



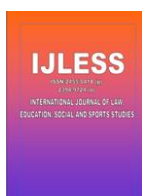
Expérience Vécue Par des Élèves Adolescents Dyslexiques Dans des Lycées De La Commune De Yopougon À Abidjan (Côte D'Ivoire): Stigmatisation, Résilience Et Quête D'Identité

(Lived Experience of Dyslexic Adolescent Students in High Schools in The Municipality of Yopougon in Abidjan (Côte D'Ivoire): Stigmatization, Resilience, And Identity Quest)

KOFFI Justin Yves

Maître-Assistant en Psychologie de l'Éducation
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
E-mail: ykoffyves74@yahoo.fr

DOI: [10.33329/ijless.12.4.14](https://doi.org/10.33329/ijless.12.4.14)



Abstract

This qualitative study focuses on the lived experience of high school students diagnosed with dyslexia in the Yopougon district of Abidjan. It adopts a phenomenological approach. Its objective is to understand how these students, despite facing stigma, demonstrate resilience by employing coping strategies to achieve a desired self-image. To this end, semi-structured interviews were conducted with 15 adolescent students diagnosed with dyslexia. The collected data underwent content analysis based primarily on the interpretation of the interview transcripts. While the analysis confirms the importance of providing support to these high school students to help them succeed in reading, the study's significance lies in considering dyslexia as a lived experience encompassing emotional, psychological, academic, and societal dimensions. The interpretation of the results benefited from theoretical support, drawing on Goffman's theory of stigmatization (1975) and Cyrulnik and Jorland's theory of resilience (2012). This complementary approach provides a framework for a deeper understanding of the study's specific characteristics. Consequently, these findings would be valuable additions to a training program for teachers and support staff in high schools, contributing to the success of inclusive education in Côte d'Ivoire.

Keywords : lived experience, dyslexic adolescents, stigma, résilience, quest for identity.

Résumé

Cette étude, de nature qualitative, met l'accent sur l'expérience vécue par des lycéens diagnostiqués dyslexiques de la commune de Yopougon dans le District d'Abidjan. Elle adopte une approche phénoménologique. Son objectif vise à comprendre comment ces lycéens, bien que stigmatisés font preuve de résilience en mobilisant des stratégies d'adaptation afin de parvenir à une image qu'ils veulent avoir d'eux-mêmes. En vue d'atteindre cet objectif, des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de 15 élèves adolescents diagnostiqués dyslexiques. Les données collectées ont fait l'objet d'une analyse de contenu basée essentiellement sur l'interprétation des discours ou des

“verbatim” produits lors des interviews. Certes après l’analyse, les résultats de l’étude prennent en compte l’importance d’une prise en charge de ces lycéens pour réussir en lecture, mais l’intérêt de l’étude invite à considérer la dyslexie comme une expérience vécue aux plans émotionnel, psychologique, scolaire et sociétal. L’interprétation des résultats a bénéficié d’un appui théorique qui combine la théorie de la stigmatisation de Goffman (1975) et celle de la résilience de Cyrulnik et Jorland (2012). La complémentarité de ces théories offre un cadre de compréhension profonde de la spécificité de l’étude. En conséquence, ces résultats gagnent à s’inscrire dans un programme de formation destiné aux personnels d’enseignants et d’encadrement dans les lycées afin de réussir le pari de l’école inclusive en Côte d’Ivoire.

Mots clés : expérience vécue, adolescent dyslexique, stigmatisation, résilience, quête de l’identité, élève.

I. Introduction

Les troubles DYS en général, et spécifiquement les troubles dyslexiques sont de plus en plus fréquents chez des personnes, notamment chez élèves adolescents. Selon l’Organisation Mondiale de la Santé (OMS), la dyslexie touche environ 8 à 10 % de la population mondiale (cité par Goethal, mai 2019). La population mondiale étant estimée à 8 milliards d’habitant depuis le 15 novembre 2022 (ONU, 2022), ce taux de prévalence montre qu’environ 640 millions à 800 millions de personnes sont concernées. Ce score justifie classement de la dyslexie parmi les troubles spécifiques des apprentissages scolaires par les classifications mondiales des maladies. Ainsi, les classifications internationales des maladies (CIM-10 et CIM-11) de l’OMS en donnent le sens. D’une part, l’OMS dans la 10^{ème} révision de ces classifications, définit la dyslexie comme *“un trouble spécifique et significatif de l’acquisition des compétences en lecture qui ne peut s’expliquer uniquement par l’âge mental, par des problèmes d’acuité visuelle ou par une scolarisation inadéquate”* (OMS/CIM-10, 2022). D’autre part, cette définition affinée dans la 11^{ème} révision (CIM-11), la dyslexie y est maintenant définie comme des troubles caractérisés par *“des difficultés persistantes et significatives dans l’acquisition des compétences en lecture-précision du déchiffrement, fluidité et/ou compréhension en lecture-qui sont significativement inférieures à ce qui est attendu pour l’âge chronologique de l’individu et son niveau d’intelligence générale, et qui interfèrent de manière significative avec les performances scolaires ou les activités de la vie quotidienne”* (OMS/CIM-11, 2022). Cette définition, plus détaillée permet de cerner des manifestations des troubles dyslexiques, ses répercussions sur les apprentissages scolaires et la vie quotidienne des élèves. Dans un tel contexte, les troubles dyslexiques représentent un défi psychosocial majeur pour les adolescents en cours de scolarité (Cyrulnik, 2012). Ces vécus scolaire et personnel des adolescents présentant des troubles de dyslexie fait l’objet de nombreuses recherches. Ainsi, Magnani (2024) mentionne que ces troubles de l’apprentissage ne sont pas le fait d’un type d’individus, même des enfants ayant une intelligence normale ou supérieure connaissent des difficultés d’apprentissage. Il fait remarquer ensuite que les troubles sont mal connus. Par conséquent, les enfants concernés ne peuvent bénéficier d’une prise en charge adéquate. L’auteur illustre cet état des faits par le cas de la France où les enseignants et les professionnels de la santé ne disposent pas, d’une part de banque de données et d’autre part ne bénéficient de formation dans ce domaine pour y faire face (Magnani, op.cit.). Pourtant, selon l’auteur, en France, 5% à 8% des élèves, soit 1 à 2 élèves par classe sont touchés par les troubles dyslexiques. Dans ces conditions, les troubles spécifiques des apprentissages constituent les principales sources de l’échec scolaire (Missaoui, Gaddour & Gaha, 2014).

En contexte ivoirien, des recherches sur les troubles spécifiques des apprentissages liés à la dyslexie sont réalisées pour une prise en charge des élèves. Une étude de cas dans la classe de cours moyen deuxième année (CM2) dans la commune de Yopougon, site de la présente étude est menée. L’étude s’est intéressé aux troubles spécifiques en lecture. À l’issue des enquêtes menées auprès de ces élèves, il ressort que jusqu’à leur sortie de cycle primaire, parmi ceux-ci plusieurs connaissent des difficultés en lecture. En guise de solutions à cette situation, l’étude suggère une modification des

