

Sarah SCHAAL

**Méthodes et compensations de
l'architecte dyslexique
Entre formation architecturale
et pratique**

TOME I

Master
Séminaire SAPI
ENSAPLV

2025-2026

Encadrants :
Joaquim SILVESTRE
Anne TÛSCHER

Mots-clefs : Dyslexie; Aménagement; Méthodologie;
Compensation; Formation

Méthodes et compensations de l'architecte dyslexique : entre formation et pratique architecturale.

Master

Séminaire : SAPI

ENSAPLV

Année : 2025/2026

Encadrants :

Joaquim Silvestre

Anne Tüscher

Mots-clés : Dyslexie ; Aménagement ; Méthodologie ; Compensation ; Formation

Sommaire

Table des matières

Sommaire.....	4
Avant-propos :	10
1 - Introduction :	14
1.1 - Contexte scientifique et formulation de la problématique :	19
2 - Etat de l'art :	23
2.1 L'architecte dyslexique face aux normes :.....	24
1. Cadre juridique autour de la dyslexie dans les études supérieures.....	25
2. Reconnaissance du handicap	27
3. Enseignement en architecture.....	28
4. Aménagements dans les écoles d'architecture	31
5. Culture de l'inclusion dans les écoles d'architecture.....	37
6. Limites actuelles de l'inclusion dans les écoles d'architecture	40
7. Bénéfices de l'inclusion	43
3 – Méthodologies de recherche.....	47
Objectifs et posture de recherche :.....	47
Questionnaire - Méthodes de recueil des données :	49
Entretiens.....	50
Contenu des sites internet des ENSA.....	50
3.1 Méthodologie du questionnaire :	52
3.2 Méthodologie des entretiens semi-directifs :	54
Organisation des entretiens :.....	54
Analyse des entretiens :	54

Analyse croisée des questionnaires et des entretiens :	55
3.3 Communication autour et prise en compte de la dyslexie sur les site web des écoles d'architecture.....	56
PARTIE I – PROFIL DES PERSONNES INTERROGÉES ET RAPPORT À LA DYSLEXIE :	62
I.1 Profil général et professionnel des répondants :	62
I.1.1. La répartition des tranches d'âge :	62
I.1.2. La situation professionnelle actuelle des répondants :	63
I.1.3. La perception actuelle de la posture professionnelle :	65
I.2 Relation au diagnostic et aux troubles :	68
I.2.1. Le rapport au diagnostic de la dyslexie :	68
I.2.2. Les formes de dyslexie déclarées :	69
I.2.3. Les troubles spécifiques associés :	72
PARTIE II – EXPÉRIENCE DE LA FORMATION EN ARCHITECTURE SANS DISPOSITIFS INCLUSIFS :	76
II.1 Difficultés rencontrées durant les études :	76
II.1.1. Les défis cognitifs et organisationnels :	76
II.1.2. Les difficultés spécifiques liées à la production graphique et technique :	77
II.1.3. Le manque de reconnaissance et de soutien :	79
II.1.4. Diversité des parcours et stratégies compensatoires :	82
II.2.1 Présence ou absence d'accompagnement :	83
II.2.2. Aménagements et accompagnements formels ou informels :	83
II.2.3. Accès et perception des dispositifs d'aménagements :	84
II.2.4. L'importance de repenser les dispositifs de suivi :	85

PARTIE III – STRATÉGIES DE COMPENSATION ET D’ADAPTATION DURANT LA FORMATION :	88
III.1. Stratégies organisationnelles :	88
III.2. Stratégies visuelles et spatiales :	91
III.3. Stratégies d’évitement ou de contournement :	93
III.4. Appui et main d’œuvre extérieure :	94
III.5. Interprétation générale du contenu des entretiens :	95
PARTIE IV – ÉVOLUTION DE CES STRATÉGIES DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE :	98
IV.1 Regard sur l’inclusion aujourd’hui :	98
IV.1.1. Perception de l’inclusion au moment de la formation.....	98
IV.1.2. Effets positifs d’une approche inclusive dans la formation :	99
IV.1.3. Impact positif de l’inclusion dans la pratique professionnelle :	100
IV.1.4. Interprétation globale et lien avec la problématique :	101
IV.2 Apports de la dyslexie dans la pratique de l’architecture :	102
IV.2.1. Influence sur la perception et la représentation de l’espace :	102
IV.2.2. Développement de stratégies de conception personnalisées :	104
IV.2.3. Sensibilité aux usages atypiques et publics spécifiques :	105
IV.2.4. Interprétation des données recueillies dans le questionnaire :	105
IV.2.5. Stratégies pédagogiques et organisationnelles pour l’inclusion des profils atypiques :	106
PARTIE V – ANALYSE COMPARATIVE AVEC LES ÉCOLES D’ARCHITECTURE : ...	110
V.1 Méthodologie et présentation des sites étudiés :	110
V.2 Présence et qualité des dispositifs sur les sites :	111
V.3 Comparaison avec les besoins exprimés par les architectes :	111

V.4 Temporalité et évolution :.....	112
V.5 Disparités et typologie nationale :.....	112
V.6 Analyse critique et enjeux :.....	115
V.7 Conclusion de l'analyse des sites web :	116
VI - Conclusion générale :	118
Pistes de réflexion pour prolonger le mémoire :	122
Remerciements :	126
Bibliographie :	128
Table des figures :.....	134
Glossaire :	136
Résumé :	140

Avant-propos :

Ce mémoire est issu d'un double ancrage : personnel et académique. Mon parcours d'étudiante en école d'architecture s'inscrit dans une trajectoire marquée par une dyslexie diagnostiquée dès l'enfance. Ce diagnostic a impacté mon rapport à la scolarité, ma dyslexie n'a été longtemps ni comprise ni accompagnée correctement, davantage dans le secondaire que pendant mes études universitaires. Pendant de nombreuses années, j'ai dû élaborer mes propres stratégies d'apprentissage, souvent en dehors des cadres établis, pour contourner les obstacles créés par des méthodes pédagogiques classiques. Cette expérience d'apprentissage non linéaire, faite d'essais, d'erreurs, de découragements mais aussi d'inventivité, constitue le point de départ de ce travail. Elle a également donné lieu à un premier rapport d'étude intitulé "Les yeux de l'architecte dyslexique", rédigé à l'École nationale supérieure d'architecture de Grenoble sous l'encadrement de Sheryne Gasnier et Cécile Léonardi.

L'entrée en école d'architecture a représenté une rupture : pour la première fois, j'ai découvert un environnement où je me sentais plus à l'aise grâce à une forme de pensée alternative, plus créative qui rendait le travail plus simple pour moi. La créativité exigée dans les rendus où je me suis vraiment épanouie à l'école lors de ma rentrée en L1, la valorisation du sensible et de l'espace, m'ont permis de mieux mobiliser mes compétences et de réduire l'écart entre mon potentiel et les exigences du cursus. Pour autant, certaines difficultés ont persisté. La surcharge induite par la multiplicité des tâches, la complexité des plannings, les attentes implicites en matière de production écrite, ou encore l'absence de repères méthodologiques explicites, qui me faisait souvent me sentir perdue, ainsi que la difficulté à saisir pleinement les explications de mes enseignants, ont contribué à renforcer un sentiment d'isolement et de désorientation dans mon parcours.

Alors que de la diversité cognitive et neurotypique est de plus en plus reconnue, l'école d'architecture reste encore pensée pour un « étudiant type » : quelqu'un à l'aise avec l'écrit, qui comprend vite des consignes souvent implicites, qui produit dans des délais courts et selon des formats bien cadrés.

L'organisation actuelle de l'enseignement met à l'écart, parfois sans s'en rendre compte, des étudiants qui fonctionnent autrement.

Leur manière d'apprendre, de comprendre ou de créer ne rentre pas toujours dans les cases. Pour les étudiants dyslexiques, par exemple, le parcours est souvent semé d'embûches, à titre d'exemple personnel : ils doivent s'adapter à un système qui ne reconnaît ni leurs difficultés spécifiques, ni leurs façons de penser.

Le mémoire cherche à comprendre ce phénomène en école d'architecture, à partir d'expériences personnelles diversifiées, pour définir les éléments bloquant encore aujourd'hui l'inclusion réelle des profils atypiques dans notre formation.

À travers leurs récits, leurs stratégies pour contourner les obstacles, et leur regard sur l'évolution récente de la pédagogie, ce mémoire cherche à identifier des pistes concrètes pour rendre la formation plus inclusive, afin que les étudiants bénéficient d'un accompagnement adapté non seulement durant leur cursus, mais aussi lorsqu'ils entreront dans la pratique professionnelle en agence d'architecture. Il s'intéresse non seulement aux outils de compensation techniques, mais aussi aux pratiques pédagogiques, à la manière d'enseigner, de transmettre les connaissances et d'évaluer les étudiants.

J'ai ressenti beaucoup d'appréhension à l'idée d'écrire le mémoire. Comme vous le savez, je suis dyslexique et je bénéficie d'aménagements. Au cours de ma scolarité, j'ai effectué un transfert de l'École d'architecture de Grenoble vers Paris-La Villette. À Grenoble, j'étais mieux suivie et mieux accompagnée dans la mise en place de mes aménagements. En revanche, à mon arrivée à Paris-La Villette, la situation s'est révélée beaucoup plus compliquée.

Je me suis rapidement sentie délaissée par l'école, contrainte d'envoyer de nombreux mails pour obtenir un minimum de suivi. Même l'accès aux aménagements a été un véritable parcours du combattant. J'avais le sentiment d'être seule face à mes difficultés, sans réel soutien de l'institution. Je savais que l'écriture du mémoire allait être plus difficile que mon rapport d'étude à Grenoble vis-à-vis de la complexité à avoir ces aménagements.

J'ai rencontré d'importantes difficultés d'organisation et d'écriture, qui auraient pu être évitées avec un accompagnement plus attentif. C'est à ce moment-là que j'ai pleinement perçu la différence avec Grenoble, où le suivi était plus individualisé et mieux adapté à chaque étudiant. À l'inverse, Paris-La Villette ne semble pas toujours prendre en compte les besoins spécifiques de ses étudiants, ni leur bien-être.

La réalisation du mémoire a été particulièrement éprouvante pour moi, tant sur le plan de l'écriture que sur celui de la santé. J'ai souvent dépassé mes limites physiques et mentales pour pouvoir le rendre. Malgré ces difficultés, j'espère que la lecture de ce travail sera toutefois aussi passionnante que l'a été sa rédaction, et que celui-ci permettra de sensibiliser davantage le public des écoles d'architecture à la prise en compte de la dyslexie dans l'enseignement supérieur.

1 - Introduction :

L'enseignement de l'architecture évolue, au rythme des changements de société et de nouvelles approches pédagogiques. Pendant longtemps, il s'est appuyé sur des modèles assez classiques, où l'on valorise la polyvalence, l'autonomie, et une certaine conformité à des normes souvent implicites. Mais aujourd'hui, la formation architecturale fait face à de nouveaux enjeux. Parmi eux, celui de mieux prendre en compte les profils cognitifs dits « atypiques » grâce à la loi sur l'égalité des chances¹, en particulier les étudiants dyslexiques. Mais elle reste encore largement ignorée dans l'organisation des études en école d'architecture.²

Il existe, au cœur de l'enseignement de l'architecture, une tension presque silencieuse : celle entre la volonté d'inclure une pluralité de profils et la persistance d'obstacles académiques et pédagogiques qui, eux, résistent. Cette recherche s'est construite à partir d'expériences personnelles rencontrés dans l'absence de repères méthodologiques clairs. Ces expériences ont amené à interroger ce que l'on considère aujourd'hui comme « type » dans l'apprentissage architectural.

Comment, dans ce cadre si particulier, un étudiant dyslexique peut-il trouver sa place ? Et surtout, les dispositifs existants tels que le tiers-temps pour les examens, les plans d'accompagnement personnalisés (PAP) ou l'accès ponctuel à des outils numériques et à du tutorat répondent-ils vraiment à ses besoins, ou ne font-ils qu'effleurer la question de l'inclusion ?

La démarche de recherche vise à dresser l'état des lieux actuels des situations de dyslexie en école d'architecture, encore aujourd'hui lacunaire. Pour cela, la méthodologie s'appuie sur des sources existantes depuis la loi de 2005, et de nouvelles données produites dans le cadre du séminaire grâce à des entretiens et à des sondages.

¹ Ministère de la Santé, des Familles, de l'Autonomie et des Personnes handicapées. (2025). *La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, 20 ans après*. Handicap.gouv.fr. Consulté le 18 décembre 2025.

² Ministère de la Culture. (s.d.). *Enquête étudiants handicapés — Établissements d'enseignement supérieur Culture (EESC)* [PDF]. Culture.gouv.fr. Consulté le 18 décembre 2025.

En s'appuyant à la fois sur l'examen des aménagements proposés par les écoles nationales supérieures d'architecture en France par le biais de leur site internet et sur les témoignages recueillis lors des entretiens, l'objectif est de comprendre comment ces dispositifs se sont développés, d'identifier leurs limites actuelles, et d'ouvrir des pistes pour améliorer l'inclusion des étudiants dyslexiques dans le parcours architectural.

D'une certaine manière, l'étudiant dyslexique devient une sorte de jauge, un indicateur presque involontaire de la qualité pédagogique. Si la transmission fonctionne pour lui, si le message passe, si la pensée architecturale devient accessible, alors on peut sans doute suggérer que la pédagogie est inclusive. Mais s'il décroche, s'il doit sans cesse combler les manques laissés par le système, alors c'est peut-être toute la structure de l'enseignement qui mérite d'être repensée. Parce qu'au fond, comprendre un étudiant dyslexique, c'est comprendre jusqu'où l'architecture de l'enseignement peut ou ne peut pas encore s'ouvrir à tous.

La dyslexie dans les ENSA a une présence croissante mais peu reconnue. Anne Berg, professeure d'anglais à l'École nationale supérieure d'architecture de Grenoble, témoigne suivre l'évolution du nombre d'étudiants présentant un profil dyslexique. Elle observe une progression notable de ces effectifs au fil des années, liée selon elle à une meilleure reconnaissance des troubles dyslexiques et à une augmentation des diagnostics, alors qu'ils étaient rarement posés auparavant.

Cette présence croissante est liée à un meilleur dépistage, mais aussi à une évolution des représentations de la neurodiversité. Pourtant, les structures pédagogiques peinent encore à intégrer pleinement cette diversité.³

Il existe une invisibilisation des autres manières d'apprendre, de penser et de produire. En particulier, les étudiants dyslexiques se retrouvent souvent contraints d'adopter des stratégies de compensation pour s'adapter à un modèle dominant. Ces stratégies peuvent inclure l'apprentissage par l'expérience plutôt que par la théorie, l'utilisation de supports visuels ou kinesthésiques pour mieux

³ Manley, S., & de Graft-Johnson, A. (2013), *Towards inclusion: Rethinking architectural education*, *International Journal of Art & Design Education*, 32(3), 914–927.

conceptualiser et mémoriser les informations, la structuration du travail par des routines ou des étapes intermédiaires, ou encore le recours à des outils numériques tels que correcteurs orthographiques, logiciels de dictée vocale ou applications de planification. D'autres stratégies passent par le travail collaboratif, la relecture par des pairs ou le mentorat, permettant de sécuriser les productions écrites et graphiques. Ces méthodes, bien que efficaces, permettent aux étudiants dyslexiques de s'adapter à un système qui ne valorise pas spontanément l'ensemble de leurs forces cognitives.

