagées par différentes adolescentes, quel que soit leur type de dyslexie. Les adolescentes ayant une dyslexie mixte, lexicale, et l'une des deux phonologiques utilisent comme stratégies communes facilitant la lecture les relectures et l'agrandissement sur leur téléphone. Toutes trois mobilisent également la stratégie de demande d'aide en sollicitant leurs amis. Une des adolescentes ayant une dyslexie phonologique et celle ayant une dyslexie lexicale s'appuient sur les images pour faciliter leur compréhension écrite. L'une des dyslexies phonologiques et la dyslexie mixte peuvent demander de l'aide à leurs enseignants. Enfin, les

adolescentes ayant une dyslexie mixte et lexicale utilisent les synonymes pour faciliter leurs compréhensions lexicale et morphosyntaxique.

### 3.3 Hypothèse 3 – Les orthophonistes considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans les potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi de leurs patients adolescents dyslexiques

En règle générale, les orthophonistes considèrent avoir un rôle à jouer dans l'autonomie, la motivation pour la rééducation orthophonique, la motivation scolaire, l'estime de soi, les stratégies de compensation, les adaptations et la participation aux équipes éducatives de leurs patients adolescents dyslexiques (figure 2).



**Figure 2 Rôle des orthophonistes dans le handicap des patients dyslexiques**

Pour O1 et O2, l'autonomie est la capacité de faire seul. O1 précise qu'une personne dyslexique est autonome lorsqu'elle est capable de lire et comprendre un texte simple et un texte officiel (des impôts par exemple). O3 explique quant à elle que l'autonomie serait d'avoir une bonne connaissance de ses difficultés pour être capable de demander de l'aide si nécessaire, d'exprimer ses besoins et de mettre en place des stratégies pour pallier ses difficultés. La motivation est définie par les orthophonistes comme l'engagement et l'envie qui sont mis dans quelque chose, notamment pour dépasser leurs difficultés chez les adolescents dyslexiques. Enfin, l'estime de soi serait pour les orthophonistes la représentation que chacun a de lui-même et la manière dont il se sent et se positionne face à ses difficultés et ses réussites.

### 3.4 Hypothèse 4 – Les orthophonistes se sentent en mesure de proposer des moyens thérapeutiques pour pallier ou prévenir l'apparition de potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi chez leurs patients adolescents dyslexiques

O2 ressent davantage un manque d'autonomie lorsque les patients consultent pour une rééducation, d'autant plus chez ceux dont la première consultation est tardive, au collège. Selon O2 et O3, ce manque d'autonomie est lié à des parents très présents, notamment au moment des devoirs, et se constate par des patients qui ne

lisent pas ou qui ne savent pas anticiper, gérer leur planning. Cependant, selon O2, cette autonomie se développerait au fil de la prise en soin, notamment par la mise en place d'outils (fiches réutilisables en cours ou à la maison, visionnage de vidéos expliquant un livre) et par la stimulation du plaisir de lire. O3 ajoute que le support informatique est un grand moyen pour les adolescents dyslexiques de gagner en autonomie. O2 et O3 s'accordent en disant que l'accompagnement parental est nécessaire pour développer l'autonomie de leurs patients en aidant les parents à se positionner vis-à-vis de cette autonomie et en leur suggérant de stimuler son développement au travers d'un loisir : les parents doivent être porteurs de l'autonomie de leur enfant en la stimulant et en l'encourageant. Enfin, selon O1, il faut avoir une dyslexie sévère pour ne pas être autonome en lecture. De ce fait, elle ne met pas en place de moyens d'intervention pour prévenir ou pallier cette possible perte.

L'origine d'une perte de motivation pour la rééducation orthophonique serait selon O1 la longueur ou la stagnation de la prise en soin. Selon O2, elle serait liée à de multiples prises en soin (orthophonie, ergothérapie...) ou à une différence trop importante entre l'investissement scolaire du jeune et ses notes. Les orthophonistes expliquent que les signes d'une perte de motivation se traduisent par une verbalisation de la part de leurs patients (« j'en ai marre »), de la fatigue, de l'absentéisme ou encore par des préconisations qui ne sont pas suivies. Parfois, cette perte se perçoit au travers des parents qui suggèrent aux orthophonistes de trouver d'autres supports pour travailler avec leur enfant car celui-ci se lasse, de changer l'horaire et le jour qui ne sont plus adaptés ou de faire une pause dans la rééducation. A chaque début de prise en soin, O2 interroge son patient sur sa motivation et ne débute un suivi que s'il est motivé afin qu'il s'investisse dans sa rééducation. O2 et O3 communiquent beaucoup au sujet de la motivation et encouragent constamment leurs patients. O3 met également en place des mini-contrats (pendant un nombre donné de séances, tel objectif est travaillé) et s'appuie sur les centres d'intérêt de ses patients. Si O2 et O3 constatent une perte de motivation chez leurs patients, elles proposent de changer l'horaire ou le jour de la séance si besoin ou suggèrent une pause thérapeutique voire un arrêt de la prise en soin. O1 n'évoque quant à elle pas de moyens d'intervention pour prévenir ou pallier une perte de motivation. Elle pense, de par son expérience professionnelle, que cette perte est inéluctable et que les pauses thérapeutiques ne participent pas à la remotivation.



O3 constate que l'estime personnelle est souvent très atteinte très jeune chez les dyslexiques. O1 considère que l'estime de soi dépend essentiellement des attentes parentales et de l'établissement scolaire : si l'exigence est plus importante que les capacités de l'enfant, le jeune n'arrive pas à les satisfaire et perd en estime de lui-même. Toutes les orthophonistes s'accordent pour dire qu'une perte d'estime se traduit chez leurs patients par des dévalorisations verbales (« je suis nul », « je n'y arriverai jamais », « je suis un bon à rien ») et des signes non verbaux (tristesse, stress, anxiété). O3 ajoute que des parents eux-mêmes dyslexiques peuvent parfois influencer négativement l'estime de leur enfant par des verbalisations de type « j'avais les mêmes difficultés, je me suis battu toute ma vie, pourquoi tu ne te bats pas de la même façon ? ». Selon O3, les enseignants peuvent aussi être dévalorisants au travers de leurs appréciations. Pour pallier ou prévenir cette perte, toutes les orthophonistes agissent en thérapie indirecte en discutant avec les parents pour leur faire prendre conscience des difficultés de leur enfant et de l'impact de celles-ci et ainsi diminuer leurs exigences. O3 explique que la pose du diagnostic orthophonique est importante pour l'estime de ses patients puisqu'elle permet de mettre des mots sur des difficultés que les patients ressentent, selon elle, dès le plus jeune âge, et de mettre en place un accompagnement le plus adapté possible. O2 essaie quant à elle de rassurer, valoriser et renforcer ses patients dans leurs capacités, de dédramatiser leurs difficultés, de proposer des objectifs thérapeutiques atteignables à court terme et de quantifier les progrès (comparaison du bilan initial avec le bilan de renouvellement notamment). O3 sensibilise également au maintien d'activités, de loisirs, qui permettent à ses patients de se sentir performants dans certains domaines et ainsi de renforcer leur estime personnelle. Toutes les orthophonistes ont déjà réorienté leurs patients en perte d'estime d'eux-mêmes, voire leur entourage familial si besoin, vers des psychologues, ostéopathes ou tout autre professionnel avec lequel la famille se sent en confiance.

#### **4 Comparaison des stratégies de compensation des adolescentes avec les moyens thérapeutiques et observations des orthophonistes**

Concernant la stratégie des adolescentes facilitant leur lecture et leur compréhension avec l'utilisation des outils technologiques, O2 suggère à ses patients de passer par un support visuel pour faciliter leur compréhension écrite, par exemple en regardant le film d'un livre. O3 affirmait quant à elle que le support informatique était un véritable moyen pour les adolescents dyslexiques de gagner en autonomie.

Selon O2 et O3, un manque d'autonomie se constate par des patients qui ne lisent pas. Cette stratégie d'évitement de la lecture est utilisée par trois des adolescentes, dont deux ne sont plutôt pas autonomes.

Concernant les stratégies de bonne connaissance de ses besoins pour pallier ou masquer son handicap et de demande d'aide pour le pallier, O3 explique que la pose du diagnostic orthophonique et le travail de compréhension des patients de leur pathologie sont importants pour leur estime d'eux-mêmes. Cela permet, selon elle, de mettre des mots sur des difficultés et de les comprendre afin de connaître ses besoins personnels pour les pallier. O3 explique également qu'« *être autonome serait avoir une bonne connaissance de ses difficultés et ainsi avoir la capacité de demander de l'aide et d'exprimer à certains moments ses besoins* ». Toutefois, pour O1 et O2, l'autonomie serait plutôt la capacité de faire seul. Les avis divergent alors quant à la stratégie de demande d'aide comme moyen ou non de gagner en autonomie.

Pour ce qui est de la stratégie d'appui sur sa rééducation orthophonique comme moyen pour gagner en autonomie, O2 explique que « *l'autonomie se développerait au fil de la prise en soin orthophonique, notamment par la mise en place d'outils réutilisables à la maison ou en cours* ».

Enfin, concernant la stratégie d'appui sur ses centres d'intérêt, O2 pense que la « *stimulation du plaisir de lire permet l'autonomie* ». O2 et O3 s'appuient sur les centres d'intérêt de leurs patients pour susciter leur motivation.

## **IV Discussion et conclusion**

Cette étude vise à identifier les stratégies utilisées par les adolescents dyslexiques pour pallier leurs potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi et les moyens thérapeutiques proposés par les orthophonistes dans ce même but. Concernant les adolescents dyslexiques, nous avons émis les hypothèses qu'ils développeraient des stratégies de compensation pour pallier leur trouble et ainsi limiter leurs pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi, et qu'il y aurait un effet du type de dyslexie sur les stratégies de compensation qu'ils mettent en place. Nous supposons également que les orthophonistes considéreraient avoir un rôle à jouer dans les potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi des adolescents dyslexiques et qu'ils se sentaient en mesure de proposer des moyens thérapeutiques pour pallier ou prévenir ces pertes. C'est dans ce cadre que nous avons rencontré des orthophonistes et leurs patients adolescents dyslexiques.

### **1 Discussion des résultats**

#### **1.1 Parcours des adolescentes en lien avec leur dyslexie**

Chaque adolescente a un parcours en lien avec sa dyslexie qui lui est propre. A1 a commencé une rééducation orthophonique pour un trouble développemental du langage oral, A2 a eu un long parcours diagnostique ayant entraîné une incompréhension de sa part et de la part de ses enseignants, A3 a eu un diagnostic tardif et récent, A4 a été diagnostiquée jeune. Toutes ces adolescentes se sont construites avec des difficultés et vivent avec depuis des années. Elles déclarent toutefois ne pas être gênées par leurs difficultés dans leur vie quotidienne.

#### **1.2 Hypothèse 1 – Les adolescents dyslexiques développent des stratégies de compensation pour pallier leur trouble et ainsi limiter leurs pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi**

Les adolescentes rencontrées ont formulé un certain nombre de stratégies que nous avons regroupées par thèmes : stratégies facilitant la lecture et la compréhension, stratégies d'évitement ou d'abandon, de demande d'aide, de connaissance de ses besoins, d'appui sur sa rééducation orthophonique, d'appui sur ses centres d'intérêts et d'utilisation d'un autre moyen de communication. Ces stratégies permettent de pallier leur dyslexie, bien que la stratégie d'évitement ou d'abandon soit davantage une stratégie de fuite qu'une stratégie de compensation. Les stratégies facilitant la lecture et la compréhension ainsi que les stratégies de connaissance de ses besoins, d'appui sur sa rééducation orthophonique, d'appui sur

ses centres d'intérêts et d'utilisation d'un autre moyen de communication permettent de limiter de potentielles pertes de motivation, d'autonomie ou d'estime de soi. Les stratégies de demande d'aide et d'évitement ou d'abandon ne favorisent quant à elles pas l'autonomie, ni la motivation pour la lecture, ni l'estime de soi. Cette hypothèse est donc partiellement validée : les adolescentes rencontrées développent effectivement des stratégies pour pallier leur trouble mais toutes ne permettent pas de limiter leurs pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi.

La stratégie de relecture serait pertinente car Meheust (2012) explique qu'elle permet de comprendre, « la première lecture étant insuffisante à la compréhension ».

Les trois adolescentes les moins motivées par la lecture disent abandonner des lectures voire renoncer à lire à cause de leurs difficultés. Il a effectivement été montré que se sentir peu compétent en lecture a une influence négative sur la motivation pour la lecture et le plaisir de lire (Fenouillet, Marro, Meerschman, & Roussel, 2009). A3 disait même « *je n'ai pas envie de perdre mon temps à lire* » (A3, S6, R14). Fenouillet et collaborateurs (2009) expliquent que ce type de phrase est signe d'amotivation, A3 n'étant effectivement pas du tout motivée par la lecture.

Dans la stratégie de connaissance de ses besoins, A1, A3 et A4 disent connaître leurs difficultés et leurs besoins et plutôt bien vivre avec. Toutefois, les établissements scolaires d'A3 et d'A4 ne proposent pas d'aménagements adaptés à ces deux adolescentes, aménagements dont ces jeunes sont pourtant en demande. Ces adolescentes ont pu expliquer que cette absence d'écoute de leurs besoins par leur établissement joue sur leur moral et sur leur motivation scolaire. Masson et Fenouillet (2018) expliquaient effectivement que la motivation scolaire dépendait en grande partie du bien-être à l'école. A2 semblait quant à elle masquer son handicap en disant refuser les aménagements qui montreraient sa différence par rapport à ses camarades. Chatriot (2016) explique effectivement que les adolescents souffrent souvent davantage du regard des autres sur leurs difficultés que de leur trouble en lui-même, au point qu'ils puissent devenir très réticents face aux adaptations scolaires.

### **1.3 Hypothèse 2 – Il y aurait un effet du type de dyslexie sur les stratégies de compensation mises en place par les adolescents dyslexiques.**

Si les deux adolescentes ayant une dyslexie phonologique partagent deux stratégies communes facilitant la compréhension écrite (mise en couleur des informations importantes et reformulation à l'écrit) et la stratégie de demande d'aide à leur famille, toutes les autres stratégies sont partagées par diverses adolescentes,

quel que soit leur type de dyslexie. Bien que chaque sorte de dyslexie n'engendre pas les mêmes difficultés (Maeder, 2012; Pannetier, 2016), le type de dyslexie ne semble pas être la variable développant spécifiquement différentes sortes de stratégies. Les stratégies semblent davantage propres à chaque adolescente rencontrée. Toutefois, nous n'avons pu trouver dans la littérature de recherches permettant de confirmer ou d'infirmer nos propos. Cette hypothèse est alors invalidée, bien que, du fait de la petite taille de notre échantillon, il soit impossible de la généraliser.

#### **1.4 Hypothèse 3 – Les orthophonistes considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans les potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi des adolescents dyslexiques**

Toutes les orthophonistes sont soit plutôt d'accord, soit tout à fait d'accord pour dire qu'elles ont un rôle à jouer dans l'autonomie, la motivation et l'estime de leurs patients adolescents dyslexiques. Cette hypothèse est alors validée. En effet, l'autonomie fait partie intégrante de leur champ de compétences : l'orthophoniste « contribue au développement et au maintien de l'autonomie » (Code de la santé publique - Article L4341-1, 2016). De plus, la définition de la « motivation » du Dictionnaire de l'Orthophonie (Brin-Henry et al., 2011c) précise que la stimulation de la motivation est possible par les orthophonistes. Les orthophonistes interrogées considèrent toutefois que leur rôle est plus important dans l'autonomie et la motivation pour la rééducation orthophonique que dans la motivation scolaire et l'estime de soi, ces deux variables étant dépendantes d'autres facteurs environnementaux. En effet, les orthophonistes expliquaient par exemple que les exigences parentales et de l'établissement scolaire ou les notes (en adéquation ou non avec l'investissement du jeune) jouaient sur la motivation et l'estime de leurs patients. Masson et Fenouillet (2018) expliquent que la motivation scolaire dépendrait du bien-être à l'école.

#### **1.5 Hypothèse 4 – Les orthophonistes se sentent en mesure de proposer des moyens thérapeutiques pour pallier ou prévenir l'apparition de potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi chez leurs patients adolescents dyslexiques**

Les trois orthophonistes rencontrées proposent des moyens thérapeutiques pour prévenir et pallier les pertes d'estime de leurs patients. Concernant la motivation et l'autonomie, O2 et O3 proposent des moyens pour prévenir et pallier une perte de motivation et limiter une perte d'autonomie. O2 explique cependant qu'elle aborde ces trois notions de manière plutôt inconsciente. O1 ne propose quant à elle pas de

moyens pour prévenir ou pallier des pertes de motivation ou d'autonomie. Toutefois, elle se questionne quant à la prévention de la perte de motivation pour la rééducation orthophonique, en arrêtant la prise en soin avant l'apparition de cette perte.

Les orthophonistes semblent alors aborder ces potentielles pertes de motivation, d'autonomie et d'estime de soi de manières préventive, c'est-à-dire en amont de leur apparition, et palliative, une fois qu'elles sont apparues. Cet aspect de prévention fait partie de leur champ de compétences : « la pratique de l'orthophonie comporte la prévention » (Code de la santé publique - Article L4341-1, 2016).

Cette hypothèse n'est que partiellement validée puisque, si O2 et O3 se sentent en mesure de proposer des moyens thérapeutiques pour pallier ou prévenir de potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi de leurs patients dyslexiques, ce n'est pas le cas d'O1 en ce qui concerne l'autonomie et la motivation.

## **2 Analyse de la comparaison des stratégies des adolescentes avec les moyens thérapeutiques et observations des orthophonistes**

Les orthophonistes s'inscrivent dans les types de stratégies que mettent en place leurs patientes adolescentes dyslexiques. Une adolescente bénéficie d'un ordinateur au collège et toutes utilisent un ordinateur ou une tablette à domicile. Selon O3, cet outil technologique est un grand moyen pour les adolescents dyslexiques de gagner en autonomie. Cette aide technique, qu'est l'informatique, est de par sa définition, destinée à développer l'autonomie en compensant ou soulageant le handicap. De ce fait, elle permet également le développement de l'estime de soi et de la motivation (Despres, 2010; Galbiati & Wavreille, 2011).