structures de l'école maternelle afin de prendre en charge ces apprenants (Gbeulia, 2011). Pour Allé (2025), malgré une intelligence normale et un environnement scolaire adéquats chez les apprenants ayant participé à l'étude, ces difficultés touchent plus les garçons (55%) que les filles (45%) et cette prévalence est constatée dans le primaire. Les études menées par Tcholi & al. (2025) mettent plus l'accent sur l'adaptation de la prise en charge orthophonique au contexte linguistique ivoirien. Cette adaptation émane du fait que dans la région de Bondoukou où l'étude est menée, les problèmes d'interférence linguistique ne sont pas pris en compte. Pourtant, selon l'auteur une approche morpho-phonologique basée sur les interactions entre la morphologie qui est constituée des morphèmes et la phonologie en lien avec les sons d'une langue (Tcholi & al., 2025). Une autre réflexion sur la question est menée par N'da (2014) en Côte d'Ivoire et en France est principalement axée sur la prise en charge psycholinguistique des enfants dyslexiques âgés de 4 à 12 ans. Par ailleurs, les recherches sur la dyslexie ont montré les causes de ces troubles et leurs conséquences sur les résultats scolaires. À ce niveau, Gbeulia (op.cit.) affirme que si traditionnellement les causes se situent au niveau héréditaire, neurologique, affectif, social, psychologique et pédagogique (Juhel, 1998), c'est le système éducatif qui est la cause principale de la dyslexie. Et ce, il porte une critique sur les pratiques pédagogiques et didactiques des instituteurs dans le primaire par leur résistance au changement face aux nouvelles orientations officielles mises en place pour un meilleur apprentissage de la lecture et de l'orthographe. En substance, il mentionne que : « *Les prestations de nos collègues, que nous analysons ci-dessous, confirment la résistance au changement des instituteurs devant les nouvelles orientations didactiques en lecture et en orthographe. En désavouant systématiquement les nouvelles méthodes pédagogiques au profit des anciennes, parce qu'elles, dit-on sont plus faciles à mettre en pratique, nos instituteurs, inconsciemment favorisent les troubles dyslexiques* » (Gbeulia, op. cit. p. 5).

Au regard des manifestations et des conséquences négatives de la dyslexie qui entravent le déroulement normal des apprentissages chez des élèves affectant les performances scolaires (OMS/CIM-11, 2022), des solutions ont été proposées. Parmi celles-ci, les interventions auprès de ces enfants sont axées sur les prises en charge psychologique, orthophonique et en psychomotricité. Les autres aspects portent sur les structurations de l'environnement affectif et socio-familial, les formations pédagogiques, l'aménagement du temps des évaluations, privilégiant l'expression orale chez ces apprenants, guide de lecture (Goupil, 1997 ; Juhel, 1998). Cette liste demeure non exhaustive. L'étude de Ahouré (2025) préconise une prise en charge par le tutorat et le monitorat une aide pour un suivi psychologique des apprenants dyslexiques.

Malgré la large diffusion de la littérature scientifique sur la dyslexie, celle-ci persiste. Cela soulève inéluctablement un problème réel. La plupart des études menées pour des solutions durables sur la dyslexie ne prennent en compte que les volets cognitif et rééducatif, ayant majoritairement pour cible la petite enfance. Les études centrées sur l'expérience vécue par les élèves adolescents dont l'âge varie entre 12 et 18 ans sont peu explorées. Plusieurs travaux scientifiques l'attestent pour justifier l'importance de la prise en compte des facteurs émotionnels, sociaux et scolaire (Shaywitz, & Shaywitz, 2008 ; Plaza & Raynaud, 2007). Certes, le diagnostic, les interventions auprès des adolescents dyslexiques et les mesures préventives sont nécessaires, mais ces études selon Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes (2007) montrent leurs limites en n'intégrant pas les aspects psychologiques qui induisent des souffrances, l'effritement de l'estime de soi et de la démotivation chez des élèves. Ces études concluent que la prise en compte du soutien psycho-éducatif réduit d'une part de façon significative les scores d'anxiété scolaire ; les conclusions d'autre part relèvent une augmentation de l'auto-efficacité perçue et de la motivation intrinsèque (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007). Ces études attestent l'importance de basculer de l'accent mis sur les facteurs cognitifs, rééducatifs à la prise en compte des vécus personnels d'adolescents dyslexiques. Celles-ci démontrent que l'analyse des discours produits par les élèves âgés de 14 à 18 ans s'avère fondamental dans le traitement de la dyslexie. Ces apprenants exprimant la honte de l'étiquetage avec un besoin accru de se cacher ou de s'isoler dans des activités

qui concernent la lecture ou l'écriture. Pour eux, la remédiation à travers la rééducation au plan cognitif est loin de l'emporter sur une prise en compte de la valorisation de leurs acquis et de l'intégration de leur différence dans le système éducatif (Gersten et al., 2009 ; Ryan & Déci, 2000 ; Ruijsenaars, 2000). Pour entériner ces études, celles de Gombert et al. (2008) établissent un lien significatif en les adaptations pédagogiques des enseignants, leurs points de vue et le vécu de l'expérience scolaire vécue par les élèves.

Par ailleurs, ces conséquences négatives n'influencent que les performances scolaires chez les adolescents ; ceux-ci vivent des expériences subjectives qu'il est essentiel de mettre en exergue. Ces expériences subjectives concernent les stigmatisations et stratégies de résiliences mises en œuvre par ces adolescents en vue de construire une nouvelle identité. Dans cette perspective, des recherches mettent en lien la stigmatisation scolaire et les stratégies de recadrage cognitif. L'analyse des résultats de ces travaux relève que face à la stigmatisation, ces élèves adolescents font un recadrage cognitif ayant pour but la réduction de la stigmatisation et de l'auto-stigmatisation, ainsi qu'un locus de contrôle interne plus lui permettant de s'affirmer positivement (Rappolt-Schlichtmann, 2013 ; Cyrulnik, 2007 ; Kaufman & Zigmond, 1994). Ce recadrage est basé sur des stratégies de résilience, telles le mentorat par les pairs dyslexiques plus âgés, une adhésion à des groupes de soutien. La première stratégie conduit à un sentiment d'appartenance à un groupe pour lutter contre l'isolement social. Quant à la deuxième stratégie, elle est mise en œuvre une gestion positive et collective des stéréotypes négatifs dont ils sont l'objet. Les secondes recherches concernent la redéfinition de soi chez les adolescents dyslexiques déterminée par la divulgation du diagnostic comme un outil de résilience, à travers l'activisme stratégique : divulgation sélective et stratégique ; activisme et plaidoyer. La première est mise en place pour minimiser les risques de stigmatisation en bénéficiant du soutien de ses proches, c'est-à-dire les enseignants, les pairs et les parents. Quant à la seconde, similaire au mentorat ou au tutorat, elle est le fait des actions menées par des élèves s'érige en éducateur et/ou membre d'une organisation non gouvernementale (ONG) pour défendre les droits à l'éducation de l'adolescent dyslexique. Ces études ont porté sur l'activisme de l'adolescent dyslexique, surpassant les discours sur la dyslexie s'intègre au plan social en tant qu'acteur et non plus voir comme une victime. Ainsi, il reconstruit son identité (Miller & Heath, 2018 ; Morin, Maiano & Tracey, 2011 ; Goffman, 1963).

Il convient de retenir que les adolescents étant dans une période sensible durant laquelle ils sont aptes à répondre à certaines expériences (Lefèvre, 2022), il est important de leur donner durant cette période un apprentissage et un soutien conséquent au plan psychosocial pour qu'ils gagent en efficacité (Papalia & Martorel, 2019). Pourtant, la majorité des travaux scientifiques sont axés sur la petite enfance ou le diagnostic et la rééducation psychologie qui convient (Barat, 2020 ; Darras, 2008 ; Gombert et al., 2008).

Finalement, on constate que peu d'études sont consacrées à cette période charnière qu'est l'adolescence ; pourtant celle-ci est marquée par une forte tension ou pression sociale, scolaire et identitaire. En effet, les études scientifiques sur la dyslexie sont portées sur la petite enfance. Celles-ci se concentrent plus sur le diagnostic, utilisant des classifications comme le DSM-5 (2013) et une approche de rééducation psychologique. Ce constat, plus marqué dans le contexte ivoirien sous-tend la motivation à mener cette recherche, soulevant la question générale suivante : Quelle expérience vivent les élèves adolescents dyslexiques de Lycée et comment face à la stigmatisation liée aux difficultés d'apprentissage en lecture et écriture mettent-ils en œuvre des stratégies de résilience pour une construction identitaire ?