De même, les travaux existants sur l'inclusion dans les ENSA abordent la question sous l'angle général des aménagements réglementaires, tels que le tiers-temps ou les supports adaptés⁴ ces derniers peuvent inclure des documents de cours simplifiés, des synthèses écrites, des présentations visuelles ou schématiques, des logiciels de modélisation et de dessin 3D, des enregistrements audio des cours, ainsi que l'accès à des outils numériques de correction orthographique et grammaticale⁵. L'ensemble de ces supports vise à faciliter la compréhension, la mémorisation et la production des étudiants ayant des besoins spécifiques, en leur offrant des alternatives au traitement strictement textuel et linéaire de l'information.⁶ sans interroger leur impact réel ni leur réception par les étudiants concernés. Peu de recherches s'attachent à documenter les trajectoires concrètes des étudiants et des professionnels dyslexiques, leurs vécus, leurs stratégies et leurs adaptations.

La recherche s'appuie sur une méthodologie qualitative, fondée sur une série d'entretiens semi-directifs menés avec des architectes dyslexiques diplômés avant la mise en place des dispositifs inclusifs dans les ENSA.

En croisant ces témoignages avec une analyse des politiques d'inclusion actuelles dans les écoles d'architecture, ce mémoire poursuit plusieurs objectifs :

⁴ Ministère de la Culture. (s.d.). *Enquête étudiants handicapés — Établissements d'enseignement supérieur Culture (EESC)* [PDF]. Culture.gouv.fr. Consulté le 18 décembre 2025.

⁵ Idem

⁶ Vouglanis, T. (2023). *The use of ICT in the education of students with dyslexia*. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 8(2), 141–149. Consulté le 18 décembre 2025.

Comprendre les stratégies de compensation et d'adaptation mises en œuvre par les architectes dyslexiques dans leur formation : comment ces étudiants ont-ils navigué dans les structures pédagogiques existantes ? Quels outils, modes d'organisation et formes de pensée ont-ils mobilisés pour surmonter les difficultés rencontrées ?

Comment évoluent les dispositifs actuels d'inclusion dans les ENSA, du point de vue des étudiants et professionnels dyslexiques qu'ils sont censés soutenir : dans quelle mesure ces dispositifs répondent-ils aux besoins réels ? Sont-ils perçus comme utiles, suffisants, symboliques ou contraignants ?

Il ne s'agit pas d'un regard extérieur ou surplombant, mais bien d'une démarche ancrée dans une expérience vécue, assumée comme telle, et dont la subjectivité constitue une ressource méthodologique. Loin de vouloir généraliser à partir d'un cas individuel, il s'agit au contraire de faire émerger, à partir de situations concrètes, une réflexion plus large sur les normes pédagogiques, sur les imaginaires de la réussite scolaire, et sur les conditions d'une véritable inclusion.

Aussi la recherche vise à s'intéresser en particulier au parcours d'architectes dyslexiques formés dans les années 2000-2010 à une époque d'avant 2005 sur la loi de l'égalité des chances où il n'existait quasiment aucun dispositif d'accompagnement et voir les premières années si il y a eu une évolution au tout début.

Il ne s'agit pas seulement de documenter un problème ou de formuler un constat, mais d'identifier et analyser des pistes pouvant contribuer à adapter les formations en architecture aux besoins de tous les étudiants, en tenant compte des divers profils cognitifs. Cette inclusion ne peut se réduire à une série d'aménagements techniques ou à une politique de compensation minimale. Elle devrait-être pensée comme une reconnaissance des intelligences multiples, comme une opportunité de transformer les méthodes d'enseignement, les formats de restitution, les modes d'évaluation, les outils pédagogiques, en valorisant la pluralité des manières d'apprendre et de concevoir.

Dans cette optique, la dyslexie n'est pas seulement une contrainte à compenser. Elle peut devenir une aide de renouvellement pour la pédagogie architecturale, à condition de déplacer le regard : ne plus penser en termes de déficit, mais en termes de différence productive. Ce mémoire est là pour contribuer à cette déconstruction des normes implicites de la formation architecturale et ouvrir la voie à une école plus accueillante, plus juste, et plus fertile pour toutes les formes d'intelligence.

1.1 - Contexte scientifique et formulation de la problématique :

La dyslexie, ainsi que les autres troubles spécifiques des apprentissages (TSA, dyspraxie, dyscalculie, TDAH), sont désormais reconnus comme faisant partie intégrante de la neurodiversité dans les politiques éducatives et les recherches internationales. En France, la loi du 11 février 2005 a posé un cadre légal garantissant l'égalité des droits et des chances pour les personnes en situation de handicap, incluant les étudiants présentant des troubles spécifiques des apprentissages. Cette législation a ouvert la voie à la mise en place de dispositifs d'accompagnement dans l'enseignement supérieur.⁷

Cependant, les recherches en sciences de l'éducation montrent que ces dispositifs restent souvent centrés sur les mesures de compensation (tiers-temps, supports adaptés, logiciels d'aide, etc.), sans transformation claire des pratiques pédagogiques. Par exemple, Butcher et Lane (2024), dans leur article "Neuro Divergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective", soulignent les écarts persistants entre les besoins réels des étudiants neuro divergents et les aménagements institutionnels existants.⁸

Dans les disciplines créatives comme le design ou l'architecture, la recherche reste encore limitée, bien que certaines études commencent à éclairer ces enjeux. Holgate (2015), dans "Developing an inclusive curriculum of architecture for students with dyslexia", montre la manière dont les cursus d'architecture peuvent être repensés pour valoriser les forces cognitives associées à la dyslexie telles que la pensée spatiale et visuelle tout en tenant compte des difficultés rencontrées dans la lecture, la

⁷ Ministère de la Santé, des Familles, de l'Autonomie et des Personnes handicapées. (2025). *La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, 20 ans après*. Handicap.gouv.fr. Consulté le 18 décembre 2025.

⁸ Butcher, L., & Lane, S. (2024). *Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: An ecological systems theory perspective*. Higher Education, 90, 243–263. Consulté le 18 décembre 2025.

rédaction ou la gestion de projet.⁹

De même, l'étude de Wolff et Lundberg (2002), "The prevalence of Dyslexia among art students", révèle que la proportion d'étudiants dyslexiques est plus élevée dans les filières artistiques que dans d'autres disciplines universitaires. Cette observation suggère que les champs visuels et créatifs constituent des environnements où les profils dyslexiques trouvent davantage de moyens d'expression et de réussite.¹⁰

Enfin, plusieurs publications professionnelles, notamment dans le RIBA Journal¹¹, soulignent une évolution du regard porté sur la dyslexie au sein du monde de l'architecture.

À partir de ce contexte scientifique, ce mémoire s'interroge sur les parcours et les expériences des architectes dyslexiques formés sans dispositifs inclusifs spécifiques. Il cherche à comprendre :

En quoi les parcours d'architectes dyslexiques formés avant la mise en place des dispositifs inclusifs révèlent-ils les limites actuelles des politiques d'accompagnement en école d'architecture, et quelles stratégies d'adaptation mobilisent-ils pour compenser ces manques ?

Ces stratégies se prolongent-elles ou se transforment-elles dans leur pratique professionnelle ?

Ces parcours montrent-ils les limites des aménagements proposés dans les écoles d'architecture en France ?

À partir de cette problématique, une première hypothèse est que les architectes dyslexiques formés avant la mise en place de dispositifs inclusifs ont développé, de manière largement autonome, des

⁹ Holgate, P. (2015). *Developing an inclusive curriculum of architecture for students with dyslexia*. Art, Design & Communication in Higher Education, 14(1), 87–99. Consulté le 18 décembre 2025.

¹⁰ Wolff, U., & Lundberg, I. (2002). *The prevalence of dyslexia among art students*. Dyslexia, 8(1), 34–42. Consulté le 18 décembre 2025.

¹¹ Manley, S., de Graft-Johnson, A., & Lucking, K. (2011). *Disabled architects : Unlocking the potential for practice*. Royal Institute of British Architects (RIBA) & University of the West of England, Bristol. Consulté le 18 décembre 2025.

stratégies de compensation leur permettant de répondre aux exigences de la formation en architecture. En l'absence d'aménagements pédagogiques adaptés, ces stratégies auraient constitué des réponses nécessaires pour poursuivre les études et accéder à la profession.

Une deuxième hypothèse est que ces stratégies, élaborées durant la formation, ne disparaissent pas une fois entrées dans la vie professionnelle, mais se prolongent et se transforment au contact des réalités du métier d'architecte. La pratique professionnelle, marquée par le travail en équipe, la gestion de projet et la diversité des modes de communication, donne des cadres plus souples permettant d'adapter et de renforcer ces modes de fonctionnement développés antérieurement.

Une troisième hypothèse est que l'analyse de ces parcours montre certaines limites des dispositifs d'accompagnement proposés aujourd'hui dans les écoles d'architecture. Malgré l'existence de cadres légaux et de mesures de compensation, les besoins spécifiques liés à la dyslexie resteraient en partie insuffisamment pris en compte, notamment lorsque les aménagements se concentrent sur l'évaluation écrite sans interroger plus largement les pratiques pédagogiques et les modes d'apprentissage propres à la discipline architecturale.

Enfin, la dernière hypothèse est que les parcours d'architectes dyslexiques permettent de remettre en question les modèles pédagogiques dominants dans les écoles d'architecture.

L'expérience de ces professionnels pourrait montrer l'intérêt de pratiques pédagogiques plus flexibles et plus attentives à la diversité cognitive, non seulement pour les étudiants dyslexiques, mais plus largement pour l'ensemble des étudiants engagés dans des processus de conception complexes et collaboratifs en architecture et urbanisme.

2 - Etat de l'art :

2.1 L'architecte dyslexique face aux normes :

Être architecte dyslexique, c'est évoluer dans un système où les compétences valorisées sont la créativité. L'intuition formelle se heurte souvent à des exigences académiques fortement codifiées. Plusieurs auteurs comme Peter Holgate du RIBA Journal¹² soulignent cette tension entre des profils dyslexiques et la rigidité des formats imposés par l'enseignement.

Dans les ENSA, la réussite s'évalue encore largement à travers des dispositifs qui reposent sur la maîtrise du langage écrit, graphique ou oral. Les rendus de projet, les écrits théoriques ou les soutenances exigent une aisance dans la formulation et la structuration du discours, qui renvoie à un modèle implicite de l'étudiant « compétent » : autonome, rapide, organisé, capable de lire, d'écrire et de convaincre selon les codes institutionnels. Ces normes, rarement interrogées, traduisent une conception implicite de l'intelligence académique centrée sur la rationalité verbale et la conformité aux attendus pédagogiques.¹³

Pour un étudiant dyslexique, ces attendus deviennent un terrain d'ajustement permanent. Les difficultés ne tiennent pas tant à un déficit de compétence qu'à une discordance entre modes de pensée et critères d'évaluation. Autrement dit, l'étudiant dyslexique ne manque pas de savoir-faire, mais il doit sans cesse « traduire » sa manière singulière de concevoir dans un langage institutionnel qui n'est pas le sien.

Plusieurs témoignages d'architectes évoquent ce travail constant d'adaptation : reformuler, compenser, normaliser leurs démarches pour correspondre à des standards pédagogiques souvent peu flexibles. Pourtant, cette divergence est aussi une ressource.¹⁴ Elle montre que les étudiants

¹² Holgate, P. (2015). *Developing an inclusive curriculum of architecture for students with dyslexia*. Art, Design & Communication in Higher Education, 14(1), 87–99. Consulté le 18 décembre 2025.

¹³ Butcher, L., & Lane, S. (2024). *Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: An ecological systems theory perspective*. Higher Education, 90, 243–263. Consulté le 18 décembre 2025.

¹⁴ Holgate, P. (2015). *Developing an inclusive curriculum of architecture for students with dyslexia*. Art, Design & Communication in Higher Education, 14(1), 87–99. Consulté le 18 décembre 2025.

dyslexiques développent fréquemment une approche visuelle, intuitive et systémique du projet, perçue dans leur globalité plutôt que dans leur séquentialité. Cette pensée analogique et synthétique souvent qualifiée de “non linéaire” nourrit une créativité qui peut renouveler les approches du projet architectural.¹⁵

Cependant, la reconnaissance institutionnelle de ces qualités reste minime. L’enseignement de l’architecture demeure structuré par des normes implicites qui conditionnent l’accès à la réussite : celles de la clarté, de la rationalité et de la conformité formelle. Dans ce contexte, les architectes dyslexiques se trouvent souvent dans une position paradoxale, valorisés pour leur créativité, mais évalués selon des critères qui invisibilisent leurs compétences singulières.

Ainsi, analyser la place de l’architecte dyslexique face aux normes revient à interroger ce que l’école d’architecture valorise réellement : la conformité à un modèle d’étudiant performant, ou la diversité des modes de pensée qui enrichissent la conception architecturale. Cette tension entre adaptation et reconnaissance est au cœur de la réflexion sur une pédagogie véritablement inclusive non pas fondée sur la compensation, mais sur la revalorisation des différences cognitives.

1. Cadre juridique autour de la dyslexie dans les études supérieures

L’inclusion des étudiants dyslexiques en architecture repose sur des cadres juridiques qui peinent à être appliqués. Dans le cas qui nous intéresse, en France, et à titre de comparaison, aux États-Unis et au Royaume-Uni, les politiques d’égalité des chances affichent des ambitions fortes mais rencontrent des obstacles structurels.

¹⁵ Manley, S., de Graft-Johnson, A., & Lucking, K. (2011). *Disabled architects : Unlocking the potential for practice*. Royal Institute of British Architects (RIBA) & University of the West of England, Bristol. Consulté le 18 décembre 2025.

Ainsi, la loi française n°2005-102 du 11 février 2005¹⁶ impose des aménagements garantissant l'égalité des chances des étudiants en situation de handicap, y compris les dyslexiques. Toutefois, une étude de Eric Nunès pour *Le Monde*¹⁷ souligne que malgré cette reconnaissance juridique, certains établissements ne disposent pas des moyens nécessaires pour appliquer ces mesures.

De plus, l'Americans with Disabilities Act (ADA)¹⁸ impose aux universités américaines d'inclure pleinement les étudiants dyslexiques. Cette loi garantit l'égalité des chances dans les établissements accrédités, notamment ceux reconnus par la National Architectural Accrediting Board (NAAB).¹⁹

Cependant, il existe des écarts entre discours institutionnels et réalités professionnelles. Une étude britannique menée par Sandra Manley et Anne De Graft-Johnson pour le Royal Institute of British Architects (RIBA)²⁰ révèle la faible visibilité des architectes handicapés et l'insuffisance des dispositifs d'inclusion dans les écoles et cabinets d'architecture au Royaume-Uni. L'analyse des sites web, des enquêtes et des entretiens auprès des étudiants et praticiens handicapés confirme des obstacles structurels, notamment dans l'éthique éducative et les programmes d'enseignement.

Or, d'après l'étude de la *Towards Inclusion: Rethinking Architectural Education*²¹, la reconnaissance de cette problématique par le RIBA, qui a mandaté l'Université de l'Ouest de l'Angleterre pour analyser les expériences des étudiants et praticiens handicapés en architecture, vise à identifier les freins à l'inclusion et à proposer des recommandations pour une meilleure accessibilité.

Enfin, selon la Stratégie nationale pour l'architecture 2025-2029, rédigée pour le ministère de la Culture en 2025, il est affirmé que « Les ENSA-P doivent poursuivre leur engagement sur ces thématiques, et ont toutes vocation à être membres des programmes publics et privés d'égalité des

¹⁶ Ministère de la Santé, des Familles, de l'Autonomie et des Personnes handicapées. (2025). *La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, 20 ans après*. Handicap.gouv.fr. Consulté le 18 décembre 2025.

¹⁷ Nunès, E. (2018). *Dyspraxique et élève en école d'ingénieur*. *Le Monde* (publié le 10 octobre 2018). Consulté le 18 décembre 2025.

¹⁸ ADA National Network. (s.d.). *Research Brief: Higher Education and the ADA*. Consulté le 18 décembre 2025.

¹⁹ National Architectural Accrediting Board (NAAB). (s.d.). *About NAAB and accreditation*. Consulté le 18 décembre 2025.

²⁰ Manley, S., de Graft-Johnson, A., & Lucking, K. (2011). *Disabled architects : Unlocking the potential for practice*. Royal Institute of British Architects (RIBA) & University of the West of England, Bristol. Consulté le 18 décembre 2025.