Concernant les stratégies de bonne connaissance de ses besoins pour pallier ou masquer son handicap et de demande d'aide pour le pallier, O3 expliquait qu'il lui semblait important de poser un diagnostic orthophonique et ainsi de donner des clés aux patients pour comprendre leur pathologie. Cela influençait positivement l'estime de ses patients puisqu'enfin des mots étaient posés sur leurs difficultés, ce qui leur permettait de les comprendre pour pouvoir ensuite les pallier. Dans son mémoire, Martinez (2013) confirme ces propos et ajoute que le diagnostic permet de faciliter la compréhension des troubles du jeune dyslexique par sa famille et ses enseignants. Si O3 définissait l'autonomie comme la capacité de demander de l'aide, O1 et O2 la définissait comme la capacité de faire seul. Cela questionne quant à la stratégie de demande d'aide comme moyen ou non de gagner en autonomie. Le Dictionnaire d'Orthophonie (Brin-Henry et al., 2011a) définit l'autonomie comme « l'indépendance

fonctionnelle, morale et/ou intellectuelle ». Le fait de demander de l'aide à autrui ne permet pas une indépendance fonctionnelle et intellectuelle. De ce fait, nous considérons que la stratégie de demande d'aide ne favoriserait pas l'autonomie.

### **3 Limites et perspectives**

Cette étude comporte certains biais et limites. Tout d'abord, la taille de l'échantillon ne permet de pas généraliser les résultats obtenus. Rencontrer davantage d'adolescents aurait permis, en utilisant le critère de saturation (Savoie-Zajc, 1996), de découvrir d'autres stratégies, et de pouvoir savoir si le type de dyslexie n'a effectivement pas de lien avec les stratégies mises en place. Rencontrer plus d'orthophonistes aurait permis de découvrir d'autres moyens thérapeutiques permettant de prévenir ou pallier de potentielles pertes de motivation, d'autonomie et d'estime de soi. Enfin, il aurait également pu être intéressant de rencontrer les parents des adolescents puisqu'ils sont eux-mêmes vecteurs d'autonomie et peuvent susciter la motivation et l'estime de leur enfant. Ensuite, seules des filles ont participé à cette étude, ce qui a pu avoir une influence sur les résultats de leurs niveaux d'autonomie, de motivation et d'estime de soi et sur les types de stratégies mises en place. Par exemple, Gasparini et collaborateurs (2009) ont constaté que les filles étaient autonomes plus tôt dans le travail scolaire que les garçons. Nous avons également constaté que la méthode de recueil de données, par entretien, laissait peu de temps à la réflexion et ne permettait pas toujours aux adolescentes ou aux orthophonistes d'identifier toutes les stratégies de compensation ou tous les moyens thérapeutiques qu'elles mettent en œuvre. Enfin, nous n'avons pas pensé à demander aux adolescentes la sévérité de leur dyslexie. Nous ne pouvons donc connaître l'impact et l'influence de cette sévérité sur leurs niveaux d'autonomie, de motivation et d'estime de soi et sur les stratégies mises en place.

Gokelaere-Tornier (2011) a montré dans son mémoire que les adolescents dyslexiques étaient en recherche de stratégies de compensation. Meheust (2012) expliquait que développer ces stratégies pouvait permettre de limiter la demande d'aide et de « cultiver l'autonomie ». Notre étude s'inscrit dans cette lignée en permettant de recenser différentes stratégies mobilisées par les adolescents dyslexiques pour pallier leurs difficultés en lecture. Nous nous sommes également penchées sur l'autonomie, la motivation et l'estime de soi des adolescents dyslexiques puisque dans la littérature, leur perte apparaissait fréquente chez cette population, et, comme l'évoque O2, « *ces trois notions sont étroitement liées* ». Ainsi, notre étude

peut permettre aux adolescents de découvrir d'autres stratégies que celles qu'ils utilisent déjà et à leurs parents de mieux comprendre les ressources mobilisées par leur enfant. En effet, Gokelaere-Tornier (2011) a montré que 74% des patients dyslexiques qu'elle a rencontrés et 60% des parents souhaitaient maîtriser davantage de stratégies de compensation pour mieux gérer les difficultés lors des apprentissages scolaires. Cette étude permet également aux orthophonistes d'avoir une base de données de stratégies de compensation à proposer à leurs patients dyslexiques, stratégies sur lesquelles ils pourraient s'appuyer en séances de rééducation, et aider à leur appropriation par leurs patients de la manière la plus performante possible. Cette recherche permet également de recenser des moyens thérapeutiques que les orthophonistes peuvent mettre en place pour prévenir ou pallier les potentielles pertes de motivation, d'autonomie et d'estime de soi de leurs patients dyslexiques.

Ainsi, il nous semblerait pertinent de mettre en place un programme d'éducation thérapeutique du patient (ETP). Celui-ci permettrait d'améliorer les connaissances des patients dyslexiques et de leurs parents sur la dyslexie. Il permettrait également de les entraîner aux stratégies palliant les difficultés en lecture et d'aborder au travers des représentations les éléments susceptibles de limiter l'apparition de pertes de motivation, d'autonomie ou d'estime de soi. En effet, l'un des fondements de l'ETP est d'apporter de l'autonomie aux patients face à leur pathologie chronique. Il pourrait également être pertinent de créer un document d'information, telle une plaquette de prévention, recensant toutes les stratégies utilisées par les adolescents dyslexiques (à partir de celles récoltées dans cette étude et de nouvelles stratégies à recenser auprès d'autres adolescents dyslexiques) pour pallier leurs difficultés en lecture et ainsi limiter de potentielles pertes de motivation, d'autonomie ou d'estime de soi. Cette plaquette pourrait, comme expliqué dans le paragraphe précédent, être utile tant aux jeunes dyslexiques, qu'à leurs parents et qu'à leur orthophoniste.

Cette étude permet ainsi de regrouper différentes stratégies de compensation mises en place par les adolescents dyslexiques et des moyens thérapeutiques utilisés par les orthophonistes pour pallier de potentielles pertes de motivation, d'autonomie et d'estime de soi chez les patients dyslexiques. Elle peut servir de base de données tant pour les adolescents, que pour leurs parents que pour leurs orthophonistes. Toutefois, elle mériterait d'être enrichie en récoltant davantage de témoignages d'adolescents et d'orthophonistes.



## Références

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition). Arlington, VA, US: American Psychiatric Association.
- Apeda-dys France. (2010a). Ce que dit la Loi. Consulté 5 février 2019, à l'adresse <http://www.apeda-france.com/spip.php?article57>
- Apeda-dys France. (2010b). La reconnaissance de handicap. Consulté 5 février 2019, à l'adresse <http://www.apeda-france.com/spip.php?article58>
- Association des centres jeunesse du Québec. (2014). *Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre du Plan de Cheminement vers l'Autonomie*. Consulté à l'adresse <http://pca.msss.gouv.qc.ca/doc/GuidePCA29avril2014.pdf>
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* (4ème édition). Saint-Laurent, Canada: Erpi.
- Billard, C., & Touzin, M. (2004). *Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances. Livret 1 : Notions générales*. Paris: Signes Editions.
- Bosse, M.-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. In S. Valdois, P. Colé, & D. David, *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique* (p. 233-258). Marseille: Solal.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011a). Autonomie. In *Dictionnaire d'Orthophonie* (p. 33). Isbergues: Ortho Edition.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011b). Handicap. In *Dictionnaire d'Orthophonie* (p. 124). Isbergues: Ortho Edition.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011c). Motivation. In *Dictionnaire d'Orthophonie* (p. 178). Isbergues: Ortho Edition.

- Carawan, L. W., Nalavany, B. A., & Jenkins, C. (2015). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late adulthood. *Aging & Mental Health*, 284-294. <https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1008984>
- Chatriot, M. (2016). Les troubles des apprentissages chez l'enfant : comment l'enfant et les parents les vivent. *Enfances & Psy*, (71), 138-149. <https://doi.org/10.3917/ep.071.0138>
- Cheminal, R., Davy-Aubertin, C., & Hirt, A. (2009). *Intégration scolaire des élèves dyslexiques : propositions de l'Académie de Montpellier*. Consulté à l'adresse <http://www.coridys.fr/wp-content/uploads/2016/06/Integration-scolaire-dyslexique-exemple-acad%C3%A9mie-montpellier.pdf>
- Code de la santé publique - Article L4341-1. , L4341-1 Code de la santé publique § (2016).
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood, *Strategies of Information Processing* (p. 151-216). Londres, Angleterre: Academic Press.
- Cousquer, S. (2018). *Impact d'un outil métacognitif et de renforcement positif sur la motivation et l'apprentissage chez des patients avec TDAH (Mémoire d'orthophonie)*. Consulté à l'adresse <https://eds-a-ebscohost-com.docelec.univ-lyon1.fr/eds/detail/detail?vid=0&sid=9e5ca3ab-5a79-4768-82d2-8cfb9eb90a6c%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbmc9Znlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=bul.482124&db=cat06264a>
- De Broca, A. (2017). *Le développement de l'enfant. Du normal aux principaux troubles du développement* (6ème édition). Amsterdam, Pays-Bas: Elsevier Masson.

- Despres, G. (2010). Les aides techniques au collège auprès d'adolescents avec des troubles des apprentissages, Summary. *Développements*, (6), 43-52. <https://doi.org/10.3917/devel.006.0043>
- Egalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. , Pub. L. No. Loi n° 2005-102, § Art. L. 114, Code de l'action sociale et des familles (2005).
- Fenouillet, F., Marro, C., Meerschman, G., & Roussel, F. (2009). Motivations autodéterminées et lecture. *Enfance*, (4), 397-422. <https://doi.org/DOI.10.4074/S0013754509004030>
- Fumel, S., & Trosseille, B. (2011). Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après Pisa. *Éducation & formations*, (80), 61-68.
- Galbiati, C., & Wavreille, F. (2011). Les moyens de suppléance dans les troubles du langage écrit. In *Les entretiens de Bichat.orthophonie*. Toulouse: Europa Digital and Publishing.
- Gasparini, R., Joly-Rissoan, O., & Dalud-Vincent, M. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 93-109. <https://doi.org/10.4000/rfp.1791>
- Gokelaere-Tornier, D. (2011). *Programme d'Education Thérapeutique pour le Patient dyslexique : étude préliminaire* (Mémoire d'orthophonie). Consulté à l'adresse <http://www.sudoc.abes.fr/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=15602232X&COOKIE=U10178,Klecteurweb,I250,B341720009+,SY,NLECTEUR+WEBOPC,D2.1,E44e3c582-2d4,A,H,R89.80.111.5,FY>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in

- young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00234>
- Kugler, E., & Claudon, M. (2011). *La motivation de l'enfant dans la prise en charge orthophonique* (Mémoire d'orthophonie). Université Henri Poincaré Nancy 1, Nancy.
- Launay, L. (2018). Du DSM-5 au diagnostic orthophonique : élaboration d'un arbre décisionnel. *Rééducation Orthophonique*, (273), 71-92.
- Maeder, C. (2012). Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ? *Développements*, (13), 29-37.
- Martinez, C. (2013). *L'intérêt d'une prise en charge de groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques* (Mémoire d'orthophonie). Consulté à l'adresse <https://petale.univ-lorraine.fr/notice/view/univ-lorraine-ori-21913>
- Masson, J., & Fenouillet, F. (2018). Favoriser le bien-être à l'école pour soutenir la motivation des élèves. *La santé en action*, (445), 52.
- McArthur, G., Castles, A., Kohnen, S., & Banales, E. (2016). Low self-concept in poor readers: prevalence, heterogeneity, and risk. *PeerJ*, e2669. <https://doi.org/10.7717/peerj.2669>
- MDPH. (2011). Qu'est-ce que la CDAPH ? Consulté 5 février 2019, à l'adresse MDPH: [http://www.mdph.fr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=110:quet-ce-que-la-cdaph-&catid=50&Itemid=81](http://www.mdph.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=110:quet-ce-que-la-cdaph-&catid=50&Itemid=81)
- Meheust, S. (2012). *Vers un programme d'Education Thérapeutique pour adolescents dyslexiques : Identifier des stratégies efficaces de compréhension des*

- consignes* (Mémoire d'orthophonie). Université de Caen Basse-Normandie, Caen.
- Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. E. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73-78.
- OMS. (2019). Développement des adolescents. Consulté 30 janvier 2019, à l'adresse WHO:  
[https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/)
- OMS, Fonds des Nations Unies pour la Population, & Fond des Nations Unies pour l'Enfance. (1999). *Développement des adolescents* (Rapport technique N° 886). Consulté à l'adresse  
[http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/)
- Pannetier, E. (2016). *Mieux comprendre la dyslexie et autres troubles de l'apprentissage*. Escalquens: Dangles.
- Reid, G. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage: Intégration et styles d'apprentissage* (A. Henrion, Trad.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (2013). Autonomie. In *Le Petit Robert* (p. 186). Paris: Le Robert.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, US: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy, *The Development of the Self* (p. 205-246). Cambridge, Mass., US: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Samson, A., & Julien, A. (2014). *Profil motivationnel de l'élève*. Consulté à l'adresse [http://www.soudagebeauce.ca/pme/pdf/PME\\_eleve.pdf](http://www.soudagebeauce.ca/pme/pdf/PME_eleve.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (1996). Saturation. In A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Shadili, G. (2014). Adolescents et jeunes adultes. *L'information psychiatrique*, 90(1), 11-19. <https://doi.org/10.3917/inpsy.9001.0011>
- Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305-316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Consulté 31 janvier 2019, à l'adresse Correspondance website: <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>
- Warchol, N. (2012). Autonomie. In M. Formarier & L. Jovic, *Les concepts en sciences infirmières* (p. 87-89). Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134.htm>

Annexe A

**MÉMOIRE D'ORTHOPHONIE**

Stratégies mises en place par les adolescents dyslexiques pour pallier leurs potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi et moyens thérapeutiques utilisés par les orthophonistes pour prévenir ou pallier ces pertes

Et en plus court, ça donne quoi ?

Des adolescents dyslexiques

On recherche qui ?

Et leur orthophoniste

Pour quoi faire ?

- . Connaître vos ressentis face aux pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi dont souffrent régulièrement les adolescents dyslexiques
- . Recenser les moyens que vous pouvez mettre en place pour prévenir ou remédier ces pertes

Comment ?

Quand ?

Dès que possible !

A l'aide d'un court questionnaire puis d'un entretien

Savoir comment tu fais pour surmonter tes difficultés en lecture !

Et nous savons que tu es plein de ressources !

Si vous êtes motivé pour faire ce bout de chemin ensemble, envoyez moi un mail : [laure.decelle@orange.fr](mailto:laure.decelle@orange.fr)

Merci et à bientôt !

Université Claude Bernard Lyon 1

## Annexe B

### Notice d'information mémoire d'orthophonie

**Directeur du mémoire** : Nathaly JOYEUX, orthophoniste et responsable de l'ERU 40 au sein du LURCO, nathalyjoyeux@gmail.com

**Etudiant** : Laure DECELLE, étudiante en Master 2 Orthophonie – Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation, UCBLyon 1, laure.decelle@orange.fr

Madame, Monsieur,

Nous vous proposons de participer de façon volontaire à un recueil de données sur les stratégies mises en place par les adolescents dyslexiques pour pallier leurs potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime d'eux-mêmes et sur les moyens thérapeutiques utilisés par les orthophonistes pour prévenir ou pallier ces pertes.

Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à ce recueil de données. Si vous acceptez, vous pouvez décider à tout moment d'arrêter votre participation sans donner de justification et sans conséquence particulière.

Vous pourrez prendre le temps pour lire et comprendre toutes les informations présentées ici, réfléchir à votre participation, et poser toute question éventuelle au responsable de l'étude (Nathaly Joyeux) ou à la personne réalisant le recueil de données (Laure Decelle).

**But de l'étude** : Cette étude a pour but de recenser les différentes stratégies mises en place par les adolescents dyslexiques pour pallier leurs potentielles pertes d'autonomie, de motivation et d'estime d'eux-mêmes ainsi que les moyens thérapeutiques utilisés par les orthophonistes pour prévenir ou pallier ces pertes.

**Déroulement de l'étude et méthode** : Pour effectuer cette étude, nous recherchons des adolescents dyslexiques et leurs orthophonistes.

Que vous soyez adolescent dyslexique ou orthophoniste, nous vous ferons compléter un questionnaire en amont d'un entretien avec Laure Decelle. Ces deux temps auront lieu entre les mois d'octobre 2018 et janvier 2019, à Lyon ou ses environs proches. Le lieu précis sera à convenir avec vous.

Pour les adolescents dyslexiques : le questionnaire vous prendra environ 30 minutes et a pour but de recueillir des informations concernant votre parcours orthophonique et scolaire et connaître votre perception de votre niveau d'autonomie, de motivation et d'estime personnelle face aux tâches de lecture. L'entretien a quant à lui pour objectif de recenser les difficultés auxquelles vous pouvez être confronté dans différentes situations de lecture ainsi que les différentes stratégies que vous mettez ou aimerez mettre en place pour pallier ces difficultés. Il durera environ une heure.



Pour les orthophonistes : le questionnaire vous prendra environ 5 minutes et a pour but de recueillir des informations concernant votre pratique professionnelle auprès des adolescents dyslexiques. L'entretien vise quant à lui à connaître vos ressentis face aux pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi face aux tâches de lecture dont souffrent régulièrement ces patients, et les moyens que vous mettez ou avez mis en place pour prévenir ou remédier ces pertes. Il durera environ une heure.

**Frais** : Votre collaboration à ce recueil de données n'entraînera pas de participation financière de votre part.

**Législation – Confidentialité** : Toute donnée vous concernant sera traitée de façon confidentielle. Ces données seront codées sans mention de votre nom et prénom. La publication des résultats ne comportera aucun résultat individuel. Les données recueillies peuvent faire l'objet d'un traitement informatisé. Selon la Loi Informatique et Liberté (loi n°78-17 du 6 janvier 1978 modifiée), vous bénéficiez à tout moment du droit d'accès, de rectification et de retrait des données vous concernant auprès du responsable de l'étude (le Directeur du Mémoire). Vous pouvez formuler la demande d'être informé des résultats globaux de ce mémoire. Aucun résultat individuel ne pourra être communiqué.