De cette question générale découle trois (03) questions spécifiques formulées de la façon suivante :

- Comment l'élève adolescent-dyslexique perçoit-il la stigmatisation liée aux difficultés des apprentissages en lecture et en écriture au sein de l'école et de sa famille ?

- Quelles sont les stratégies de résilience que l'élève dyslexique met en œuvre pour face à la stigmatisation ?
- Face aux difficultés d'apprentissage, comment l'élève dyslexique parvient-il à la construire identitaire ?

L'objectif général de cette étude vise à comprendre l'expérience vécue par l'élève adolescent dyslexique, objet de stigmatisation et sa quête d'identité.

Les objectifs spécifiques se déclinent comme suit :

- Décrire la perception de la stigmatisation vécue par l'élève adolescent dyslexique
- Décrire les manifestations de la stigmatisation vécue par l'élève adolescent dyslexique,
- Identifier les stratégies de résilience mises en œuvre par l'élève adolescent dyslexique pour faire face aux défis de la stigmatisation,
- Déterminer l'influence des difficultés d'apprentissage sur la construction identitaire de l'élève adolescent dyslexique.

Cette étude basée sur une approche phénoménologique, bénéficie d'un fondement théorique qui combine la théorie de la stigmatisation de Goffman (1975) et celle de la résilience de Cyrulnik & Jorland (2012). La complémentarité de ces deux théories offre un cadre de compréhension profonde l'expérience subjective vécue par les élèves dyslexiques dans de Lycée. En conséquence, ces résultats gagnent à s'inscrire dans un programme de formation destiné aux personnels d'enseignants et d'encadrement dans les lycées afin de réussir le pari de l'école inclusive en Côte d'Ivoire.

II. Méthodologie

1. Site et participants à l'étude

Les investigations menées dans le cadre de cette étude se sont déroulées dans la commune de Yopougon. Elle fait partie du District autonome d'Abidjan, capitale économique de la Côte d'Ivoire. La commune de Yopougon est la plus grande commune de Côte d'Ivoire et l'une des treize communes du District d'Abidjan. Sa superficie est de 153 Km² (Recensement Général Par Habitat, 2021). C'est une population composite, jouissant d'une *diversité ethnique et culturelle, socio-économique démographique et d'une origine géographique des habitants*. Au regard de cette richesse, l'étude s'est alors intéressée à cette commune dans l'optique de montrer l'impact de l'expérience vécue par des élèves-adolescents dyslexiques issus de ces divers horizons. Le choix de la population cible a été dicté par l'objet même de l'étude. Ainsi dans l'objectif de comprendre l'expérience vécue par ces adolescents, la diversité culturelle de la commune est cruciale. Dans cette perspective, la cible de l'étude est constitué d'un ensemble d'élèves issu des trois (03) lycées publics (Lycée moderne de Yopougon Andokoi, Lycée municipal Ehivet Simone-Gbagbo et celui du Lycée municipal Pierre Gadié) situés dans ladite commune dont les performances en lecture se sont révélées faibles à la suite d'un test. Ce test a été organisé sur la base du PASEC (2019) qui classe la Côte d'Ivoire en dernière position dans les disciplines fondamentales (lecture, écriture et calcul). Dans cette étude, la population est constituée 35 élèves adolescents potentiellement dyslexiques. Ceux-ci ont été identifiés par des enseignants et des membres des personnels d'encadrement des lycées impliqués dans l'enquête. Un échantillon de 15 élèves adolescents a été constitué. Il est composé de 9 garçons et de 6 filles, provenant du 1^{er} et du 2nd cycle desdits lycées. Ces participants dont la moyenne d'âge est de 15 ans sont sélectionnés sur la base de la méthode non probabiliste dite « *boule de neige* ». Cette méthode s'avère l'idéale dans cette étude car la population étudiée est difficile à atteindre, et ce vu la stigmatisation liée à la dyslexie. À cet échantillon d'élèves s'ajoutent 05 enseignants, 02 membres des personnels d'encadrement et 03 parents d'élèves qui se sont portés volontaires à apporter leur contribution à la réalisation de cette étude. Les tableaux ci-dessous rendent compte des résultats de notre enquête de terrain.

Tableau 1 : profil des participants selon le sexe, l'âge, le niveau d'étude et l'établissement d'origine.

Numéro d'ordre	Sexe Fille (F)/Garçon (M)	Fréquence	Age	Niveau d'études	Etablissement d'origine (Lycée 1, 2 et 3)
1	Féminin		15	3 ^e	Lycée 1
2	Féminin		14	4 ^e	Lycée 3
3	Féminin		14	5 ^e	Lycée 2
4	Féminin		14	4 ^e	Lycée 1
5	Féminin		14	5 ^e	Lycée 1
6	Féminin		15	4 ^e	Lycée 2
7	Masculin		16	2 ^e	Lycée 3
8	Masculin		15	5 ^e	Lycée 2
		53,3%			
9	Masculin		15	4 ^e	Lycée 1
10	Masculin		16	2 ^e	Lycée 1
11	Masculin		17	2 ^e	Lycée 2
12	Masculin		15	4 ^e	Lycée 2
13	Masculin		14	5 ^e	Lycée 3
14	Masculin		14	5 ^e	Lycée 3
15	Masculin		16	2 ^e	Lycée 2
		46,7%			
Total	15	100%			

Source : enquête de terrain, Koffi, 2025.

Le tableau 1 révèle que l'âge moyen des participants à l'étude est de 15 ans. Cette moyenne d'âge indique l'âge de 15 ans est prépondérant dans l'échantillon de l'étude. Issus principalement des niveaux 3^e et 2nde, les participants sont majoritairement composés de filles (53, 3 %), tandis que 46, 7 % sont des garçons. Par ailleurs, il est à noter que cette absorption d'élèves-adolescents par ces deux niveaux d'étude marque une période sensible de l'adolescence entre ces deux cycles. Ce qui signifie les adolescentes et adolescents qui vivent ces expériences sont majoritairement âgés de 15 ans et plus.

1. Outils de collecte des données

L'approche qualitative de l'étude a conditionné le choix des outils pour collecter les données. En conséquence, l'étude s'est basée sur *la recherche documentaire* et des *entretiens individuels semi-directifs*.

La recherche documentaire a consisté en l'exploitation des documents et rapports en lien avec l'objet de l'étude. Ainsi, nous avons consulté des revues scientifiques, des mémoires, des thèses, des magazines et des textes fondamentaux sur le système éducatif ivoiriens. Muni d'une grille de lecture, ce travail a consisté à faire une synthèse et une analyse des travaux antérieurs à cette recherche. Quant aux *entretiens semi-directifs*, ils ont été réalisés à l'aide d'un guide d'entretien. Ces entretiens sont structurés autour des axes suivants : la stigmatisation, les stratégies de résilience et la quête d'identité chez les élèves-adolescents dyslexiques. Ce cadre d'échange et d'écoute a donné lieu d'obtenir des données non-quantifiables émanant des discours produits par les élèves, les enseignants et parents d'élèves. Construits autour de questions ouvertes, les entretiens ont permis de cerner les opinions et les expériences et les vécus des interviewés.

2. Méthodes d'analyse et de traitement données

L'étude est de nature exclusivement qualitative ; l'approche phénoménologique a été privilégiée pour analyser des données. Afin de cerner le *comment* et le *pourquoi* des expériences vécues aussi bien par les élèves, les enseignants et les parents d'élève, des entretiens semi-directifs ont été utilisés. Les axes ci-après ont été abordés lors de ces entretiens. En introduction de ces entretiens, les objectifs de l'étude, à savoir *la compréhension de l'expérience* vécue par ces adolescents, *l'anonymat de l'entretien* et d'une *demande de consentement éclairé* ont été déclinés et les manifestations de la dyslexie.