²¹ Manley, S., & de Graft-Johnson, A. (2013). *Towards inclusion: Rethinking architectural education*. *Construction Management and Economics*, 31(8), 914-927.

chances. De nouveaux dispositifs adaptés seront également mis en œuvre afin d'accompagner les étudiants et les doctorants en situation de handicap.²²

Les cadres législatifs garantissent des droits, mais leur mise en œuvre reste inégale et insuffisante. L'architecture, par ses exigences spécifiques, constitue un domaine où ces limites sont particulièrement visibles. Une inclusion réelle nécessite des actions concrètes au-delà des principes affichés.

2. Reconnaissance du handicap

De fait, la reconnaissance du handicap dans l'enseignement supérieur, notamment en école d'architecture, est une problématique majeure qui soulève des questions d'inclusion et d'égalité des chances.

Le modèle social du handicap, tel que défini dans le rapport *Disabled Architects: Unlocking the Potential for Practice*, remet en perspective l'idée d'aménagement "En adoptant le modèle social du handicap pour cette recherche et en tentant d'utiliser le langage du modèle social [...] les personnes présentant des déficiences sont handicapées par des barrières sociales, comportementales, environnementales ou autres barrières externes."²³

Ainsi, si la législation impose des adaptations, leur application réelle dépend largement des établissements et de leur sensibilisation à ces enjeux. Comme le souligne le témoignage de Naomie, architecte et chercheuse, sur le podcast « Naomie, architecte au delà de sa dyslexie » par Kastor²⁴. Elle souligne qu'il s'agit d'un engagement sur le papier, mais dans les faits la plupart des enseignants ne sont pas sensibilisés aux problématiques liées à la dyslexie, et n'ont jamais reçu de formation à ce sujet. Ce manque de formation a pour conséquence un suivi inadapté des étudiants. Des défis subsistent donc quant à la mise en œuvre effective de ces dispositions.

²² Ministère de la Culture. (2025). *Stratégie nationale pour l'architecture 2025-2029*. Consulté le 18 décembre 2025

²³ Manley, S., de Graft-Johnson, A. & Lucking, K., *Disabled Architects: Unlocking the Potential for Practice* (Royal Institute of British Architects & University of the West of England, 2011), p. 6

²⁴ Kastor. (2024, 27 février). *E#6 - Naomie, architecte au-delà de sa dyslexie* [Podcast]. Consulté le 18 décembre 2025.

Cet engagement reflète une prise de conscience croissante de la nécessité d'adapter les formations aux étudiants en situation de handicap. Toutefois, dans la pratique, les informations sur les dispositifs d'aménagement restent souvent difficiles d'accès ou incomplètes sur les sites web des écoles d'architecture. Afin de garantir une véritable égalité des chances, il est essentiel de poursuivre les efforts en matière de sensibilisation, de formation et de mise en place d'outils adaptés. En améliorant l'accessibilité des ressources et en veillant à la bonne application des aménagements, les écoles d'architecture pourraient devenir des modèles d'inclusion et offrir à tous les étudiants les conditions optimales pour réussir.

3. Enseignement en architecture

L'enseignement de l'architecture ne se limite pas à la transmission de savoirs figés. Il s'agit d'un processus dynamique, où les méthodes et connaissances évoluent en fonction des interactions entre étudiants, enseignants et projets. L'article de Ben-Akiva et Haas (2023)²⁵ montre une réflexion sur l'évolution des méthodes pédagogiques en architecture. Les auteurs y montrent que l'apprentissage architectural repose largement sur des expériences collaboratives, où le projet constitue un support d'échanges entre étudiants, enseignants et contexte de travail.

L'enseignement du projet en école d'architecture y est présenté comme un processus dynamique, construit à travers l'interaction, la critique et l'adaptation continue des méthodes pédagogiques aux environnements et aux pratiques contemporaines.

Aujourd'hui, la question de l'inclusion et de la diversité dans l'enseignement de l'architecture prend une importance croissante. Les écoles d'architecture intègrent de plus en plus des enseignants aux profils variés et adaptent leurs programmes pour répondre aux défis de la justice sociale et de l'engagement civique.

²⁵ Ben-Akiva, M., & Haas, C. (2023). *Collaborative Learning Experiences in a Changing Environment: Innovative Educational Approaches in Architecture. Sustainability*, 13(16), 8895. Consulté le 18 décembre 2025.

Dans leur article *Towards inclusion: Rethinking architectural education*, Manley et de Graft-Johnson (2013)²⁶ interrogent les modèles traditionnels de l'enseignement de l'architecture à l'aune des enjeux contemporains d'inclusion et de diversités. Les auteurs montrent que la formation architecturale ne peut plus être pensée uniquement comme une transmission de savoirs techniques ou formels, mais qu'elle doit intégrer la diversité des profils étudiants et enseignants, ainsi que des pratiques pédagogiques plus ouvertes. Elles relient explicitement l'évolution des programmes d'enseignement aux questions de justice sociale, d'accessibilité et de responsabilité civique, soulignant le rôle des écoles d'architecture dans la formation de professionnels capables de répondre aux enjeux sociétaux actuels. L'article plaide pour une transformation des approches pédagogiques, fondée sur une plus grande attention aux contextes humains, sociaux et culturels dans lesquels s'inscrit l'apprentissage de l'architecture. Une telle évolution favorise une formation plus ouverte et adaptée aux réalités contemporaines, notamment en ce qui concerne l'accessibilité et la prise en compte des personnes en situation de handicap.

D'après "Statut et rôle des modèles à visée de transformation et leur place dans l'enseignement de la conception (en architecture et en paysage)" (H), l'apprentissage en architecture repose sur un principe :

Selon Albero, Yurén et Guérin, dans *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur*, les espaces architecturaux et les dispositifs pédagogiques ne sont pas de simples instruments, mais participent à la construction des savoirs et des pratiques humaines en formation, soulignant que ces derniers ne sont pas stables mais en constante interaction avec leur contexte social, culturel et technique.²⁷

Cela signifie que l'architecture ne s'enseigne pas de manière figée ; au contraire, elle évolue à travers les échanges entre étudiants, enseignants et projets. L'interaction entre le concepteur et son projet, entre les étudiants et leurs enseignants, crée un processus d'apprentissage en perpétuelle transformation.

²⁶ Manley, S., de Graft-Johnson, A., & Lucking, K. (2011). *Disabled architects : Unlocking the potential for practice*. Royal Institute of British Architects (RIBA) & University of the West of England, Bristol. Consulté le 18 décembre 2025.

²⁷ Albero, B., Yurén, T., & Guérin, J. (dir.). (2018). *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur : culture numérique et développement humain*. Dijon : Éditions Raison et Passions. Consulté le 18 décembre 2025.

Cette approche met en avant une dynamique collective où l'expérience pédagogique et professionnelle est considérée comme une « œuvre ouverte », évoluant sans cesse au fil des interactions.

Dans cette perspective, il est crucial d'accroître la représentation des personnes en situation de handicap dans le domaine de l'architecture. Leur inclusion dans l'enseignement et la pratique architecturale favorisent un changement culturel positif, une éthique plus inclusive et une conception architecturale adaptée à tous.

L'évolution de l'enseignement du projet en école d'architecture passe également par une prise en compte plus large des enjeux de diversité et d'inclusion. Selon l'article de Kağan Keçeci : "Comment les écoles d'architecture se préparent-elles pour demain ?" : "Les écoles d'architecture reconnaissent l'importance de cultiver un environnement inclusif qui soutient les voix diverses.

Ce changement enrichit non seulement l'expérience éducative, mais prépare également les étudiants à créer des espaces qui répondent aux besoins d'un éventail plus large de communautés. Pour garantir que les futurs architectes soient équipés pour répondre aux problèmes complexes de notre époque, les écoles travaillent activement au recrutement d'enseignants diversifiés et au développement de programmes qui explorent l'architecture mondiale, la justice sociale et l'engagement civique."²⁸

Cet engagement des écoles se traduit par un recrutement plus diversifié des enseignants et le développement de programmes portant sur l'architecture mondiale, la justice sociale et l'engagement civique. En intégrant ces thématiques dans l'enseignement, les écoles d'architecture forment des professionnels mieux préparés à concevoir des espaces adaptés aux réalités sociales et culturelles contemporaines.

L'inclusion des personnes en situation de handicap dans ces formations est essentielle pour renforcer cette diversité et enrichir la réflexion critique. En effet, la diversité au sein des écoles d'architecture améliore la prise de décision et favorise une conception plus inclusive et adaptée aux besoins variés des usagers.

²⁸ Keçeci, K. (2025, 12 février). *Comment les écoles d'architecture se préparent-elles pour demain ? Dök Mimarlık*. Consulté le 18 décembre 2025.

L'enseignement de l'architecture, en tant que discipline évolutive et collective, doit intégrer les enjeux d'accessibilité et d'inclusion pour répondre aux défis du monde actuel. En revalorisant la place des personnes en situation de handicap et en favorisant une diversité de profils, les écoles d'architecture peuvent jouer un rôle clé dans la transformation de la profession.

D'après ce que j'ai pu lire cette évolution passe par plusieurs leviers :

Un apprentissage interactif et évolutif, où les étudiants participent activement à la transformation des savoirs.

Une intégration de la diversité, en recrutant des enseignants issus de parcours variés et en développant des programmes axés sur la justice sociale et l'accessibilité.

Une sensibilisation aux enjeux de l'inclusion, pour que les futurs architectes puissent concevoir des espaces véritablement accessibles à tous.

Ainsi, en repensant ses méthodes et en valorisant la diversité des expériences, l'enseignement de l'architecture peut devenir un moteur de transformation culturelle et sociale, conduisant à une architecture plus humaine et inclusive.

L'architecture, en tant que discipline, joue un rôle majeur dans la construction d'une société plus juste et accessible. Par conséquent, il est essentiel que son enseignement reflète ces valeurs en favorisant un apprentissage inclusif, interactif et ouvert à la diversité. En intégrant la diversité et l'inclusion au cœur de leurs formations, les écoles d'architecture peuvent non seulement enrichir l'expérience éducative, mais aussi former des architectes capables de concevoir des espaces adaptés à la pluralité des usagers.

4. Aménagements dans les écoles d'architecture

Les aménagements généraux pour les étudiants dyslexiques dans l'enseignement supérieur visent à garantir leur inclusion académique. Toutefois, en écoles d'architecture, ces dispositifs restent limités, affectant directement leur apprentissage et leur réussite.

La loi n°2005-102 du 11 février 2005²⁹ impose aux établissements d'adapter leurs conditions d'enseignement aux étudiants en situation de handicap.

Cependant, dans les écoles d'architecture, ces adaptations restent souvent limitées, elles se traduisant principalement par l'attribution d'un tiers temps lors des évaluations.

A titre d'exemple, un sondage reçu sur l'inclusion dans une ENSA pose la question de la mise en place réelle de ces dispositifs. Sont-ils vraiment appliqués et appliqués de manière correcte ? À l'ENSA Paris-La Villette, j'ai vu cette année un sondage étudiant qui posait une question très révélatrice :

« pour appliquer le tiers-temps de manière homogène dans les partiels, faudrait-il disposer de surveillants supplémentaires ? »

Par exemple, dans un questionnaire réalisé cette année à l'ENSA Paris-La Villette, intitulé « Le tiers-temps pour les enseignements évalués en contrôle continu », on peut lire le passage suivant : Dans certains PAP, le tiers-temps s'applique à toutes les matières, y compris celles principalement évaluées en contrôle continu, par du travail effectué en séance (CTID, ateliers, etc.). Dans ce cas de figure, la difficulté est évidente : les 33 % de temps supplémentaires représentent potentiellement des heures.

²⁹ Ministère de la Santé, des Familles, de l'Autonomie et des Personnes handicapées. (2025). *La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, 20 ans après*. Handicap.gouv.fr. Consulté le 18 décembre 2025.

Etudiants en situation de handicap et PAP (questionnaire étudiant)

Le tiers-temps pour les enseignements évalués en contrôle continu

Dans certains PAP, le tiers-temps s'applique à toutes les matières, y-compris celles majoritairement évaluées en contrôle continu par du travail effectuée en séance (APV, RA, OMI en licence, CTID/TR/CTA en master). Dans ce cas de figure, la difficulté est que les 33% de temps supplémentaires représentent potentiellement beaucoup d'heures.

Cela signifie que quelque chose d'aussi élémentaire, un dispositif existant depuis la loi de 2005 sur l'égalité des chances, n'a toujours pas été pensé de manière cohérente. On voit bien qu'en réalité, l'application de l'égalité des chances dépend aussi du coût humain et logistique que cela représente. Et cela devient problématique : lorsque l'accès à un droit dépend du fait qu'il « coûte cher », on glisse vers une forme de discrimination de fait.

Ce questionnaire montre un dysfonctionnement : comment un dispositif prévu depuis vingt ans peut-il être encore au stade de la réflexion en 2025 ?

Sachant que sur son site internet l'école souligne : "être inclusive"

PLAN D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTUDIANT EN SITUATION DE HANDICAP (PAEH)

L'ENSAPLV met en œuvre des plans d'accompagnement de l'étudiant en situation de handicap (PAEH) physique et/ou psychique. Il s'agit d'un dispositif permettant aux étudiants concernés de bénéficier d'aménagements de scolarité et de temps majoré aux examens. Ces derniers doivent se présenter au préalable auprès du Service de santé étudiant (SSE) qui formalise leur PAEH. Le PAEH énumère les aménagements recommandés pour chaque étudiant, en fonction de sa situation particulière.

[Aller sur le site du Service de santé étudiant](#)

Le simple fait que cette question se pose en 2025 montre qu'on n'a toujours pas trouvé de solution pour une mesure pourtant obligatoire depuis 2005. Normalement, lorsqu'un étudiant a un PAP

etc., les mesures qu'il doit recevoir sont claires. Or les écoles semblent encore se demander comment les appliquer, ce qui démontre un manque d'organisation mais aussi un manque d'harmonisation entre les établissements. Pourtant, elles revendiquent être inclusives sur leur site internet alors qu'elles se posent encore ces questions.

Par ailleurs, l'accès à ces aides implique une déclaration auprès des services compétents, mais le manque de sensibilisation du personnel administratif et enseignant complique leur mise en œuvre. Aussi que pour l'enseignement du projet il n'y a pas d'aménagement.

De plus, Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ainsi que l'Observatoire National de la Vie Étudiante (OVE) publient des ressources détaillant un pourcentage des étudiants ayant un trouble dys.³⁰

Toutefois, ces institutions mettent en évidence que les étudiants dyslexiques en architecture rencontrent des difficultés spécifiques liées à la compréhension immédiate des cours. Comme l'explique Lisa, architecte dyslexique, « je notais tout sans comprendre, et c'est en remettant mes notes au propre que je parvenais à analyser l'information ». ³¹ Cette nécessité de retravailler le contenu après le cours allonge le temps d'apprentissage et augmente la charge cognitive. De plus, Lisa souligne que « si le professeur était brouillon et qu'aucun plan ne se détachait, j'avais encore plus de mal à suivre ». Une structuration pédagogique plus claire est donc essentielle.

Le témoignage de Manon Scherer, diplômée en architecture et sourde de naissance, met en évidence d'autres difficultés rencontrées : « Elle s'est confiée sur son expérience d'étudiante : ses difficultés, l'aide reçue mais également la grande fierté qu'elle tire aujourd'hui de son parcours » (Manon Scherer, site Mon parcours handicap.fr). ³² L'étude et le témoignage de Manon soulignent le manque de coordination entre les services, ce qui complique l'obtention d'aménagements adaptés. Elle a rencontré des obstacles pour obtenir un accompagnement adapté tout au long de son cursus. D'autres situations, comme des cas d'attitudes inappropriées de la part du personnel universitaire

³⁰ Belghith, F., Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P., Ferry, O., & Patros, T. (2024). *Repère bien-être et santé (2024)*. Observatoire national de la vie étudiante (OVE). Consulté le 18 décembre 2025.

