



**HAL**  
open science

# Menace du stéréotype et dyslexie : l'effet de la menace du stéréotype chez les personnes dyslexiques lors d'un test de lecture

Charlotte Devincke

## ► To cite this version:

Charlotte Devincke. Menace du stéréotype et dyslexie : l'effet de la menace du stéréotype chez les personnes dyslexiques lors d'un test de lecture. Education. 2022. dumas-03832011

**HAL Id: dumas-03832011**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03832011>**

Submitted on 27 Oct 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2021 - 2022*

## **MENACE DU STÉRÉOTYPE ET DYSLEXIE : L'EFFET DE LA MENACE DU STÉRÉOTYPE CHEZ LES PERSONNES DYSLEXIQUES LORS D'UN TEST DE LECTURE.**

**MEMOIRE  
SEMESTRE 4  
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : DEVINCKE Charlotte

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : TB B4

Nom de l'enseignant : Madame Desombre

## Table des matières

I.	Introduction .....	2
A.	Histoire de l'inclusion scolaire .....	2
B.	La dyslexie .....	8
C.	Les stéréotypes.....	10
D.	La menace du stéréotype.....	12
E.	La dyslexie à l'école et ses stéréotypes.....	14
F.	Hypothèses .....	15
II.	Méthode :.....	16
A.	Participants : .....	16
B.	Matériel.....	17
C.	Procédure .....	18
III.	Résultats .....	19
A.	Temps en seconde avant le premier clic .....	20
B.	Le nombre de bonnes réponses .....	21
C.	Nombre de mots lus .....	22
D.	Importance liée au domaine.....	23
E.	Le sentiment d'efficacité personnelle .....	23
IV.	Discussion.....	24
A.	Objectifs de l'étude : .....	24
B.	Synthèse des résultats .....	24
C.	Interprétations, perspectives et implication pratique .....	25
D.	Limites .....	27
V.	Conclusion .....	29
VI.	Bibliographie :.....	30
VII.	Résumé : .....	33

# **I. Introduction**

## **A. Histoire de l'inclusion scolaire**

L'école en France se dit inclusive, ce qui signifie qu'elle souhaite donner à tous la possibilité d'intégrer le système éducatif, en prenant en compte les singularités et les besoins éducatifs particuliers de l'ensemble des élèves. L'inclusion scolaire est le fruit d'un long processus se développant par le biais de nombreuses lois. Jusqu'en 1970 il y avait une ségrégation des élèves en situation de handicap. Entre les années 1970 et les années 1990 ces derniers se sont vus intégrés dans les écoles sans que l'école ne s'adapte à eux, puis depuis les années 2000 l'école est devenue inclusive et permet de répondre aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). La notion d'élèves à besoins éducatif particuliers concerne une grande variété d'élèves : les élèves présentant des troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie, dyspraxie...), les élèves en situation de handicap, les élèves intellectuellement précoces, mais aussi les élèves allophones venant d'arriver en France, les enfants du voyage, les enfants en situation familiale ou sociale difficile, les mineurs en milieu carcéral, les enfant malades... En d'autres termes « Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. » (Cruz) La notion d'élèves à besoin éducatif particuliers est récente. Elle fait référence au concept d'école intégratrice développé dans deux déclarations : la déclaration de Salamanque en 1994 et la Charte de Luxembourg de novembre 1996.

Pour répondre aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'éducation nationale a instauré quatre dispositifs :

- Le projet d'accueil individualisé (PAI), il concerne les élèves atteints de pathologies chroniques (diabète par exemple) et les intolérances et allergies au sens large
- Le projet personnalisé de scolarisation (PPS), il concerne les élèves notifiés par la maison départementale des personnes handicapées.
- Le plan d'accompagnement personnalisé, permettant à tous les élèves possédant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagement exclusivement pédagogique

- Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) destiné aux élèves qui risquent de ne pas maîtriser certaines attendues à la fin d'un cycle d'enseignement.

Au début du XXe siècle la France a fait le choix d'un enseignement spécialisé pour tous les enfants qui ne rentraient pas dans la norme scolaire, ceux que l'on nommait les « anormaux, les « arriérés ». A cette époque les enfants présentant des déficiences intellectuelles étaient classés en fonction de leurs difficultés (légère à moyenne) par des psychologues à l'aide du test développée par Binet et Simon évaluant le langage des enfants et les classant selon leur « niveau d'intelligence ». C'est en 1909 que les classes de perfectionnement ont été ouverte. Elles visaient à fournir le maximum de connaissances aux enfants considérés comme anormaux et handicapés et fonctionnaient selon un mode ségrégatif qui se développera jusqu'au début des années 1970. Cette filière d'enseignement dite spécialisée étaient gérées par des enseignants titulaire d'un certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants « arriérés » (Reverdy, 2019)

Dans les années 1950, le refus des parents de voir leurs enfants étiquetés « débiles » ou déficient mentaux, enfermés dans des centres d'accueil ou à domicile, a conduit à la création de nouvelles structures d'accueil : les externats médico-pédagogiques. Ils sont administrés par le ministère de la Santé et financés par la Sécurité sociale. Une équipe pluridisciplinaire, à la fois médicale, paramédicale, sociale et éducative (éducateurs professionnels), était là pour intervenir. Ces structures pouvaient signer une convention avec le ministère de l'Éducation nationale pour permettre l'intervention d'enseignants spécialisés.

Dans les années 1950-1970, les enfants souffrant d'handicaps spécifiques (auditifs, visuels, mentaux) étaient le plus souvent admis dans des établissements spécialisés extérieurs à l'éducation nationale, alors même qu'un grand nombre d'entre eux y étaient orientés par des représentants de celle-ci. Les commissions d'orientation étaient en effet, présidées par les inspecteurs de l'éducation nationale.

La fin des années 1960 annonce le début d'un changement de politique que vont consacrer les années 1970. On parle maintenant d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (AIS). Deux dispositifs se différencient : le dispositif d'adaptation scolaire et le dispositif d'adaptation et de prévention. Deux catégories d'enfants sont également définies : les enfants en situation de handicap ou en difficulté durable et les enfants en difficulté passagère.

La loi Haby du 30 juin 1975 est le premier texte de référence en faveur des personnes en situation de handicap. Elle marque un tournant vers une politique intégrative. Elle a permis

de définir trois droits fondamentaux pour les personnes en situation de handicap que ce soit pour les enfants ou les adultes : le droit à une garantie minimum de ressource à l'aide de prestation, le droit au travail et le droit à l'intégration scolaire et sociale. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989, permet le renforcement d'une communauté éducative tout en insistant sur la nécessité d'intégrer les élèves en situation de handicap au sein des écoles (Education.gouv).

A partir de 1982, la politique d'intégration s'est affirmée par la mise en place d'actions d'accompagnement et de prise en charge spécialisée en vue de l'intégration des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté dans les écoles ordinaires.

En 2005 le terme « intégration scolaire » se transforme pour devenir « inclusion scolaire » car l'intégration consistait à placer l'élève en situation de handicap dans une école ordinaire sans pour autant avoir une réflexion sur la mise en place de son accueil. On demande alors à l'élève de s'adapter à son environnement. L'inclusion quant à elle, permet à l'élève de rejoindre une école ordinaire qui s'adapte à lui et répond à ses besoins éducatifs (Serge Thomazet, 2012) sans aucun rejet, ni condescendance dans cette école qui doit accueillir dans les meilleures conditions. L'inclusion permet alors une intégration physique, sociale et pédagogique.

La loi du 11 février 2005, portant sur le handicap et dont les principes fondateurs se reposent sur deux piliers qui sont : l'accessibilité et la compensation, définit le handicap dans toutes ses composantes et non seulement dans le domaine scolaire. La définition du handicap n'existait pas avant cette loi, il a donc fallu que la reconnaissance du statut de personne handicapée soit établie par une commission d'experts (la CDES) La loi du 11 février 2005 est un texte de référence sur les droits des personnes en situation de handicap, ayant pour objectif essentiel de favoriser l'accès à l'autonomie des personnes en situation de handicap (MDPH 77). Le terme handicap définit toutes les limitations d'activités ou restrictions de participation à la vie en société subit 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 (MDPH 77).