La seconde partie portant sur le premier axe est relative à la *compréhension, les manifestations et la perception de la dyslexie par l'élève-adolescent* à travers la découverte et le diagnostic. Le deuxième axe porte sur la stigmatisation, *le vécu scolaire ainsi que social de l'élève*. Cet axe renvoie à aux expériences vécues dans l'environnement scolaire, celles vécues aux plans social et familial. *La résilience et les stratégies* mises en place pour faire face à la stigmatisation ont fait l'objet du troisième axe. Cet axe fait référence aux stratégies individuelles et le soutien extérieur dont ils bénéficient. Quant au dernier axe, il fait mention de la quête de l'identité chez ces adolescents. Spécifiquement, il fait cas des projets de vie suite à l'impact de la dyslexie sur leur perception qu'ils ont d'eux-mêmes. À l'issue de ces épreuves, les données collectées ont fait l'objet d'une analyse de contenu basée essentiellement sur l'interprétation des discours ou « *verbatim* » produits par les interviewés.

III. Résultats

1. Présentation, analyse, interprétation des résultats et étude de cas.

Tableau 2 : mise en évidence des difficultés hypothétiques chez les élèves adolescents (Tessier & Poirier, 2019 ; Kaufman & Zigmond, 1994 ; Goffman, 1963).

Transformations possibles	Erreurs devenant des non-mots	Difficultés hypothétiques
an devient a ch devient s v dévient f	« danger » est lu dager « chemin » est lu semin « Mousse » est lu musse « vent » est lu fent	Confusion auditive
or devient ro re devient er éro devient réo bel devient ble ur devient pru	« orbite » est lu robut « étire » est lu étier « aérogare » est lu aréogare « decibel » est lu decible « pur-sang » est pru-sang	Inversion
re devient be ar devient a no devient go	« arbre » devient arbe « argenté » devient agenté « brignole » devient brigole	Omission
o devient or a devient ar devient ur	« odeur » est lu ordeur « agencer » est lu argencer « punir » est lu purnir	Ajout
ch devient f et f devient ch ch devint s et s devient ch	« chauffeur » est lu fofeur « chasseur » est sacheur « sèche » est séchè	Substitution d'un non-mot à un mot
Remplacement d'un son inconnu par un son connu	« <i>feuille</i> » est <i>feuille</i> « marche » est lu <i>mars</i>	Méconnaissance des sons complexes
Mot lu son par son par son et non globalement	« femme » est lu feme	Régularisation
ou devient on devient o d devient b P devient q	« jaloux » est lu jaloux « cadeau » est lu codeau « cadio » est lu rabio « patate » qatate	Confusion visuelle
Remplacement d'un mot par un autre mot qui lui ressemble sur le plan du sens	« jaune » est lu rouge « pupitre » est lu bureau	Substitution de mot sur le plan du sens
Remplacement d'un mot par un autre mot qui lui ressemble sur le plan visuel	« foin » est lu loin « est » est lu et	Substitution de mot visuellement ou

		phonologiquement proche
Suppression l'hors de la lecture de mot qui sont écrit	« le spaghetti est tés chaud » est lu le spaghetti est chaud	Omission
Transformations possibles	Les erreurs deviennent non-mots	Difficultés hypothétiques
Ajout de mot qui ne sont pas dans le texte	« il aime rire » est lu il aime beaucoup rire	Ajout
Confusion des sens de mot qui se prononcent de la même façon	« vers » et « vert »	Confusion des homophones
Non-respect d'une règle orthographique par exemple lorsqu'il y a un « s » entre deux voyelles il lisent « z » par exemple lorsque le « c » est devant un a le son prononcées « ka »	« poison » est lu poisson « carotte » est lu sarotte	Difficulté à retenir et appliquer les règles orthographique
Relecture du mot par syllabe même s'il apparait plusieurs fois dans le texte	« la salade » est lu la Sa-la-de	Lecture lente et saccadée
Seulement une partie du texte est gardée en mémoire		Faible compréhension du texte

Source : enquête, Koffi (2025), se référer à Tessier & Poirier (2019)

L'analyse du tableau 3 met en évidence l'existence de la dyslexie chez les élèves adolescents. Par ailleurs, il met en lumière les difficultés rencontrées par ces adolescents. Le test leur est soumis afin de confirmer ces difficultés suite à la technique de la boule de neige.

Tableau 3 : résultat du diagnostic établi après évaluation des 15 adolescents

Manifestations des difficultés hypothétiques reconnues par les 15 lycéens dyslexiques	Effectif	Fréquence (%)
Lenteur lors de la lecture	9/15	60, 00 %
Mauvaise compréhension du texte	6/15	40, 00 %
Fatigue accrue à la suite à un exercice de lecture	4/15	26, 67 %
Une différence entre ses performances en mathématique (bonnes) et en français (faibles).	8/15	53, 33 %
Un déficit de la mémoire immédiate (difficultés à recopier un mot ou une phrase qu'il ou qu'elle vient de lire). Un grand écart entre la compréhension d'un texte entendu et celle d'un texte qu'il lit lui-même.	5/15	33, 33 %

Source : enquête, Koffi (2025), se référer à Tessier & Poirier (2019).

L'observation du tableau 2 relève que les difficultés fréquemment subies sont la lenteur lors d'une lecture (60, 00 %) et la différence de performance en mathématiques et en français (53, 33 %) ; tandis que d'autres facettes du trouble de la lecture comme la mauvaise compréhension de textes (40, 00 %) et le déficit de la mémoire immédiate associé à un grand écart la compréhension d'un texte entendu et celle d'un texte lu (33, 33 %) se révèlent non moins significatives. Cependant, bien qu'en faible proportion, la fatigue accrue suite à un exercice de lecture (26, 67 %) est vécue par plus d'un quart de la population interrogée. Ces taux, dans l'ensemble, mettent en évidence les manifestations de la dyslexie, mais avec une prévalence nuancée. À l'issue de cette analyse, il ressort que les faibles performances scolaires réalisées dans les deux disciplines fondamentales (mathématiques et français)

par les lycéens sélectionnés pour l'étude sont dues aux troubles d'apprentissages scolaires, notamment la dyslexie. Par ailleurs, il est à noter que la lenteur en lecture due à la dyslexie est un facteur qui influence considérablement la fatigue accrue suite à un exercice de lecture car cette activité mobilise assez d'énergie au plan cognitif, les déchiffrages se faisant difficilement. En conséquence, la prégnance la dyslexie est avérée dans la population étudiée. Elle est à considérer que ces lycées sont fréquemment stigmatisés.

1.1. Mise en relief de la stigmatisation subie.

Tableau 4 : type de stigmatisation subie, manifestations et impact sur des élèves-adolescents

Type de stigmatisation	Manifestations de la stigmatisation	conséquences la stigmatisation sur les élèves-adolescents
Environnement familial	Handicap minimisé Non compréhension du handicap Pressions familiales pour les tâches scolaires Comparaison aux autres frères et sœurs Se résigne à accepter le négatif de la part des autres	Sentiment d'être toujours critiqué Sentiment d'être un éternel assisté Conflits dans la famille
Environnement scolaire	Faibles notes Traités de faibles ou inintelligents par des pairs ou des enseignants Etiquetés par des pairs Harcelés par des paires Subissent des moqueries Discrimination de la part des enseignants Subissent des humiliations Mauvais rapport à l'écriture et la lecture Mauvaise interaction dans les groupes de travail entre les pairs	Difficultés d'apprentissage Echec répété Décrochage scolaire Faible estime de soi Sentiment d'injustice Stress Anxiété
sociétale	Victime de jugements négatifs Difficultés à interagir socialement	Sentiment d'être exclu de la société Peur du regard des autres Exclusion sociale Difficiles rapports amicaux
Auto-stigmatisation	Préfère éviter les autres ou des situations d'apprentissage Forte conviction que les autres sont meilleurs	Persistance de l'échec Isolement ou repli sur soi Absence de motivation pour les activités scolaires Peu ambitieux
Psychologique et émotionnel	Sentiment de culpabilité Sentiment de honte Faible estime de soi Sentiment d'incompétence	Sentiment d'impuissance Dépression Démotivation pour la lecture et l'écriture Absence de projet de vie