**Bénéfices potentiels** : La finalité de cette étude est de recenser les stratégies mises en place par les adolescents dyslexiques pour pallier leur trouble et ainsi gagner en autonomie, en motivation et en estime de soi face aux tâches de lecture. Cette étude a également pour objectif de mettre en évidence les moyens thérapeutiques utilisés par les orthophonistes pour prévenir ou pallier les pertes d'autonomie, de motivation et d'estime de soi dont souffrent un certain nombre d'adolescents dyslexiques. Ce recueil permettrait dans la pratique orthophonique de regrouper des pistes de prise en soin et de stratégies permettant de favoriser, si nécessaire, la motivation, l'autonomie et l'estime de soi de nos patients dyslexiques, facteurs clés dans le développement et l'individualisation des adolescents.

**Risques potentiels** : Le recueil de données ne présente aucun risque sérieux prévisible pour les personnes qui s'y prêteront.

Nous vous remercions pour la lecture de cette notice d'information et pour votre intérêt pour notre projet !

Nous restons disponibles pour toute demande d'information complémentaire.

Nathaly Joyeux et Laure Decelle

**Annexe C**

**Questionnaire – Adolescents**

Date : .....

- . **Sexe** : .....
- . **Age** : .....
- . **Département** : .....
- . **Profession des parents** :
- Mère : .....
- Père : .....
- . **Classe** : .....
- . **Mode de scolarisation** : école ordinaire / ULIS / école professionnelle (type de professionnalisation : .....)/ scolarisation à la maison / Autre : .....
- . **Année de pose du diagnostic de dyslexie** : .....
- . **Nom de la dyslexie** : .....
- . **Avez-vous déjà suivi une rééducation orthophonie ?** Oui / Non
- . **Parcours orthophonique** :
- Durée du suivi : .....
- Période(s) de pause dans la rééducation orthophonique ? Oui / Non  
Si oui, quand et durant combien de temps ? .....
- Suivi orthophonique en cours ? Oui / Non
- . **Avez-vous déjà bénéficié de soutien scolaire en lien avec vos difficultés en lecture ?** Oui / Non
- . **Avez-vous déjà bénéficié ou bénéficiez-vous actuellement d'aménagements spécifiques à l'école en liens avec vos difficultés en lecture ?** Oui / Non **Si oui, lesquels ?** .....
- . **Est-ce que quelqu'un de votre famille a été diagnostiqué dyslexique ou éprouve des difficultés en lecture ?** Oui / Non  
**Si oui, qui ?** .....

. **Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en cochant la case appropriée.**

	<b>Tout à fait en désaccord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Plutôt en accord</b>	<b>Tout à fait en accord</b>
Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre				

	<b>Tout à fait en désaccord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Plutôt en accord</b>	<b>Tout à fait en accord</b>
Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités				
Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté				
Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens				
Je sens peu de raisons d'être fier de moi				
J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même				
Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi				
J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même				
Parfois je me sens vraiment inutile				
Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien				

*Echelle de Rosenberg*

<b>A l'école</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Plutôt pas d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
Je sais pourquoi je viens à l'école				
De façon générale, je vais à l'école parce que je suis obligé (loi, parents, etc.)				
Réussir à l'école est important pour moi				
J'ai des difficultés à me mettre au travail à l'école				
J'ai des difficultés à me mettre à faire mes devoirs				
Dans la majorité de mes cours, je m'intéresse à ce qu'on m'enseigne				

	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Plutôt pas d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
Ce que j'apprends à l'école peut m'être utile dans la vie.				

Questions adaptées de « La motivation en contexte scolaire » de Viau (1994) et du questionnaire québécois de la Commission scolaire Beauce-Etchemin (Samson & Julien, 2014).

<b>En séance de rééducation en orthophonie</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Plutôt pas d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
Je sais pourquoi je vais voir un(e) orthophoniste				
J'ai des difficultés à me mettre au travail pendant ces séances				
De façon générale, je vais voir l'orthophoniste parce que je suis obligé (par mes parents par exemple)				
J'en ai marre des séances d'orthophonie				
Mes séances d'orthophonie me sont utiles				

Questions adaptées de « La motivation en contexte scolaire » de Viau (1994) et du questionnaire québécois de la Commission scolaire Beauce-Etchemin (Samson & Julien, 2014).

<b>En situation de lecture</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Plutôt pas d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
Je ne lis que si j'y suis obligé(e)				
La lecture est l'un de mes loisirs préférés				
J'aime bien parler de livres avec d'autres gens				
J'ai du mal à finir un livre				
J'aime bien recevoir un livre en cadeau				

	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Plutôt pas d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
Pour moi, la lecture est une perte de temps				
J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque				
Je ne lis que pour trouver des informations dont j'ai besoin				
Je n'arrive pas à rester assis(e) à lire tranquillement pendant plus de quelques minutes				

*Items de l'indice de plaisir de la lecture issus de l'étude PISA 2009*

	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Plutôt pas d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
Quand je lis un document, j'arrive à repérer l'information dont j'ai besoin				
Chaque semaine, j'essaie de planifier mes activités et ce que je dois faire				
J'arrive à prévoir les étapes que je dois suivre pour réaliser un projet (scolaire, personnel, lié à mes activités extrascolaires...)				
Je connais mes forces et mes difficultés				
J'ai l'impression d'avoir le contrôle sur ma vie				
Je m'implique dans ce que je fais				
Je suis capable de demander de l'aide				

*Questions issues du Plan de Cheminement vers l'Autonomie (PCA)*

## Annexe D

### Trame d'entretien – Adolescents

Date : .....

#### **. Raconte-moi ton parcours en lien avec ta dyslexie.**

- Sais-tu de quand date le diagnostic ?
- Connais-tu le nom de ta dyslexie ?
- Peux-tu m'expliquer les difficultés que tu as en lecture, comment se traduisent-elles ?
- Comment as-tu vécu l'annonce du diagnostic ?
- Comment vis-tu le fait d'avoir ces difficultés en lecture ?
- As-tu d'autres difficultés en lien avec ta dyslexie (dysorthographe, trouble de l'attention...) ?

#### **. Raconte-moi comment ça se passe pour toi quand tu es au restaurant et que tu dois lire le menu pour choisir ce que tu vas prendre.**

- À quelles difficultés es-tu confronté ?
- Comment fais-tu pour les surmonter ?
- Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans la lecture des menus ?
- En général, les autres ont terminé leur lecture avant toi ou tu as terminé avant eux ? Comment ça se passe par rapport aux autres ?
- Tu choisis tel aliment parce que tu l'adores ou parce que ça t'évite de lire tout le menu ?
- As-tu une technique pour lire le menu ?

#### **. Lorsque tu utilises les réseaux sociaux (Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter...) ou les SMS, es-tu gêné par ta dyslexie / tes difficultés en lecture ?**

- Si oui, de quelle manière / quelles sont tes difficultés ?
- Comment fais-tu si tu ne comprends pas certaines abréviations ?
- Est-ce qu'elles te freinent dans ton utilisation ?
- Comment fais-tu pour surmonter ces difficultés auxquelles tu es confronté ?
- Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant t'aider dans tes lectures sur les réseaux sociaux ou sur internet en général ? Et sur ton téléphone ?

#### **. Raconte-moi comment ça se passe quand tu dois échanger des mails avec quelqu'un.**

- À quelles difficultés es-tu confronté ?
- Comment fais-tu pour les surmonter ?
- Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant t'aider lors de cette tâche ?
- Lorsque c'est possible, préfères-tu utiliser un autre moyen de communication (téléphone par exemple) ?

**. Raconte-moi comment ça se passe lorsque tu dois lire un plan (métro, bus, carte d'une ville...).**

- À quelles difficultés es-tu confronté ?
- Comment fais-tu pour les surmonter ? Quelles stratégies utilises-tu quand tu te sens bloqué ?
- Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans la lecture des plans ?

**. Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis les panneaux explicatifs dans les musées, dans les transports en commun, en ville...**

- À quelles difficultés es-tu confronté ?
- Comment fais-tu pour les surmonter ?
- Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans leur lecture ?
- Utilises-tu un audioguide ?

**. Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis un article, un magazine (papier ou sur internet).**

- À quelles difficultés es-tu confronté ?
- Comment fais-tu pour les surmonter ?
- Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans leur lecture ?

**. Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis ce que tu dois faire dans ton agenda.**

- À quelles difficultés es-tu confronté ?
- Comment fais-tu pour les surmonter ?
- Est-ce que tu as déjà vu, utilisé ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans ce type de lecture ?

**. Raconte-moi comment se manifestent tes difficultés en lecture à l'école.**

- Quels domaines concernent-ils ? Exemple : lecture de consignes, lecture des appréciations des enseignants sur des devoirs, lecture de livres imposés, questions sur un texte (historique, scientifique...)...
- Comment fais-tu pour surmonter ces différentes difficultés ? Oses-tu demander de l'aide si besoin ?
- Des choses ont-elles été mises en place par le collège/lycée pour t'aider lors de situations de lecture ? Exemple : documents écrits plus gros, lecture à voix haute par l'enseignant ou un camarade, tiers-temps, photocopiés, ordinateur...
- Est-ce que tu as déjà vu, utilisé ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans les tâches de lecture à l'école ?

**Annexe E**

**Questionnaire – Orthophonistes**

Date : .....

- . **Date d'obtention du diplôme** : .....
- . **Type d'exercice** : libéral / salarié (type d'établissement : .....)  
/ mixte (type d'établissement : .....
- . **Prenez-vous actuellement en charge des adolescents dyslexiques (début de l'adolescence à 10 ans selon l'OMS), ou l'avez-vous déjà fait ?** Oui / Non
- . **Quelle part de votre patientèle représentent les adolescents dyslexiques ?** Pas du tout fréquente / Peu fréquent / Plutôt fréquente / Très fréquente
- . **Avez-vous déjà effectué des formations dans le domaine de la dyslexie ou pouvant se rattacher à cette pathologie ?** Si oui, lesquelles et quand approximativement. ....  
.....  
.....  
.....
- . **Généralement, à quelle fréquence voyez-vous les adolescents dyslexiques ?** 1 fois par semaine sur du long terme / Plusieurs fois par semaine sur du court terme / Autre : .....

<b>Vous considérez que vous avez un rôle à jouer, auprès de vos patients, dans :</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Plutôt pas d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
Leur autonomie				
Leur motivation pour leur rééducation orthophonique				
Leur motivation scolaire				
Le développement d'une bonne estime d'eux-mêmes				
Leur mise en place de stratégies de compensation				
La mise en place d'adaptations scolaires				
La participation aux équipes éducatives				



## Annexe F

### Trame d'entretien orthophonistes

Date : .....

**. Pour prendre en soin des patients dyslexiques, quel type de matériel utilisez-vous préférentiellement ?**

**. Chez les patients dyslexiques, il ressort dans la littérature et dans des mémoires d'orthophonie une perte de motivation tant scolaire qu'orthophonique, une perte d'estime de soi, et une perte d'autonomie.**

#### 1. Motivation :

- Pour vous, qu'est-ce que la motivation ? Comment se traduit-elle ?
- Avez-vous déjà ressenti chez des adolescents dyslexiques une perte de motivation face aux tâches de lecture liée à leur pathologie ?
- Comment se traduisait-elle / se manifestait-elle ? Quels en étaient les signes ?
- Avez-vous mis en place quelque chose en particulier pour prévenir cette perte ou pour y remédier ?

#### 2. Estime de soi :

- Pour vous, qu'est-ce que l'estime de soi ? Comment se traduit-elle ?
- Avez-vous déjà ressenti chez des adolescents dyslexiques une perte d'estime de soi liée à leur pathologie ?
- Comment se traduisait-elle / se manifestait-elle ? Quels en étaient les signes ?
- Avez-vous mis en place quelque chose en particulier pour prévenir cette perte ou pour y remédier ?
- Avez-vous déjà orienté votre patient et/ou son entourage vers un spécialiste en particulier (psychologue, pédopsychiatre...) ?

#### 3. Autonomie :

- Pour vous, qu'est-ce que l'autonomie ? Comment se traduit-elle ?
- Avez-vous déjà ressenti chez des adolescents dyslexiques une perte d'autonomie face aux tâches de lecture liée à leur pathologie ?
- Comment se traduisait-elle / se manifestait-elle ? Quels en étaient les signes ?
- Avez-vous mis en place quelque chose en particulier pour prévenir cette perte ou pour y remédier ?

**. Certains adolescents vous ont-ils déjà spontanément suggéré des stratégies, des moyens de compensation face à leur trouble ? Si oui, lesquels ?**

**. Vous êtes-vous déjà appuyé sur ces stratégies évoquées par vos patients en les proposant à d'autres adolescents dyslexiques ?**

## Annexe G

*Interventions de l'enquêteur*

Réponses de l'adolescente

### Entretiens des adolescentes

#### A1

#### **[Séquence 1] Raconte-moi ton parcours en lien avec ta dyslexie.**

*Sais-tu de quand date le diagnostic ?*

1- 2013.

*Connais-tu le nom de ta dyslexie ?*

2-Dyslexie mixte.

*Peux-tu m'expliquer les difficultés que tu as en lecture, comment se traduisent elles ?*

3-Je comprends pas tout de suite le texte et des fois j'arrive pas à lire les mots, comprendre les mots.

*D'accord et même à les lire, à les déchiffrer des fois c'est difficile ?*

4-Ouais.

*Quand c'est des mots nouveaux ou quand c'est des mots fréquents ou les deux ?*

5-Nouveaux mais si je les ai déjà vus une fois bah ça va un peu mieux mais si c'est des mots compliqués au bout de la deuxième fois je vais pas réussir.

*Donc surtout les mots nouveaux quand même ?*

6-Oui.

7-Ça fait 10 ans cette année que je fais de l'orthophoniste. Avant quand j'étais petite en fait j'arrivais pas à parler, y avait que ma sœur qui me comprenait.

*Donc c'est pour ça que tu as commencé à faire de l'orthophonie ?*

8-Ouais. Plutôt sur ça et après bah on a découvert que j'avais des dys.

*D'accord et là t'as encore du mal à parler ou non ça va ?*

9-Ouais des fois quand j'suis fatiguée, j'parle très vite.

*Et on t'a dit que c'était quelque chose en particulier ? On a mis un mot dessus ? J'sais pas, bredouillement ?...*

10-Non.

*Dysphasie ? Non ça te dit rien tout ça ?*

11-Bah dysphasie oui.

*Comment as-tu vécu l'annonce du diagnostic ?*

12-Au début j'savais pas qu'est ce que c'était. Donc quand je savais qu'est ce que c'était bah faut que j'me tiens et que j'continue.

*D'accord donc ça t'a plutôt motivé tu veux dire ?*

13-Ouais, pour apprendre.

*Ça t'a pas rendu triste en tout cas ?*

14-Non, ou j'me rappelle pas.

*Comment vis tu le fais d'avoir ces difficultés en lecture ?*

15-Bah bien.

*Ça te pose pas trop de problèmes, ça te dérange pas trop ?*

16-Non, parce que t'manière j'arrive un peu plus lire qu'avant donc

*Donc du coup ça va ?*

17-Ouais.

*As-tu d'autres difficultés en lien avec ta dyslexie (dysorthographe, trouble de l'attention...) ?*

18-Dysphasie, dysorthographe, peut-être trouble de l'attention j'le vois au collège et comme j'ai une AESH, elle m'dit « concentre-toi, concentre-toi [*ne sait pas si ça a été diagnostiqué*].

**[Séquence 2] Raconte-moi comment ça se passe pour toi quand tu es au restaurant et que tu dois lire le menu pour choisir ce que tu vas prendre.**

*À quelles difficultés es-tu confrontée ?*

1-C'est pas des mots qu'on utilise tous les jours donc c'est un peu dur.

*T'as du mal à lire les noms des plats que tu connais pas c'est ça ?*

2-Oui mais après je lis dessous c'que y a dedans et normalement j'connais. Sinon je fais lire à mes parents pour qu'ils m'dit qu'est ce que c'est.

*Comment fais-tu pour les surmonter ?*

3-[Fait lire à ses parents, lit les ingrédients écrits sous le nom du plat, relit plusieurs fois]

*Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans la lecture des menus ?*

4-Pas que les mots soient trop compliqués dans les restaurants.

*En général, les autres ont terminé leur lecture avant toi ou tu as terminé avant eux ? Comment ça se passe par rapport aux autres ?*

[Pas trop. Ne se sent pas trop lente par rapport aux autres.]

5-'Fin au collège quand il faut lire un texte tout le monde, bah y en a qui ont déjà fini mais ils lisent tout le temps et ils vont très vite, mais après y en a d'autres qui sont même pas dys qui finit après moi.

*Tu choisis tel aliment parce que tu l'adores ou parce que ça t'évite de lire tout le menu ?*

6-Si j'connais un truc que j'aime bien bah je prends ou si j'connais rien bah ouais les aliments.

*Par exemple s'il y a des photos sur la carte tu vas regarder préférentiellement les photos ou d'abord le texte ?*

7-Lire le texte avant parce que les photos des fois elles sont trompeuses.

*As-tu une technique pour lire le menu ?*

8-Je regarde si y a des menus, 'fin d'abord j'regarde les menus si y a des trucs que j'aime bien j'prends un menu sinon bah j'prends autre chose.

*Donc toi ça t'embête pas de tout lire ?*

9-Nan bah d'abord je lis les trucs et si y a un truc que j'ai vraiment envie bah je lis après le reste qu'est qu'y a dedans.

**[Séquence 3] Lorsque tu utilises les réseaux sociaux (Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter...) ou les SMS, es-tu gêné par ta dyslexie / tes difficultés en lecture ?**

*Si oui, de quelle manière / quelles sont ces difficultés ?*

1-J'ai pas de difficultés

2-[Utilise les abréviations avec ses amis, mais n'est pas gênée car les connait. S'il y a une abréviation, elle demande à la personne « ça veut dire quoi ça » et après elle relit le texte comme elle sait ce que ça veut dire].

*Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant t'aider dans tes lectures sur les réseaux sociaux ou sur internet en général ?*

3-Ecrire plus gros.

*T'aimes pas trop quand c'est écrit petit toi ?*

4-Oui et aussi quand y a des longs textes et que ..., 'fin moi des fois j'ai besoin de couleurs pour bien voir les lignes, mettre un truc pour pas qu'j'lise les lignes dessous. Quand c'est écrit ptit encore plus c'est un peu difficile

*Mais en tout cas ça te freine pas dans l'utilisation des réseaux sociaux, tu vas quand même les utiliser ?*

5-Ouais.

#### **[Séquence 4] Raconte-moi comment ça se passe quand tu dois échanger des mails avec quelqu'un.**

*À quelles difficultés es-tu confronté ?*

1-Les mots compliqués.