Cette loi insiste sur l'égalité des droits et des chances pour tous et obligera l'école à utiliser une logique d'inclusion et non plus d'intégration. Elle a notamment permis la création de la MDPH (Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap) où

siège une commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDPH). La MDPH a pour missions l'accueil, l'information, l'accompagnement et le conseil des personnes en situation de handicap ainsi que leur famille. Elle a aussi pour objectif de sensibiliser au handicap l'ensemble de la société (Alain Moret, 2019). Les enfants notifiés par la MDPH peuvent accéder à une scolarité ordinaire dans l'école la plus proche de leur domicile (MDPH 77) tout en disposant d'un Plan Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui est un instrument d'organisation des aménagements mis en place. Il est nécessaire et indispensable à la bonne scolarisation de l'élève, c'est un véritable parcours de formation qui a pour objectif de définir les objectifs et de préciser les moyens et les adaptations mises en place pour les atteindre. Il est rédigé par la MDPH à l'aide de l'enseignant référent de l'élève, après la rédaction d'un GEVA-SCO par l'équipe enseignante (Moret, 2019). En tenant compte des besoins identifiés lors de la phase d'analyse et du projet de vie identifié de l'élève handicapé, l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH identifiera toutes les mesures nécessaires pour faciliter la scolarisation. Elle formule des recommandations à la CDAPH qui arbitrera et définira les réponses et mesures à apporter aux élèves et à leurs familles en prenant toutes les décisions nécessaires. Après décision de la CDAPH un enseignant référent intervient, il est le garant de la continuité et de la cohérence de la mise en œuvre du projet, c'est l'acteur principal de l'équipe de suivi de la scolarisation, son action est sollicitée lors des différentes évolutions du parcours scolaire de l'élève.

Le PPS définit donc les besoins particuliers de l'élève et lui permet de disposer d'un Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap (AESH) ou des adaptations scolaires et/ou matérielles. L'appellation AESH fait suite à la circulaire du 8 juillet 2014, elle remplace l'appellation « auxiliaire de vie scolaire » (AVS), Ce changement de nom n'est pas lié à la modification des missions de l'AVS, mais à une réelle reconnaissance de la spécialité du métier, et donc de sa professionnalisation. L'AESH travaille avec l'enseignants pour intervenir auprès de l'élèves en situation de handicap afin qu'il puisse effectuer des gestes qu'il ne peut pas faire seul. Il s'assure de favoriser les liens entre élèves et camarades de classe et l'encourage à progresser en autonomie. L'AESH n'a en aucun cas vocation à se substituer aux professionnels enseignants ou soignants, qu'il s'agisse d'un accompagnement individuel ou collectif.

A travers la loi du 8 juillet 2013, le service public « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction » (loi n° 2013-595, article 2).

En 2019 monsieur Blanquer, ministre de l'éducation nationale promu la loi pour une « école de la confiance » ayant pour objectif d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle jusqu'au lycée tout en prenant en compte la singularité et les besoins éducatifs particuliers de tous. Le plan de 2019 s'articule autour de sept axes :

- Mieux accueillir les parents et l'élève et simplifier les démarches notamment grâce à un livret de parcours inclusif évolutif intégrant l'ensemble des plans selon les besoins de l'élève, la simplification de la réalisation du PPS
- S'adapter aux besoins éducatifs, particulier des élèves notamment par l'introduction d'un volet consacré à l'inclusion scolaire dans tous les projets d'école, mais aussi en améliorant l'accessibilité des locaux lors de la construction ou la réhabilitation des établissements scolaires
- Professionnalisation des accompagnants d'élèves en situation de handicap, grâce à une reconnaissance du métier d'accompagnant, une amélioration de leur formation, ainsi qu'une appartenance affirmée à la communauté éducative
- Former et accompagner les enseignants par la mise en place d'une plateforme « Cap école inclusive », mais aussi l'augmentation des départs en formation conduisant à l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)
- Instituer un service de l'accompagnement des élèves en situation de handicap.
- Structurer la coopération entre les professionnels de l'éducation nationale et du secteur médico-social dans les établissements scolaires
- Piloter et évaluer le déploiement des mesures

Cette loi engage une transformation profonde de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et une amélioration significative des conditions de recrutement et de formation ainsi que de travail des accompagnants. Cette loi a permis la création de Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial), qui constituent une nouvelle forme d'organisation de l'accompagnement des élèves visant à améliorer la coordination des aides (humaines, éducatives et thérapeutiques) et à faciliter la gestion des accompagnants (Education.gouv, 2020). Le Pial a donc pour objectif un accompagnement au plus près des besoins de l'élève en situation de handicap pour développer son autonomie et lui permettre d'acquérir les compétences et connaissances du socle commun, une plus grande réactivité et une plus grande flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement humain dans les écoles,

ainsi qu'une professionnalisation des accompagnants et une amélioration de leurs conditions de travail (Education.gouv, 2020b)

Au fur et à mesure que les différentes lois évoluent, on ajuste le projet de l'élève non pas en fonction de son handicap mais en fonction de ses besoins. Cela signifie qu'à une pathologie donnée, de nombreux aménagements scolaires sont possible. Par conséquent, nous incluons pour faire réussir, apprendre à apprendre, pour faire progresser pour permettre une orientation ajustée aux besoins.

En prenant compte des lois évoquées au-dessus on peut observer une évolution de la place du handicap dans la scolarisation. De nos jours l'égalité des chances et des droits dans l'éducation des élèves en situation de handicap est une priorité. L'enjeu principal de l'école inclusive est de permettre aux élèves en situation de handicap de se sentir citoyens tout comme les élèves « ordinaires », mais est-ce vraiment la réalité ? Une méta-analyse réalisée par Ruijs et Peetsma en 2009, semble montrer que l'inclusion scolaire a des effets soit positifs soit neutres sur le développement cognitif des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela signifie que la majorité de ces élèves arrivent à développer davantage leurs apprentissages, pour les élèves où ce n'est pas le cas l'inclusion semble ne pas nuire à leurs apprentissages. Cependant cette méta-analyse n'a pas permis de tirer des conclusions sur le développement socio-affectif de ces élèves. Concernent les élèves « ordinaire », l'impact de l'inclusion sur les compétences socio-affective de ces derniers a fait l'objet d'études très limitées. Cependant, il semble que les élèves ordinaires des classes inclusives soient plus enclins à jouer avec les élèves en situation de handicaps, aient moins de préjugés et ont une attitude plus positive à leur égard (Desombre, 2021).

Les élèves à besoin éducatifs particuliers concernent un grand nombre de type d'élèves, c'est pour cela que nous nous intéresserons uniquement aux élèves dyslexiques lors de ce mémoire.

## **B. La dyslexie**

La dyslexie fait partie des troubles regroupés par l'anagramme DYS, comprenant la dysorthographe, la dyscalculie, la dyspraxie...

La dyslexie est définie par l'Organisation Mondiale de la Santé comme « un trouble spécifique de la lecture ». Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisée par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe...). Selon la classification internationale des maladies (CIM-10) la dyslexie est définie comme « un déficit spécifique et significatif dans le développement des capacités de lecture qui ne peut s'expliquer par l'âge mental, des problèmes d'acuité visuelle et des conditions de scolarisation inadaptée ».

Il existe deux origines possibles de dyslexie : la dyslexie acquise liée à une lésion cérébrale et la dyslexie développementale se développant au cours du temps, ici nous, nous consacreront à la dyslexie développementale (Duband, 2019).

Trois types de dyslexies sont recensés à ce jour (CENOP) :

- La dyslexie phonologique qui se caractérise par un trouble du décodage c'est-à-dire de la capacité à faire correspondre graphèmes- phonèmes. L'élève omet alors des sons, inverse la séquence des sons à l'intérieur d'un mot et peut même changer un son pour un autre. Les difficultés liées à ce type de dyslexie peuvent amener l'élève à vouloir deviner le mot au lieu de le lire. Ce type de dyslexie entraîne le plus souvent une lecture impulsive et imprécise ou au contraire extrêmement lente.
- La dyslexie lexicale se caractérise par une difficulté à reconnaître les mots dans leur globalité. L'élève tente constamment de décoder les mots syllabe par syllabe et peine donc à lire les mots irréguliers tels que monsieur, femme. Ce type de dyslexie amène souvent à une lecture laborieuse et lente où la recherche de sens pratiquement inexistante.
- La dyslexie mixte se caractérise par des difficultés au niveau du décodage et au niveau de la reconnaissance visuelle des mots dans leur ensemble. La lecture est alors laborieuse car il n'est à l'aise dans aucune des voies qu'un lecteur doit emprunter (lexicale, phonologique).

On compte en France plus de 600 000 élèves dyslexiques et plus de 3 millions d'adultes dyslexiques (Montarnal, 2012). La dyslexie toucherait entre 5% des enfants, et toucherait 3 fois plus les garçons que les filles selon l'OMS. Il est possible d'évoquer la dyslexie pour un enfant qu'en début de CE2. Avant on utilise le terme de trouble du langage écrit pour un enfant possédant un retard d'acquisition du langage écrit (Ameli, 2022)

Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, la dyslexie se traduirait par le fait que « la lecture à voix haute se caractérise par des déformations, des substitutions ou des omissions ; aussi bien la lecture à voix haute que la lecture silencieuse se caractérisent par une lenteur et des erreurs de compréhension » on retrouve également des confusions phonologiques pour les sons [t], [d], [b], [p] ou visuelles avec les lettres « m », « n » et « p », « q ».