³¹ Nom inconnu. (s.d.). *Je suis dyslexique et architecte...* Blog de Liliwood. Consulté le 18 décembre 2025.

³² Mon Parcours Handicap. (2021). *Le témoignage de Manon, architecte diplômée en architecture*. Consulté le 18 décembre 2025

ont également été signalés, mettant en avant la nécessité d'une formation et sensibilisation pour répondre efficacement aux besoins spécifiques des étudiants handicapés.

Or, un frein structurel majeur demeure : l'absence de moyens personnels est suffisants. Selon l'enquête d'Éric Nunès (Le Monde),³³ « En France, 59 000 étudiants sont reconnus en situation de handicap. Certains établissements, faute de moyens, ne sont pas en mesure de prendre les dispositions nécessaires ». Ce manque de ressources affecte directement l'accès aux outils numériques et aux logiciels spécialisés, essentiels aux étudiants dyslexiques, notamment pour les applications de CAO utilisées en architecture.

Ainsi, elle souligne l'importance d'évaluations alternatives pour améliorer la réussite des étudiants dyslexiques. Selon Ressources Handicap Formation³⁴, il est recommandé de « communiquer les supports de formation avant la séance pour réduire l'appréhension de la situation d'apprentissage et limiter le travail en double tâche ». L'adaptation des modes d'évaluation, en évitant l'écrit comme critère unique de réussite, permettrait de mieux refléter les compétences des étudiants dyslexiques.

Enfin, à travers l'article *An Intelligent Integrative Assistive System for Dyslexic Learners*³⁵, nous pouvons comprendre comment les technologies intelligentes peuvent compenser les difficultés d'apprentissage. Les auteurs expliquent que « l'utilisation des outils technologiques et des matériels informatiques comme moyens d'accompagnement des personnes dyslexiques facilite leur apprentissage et réduit les difficultés liées à la lecture et à l'écriture ». Toutefois, ils rappellent que ces solutions restent compensatoires et qu'il serait plus pertinent d'adapter directement l'organisation pédagogique pour qu'elle soit accessible à tous.

³³ Nunès, E. (2024). *L'accès aux études supérieures, une série d'obstacles pour les étudiants handicapés*. *Le Monde Campus* (publié le 5 novembre 2024). Consulté le 18 décembre 2025.

³⁴ Centre de Ressources National Handicap (2024). *Les adaptations pédagogiques : recommandations pour l'accompagnement des apprentissages*. Consulté le 18 décembre 2025.

³⁵ Ndombo, D. M., Ojo, S., & Osunmakinde, I. O. (2013). *An intelligent integrative assistive system for dyslexic learners*. *Journal of Assistive Technologies*, 7(3), 172–187. Consulté le 18 décembre 2025.

Certaines universités ont alors adopté des approches inclusives plus globales. Par exemple, l'Université de Montréal, en 2013³⁶, a mis en place la Conception Universelle de l'Apprentissage, qui est une approche pédagogique visant à rendre l'apprentissage accessible à tous, en réduisant les obstacles cognitifs, émotionnels et psychomoteurs. Elle repose sur une différenciation pédagogique qui prend en compte la diversité des besoins des apprenants, afin d'optimiser leurs chances de réussite.

D'après le texte de McQuarrie, McRae et Stack-Culter (2006) (E), la Conception Universelle de l'Apprentissage est définie comme : « Une démarche pédagogique qui favorise un apprentissage pour TOUS à travers un enseignement/apprentissage holistique basé sur les 3 C. Elle permet de réduire les obstacles cognitifs (reliés au cerveau), les obstacles émotionnels (reliés au cœur) et les obstacles psychomoteurs et kinesthésiques (reliés au corps). »³⁷

Ainsi, la CUA ne se limite pas à des ajustements spécifiques pour les étudiants en situation de handicap ; elle vise à transformer l'ensemble du processus d'apprentissage afin de le rendre plus accessible et efficace pour tous les apprenants, quel que soit leur profil.

Cette approche est à mettre en lien avec celle développée par le site Ressources Handicap Formation qui a aussi remis en question la notion de handicap en considérant la dyslexie comme un modèle social. C'est-à-dire qu'ils ont questionné l'utilisation de l'écrit comme seul critère d'aptitude intellectuelle et de réussite scolaire. Cela a impacté la conception des programmes scolaires et les modes d'évaluation. Comme le disent les auteurs : « Certains étudiants ont estimé que les examens écrits dominants comme modalité d'évaluation ne reflètent pas leur niveau réel de connaissances et de maîtrise, et que même avec du temps supplémentaire, ces modalités d'évaluation restent discriminantes pour eux. »³⁸.

³⁶ Université de Montréal. (s.d.). *Pédagogie inclusive et Conception universelle de l'apprentissage*. Consulté le 18 décembre 2025.

³⁷ Dans le résumé de Cynthia Eid (2019), il est indiqué que la CUA conçue comme « une démarche pédagogique qui favorise un apprentissage pour TOUS à travers un enseignement/apprentissage holistique basé sur les 3 C... » est attribuée à McQuarrie, McRae et Stack-Culter, 2006, p. 15

³⁸ Pino, M. & Mortari, L., *The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis*, *Dyslexia*, 20(4) (2014), pp. 346–369, section *Written exams* (où plusieurs étudiants signalent que les examens écrits dominants ne reflètent pas leur niveau de connaissances et restent discriminants malgré le temps supplémentaire).

Nous avons vu les aménagements dans les écoles d'architecture et maintenant nous allons voir la culture de l'inclusion dans les écoles d'architecture.

5. Culture de l'inclusion dans les écoles d'architecture

L'inclusion dans les écoles d'architecture est un enjeu pour assurer l'égalité des chances et permettre à tous les étudiants, y compris ceux en situation de handicap, d'accéder à une formation de qualité et de réaliser l'ensemble du parcours. En tant qu'établissements formant les futurs architectes, ces écoles ont la responsabilité d'appliquer les principes d'accessibilité et d'inclusion en leur sein.

Parmi les défis rencontrés, la prise en compte des troubles spécifiques de l'apprentissage, comme la dyslexie, est particulièrement importante. L'évolution des politiques d'inclusion, les initiatives mises en place dans l'enseignement supérieur et les expériences vécues par les étudiants dyslexiques permettent d'évaluer les progrès réalisés.

D'après Kağan Keçeci³⁹ :

“Les écoles d'architecture reconnaissent l'importance de cultiver un environnement inclusif qui soutient les voix diverses. Ce changement enrichit non seulement l'expérience éducative, mais prépare également les étudiants à créer des espaces qui répondent aux besoins d'un éventail plus large de communautés.”

Or, cette ambition nécessite des ajustements pédagogiques concrets pour garantir une véritable accessibilité.

Dans ce cadre, le rapport “Disabled Architects: Unlocking the Potential for Practice”, souligne les enjeux liés à la conception des programmes d'études pour un environnement éducatif plus inclusif. Il met en avant l'idée que “la société est l'élément handicapant qui limite les possibilités des personnes handicapées, alors que le modèle médical considère le handicap comme une caractéristique de la

³⁹ Keçeci, K. (2025, 12 février). *Comment les écoles d'architecture se préparent-elles pour demain ? Dök Mimarlık*. Consulté le 18 décembre 2025.

personne et de l'environnement »⁴⁰, insistant sur la nécessité d'adapter les formations plutôt que d'attendre que les étudiants s'adaptent à un modèle rigide.

D'après une étude britannique menée par Manley et De Graft-Johnson (2011), commandée par le RIBA, analyse les défis rencontrés par les étudiants et architectes handicapés. Elle met en évidence l'écart entre les discours institutionnels et la réalité vécue par les étudiants en situation de handicap. « L'objectif de la recherche était d'évaluer la situation en 2009 et d'identifier les meilleures pratiques pour encourager et permettre aux personnes handicapées de poursuivre une carrière d'architecte ». ⁴¹

De plus, cette étude révèle que l'accès à des outils adaptés, tels que des logiciels d'assistance ou des conseillers pédagogiques spécialisés, sont encore trop limités dans de nombreuses écoles d'architecture. Pourtant, l'expérience d'architectes en situation de handicap montre que ces aménagements sont indispensables à leur réussite.

Dans le même sens, cette étude souligne que l'intégration des personnes handicapées dans l'architecture contribue à un changement culturel positif. L'étude met en avant l'importance d'aménagements spécifiques pour les étudiants dyslexiques afin de promouvoir une architecture accessible et inclusive. Elle insiste sur les avantages de la diversité dans les équipes de conception. En effet, "La pensée de groupe" est « une homogénéité excessive dans la composition des équipes peut accentuer le phénomène de pensée de groupe, tandis que la diversité des membres favorise une réflexion plus objective et une prise de décision mieux informée ».

Or, malgré ces constats, les écoles d'architecture ne sont pas encore totalement préparées à répondre aux besoins des étudiants dyslexiques. D'après la Stratégie nationale pour l'architecture 2025-2029, écrite pour le ministère de la culture : "Les ENSA-P doivent poursuivre leur engagement sur ces thématiques, et ont toutes vocation à être membres des programmes publics et privés d'égalité des chances. De nouveaux dispositifs adaptés seront également mis en œuvre afin d'accompagner les étudiants et les doctorants en situation de handicap."⁴²

⁴⁰ Manley, S., de Graft-Johnson, A. & Lucking, K., *Disabled Architects: Unlocking the Potential for Practice* (Royal Institute of British Architects & University of the West of England, Bristol, 2011), p. 6.

⁴¹ Manley, S., de Graft-Johnson, A. & Lucking, K., *Disabled Architects: Unlocking the Potential for Practice* (Royal Institute of British Architects & University of the West of England, Bristol, 2011), p. 5.

⁴² Ministère de la Culture. (2025). *Stratégie nationale pour l'architecture 2025-2029*. Consulté le 18 décembre 2025.

Les problèmes d'inclusion commencent parfois avant même les études supérieures, par un manque de sensibilisation et de formation des conseillers d'orientation et des enseignants sur ces questions. Ce constat se retrouve aussi au sein des ENSA.

Ainsi, il existe des lacunes en matière de formation et de sensibilisation des enseignants. Cette problématique soulève des questions essentielles sur l'égalité des chances et l'accessibilité de la formation en architecture.

Dans de nombreux cas, le personnel académique ne sait pas quelles mesures peuvent être prises pour aider l'étudiant, en particulier en ce qui concerne les ajustements raisonnables pour des questions telles que l'organisation des examens critiques et le réexamen des dates de remise des travaux. Ainsi certains étudiants interrogés ont indiqué que "le manque de compréhension de la part du personnel de soutien des exigences d'un cours d'architecture s'était traduit par des prestations inadaptées."⁴³

De plus, d'après l'étude menée par Manley et De Graft-Johnson (*Towards Inclusion: Rethinking Architectural Education*), il est démontré que des mesures proactives peuvent améliorer l'accessibilité des écoles d'architecture. En effet, l'étude recommande la mise en place de « laboratoires d'apprentissage avec des logiciels avancés d'assistance, des séances régulières avec des conseillers pédagogiques spécialisés en troubles de l'apprentissage et des formations spécifiques pour les enseignants. »

Cependant, l'analyse des écarts entre les politiques déclarées et la réalité vécue par les étudiants et professionnels dyslexiques révèle une absence de mise en œuvre concrète. Cette situation est également soulignée par le Royal Institute of British Architects (RIBA), qui a mené une enquête sur l'inclusion des architectes handicapés en 2009. L'étude conclut que les écoles d'architecture doivent être « proactives dans la création de cultures et d'approches plus inclusives. »⁴⁴

Enfin, le site "Ressources Handicap Formation : Pédagogie adaptée aux personnes dyslexiques" questionne l'usage exclusif de l'écrit comme critère de réussite en architecture. L'architecture étant

⁴³ Manley, S., & de Graft-Johnson, A. (2003). *Disabled architects: Unlocking the potential for practice* (rapport de recherche commandé par le Royal Institute of British Architects). Consulté le 18 décembre 2025.

⁴⁴ Manley, S., de Graft-Johnson, A., & Lucking, K. (2011). *Disabled architects : Unlocking the potential for practice*. Royal Institute of British Architects (RIBA) & University of the West of England, Bristol. Consulté le 18 décembre 2025

une discipline qui valorise la pensée spatiale et visuelle, Il est pertinent d'adapter les évaluations pour permettre aux étudiants dyslexiques d'exploiter leurs compétences.

L'étude *Developing an inclusive curriculum of architecture for students with dyslexia* de Peter Holgate⁴⁵ rappelle que « jusqu'à environ 30 % d'une cohorte d'étudiants en architecture au Royaume-Uni présentaient des formes de dyslexie ou des difficultés d'apprentissage. » Or, comme l'indique Richard Rogers, architecte, la dyslexie peut être un atout dans la conception architecturale. Il est donc nécessaire de revoir les méthodes pédagogiques pour permettre à ces étudiants de pleinement développer leur potentiel.

L'inclusion dans les écoles d'architecture est une question centrale pour garantir une formation accessible à tous. Bien que des avancées aient été réalisées, notamment grâce à la législation et aux initiatives institutionnelles, des obstacles persistent, notamment en raison d'un manque de formation des enseignants et de dispositifs d'accompagnement insuffisants. Finalement, pour que les écoles d'architecture puissent former des professionnels capables de concevoir des espaces accessibles et inclusifs, elles doivent d'abord être elles-mêmes exemplaires en matière d'accessibilité et d'égalité des chances.

6. Limites actuelles de l'inclusion dans les écoles d'architecture

Malgré des avancées législatives et des dispositifs d'accompagnement mis en place, les étudiants dyslexiques rencontrent encore de nombreux obstacles dans leur parcours. À travers l'analyse de plusieurs études et témoignages, il est possible d'identifier les limites structurelles, pédagogiques et institutionnelles qui entravent leur pleine intégration.

Ce manque de ressources impacte directement la diversité et l'efficacité des adaptations proposées : alors que les recommandations incluent des outils technologiques, des accompagnateurs spécialisés et des méthodes pédagogiques alternatives, les écoles d'architecture se contentent souvent d'un simple tiers-temps aux examens.

⁴⁵ Holgate, P. (2015). *Developing an inclusive curriculum of architecture for students with dyslexia*. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 14(1), 87–99. Consulté le 18 décembre 2025.

Selon l'étude de l'Université de l'Ouest de l'Angleterre (UWE), commandée par la Royal Institute of British Architects (RIBA) (J), l'inclusion des personnes en situation de handicap dans le domaine de l'architecture reste problématique, tant au niveau de la formation que de l'exercice professionnel. Cette recherche met en évidence des incohérences entre les engagements affichés et la réalité vécue par les étudiants.

Or, l'absence d'une évaluation rigoureuse des mesures mises en place rend difficile leur amélioration. Sans un suivi efficace, les dispositifs demeurent inadaptés et peu efficaces, laissant les étudiants dyslexiques dans une situation de précarité académique.

D'après le livret pour accompagner les élèves en situation de handicap dans la poursuite des études supérieures de l'université de Lyon : l'école ENSA de Saint-Étienne précise : « L'accueil des personnes en situation de handicap est une obligation sociétale. (...). L'ENSASE, qui promeut l'architecture pour tous, se doit d'être accessible à tous, cette exemplarité est seule compatible avec les valeurs d'exigence et de responsabilité que l'école entend transmettre à ses étudiants. »⁴⁶

Cependant, cette déclaration contraste avec la réalité : les étudiants peinent à obtenir des informations claires sur les dispositifs existants, ce qui limite leur capacité à faire valoir leurs droits. Une meilleure communication institutionnelle est donc essentielle pour garantir un accès équitable aux adaptations pédagogiques.