*D'accord et comment c'est présenté ça te dérange pas toi ?*

2-Nan parce que souvent c'est des paragraphes et les paragraphes moi ça m'aide.

*Et c'est pas écrit trop petit ?*

3-Bah j'zoom quand c'est écrit trop petit.

*Tu les regardes sur un ordinateur ou sur une tablette ?*

4-J'les regarde sur mon téléphone.

*Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant t'aider lors de cette tâche ?*

5-[Rien de plus que ce qui a été dit avant]

*Lorsque c'est possible, préfères-tu utiliser un autre moyen de communication (téléphone par exemple) que le mail ?*

6-SMS. Et téléphoner, j'téléphone pas beaucoup.

*T'aimes pas trop téléphoner ?*

7-Nan j'téléphone plutôt à mes grands-parents quand ils appellent.

*Donc toi les mails ça te va bien finalement*

8-Ouais.

#### **[Séquence 5] Raconte-moi comment ça se passe lorsque tu dois lire un plan (métro, bus, carte d'une ville...)**

*À quelles difficultés es-tu confronté ? Si a des difficultés, c'est par manque d'exercice ou l'impression qu'il y a un truc qui ne fonctionne pas ?*

1-Au début c'était difficile quand j'savais pas où c'était et tout ça. C'est cette année que j'ai appris l'échelle, avant j'arrivais pas bien à lire, là j'y arrive mieux.

*Tu avais du mal à te repérer dessus ?*

2-Ouais.

*C'était le plan d'une ville ?*

3-Plutôt le plan d'une campagne.

*Et la taille des écritures, parce que souvent c'est écrit assez petit sur les plans, ça te gênait pas ?*

4-Non.

*Comment fais-tu pour les surmonter ? Quelles stratégies utilises-tu quand tu te sens bloqué ?*

5-J'essayais d'me... où j'étais et où j'avais aller j'faisais, j'suivais la route après.

*Tu t'es entraînée toute seule ?*

6-Nan avec papa et maman.

*Et pour toi ça te dérange pas comment c'est présenté un plan, le fait qu'y ait plein d'informations, de choses différentes sur la même chose ?*

7-Nan.

## **[Séquence 6] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis les panneaux explicatifs dans les musées, dans les transports en commun, en ville...**

*Tu les lis toi les panneaux explicatifs ?*

1-Nan, enfin quand y a un truc qui m'intéresse j'commence puis après j'abandonne parce que ... parce que ça parle scientifique et moi j'suis pas très fan et c'est trop long.

*Donc en général tu vas lire un peu le début et après tu arrêteras parce que tu en auras marre c'est ça ?*

2-Ouais.

*Et t'arrête parce que c'est le thème qui t'intéresse pas ou parce que les mots ou les phrases sont trop difficile à comprendre ?*

3-Bah les mots et les phrases sont difficiles à comprendre et après bah c'est long aussi.

*Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans leur lecture ?*

4-Plus gros p't'être et que les mots soient moins difficiles.

*Utilise un audioguide ?*

5-Pas trop.

*Tu préfères lire les panneaux qui t'intéressent ?*

6-Ouais...

*Et quand y a un truc qui t'intéresse vraiment mais qu'est difficile à lire, tu vas continuer quand même à essayer de le lire ?*

7-Oui.

*Et tu vas faire comment pour que ce soit plus facile pour toi de comprendre c'qu'est écrit ?*

8-Bah j'avais demandé à maman de m'expliquer les trucs que j'ai pas compris.

*Tu demandes à ta sœur des fois ou pas ?*

9-Oui. J'suis allée à un musée à Rome et y a que elle qui parlait un peu italien, et y avait la Louve de Rome donc moi ça m'intéresse donc bah elle m'a un peu aidée, elle m'a un peu expliqué.

## **[Séquence 7] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis un article, un magazine (papier ou sur internet)**

1-[Lit les trucs qui l'intéresse].

*À quelles difficultés es-tu confronté ?*

2-[Pas vraiment de difficultés].

*Les mots sont jamais trop difficiles à comprendre ou les phrases pas trop dures ?*

3-Nan, j'lis plutôt les choses qui sont pour les adolescents ou les enfants, aussi pour les adultes mais moins.

*C'est dans quels genres de magazines par exemple ?*

4-Bah j'ai sciences et vie junior et des fois sur Snapchat aussi y a des magazines.

*Donc tu trouves que le vocabulaire est plus adapté, que c'est plus facile*

5-Ouais

*Et souvent les articles c'est des textes un p'tit peu longs, ça ça t'dérange pas toi ?*

6-Non.

*En tout cas ça te fait pas peur de lire des textes qui sont longs ?*

7-Nan. 'Fin quand c'est un texte qu'est long, et que ça m'intéresse pas, y a une p'tite partie qui m'intéresse, ça ça peut...

*Et du coup tu vas quand même tout lire ou tu vas lire juste la p'tite partie qui t'intéresse ?*

8-Bah souvent j'lis que la ptite partie et si j'ai encore du temps bah p't'être j'peux savoir qu'est c'que ça dit avant.

### **[Séquence 8] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis ce que tu dois faire dans ton agenda.**

*Comment tu fais pour t'en servir, t'a des p'tits moyens pour que ce soit plus facile à relire après ?*

1-Oui, ben j'écris d'abord la matière, des fois j'la souligne ou pas, j'mets 2 points et après j'écris les devoirs, mais en 4<sup>ème</sup> j'ai moins de devoirs qu'en 5<sup>ème</sup>-6<sup>ème</sup>.

*Et est-ce que des fois tu as du mal à te relire ou à t'organiser dans ton agenda ?*

2-Euh non, mon agenda ça va, après c'est où ça va.

*A organiser où écrire chaque devoir ?*

3-Euh nan, mais c'est que quand j'écris les devoirs après des fois je loupe des parties que le prof écrit donc j'm'en rappelle pas de quelle feuille il s'agit.

*Et c'est parce que... 'Fin le prof dit à l'oral et c'est à vous d'écrire ou il écrit au tableau ?*

4-Bah souvent il écrit au tableau mais des fois il dit à l'oral à la fin du cours donc on écrit vite.

*Et t'as pas toutes les informations parce que t'as pas eu le temps de les noter ou parce que ... ?*

5-Ben parce que j'suis, euh des fois j'pense que j'vais y retenir et en fait nan j'y retiens pas.

*Et par contre l'organisation dans ton agenda, savoir qu'il faut écrire tel devoir pour tel jour, ça va ?*

6-Oui, bah j'enlève les coins donc c'est plus simple.

*Donc t'as jamais de problème pour savoir ce que tu as à faire pour le lendemain ou pour la semaine d'après ?*

7-Nan.

*Donc pour toi c'est facile d'utilisation un agenda, y aurait pas de moyens de le simplifier ?*

8-Bah j'trouve ça simple déjà.

### **[Séquence 9] Raconte-moi comment se manifestent tes difficultés en lecture à l'école.**

1-Bah pour lire les consignes c'est la compréhension des consignes. Après des questions aussi bah c'est pareil que les consignes.

*Ouais comprendre les questions des fois aussi c'est difficile ?*

2-Ouais c'est difficile. Et après les textes ouais, j' préfère ..., souvent les profs il lit à haute voix et quand il lit pas à haute voix bah c'est plus difficile pour moi, j' comprends pas tout le texte donc ...

*Par contre pour les évaluations ils lisent pas à haute voix les profs nan ?*

3-Bah les questions et aussi l' texte des fois quand y a un texte mais après non.

*D'accord donc ça arrive quand même qu'ils le lisent à voix haute ?*

4-Ouais.

*Et quand ils ne le font pas comment tu fais ?*

5-Bah si j'ai l'AESH j' lui demande ou sinon bah j' essaie de comprendre, voilà. Et si le prof veut bien bah des fois il lit.

*Tu lui demandes toi ? T'oses lui demander de lire à voix haute ?*

6-Oui. Ben en 6<sup>ème</sup> nan mais maintenant oui, j'ai un peu plus l'habitude.

*Et par exemple lire les appréciations des profs sur tes copies, ça c'est difficile ou pas ?*

7-Nan, j'aime bien les lire. Enfin d'abord j' lis les appréciations et après je vois la note, parce que j' préfère.

Vous avez des livres imposés aussi à lire au collège ?

8-Euh oui mais comme là j'ai un truc de lecture, bah ils nous imposent plus. On doit lire un livre et après mettre dans un carnet et c'est nos choix donc voilà. Et il faut que j' essaie de finir mon livre que j'ai choisi, mais il est un peu gros donc euh...

*Ça prend un p'tit peu d'temps ?*

9-Ouais.

*Et ils vous disent « faut en avoir lu tant à la fin de l'année » ou ils vous laissent libres ?*

10-Ils nous laissent libres.

*Vous n'avez pas d'évaluation sur les livres que vous avez lus ?*

11-Nan, parce qu'on a chacun différents livres et après aussi on est la seule classe à faire ça et c'est la première année donc ils veulent tester.

*Toi t'aimes bien de faire comme ça, de choisir que c'qui vous plait ?*

12-Oui.

*Et le livre que tu lis là il est facile à lire ?*

13-Pas trop.

*Pas trop ? C'est quoi ?*

14-C'est les sœurs sorcières, il est super bien mais ça parle un peu soutenu donc euh... y a des mots que j' comprends pas trop

*Et quand tu les comprends pas ces mots tu fais comment ?*

15-Bah j' lis souvent en classe, enfin au CDI, donc j' demande à la prof. Ça parle d'y a un peu longtemps donc c'est un peu compliqué mais ça va.

*T'as pris un gros livre d'y donc, c'est bien.*

16-Bah il est intéressant donc euh...

*Donc quand t'as des difficultés à lire, tu demandes au prof de lire à voix haute, ou tu demandes à ton AESH ?*

17-Ouais.

*Est-ce que des fois tu vas demander à utiliser un dictionnaire ou des choses comme ça ?*

18-Nan.

*Ou internet ?*

19-Bah là j'ai un ordinateur que j'utilise en cours donc j'ai le correcteur d'orthographe donc c'est pratique mais après oui des fois j'utilise le dictionnaire pour savoir.

*Et ton ordi il fait la synthèse vocale ?*

20-Euh nan, il faisait avant mais le logiciel il marche presque plus donc euh...

*D'accord et ça t'embête toi ça ou pas ?*

21- Nan.

*Nan, tu t'en servais pas trop ?*

22-Nan, j'essayais mais j'aimais pas trop.

*Des choses ont-elles été mises en place par le collège/lycée pour t'aider lors de situations de lecture ?*

23-Bah ordinateur, AESH, et euh ... bah ils me mettent dans une classe euh... ma prof principale c'est une prof de français donc elle peut m'aider un peu plus.

*Et les profs est-ce qu'ils vont te donner des photocopiés ou des choses comme ça pour que t'aies moins à écrire ...*

24-Oui et des fois ils me donnent le contrôle en plus gros pour que j'ai plus de facilités à lire.

*Et vous faites des dictées des fois ou pas ?*

25-Euh oui.

*T'as des dictées comme tout le monde ou t'en as des plus courtes ou des textes à trous ?*

26-Bah en fait on fait tous les jeudis une dictée mais on fait des p'tites dictées donc 2 ou 3 phrases donc ça j'fais comme tout le monde et après quand y aura des grandes dictées bah soit elle m'enlève un peu de texte soit à un moment bah j'aurai un texte à trous.

*D'accord, pour l'instant c'est pas arrivé ?*

27-Nan les dictées j'en ai fait 2 en 6<sup>ème</sup> et j'ai tout écrit et j'ai eu des mauvaises notes, en 5<sup>ème</sup> on en a fait une et j'ai eu ça va une moyenne note et en 4<sup>ème</sup> j'en ai pas fait encore.

*Et est-ce que t'as un tiers temps peut-être ?*

28-Bah là non parce que je suis avec l'AESH, souvent j'demande les contrôles avec l'AESH pour que ça soit plus simple ou sinon bah nan. P'têtre pour l'bac et l'brevet j'aurai un tiers temps.

*Là ça ne te dérange pas en tout cas de pas avoir de temps en plus ?*

29-Nan.

*Est-ce que tu as déjà vu, utilisé ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans les tâches de lecture à l'école ?*

30-Non, la lecture ça va, mais c'est pour écrire, donner plus de temps. Des fois y a des longs contrôles et ils nous donnent qu'une heure et même les autres ils ont pas le temps de finir et moi j'en loupe plein d'questions.

*Parce que pour les contrôles quand t'as pas ton AESH tu dois écrire à la main ou t'écris sur ton ordinateur ?*

31-Ban j'suis assez autonome sur mon ordinateur donc ouais mais des fois j'écris à la main.



### **[Séquence 10] Faire le point :**

*Donc si je récapitule un peu tout ce que tu m'as dit, toi ce qui va être difficile pour toi ça va être les mots compliqués souvent ?*

1-Ouais.

*Est-ce que toi les phrases compliquées ça peut être difficile pour toi, quand les phrases elles sont ...*

2-C'est des mots simples mais c'est des mots simples mis dans un ordre bizarre.

*Donc y a les mots compliqués qui sont parfois difficiles à comprendre ?*

3-Y a aussi les longues phrases.

*La longueur des textes toi ça ne te dérange pas. En fait c'est plus les mots compliqués, les comprendre ?*

4-Oui et les phrases à comprendre.

*Ok donc c'est plutôt la compréhension en fait qu'est difficile ?*

5-Ouais.

*Et déchiffrer les mots, ça va ?*

6-Oui.

*En fait tu pourrais lire assez vite mais c'est quand il faut comprendre ce que tu as lu qui est difficile ?*

7-Ouais. Et à haute voix aussi j'aime pas trop lire. Je comprends mieux à haute voix mais je lis doucement à haute voix que dans ma tête j'comprends mais j'lis un peu plus vite.

*Donc du coup des fois c'est plus dur de comprendre quand tu lis dans ta tête.*

8- Ouais.

*Et par contre toi les abréviations ça te dérange pas, t'as pas peur des longs textes, tu demandes à tes parents ou à ta sœur quand t'as besoin ?*

9-Oui.

*Tu utilises un petit peu internet quand y a des mots compliqués et que tu es toute seule ?*

10-Ouais.

*Est-ce que t'as d'autres moyens quand t'es un peu bloquée que ceux-là ?*

11-Ben dictionnaire, internet, et...après sinon j'essaie de comprendre la phrase sans le mot, même si j'comprends pas le mot mais j'comprends toute la phrase et que le mot c'est le truc principal bah ouais là c'est un peu difficile.

*D'accord c'est plus difficile, par contre quand t'as lu la définition du mot après t'arrives à comprendre ?*

12-Oui parce que j'replace le mot par la définition et ça m'aide.

*Et sinon après ton ordi, l'AESH, ça te permet de réussir comme tu veux ?*

13-Oui.

### **[Séquence 11] Retour sur le questionnaire :**

*Ça fait 10 ans que tu fais de l'orthophonie sans pause ?*

1-Oui sans pause parce que la pause ça ralentit l'apprentissage.

*D'accord, c'est toi qui ne voulais pas en faire ou c'est l'orthophoniste qui te disait « c'est p't'être pas très bon de faire une pause » ?*

2-Bah j'ai changé d'orthophoniste une fois et ils m'ont pas proposé et moi aussi j'voulais pas, parce que j'voulais apprendre et réussir à combattre cette dys.

3-[Se sent inutile par rapport aux langues] Parce que j'comprends déjà un peu le français et l'anglais et l'italien c'est vraiment difficile pour moi. Mais les profs m'encouragent. Ma prof d'italien je sais pas si elle le sait que j'ai un ordinateur et que j'ai des difficultés mais ma prof d'anglais elle l'a su à mon conseil de classe, avant elle le savait pas donc elle m'aidait pas trop, maintenant elle le sait donc elle m'aide beaucoup plus et elle comprend pourquoi j'arrive pas bien à dire. Maintenant je sais que quand j'ai la réponse, que je l'ai en tête et que j'arrive pas à la prononcer bah j'essaie, j'essaie de participer le plus possible.

*Et en italien tu lui as pas dit toi que tu avais des difficultés ?*

4-Nan, parce que j'ai une AESH, normalement ils ont lu mon dossier...

*Même si c'est difficile en tout cas tu te sens bien en cours ?*

5-Oui.

*T'en a un p'tit peu marre des séances d'orthophonie tu dis ?*

6-Ouais, bah avant j'avais 1 heure toutes les semaines mêmes j'crois 2 heures quand j'étais petite, maintenant depuis le collège je suis passée à une demi-heure par semaine et c'est en fin de semaine les vendredis, c'est un peu compliqué, mais j'essaie toujours d'y aller à fond.

*Et t'en a marre parce que t'aimerais bien qu'ce soit un autre jour où t'es moins fatiguée ou c'est qu't'en a marre de manière générale ?*

7-Ouais d'manière générale, aussi j'travaille encore plus pour qu'ça aille donc c'est fatigant.

*Oui c'est sûr, mais t'as quand même envie de continuer ?*

8-Oui pour combattre les dys.

9-Bah normalement l'année prochaine j'arrête l'orthophoniste et ça m'fait du bien.

## A2

### **[Séquence 1] Raconte-moi ton parcours en lien avec ta dyslexie.**

*Toi ton diagnostic il date de quand t'étais au CM1 c'est ça ?*

1-Euh oui.

*Peux-tu m'expliquer les difficultés que tu as en lecture, comment se traduisent elles ?*

2-Euh bah j'prends longtemps.

*Et pourquoi tu prends tu temps ?*

3-Bah c'est pas fluide.

*Et c'est pas fluide parce que t'arrives pas à enregistrer des mots dans ta tête et ... 'fin juste à regarder en 1 seconde et tu sais qu'c'est tel mot, ou t'arrives pas quand c'est des mots nouveaux à déchiffrer le mot ?*

4-Quand c'est des mots nouveaux.

*Et par contre, y a plein de mots que t'as déjà enregistrés dans ta tête et que tu lis super vite ?*

5-Oui.

*Et au niveau de la compréhension, est-ce que tu comprends bien ce que tu lis ou des fois c'est difficile ?*

6-Mmh ... Oui ...

Oui ça va ?

7-Oui ça va.