La scolarisation d'un élève dyslexique ne doit pas être similaire à celle d'un autre élève, elle doit être adaptée à ses besoins. Elle demande une collaboration encore plus importante avec les parents et les accompagnateurs de celui-ci. Le vécu scolaire de l'élève peut être un peu plus compliqué que celui d'un autre élève du fait de son trouble. De ce fait, il est essentiel d'être attentif à tous les signaux indiquant un certain malaise. Il est possible de recourir à de nombreuses adaptations pédagogiques, en effet une mise en page aérée et le choix d'une typographie soignée permettent à l'élève dyslexique de lire plus facilement un texte. Il est possible de privilégier l'oralisation des consignes afin de limiter les difficultés liées à la lecture de celle-ci. Concernant la copie il n'est pas obligatoire de demander à l'élève de copier entièrement la leçon s'il prend soin de l'écrire, de ce fait il est possible de lui fournir un résumé dactylographié possédant une mise en page particulière (code couleur, surligner les passages importants). Lors des évaluations il est possible de privilégier les évaluations orales permettant alors de ne pas biaiser le résultat à cause des difficultés de l'élève, si cela n'est pas possible il est alors nécessaire de prévenir longuement à l'avance qu'une évaluation est prévue. Il pourra ainsi avoir tout le temps de se préparer.

Le fait qu'un élève souffre d'un trouble dyslexique n'est pas une fatalité en soi, car en plus d'un suivi orthophonique, il existe de nombreuses adaptations pédagogiques permettant à l'élève d'apprendre comme un élève « ordinaire » que l'enseignant peut mettre en place.

Malheureusement il existe de nombreuses idées reçues sur la dyslexie que l'on pourrait qualifier de stéréotypes, beaucoup de personnes lient la dyslexie à une déficience

intellectuelle, une incapacité à réussir à l'école ou dans la vie. Les personnes dyslexiques peuvent également être perçues comme fainéantes (Chauché, 2017).

### C. Les stéréotypes

Le terme Stéréotype fut la première fois évoquée par Lippman en 1992. Il le définit comme étant des « images dans la tête ». Leyens le définit comme étant « une sorte de Théorie Implicite de Personnalité (TIP) particulière partagée par l'ensemble d'un groupe à propos de l'ensemble d'un autre groupe ou du sien propre » en 1983. Les TIP étant des « croyances que nous entretenons à propos de l'espèce humaine notamment en ce qui concerne la fréquence et la variabilité d'un trait de caractère dans la population » (Leyens, 1983). Autrement dit les stéréotypes sont des biais cognitifs liés à une création de corrélations entre un comportement ou un trait de personnalité et l'appartenance à un groupe. Bien évidemment ces corrélations peuvent être de nature illusoire. Les stéréotypes sont donc des croyances concernant des groupes ou des membres de groupe. Ils supposent une source et une cible, la source étant la personne possédant le stéréotype envers une catégorie de personne qui devient alors la cible. Ils sont arbitraires et consensuels, réduisent le groupe visé à une certaine série de traits sans prendre en compte les différences existant dans ce groupe. De plus, les stéréotypes peuvent être positifs comme négatifs, en effet les garçons sont réputés pour être forts en mathématiques contrairement aux filles par exemple. Les stéréotypes peuvent donc parfois devenir problématiques, en effet ils exercent une influence sur le jugement que l'on peut se faire d'une personne. Si l'enseignant possède des stéréotypes (conscients ou inconscients), il est possible qu'il ne prenne pas en compte la différence interindividuelle de chacun des élèves et montre une attitude négative envers certains.

Les stéréotypes influencent donc nos comportements envers une personne, ceci est illustré dans une étude de Jones et Panitch (1970) utilisant le paradigme expérimental du "dilemme du prisonnier », introduit par Kahneman & Tversky, ils réunissent des paires de joueurs dont la coopération détermine les chances de succès mais minimisent les gains. Dans cette étude on peut observer qu'un sujet qui a été amené à croire que son futur partenaire de jeu l'appréciait, manifestait une attitude plus coopérative que lorsqu'il a été amené à croire que son partenaire ne l'appréciait pas. Aussi, en retour, le partenaire lui témoignait plus de sympathie dans le premier cas que dans le second.

De plus, nous souhaitons confirmer nos croyances ainsi que les hypothèses que nous attribuons aux comportements d'autrui (il fait ça... parce que...). En effet, Nous avons tendance à privilégier les informations confirmatoires par rapport à nos hypothèses plutôt que les informations infirmatives. Ce biais se nomme le biais de confirmation d'hypothèse (Snyder, 1984). Lors de l'étude de Snyder en 1984, les participants devaient vérifier lors d'un entretien si une personne était extravertie ou introvertie selon la condition. On expliquait aux participants que pour interviewer une personne, il devait choisir des questions parmi une liste de questions extraverties ou neutres. L'étude a montré que les participants n'avaient aucune approche rationnelle, ils choisissaient simplement les questions qui se rapportaient au profil à tester. Le biais de confirmation d'hypothèse se manifeste donc par la non-vérification de la véracité des informations reçues, une interprétation des preuves qui s'avèrent ambiguës, le fait d'accorder une plus grande importance à la première information rencontrée, celle qui est à l'origine des convictions.

A l'inverse nous ne traitons pas ce qui ne correspond pas à nos attentes, Darley et Gross en 1983 l'ont mis en évidence en manipulant seulement la catégorie socio-professionnelle. Dans leur recherche ils utilisent dans un premier temps la vidéo d'une jeune fille de 9 ans se nommant Hannah occupée de jouer dans une aire de jeux. Les participants pouvaient voir deux types de vidéo. Un groupe observait Hannah devant son école délabrée dans un quartier peu séduisant donc visiblement d'un milieu défavorisé. L'autre groupe quant à lui visionnait la même jeune fille également devant son école mais cette fois-ci celle-ci était moderne et dans un quartier résidentiel donc visiblement d'un milieu favorisé. Dans un second temps l'ensemble des participants visionnaient une nouvelle vidéo où la jeune Hannah répondait à un test de compétences. Sa performance finale était ambiguë pour l'observateur. A la fin du visionnage il était demandé aux participants d'évaluer la difficulté du test passé et d'estimer le nombre de questions difficiles auxquelles la jeune fille avait répondu de façon correcte, enfin il leur était demandé de faire un pronostic sur ses capacités scolaires. Les participants ayant vu Hannah dans un contexte économique défavorisé jugeaient le test comme étant facile. Ils pensaient qu'elle avait répondu correctement à un nombre moins important de questions difficiles et ont jugé les capacités scolaires comme étant moindres vis-à-vis du groupe ayant vu Hannah dans un contexte favorisé.

Les stéréotypes influencent donc notre manière de nous comporter, mais aussi la manière dont nous interprétons les comportements d'autrui ou les informations à son égard (Desombre, Delelis & al, 2008). L'éducation nationale n'est pas immunisée contre les

stéréotypes ainsi leurs influences sur le comportement de l'enseignant face à un élève dyslexique. Rosenthal et Jacobson (1968) ont montré que les attentes des maîtres agissent de manière déterminante sur le comportement des élèves, les élèves bénéficiant d'attentes favorables font davantage de progrès intellectuels que les élèves n'en bénéficiant pas.

Il existe différentes méthodes pour mesurer les stéréotypes, la méthode des associations libres, un questionnaire avec échelle ou encore en mesurant le temps de réaction lors d'un amorçage séquentiel. Certaines méthodes permettent de mesurer les stéréotypes de façon directe, d'autre de façon indirecte et d'autre encore de façon implicite. Cependant la mesure directe laisse à la personne le choix de contrôler ses réponses, on peut alors supposer qu'une personne ayant un score très élevé à un test de désirabilité sociale risque de contrôler ses réponses dans le but de ne pas donner une mauvaise image de soi.

Les stéréotypes entraînent des conséquences sur les individus stéréotypés, c'est ce que l'on appelle plus communément la menace du stéréotype

#### **D. La menace du stéréotype**

La menace du stéréotype renvoie à la préoccupation que l'on ressent quand il y a un risque de confirmer en tant que caractéristique personnelle un stéréotype négatif relatif à notre groupe. Ce phénomène a été mis en évidence en 1995 par Claude Steele et Joshua Aronson, ils se sont intéressés aux causes de l'échec académique de certaine minorité ethnique et notamment au rôle des stéréotypes visant ces minorités. Aux Etats-Unis les personnes afro-américaines subissent le stéréotype disant qu'ils sont moins intelligents que les blancs. Ces chercheurs ont donc fait passer un test de 27 items issus d'une épreuve d'évaluation utilisée dans les universités américaines. La tâche était présentée comme étant un test d'intelligence ou comme un simple test où on ne mentionnait en aucun cas la notion d'intelligence. On remarque alors que dans le groupe ayant passé « le test d'intelligence » les participants afro-américains réalisent moins d'items que les participants blancs, alors que dans le « simple test » le score entre les participants afro-américains et les participants blancs varie très peu. Ce qui signifie qu'il existe bel et bien une pression psychologique particulière qui relève de l'existence des stéréotypes vis – à vis d'une population.