D'après l'étude Manley, Sandra, et Ann De Graft-Johnson. « Towards Inclusion: Rethinking Architectural Education »⁴⁷, l'orientation des étudiants dyslexiques vers l'architecture est marquée par des freins et des préjugés. Une étude menée auprès de 88% personnes handicapées dans ce domaine révèle que certains conseillers d'orientation manquent de connaissances sur la profession et découragent les étudiants dyslexiques de poursuivre cette voie.

⁴⁶

https://www.lyon.archi.fr/sites/default/files/media/2025-02/livret-preparer_son_entree_dans_lenseignement_superieur-edition_2025.pdf

⁴⁷ Manley, Sandra, et Ann De Graft-Johnson. « Towards Inclusion: Rethinking Architectural Education »

“Les personnes interrogées qui ont été encouragées par d'autres ont principalement reçu ce soutien de la part de membres de leur famille, dont certains étaient architectes ou exerçaient des professions connexes. D'autres répondants (21%) ont estimé qu'on les avait activement découragés d'entrer dans la profession et qu'on leur avait même fait sentir qu'ils étaient coupables d'envisager une carrière dans l'architecture. Il s'agit notamment des conseils négatifs donnés par le personnel de l'école secondaire avant l'entrée dans la profession. Par exemple, l'une des personnes interrogées a fait le commentaire suivant : Ma directrice estimait que ma famille avait assez souffert et que j'aggrave ses souffrances si je m'engageais dans un cursus pour lequel je n'étais pas physiquement fait.”⁴⁸

“L'une des personnes interrogées a fait état d'une réponse particulièrement négative : Le conseiller d'orientation de l'école m'a dit que je n'y arriverais pas parce que j'étais dyslexique et m'a suggéré d'être plombier ou électricien. Ce sont deux professions que je ne méprise pas, mais ce n'étaient pas des carrières que je voulais poursuivre personnellement.”⁴⁹

Ce type de discours reflète un manque de sensibilisation aux capacités et aux compétences spécifiques des personnes dyslexiques, contribuant ainsi à leur sous-représentation dans le domaine de l'architecture.

De plus, le soutien familial et institutionnel joue un rôle clé dans la réussite des étudiants en situation de handicap. Or, comme l'indiquent ces citations, ceux qui ont bénéficié d'un encouragement familial ont davantage de chances de s'épanouir dans leurs études, soulignant ainsi l'importance d'un accompagnement adapté dès l'orientation scolaire.

L'absence de représentation des architectes en situation de handicap aggrave cette situation. « L'intégration de personnes handicapées dans la profession permettrait de concevoir des espaces plus inclusifs et adaptés aux besoins de tous ».

⁴⁸ Manley, Sandra, et Ann De Graft-Johnson. « Towards Inclusion: Rethinking Architectural Education ». *Construction Management and Economics*, 1 août 2013.

⁴⁹ Manley, Sandra, et Ann De Graft-Johnson. « Towards Inclusion: Rethinking Architectural Education ». *Construction Management and Economics*, 1 août 2013.

Cependant, la faible présence de ces professionnels dans le secteur limite la prise en compte des besoins des étudiants dyslexiques dans les écoles d'architecture.

Selon les études, ils ont identifié les personnes handicapées comme l'un des groupes les plus défavorisés, avec des taux de chômage élevés, une progression de carrière limitée et des écarts de rémunération importants. Les architectes sont tenus par des législations spécifiques, telles que l'Architects Act 1997 et le code de pratique de l'Architects Registration Board (ARB)⁵⁰, qui exigent le respect de la loi et l'absence de discrimination, y compris en raison du handicap. La persistance des discriminations dans l'enseignement de l'architecture est accentuée par le manque de formation des enseignants sur les ajustements nécessaires aux étudiants en situation de handicap.

« Parmi les personnes qui ont répondu à cette question, 64 % ont confirmé qu'elles n'avaient reçu aucun enseignement direct ni participé avec des tuteurs à des activités ou à des séances d'enseignement destinées à attirer l'attention sur les principes de la conception inclusive ».⁵¹

7. Bénéfices de l'inclusion

L'inclusion est aujourd'hui un enjeu central dans le domaine de l'architecture, tant dans la formation des futurs architectes que dans la conception des espaces bâtis. La diversité des profils, qu'elle concerne les origines sociales, les parcours académiques ou les handicaps, est de plus en plus perçue comme un levier d'innovation et d'amélioration dans la profession.

Les méthodes d'enseignement en architecture ont un impact significatif sur la manière dont les futurs architectes intègrent la notion d'accessibilité dans leurs conceptions. De plus, l'étude

⁵⁰ UK Parliament. (1997). *Architects Act 1997* (c. 22). Consulté le 18 décembre 2025.

⁵¹ Manley, Sandra, et Ann De Graft-Johnson. « Towards Inclusion: Rethinking Architectural Education ». *Construction Management and Economics*, 1 août 2013.

mentionne que "la diversification des profils dans le secteur de la construction est non seulement éthique, mais aussi économiquement bénéfique, en élargissant les talents disponibles."⁵²

Elle souligne que la diversité au sein des équipes d'architectes favorise une réflexion plus objective et des décisions mieux informées.

L'inclusion des architectes en situation de handicap permet également une approche plus sensible et humaine de la conception des espaces. En effet, " tous les participants reconnaissent que leur handicap impacte leur manière de concevoir l'architecture."

L'auteur affirme que les architectes dyslexiques, du fait de leur handicap et des difficultés rencontrées, possèdent souvent une sensibilité accrue et une empathie particulière, ce qui les amène à concevoir des espaces plus inclusifs. Il est notamment indiqué qu' elle " vise à intégrer dans la pratique architecturale des attitudes et des approches qui refusent de manière créative et constructive de perpétuer les "normes" corporelles ou les inégalités qui en résultent en matière d'accès à l'espace bâti et de soutien qui y est apporté."⁵³

Cependant, il est essentiel de ne pas cantonner ces architectes à des sujets liés exclusivement au handicap. Leur particularité cognitive doit être reconnue comme une force qui enrichit toutes les facettes de la création architecturale, et non uniquement celles qui concernent l'accessibilité.

De plus, les législations, comme l'Architects Act 1997 ou le code de l'Architects Registration Board (ARB)⁵⁴, exigent le respect des normes d'accessibilité. Cependant, la persistance de discriminations montre qu'une simple réglementation ne suffit pas : il est nécessaire de renforcer la formation des enseignants, d'améliorer la sensibilisation et de garantir un meilleur accès aux ressources adaptées.

⁵² Ndombo, D. M., Ojo, S., & Osunmakinde, I. O. (2013). *An intelligent integrative assistive system for dyslexic learners*. Journal of Assistive Technologies, 7(3), 172–187. Consulté le 18 décembre 2025.

⁵³ Ndombo, D. M., Ojo, S., & Osunmakinde, I. O. (2013). *An intelligent integrative assistive system for dyslexic learners*. Journal of Assistive Technologies, 7(3), 172–187. Consulté le 18 décembre 2025.

⁵⁴ UK Parliament. (1997). *Architects Act 1997* (c. 22). Consulté le 18 décembre 2025.

L'inclusion en architecture, que ce soit dans l'enseignement ou dans la pratique professionnelle, est un véritable moteur d'innovation. Elle permet de concevoir des espaces plus adaptés aux besoins de tous, tout en enrichissant la profession grâce à une diversité de profils et d'expériences.

Ainsi, dans l'état de l'art nous avons vu que malgré l'existence de cadres juridiques et de dispositifs d'accompagnement, l'inclusion des étudiants dyslexiques en architecture reste largement incomplète. Nous allons ensuite aborder la méthodologie employée pour vérifier ce constat avec des personnes directement impliquées dans le monde de l'architecture.

3 – Méthodologies de recherche

Objectifs et posture de recherche :

Dans le cadre de ce travail, une approche qualitative et exploratoire est développée afin de comprendre comment la dyslexie influence les parcours, les pratiques professionnelles et les perceptions des architectes. Il ne s'agit pas ici de produire une généralisation statistique, mais de rendre visibles des vécus souvent tus ou invisibilisés dans les écoles d'architecture et les agences. Les difficultés, mais aussi les forces développées par ces architectes dans un cadre encore majoritairement normé.

Pour aborder la question de la dyslexie dans l'enseignement et la pratique de l'architecture, ce travail repose sur une approche croisée, articulant analyse institutionnelle, récits d'expérience et collecte de données auprès des personnes concernées. L'objectif est de comprendre, à différentes échelles, comment les écoles d'architecture prennent en compte, ou non, la diversité des profils cognitifs, et comment les personnes dyslexiques composent avec un cadre souvent peu adapté à leurs besoins.

Dans un premier temps, un questionnaire est diffusé auprès de 22 personnes large d'architectes et d'étudiants dyslexiques. Cet outil permet de recueillir des données plus transversales sur les difficultés rencontrées, les dispositifs connus ou mobilisés, ainsi que les attentes vis-à-vis d'une pédagogie plus inclusive.

Dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs sont réalisés avec 11 architectes dyslexiques. Ils visent à saisir la dimension vécue et subjective de leurs parcours, depuis la formation jusqu'à l'entrée dans le monde professionnel. Ces échanges permettent de faire émerger des récits singuliers, des stratégies de compensation, ainsi que des tensions ou des leviers face aux normes du milieu.

Enfin, une analyse des sites internet des écoles d'architecture en France est menée afin d'identifier la manière dont les dispositifs d'accompagnement sont présentés, rendus visibles ou, au contraire,

laissés de côté. Cette étape permet de dresser un état des lieux de la communication institutionnelle autour de l'inclusion et du handicap.

Ces trois outils ne sont pas pensés comme indépendants, mais comme complémentaires : l'analyse des sites interroge le cadre officiel, les entretiens donnent accès aux trajectoires singulières, et le questionnaire permet de dégager des tendances générales. Ensemble, ils permettent de jauger des limites et des potentialités de la pédagogie architecturale actuelle.

Questionnaire - Méthodes de recueil des données :

Le questionnaire a été conçu comme un outil de cartographie des expériences. Il s'adresse à des personnes se déclarant dyslexiques (diagnostiquées ou non) et évoluant dans le champ de l'architecture, en tant qu'étudiants, enseignants, architectes en agence ou salariés dans des structures architecturales.

Les participants ont été contactés grâce à un réseau construit au fil du parcours personnel et professionnel de l'autrice⁵⁵. Cette démarche a permis de rassembler un panel varié de profils et de recueillir des données quantitatives (statut professionnel, type de troubles, présence d'aménagements, perception de l'inclusion...) et qualitatives (expériences personnelles, ressentis, stratégies).

La structure du questionnaire repose sur trois grands axes :

- Les parcours et adaptations pendant les études et la pratique professionnelle : difficultés rencontrées, outils utilisés, stratégies développées, besoin de reconnaissance.
- La perception de l'inclusion : évaluation des dispositifs existants, attentes en matière de changement, vision des effets d'une politique inclusive sur la profession.
- L'impact du profil cognitif sur la conception architecturale : influences sur la perception spatiale, la sensibilité aux usages atypiques, l'approche inclusive.

Dans le questionnaire, 22 personnes ont répondu. Les réponses fermées (cases à cocher) permettent une lecture transversale des grandes tendances, tandis que les réponses ouvertes apporteront des éléments de nuances et de contextualisations. Une analyse de contenu thématique sera utilisée pour faire émerger les grandes lignes de discours.

⁵⁵ échanges avec d'autres étudiants et professeurs, participation à différentes écoles, implication dans des associations liées aux étudiants en architecture et contacts transmis au fil des rencontres

Entretiens

Les 11 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de plusieurs architectes s'identifiant comme dyslexiques. Ces entretiens visent à approfondir les réponses du questionnaire et à explorer certaines dimensions difficiles à comprendre dans un formulaire standard : les émotions, les tensions internes, les ajustements quotidiens, les ressentis liés à la légitimité, à la reconnaissance ou à l'inclusion.

La trame d'entretien reprend les trois axes du questionnaire, mais permet une plus grande liberté narrative. Elle a été pensée pour inviter les personnes à raconter leur parcours, à partager leurs souvenirs marquants, leurs échecs comme leurs réussites, et à formuler des propositions concrètes pour un environnement plus adapté.

Certaines questions visent également la pratique professionnelle en agence, un contexte encore peu documenté dans les travaux sur les troubles dyslexique, notamment autour de la gestion des délais, de la communication interne ou des supports de travail. Ces entretiens permettent donc d'accéder à des éléments plus contextualisés.

Contenu des sites internet des ENSA

En complément du questionnaire et des entretiens, une analyse du contenu des sites internet des écoles d'architecture a été menée afin d'observer la place accordée à la question du handicap et de la diversité cognitive dans la communication officielle des établissements. Cette étape constitue un point d'entrée institutionnel, permettant de comprendre ce qui est rendu visible ou au contraire invisibilisé pour un(e) étudiant(e) dyslexique en recherche d'informations.

Les rubriques analysées concernent principalement l'accessibilité, le handicap, la vie étudiante, l'égalité des chances et les modalités d'accompagnement pédagogique. L'objectif n'est pas seulement d'identifier la présence ou l'absence de dispositifs, mais aussi d'observer la facilité d'accès à ces

informations, leur clarté, leur mise en valeur et le vocabulaire employé pour parler des étudiants à besoins spécifiques.

Cette analyse permet de dresser un état des lieux de la prise en compte institutionnelle de la dyslexie dans les écoles d'architecture : certaines affichent explicitement des dispositifs d'accompagnement, tandis que d'autres restent très vagues ou silencieuses sur ces questions. Ces écarts de visibilité traduisent des différences importantes dans la manière dont les établissements envisagent ou non la diversité des profils cognitifs.

Les données collectées ont été organisées dans un tableau comparatif, mettant en évidence les types d'informations proposées, la présence ou l'absence de contacts dédiés, ainsi que le degré de lisibilité des démarches pour les étudiants concernés. Cette analyse a également été complétée par les fiches officielles disponibles sur Parcours Up, lorsqu'aucune information n'était accessible directement sur le site de l'établissement.

Cette partie permet ainsi de croiser discours institutionnel et expériences vécues, et d'interroger l'écart éventuel entre la politique affichée et la réalité perçue par les étudiants et architectes dyslexiques.

3.1 Méthodologie du questionnaire :

Le questionnaire a été conçu pour recueillir les témoignages directs d'architectes dyslexiques ou présentant un profil cognitif atypique. Il vise à explorer les parcours, les stratégies de compensation, les perceptions de l'inclusion et l'impact de la dyslexie sur la pratique architecturale.

Structure du questionnaire :

Le questionnaire est organisé en deux axes principaux :

1. Parcours et stratégies de compensation
 - Identification des difficultés rencontrées durant la formation et la pratique professionnelle (académiques, graphiques, organisationnelles)
 - Stratégies mises en place pour surmonter ces obstacles : outils numériques, routines, méthodes personnelles, entraide
 - Perception de la reconnaissance ou du soutien reçu
2. Regard sur l'inclusion actuelle
 - Expériences avec les dispositifs inclusifs dans les écoles
 - Évaluation de leur efficacité et de leur accessibilité
 - Bénéfices perçus d'une politique inclusive pour la formation et la profession

Le questionnaire comporte des questions fermées pour identifier les tendances générales et des questions ouvertes permettant d'explorer les expériences individuelles.

Analyse des données :

- Quantitative : calcul des fréquences, comparaison selon le statut professionnel et le type de profil, identification des tendances principales (types d'aménagements, difficultés récurrentes, perception de l'inclusion).
- Qualitative : codage thématique des réponses ouvertes pour regrouper les propos selon des catégories récurrentes : expériences vécues, stratégies, perception du milieu professionnel, impact sur la pratique.
- Croisement : les résultats quantitatifs et qualitatifs sont combinés pour établir des profils types et identifier les leviers et obstacles principaux.

3.2 Méthodologie des entretiens semi-directifs :

Pour compléter le questionnaire, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'architectes dyslexiques ou neuro-atypiques, offrant une lecture qualitative approfondie et nuancée. Ces entretiens permettent de comprendre le "comment" et le "pourquoi" derrière les réponses du questionnaire, en explorant les émotions, les stratégies personnelles et les perceptions de l'inclusion.