*Et au niveau de la structure des phrases, est-ce que tu comprends bien, même si tous les mots de la phrase sont plutôt faciles, si tu comprends tous les mots de la phrase, est-ce que des fois quand c'est tourné un peu bizarrement t'arrives à comprendre quand même ou des fois des structures des phrases elles sont difficiles à comprendre aussi ?*

8-Mmh nan ça va.

*Donc à part la lenteur et des mots nouveaux qui sont difficiles à lire, y a d'autres choses, d'autres difficultés que t'as en lecture ?*

9-Nan j'crois pas.

*Tu te souviens de quand ton orthophoniste elle t'a dit que tu étais dyslexique ou pas ?*

10-Bah c'était en CP, mais en CM1 j'suis allée à l'hôpital et c'est là où on m'a fait les ..., c'est là où on a vraiment su.

*D'accord et tu te souviens de comment tu as vécu cette annonce ?*

11-Ben ...

*Est-ce que c'était difficile, est-ce que ça t'a soulagée ?*

12-C'était énervant parce que ... C'était bizarre parce qu'en CE2 ou quoi, les profs, ils disaient qu'ils voyaient rien du tout, que c'était normal. Et euh en ... et euh j'passais pendant du CP vers le CM1, vu qu'en milieu de CP j'avais changé d'école et en même temps de compréhension de lecture, du coup j'arrivais pas lire, j'ai mis longtemps à lire, pour l'orthographe et tout. Et du coup pendant cette période, j'passais plein de tests et à un moment on est allés voir le ... l'hôpital pour passer les tests et j'ai vu une orthophoniste et un médecin, j'ai vu plusieurs personnes. Et au final, ils ont vu que j'étais dyslexique.

*D'accord et donc toi c'était énervant c'est le fait qu'on t'ait pas dit plus tôt ou c'est le fait qu'on te dise que tu sois dyslexique ?*

13-Bah après moi j'en prends pas trop compte.

*Tu t'en fiche un peu ?*

14-Oui.

*D'accord, donc en tout cas, le fait qu'on dise que tu sois dyslexique, ça t'a fait un peu ni chaud ni froid, tu t'en fichais un peu ?*

15-Bah après j'aime pas trop en parler, mais ...

*D'accord. Et t'aimes pas trop en parler avec qui ?*

16-Bah un peu tout le monde.

*Avec tout le monde, même avec tes copains tu n'y arrives pas trop ?*

17-Euh ouais.

*Ils le savent quand même ou ils le savent pas ?*

18-Euh oui, y a certains potes qui le savent.

*D'accord donc aujourd'hui c'est encore difficile d'en parler ...*

19-Mmh ... nan ça va.

*Est-ce que tu sens que ça te dérange beaucoup dans la vie quotidienne ?*

20-Nan.

**[Séquence 2] Raconte-moi comment ça se passe pour toi quand tu es au restaurant et que tu dois lire le menu pour choisir ce que tu vas prendre.**

*Comment tu t'organises toi déjà ? Comment tu fais ?*

1-Ben j'regarde surtout les images, pour savoir à quoi ça ressemble. J'lis c'qui a comme euh ... C'que c'est mais j'regarde surtout les images pour savoir c'que ça ressemble si j'connais ou pas. Ou sinon j'demande aux parents.

*Des fois c'est difficile à lire les menus ?*

2-Nan ça va.

*Ça va c'est jamais trop dur ? C'est jamais écrit trop petit, ou avec des mots trop compliqués ?*

3-Mmh nan.

*Et quand est-ce que tu demandes à tes parents du coup ?*

4-Bah soit j'demande tout de suite parce que j'ai la flemme, soit j'demande plus tard ou quoi soit quand mes parents ils me demandent "tu prends quoi" et j'leur demande.

*D'accord, et tu choisis du coup que à partir des images ou quand tu vois l'image tu vas quand même regarder c'qu'il y a dedans ?*

5-Ben j'regarde quand même c'qu'il y a dedans.

*D'accord, et quand y a pas d'images, comment tu fais ?*

6-Ben je lis et j'demande aux parents c'que c'est.

*D'accord, tu demandes aux parents ce que c'est quand tu comprends pas ce qui est écrit ?*

7-Euh oui par exemple quand ils donnent, quand y a un nom de viande que j'comprends pas ben j'demande c'que c'est quand même.

*Et est-ce que t'as une p'tite technique pour lire les menus ? Par exemple est-ce que tu regardes d'abord les menus, ou les gros titres, par exemple quand y a écrit entrées, plats, viandes ?*

8-Et ben les gros titres et après j'rentre dans le détail.

*D'accord donc y a des parties que tu lis pas du tout ? Tu vas lire que ce qui peut t'intéresser toi ?*

9-Oui.

*Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans la lecture des menus ?*

10-Mmh ... J'sais pas.

*Par exemple, y en a qui ont besoin que ce soit écrit plus gros ou que ce soit écrit avec des couleurs, ou qu'il y ait plus d'espaces. Est-ce que toi un truc comme ça t'aiderait ou pas ?*

11-Mmh ... Nan.

*Toi ça te dérange quand c'est écrit petit ou gros ?*

12-Nan. Après j'aime pas trop quand c'est ... Par exemple, ça c'est en cours, y a une prof qui m'agrandit tout le temps les documents, ça je déteste parce que j'ai l'impression que j'ai plus de travail ou quoi.

*Ah parce que ça fait plus de feuilles ?*

13-Ouais. Et ça j'déteste puis j'aime bien des fois quand c'est petit parce que ... Bah j'aime bien.

*T'as l'impression que c'est plus court ?*

14-Ouais. Mais ma prof elle continue à m'donner des grands trucs euh ...

*Et tu lui as dit pourquoi t'aimais pas ?*

15-Euh bah j'lui ai, nan j'l'ai pas vraiment dit que ... En fait une fois en fin de cours, j'lui ai dit "Madame est-ce que j'pourrais avoir des documents plus petits parce que j'aime pas les documents plus grands ou quoi" et en CM2, ben j'avais une prof elle m'avait

donné des grands documents et on avait arrêté parce que j'aimais pas. Mais après elle a rien changé.

*Elle t'a expliqué elle pourquoi elle te donnait des grands documents ?*

16-Bah elle m'a dit que c'était mieux parce que c'était plus grands, tu pouvais mieux, c'était plus visible, mais moi ça me fait rien du tout.

**[Séquence 3] Lorsque tu utilises les réseaux sociaux (Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter...) ou les SMS, es-tu gêné par ta dyslexie / tes difficultés en lecture ?**

1-Maintenant j'aime pas être sur mon téléphone, j'sais plus pourquoi, en ce moment j'sais pas, mais j' préfère être sur des grands écrans, parce que moi j'ai un petit téléphone, donc moi il est un peu p'tit. Donc ben j'demande le téléphone de ma mère et quand elle veut bien et quand elle est libre ben du coup j'vais sur snap. Soit j'm'amuse j'fais des photos, soit j'envoie des messages, soit j'fais des vocal quoi.

Ben après ça passe hein un écran petit mais des fois c'est un peu un inconfort. C'est pas trop sur la taille mais c'est qu'après on peut pas trop mettre de trucs dedans du coup ben des fois c'est un peu énervant.

*Pas trop mettre d'applications c'est ça que tu veux dire ?*

2-Oui. Par exemple, il a pas la nouvelle notification, ben du coup y a des jeux qu'tu peux pas installer, ou quand tu joues l'écran est plus petit, mais après ça va on s'habitue.

*Ouais d'accord, mais tu préfères quand même un écran un peu plus grand ?*

3- Euh ouais.

*Si oui, de quelle manière / quelles sont ces difficultés ?*

4-[Pas de difficultés particulières].

5-Après quand j'comprends pas j'essaie de relire pour mieux recomprendre mais sinon pas trop.

*D'accord, et dans quels cas tu vas pas trop comprendre ce qui est écrit par exemple ?*

6-Des fois quand y a des abrégés que je comprends pas trop, bah j'relis j'essaie de comprendre c'qu'ils veulent dire les gens mais sinon j'ai pas trop de problèmes.

*Donc les abréviations tu les relis, t'essaies de comprendre toute seule, est-ce que t'as d'autres moyens aussi pour essayer de les comprendre ?*

7-Soit j'envoie des points d'interrogation.

*Pour que la personne te dise ce qu'elle a voulu dire ?*

8-Ouais.

*Et quand y a un message avec un texte normal et des abréviations c'est difficile à lire ou pas ?*

9-Nan ça va.

*Quand c'est des abréviations que tu connais en tout cas tu peux lire vite sans problème ?*

10-Oui.

*Est-ce qu'elles te freinent dans ton utilisation ?*

11-Nan.

*Et tu ne trouves pas que c'est écrit un peu petit sur Snapchat ou en SMS ?*

12-Nan parce que y a des trucs qu'on peut agrandir donc non.

*Tu zoomes toi des fois ?*

13-Nan pas quand je lis, quand par exemple, j'ai mis une photo et que on écrit un truc bah j'm'amuse à les grossir parce que du coup ça fait mettre de la place mais sinon nan j'grossis pas.

*D'accord donc en tout cas t'as pas besoin de zoomer sur l'écriture pour bien lire, pour bien voir ce qui est écrit ?*

14-Nan.

*Et est-ce que tu as des idées de choses qui pourraient être mises en place pour que ce soit peut-être plus facile à lire pour d'autres qui auraient du mal ?*

15-Euh ... J'sais pas si ça y est mais le zoom. Après moi ça m'pose pas trop de problèmes.

#### **[Séquence 4] Raconte-moi comment ça se passe quand tu dois échanger des mails avec quelqu'un.**

[Echange pas de mails, utilise les SMS ; A déjà lu des mails mais c'était des pubs]

1-C'était facile à lire.

*Pourquoi c'était facile à lire, qu'est-ce qui t'avait aidée dans ces pubs pour les lire facilement ?*

2-Mmh j'sais pas.

*Tu sais pas ? peut-être la couleur, la manière dont c'est disposé j'sais pas...*

3-Bah après j'fais surtout avec le [...], j'essaie de comprendre le bon plan [= probablement la bonne affaire présentée par la pub].

#### **[Séquence 5] Raconte-moi comment ça se passe lorsque tu dois lire un plan (métro, bus, carte d'une ville...)**

[Plan de métro]

*À quelles difficultés es-tu confronté ? Si a des difficultés, c'est par manque d'exercice ou l'impression qu'il y a un truc qui ne fonctionne pas ?*

1-[C'était pas difficile].

*Tu te perdais pas avec.*

2-Nan après il faut juste comprendre le sens des trains et sinon des métros.

*Mais en tout cas le fait qu'il y ait plein d'informations au même endroit, qu'il y ait plein de lignes qui se croisent, ça ne te dérange pas ?*

3-Nan parce que y a les couleurs.

*Et ça ça t'aide*

4-Ça montre les lignes de trains. Par exemple ça s'rait tout en gris bah ça serait plus compliqué.

*Donc comme ça en tout cas, comme c'est présenté c'est bien pour toi ?*

5-Oui.

*Est-ce que tu t'es déjà sentie un peu perdue à pas savoir où tu devais aller et à avoir du mal à te repérer sur le plan ?*

6-Nan.

*Est-ce que tu penses qu'il faudrait utiliser des techniques pour que ce soit plus lisible ou pas ?*

7-Nan.

*Et c'est jamais écrit trop petit, ou trop serré ou trop un peu en tas...*

8-Nan ça va.

*Nan pour toi c'est bien organisé, t'arrives à te repérer ?*

9-Oui.

**[Séquence 6] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis les panneaux explicatifs dans les musées, dans les transports en commun, en ville...**

*Est-ce que tu lisais les panneaux explicatifs ?*

1-Euh oui j'lisais des p'tits textes par ci par là.

*Est-ce que des fois c'était difficile ?*

2-Nan.

*Nan ? Il n'y a jamais eu de mots trop compliqués, de textes écrits un peu bizarrement, avec des phrases tournées bizarrement ?*

3-Nan.

*T'as jamais été gênée ?*

4-Nan.

*Et tu lisais le panneau en entier ou pas les panneaux en entier ?*

5-Pas trop en entier, certains en entier ... ça dépendait.

*Ça dépendait de quoi ?*

6-Bah ... Si j'étais en avance par rapport à mes parents bah j'les lisais pour m'occuper parce que j'm'ennuyais ou sinon ben j'lisais presque rien et j'passais, j'passais, j'regardais.

*Et tu lisais plutôt c'qui t'intéressait ou tu lisais un peu au pif ?*

7-Au pif.

*Utilise un audioguide ?*

8-Nan, à part pour les visites guidées ou quand c'était un peu obligé, quand on visitait une ville et qu'il y avait pas de panneaux par exemple.

*Et t'aimais bien ou t'aimais pas trop ?*

9-Ça allait.

*Toi si tu devais choisir entre lire les panneaux et prendre un audioguide, tu prendrais quoi toi ?*

10-P't'être lire les panneaux.

**[Séquence 7] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis un article, un magazine (papier ou sur internet).**

*À quelles difficultés es-tu confronté ?*

1-Pas difficile.

*T'as jamais été gênée par la taille de l'écriture ? Parce que des fois dans les magazines, ils essaient de mettre pleins d'informations sur une même page, du coup y a des textes écrits en tout petit ...*

2-Nan ça allait.

*Est-ce que tu as déjà eu des difficultés à lire ces articles ? Parce que des fois il y a peut-être des mots compliqués ...*

3-Nan j'crois pas.

**[Séquence 8] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis ce que tu dois faire dans ton agenda.**

*Comment tu fais pour t'organiser dans ton agenda toi ?*

1-Bah après on est obligés au collège d'avoir un jour par page

*Ah d'accord c'est obligé. Et toi t'aimes bien quand c'est comme ça ?*

2-Ouais. Après moi j'note pas exactement c'qu'est au tableau, j'me fais des p'tits trucs. Par exemple, quand ... on doit faire un exercice, j'mets "exo nananana page nananana" après j'mets des abrégés parce que sinon ça prend trop de place dans l'agenda.

*Et t'écris les matières quand même ?*

3-Oui.

*Tu les écris où les matières ?*

4-Bah j'écris par exemple "maths =".

*Et tu mets des couleurs, ou tu soulignes, tu fais des choses comme ça pour t'aider ?*

5-Nan, j'prends le stylo qui m'vient.

*Et est-ce que des fois t'as du mal à relire ce que tu as écrit ?*

6-Nan.

*A te repérer dans ton agenda ? A savoir quel jour on est, quel jour on ...*

7-Nan. En plus dans mon agenda, y a les trucs en bas pour couper, moi j'ai tout coupé !

*T'as tout coupé ? Donc à chaque fois tu dois chercher dans toutes les pages quel jour c'est ?*

8-Nan ça va en fait parce que j'l'ouvre du coup je vois où c'est écrit et où les pages elles sont simples. Mais mes copines qui veulent écrire dans mon agenda elles sont "oh la la, c'est où le jour", elles sont en train de chercher, et moi j'me repère facilement.

En fait, l'année dernière j'avais un agenda où y avait pas les trucs pour couper, et j'avais trouvé ça super bien parce que du coup t'es en train de chercher un peu dans ton agenda et j'trouvais ça cool. Là cette année j'ai voulu faire pareil, rien couper, sauf que j'ai commencé à enlever des étiquettes du coup j'ai fait "bon bah j'vais tout enlever hein", comme ça y aura pas un mode pour repère.

*Et tu ne te perds pas, tu ne te trompes jamais de jour ?*

9-Nan.

*Et est-ce que des fois t'as du mal à savoir pour quel jour faut écrire les devoirs ?*

10-Nan parce que soit ils le disent, soit ils l'écrivent au tableau.

*Et toi tu ne te trompes pas en écrivant ?*

11-Nan.

*T'arrives à trouver la bonne page, à écrire au bon endroit*

12-Ouais.

*Donc ton agenda t'arrives bien à t'en servir ?*

13-Ouais.

## **[Séquence 9] Raconte-moi comment se manifestent tes difficultés en lecture à l'école.**

*Lecture de consignes difficile ?*

1-Nan ça va.

*T'arrives bien à les lire ?*

2-Ouais.

*Et t'arrives bien à les comprendre ?*

3-Ouais ... Oui.

*Moyen ?*

4-Bah ça dépend, ça dépend quand.



*Ça dépend de la matière ou de ce qui est écrit ?*

5-De ce qui est écrit.

*Et quand est-ce que ça va être plus difficile à comprendre ?*

6-Bah ... Par exemple en histoire-géo ou quoi, ben parce que c'est pas des trucs qu'on fait tous les jours, du coup ben c'est un peu énervant. Puis même que ça soit en gros, en grand ou en petit bah moi ça m'fait rien, et ça m'énerve plus que tout.

*Quand c'est en gros ?*

7-Ouais. Moi ça m'énerve d'avoir des textes en gros. Par exemple, des fois j'ai 3 ou 4 pages d'activités alors qu'y en a ils ont 1 recto-verso. Ça c'est l'truc qui m'énerve. Et après, là on est en EMC [Enseignement Moral et Civique] sur l'identité, bah y a des trucs qu'on voit pas trop du coup c'est un peu énervant parce que des fois tu te dis que ça sert à rien ou quoi. Et que ... et que tu comprends mais que voilà quoi, c'est un peu "on s'en fous", et on va quand même écouter le cours ou quoi. Donc euh sinon pour les compréhensions de texte ça va.

*Et comprendre les questions ? Lire les questions et comprendre les questions, par exemple quand y a des questions sur un texte ou sur un document ça va ?*

8-Euh oui ça va.

*Et comprendre des textes en eux-mêmes, des textes de français, d'histoire, les lire... Quand tu les lis tu me dis que t'es un peu lente c'est ça ?*

9-Bah là, ça va mieux avec l'orthophoniste, la lecture flash et tout que j'fais, les textes que j'fais ça va mieux, mais avant ben en CP surtout, ben avec le changement de lecture, ben c'était difficile.

*Et est-ce que des fois tu es gênée par le vocabulaire qui est dans les textes ?*

10-Nan.

*Par les mots compliqués, par exemple dans les matières scientifiques... Nan le vocabulaire il ne te dérange jamais ?*

11-Nan.

*Tu comprends toujours tous les mots ?*

12-Après les profs ils les ont expliqués donc nan ça va.

*Une fois qu'ils sont expliqués, c'est bon ?*

13-Ouais.

*Est-ce que tu oses demander de l'aide des fois quand tu as du mal à comprendre, ou du mal à lire ?*

14-Bah j'demande au voisin.

*A ton voisin, et au prof ou pas ?*

15-Pff pas trop.