Steele en 1997 établit différentes caractéristiques de la menace du stéréotype qui sont les suivantes :

La menace du stéréotype est une menace généralisée qui n'est pas relative à la psychologie d'un groupe social particulier. Elle affecte n'importe quel membre d'un groupe social étant la cible d'un stéréotype négatif connu de la plupart.

Le déclencheur de cette menace serait lié au risque que ressent l'individu de se voir juger en fonction du stéréotype négatif de son groupe

Ce serait ce même mécanisme qui expliquerait les variations dans le degré de menace du stéréotype ressenti entre les différentes catégories sociales et les diverses situations d'évaluations

L'effet de cette menace est indépendant de la croyance sur la véracité du stéréotype du groupe que la personne pourrait avoir.

Les effets de menace stéréotypés entraînent une baisse des performances d'un individu en raison de la peur d'affirmer des stéréotypes négatifs ciblant les compétences de son groupe dans un domaine particulier. La menace du stéréotypée est une hypothèse situationnelle. C'est la situation qui rend le stéréotype pertinent pour expliquer le comportement du sujet en situation de menace du stéréotype. Cela signifie surtout que toute personne visée par une réputation négative pourrait en être menacée un jour ou l'autre. La baisse des performances serait expliquée par divers facteurs comme la réduction de la capacité de la mémoire de travail (Beilock et al., 2006 ; Schmader et Johns, 2003), le découragement (Keller et Dauenheimer, 2003), l'anxiété (Osborne, 2001) et enfin, la peur de confirmer le stéréotype lié au groupe d'appartenance (Ben-Zeev et al., 2005)

Cette menace du stéréotype a été mise en évidence chez de nombreux groupes sociaux et ceux pour différents types de tâches. On retrouve cette conséquence négative chez Spencer, Steele et Quin en 1999 concernant les performances des femmes sur des tâches de mathématiques. Pour cela ils ont sélectionné des étudiants féminins et masculins ayant de très bonnes compétences en mathématiques. Ils leur ont demandé de participer à un test de mathématiques difficile. Ce dernier était présenté soit comme ayant montré les différences entre hommes et femmes, soit comme n'ayant jamais montré une telle différence. Les résultats ont montré que les femmes réussirent moins bien le test que les hommes lorsque la consigne faisait référence indirectement au stéréotype évoquant les meilleures aptitudes des hommes en mathématique. Par ailleurs lorsque la consigne n'activait pas le stéréotype les femmes et les hommes présentaient un même niveau de réussite. Croizet et Claire en 1998 ont voulu vérifier si la menace du stéréotype pouvait être responsable du moindre niveau de

réussite scolaire chez des étudiants issus d'un milieu où le statut socioéconomique était modeste en comparaison à des étudiants issus d'un milieu socioéconomique élevé. Dans leur étude, lors d'un test d'aptitudes verbales était présenté comme tel : les étudiants d'un milieu modeste réussissaient moins bien que les étudiant d'un milieu socioéconomique élevé, cependant les résultats des deux groupes n'étaient pas différents lorsque le test était présenté comme une simple étude sur le fonctionnement de la mémoire lexicale. Desmette & al en 2001, ont montré qu'en présence d'une menace liée à leur identité les chômeurs effectuent une performance moindre dans une tâche de compréhension de lecture. Par ailleurs je n'ai pas d'étude concernant la menace du stéréotype et le handicap.

Il est alors possible de se demander si cette menace du stéréotype pourrait influencer les performances des élèves dyslexiques dans un cadre scolaire.

### **E. La dyslexie à l'école et ses stéréotypes.**

La dyslexie du fait des difficultés qu'elle entraîne dans l'ensemble des apprentissages peut mener à un échec scolaire. Cette situation a de lourde conséquence sur le vécu scolaire de l'élève, il peut ressentir un sentiment d'infériorité, de la honte, de l'anxiété et une perte de l'estime de soi pouvant entraîner une certaine forme de renoncement ce qui peut entraîner des troubles de la conduite tel que de l'agitation (Nadolski & Nocera, 2006).

La collaboration des parents avec l'enseignant est indispensable pour la scolarité d'un élève dyslexique. De même, la collaboration entre l'enseignant et l'orthophoniste accompagnant l'élève permet à l'enseignant une meilleure compréhension du profil de l'élève mais aussi à l'orthophoniste d'effectuer un accompagnement spécifique à ce qui est vu en classe (Bourdenet).

Le groupe social des personnes dyslexiques se voit attribuer de nombreux stéréotypes, par exemple une personne de ce groupe serait perçue comme moins intelligente qu'un élève « ordinaire » ou serait moins apte à poursuivre de longues études (Chauché, 2017). On dit que les parents qui ne feraient pas la lecture à leurs enfants seraient responsables de leur dyslexie, mais aussi que le problème est que ces élèves ne veulent pas travailler, qu'ils sont fainéants, ne feraient pas d'effort. Certains préjugés présupposent que les élèves dyslexiques feraient baisser le niveau scolaire de leurs camarades dit « ordinaires »

Chaque individu a besoin de s'identifier et d'appartenir à un groupe de référence, que ce soit dans un cadre familial, culturel, religieux, politique, ou dans un pays, un village, une communauté, c'est le cas des personnes dyslexique également qui s'identifie au groupe des personnes dyslexiques. Ce groupe possède de nombreux stéréotypes négatifs à l'encontre de leurs performances, ces stéréotypes les concernant ne leurs sont pas inconnus c'est pour cela que dans ce mémoire nous testerons la menace du stéréotype chez des personnes dyslexiques dans le but de rechercher d'éventuel impact de celle-ci dans apprentissages des élèves dyslexiques

## **F. Hypothèses**

Dans cette optique, nous pouvons nous demander quelles sont les influences des stéréotypes sur les performances des élèves dyslexiques. Pour cela nous posons l'hypothèse que les performances à un test de lecture devraient être moins bonnes pour les personnes dyslexiques en situation de menace du stéréotype que les personnes non dyslexiques.

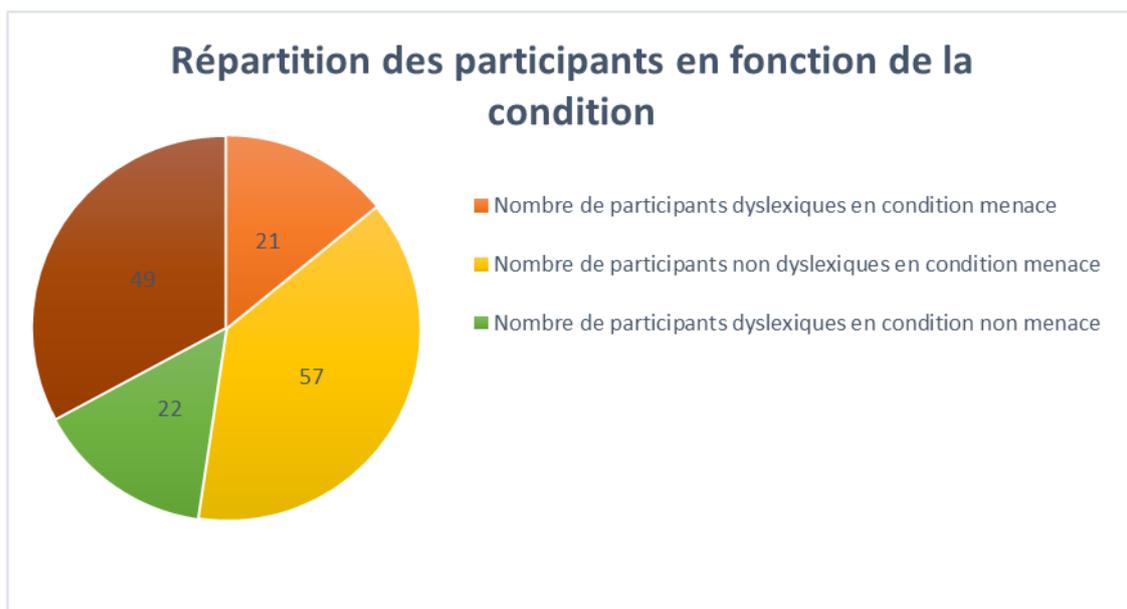
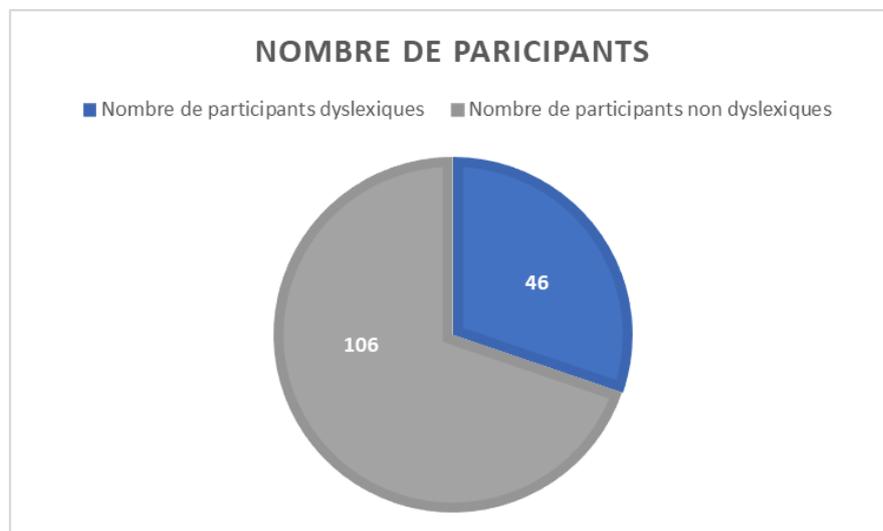
Nous faisons donc plusieurs hypothèses :