Organisation des entretiens :

Les entretiens sont structurés autour de deux grands volets, correspondant aux axes du questionnaire :

1. Adaptation et stratégies de compensation
 - Défis rencontrés durant la formation et la pratique
 - Stratégies et outils utilisés pour compenser les difficultés
 - Ressources externes sollicitées (mentorat, accompagnement pédagogique ou thérapeutique)
2. Regard sur l'inclusion actuelle
 - Perception des dispositifs inclusifs dans les écoles d'architecture
 - Suggestions pour améliorer l'accompagnement des étudiants dyslexiques
 - Bénéfices perçus d'une politique inclusive pour la formation et la profession

Analyse des entretiens :

- Lecture multiple des transcriptions pour identifier mots-clés, récurrences et notions saillantes
- Regroupement thématique selon les axes principaux : difficultés, stratégies, légitimité professionnelle, inclusion, apports de la dyslexie à la pratique
- Croisement avec les résultats du questionnaire pour compléter et nuancer les données quantitatives

Limites : le nombre de participants reste restreint, limitant la représentativité statistique. Les réponses peuvent être influencées par la mémoire, l'auto-perception et la relation avec la chercheuse.

Cette méthodologie intégrée (analyse institutionnelle, questionnaire et entretiens) permet de croiser les données institutionnelles et les vécus individuels, d'identifier les tendances générales et les spécificités des parcours, et de proposer des pistes pour une pédagogie et une pratique architecturale plus inclusives.

Analyse croisée des questionnaires et des entretiens :

Le questionnaire fournit une base large pour identifier des tendances générales et dégager des profils-types par exemple, un architecte autodidacte qui compense par des outils visuels ou. un architecte très scolaire mais en difficulté rédactionnelle. Les entretiens, quant à eux, permettent de qualifier ces profils et d'explorer leurs singularités.

L'analyse se réalise en deux temps :

- une approche thématique du questionnaire : à partir des réponses ouvertes et des données statistiques simples, en croisant par exemple les stratégies utilisées et le degré de satisfaction professionnel.

- Une approche sur le contenu des entretiens : à partir de la retranscription intégrale, les thèmes récurrents se révèlent, mais aussi des contradictions ou des récits exemplaires qui viennent nuancer ou enrichir les données quantitatives.

3.3 Communication autour et prise en compte de la dyslexie sur les site web des écoles d'architecture

La première étape consiste à examiner les sites internet des vingt Écoles Nationales Supérieures d'Architecture (ENSA) en France. L'objectif est d'évaluer la visibilité et la communication des dispositifs d'accompagnement et d'inclusion pour les étudiants en situation de handicap, et plus particulièrement ceux présentant un profil dyslexique.

L'analyse s'est concentrée sur les rubriques suivantes : « Vie étudiante », « Accompagnement du handicap », « Accessibilité », « Égalité des chances », ou toute page mentionnant des dispositifs inclusifs. Les informations recueillies ont été organisées dans un tableau comparatif, chaque école étant évaluée selon des critères identiques pour faciliter la comparaison. Les informations absentes des sites officiels ont été complétées, lorsque possible, par les fiches des écoles sur Parcours Up.

Axe d'analyse	Éléments recherchés sur le site de l'école	Objectif dans la recherche	Indicateur d'inclusivité
Existence d'un service dédié	Présence d'un référent handicap / relais handicap / service santé identifié avec nom et contact (mail, téléphone, bureau)	Vérifier si l'école reconnaît officiellement la question du handicap	Présence = prise en compte institutionnelle
Lisibilité des informations	Facilité d'accès à la page (menu, onglet, moteur de recherche interne, mots-clés : handicap, accessibilité, inclusion, aménagements)	Évaluer si l'information est réellement accessible aux étudiant(e)s	Accessibilité claire vs information cachée ou absente
Démarches administratives	Explication des étapes à suivre : RDV, certificats médicaux, délais, procédure de demande	Mesurer la transparence du parcours d'aménagement	Processus détaillé vs flou ou inexistant
Documents requis	Liste demandée : certificat médical, bilan orthophonique, MDPH, RQTH, PPS / PAP / PPES	Comprendre les exigences imposées aux étudiant-es	Précisions = cadre structuré / Trop complexe = frein
Types d'aménagements d'études	Adaptation d'horaires, supports pédagogiques, prise de notes, tutorat, aide humaine ou technique, étalement des études	Identifier les outils proposés au quotidien	Diversité des mesures = école plus inclusive

Aménagements d'examens	1/3 temps, salle isolée, ordinateur, secrétaire, interprète LSF, adaptation des sujets	Vérifier si les évaluations sont inclusives	Présence de mesures concrètes d'équité
Prise en compte des troubles spécifiques	Mention explicite de la dyslexie, TSA, troubles cognitifs, handicaps invisibles	Voir si la diversité cognitive est reconnue	Mention explicite = meilleur niveau de sensibilisation
Base légale citée	Référence au Code de l'Éducation (articles), CDAPH, MDPH, cadre légal	Vérifier l'ancrage juridique du dispositif	Présence = légitimité et formalisation
Aménagements de scolarité au long cours	Possibilité d'étaler l'année, dispense d'assiduité, parcours en 2 ans	Évaluer l'adaptation du cursus	Flexibilité = approche inclusive
Accessibilité physique	Information sur ascenseurs, accessibilité PMR, bâtiments adaptés	Analyser l'inclusivité spatiale	Indicateur de prise en compte du handicap moteur
Accessibilité numérique	Respect des normes W3C, ressources en ligne, documentation accessible, outils numériques	Mesurer l'accessibilité digitale des contenus	Plus inclusif pour troubles DYS
Accompagnement spécifique	Tutorat, commission handicap, suivi personnalisé, aide à la mobilité	Identifier l'existence d'un réel suivi humain	Suivi = inclusion active

Dispositifs périphériques	Accès bibliothèque, élargissement des prêts, aide à la mobilité, bourses spécifiques	Voir si l'inclusion dépasse la salle de classe	Inclusion globale dans la vie étudiante
Mention de politiques inclusives	Programme "égalité des chances", guide handicap, partenariat (CROUS, universités)	Analyser le discours institutionnel	Présence = volonté politique
Rôle des enseignant-es	Mention de leur implication ou adaptation pédagogique	Mettre en lien avec ton propos sur leur rôle central	Faible mention = angle critique pour ton mémoire

Cette étape permet de situer les établissements sur un continuum de visibilité et de reconnaissance du handicap, et sert de base pour comparer ces dispositifs avec les expériences vécues des étudiants et professionnels.

PARTIE I – PROFIL DES PERSONNES

INTERROGÉES ET RAPPORT À LA DYSLEXIE :

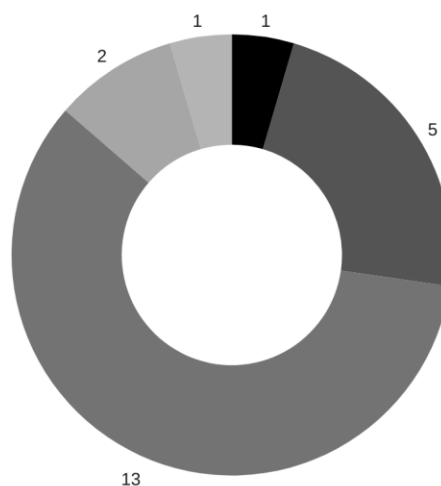
I.1 Profil général et professionnel des répondants :

Afin de mieux comprendre les stratégies développées par les architectes dyslexiques, il convient tout d'abord de présenter le profil des personnes ayant participé à cette étude. L'analyse des données sociodémographiques et professionnelles permet en effet de situer les témoignages dans un contexte générationnel et professionnel précis, en lien avec la loi de l'égalité des chances, et de montrer la manière dont ces parcours ont été influencés par l'absence de dispositifs inclusifs au cours de la formation en architecture.

I.1.1. La répartition des tranches d'âge :

Quelle est votre tranche d'âge ?

(il y avait à cocher une seule réponse)



Le questionnaire a été complété par un total de 22 personnes. Cette distribution montre que la majorité des participants sont des professionnels d'âge intermédiaire, disposant d'une expérience significative dans le monde du travail. Cette proportion/majorité correspond à une génération qui a suivi ses études d'architecture dans les années 2000–2010, période durant laquelle les questions d'inclusion et de prise en compte des troubles cognitifs étaient encore très peu interrogées dans les écoles. Elle appartient donc à une génération qui a suivi ses études d'architecture juste après ou avant l'adoption Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. c'est-à-dire à un moment où la notion d'inclusion et la prise en compte des besoins des personnes en situation de handicap commençaient seulement à s'imposer dans le paysage législatif et institutionnel français.

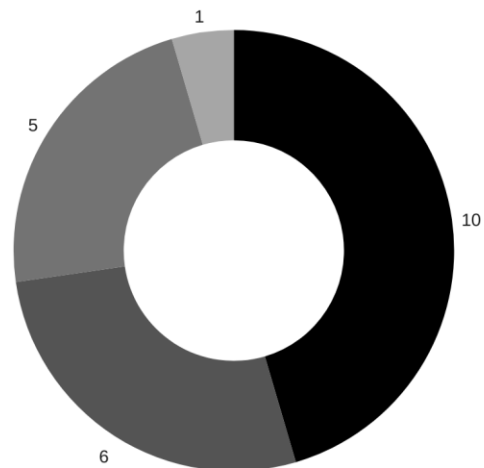
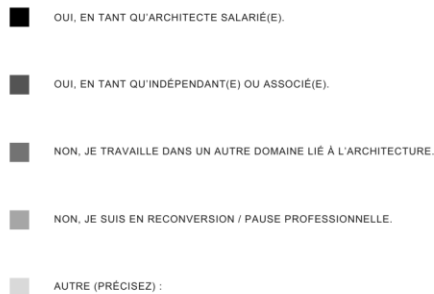
Avant cette loi, les écoles y compris celles d'architecture sous tutelle du ministère de la culture n'étaient généralement pas structurées pour penser l'accessibilité ou l'aménagement collectif selon les principes d'égalité et d'inclusion. Ce n'est qu'après 2005 que la scolarisation et l'accès à l'enseignement supérieur ont été garantis à toute personne en situation de handicap, avec des obligations d'aménagement et d'accessibilité. Plusieurs témoignages illustrent cette réalité : le sujet 1 souligne que « *ma génération a moins été diagnostiquée* » (00:01:44–00:01:52), tandis que le sujet 2 précise « *on n'avait pas forcément un accompagnement comme vous avez aujourd'hui* » (00:04:13–00:04:17), pointant l'absence de dispositifs adaptés à l'époque.

Ces éléments confirment l'analyse quantitative sur les tranches d'âge : la majorité des répondants ont connu une scolarité où les aménagements pour les troubles dyslexiques ou associés (dysorthographe, dyspraxie, TDAH, TSA) étaient quasi inexistantes (sujet 1 : « *C'est difficile d'avoir des gens qui sont uniquement dyslexiques* », 00:02:29). Le manque de reconnaissance précoce et la faible adaptation des institutions ont donc structuré l'expérience de formation de cette génération, renforçant la pertinence de cette étude pour analyser les stratégies compensatoires mises en œuvre dans le parcours académique et professionnel.

1.1.2. La situation professionnelle actuelle des répondants :

Êtes-vous actuellement en exercice dans une agence d'architecture ?

(il y avait à cocher une seule réponse)



L'analyse de la situation professionnelle montre que la majorité des répondants exerce toujours dans le domaine de l'architecture. En effet, 42,9 % travaillent en tant qu'architectes salariés au sein d'une agence, tandis que 28,6 % exercent en tant qu'indépendants ou associés. Ainsi, environ 71,5 % des participants sont encore engagés dans une pratique architecturale dite « traditionnelle ».

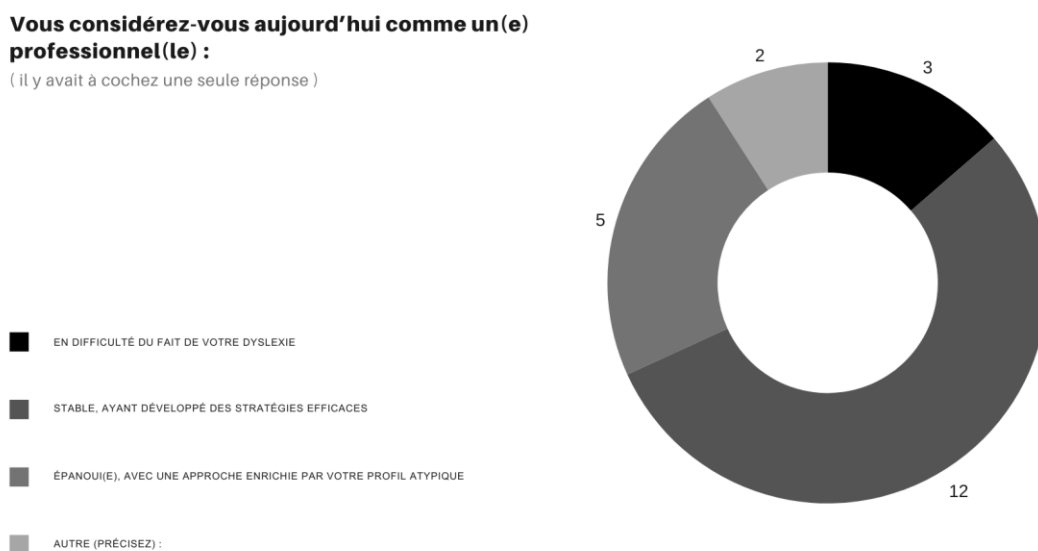
Le sujet 3 illustre ce profil : « *Oui, le correcteur orthographique, clairement.* » ; « *Du coup, depuis que je travaille, je l'ai en favori dans ma barre de recherche Google et je copie-colle chaque mail...* » (00:05:47–00:06:01), montrant l'adaptation professionnelle dans un cadre réel. Le sujet 6 confirme ce constat : « *En fait, tout le monde relit tout le monde. Eux repèrent mes fautes. Au final, c'est juste du travail d'équipe* » (00:09:05–00:09:17), soulignant l'importance de la collaboration pour compenser les difficultés d'écriture. Le sujet 10 renforce cette idée en indiquant qu'en agence, le travail collectif et les outils professionnels facilitent la gestion de la dysorthographe : « *En agence, tu travailles en équipe, tu peux demander une relecture, t'as des outils pro, t'as du temps pour structurer* » (00:04:34–00:04:41).

Parallèlement, certains répondants se sont orientés vers des domaines connexes à l'architecture devenant professeurs dans les ENSA, scénographes, ou encore urbanistes, ils ont adapté leur pratique à leurs forces cognitives. Le sujet 5, dyscalculique, souligne que « *le vrai changement, ça a été quand j'ai compris que ma créativité venait aussi de là... et ça donne une architecture différente* » (00:10:22–

00:10:38), illustrant la transformation des limites initiales en atouts professionnels. Le sujet 7, dysphasique, explique : « *Le dessin et la maquette, c'était ma langue à moi* » (00:00:53–00:01:00), montrant la valorisation des compétences visuelles et graphiques.