*Pourquoi pas trop ? Parce que t'oses pas ?*

16-Bah j'aime pas trop parler au prof, mais j'aime beaucoup bavarder avec mes voisins. Par exemple j'aime bien complimenter (commenter ???) les cours, sinon j'm'ennuie en cours.

*Tu t'ennuies par ce que ça ne t'intéresse pas ou parce que c'est trop facile pour toi ?*

16-Un peu des deux, soit ça m'intéresse pas parce que c'est énervant ou soit j'ai compris, donc ben après j'm'en fous un peu quoi. Du coup ben j'parle avec mon voisin. Donc toi t'as pas trop l'impression d'avoir des difficultés en lecture en fait à l'école finalement ?

17-Bof. Bah depuis la 6ème, j'ai l'impression que j'suis comme tout l'monde j'pourrais dire. Après ce qui me fait penser ça c'est qu'aux rendez-vous parents-profs ou quoi, à part en anglais où ça c'est la matière la plus difficile dans le monde, mais sinon après c'qui me dit "bon bah c'est bon j'ai rien", c'est que tous les professeurs ils me disent "ben on dira qu'elle a de la dyslexie, par contre on voit qu'elle a du mal à se concentrer". Mais par exemple quand j'étais en primaire et qu'on me disait que ma mère elle prenait RDV avec les profs, et ben tous mes profs de primaires ils disaient "ah ben non, moi j'vois rien, c'est comme un autre élève". Par exemple, quand j'étais en CE2, la maîtresse elle disait "ben nan elle est comme les autres élèves hein, ça va, elle est bien en cours, elle fait rien". Le prof il voyait rien.

*D'accord et même tes profs d'aujourd'hui voient pas que t'es dyslexique, enfin ils s'en rendent pas compte quoi ?*

18-Nan, ils voient pas trop. Si ma mère elle leur dit pas, ben eux ils pensent que j'suis comme tout le monde.

*Et toi t'as l'impression pour la lecture que t'es comme les autres ? Que tu vas aussi vite qu'eux, que tu lis aussi bien qu'eux ?*

19-Pas trop. Oui et non. A des moments non, à des moments oui.

*Alors, quand est-ce que à des moments oui ?*

20-Bah à des moments où le texte pour moi c'est hyper facile, cool Raoul, et à des moments où le texte, soit j'ai pas trop la volonté ou quoi et j'fais "oh purée là il faut que j'lise" ou "oh purée il faut que j'écrive, j'ai pas envie d'écrire", et j'demande à mes voisins d'écrire à ma place. Ça marche souvent. Surtout en fait quand je suis à côté des amis. Par exemple en physique-chimie, j'écris presque jamais mes cours.

*D'accord, à chaque fois tu demandes qu'on te les écrive ?*

21-A ma voisine surtout, ça l'énerve un peu mais elle est super sympa donc oui. Pas en maths... En français j'écris pas trop et après j'demande la feuille de ma voisine pour recopier, parce que j'avais la flemme d'écrire à ce moment-là. Et à d'autres moments ... En espagnol, surtout là en ce moment, c'est vers les vacances, j'arrivais plus trop à écrire.

*T'étais fatiguée ?*

22-Nan, j'sais pas, j'avais pas du tout envie d'écrire, j'écrivais super lentement, du coup j'ai demandé à ma voisine gentiment.

*Et t'as un ordinateur toi ou pas ?*

23-Nan.

*Vous avez fait la demande ou pas ?*

24-Bah à un moment j'ai failli en avoir un, j'ai eu une dame qu'est venue me voir (une ergo) avec un ordinateur et on a testé mes capacités à l'ordinateur pour savoir si c'était plus vite quand j'écrivais ou si j'étais à l'ordinateur, et après j'ai plus eu de nouvelles. Donc je sais pas.

*Toi t'aimerais bien avoir un ordi ou pas ?*

25-Nan. Bah en vrai ça montre que on est pas pareil que les autres et ça j'aime pas.

*Toi t'as envie de faire comme tout le monde et qu'on voit pas que t'es ...*

26-Oui.

*Est-ce que le collège a mis des choses en place pour t'aider pour lire plus facilement, à part les photocopiés plus gros ?*

27-Nan. Mais par exemple, je sais en anglais bah l'orthographe elle est ... Quand j'fais des erreurs bah la prof elle compte pas, à part si elle peut pas le relire. Mais si par exemple, j'ai des problèmes, que j'écris mal ou quoi bah c'est pas grave. Par exemple, en français j'crois que j'ai aussi un truc sur l'orthographe ...

*Peut-être qu'il compte pas l'orthographe ?*

28-Si, il compte l'orthographe mais ... mais j'crois que les fautes sont moins sévères, peut-être. Ouais j'crois. Et une fois j'ai eu un 16 en dictée que j'aurais jamais dû avoir un 16. [On parle un peu de cette dictée].

*Et tes dictées tu les écris à la main ?*

29-Oui.

*Tu les écris en entier ou t'écris moins, ou t'écris des textes à trous ?*

30-En CM2 j'avais des textes à trous, en 6ème on faisait pas de dictées du tout et là en 5ème une fois quand on avait fait un texte, il m'avait enlevé un peu d'la fin et là j'ai fait toute la dictée où j'ai eu 16.

*D'accord, et toi t'aimes bien écrire toute la dictée ?*

31-Ben des fois j'adore écrire, à des moments j'adore écrire mais j'adore écrire, à des moments bah tu me demandes d'écrire, j'écrirais pas. J'dirais c'est mon caractère. J'fais c'que j'ai envie et si j'ai pas envie d'écrire, j'écrirais pas et si j'ai envie, j'écrirais. *D'accord, c'est juste parce que t'as pas envie ou parce que t'as mal à la main ou parce que t'es fatiguée ?*

32-Nan j'ai pas envie, j'ai trop la flemme.

*Et est-ce qu'il y a d'autres choses qui ont été mises en place, par exemple des enseignants qui lisent pour toi des textes ou qui te lisent des consignes ?*

33-J'sais plus trop c'qui y a. Après moi y a des trucs qui me paraissent tellement normal par rapport aux autres que j'sais même plus ce que j'ai.

*Est-ce que tu as déjà vu, utilisé ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans les tâches de lecture à l'école ?*

34-[Nan, ne veut rien].

*Nan t'as besoin de rien, pas d'AESH ... ?*

35-Oh nan AESH ! J'ai failli avoir une AESH, pour la 6ème ou quoi, mes parents ils voulaient que j'aie une AESH, ils en avaient parlé avec l'orthophoniste et tout et moi j'étais en mode "nan, pas d'AESH !". Et au final, j'en ai eu pas et j'suis contente du coup.

*D'accord, parce que ça allait te différencier des autres, c'est ça que tu voulais pas ?*

36-Oui et puis même j'ai pas envie du tout d'avoir une AESH, parce qu'en 6ème ... Bon après c'est des filles qu'on ... Y a une fille, elle a une maladie en primaire donc elle a toujours eu une AESH et en 6ème j'la retrouve dans ma classe, du coup ils avaient une AESH et tout, ils étaient pas en fait dans notre classe vraiment. Par exemple dans les matières où ils avaient le plus de difficultés ils étaient pas avec nous, ils étaient dans les salles de SEGPA. Elle savait pas du tout écrire les choses. Mais moi j'sais pas, j'aimerais pas avoir une AESH là qu'est à côté de toi qu'est en train de ... Enfin le mini truc que tu fais mal ou quoi, elle fait "nanananana", et vu qu'en cours moi ben j'fais limite rien, ben du coup si t'as une AESH, ben l'AESH elle est toujours derrière toi en mode "nananinanana". Et j'ai jamais demandé ça. Et vu qu'en cours j'suis en mode tranquille, et bah ça s'ra l'pire cauchemar d'avoir une AESH.

*Et t'écoutes quand même ce que disent les profs ?*

37-Ah oui ! J'écoute, j'écoute ! Bah sinon j'suis perdue après, parce que je fais rien à la maison, j'fais tout en cours.

*Ah juste en cours ça te suffit pour retenir les leçons, les choses comme ça ?*

38-Bah en fait, en histoire-géo, l'année dernière j'ouvrais pas mes cahiers et j'avais des bonnes notes.

### **[Séquence 10] Faire le point :**

*Toi ce qui est difficile pour toi par rapport à la lecture, c'est que des fois tu trouves que tu lis trop lentement, c'est ça ?*

1-Ouais.

*Et c'est les mots nouveaux qui sont difficiles à lire ?*

2-Ouais.

*Mais à part ça ne t'as pas l'air d'être trop gênée dans la vie quotidienne.*

3-Oui.

*La lecture ça ne te gêne pas toi dans la vie quotidienne ?*

4-Nan, parce que des fois j'aime bien lire.

*Tu livres des livres pour le plaisir ?*

5-Euh oui par exemple en ce moment j'suis en train de lire un tome d'une série de livres. Ce que j'aime bien dans ce livre c'est que t'as un peu tout et n'importe quoi, c'est un peu tout en désordre, nan c'est pas vraiment en désordre, y a des tout p'tits mots, des grands mots ... C'est un peu le carnaval dans le livre quoi.

*Et quand tu lis des livres et qu'il y a des mots compliqués, comment tu fais pour savoir c'qu'ils veulent dire ces mots ?*

6-Ben souvent y a un 1 et plus bas y a une explication.

*D'accord et t'arrives bien à comprendre avec cette explication ?*

7-Ouais.

*Des fois tu as besoin d'aller chercher dans le dictionnaire ou sur internet ?*

8-Nan j'ai jamais cherché dans le dictionnaire ou sur internet. Les fois où j'ai cherché sur internet c'est quand y a des trucs à faire dans les devoirs et qu'on doit dire "donne des synonymes de ..." Moi j'fais "synonymes", j'trouve une appli, une fois j'ai trouvé une appli où y avait plein de mots, et j'ai taper un mot dans recherche, j'ai mis "bateau" et y avait plein de mots en synonyme de "bateau". Du coup, pas besoin de se compliquer.

*Et les synonymes des fois ça t'aide à mieux comprendre les mots ?*

9-Euh ouais.

*Et du coup toi quand t'as des p'tites difficultés, tu demandes à tes parents par exemple quand t'es au restaurant, tu demandes à tes voisins de classe quand tu es classe c'est ça ?*

10-Oui. Ou rarement au prof, plus au voisin qu'autre chose.

*Et finalement écouter en cours ça te suffit et t'as par forcément besoin d'écrire tes cours.*

11-Si après faut toujours les écrire mais ...

*Et tu fais des photocopies des cours de tes copains quand t'écris pas ou tu les recopies après plus tard ?*

12-J'demande des photos ou leur cahier.

*D'accord et ces photos après tu les imprimes ?*

13-Nan j'les recopie. Par contre faut qu'j'ai la ... j'ai l'envie d'écrire.

*Et à part ces moyens-là, quand t'as des difficultés à lire, t'as d'autres techniques ou pas ?*

14-Nan.

### **[Séquence 11] Retour sur le questionnaire :**

*Ça fait 6 ans que t'as une rééducation orthophonique, c'est 6 ans en continu, t'as jamais fait de pause ?*

1-Nan jamais.

*Parce que tu ne voulais pas, ou l'orthophoniste ne voulait pas ou pourquoi ?*

2-Bah je sais pas pourquoi, mais avant j'faisais une demi-heure et j'suis passée à 1h.

Et là j'suis repassée à une demi-heure pour pas louper les maths, j'fais le mercredi 1 demi-heure et le jeudi 1 demi-heure une semaine sur 2.

*Et toi t'aurais envie de faire une pause et d'arrêter l'orthophonie ou t'aimes bien y aller ?*

3-J'aime bien y aller. Après des fois ben j'ai la flemme d'y aller, après quand on y est dedans ben on y est dedans.

## **A3**

### **[Séquence 1] Raconte-moi ton parcours en lien avec ta dyslexie.**

*Sais-tu de quand date le diagnostic ?*

1-Janvier 2017

*Connais-tu le nom de ta dyslexie ?*

2-Dyslexie phonologique

*Peux-tu m'expliquer les difficultés que tu as en lecture, comment se traduisent elles ?*

3-Bah j'lis tout doucement et je comprends pas c'que j'lis

*Tu lis doucement parce que c'est dur de déchiffrer les mots ou ... comment tu l'expliquerais ?*

4-Euh ... Bah en fait souvent, j'lis mais j'lis pas la fin du mot sinon

*Tu lis que l'début et après tu ...*

5-Oui et après j'invente la fin

*Et tu as d'autres difficultés particulières en lecture ?*

6-Bah j'comprends pas c'que j'lis mais sinon nan

*Ouais et tu saurais dire pourquoi tu comprends pas c'que tu lis ?*

7-Bah parce que j'lis pour lire.

*D'accord tu lis pour lire et pas pour comprendre ce que tu vas lire, c'est ça qu'tu veux dire ?*

8-Oui voilà

*Et si tu essaies de comprendre, est-ce que tu arrives à comprendre quand même ou pas ?*

9-Oui mais il faut plus de temps

*Comment as-tu vécu l'annonce du diagnostic ?*

10-ça m'a rien fait

*Tu t'en fichais ?*

11-Oui

*Et aujourd'hui, comment tu vis le fait d'avoir des difficultés en lecture ?*

12-Euh ... bah ... ça m'gêne pas trop

*Ça te gêne pas dans la vie de tous les jours ...*

13-Nan

*... et au collègue ?*

14-Euh un peu des fois au collègue quand faut travailler. Par exemple, si on a des gros contrôles, ils lisent pas, des fois c'est compliqué parce que ça me fait perdre bcp de temps.

*Et dans la vie de tous les jours ça te dérange ou pas ?*

15-Nan.

16-Au début je confondais les b et les d mais là ça va mieux

*As-tu d'autres difficultés en lien avec ta dyslexie (dysorthographe, trouble de l'attention...) ?*

17-Dysorthographe. Et j'sais pas me concentrer par contre.

*Et ça a été diagnostiqué ou c'est toi qui t'en rends compte ?*

18-Euh j'sais pas

**[Séquence 2] Raconte-moi comment ça se passe pour toi quand tu es au restaurant et que tu dois lire le menu pour choisir ce que tu vas prendre.**

1-ça s'passe bien

*À quelles difficultés es-tu confrontée ?*

2- [Dit ne pas rencontrer de difficultés particulières]

Si vraiment j'comprends pas j'demande à maman mais sinon nan...

*Et qu'est-ce que tu pourrais ne pas comprendre par exemple ?*

3-Je sais pas, des mots que j'connais pas ou des mots difficiles mais souvent non

*Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans la lecture des menus ?*

4-Nan

*Des fois quand c'est écrit petit ça te dérange ?*

5-Nan

*Est-ce que en général les autres ont terminé leur lecture avant toi ?*

6-Oh bah oui.

*Souvent ou pas ?*

7-Oui

*Et comment tu le vis ça toi d'être un peu plus lente que les autres ? Ça te dérange ou...*

8-Ah nan ça m'dérange pas

*Et est-ce que ça t'empêcherait de choisir c'que tu veux, est-ce que tu vas choisir plus rapidement un plat dans les premiers que tu lis ou est-ce que tu vas quand même prendre le temps de tout lire même si tu finis après les autres ?*

9-Nan j'vais pas tout lire

*Alors comment tu vas faire pour choisir ce que tu vas prendre ?*

10-Bah déjà, vu que je suis un peu difficile, je vais prendre que les trucs que j'aime, 'fin les trucs simples du coup, j'vais déjà à c'que j'aime quoi.

*Donc comment t'arrives à repérer c'que t'aimes ? Tu regardes les gros titres par exemple ?*

11-Oui voilà

*Donc tu lis pas forcément tout, tu vas dans la catégorie qui te plait*

12-Oui

*Des fois y a des images aussi dans les menus, est-ce que tu t'appuies dessus ou est-ce que tu vas quand même lire ce qui est écrit ?*

13-D'abord c'est l'image mais après j'regarde vraiment c'qu'y a dedans mais souvent c'est l'image. Parce que si ça m'plaît pas, j'avais pas regarder, j'avais pas lire.

*Et est-ce que des fois tu vas lire même si y a des images quand même ou est-ce que tu vas te concentrer sur les images et choisir un plat parmi ceux qui sont dessinés ?*

14-Euh sur les images

**[Séquence 3] Lorsque tu utilises les réseaux sociaux (Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter...) ou les SMS, es-tu gêné par ta dyslexie / tes difficultés en lecture ?**

*Est-ce que des fois tu as des difficultés en lecture dans ces situations ?*

1-Euh nan

*Comment fais-tu si tu ne comprends pas certaines abréviations ?*

2-[Elle en utilise mais ça ne la dérange pas pour lire, les comprend toutes]

*Est-ce que ça te permet de lire plus rapidement ou c'est plus long pour toi de lire quand y a des abréviations ?*

3-Plus rapide

*Donc toi ça te pose aucun souci ces réseaux sociaux pour lire ?*

4-Nan

*C'est jamais écrit trop petit ou je sais pas d'autres choses ?*

5-Nan

**[Séquence 4] Raconte-moi comment ça se passe quand tu dois échanger des mails avec quelqu'un.**

[N'écrit pas de mails, mais a appris à s'en servir à l'école]

*Est-ce que ça a été difficile pour lire ?*

1-Non

*C'était pas trop long, ou les textes écrits trop petits ...*

2-Bah en fait, souvent je lis pas

*Tu lis pas ? Tu fais comment alors ?*

3-Bah j'fais pas

*Ils vous demandaient quoi à l'école ?*

4-Par exemple quand il faut lire, moi j'attends que le prof il lise.

*Et pourquoi ils vous demandaient des mails, c'était pour quoi faire ?*

5-Bah par exemple pour savoir leur envoyer des mails si y a un problème ou par exemple quand eux ils nous envoient.