- Le participant non dyslexique ne devrait pas être influencé par la situation de menace
- La différence de performance entre les participants porteurs d'une dyslexie et ceux non porteurs de dyslexie devrait être plus importante en situation de menace du stéréotype qu'en situation de menace réduite
- Le sentiment de compétence chez les personnes dyslexiques dont les stéréotypes liés à la dyslexie auront été activés devrait être plus faible que ceux des personnes dyslexiques dont les stéréotypes liés à la dyslexie n'auront pas été activés.

## II. Méthode :

### A. Participants :

La participation était volontaire, aucune rémunération n'était proposée. 149 personnes ont participé, 106 participants ne souffraient pas de dyslexie (participants contrôles), 46 participants étaient dyslexiques. 78 participants étaient en situation de menace du stéréotype dont 21 personnes dyslexiques. 71 participants n'étaient pas en situation de menace dont 22 personnes dyslexiques. La majorité des participants dyslexiques étaient membres des associations : FFdys, Apedys et dyslexie de France.



Avant toute passation les participants ont obtenu des informations sur le déroulement de l'expérience et du cadre de l'expérience. Tous ont été informés qu'ils pouvaient se rétracter à tout moment et ont signé virtuellement un formulaire de consentement.

## **B. Matériel**

Le matériel utilisé dans cette étude déjà existant. En effet, le test de lecture provient du test de la pipe et le rat de Lefavrais (1987). Le test était en format papier cependant nous avons choisi d'effectuer les passations en ligne, pour cela nous avons contacté un ingénieur informaticien afin de le retranscrire.

Pour cela nous avons préalablement préparé une fiche indiquant tout ce qu'il fallait retranscrire, dans ce document il était indiqué qu'à la première page de la passation on devait y retrouver les consignes générales de celle-ci ainsi que des informations concernant la protection des données et un formulaire de consentement. La deuxième page quant à elle devait indiquer la consigne du test de Lefavrais. La troisième page de la passation répartissait aléatoirement les participants dans une des conditions (menace, non-menace). Il était indiqué quand condition menace le participant devait répondre à la question « êtes-vous dyslexique ? », dans la condition non-menace rien n'était demandé. La quatrième page était le test de Lefavrais en lui-même. A La cinquième page on devait y retrouver deux échelles que nous expliciterons un peu plus loin. La sixième page regroupait certaines informations tels que le sexe, l'âge, le niveau d'étude. Enfin, à la septième page se trouvait les remerciements et les personnes à contacter en cas de questions

Le test de Lefavrais était composé de 324 mots, c'est un test de lecture silencieuse associé à une tâche de jugement sémantique (Ecale, 2010, p.105-120), où il faut relever un maximum de noms d'animaux parmi d'autres mots, en trois minutes.

Concernant les deux échelles, celles-ci étaient comprises entre 1 et 5 (où 1 : pas du tout d'accord, 5 : tout à fait d'accord). L'une mesurant le sentiment de compétence, l'autre évaluant l'importance au domaine (ici la lecture). Le sentiment de compétence ou sentiment d'efficacité personnelle se définit comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p. 411). Ce sont les croyances des personnes concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès. Plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus la personne se sent capable de réussir la tâche. Evaluer

l'importance au domaine permet de savoir les sentiments du participant envers celui-ci, ici nous cherchons à savoir si la lecture et le fait de lire correctement et rapidement est important pour le participant.

Les variables mesurées sont le temps en seconde avant le premier clic, le nombre de bonnes réponses, le nombre de mots lus, le sentiment d'efficacité personnelle et l'importance lié au domaine et les facteurs sont ; condition (menace, non menace), dyslexique (ou non dyslexique), étude (niveau d'étude), condition\*dyslexique (effet des conditions sur les personnes dyslexiques)

### **C. Procédure**

Les passations se sont déroulées en ligne par le biais du logiciel Qualtrics. Au début de la passation les participants devaient lire la consigne suivante « Vous allez aujourd'hui participer à une étude en sciences humaines et sociales portant sur votre rapidité. Il vous sera demandé de faire un exercice le plus rapidement possible. Répondez le plus spontanément possible. Le temps nécessaire pour participer à cette étude est d'environ cinq minutes. », ainsi qu'indiquait s'ils étaient consentant à réaliser le test.

Après cette première phase l'ensemble des participants ont été divisés aléatoirement en deux groupes différents par le logiciel. Le premier groupe devait indiquer s'il souffrait de dyslexie avant de passer le test, ce groupe était donc en situation de menace du stéréotype, le deuxième groupe quant à lui devait indiquer s'il souffrait de dyslexie à la fin de la passation. L'objectif de ce dispositif est de mesurer un effet de menace du stéréotype, en effet, l'activation de l'identité de dyslexique devrait faire chuter les performances des participants lors du test.

Ensuite l'ensemble des participants (indépendamment de la condition dans laquelle ils avaient été affecté) ont effectué le test de la pipe et le rat de Lefavrais (1987). A la fin de ce test les participants indiquaient le dernier mot lu puis complétaient les deux échelles.

Enfin un cours texte présentait les objectifs de cette recherche. Il était possible pour les participants d'ajouter une remarque ou d'envoyer un mail s'ils avaient des questions.

Après recueil de toutes les passations nous avons comparé les statistiques obtenues.

### III. Résultats

Concernant l'évaluation statistique, nous avons utilisé une ANCOVA son acronyme signifie « analyse de covariance ». La procédure d'ANCOVA découle à la fois de l'Anova à 1 facteur et de la régression linéaire simple. Elle peut être utilisée dans 2 cas de figure :

La comparaison de moyennes d'un paramètre quantitatif mesuré entre différents groupes, dont on aurait fixé l'influence d'une seconde variable quantitative

La comparaison de plusieurs modèles de régression linéaire simple.

Premièrement nous avons effectué une matrice de corrélation afin de rechercher un lien entre les variables et les performances des participants. Il s'avère que la variable étude (reprenant le niveau d'étude des participants) présente un p-value significatif (<0,001) concernant le nombre de bonnes réponses. De même, pour le nombre d'erreur où la variable étude possède un p-value égale à 0,046. Ce qui signifie que le nombre de bonnes réponses et le nombre d'erreur sont influencés par le niveau d'étude des participants.

On observe que plus le niveau d'étude est élevé plus le nombre de bonnes réponses est important, de même, pour le nombre d'erreur où plus le niveau d'études est élevé plus son nombre est faible.

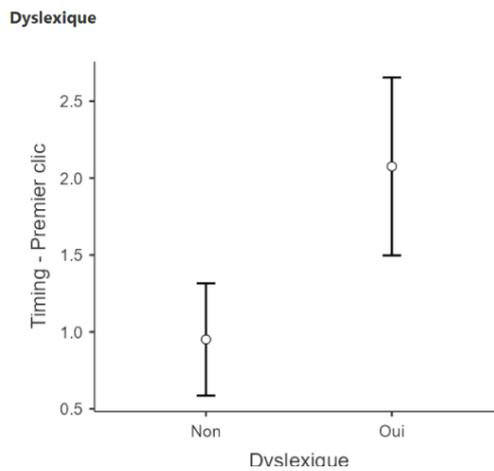
Correlation Matrix

		Timing - Premier clic	SEP	Importance	Etude	Nombre de bonnes réponses	Nombre d'erreurs
Timing - Premier clic	Pearson's r	—					
	p-value	—					
SEP	Pearson's r	-0.017	—				
	p-value	0.843	—				
Importance	Pearson's r	-0.014	0.455	—			
	p-value	0.870	< .001	—			
Etude	Pearson's r	-0.120	-0.015	0.023	—		
	p-value	0.157	0.864	0.789	—		
Nombre de bonnes réponses	Pearson's r	-0.055	0.103	-0.127	0.323	—	
	p-value	0.504	0.220	0.128	< .001	—	
Nombre d'erreurs	Pearson's r	-0.006	-0.060	-0.232	0.169	0.444	—
	p-value	0.943	0.479	0.005	0.046	< .001	—

Tableau regroupant les différentes corrélations.