Source : enquête de terrain, Koffi (2025)

Le tableau 4 met en exergue une analyse préliminaires des entretiens semi-directifs réalisés auprès des 15 élèves-adolescents dyslexiques. Celle-ci présente les défis liés à la stigmatisation auxquels les élèves-adolescents de ces Lycées sont confrontés. Ces entretiens semi-directifs se sont appuyés sur

des travaux antérieurs mettant en lumière des manifestations et des conséquences spécifiques de la stigmatisation chez les élèves-adolescents dyslexiques (Goffman,1963 ; Casey, Levy & Brooks-Gunn,1992 ; Alexander-Passe, 2006). Ainsi, cette première analyse des données recueillies corrobore la théorie de Goffman (1963) sur la stigmatisation se manifestant ici par le *rejet de l'individu, la perte de l'estime de soi et la marginalisation*. Dès lors, ces adolescents qui vivent déjà sous le poids des difficultés d'apprentissage se sentent exclus et manifestent un complexe d'infériorité par rapport à leurs se trouvant dans les mêmes situations dyslexiques. Ce qui explique la mauvaise perception qu'ils ont d'eux-mêmes. La seconde analyse fait mention des contributions sur la stigmatisation des auteurs, Casey, Levy & Brooks-Gunn (op. cit.) à savoir une *augmentation de l'anxiété, un sentiment de bonheur moins intense et une diminution de l'estime de soi scolaire* chez ces adolescents en difficultés d'apprentissage scolaire. Ces conséquences subies sont le fait d'attentes scolaires trop élevées, de pressions familiales, moqueries de la part des pairs ; des situations qui effritent leur estime de soi, le bien-être émotionnel et psychologique. En dernière analyse, celle d'Alexander-Passe (op. cit.) met l'accent sur la stigmatisation différenciée selon le genre, relevant *une estime de soi plus élevée chez les garçons que chez les filles dyslexiques*. L'intervalle d'âge, de 8 à 16 ans, indique l'impact de la stigmatisation et ses conséquences négatives au plan psychosocial de la population étudiée.

Tableau 5 : expression vécue de la stigmatisation chez les 15 lycéens dyslexiques

Stigmatisation vécue	Effectif	Fréquence (%)
Moqueries par les pairs, la famille	12/15	80, 00 %
Rejet ou isolement par les pairs, sentiment d'injustice, peur des regards extérieurs	8/15	53, 33 %
Difficultés dans les interactions de groupes avec les pairs	9/15	60, 00 %
Incompris par des enseignants	5/15	33, 33 %
Discriminés par certains enseignants	3/15	20, 00 %
Harcèlement	4/15	26, 66 %
humiliation	13/15	86, 66 %
Evitement des situations d'apprentissage, faible estime de soi	6/15	40,00 %
Stress	6/15	40, 00 %
Anxiété	5/15	33, 33 %
Dévalorisation et risque de dépression	10/15	66, 66 %

Source : enquête de terrain, Koffi (2025).

À travers ce tableau 5, les 15 lycéens rendent compte de leurs expériences vécues face à la stigmatisation liée à la dyslexie. En effet, l'observation révèle que « l'Humiliation » (86, 66 %) et les « Moqueries par les pairs et/ou la famille » (80, 00 %) sont les aspects de la stigmatisation les plus fréquemment vécus au quotidien. À l'opposé, l'ampleur de ce problème s'étend touche les aspects « Dévalorisation » (66, 66 %) et « Difficultés dans les interactions de groupes avec les pairs (60, 00 %) ne sont pas négligeables. Quant à l'aspect groupé « Rejet ou Isolement par les pairs, Sentiment d'injustice, Peur des regards extérieurs » plus de la moitié des lycéens déclare l'avoir vécu, soit 53, 33 %. Une frange de lycéens vit ces expériences sur les plans psychologique et émotionnel ; ce qui justifie l'étendue des aspects « Evitement des situations d'apprentissage, faible estime de soi » (40, 00 %), « Stress » (40, 00 %), l'«Anxiété » («33, 33 %) et le « Harcèlement » (26, 66 %). Les aspects moins fréquemment vécus

concernent ceux qui émergent de la relation enseignants-élèves, notamment les « Incompris » (33, 33 %) et les « Discriminés » (20, 00 %) par certains enseignants.

Il ressort de ces analyses que les moqueries sont en général les premières expériences vécues par les lycéens. Celles sont susceptibles d'affecter leur estime de soi, les dévalorisent et les contraignent à l'isolement, la dépression, l'anxiété et le stress. Les souffrances psychologiques, émotionnelles et sociales endurées trouvent leurs sources dans leur environnement immédiat, c'est-à-dire la famille, les pairs et des enseignants. Pourtant, ce sont des personnes ressources censées leur apporter du soutien moral.

Finalement, la problématique sur la stigmatisation liée à la dyslexie se révèle comme un phénomène à plusieurs dimensions. Elle générée par l'environnement scolaire, familial, social. Ses manifestations et les vécus qui en découlent impactent significativement le bien-être psychologique et social des lycéens. Ces réalités émotionnelles et sociales vécues au quotidien interpellent les décideurs en politiques éducation à se pencher sur ces aspects humains. Toutefois, face ces situations, ces lycéens ne rechignent pas. Ils trouvent voies de sorties à travers des stratégies pour contours ces obstacles afin de se projeter dans l'avenir.

1.2. Stratégies mises en place et quête d'identité chez les lycéens face à la stigmatisation liée à la dyslexie

Tableau 6 : stratégies de résilience face à la stigmatisation liée à la dyslexie et quête de l'identité chez des lycéens dyslexiques

Coping scolaire constructif comme stratégies d'adaptation des lycéens	Effectif et fréquence (%)	Quête de l'identité en termes de projections dans l'avenir	Effectif et fréquence (%)
Compréhension et acceptation de sa dyslexie	13/15 (86, 66%)	Valorisation de soi	11/15 (73,33%)
Développement personnel de style d'apprentissage - Visuel - Kinesthésique	11/15 (73, 33%)	Se fixer des objectifs pour réussir ses apprentissages en lecture et les autres disciplines	9/15 (60,00%)
Recours à l'aide extérieure : - Pairs - Famille - Enseignant - Le numérique	8/15 (53, 33%)	Se donner une image pour conquérir le groupe des pairs, la famille et la société	12/15 (80, 00%)
Accent sur le sentiment de compétence par une valorisation de ses propres forces	13/15 (86, 66%)	Changement de caractère comme une ressource interne	12/15 (80, 00%)

Source : enquête de terrain, Koffi (2025).

Le tableau 6 met évidence la reconstruction de l'identité des lycéens au moyen d'un coping scolaire constructif face à l'étiquetage dû à la dyslexie :

- Analyse de l'axe 1 du tableau 6 portant sur la stigmatisation des élèves adolescents dyslexiques.

L'observation du tableau 6 révèle que deux stratégies, bien que différentes et fréquemment mises en œuvre s'équilibrent l'une l'autre. Ce sont la compréhension et l'acceptation de soi (86, 66 %) d'une part et l'accent sur le sentiment de compétence par une valorisation de ses propres forces (86, 66 %) d'autre part. À l'opposé, la majeure partie des lycéens adopte, comme stratégies, des style d'apprentissage visuel et kinesthésique (73, 33%), un taux inférieur à celui-ci, mais supérieur à la moitié des enquêtés ont recours aux aides extérieures. Ces aides proviennent des pairs, de la famille, des enseignant et du numérique (53, 33%).

- Analyse de l'axe 2 du tableau 6 portant sur la reconstruction identitaire par les élèves adolescents dyslexiques.