*Et pourquoi toi tu voulais pas les lire à ce moment-là ?*

6-Parce que des fois c'est trop long et j'aime pas trop lire

*Ça te fatigue de lire ?*

7-Oui

*Et est-ce que des fois tu faisais autrement que d'attendre que le prof ait lu ? Tu demandais peut-être à des copains ?*

8-Nan

*Nan t'attends juste ?*

9-Oui

*Et si jamais le prof il lit pas, comment t'aurais fait ?*

10-Bah après j'demande à mes copines mais sinon non

*Et y a pas de choses qui pourraient être faites dans les mails pour que ça te donne envie de les lire ? J'sais pas mettre des couleurs...*

11-Bah des images. Et des couleurs

*Et souligner, mettre en gras... ?*

12-Oui faire des jolis. En fait si c'est joli, j'ai envie de lire mais si c'est tout ... j'ai pas envie de lire

*Quand c'est tout pareil, tout de la même couleur ça te donne pas envie ?*

13-Nan

*Lorsque c'est possible, préfères-tu utiliser un autre moyen de communication (téléphone par exemple) que le mail ?*

14-Oui, les messages (SMS)

*Et téléphoner tu préférerais aussi ou pas ?*

15-Oh oui j' préfère téléphoner parce que au moins on comprend plus

### **[Séquence 5] Raconte-moi comment ça se passe lorsque tu dois lire un plan (métro, bus, carte d'une ville...)**

*À quelles difficultés es-tu confronté ? Si a des difficultés, c'est par manque d'exercice ou l'impression qu'il y a un truc qui ne fonctionne pas ?*

1-Oui ça a été difficile. Parce que j'sais pas trop... En fait c'est un peu dur

*Qu'est-ce qui était dur ? Est-ce que c'est dur de lire les mots ...*

2-Bah de comprendre ... 'Fin en fait ça dépend comment le plan il est fait mais de comprendre ... oui j'sais pas...

*De comprendre comment ça marche ?*

3-Oui voilà

4-Sur le plan de forêt, y avait des noms qui étaient écrits et fallait trouver des choses. C'était une course d'orientation.

*Les noms qui étaient écrits, tu arrivais à les lire ça ou pas ?*

5-Euh ... oui

*Et du coup c'était plus pour te repérer par rapport au plan ?*

6-Oui

*Savoir toi où tu devais aller qui était difficile ?*

7-Oui c'était ça qui était dur

*Et c'était difficile parce qu'il y avait bcp d'informations ou parce que dans l'espace t'as du mal à te repérer ?*

8-Euh dans l'espace

*Et le fait qu'il y ait bcp d'informations, de petits détails, est-ce que ça c'est difficile pour toi ?*

9-Oui. Oui parce que quand y a trop de choses j'y arrive pas après

*Et comment t'as fait du coup pour t'en sortir quand même ?*

10-Ben j'me suis perdue

*Après t'as quand même retrouvé ton chemin ?*

11-Euh oui

*Et t'as fait comment pour retrouver ton chemin ?*

12-Bah j'suis revenue sur mes pas

*D'accord, t'as pas utilisé la carte ?*

13-Ah nan j'ai arrêté après



*T'étais toute seule ?*

14-Nan j'étais avec un ami

*Et ton ami savait pas trop faire non plus ?*

15-Nan

*Toi comment tu penses qu'il faudrait faire pour que ces plans soient plus faciles à lire et à comprendre pour toi ?*

16-Euh bah faudrait qu'on ait que les choses qui sont importantes dessus, parce que sinon c'est trop dur.

**[Séquence 6] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis les panneaux explicatifs dans les musées, dans les transports en commun, en ville...**

*Est-ce que t'as déjà lu les panneaux explicatifs au musée ?*

1-Nan

*Jamais ?*

2-Nan

*Pas une seule fois, ptit panneau qui pouvait t'intéresser ?*

3-J'pense pas, ou alors ça m'a pas marqué

*D'accord alors comment tu fais au musée toi ?*

4-Euh ... Bah j'regarde

*Tu regardes juste les œuvres ?*

5-Oui

*Et si tu veux avoir quand même des informations sur l'œuvre que tu regardes ?*

6-ça m'arrive pas souvent

*Ça t'arrive pas souvent ? Et est-ce que ça t'est déjà arrivé de demander à la personne qui t'accompagnait de te lire ce qui était écrit ou de t'expliquer ?*

7-Nan

*Tu fais que regarder et c'est tout ?*

8-Oui j'regarde juste

*Et pourquoi t'as pas envie de lire ?*

9-Parce que j'aime pas lire

*Juste parce que t'aimes pas lire ?*

10-Ouais

*Même quand c'est une œuvre qui t'intéresse, t'aurais pas envie de lire ou de savoir comment ça a été fait etc. ?*

11-Euh si, quand j'avais dans les musées de la guerre. Mais quand j'avais dans les musées de ... sur ... je sais pas ... Picasso, bah là j'ai pas envie de lire

*D'accord, et sur les musées de la guerre que t'as déjà faits, ça t'est déjà arrivé de lire même des toutes petites lignes à certains moments ?*

12-Euh oui mais parfois j'demande au prof

*Et tu demandes à des copains aussi des fois ?*

13-Nan

*T'aimes pas lire parce que c'est difficile pour toi, mais est-ce que t'aimes pas lire ces panneaux aussi parce que t'as l'impression qu'y a trop de choses d'écrites et que tu vas pas réussir à comprendre ou ... Est-ce que y a d'autres raisons que juste le fait que t'aimes pas lire ?*

14-Euh oui que j'avais pas réussi du coup j'ai pas envie de perdre mon temps à lire

*Tu vas pas réussir à lire ou à comprendre ?*

15-A comprendre. Bah en fait j'arrive à lire mais du coup vu que je comprends pas c'que j'lis bah c'est un peu les deux

*Et pour toi tu penses qu'il faudrait qu'ils fassent comment dans les musées pour que ça te donne déjà envie de lire et pour que ce soit facile pour toi de comprendre ce que tu vas lire ?*

16-Mmh ... Bah qu'ils mettent moins de lignes et plus d'images ou de couleurs

*Et mettre les informations essentielles ou détailler quand même ?*

17-Oh nan que les trucs essentiels

*Tu utilises un audioguide ?*

18-Oui, j'aime bien.

*Si t'as le choix tu vas préférer utiliser un audioguide ?*

19-Oui

*Et là par contre ça va t'intéresser ce qu'ils vont raconter dans l'audioguide ?*

20-Oui. Par exemple j'étais allée avec l'école et j'trouve que c'était mieux avec l'audio que à lire

### **[Séquence 7] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis un article, un magazine (papier ou sur internet).**

*Est-ce que ça a été difficile ?*

1-... Nan

*Est-ce que des fois y avait des mots trop compliqués, ou des phrases tournées bizarrement ?*

2-Bah ... des fois c'que j'comprends pas, j'demande tout à maman

*Et ce que tu vas pas comprendre ça va être à cause des mots difficiles ou des phrases qui sont parfois trop longues ou trop compliquées ?*

3-Souvent c'est les mots difficiles, ça m'fait pas comprendre toute la phrase.

*Quand y a un mot difficile ça va te bloquer pour toute la phrase c'est ça que tu dis ?*

4-Oui

*Et est-ce que des fois tu vas chercher ces mots sur internet ou dans le dictionnaire ?*

5-Nan

*Nan, tu demandes à ta maman directement ?*

6-Oui

*Tu demandes à d'autres personnes aussi qui t'aident à comprendre ?*

7-Ma sœur

*Et ces articles que tu vas lire, c'est des articles que toi tu choisis de lire ou qu'on te demande de lire ?*

8-Bah si c'est à l'école c'est qu'on m'demande, et sinon à la maison ben c'est que j'choisis

*Tu les choisis comment ? C'est quel genre d'articles que tu peux lire toi ?*

9-Euh ... j'sais pas trop... 'fin j'lis pas trop

*Ça va être des choses qui toi t'intéressent ?*

10-Oui. Plutôt les choses euh ... j'sais pas

*Par exemple t'as lu le gros titre et tu t'es dit tiens, ça ça m'intéresse alors je vais lire ?*

11-Oui voilà, ou voir la page de couverture

*C'est des magazines à toi ou à tes parents ?*

12-A moi, 'fin que j'achète

*Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans leur lecture ?*

13-Euh ... Nan

*Nan ? Parce que des fois dans les magazines, c'est écrit très petit, est-ce que toi ça ça te dérange ?*

14-Bah nan ça va ça m'dérange pas trop quand c'est écrit petit moi

### **[Séquence 8] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis ce que tu dois faire dans ton agenda.**

*Est-ce que c'est difficile pour toi d'utiliser ton agenda ?*

1-Euh bah ça dépend des fois parce que des fois si, par exemple, j'ai trop de devoirs, ben ça tient pas tout et après j'me perds dans les lignes. Mais sinon ça va

*Et si ça tient pas tout sur une page, comment tu fais ? Tu vas écrire où les devoirs ?*

2-Ben soit je rajoute une page et j'la colle, soit si c'est le week-end, ben j'mets dans le week-end

*D'accord et donc c'est difficile parce que des fois tout tient pas dans la page, mais est-ce qu'il y a d'autres choses qui sont difficiles ? Est-ce que des fois t'arrives pas à te relire ou...*

3-Oui, parce que des fois on doit partir, c'est la fin des cours, j'écris vite et après j'arrive pas à me relire

*Et est-ce que t'arrives à te souvenir quand même de ce que tu avais écrit ou tu fais comment quand tu relis et tu vois que ...*

4-Euh ben j'demande aux personnes de ma classe

*Est-ce que t'utilises des moyens pour que ce soit plus facile pour toi de te relire après ?*

5-Mmh ... Nan

*Tu mets pas de couleurs ...*

6-Ah si après je réécris tout sur une feuille c'que j'ai à faire et je surligne

*Et surligner ça t'aide à te repérer plus facilement ?*

7-Oui

*Est-ce que dans les jours tu peux te perdre des fois, te tromper de jour ?*

8-Euh nan. Sauf quand j'note mes devoirs des fois par contre, j'me trompe de jour

*Et pourquoi tu te trompes ?*

9-Parce que j'pense que j'avais pas trop écouté et du coup j'me trompe

*D'accord, t'as pas fait attention à quel jour le prof a dit, mais toi tu sais trouver le bon jour dans ton agenda ?*

10-Oui voilà c'est ça

### **[Séquence 9] Raconte-moi comment se manifestent tes difficultés en lecture à l'école.**

*Quels domaines concernent-ils ? Ex : lecture de consignes, lecture des appréciations des enseignants sur des devoirs, lecture de livres imposés, questions sur un texte...*

1-Les consignes souvent j'les lis pas

*Tu fais comment alors ?*

2-Bah en fait, quand y a des questions, j'me dis faut répondre aux questions et du coup ben voilà. Mais souvent c'est plus dur, c'est de lire le texte

*D'accord. Je reviens juste un petit peu sur les consignes, quand tu les lis pas, comment tu sais ce que tu dois faire si y a pas par exemple un texte avec des questions ? Si t'as juste un texte et que ce qu'il faut faire c'est juste écrit dans la consigne par exemple, comment tu vas faire toi sans lire la consigne ?*

3-Bah en fait je regarde juste les mots du début ou voilà quoi mais souvent j'lis pas la consigne, j'fais directement

*D'accord et est-ce que tu demandes quand même à tes voisins ou au prof de t'expliquer ?*

4-Nan

*Ça t'est déjà arrivé du coup des fois de faire un exercice où en fait c'était pas exactement ce qu'il fallait faire ?*

5-Oh bah oui plein de fois !

*D'accord, et ça te dérange pas ça ? T'as pas l'impression d'avoir perdu ton temps ou...*

6-Mmh non

*Après tu me disais c'était lire un texte qui était difficile*

7-Oui

*Tu fais comment dans ces cas-là ?*

8-Et bah je prends ma règle, s'il est trop grand, et j'me mets par ligne et je descends parce que sinon j'me trompe de ligne. Et je souligne les mots que j'comprends pas et voilà

*Et si malgré ça, t'as toujours pas compris, est-ce que tu vas utiliser d'autres moyens ?*

9-Ça dépend, si c'est en contrôle oui, mais si c'est en exercice nan, j'vais laisser tomber  
*Ok, et en contrôle comment tu vas faire alors ?*

10-Et bah j'demande au prof.

*Il veut bien t'expliquer en général ?*

11-Nan, du coup après j'essaie quand même de faire comme je peux, j'essaie de noter sur une feuille c'que j'ai retenu etc.

*Et est-ce que des fois tu dois lire des livres qui sont imposés par le collègue ?*

12-Oui

*Est-ce que tu les lis ces livres ?*

13-Euh oui, ben enfin ça dépend. Parce qu'avant que j'faisais d'orthophoniste nan mais maintenant un peu

*Maintenant t'essaies ?*

14-Oui parce que j'fais des cartes mentales

*D'accord et ça ça t'aide les cartes mentales ?*

15-Oui parce qu'on comprend mieux

*Donc tu fais une carte mentale des infos importantes de ce que tu viens de lire c'est ça ?*

16-Oui

*Et t'arrives à les faire toute seule ?*

17-Au début nan mais maintenant oui

*Et donc ces livres que tu dois lire, t'arrives à lire tout le livre, ou tu vas te concentrer sur certains bouts ?*

18-J'fais chapitre par chapitre. Alors du coup souvent j'arrive à tout lire mais s'il est trop long des fois je lis que la fin, je saute un peu des pages

*D'accord, et après vous avez des interrogations au collègue sur ces livres ?*

19-Oui

*Et comment tu trouves que tu t'en sors ?*

20-Euh bah ça dépend le livre en fait, mais souvent ça va

*Ça va, t'es quand même contente de toi ?*

21-Moui...

*Oui oui ou oui bof ?*

22-Oui bof

*Pourquoi bof ?*

23-Oh bah j'sais pas

*Parce que tu penses que tu pourrais faire mieux ou parce que tu te dis ... j'sais pas ...*

24-Parce que des fois j'pourrais faire mieux c'est juste que j'ai pas envie

*Tu penses que c'est plutôt parce que t'as pas envie que t'y arrives pas et que c'est pas parce que tu te donnes à fond et que ça marche pas ?*

25-Oui voilà

*A part demander au prof, est-ce qu'il y a d'autres personnes à qui tu oses demander un peu d'aide quand c'est difficile ?*

26-Euh à l'école ?

*Oui*

27-Euh nan

*Pas trop à tes copains ?*

28-Euh si, bah cette année à mes copines mais sinon nan

*Pourquoi t'aimes pas trop demander aux copains ?*

29-Parce que j'parle pas trop de l'école avec mes copains, 'fin pas trop des devoirs etc.

*Des choses ont-elles été mises en place par le collège pour t'aider lors de situations de lecture ?*

30-Cette année nan. 'Fin apparemment c'est fait pour toute la classe que c'est aménagé du coup c'est pour ça ils aménagent pas. Et pour le brevet par contre oui, j'aurais plus de temps et peut être une dictée aménagée. Et après l'année dernière [dans l'enseignement ordinaire], ça dépendait des profs, mais souvent ils le respectaient pas l'aménagement.

*Et cette année quand ils disent qu'ils aménagent pour tout le monde ça veut dire qu'ils font quoi ?*

31-Apparemment, ils réduisent les exercices, ils font pour que ça soit plus compréhensible pour tout le monde, et voilà

*Et toi t'as l'impression d'avoir le temps de faire les exercices dans le temps imparti pour le contrôle ?*

32-Euh ça dépend en quelle matière parce que des fois il me faut plus de temps.

*En quelles matières par exemple ?*

33-Par exemple, en histoire, quand il faut faire des paragraphes argumentés j'ai jamais le temps

*Pourquoi t'as pas le temps ?*

34-Parce qu'en fait j'écris beaucoup beaucoup trop

*T'écris trop sur ta copie ou au brouillon ?*

35-Euh sur ma copie, j'fais pas d'brouillon. Et du coup j'écris trop et après j'ai pas l'temps

*Et sur les exercices de français etc., ça va ? Tu trouves que t'as le temps ou pas ?*

37-Bah cette année, nan j'y arrive pas, j'ai jamais eu le temps de finir.

*Et l'année dernière t'y arrivais mieux ?*

38-Oui

*Pourtant l'année dernière, t'avais les mêmes textes que les autres ?*

39-Euh nan parce que l'année dernière en français c'était la seule matière où la prof elle m'aidait beaucoup, elle m'aménageait tout du coup c'était plus facile

*D'accord, et est-ce qu'il y en a qui t'ont des photocopiés plus gros, ou qui te donnent des choses sur clef USB ou des choses comme ça ?*

40-Nan

*Et t'as pas d'AESH, pas d'ordinateur, pas de tout ça ?*

41-Nan

*Est-ce que tu as déjà vu, utilisé ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans les tâches de lecture à l'école ?*

42-Nan

*Y a rien dont tu penses que tu aurais besoin ?*

43-Euh bah ... nan

*Pas de tiers-temps, de dictées à ...*

44-Euh si, si plus de temps pour que je puisse finir mes contrôles

*Et est-ce que t'aimerais que ce soit écrit plus gros, ou dans une autre police, ou qu'il y ait moins de textes, ou je sais pas ?*

45-Ah oui qu'il y ait moins de textes

*D'autres choses qui pourraient t'aider toi ?*

46-Euh nan, j'pense pas

*Et si y a par exemple, tu m'as dit que quand il y a des mots difficiles c'était plus dur pour toi de comprendre, si y en a dans des contrôles tu fais comment ?*

47-Euh bah j'demande et bah si il veut pas me dire bah des fois j'essaie de dire quel mot, comment il est, et si vraiment j'arrive pas, bah j'le laisse. J'essaie de comprendre sans

*D'accord, t'as pas droit au dictionnaire par exemple ?*

48-Nan

*Et est-ce qu'avec ton orthophoniste vous avez trouvé des p'tites choses qui t'aident en plus des cartes mentales ?*

49-Euh oui.

*Quoi d'autre ?*

50-On fait des p'tites cartes à chaque fois qu'on apprend quelque chose comme ça au moins j'peux me souvenir de ce qu'on a fait.

*Des p'tites cartes mémo par exemple ?*

51-Oui

*Et après tu les emmènes chez toi ces cartes ?*

52-Oui

*Et tu les réutilises ?*

53-Oui, en fait elles sont collées dans mes cahiers par matière, comme ça j'peux les réutiliser si j'en ai besoin

*D'accord, et y a d'autres choses ou pas ?*

54-Euh non, je crois pas

### **[Séquence 10] Faire le point :**

*Globalement, tu lis doucement, t'as des difficultés à comprendre.*

1-Oui.

*A comprendre les mots surtout quand ils sont un peu difficiles. Mais ça te gêne pas trop dans la vie de tous les jours.*

2-Nan.

*Ça te gêne plutôt au collège.*

3-Oui.

*Dans les réseaux sociaux ça te dérange pas du tout. Quand c'est trop long aussi t'aimes pas.*

4-Oui.