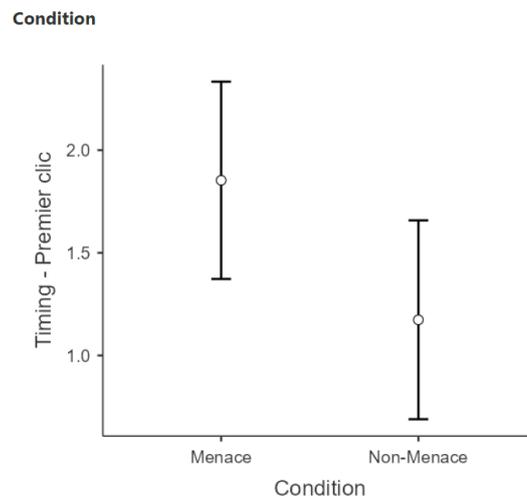
### **A. Temps en seconde avant le premier clic**

Une ANCOVA (comparaison de plusieurs moyennes) étudiait le temps en seconde avant le premier clic lors du test de la pipe et le rat de Lefavrais.



*Graphique représentant le temps en seconde du premier clic chez les personnes dyslexiques et les personnes non dyslexiques.*

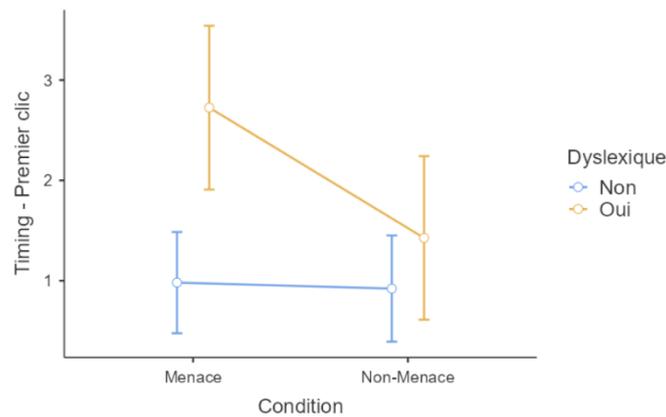
On constate que les personnes dyslexiques mettent plus de temps à cliquer sur le premier mot ( $M= 2,076$  secondes) que les personnes non dyslexique ( $M= 0,951$  secondes), peu importe la condition (menace non-menace)



*Graphique représentant le temps en seconde du premier clic en fonction de la condition (menace/ non menace).*

On constate également que la condition influence le temps en seconde pour le premier clic. Le temps de la première fois où l'on clique sur le premier mot est plus long en situation de menace (M= 1,85) qu'en situation de non-menace (M= 1,17)

Cependant le niveau d'étude n'influence pas le temps du premier clic, en effet, le p-value est égale à 0,311.



Graphique représentant le temps en second du premier clic en fonction de la condition (menace/ non menace) et de la variable dyslexique/ non dyslexique.

Estimated Marginal Means - Condition \* Dyslexique

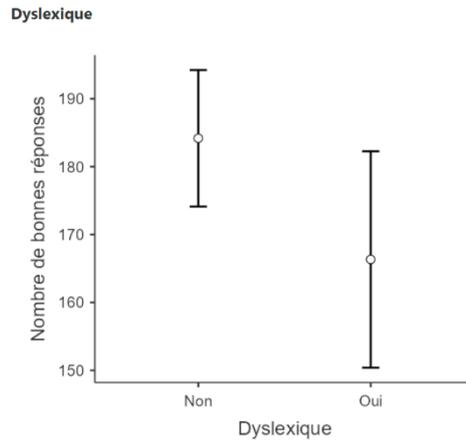
Dyslexique	Condition	Mean	SE	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Non	Menace	0.981	0.255	0.476	1.49
	Non-Menace	0.921	0.268	0.392	1.45
Oui	Menace	2.725	0.413	1.909	3.54
	Non-Menace	1.426	0.412	0.611	2.24

Temps moyens du premier clic en seconde.

On constate que le temps pour cliquer la première fois lorsque les personnes ne sont pas dyslexiques ne varie pas de façon significative en fonction de la condition menace ou non menace, contrairement au temps pour cliquer la première fois lorsque les personnes souffrent de dyslexie où le temps est beaucoup plus long en situation de menace (M= 2,725 secondes) qu'en situation de non-menace (M=1,426 secondes).

## **B. Le nombre de bonnes réponses**

Une ANCOVA a analysée le nombre de bonnes réponses lors du test de la pipe et le rat en fonction des différentes variables.



*Graphique représentant le nombre de bonnes réponses en fonction de la variable dyslexique ou non.*

On observe qu’il y a une différence entre personnes dyslexiques et personnes non dyslexiques concernant le nombre de bonnes réponses. Le nombre de bonnes réponses est plus important chez les personnes non dyslexiques que chez les personnes dyslexiques.

Cependant on observe qu’il n’y a pas d’effet de la condition sur les personnes dyslexiques ( $p$ -value = 0,216), ce qui signifie que les personnes dyslexiques en situation de menace n’ont pas de moins bonnes réponses que les personnes dyslexiques en situation de non-menace.

### **C. Nombre de mots lus**

Une ANCOVA étudiait le nombre de mots lus en fonction des différentes variables.

On observe qu’il n’y a pas d’effet de la condition menace ou non menace ( $p$ -value = 0,169), ni sur le fait d’être dyslexique ou non ( $p$ -value = 0,356), ni d’effet d’interaction entre la condition menace et la dyslexie ( $p$ -value = 0,779).

On constate cependant un effet des études sur le nombre de mots lus ( $p$ -value < 0,001), ce qui signifie que plus le participant à un niveau d’étude élevé plus le nombre de mots lus sera important.

#### **D. Importance liée au domaine.**

Une ANCOVA étudiait l'importance liée au domaine (ici la lecture) en fonction des différentes variables.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Overall model	4.6579	4	1.1645	1.2409	0.297
Etude	0.0274	1	0.0274	0.0299	0.863
Dyslexique	2.4925	1	2.4925	2.7105	0.102
Condition	1.8936	1	1.8936	2.0593	0.154
Dyslexique * Condition	0.2443	1	0.2443	0.2657	0.607
Residuals	124.1411	135	0.9196		

r21

*Résultats de l'ANCOVA concernant l'importance liée au domaine.*

On constate qu'en fonction du niveau d'étude (p-value = 0,297), du fait d'être dyslexique ou non (p-value = 0,102), de la condition menace ou non menace (p-value = 0,154), et l'effet d'interaction (p-value = 0,607), qu'il n'y a pas de différence significative.

#### **E. Le sentiment d'efficacité personnelle**

Une ANCOVA étudiait le sentiment d'efficacité personnelle en fonction des différentes variables.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
Overall model	1.8095	4	0.4524	0.5955	0.666	
Dyslexique	0.9427	1	0.9427	0.9017	0.344	0.007
Etude	0.0261	1	0.0261	0.0250	0.875	0.000
Condition	0.5592	1	0.5592	0.5349	0.466	0.004
Dyslexique * Condition	0.2815	1	0.2815	0.2692	0.605	0.002
Residuals	141.1297	135	1.0454			

*Résultats de l'ANCOVA concernant le sentiment d'efficacité personnelle.*

On constate qu'en fonction du niveau d'étude (p-value = 0,875), du fait d'être dyslexique ou non (p-value= 0,344), de la condition menace ou non menace (p-value = 0,466), et de l'effet d'interaction (p -value = 0,605), qu'il n'y a pas de différence significative.

## **IV. Discussion**

### **A. Objectifs de l'étude :**

L'étude s'intéresse aux personnes dyslexiques adultes, et notamment l'influence des stéréotypes sur cette population. L'objectif était de rechercher une éventuelle corrélation entre le fait d'affirmer être dyslexique et la performance réalisée lors du test.

Les processus psychologiques mis en place lors de cette étude sont les mêmes chez les enfants, celle-ci nous permet alors de mieux comprendre les processus psychologiques mis en place chez des élèves de primaire lors de la réalisation d'exercices pouvant les mettre en difficultés.