Ces témoignages confirment que la dyslexie, la dysorthographe et d'autres troubles associés peuvent influencer la trajectoire professionnelle. Cependant, la mise en place de stratégies adaptées, outils numériques, découpage des tâches, relectures par pairs permet de maintenir ou de renforcer l'engagement dans le métier d'architecte (sujet 8 : « *division du travail en petites étapes* », 00:01:23–00:01:32 ; sujet 9 : planification détaillée des projets et relectures multiples, 00:03:34–00:03:48).

l.1.3. La perception actuelle de la posture professionnelle :



L'exploration de la manière dont les participants se perçoivent aujourd'hui permet de comprendre comment la dyslexie influence l'identité professionnelle et les stratégies d'adaptation. Parmi les 22 répondants, à la question « Vous considérez-vous aujourd'hui comme un(e) professionnel(le) ? », les réponses révèlent des situations contrastées, allant d'une mise en difficulté persistante à une réelle forme d'épanouissement, en passant par des états intermédiaires de stabilisation. Une majorité relative des répondants (54,5 %) se dit aujourd'hui stable, après avoir développé des stratégies

efficaces pour composer avec sa dyslexie dans le cadre professionnel. Le sujet 1 illustre cette évolution : « *On dirait que ça pourrait plutôt être une force* » (00:04:17–00:04:26) et « *Je peux abattre six journées de travail en une seule* » (00:29:43–00:29:45), montrant la valorisation de sa singularité cognitive. Cette stabilisation ne signifie pas nécessairement un sentiment d'épanouissement complet, mais plutôt une capacité à maintenir un équilibre fonctionnel et à s'adapter aux exigences du métier.

Une part plus réduite (22,7 %) affirme se sentir épanouie, considérant que son profil atypique constitue un véritable enrichissement dans l'exercice de sa profession. Ces répondants témoignent ainsi d'une forme de réappropriation positive de leur différence, perçue non plus comme un obstacle, mais comme une ressource.

À l'inverse, 13,6 % des personnes interrogées se déclarent encore en difficulté du fait de leur dyslexie, ce qui souligne la persistance d'obstacles structurels ou pratiques dans leur parcours professionnel. Enfin, 9,1 % ont formulé une réponse « autre », non détaillée, suggérant des situations hybrides ou plus nuancées qui échappent aux catégories proposées.

Le sujet 2 évoque cette idée en affirmant qu' « *intégrer cette sorte d'handicap et en faire une sorte même de moteur et de force* » (00:26:25–00:27:03) constitue un vecteur de performance professionnelle. Le sujet 4, de son côté, considère sa différence comme une valeur ajoutée dans le travail collectif : « *Plus on accepte d'avoir des process différents et des idées différentes... plus on gagne en collectivité* » (01:10:47–00:01:10:59).

Certains répondants restent néanmoins vulnérables face aux exigences de la profession. Le sujet 1 illustre cette fragilité : « *Quand il y a trop d'informations à vérifier, pour moi c'est l'enfer* » (00:30:03–00:30:36), tandis que le sujet 2 évoque « *beaucoup de moments de doute... tu te demandes si tu es normale, si tu es capable* » (00:20:15–00:20:30). Ces témoignages montrent que la dyslexie peut générer une charge cognitive et émotionnelle persistante, même après insertion professionnelle.

En parallèle, plusieurs sujets mettent en avant des stratégies de compensation et des forces spécifiques. La pensée visuelle, la capacité à organiser et structurer le travail, ainsi que l'oralité sont valorisées. Le sujet 6 affirme : « *Je pense en images, pas en lettres. Et l'architecture, c'est précisément ça :*

penser autrement » (00:09:35–00:09:50), le sujet 9 met l'accent sur « *l'importance de valoriser ces compétences et de ne pas se comparer aux autres* » (00:04:00–00:04:06), et le sujet 11 conclut : « *Je suis fier d'être un architecte qui pense autrement* » (00:28:04–00:29:22). Ces déclarations confirment que les architectes dyslexiques transforment leurs difficultés en atouts cognitifs et professionnels, à condition de bénéficier d'un accompagnement approprié et de disposer d'outils adaptés.

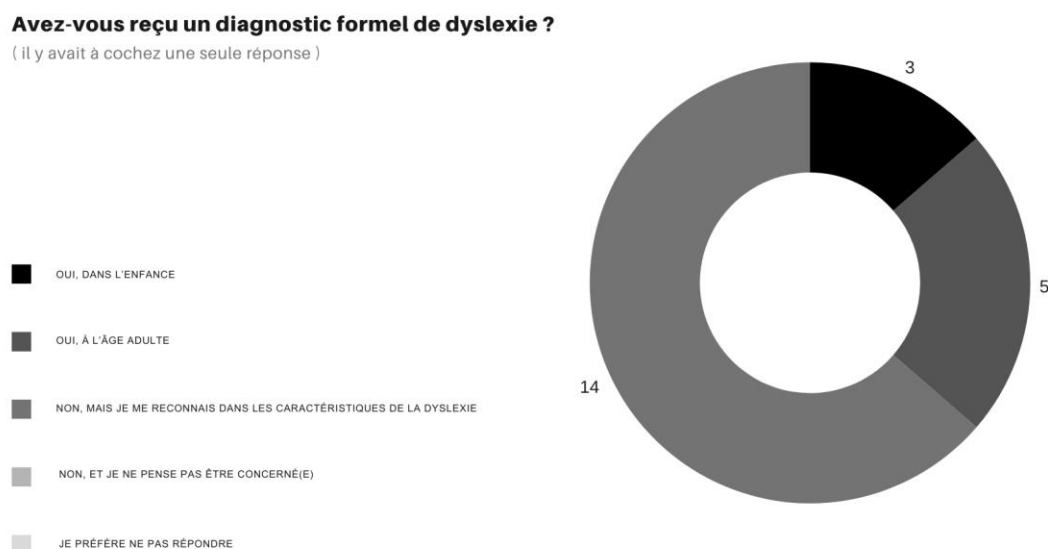
Enfin, le rôle du contexte pédagogique et professionnel apparaît central dans la construction de la posture professionnelle. La reconnaissance explicite des troubles, le mentorat et l'accompagnement méthodique sont essentiels pour permettre aux architectes de valoriser leurs compétences et de stabiliser leur pratique. Le sujet 10 souligne que « *la communication transparente favorise le soutien et réduit la stigmatisation* » (00:03:29–00:03:34), tandis que le sujet 3 note qu'en contexte professionnel, « les collègues et les supérieurs sont informés, s'adaptent et participent aux relectures quand nécessaire » (00:16:04–00:16:49).

Ces différents éléments montrent un processus complexe d'adaptation et de valorisation des compétences, où la dyslexie et les troubles associés ne constituent pas seulement un obstacle, mais peuvent devenir une aide de singularité et de performance professionnelle, en lien avec les observations initiales sur la stabilité et l'épanouissement des répondants dans leur pratique architecturale.

I.2 Relation au diagnostic et aux troubles :

Après avoir établi le profil sociodémographique et professionnel des personnes interrogées, il convient à présent d'analyser leur relation au diagnostic de la dyslexie ainsi que la nature des troubles auxquels elles sont confrontées. Cette partie vise à mieux comprendre dans quel contexte reconnu, tardif ou informel ces architectes ont évolué, et dans quelle mesure la connaissance (ou l'absence de connaissance) de leur trouble a influencé la mise en place de stratégies de compensation tout au long de leur parcours.

I.2.1. Le rapport au diagnostic de la dyslexie :



L'analyse des réponses à la question « Avez-vous reçu un diagnostic formel de dyslexie ? » révèle que seule une minorité des répondants a bénéficié d'un diagnostic officiel durant l'enfance. En effet, 13,6 % des participants déclarent avoir été diagnostiqués dès leur plus jeune âge (ex. Sujet 3 et Sujet 6), tandis que 22,7 % ont obtenu un diagnostic à l'âge adulte (ex. Sujet 1 et Sujet 5).

Toutefois, la majorité de l'échantillon, soit 63,6 %, indique ne pas avoir reçu de diagnostic formel, tout en se reconnaissant clairement dans les caractéristiques de la dyslexie (ex. Sujets 2, 4, 10). Ces architectes ont souvent traversé leur scolarité sans accompagnement spécialisé officiel, développant des stratégies de compensation de manière autonome. Le Sujet 10 souligne ainsi l'importance de l'effort personnel et de la motivation pour gérer le trouble malgré l'absence d'aménagements institutionnels (00:01:15–00:01:30).

Sujet 10 : « Et en atelier, quand fallait rendre un “texte conceptuel”, moi j'étais là, je regardais les autres écrire vite, et moi j'étais bloqué sur deux phrases.»

Moi : «Ça te mettait dans quel état émotionnellement ?»

Sujet 10 : «Franchement ?»

Sujet 10 : «J'étais stressé quasiment tous les jours.»

Sujet 10 : «Je me disais que j'allais jamais y arriver, que les profs allaient voir que j'étais “pas au niveau”.»

Sujet 10 : «J'avais du mal à lire les polycopiés. Je devais les relire deux, trois fois pour comprendre. Et comme je prenais du retard sur tout, je me couchais hyper tard, je finissais mes maquettes la nuit, j'étais éclaté en cours.»

Cette réalité confirme que le manque de reconnaissance institutionnelle constitue un élément structurant du parcours, et que les institutions pédagogiques n'ont pas toujours été préparées à identifier et soutenir les profils atypiques, comme le rapporte le Sujet 11 : « La dyslexie, pour moi, c'est pas juste inverser des lettres... » (00:00:21–00:00:50).

l.2.2. Les formes de dyslexie déclarées :

Au-delà de la question du diagnostic, les participants se reconnaissent dans une dyslexie mixte et/ou profonde, combinant des difficultés de décodage phonologique et reconnaissance visuelle des mots.

Par exemple, le Sujet 1 évoque la complexité de son profil lié à la dyslexie, dyspraxie et TDAH (00:00:03–00:00:08), «La dyslexie, la dyspraxie, tous les dys déjà.» ; «Mais après, il y a aussi tout ce qui est du domaine du TDAH ou du TSA.»

tandis que le Sujet 2 décrit sa dyslexie comme un filtre entre pensée et parole, nécessitant des stratégies visuelles et kinesthésiques (00:31:54–00:32:26).

«Les schémas, la pensée diagrammatique, on appelle ça.»

«C'est-à-dire que tu fais tout un schéma, mais là aussi, tu peux faire ton mémoire comme ça, tu fais ça, ou tu fais des sortes de cartes physiques, ou tu mets des post-it sur le mur, enfin... »

«Tu retrouves la question de l'image.»

«Oui, mais il faut vraiment retrouver le.»

«Support de l'image, parce qu'on est très fort dans le visuel, dans le son, je sais rien, mais...»

«Si notre capacité à parler n'est pas bonne, on a d' autres intelligences qui sont beaucoup plus fortes que les autres.»

«Enfin, je sais que je le mets en place dans des cours, mais il y en a.»

«Ça ne fonctionne pas.»

«Même par rapport aux corrections, avoir une correction sur table avec un professeur, c'est beaucoup mieux pour moi que juste une projection du projet et puis quelqu'un qui discute.»

«J'ai l'impression que ça ne m'aide pas du tout à avancer.»

«Je ne sais pas si...»

«Je cherche avec la main.»

«Tu vois, nous, on a une intelligence avec la main.»

«Donc, il faut que tu cherches...»

«C'est pour ça que moi, je suis toujours, toujours en train d'écrire.»

«J'ai un calepin, même si je relis jamais, j'ai mon calepin, là où j'écris tout.»

«Même quand les étudiants parlent, je parle, j'écris.»

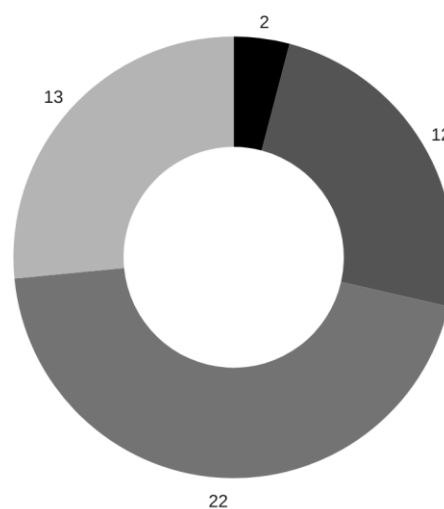
«Parce qu'en fait, tu vois, je suis toujours en train d'écrire, d'écrire, d'écrire, même si je relis pas.»

«J'ai besoin de faire des croquis, des machins, etc., pour comprendre les choses.»

Si vous êtes concerné(e) par la dyslexie, pouvez-vous préciser la ou les formes identifiées (si connues) ?

(il y avait plusieurs réponse possible à cochez)

- DYSLEXIE PHONOLOGIQUE (DIFFICULTÉS AVEC LES SONS ET LE DÉCODAGE)
- DYSLEXIE DE SURFACE (DIFFICULTÉS AVEC LA RECONNAISSANCE VISUELLE DES MOTS)
- DYSLEXIE MIXTE OU PROFONDE
- AUTRES TROUBLES ASSOCIÉS (DYSORTHOGRAPHIE, DYSPRAXIE, TDAH, ETC.)
- JE NE CONNAIS PAS PRÉCISEMENT LA FORME DE MA DYSLEXIE
- JE NE SUIS PAS CONCERNÉ(E)



Plus de la moitié des répondants (54,5 %) mentionne une dyslexie de surface, et une minorité (9,1 %) une dyslexie phonologique isolée, confirmant la diversité des manifestations cognitives même parmi des profils professionnels homogènes. Cette diversité explique que chacun développe des stratégies

d'adaptation multiples, comme l'illustre le Sujet 3 avec l'usage de correcteurs, la réécriture systématique et l'exploitation de la pensée visuelle (00:05:47–00:06:43).

«Ça me prend cinq secondes en plus que ce que ça devrait me prendre quand je dessine ou j'écris, mais je le fais tout le temps parce qu'en fait, ça met en lumière visuellement les fautes de frappe, les fautes de syntaxe, les fautes d'orthographe, que je vois pas forcément si je relis mon texte plusieurs fois.»

«Donc, clairement, correcteur orthographique.»

«Et pour les rédactions un peu plus longues que juste 10 lignes dans un email, de temps en temps, je fais reformuler par chat GPT.»

«Parce que des fois, j'arrive pas à...»

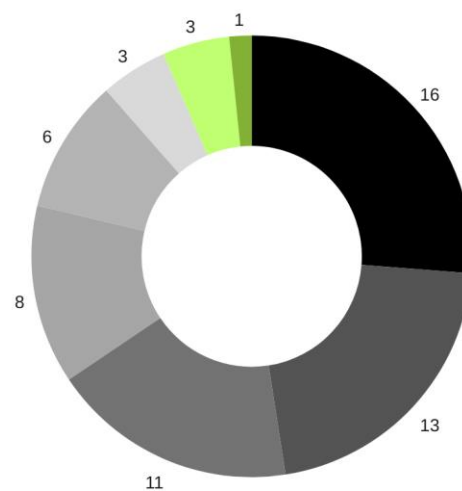
«à organiser ma pensée, mais à tourner les phrases dans la manière dont je voudrais l'exprimer. »

l.2.3. Les troubles spécifiques associés :

Si vous êtes concerné(e), quels sont les troubles spécifiques dont vous avez connaissance dans votre profil ?

(Il y avait plusieurs réponse possible à cochez)

- DYSLEXIE (TROUBLE DU LANGAGE ÉCRIT, LECTURE DIFFICILE, LENTE OU IMPRÉCISE)
- DYSORTHOGRAPHE (TROUBLE DE L'ORTHOGRAPHE, GRAMMAIRE, STRUCTURATION ÉCRITE)
- DYSGRAPHIE (TROUBLE DE L'ÉCRITURE MANUSCRITE : LENTEUR, ILLISIBILITÉ, DOULEUR)
- DYSPRAXIE (TROUBLE DE LA COORDINATION GESTUELLE ET/OU DU GESTE GRAPHIQUE)
- DYS CALCULIE (TROUBLE DU TRAITEMENT DES NOMBRES, DU CALCUL OU DE LA LOGIQUE MATHÉMATIQUE)
- DYSPHASIE (TROUBLE DU LANGAGE ORAL, AFFECTANT L'EXPRESSION OU LA COMPRÉHENSION)
- TDA / TDAH (TROUBLE DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ)
- TSA / AUTISME (TROUBLE DU SPECTRE AUTISTIQUE, Y COMPRIS AUTISME SANS DÉFICIENCE INTELLECTUELLE)
- HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL (HPI) OU FONCTIONNEMENT COGNITIF ATYPIQUE NON DIAGNOSTIQUÉ
- JE NE CONNAIS PAS EXACTEMENT LA/LES SPÉCIFICITÉ(S)
- JE NE SUIS PAS CONCERNÉ(E)



La dyslexie reste le trouble le plus représenté (72,7 %), souvent associée à la dysorthographe (59,1 %) et à la dysgraphie (50 %), affectant l'orthographe, la structuration de la pensée, la lisibilité et la fluidité de l'écriture. Des troubles supplémentaires apparaissent fréquemment : dyspraxie (36,4 %), dyscalculie (27,3 %), dysphasie et TDAH (13,6 % chacun).