L'observation du tableau 6 révèle que la reconstruction identitaire s'équilibre entre le fait de « *se donner une image pour conquérir le groupe des pairs, la famille et la sociétés* » et le « *changement de caractère comme une ressource interne* », tous deux totalisant 80 %. À l'opposé, si la « *valorisation de soi* » est adoptée par des lycéens (73, 33%) ; 60 % des lycéens quant à eux se fixent « *des objectifs pour réussir ses apprentissages en lecture et les autres disciplines* ».

Au regard de ces analyses, il implique de dire que face à l'adversité, des décisions personnelles s'imposent aux lycéens dyslexiques pour un mieux-être psychologique, émotionnel et social. En effet, il ressort fréquemment que face à la stigmatisation liée à la dyslexie, l'issue centrale est de s'accepter soi-même, de croire en ses propres capacités et le changement de caractère comme ressources internes afin de se construire une image positive. C'est à juste titre que ces lycéens utilisent des styles d'apprentissage adaptés pour acquérir des compétences aussi bien en lecture que dans les autres disciplines. Ces stratégies motivationnelles constituent le point de mire de la construction identitaire chez les lycéens enquêtés. Toutefois, ils ressentent le besoin de se faire aider afin d'éviter le retrait ou l'isolement face aux difficultés d'apprentissage scolaires. Ce qui justifie le recours aux aides extérieures basées sur des pairs, des membres de la famille, des enseignants et le numérique. En se fixant ces objectifs atteignables, ces lycéens parviennent non seulement à une image positive d'eux-mêmes, mais également à se projeter dans l'avenir dans le but de réussir leurs projets scolaires.

1.3. Etude de Cas

Cette étude de cas porte sur un des lycéens dyslexiques dont le parcours scolaire est remarquable. Au cours de l'année scolaire, ce lycéen âgé de 16 ans, fréquentant la classe de 2^{nde} C a pu bénéficier du soutien d'un de ses enseignant et d'un membre de sa famille. Son interaction avec des camarades de classe a été bénéfique en modifiant sa perception de la dyslexie et renforcer son estime de soi. Ce qui lui permis d'améliorer ses résultats scolaires. Actuellement, classé 3^e avec une moyenne de 15, 63, il a pour ambition d'entrer à l'institut polytechnique de Houphouët-Boigny (INPHB) de Yamoussoukro pour réaliser son rêve de devenir un ingénieur des ponts et chaussées.

Il s'exprime sur la stigmatisation et la souffrance psychologique associée :

- « *C'est une situation que je traverse depuis le cycle primaire. C'est dans un centre d'écoute et d'aide qu'on a rapporté à mes parents que c'est la dyslexie. On nous a rassuré que les dyslexiques sont des types d'enfants souvent très intelligents, mais ils sont confrontés à des problèmes de lecture. Mais mes amis et des enseignants n'ont ces informations. Du coup, les séances de lecture, surtout pendant les cours de français, c'est l'enfer. Toute la classe se moque de moi ; même à la maison, souvent on croit que je ne veux pas fournir des efforts* ».

Les propos du lycéen, actuellement en classe de 2^{nde} C, relève que sa situation a été diagnostiquée dès les premières années de sa scolarité. Mais, par manque d'intervention adéquate et de sensibilisation auprès de ses proches, il subit fréquemment des moqueries de la part de ceux-ci. En conséquence, il vit dans un environnement difficilement supportable aussi bien à l'école qu'à la maison. Toutefois, l'élève ne s'est pas résigné.

- « Au départ, je m'en voulais énormément, je croyais les autres étaient plus intelligents que moi. Mais, arrivé au second cycle j'ai fini par me ressaisir et qu'il fallait me mettre au travail. Maintenant, avec des amis qui me comprennent, je vais lentement ; mais j'y arrive parfaitement ».

Il ressort de ces propos que l'acceptation de soi comme dyslexique est pour lui une source de motivation. A cela s'ajoute le fait d'avoir des pairs compréhensifs. Certes, ils n'ont pas la même vitesse d'apprentissage, mais il réalise toujours de bonnes performances scolaires. Cette acceptation de soi et la compréhension par ses pairs brisent d'autres obstacles qu'il met en évidence dans les propos suivant.

- « Le fait que je comprenne ma situation et que je sois accepté par mes camarades m'a énormément aidé. Actuellement, j'ai pu surmonter la honte et la timidité. En plus, ma situation m'a permis d'aimer les mathématiques où je fais moins de lectures à haute voix. J'explique très bien les maths à mes amis, qui à leur tour m'aident à leur tour. Ainsi, dans le groupe je supporte leurs regards car les maths me donnent d'avoir du poids. J'ai vraiment confiance en moi maintenant et les critiques n'ont pas d'effet sur moi. J'ai mes propres techniques de travail pour contourner les obstacles sur mon chemin afin de réussir ».

À la lumière de ces propos, il ressort que l'élève s'est forgé un nouveau caractère face à la stigmatisation suite à une prise de conscience. Il s'est valorisé réalisant de bons résultats en mathématique certainement. L'interaction avec les pairs dans le groupe ne fait plus du handicap. Il n'a plus peur du regard des autres et des critiques car il a des objectifs à atteindre. Ce qui témoigne des stratégies constructives qu'il met en œuvre : « je m'exprime beaucoup à travers le dessin. Depuis le premier cycle je me donne à fond dans les dessins d'art avec le prof d'Arts plastiques qui me dit que l'on peut mieux faire en ayant des difficultés en lecture. Cela me donne la force. Je fais des prises de note pour ne pas oublier les leçons puisque je pose moins de question. Il y a également ma mère qu'il me dit toujours que je suis intelligent et que je vais y arriver ». Ceci montre que l'élève combine deux styles d'apprentissage, le visuel et le kinesthésique pour réussir à l'école. D'autres facteurs déterminants dans ses performances scolaires sont la mère et le professeur d'Arts plastiques qu'il a comme des aides. Ceux-ci livrent des propos qui marquent significativement le parcours scolaire du lycéen :

- Propos de la mère : « il est le seul garçon parmi mes quatre filles. Quand j'ai constaté cette anomalie, j'ai décidé de me battre pour lui. Une fois de retour du centre d'écoute et d'aide, j'ai mieux compris sa situation. Il était calme et timide, mais je lui disais qu'il ne souffre d'aucune maladie et qu'il est intelligent au même titre que ses amis. Cela n'a pas été facile pour nous tous. Mais au fil du temps, il surprenait tout le monde par ses bons résultats, surtout en sciences. Il est toujours classé parmi les cinq ou dix premiers de la classe. Il a aussi sa manière et son heure d'étude. Il a pour ambition de devenir ingénieur ».
- Propos du professeur : « il a été mon élève en classe de cinquième. Je le trouvais timide, un peu embêté par certaines situations de classe. Il se mettait beaucoup en retrait, jusqu'à ce qu'un jour je sache son histoire après un entretien que j'ai eu avec lui. Je l'ai rassuré en lui disant que plusieurs dans son cas sont dans les universités ou travaillent déjà. Bien qu'il soit au second cycle aujourd'hui, j'ai toujours eu de bons rapports avec lui. Il est très ambitieux. Je ne suis pas surpris qu'il soit excellent en classe ».

Ces propos qui abondent dans le même sens sont deux sources d'aides pour l'élève face à l'adversité. Les stratégies constructives mises en œuvre sont basées aussi bien sur la compréhension et l'acceptation de soi, la valorisation, la croyance en ses propres capacités, que sur les aides extérieurs. Ce sont des tuteurs de résilience que sont sa mère, son professeur et des camarades de classe en lesquels il trouve des ressources pour une construction identitaire. C'est que le lycéen rapporte en ses termes : « pour moi le défi à relever est le baccalauréat. Ce n'est pas impossible. Mon rêve, c'est d'intégrer une école pour être plus tard un ingénieur des ponts et chaussées ; surtout l'INPHB à Yamoussoukro ».