Les résultats de cette étude permettront de réfléchir à certaines adaptations pédagogiques destinées à améliorer les résultats scolaires des élèves souffrant de dyslexie.

Nous avons donc tenté de répondre aux hypothèses suivantes :

Les personnes dyslexiques seraient moins performantes que les personnes non dyslexiques et ceux peu importe la condition. De plus, les personnes dyslexiques en situation de menace du stéréotype seraient moins performantes que les personnes dyslexiques en situation de non-menace lors d'une tâche de lecture. Le sentiment de compétences personnelles chez les personnes dyslexiques devrait être moins élevé lors de cette tâche que chez les personnes non dyslexiques

### **B. Synthèse des résultats**

L'étude révèle que le niveau d'étude influence fortement les performances des participants qu'ils soient dyslexiques ou non. En effet, il s'avère que plus le niveau d'étude est élevé plus les participants lisent un nombre de mots plus conséquent et le nombre de bonnes réponses est plus important.

Les résultats montrent que les participants non dyslexiques ont de meilleurs résultats au test que les personnes dyslexiques, en effet, leur nombre de bonnes réponses est plus important. De plus, ils ne sont pas influencés par les conditions, leurs résultats ne changent pas s'ils sont en situation de menace ou de non-menace.

L'étude révèle également que la situation de menace influence les personnes dyslexiques. En réalité le nombre de bonnes réponses ne varie pas en fonction de la condition mais les personnes dyslexiques en situation de menace mettent plus de temps à cliquer sur le premier mot que les personnes en situation de non-menace.

Enfin, le résultat montre qu'il n'y a pas d'effet de l'importance du domaine (ici la lecture) et du sentiment de compétence chez l'ensemble des participants. En d'autres termes l'importance de la lecture et le sentiment de compétences ne varie pas entre les participants, qu'ils aient un niveau d'étude élevé ou non, qu'ils soient dyslexiques ou non, et peu importe la condition.

### **C. Interprétations, perspectives et implication pratique**

Les résultats valident partiellement nos hypothèses. En effet, les résultats montrent que les personnes non dyslexiques ont de meilleure performance que les personnes dyslexiques et que les conditions n'influencent pas les personnes non dyslexiques. De plus, la situation de menace influence les performances des personnes dyslexiques. Le temps pour commencer la tâche de lecture est plus long que pour les personnes dyslexiques en situation de non-menace, ce qui montre une influence du stéréotype.

Cependant, le sentiment de compétence personnelle n'est pas inférieur chez les personnes dyslexiques par rapport aux personnes non dyslexiques, ce qui signifie que les personnes dyslexiques n'ont pas de sentiment d'incapacité supérieur à ceux ne souffrant pas de dyslexie.

Comme les processus psychologiques de la situation de menace sont les mêmes chez les adultes et les enfants nous pouvons transposer cette étude sur ces derniers afin d'adapter la pédagogie de l'enseignant dans le but de permettre aux élèves dyslexiques d'améliorer leurs performances mais aussi leur inclusion dans la classe.

En effet, la dyslexie place en permanence l'élève face à des problèmes que son cerveau ne peut pas résoudre par défaut structurel. Un élève dyslexique présente souvent un dégoût pour la lecture et l'écrit, ainsi qu'une certaine accumulation de retard en lecture et par conséquent dans d'autres apprentissages. Bien souvent les résultats ne sont pas à la hauteur des efforts fournis ce qui peut engendrer un certain désintéressement de l'élève envers les tâches de lecture ou dans d'autres tâches où la lecture est nécessaire à leur réalisation.

Il est nécessaire pour l'enseignant d'adapter son enseignement afin que les facteurs dits environnementaux (par exemple les facteurs linguistiques) n'aggravent pas le trouble. Un élève ordinaire mettra 2 à 4 ans pour être autonome en lecture contrairement à un élève dyslexique qui malgré ses efforts mettra beaucoup plus de temps. Lors de cette période il est alors impossible pour lui d'accéder par l'écrit aux compétences et connaissances requises par l'école, il est alors nécessaire de trouver une autre modalité d'acquisition pour qu'il n'accumule pas de retard scolaire en plus de son retard de lecture et d'orthographe (inspection Grenoble 2, 2010). Le choix de la place de l'élève dans la classe est essentiel, il est préférable de le placer face au tableau et près d'un élève calme (qui pourra éventuellement devenir son tuteur).

La dyslexie ne se manifeste pas de la même façon chez les élèves, il est alors nécessaire de faire une analyse des besoins personnels de chacun. Un climat de confiance entre l'élève et l'enseignant est nécessaire, il faut alors que l'enseignant explique qu'il est conscient que l'élève présente des difficultés et qu'il tentera de l'aider le plus possible afin de lui faciliter ses apprentissages. Il est essentiel d'éviter les situations dévalorisantes. En classe il faudra verbaliser l'ensemble des consignes et des textes par l'enseignant ou un autre élève de la classe. Il est aussi judicieux d'insister sur les progrès et les réussites de l'élève qu'ils soient importants ou non afin d'améliorer sa confiance en lui et son sentiment de compétence (même si dans cette étude ce dernier ne semble pas être un facteur influençant les résultats).

Le climat de classe doit être bon, l'ensemble des élèves de la classe doit accepter la prise en charge particulière des élèves dyslexiques et ne surtout pas les stigmatiser, pour cela il est envisageable de demander à certains élèves de la classe d'être le tuteur de l'élève en difficulté. Le tuteur pourra jouer le rôle de lecteur, il pourra également prêter ou photocopier ses cours pour son camarade. Cette possibilité de devenir tuteur permet aux autres élèves de se sentir concernés et inclus dans l'adaptation pédagogique.

Cette étude nous montre que lors de tâche où la menace du stéréotype est présente l'élève est plus long à se mettre au travail il est donc nécessaire de lui permettre de mettre plus de temps afin de réaliser la tâche et de verbaliser les compétences qu'il a déjà acquise.

L'apprentissage de la lecture demande un effort conséquent pour les élèves souffrant de dyslexie, il est essentiel de les aider à segmenter et repérer les phonèmes ainsi que les autres unités sonores en utilisant par exemple les couleurs. Il existe un logiciel se nommant

LireCouleur destiné à aider les lecteurs en difficulté à décoder les mots en utilisant les principes de la lecture en couleur où l'on met en évidence les sons et les syllabes de différentes manières, il s'adapte alors à l'utilisateur qui peut donc choisir la présentation qui lui convient le mieux. Il est aussi envisageable d'utiliser les gestes Borel-Maisonny provenant de la méthode Suzanne Borel-Maisonny dont l'enjeu est de développer les capacités de transcodages grapho-phonémique des élèves. Le geste constituerait un support à la relation graphème – phonème car la symbolisation corporelle et spatiale aurait pour but de favoriser le décodage du code complexe de la langue (Legout 2019). Concernant la lecture à voix haute en classe devant l'ensemble des élèves, elle est déconseillée car l'élève peut se sentir gêné. Cependant si l'élève est volontaire il ne faut en aucun cas l'en dissuader, de même, il est possible de proposer à l'élève de préparer sa lecture ou d'utiliser des outils lui permettant de suivre les lignes.

Enfin, certaines règles d'orthographe et de grammaire sont difficilement accessible, tel que les irrégularités ou les cas particulier, il est envisageable d'en dispenser l'élève pour éviter qu'il perde ses repères en lui fournissant par exemple un « trousseau » récapitulatif de façon ludique ces dernières.

#### **D. Limites**

Malgré la validation partielle de nos hypothèses, notre recherche présente des limites méthodologiques.

La méthode de recrutement des participants porte sur le volontariat, malgré une grande diffusion de la part d'associations et sur les réseaux sociaux nous avons récoltés peu de données. En effet, très peu de personnes dyslexiques ont accepté de participer à l'étude. Il est envisageable de penser que le fait de devoir réaliser un test de lecture pour des personnes rencontrant des difficultés dans cette tâche demande une motivation importante. La participation à une étude pour aider une étudiante n'est peut-être pas assez motivante. De plus, cette participation demande du temps. Un faible échantillon de la population ne représente pas systématiquement l'ensemble de celle-ci.

Le niveau d'étude des participants est très hétérogène. Nous avons remarqué que celui-ci influence les performances des participants car le nombre de mots lus et le nombre de bonnes réponses plus important chez les personnes ayant un niveau d'étude élevé. Il est envisageable de réaliser ce test chez une population moins hétérogène.