*Et toi c'est plus facile pour toi quand y a des couleurs, des images, quand c'est plus joli.*

5-Oui.

*Y a d'autres choses que tu veux rajouter ? Des choses qui sont difficiles ou des choses qui t'aident à ce que ça marche mieux ?*

6-Euh non je pense pas.

## **A4**

### **[Séquence 1] Raconte-moi ton parcours en lien avec ta dyslexie.**

*Sais-tu de quand date le diagnostic ?*

1-CE1, fin de CP.

*Connais-tu le nom de ta dyslexie ?*

2-[Dyslexie phonologique selon son ortho].

*Peux-tu m'expliquer les difficultés que tu as en lecture, comment se traduisent elles ?*

3-Bah j'en ai pas super beaucoup. C'est plutôt la recherche d'informations, c'est-à-dire, dans un texte, ça va être compliqué pour moi de trouver les bonnes infos à reprendre ou à apprendre.

*Quand tu lis le texte, t'as pas de difficultés à le lire ?*

4-Nan pas trop. Bah des fois je bloque dans des mots difficiles mais sinon ça va.

*D'accord, c'est plutôt des mots que tu ne connais pas du coup qui vont te faire bloquer ?*

5-Ouais.

*Et donc c'est plutôt à comprendre ce que tu lis ou c'est vraiment quand par exemple, t'as des questions et après tu vas chercher une info...*

6-Ouais. Mais aussi des fois, des livres normal, des fois j'relis 2 pages avant pour recomprendre un peu mieux l'histoire.

*Comment as-tu vécu l'annonce du diagnostic ?*

7-[S'en souvient pas trop] Je pense ça m'a un peu soulagée, et bah ça m'a rien fait, ça m'a pas trop changé

*En tout cas ça t'a pas rendue triste ?*

8-Nan.

*Comment vis tu le fais d'avoir ces difficultés en lecture ?*

9-Bah j'le vis très bien.

Ça t'dérange pas ?

10-Nan ça m'dérange pas.

*Et t'as l'impression que ça te gêne dans la vie de tous les jours ou non pas tellement ? Hors collège*

11-Pas tellement.

*As-tu d'autres difficultés en lien avec ta dyslexie (dysorthographe, trouble de l'attention...) ?*

12-[Rien].

**[Séquence 2] Raconte-moi comment ça se passe pour toi quand tu es au restaurant et que tu dois lire le menu pour choisir ce que tu vas prendre.**

*Est-ce que t'as des difficultés quand tu lis des menus ?*

1-Bah nan, à part si j'connais pas un ingrédient, bah j'vais demander à mes parents.

*C'est plus le nom des aliments que tu connais pas qui pourrait te gêner ?*

2-Oui voilà.

*Et l'écriture, enfin des fois c'est pas écrit trop petit ou ...*

3-Ben des fois c'est écrit trop p'tit ou pas assez espacé du coup c'est un peu difficile à lire du coup j'lis plus lentement mais sinon ça va.

*Ça t'freine pas en tout cas dans le choix de ton plat ? Tu vas quand même prendre ce que tu as envie de prendre ?*

4-Oui oui.

*Du coup quand c'est nom que tu ne connais pas ou que c'est un peu plus difficile à lire, tu m'as dit que tu demandais de l'aide à tes parents c'est ça ?*

5-Oui ou à ma sœur.

*Plutôt que demander à tes parents ou à ta sœur, est-ce que des fois t'utilises d'autres moyens pour réussir à bien comprendre le menu ?*

6-...

*Regarder sur internet ou j'sais pas ...*

7-Nan.

*Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans la lecture des menus ?*

8-Comme ils mettent juste le nom du plat avec les ingrédients en dessous donc c'est bien.

*Tu trouves ça plutôt clair ?*

9-Ouais.

*C'est quelque chose de facile à lire pour toi dans l'ensemble*

10-Oui.

*As-tu une technique pour lire le menu ?*

11-Ouais j'regarde les gros titres et après c'que j'ai envie de manger ben j'essaie de les chercher.

**[Séquence 3] Lorsque tu utilises les réseaux sociaux (Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter...) ou les SMS, es-tu gêné par ta dyslexie / tes difficultés en lecture ?**

*Si oui, de quelle manière / quelles sont ces difficultés ?*

[Pas de difficultés particulières].

*Comment fais-tu si tu ne comprends pas certaines abréviations ?*



1-Quand on connaît ça va mais des fois il y a des mots genre je connais pas.

*Des abréviations que d'autres utilisent que toi tu ne connais pas forcément ?*

2-Oui.

*Et dans ces cas-là tu fais comment ?*

3-Bah j'demande à ma sœur parce qu'elle connaît mieux que moi et sinon ben j'leur demande à eux.

*Et quand c'est des abréviations que tu connais ça te dérange pour comprendre le message ou pas ?*

4-Nan pas du tout.

*Est-ce que sur les réseaux sociaux ou par SMS t'utilises des techniques pour que ce soit plus facile à lire des fois ? Grossir le texte ou je sais pas...*

5-Ouais. Bah sur mon téléphone, j'ai grossi les écritures et j'ai mis en gras.

*D'accord c'est plus facile quand c'est comme ça ?*

6-Ouais.

*Et sur l'ordi ?*

7-Moi j'vais pas souvent sur l'ordi, j'vais plutôt sur la tablette. Parce que j'en ai pas, et du coup j'vais bientôt en avoir mais voilà.

*Et sur la tablette tu peux changer l'écriture ?*

8-Mouais. Mais vu que c'est une grande tablette, des fois c'est assez gros, sinon j'zooome.

#### **[Séquence 4] Raconte-moi comment ça se passe quand tu dois échanger des mails avec quelqu'un.**

1-Si j'en écris, c'est ma mère qui écrit, parce que moi j'écris pas vite sur les ordinateurs.

*Et c'est juste parce que tu vas pas vite ou pour d'autres raisons aussi ?*

2-Bah juste parce que j'vais pas vite, puis toujours regarder sur le papier, remettre.

*Ça fait faire beaucoup d'aller-retours ?*

3-Ouais.

*Sur la tablette ça t'arrive d'en écrire ou pas ? Parce que c'est peut-être plus facile ?*

4-Mmh ... pas de mails. Mais après sur WhatsApp ou les trucs comme ça.

#### **[Séquence 5] Raconte-moi comment ça se passe lorsque tu dois lire un plan (métro, bus, carte d'une ville...)**

*À quelles difficultés es-tu confronté ? Si a des difficultés, c'est par manque d'exercice ou l'impression qu'il y a un truc qui ne fonctionne pas ?*

1-Nan ça allait.

*T'as jamais été gênée par une écriture trop petite, ou trop d'informations en même temps ?*

2-Peut-être trop d'informations en même temps, c'est un peu plus dur à comprendre, mais sinon ça va.

*Et quand tu trouves que y a trop d'infos sur la carte tu vas faire comment ?*

3-Bah j'prends les principales, genre j'vais essayer de prendre les gros titres ou les trucs les plus simples à retenir.

*Est-ce que tu as déjà vu ou déjà pensé à des moyens pouvant être mis en place pour t'aider dans la lecture des plans ?*

4-Mmh ... Nan je sais pas.

*Et est-ce que toi ça te dérange quand y a plein de routes ou de chemins qui se croisent et est-ce que tu pourrais perdre le fil ?*

5-Bah après j'y fais avec le doigt ou voilà. Mais sinon c'est bien parce qu'ils ont mis des couleurs donc c'est plus facile.

*D'accord, ça t'aide les couleurs pour te repérer ?*

6-Ouais.

### **[Séquence 6] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis les panneaux explicatifs dans les musées, dans les transports en commun, en ville...**

1-[Lit les panneaux qui l'intéressent].

*Quand tu lis les panneaux qui t'intéresse, est-ce que des fois ça te pose problème pour comprendre ou pour lire ?*

2-Ouais parce que souvent les trucs des siècles d'avant souvent on comprend pas trop, parce que c'est des mots compliqués.

*D'accord, c'est plutôt le vocabulaire qui va te déranger ?*

3-Ouais.

*Et la taille de l'écriture ou ...*

4-Ben en fait genre c'est gros en gras mais après genre t'as un petit truc tout petit. Du coup bah en fait je sais pas pourquoi ils font ça parce que du coup, ça sert à rien, ils peuvent tout mettre pareil

*Du coup c'est plus difficile pour toi de lire ce qui est petit ?*

5-Ouais.

*Des fois tu t'arrêtes de lire parce que c'est ...*

6-Ouais j'fais que le gros avec gras et après j'arrête.

*Ouais donc pour toi l'idéal ce serait que tout soit en gros et gras.*

*Tu utilises un audioguide ?*

7-Oui, je préfère les audioguides.

### **[Séquence 7] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis un article, un magazine (papier ou sur internet).**

*À quelles difficultés es-tu confronté ?*

1-[Pas de difficultés particulières].

*Tu vas lire quel genre d'articles toi ?*

2-Bah les trucs d'aujourd'hui un peu, ou les trucs du futur et sinon voilà.

*Tu lis que ce qui t'intéresse ou c'est le collège qui t'impose de lire des choses ?*

3-C'qui m'intéresse.

*Et y a pas le collège qui vous dit "faut que vous lisiez un article par semaine" par exemple ?*

4-Oh non, bah juste un livre, mais sinon nan. Ouais moi j'les lis pas. Surtout qu'après on l'étudie du coup moi j'lis genre des petites parties mais j'lis pas tout le livre.

*Pour quelles raisons ?*

5-C'est nul. C'est compliqué parce que les livres en français t'as tous les mots, du coup tu dois aller voir dans les lexiques, et tu dois comprendre ce que c'est et après tu perds le fil du coup

*Sur les articles, est-ce que des fois y en a que tu trouves difficiles à lire ?*

6-Nan ça va.

*Tu lis sur quels genres de magazines toi ?*

7-Bah la jeunesse hein, j'avais pas lire sur du journal. Bah à part si ça parle de basket.

**[Séquence 8] Raconte-moi comment ça se passe quand tu lis ce que tu dois faire dans ton agenda.**

*Comment tu t'organises avec ton agenda toi ?*

1-Bah j'écris les devoirs quand même, mais après on a Ecole direct (logiciel où les profs notent les devoirs et les notes).

*Donc t'as pas trop besoin d'écrire les devoirs sur ton agenda ?*

2-Ouais.

*Et quand tu dois le faire, tu fais comment ? T'as des petites stratégies pour que ce soit plus facile à relire ?*

3-Mmh ... bah ... j'change de couleur par matière.

*Et t'arrives à te repérer dans ton agenda ? A savoir quel jour on est, où est-ce que tu en es dans ton agenda, trouver facilement la page du jour ?*

4-Oui parce que y a les petits trucs là.

*Ah les trucs qui s'enlèvent ?*

5-Oui. Mais après le jour que j'suis, nan j'me rappelle jamais, surtout sur les évaluations.

**[Séquence 9] Raconte-moi comment se manifestent tes difficultés en lecture à l'école.**

*Quels domaines concernent-ils ? Ex : lecture de consignes, lecture des appréciations des enseignants sur des devoirs, lecture de livres imposés, questions sur un texte...*

1-Bah les appréciations non ça va. Après bah les consignes, les problématiques, les problèmes aussi en maths, ça c'est plus compliqué, j'y arrive pas.

*Parce que c'est le vocabulaire qui te dérange ou c'est ...*

2-Bah en fait c'est les choses qu'on doit faire... Par exemple, dans les problèmes, des choses dont on a besoin pour avoir les informations, qui sont cachées dans un texte, et du coup moi j'les trouve pas et j'peux pas avancer.

*D'accord, donc c'est vraiment quand il faut chercher des informations précises que c'est difficile ?*

3-Ouais.

*Et les consignes tu arrives à les comprendre en général ?*

4-Mouais mais par exemple quand il faut rédiger un texte, les rédactions, j'avais trop loin dans mes idées, du coup je pars hors sujet.

*Tu vas trop loin parce que t'avais pas compris tout à fait ce qu'on te demandait ou juste parce que t'as pensé à des choses qui t'ont fait penser à d'autres choses et c'est en écrivant finalement que t'es partie trop loin ?*

5-Un peu des deux.

*Quand t'as des questions sur un texte ça c'est difficile c'est ça ?*

6-Ouais. Ben faut que j'relise plusieurs fois, que j'mette du surligneur.

*Le surligneur t'aide à repérer les informations clés c'est ça ?*

7-Ouais.

*Tu t'en sers pour quoi précisément ?*

8-Bah par exemple, quand c'est marqué dans une consigne "démontrer" ou

"calculer", ça je souligne les mots importants de ce que je dois faire et après sinon voilà.

*Et par exemple, quand c'est des questions sur un texte, tu vas surligner ton texte ou pas ?*

9-Euh oui des fois, si j'ai des mots importants.

*Est-ce t'as d'autres moyens pour te faciliter la compréhension ou la lecture des textes ?*

10-Bah après j'souligne, puis j'vais reformuler un peu à ma façon de ce que j'comprends.

*Tu reformules en réécrivant ou dans ta tête ?*

11-En écrivant.

*Tu penses à d'autres moyens ou pas ?*

12-Mmh non.

*Des choses ont-elles été mises en place par le collège/lycée pour t'aider lors de situations de lecture ? Ex : documents écrits plus gros, lecture à voix haute par un enseignant ou un camarade, tiers-temps pour les contrôles, photocopiés, ordinateur...*

13-[Tiers-temps au brevet + dictée à trous].

[Moins d'aménagements au lycée : ne respectent pas forcément le tiers-temps parce qu'il y a un cours derrière par exemple. Son prof d'histoire-géo lui a proposé de revenir sur des heures de permanence ou certains mercredis après-midi pour faire ses évaluations pour avoir plus de temps ce qui lui convient bien.

Les autres enseignants qui ne lui laissent pas de temps supplémentaire aux évaluations ne réduisent pas la quantité de questions, elle a les mêmes évaluations que ses camarades : ne trouve pas ça très égal par rapport aux autres du fait de ses difficultés.]

*T'as des profs qui te donnent des photocopies, ou qui te font des choses plus courtes ?*

14-Nan. Mais j'demande à des amis à moi de ma classe. Parce que du coup maintenant en 2<sup>nde</sup> bah c'est prise de notes. Du coup bah y a des profs qui mettent sur diaporama. En physique le prof il me donne ses diaporamas, du coup moi j'ai tous les cours sur une clé USB du coup le soir j'peux reprendre. Sinon y a histoire-géo qui fait tout oral et qui lit sur son livre et on doit tout prendre en notes et ça j'y arrive pas. Du coup j'prends toujours des photocopies.

*Et t'essaies quand même ou t'essaies même pas de prendre en notes ?*

15-J'peux essayer mais j'y arrive pas, puis il va trop vite enfaite. Et on lui dit mais il continue, il fait "ouais c'est comme ça qu'on apprend". Le pire c'est que il lit son livre, ligne par ligne, après il explique autre chose à côté, du coup t'es là, t'es perdu.

*Et il n'y en a aucun qui te donne des documents écrits par exemple ?*

16-Nan.

*Même pour les contrôles ?*

17-Nan.

*Ça te dérange toi que ce ne soit pas forcément écrit... Enfin c'est pas forcément écrit très gros les évaluations.*

18-Nan ça va mais j'préfèrerais quand même un tout p'tit peu plus gros comme ça j'ai la place pour écrire à côté, par exemple si j'ai un mot que j'comprends j'peux demander à la prof comme ça j'mets à côté la définition.

*Toi t'as des choses que tu aimerais bien qui soient mises en place pour te faciliter la lecture ?*

19-Déjà plus de temps, et après voilà.

*T'aimerais pas d'autres choses en particulier qui pourraient t'aider ?*

20-... Ben p't'être pour trouver les informations, un peu m'aider, mettre en italique ou en gras, au moins quelques indices.

*Ça les profs ils les comprennent ces difficultés que t'as ? Ils arrivent à comprendre ou ils s'en fichent un peu ?*

21-Bah la prof de français elle est arrivée un peu à comprendre mais sinon les autres ils s'en foutent.

### **[Séquence 10] Faire le point :**

*Toi si je résume un peu ce que tu m'as dit, c'est difficile pour toi c'est comprendre les infos clés dans un texte et... bah c'est quasiment que ça non ?*

1-Ouais.

*Et du coup pour t'en sortir, t'utilise des surligneurs, tu soulignes...*

2-Oui.

*Quand c'est hors école tu peux demander à tes parents ou ta sœur. T'aimes bien aussi quand c'est écrit gros et gras, ça t'aide, et utiliser des couleurs aussi ça peut faciliter ta lecture.*

3-Ouais.

*Est-ce qu'il y a d'autres choses auxquelles tu penses qui t'aident à mieux lire ou à lire plus facilement ?*

4-Mmh... Peut-être faire des schémas, parce qu'écrire des longs textes c'est plus compliqué.

*D'accord, sur les schémas t'arrives bien à te repérer, même si c'est quelqu'un d'autre qui le fait ?*

5-Ouais.

*Tu penses à d'autres choses ou pas ?*

6-Non.

### **[Séquence 11] Retour sur le questionnaire :**

[Maintenant séances d'orthophonie 1 fois par mois pour faire le point chaque mois. Mais si elle a des difficultés, elles reprendront 1 fois par semaine.

Pause dans la rééducation jusqu'en 4<sup>ème</sup>, c'est A4 qui a voulu reprendre ensuite, pour le brevet.

Lit pour le plaisir des articles sur le basket ou quelques livres pour adolescents

N'ose pas trop demander de l'aide à ses professeurs. Mais n'a pas de difficultés à demander de l'aide à sa famille ou ses amis]

## Annexe H

### Niveaux d'estime de soi, de motivations pour les apprentissages scolaires, pour la rééducation orthophonique et pour la lecture, et d'autonomie des adolescentes dyslexiques

	Estime de soi	Motivation scolaire		Motivation pour la rééducation orthophonique		Motivation pour la lecture		Autonomie	
	Score brut /40	Score brut /28	Pourcentage (en %)	Score brut /20	Pourcentage (en %)	Score brut /36	Pourcentage (en %)	Score brut /28	Pourcentage (en %)
<b>A1</b>	31	19	67,9	16	80	19	52,8	17	60,7
<b>A2</b>	38	28	100	20	100	32	88,9	18	64,3
<b>A3</b>	29	11	27,5	20	100	12	33,4	23	82,1
<b>A4</b>	29	19	67,9	17	85	16	44,5	17	60,7