Au terme de cette étude de cas, il est essentiel de retenir que bien qu'handicapés par des troubles d'apprentissage scolaire, spécifiquement la dyslexie, des lycéens stigmatisés développent de la résilience et mettent en œuvre des stratégies pour se donner une meilleure image d'eux-mêmes. Le cas dont le parcours scolaire s'avère exceptionnel a fait l'objet d'une analyse de contenu basé

essentiellement sur l'interprétation des verbatim produits par les interviewés. Ce cas qui marque un terme aux résultats de cette étude qualitative est le lieu de relever que diagnostiquer la dyslexie pour un plan d'intervention pratique ou pédagogique (réussir l'apprentissage de la lecture) est essentiel, toutefois il faut l'appréhender également comme une réalité sociale, psychologique et émotionnelle. En conséquence, ce changement de paradigme contribue à la compréhension de l'expérience vécue par des adolescents caractérisé un changement sur le plan psychosocial.

Les résultats de cette étude qui constituent l'atteinte des objectifs de celle-ci puisent leur fondement théorique dans les postulats de Goffman (1975) basés sur la stigmatisation et ceux de Cyrulnik (2012) sur la résilience. D'une la première postule que : *« Tout le temps que l'inconnu est en notre présence, des signes peuvent se manifester montrant qu'il possède un attribut qui le rend différent des autres membres de la catégorie de personnes qui lui est ouverte, et aussi moins attrayant, qui, à l'extrême, fait de lui quelqu'un d'intégralement mauvais, ou dangereux, ou sans caractère. Ainsi diminué à nos yeux, il cesse d'être pour nous une personne accomplie et ordinaire, et tombe au rang d'individu vicié, amputé. Un tel attribut constitue un stigmate, surtout si le discrédit qu'il entraîne est très large [...] »* (Goffman, op. cit., p. 12). D'autre part, la deuxième théorie postule que : *« la « résilience » découle d'un traumatisme vécu par l'humain que ce soit enfant ou adulte, et de sa capacité à trouver la force de se reconstruire en passant le cap du dit traumatisme. »* (Cyrulnik, 2012).

En combinat ces deux théories, nous sommes est parvenu à une meilleure interprétation des résultats de l'étude portant sur l'expérience vécue par les élèves adolescents diagnostiqués dyslexiques. Elles ont permis de noter qu'au-delà de l'intervention pédagogique auprès de cette population caractéristique, il est important de s'imprégner dans leurs réalités sociales et émotionnelles pour une meilleure aide. En somme, elles renseignent sur la manière dont les lycéens dyslexiques ayant subi le traumatisme de la stigmatisation parviennent à la construction identitaire au moyen d'interactions sociales avec des tuteurs de résilience.

IV. Discussion

Les résultats obtenus confirment d'abord que la dyslexie constitue, pour les adolescents interrogés, une expérience scolaire et psychosociale complexe, marquée par des difficultés persistantes de lecture, une lenteur cognitive et une fatigue rapide marquée (Tessier & Poirier, 2019 ; Kaufman & Zigmond, 1994). Ces difficultés récurrentes expliquent en partie les écarts de performance observés entre le français et les mathématiques, phénomène également signalé dans la littérature (Shaywitz et al., 2008). Elles révèlent que les troubles dyslexiques, loin d'être de simples contraintes techniques, s'expriment comme une entrave quotidienne à la réussite dans les disciplines langagières.

Cependant, la portée de ces difficultés dépasse largement le domaine scolaire. Les résultats montrent que la majorité des adolescents subissent des formes variées de stigmatisation, provenant des pairs, de la famille ou parfois d'enseignants. Les moqueries (80 %), l'humiliation (86,6 %), l'isolement social et la peur du regard d'autrui s'inscrivent pleinement dans ce que Goffman (1963) désigne comme un processus d'étiquetage dévalorisant, par lequel un attribut devient un stigmate réduisant l'individu à une différence disqualifiant. Ce mécanisme d'infériorisation se manifeste notamment par un sentiment d'incompétence, une faible estime de soi et une anxiété scolaire accrue, résultats cohérents avec les travaux de Casey, Levy & Brooks-Gunn (1992), Alexander-Passe (2006) ou encore Lackaye & Margalit (2006), qui soulignent tous les impacts émotionnels de la stigmatisation sur les adolescents ayant des troubles d'apprentissage.

Les difficultés rapportées confirment également les observations de Plaza & Raynaud (2007), selon lesquelles la dyslexie induit non seulement des obstacles cognitifs, mais aussi une souffrance psychologique peu prise en compte par les approches centrées exclusivement sur la rééducation. Les entretiens réalisés montrent en effet que les élèves vivent des sentiments de honte, de culpabilité ou de dévalorisation, éléments qui affaiblissent progressivement leur rapport à l'école et leur motivation intrinsèque, comme l'ont également observé Ryan & Deci (2000) dans leurs travaux sur l'auto-efficacité perçue.

Face à ces expériences difficiles, les adolescents ne demeurent pas passifs. Les données indiquent qu'ils mobilisent diverses stratégies de résilience : valorisation de leurs forces, changement de caractère, recours à des pairs soutenant, utilisation intensive de styles d'apprentissage visuel et kinesthésique, ou encore fixation d'objectifs personnels. Ces résultats résonnent directement avec la conception de la résilience proposée par Cyrulnik (2012), pour qui la reconstruction identitaire passe par la mobilisation de ressources internes et externes permettant à l'individu de transformer une épreuve en moteur de croissance. L'importance des tuteurs de résilience, tels que les enseignants compréhensifs ou les membres de la famille, apparaît dans les verbatims recueillis, observation déjà mise en exergue par Morin, Maiano & Tracey (2011) ou Miller & Heath (2018), pour qui le soutien socio-affectif constitue un levier essentiel de réappropriation de l'identité scolaire.

La complémentarité des deux cadres théoriques mobilisés éclaire ainsi la dynamique globale observée. La stigmatisation décrite par Goffman (1963) fragilise l'image de soi et réduit le sentiment de compétence, tandis que les mécanismes de résilience décrits par Cyrulnik (2012) permettent à certains élèves de compenser, d'adapter leurs stratégies d'apprentissage, de reconstruire une identité valorisée et parfois d'améliorer leur réussite scolaire, comme en témoigne l'étude de cas présentée.

Les résultats montrent que la résilience ne s'exprime pas uniquement sur le plan scolaire, mais aussi dans la projection de soi. Plusieurs adolescents affirment vouloir réussir pour « prouver » leur valeur à la famille, aux pairs ou à eux-mêmes. Cette projection identitaire rejoint les apports d'Erikson (1968) et Phinney (1992), qui soulignent l'importance des crises et des remaniements identitaires à l'adolescence, particulièrement dans les situations d'épreuve ou de différenciation sociale.

Les données enrichissent la littérature existante en mettant en évidence un phénomène souvent négligé tel la dyslexie comme expérience subjective globale, où s'entremêlent difficultés cognitives, enjeux émotionnels, stigmatisation sociale et processus de résilience identitaire. Elles confirment la nécessité, déjà soulignée par Habib (2018), Gbeulia (2011) et Niamien (2014), d'élargir les interventions au-delà de la remédiation technique de la lecture, afin de tenir compte du vécu psychologique des adolescents et de soutenir leur quête d'identité dans un cadre scolaire plus inclusif.