Le simple fait de demander à la personne si elle est dyslexique ou non n'est peut-être pas suffisant pour activer les stéréotypes liés à ce trouble. Un questionnaire permettant d'activer ses différents stéréotypes avec des questions tel que « pensez-vous que les personnes dyslexiques sont moins performantes que les personnes ordinaires ? » aurait peut-être dû être posées avant toute passation. Cela nous aurait également permis de recueillir les différents stéréotypes liés à la dyslexie

Les processus psychologiques liés à la menace du stéréotype sont les même chez l'adulte que chez l'enfant mais il est possible que le contexte puisse faire varier les résultats, en effet, le contexte d'une classe impose la pression des pairs chez un élève en pleine construction psychologique. Il est donc possible que l'environnement influence le sentiment de compétence personnelle mais aussi l'importance liée à la lecture ne soit pas le même. Il faudrait réaliser ce même test sur des élèves afin de vérifier que les résultats sont les mêmes.

Pour finir, les remarques laissées par les participants à la fin du test n'ont pas été prises en compte. Une participation en ligne ne permettant malheureusement pas un approfondissement de celle-ci. Effectivement, il aurait été précieux de discuter avec cette dame dont le diagnostic a été établie très tardivement qui avoue anonymement qu'elle a pensé être « bête toute sa vie », mais aussi de savoir pourquoi un autre participant a trouvé le test très frustrant.

## **V. Conclusion**

La présente étude nous indique que la menace du stéréotype influence en partie les performances des personnes dyslexiques. L'importance de la lecture et le sentiment d'efficacité personnelle ne semble pas être influencés par la situation de menace chez les personnes dyslexiques.

Il serait intéressant de réaliser cette même étude chez des élèves en situation de classe afin de vérifier et confirmer les résultats de celle-ci. De même, il serait envisageable d'effectuer une recherche sur la façon dont est vécue la vie en classe chez les élèves dyslexiques, s'ils se sentent compris, écoutés et inclus dans la classe ou s'ils se sentent différents et mis de côté par rapport aux autres élèves. Enfin, il serait vraisemblablement utile d'étudier les stéréotypes envers les élèves dyslexiques et les comportements qu'ils peuvent en découdre de la part des enseignements

Les résultats de cette étude peuvent constituer des pistes de réflexions pour les futures recherches et nouvelles alternatives pédagogiques utilisées par les enseignants pour les élèves dyslexiques. La réalisation de ce mémoire m'a permis d'obtenir de nombreuses informations sur la dyslexie et les difficultés qu'elles provoquent chez les élèves concernés, ainsi que les différentes façons d'accompagner ces derniers à l'aide de nombreuses adaptations pédagogiques citées tout le long de ce mémoire. Je serai donc en capacité d'accueillir ce type d'élève à besoins éducatifs particuliers dans ma classe l'année prochaine.

## VI. Bibliographie :

40 statistiques sur les troubles dys pour comprendre. (2021, 7 avril). FranceDyslexia. <https://francedyslexia.com/statistiques-troubles-dys/>

Accueil. (s. d.). MDPH 77. <https://www.mdp77.fr/fr>

Baccialone, E., & Wieckowski, S. (2009). L'élève dyslexique, victime ou acteur de son orientation ?

Ballé, J., Somat, A., & Py, J. (1998). Psychologie sociale et formation professionnelle, proposition et regards critique. Presse universitaire de Rennes.

Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.

Bourdenet, V. (s. d.). L'élève dyslexique à l'école primaire. Académie de Grenoble. <https://ac.grenoble>

Chauché, C. (2017). Les représentations sur les troubles des apprentissages. Tom Pousse. <https://tompousse.fr/les-representations-sur-les-troubles-des-apprentissages/>

Comment repérer une dyslexie, dysorthographe et dysgraphie ? (s. d.). ameli.fr | Assuré. <https://www.ameli.fr/assure/sante/themes/troubles-langage-ecrit/symptomes-detection-diagnostic>

Désert, M., & Croizet, J. C. (2002). La menace du stéréotype : Une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, 555-576.

Desmette, D., Bourguignon, D., & Herman, G. (2001). Menace du stéréotype et déficit cognitif : Une étude des processus auto-handicapants. *La cognition entre individu et société*, 57-68.

Desombre, C. (2009). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. Science direct.

Desombre, C. (2016). Analyse des contextes menaçants en milieu scolaire, effets des modalités de scolarisation et des stéréotypes : Vol. Tome 1.

Desombre, C. (2020, 15 janvier). L'école inclusive peut-elle profiter à tous les élèves ? The Conversation. <https://theconversation.com/lecole-inclusive-peut-elle-profiter-a-tous-les-eleves-129830>

Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., & Antoine, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : Un outil de recueil. OSP, 215-239. <https://doi.org/10.4000/osp.1673>

DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. (2003). Masson.

Duband, V. (2022, 5 mai). La dyslexie qu'est-ce que c'est. DYSMOI - Valérie DUBAND - Coaching. <https://dysmoi.fr/la-dyslexie-qu-est-ce-que-c-est/>

Dyslexie ressources et adaptations pédagogique. (2010). ac.grenoble. <https://ac.grenoble>

Dyslexie-dysorthographe. (s. d.). CENOP. <https://cenop.ca/troubles-apprentissage/dyslexie-dysorthographe/>

Écalle, J. (2010). L'évaluation de la lecture et des compétences associées. Revue française de linguistique appliquée, Vol. XV (1), 105-120. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0105>

Frise interactive, l'histoire des grands textes de l'Education nationale. (s. d.). éducation.gouv. <https://education.gouv>

Gabarrot, F. (2005). La menace du stéréotype [Diapositives]. PDF free Dowload. <https://docplayer.fr/19000-La-menace-du-stereotype.html>

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue - t - il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Savoir, 91-116.

Ghrenassia, P., Herreman, S., Pasco, D., & Royer, C. (2021). Objectif CRPE 2022, épreuve orale d'entretien. Hachette éducation.

Le Brozec, F., Breitbach, L., & Fieffé, V. (2019). CRPE pour les nuls, tout-en-un. First édition.

Lefavrais, P. (1987). La pipe et le rat : Ou l'évaluation du savoir lire du cours préparatoire à l'enseignement supérieur test de lecture silencieuse. EAP.

Legout, L. (2019). Les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maisonnay dans l'apprentissage de la lecture. Dumas.

- Leyens, J., & Scaillet, N. (2012). Sommes-nous tous des psychologues ? Mardaga éditions.
- LireCouleur – outils d’aide à la lecture. (s. d.). Lirecouleur. <https://lirecouleur.arkaline>
- La loi pour une École de la confiance. (s. d.). Ministère de l’Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>
- Loison, M., Bouquillon, V., Dubois, D., & Pasquier, L. (2019). Concours professeur des écoles, système éducatif, entretien à partir d’un dossier. Édition Vuibert.
- Montarnal, A. M. (2003). Adultes dyslexiques concrètement que faire ? Des explications, des solutions. Tom pousse.
- Moret, A. (2019). Les troubles dys : Obstacles, résistances et controverses (2e édition). Dunod.
- Nadolski, C., & Nocera, A. (2006). La dyslexie à l’école primaire : Information pour une meilleure connaissance de la dyslexie et de ses conséquences sur le vécu scolaire de l’enfant. allodys. [http://allodys.com/Files/Other/Dyslexie\\_a\\_l\\_ecole\\_primaire.pdf](http://allodys.com/Files/Other/Dyslexie_a_l_ecole_primaire.pdf)
- Reverdy, C. (2019). Edubref l’essentiel pour comprendre les questions éducatives, d’où vient l’école inclusive ? Institut français de l’éducation.
- Thomazet, S. (2012, 11 octobre). De l’intégration à l’école inclusive. Enfant Différent | enfance & handicap informations & ressources. <https://www.enfant-different.org/scolarite/integration-a-ecole-inclusive>

## **VII. Résumé :**

Ce mémoire vise à appréhender les effets de la menace du stéréotype ainsi que leur impact sur les performances des personnes dyslexiques dans le cadre du test de lecture La pipe et le rat de Lefavrais (1987). L'objectif est de transposer ces résultats chez les élèves dyslexiques dans le but d'améliorer les adaptations pédagogiques les concernant. Les résultats révèlent un faible effet de la menace du stéréotype chez les adultes dyslexiques, en effet, celle-ci ne réduit pas les performances à la tâche mais augmente simplement le temps pour commencer le test.

Mots clés : dyslexie, menace du stéréotype, stéréotype, école inclusive

Abstract :

This study aims to understand the effects of the stereotypes threat as well as their impact on the performances of people who suffer from dyslexia as part of Lefavrais's reading test « La pipe et le rat » (1987). The aim is to transpose these results in pupils who suffer from dyslexia in order to improve the existing pedagogical adaptations that concern them. Results showed a weak effect of the stereotypes threat in what concerns adults who suffer from dyslexia. Indeed, this threat does not reduce performance in what concerns the task itself, but simply increases the amount of time taken to start the test

Key Words : dyslexia, stereotype threat, stereotypes, inclusive school