Il faut noter que l'accompagnement des adolescents dyslexiques nécessite une transformation profonde des pratiques pédagogiques. Les enseignants gagneraient d'abord à adopter une approche différenciée, en ajustant le rythme, la quantité de lecture et les modalités d'évaluation afin de limiter la surcharge cognitive et de soutenir la compréhension. Il apparaît également essentiel de valoriser les forces propres à ces élèves, notamment leurs capacités visuelles, pratiques ou créatives, en intégrant davantage de supports imagés, de cartes mentales, de schémas, d'activités orales ou de projets concrets qui renforcent leur sentiment de compétence. Parallèlement, une formation solide des enseignants à la dyslexie et aux troubles d'apprentissage permettrait de réduire les attitudes négatives, de prévenir les malentendus pédagogiques et d'améliorer l'accompagnement émotionnel des élèves. L'école doit aussi veiller à instaurer un climat protecteur, en luttant contre les moqueries et la stigmatisation, en sensibilisant les pairs et en favorisant des pratiques relationnelles bienveillantes où chaque élève se sent reconnu et sécurisé. Le rôle des tuteurs de résilience, qu'il s'agisse d'enseignants, de pairs ou de membres de la famille, doit par ailleurs être renforcé afin d'offrir des points d'appui affectifs qui permettent aux adolescents de reconstruire leur confiance. L'intégration d'outils numériques adaptés, tels que la lecture vocale ou l'écriture prédictive, représente également un levier important pour contourner les difficultés techniques et permettre à l'élève de mobiliser ses compétences de manière plus autonome. Par ailleurs, une réflexion sur l'évaluation apparaît indispensable en vue de mettre en place des dispositifs plus souples, donnant davantage de place à l'oral, à la démonstration du raisonnement ou à des compensations organisationnelles. Ceci contribuerait à réduire les inégalités de performance et à offrir à ces élèves un cadre d'apprentissage plus juste, plus inclusif et plus favorable à leur réussite.

Conclusion

Le développement économique, social et culturel d'une nation ne peut se réaliser sans une place de choix accordée au droit à l'éducation de tous les enfants. En effet, l'éducation est approuvée par tous. Toutefois, cette unanimité n'ignore pas une scolarité différenciée : les réalités auxquelles des enfants sont confrontées. En effet, le déroulement de la scolarité se fait de manière différenciée. L'étude menée auprès des adolescents dyslexiques met en évidence la complexité du vécu scolaire associé à ce trouble spécifique d'apprentissage. Pendant que certains parviennent aux objectifs fixés par les systèmes éducatifs, d'autres par contre connaissent des difficultés d'apprentissage scolaire qui les marquent à vie.

À priori, si ces difficultés d'apprentissage altèrent leurs performances scolaires, les stigmatisations dont ils sont souvent l'objet constituent un champ d'études peu exploré par les chercheurs. Cette étude vise à comprendre comment des lycéennes aux prises avec des difficultés d'apprentissage et ayant une mauvaise image d'eux-mêmes, font preuve de résilience en mobilisant des stratégies d'adaptation afin de rehausser à une image d'eux-mêmes.

L'étude s'est déroulée à Abidjan, la capitale économique de la Côte d'Ivoire, précisément dans la commune de Yopougon. Elle porte sur un échantillon quine (15) élèves-adolescents, diagnostiqués dyslexiques par la méthode de la « boule de neige », dont neuf (09) garçons et six (06) filles. Leur moyenne d'âge est de 15 ans.

Afin de mener à bien cette étude, des données de nature qualitative ont été collectées à l'aide d'une fiche de lecture et d'un guide d'entretien. Les résultats obtenus ont permis de comprendre que face à la stigmatisation liée aux difficultés d'apprentissage, la seule alternative pour ces adolescents est la mise en œuvre de stratégies de résilience au sein de l'environnement scolaire et familial pour une reconstruction identitaire. En d'autres termes, l'étude met en évidence une réalité scolaire ambivalente. D'un côté, les adolescents dyslexiques subissent les effets d'un système souvent peu adapté à leurs besoins ; et de l'autre, ils montrent une force intérieure qui peut se déployer lorsque l'environnement offre soutien, reconnaissance et outils adaptés. L'ensemble des résultats appelle ainsi à une refonte des pratiques pédagogiques et institutionnelles, non seulement pour compenser les difficultés d'apprentissage, mais surtout pour reconstruire la dignité, la confiance et l'engagement scolaire des élèves dyslexiques.

Cette étude présente des limites principales qui sont : le manque d'outil utilisant des classifications comme le DSM-5 (2015) pour une évaluation efficiente des difficultés d'apprentissage chez les participants à l'étude, et la non utilisation d'un échantillon plus élevé donnant lieu à une quantitative pour analyser l'effet conjugué des stratégies de résilience mises en œuvre et la reconstruction identitaire face aux défis liés à la dyslexie sur les résultats scolaires chez ces adolescents. Cette dernière limite est mise en perspective pour une étude ultérieure.

Références

- Aka, A. N. (2025). *Difficultés d'apprentissage et rendement scolaire chez les élèves dyslexiques dans les centres médicaux et paramédicaux d'Abidjan* (Mémoire de master). Université de Vacances/ENS-Abidjan, Université Alassane Ouattara de Bouaké.
- Allé, C. M. A. (2025). Recherche de la dyslexie chez les élèves des écoles primaires de Bouaké. *Revue Akofena*, 5(15), 249–258.
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 12(4), 256–275. <https://doi.org/10.1002/dys.318>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

- Barat, M. (2020). *L'estime de soi chez des étudiants dyslexiques en première année d'université* (Mémoire de master). Université Toulouse Jean Jaurès. <https://dante.univ-tlse2.fr/s/fr/item/9993>
- Bossé, 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 (Eds.), *Apprentissage de la lecture et dyslexie* (pp. 233–258). Solal.
- Casey, R., Levy, S. E., Brown, K., & Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(3), 187–201.
- Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2021). *La dyslexie : De l'enfant à l'adulte*. Dunod.
- Crisafulli, F., et al. (2002). Stigmatisation de l'élève redoublant et conséquences pour l'image de soi. *Revue française de pédagogie*, (138), 75–87.
- Crunelle, D. (2010). *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : Propositions d'aménagements pédagogiques*. SCÉRÉN-CRDP.
- Cyrulnik, B. (2007). *De chair et de pierre*. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B., & Jorland, G. (Eds.). (2012). *Résilience : Connaissances de base*. Odile Jacob.
- Darras, F. (2008). La dyslexie, toute une histoire. *Recherches*, (49), 7–18. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-018_darras_1.pdf
- Dumont, A. (2008). *Idées reçues : La dyslexie*. Le Cavalier Bleu.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Brady, S. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford Press.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466–475.
- Gbeulia, S. D. (2011). La dyslexie à l'école primaire : Étude de cas dans une classe de CM2 de Yopougon. *Sciences du Langage et Communication*, 1(5), 112–133.
- Gersten, R., Chard, D., Jayanthi, M., Baker, S., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). *Meta-analysis of mathematics instructional interventions for students with learning disabilities*. Instructional Research Group.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, Trans.). Les Éditions de Minuit.
- Gombert, A., et al. (2008). La scolarisation des élèves dyslexiques en classe ordinaire au collège. *Revue française de pédagogie*, (164).
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gaëtan Morin.
- Habib, M. (2018). *La constellation des dys*. De Boeck Supérieur.
- Hamm, M. (2009). Compte rendu de lecture : Les neurones de la lecture de Stanislas Dehaene. *Carrefours de l'éducation*, (28).
- Juhel, J.-C. (1998). *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*. Presses de l'Université Laval.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(3), 173–184.
- Lefèvre, E. (2022). *La dyslexie développementale de l'enfant à l'âge adulte* (Thèse de doctorat). Université Lumière Lyon 2.

- Magnani, C. (2024). *Troubles des apprentissages chez l'enfant*. <https://www.urml-normandie.org/wp-content/uploads/2018/04/dossier-documentaire-troubles-de-lapprentissage-DOC-2.pdf>
- Morin, A. J. S., Maino, C., & Tracey, D. (2011). Dyslexia and stigma. *Psychology in the Schools*, 48(6), 567–582.
- Organisation des Nations Unies. (2022). *La population mondiale atteindra 8 milliards d'habitants*. <https://www.un.org/fr>
- Organisation mondiale de la santé. (2022). *Classification internationale des maladies (CIM-11)*. <https://www.who.int>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Steele, C. M. (1997). Stereotype threat. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.
- Weiner, B. (2006). *Une théorie attributionnelle de la motivation et de l'émotion*. Springer.