Ces difficultés dépassent la lecture et l'écriture pour inclure la coordination motrice, la logique mathématique, le langage oral et l'attention, comme le montrent les Sujets 7 et 8 : le Sujet 7 compense ses troubles du langage par le dessin et la maquette (00:00:53–00:01:00), «*Oui, parce que je me suis toujours senti très à l'aise avec le dessin et la maquette. C'était ma langue à moi. Quand je ne pouvais pas parler ou écrire, je pouvais construire, imaginer, manipuler.*» et «*Je pouvais raconter des histoires avec mes mains et mes plans.*»

tandis que le Sujet 8 organise méthodiquement son travail pour pallier sa dyspraxie (00:01:23–00:01:32). «*J'ai appris à diviser le travail en petites étapes.*» ; «*Pour un panneau par exemple, je faisais d'abord le tracé général, ensuite les détails, puis je passais à la mise en couleur et aux annotations.*» ; «*C'était plus long, mais ça me permettait de ne pas rater de détails.*»

Les conséquences sont aussi émotionnelles et sociales : stress, honte et anxiété apparaissent fréquemment, comme le décrit le Sujet 1 : «*c'est comme se promener tout nu* » (00:18:53–00:20:09). Ces dimensions confirment la nécessité d'une approche pédagogique différenciée, de dispositifs d'accompagnement et de soutien émotionnel, souvent absents durant la scolarité.

Enfin, certains sujets, comme le Sujet 11 montrent que l'acceptation et la valorisation de leurs forces (pensée visuelle, mémoire spatiale, oralité) permettent de transformer ces troubles en vecteurs de performance professionnelle et de résilience (S11 : 00:05:01–00:05:40)

00:05:01 — Sujet 11 :

«*Parce que l'espace, l'architecture, les lieux, je les ai toujours ressentis. Ça peut paraître étrange, mais depuis gamin, je vois les bâtiments comme des personnages. Je ressens*

l'ambiance d'un endroit dès que j'y mets les pieds. J'ai une mémoire visuelle énorme : je peux revoir un lieu dans ma tête comme si j'y étais. Et ça, ça a toujours été ma force.

Quand j'avais 12 ans, je dessinais des plans d'appartements juste pour m'amuser. Au lycée, pendant que les autres copiaient le cours, moi je faisais des croquis d'aménagements dans les marges.

Et je me suis dit :
“L'architecture, c'est peut-être le seul endroit où mon cerveau sera un avantage au lieu d'être un problème.”

Et j'avais raison, en partie.
Mais je n'avais pas anticipé à quel point l'école d'architecture repose... sur l'écriture.»

Dans la partie une nous avons vu en détail les différents types de personnes interrogées et leurs rapports à la dyslexie. Nous allons maintenant étudier leurs expériences de la formation en architecture.

PARTIE II – EXPÉRIENCE DE LA FORMATION EN ARCHITECTURE SANS DISPOSITIFS INCLUSIFS :

II.1 Difficultés rencontrées durant les études :

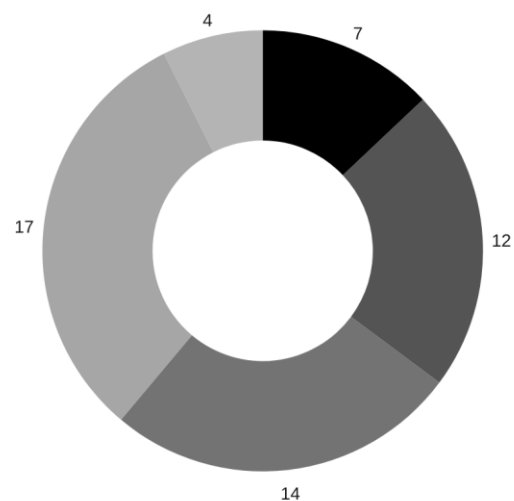
Après avoir analysé les profils des participants et la diversité de leurs troubles cognitifs, il est important de s'intéresser à leur expérience concrète de la formation en architecture, en particulier dans un contexte où les dispositifs inclusifs étaient encore peu développés. Cette section examine les difficultés rencontrées par les étudiants dyslexiques, tant sur le plan académique que graphique et social, afin de comprendre comment ces obstacles ont influencé la mise en place de stratégies compensatoires.

II.1.1. Les défis cognitifs et organisationnels :

Quels défis avez-vous rencontrés durant votre formation en architecture ?

(il y avait plusieurs réponse possible à cochez)

- DIFFICULTÉS À SUIVRE LES COURS THÉORIQUES (PRISE DE NOTES, COMPRÉHENSION ORALE RAPIDE, ETC.)
- PROBLÈMES POUR LIRE, COMPRENDRE OU SYNTHÉTISER LES TEXTES THÉORIQUES OU RÉGLEMENTAIRES
- DIFFICULTÉS DANS L'EXPRESSION ÉCRITE (MÉMOIRES, RAPPORTS, MAILS PROFESSIONNELS, ETC.)
- DIFFICULTÉS À ORGANISER, PLANIFIER OU STRUCTURER LE TRAVAIL (GESTION DE PROJET, PRIORISATION, DÉLAIS)
- AUTRE (VEUILLEZ SPÉCIFIER) :



La question « Quels défis avez-vous rencontrés durant votre formation en architecture ? » révèle que les principales difficultés touchent plusieurs dimensions du cursus. La majorité des répondants (72,7 %) signale des problèmes pour suivre les cours théoriques, prendre des notes et comprendre les informations, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Le Sujet 1 exprime : « Moi, par exemple, j'ai énormément de mal à organiser mon temps juste d'un point de vue technique » (S1, 00:00:41). Le même participant évoque la métaphore du « petit homme et du tableau qui s'efface » pour illustrer la difficulté à planifier (S1, 00:13:34–00:14:22).

Le Sujet 2 décrit le fonctionnement cognitif : « C'est comme un filtre entre la pensée et la parole » (S2, 00:05:16–00:05:20), montrant que le défi ne réside pas seulement dans la lecture ou l'écriture, mais dans la traduction de la pensée en expression compréhensible.

Plus de la moitié des répondants (54,5 %) éprouve des difficultés dans l'expression écrite et la communication professionnelle. Le Sujet 1 confie : « Quand j'écris un mail... je me dis que ça va pas être correct, que ça va être jugé » (S1, 00:18:53–00:20:09). Le Sujet 3 souligne la surcharge cognitive : « J'ai besoin de temps supplémentaire pour relire et corriger » (S3, 00:19:00–00:19:05).

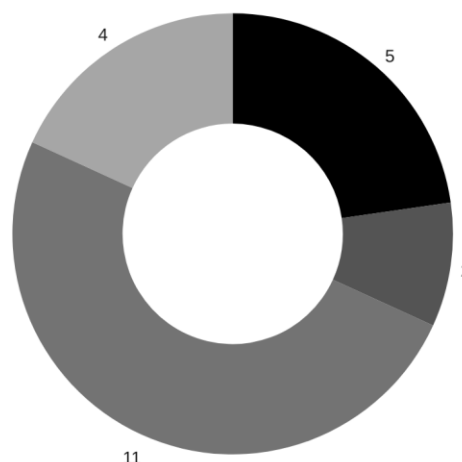
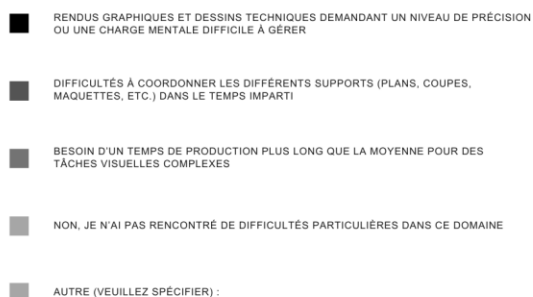
Enfin, 50 % des participants indiquent des obstacles liés à l'organisation et la planification. Le Sujet 4 résume la difficulté à gérer seul les semestres et les projets : « J'étais même plus en train de réfléchir à ce que j'aimais faire, j'étais en train de me dire comment je dois faire pour valider mon semestre » (S4, 00:35:11–00:35:18). Le Sujet 1 évoque des stratégies compensatoires simples : usage de supports papier pour s'organiser (S1, 00:15:13–00:15:31).

Certaines difficultés peuvent se transformer en stratégies : le Sujet 1 nuance la procrastination : « Il y a une procrastination utile, et une handicapante... ça dépend de comment tu arrives à organiser ton temps » (S1, 00:05:51–00:06:32).

II.1.2. Les difficultés spécifiques liées à la production graphique et technique :

Avez-vous rencontré des difficultés spécifiques liées à la production graphique ou technique ?

(il y avait à cocher une seule réponse)



Les étudiants dyslexiques rencontrent également des défis dans le domaine graphique et technique. Selon les réponses à la question « Avez-vous rencontré des difficultés spécifiques liées à la production graphique ou technique ? », 50 % des participants déclarent avoir besoin d'un temps de production plus long, soulignant la charge cognitive élevée nécessaire pour finaliser un rendu précis. Le Sujet 8 décrit : « Les premières semaines, je passais des heures sur un croquis qu'un autre camarade faisait en quinze minutes » (S8, 00:00:30–00:00:36).

Le Sujet 5 évoque les difficultés liées à la dyscalculie : « J'avais vraiment un trouble du traitement des quantités et des rapports » (S5, 00:00:30). Le Sujet 1 illustre les difficultés graphiques liées à la dyspraxie : « J'ai toujours évité de dessiner... c'était trop compliqué » (S1, 00:06:53–00:07:17).

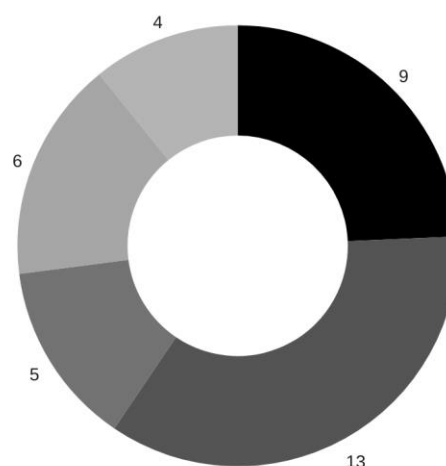
Pour compenser ces contraintes, les étudiants recourent à des stratégies variées : visualisation des étapes (S4, 00:48:20–00:48:25), maquettes et supports manuels (S3, 00:21:03–00:21:13), logiciels de modélisation 3D (S8, 00:00:42–00:00:50) ou exploitation des supports visuels et kinesthésiques (S2, 00:31:54–00:33:53).

II.1.3. Le manque de reconnaissance et de soutien :

Avez-vous ressenti un manque de reconnaissance ou de compréhension de votre profil au sein de l'école ?

(il y avait plusieurs réponse possible à cochez)

- MANQUE D'ÉCOUTE OU DE COMPRÉHENSION DE LA PART DES ENSEIGNANTS
- JUGEMENTS NÉGATIFS OU STIGMATISATION DE LA PART DES PAIRS
- DIFFICULTÉ À EXPRIMER VOS BESOINS SANS CRAINTE DE DISCRIMINATION
- SENTIMENT D'ISOLEMENT DANS UN ENVIRONNEMENT COMPÉTITIF OU NORMATIF
- JE ME SUIS SENTI(E) SOUTENU(E) ET COMPRIS(E) DURANT MA FORMATION
- AUTRE (VEUILLEZ SPÉCIFIER) :



L'expérience des étudiants est marquée par un manque de reconnaissance et de soutien. La question « Avez-vous ressenti un manque de reconnaissance ou de compréhension de votre profil au sein de l'école ? » montre que 59,1 % ont perçu un jugement négatif ou une stigmatisation, tandis que 40,9 % ont ressenti un manque d'écoute de la part des enseignants.

Le Sujet 2 témoigne : « Il fallait montrer qu'on arrive à faire comme les autres... sinon tu es catalogué » (00:12:30–00:12:50). Le Sujet 6 décrit la fatigue mentale et l'humiliation : « Je ne vois pas mes fautes... Je lis ce que j'ai voulu écrire, pas ce qui est sur la page » (00:03:56). Le Sujet 1 souligne la peur du jugement : « Quand j'écris un mail... je me dis que ça va pas être correct » (00:18:53–00:20:09). Le Sujet 11 parle du perfectionnisme anxieux : « T'es paralysé... je me suis senti... comme si on m'avait mis une loupe sur les faiblesses » (00:10:17–00:12:43).

Ces expériences renforcent la nécessité de développer des stratégies compensatoires, tant sur le plan cognitif ou émotionnel et social, face à une institution encore largement fondée sur la norme écrite. Telles que le recours à l'oral (Sujet 11, 00:17:02–00:19:48), la coopération avec les pairs (Sujet 7, 00:04:12–00:04:23) ou la planification méthodique.

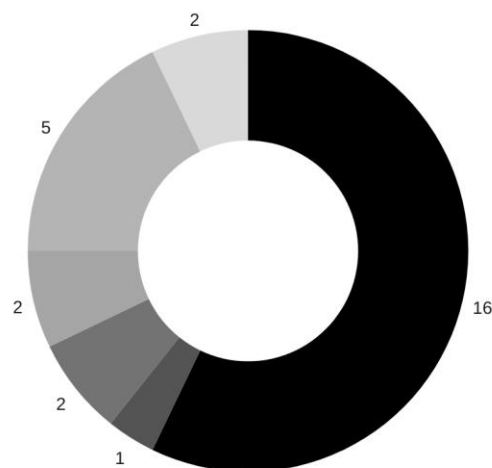
Le témoignage du sujet 11 illustre avec force cette dynamique de compensation par l'oralité : « L'oral, c'était ma force. Mais aussi ma honte. [...] Ma force, parce que je peux expliquer un projet en

quelques minutes avec une clarté que je n'ai pas à l'écrit. [...] Mais ma honte aussi, parce que pendant longtemps, j'ai eu peur que les gens pensent que j'étais "meilleur à l'oral qu'à l'écrit parce que je n'avais pas travaillé" alors qu'en réalité, j'avais travaillé le double. » Cette parole montre le paradoxe vécu par de nombreux étudiants dyslexiques : l'oral devient un outil de survie, voire de valorisation « En architecture, les oraux sont importants. Et heureusement. Parce que souvent, c'est eux qui m'ont sauvé », tout en restant chargé d'un sentiment de culpabilité lié aux normes scolaires dominantes.

Et dans la profession, quels impacts positifs identifiez-vous ?

(il y avait plusieurs réponse possible à cochez)

- ENRICHISSEMENT DE LA DIVERSITÉ DES POINTS DE VUE, DES MÉTHODES ET DES LANGAGES ARCHITECTURAUX
- STIMULATION DE LA CRÉATIVITÉ ET DE L'INNOVATION DANS LES PRATIQUES DE CONCEPTION
- PLUS GRANDE OUVERTURE VERS DES APPROCHES SENSIBLES AUX USAGERS ET AUX USAGES ATYPIQUES
- MEILLEURE INCLUSION DANS LES ÉQUIPES ET LES ENVIRONNEMENTS PROFESSIONNELS
- AMÉLIORATION DE L'IMAGE DE LA PROFESSION EN MATIÈRE DE RESPONSABILITÉ SOCIALE
- AUCUN EFFET CONCRET OBSERVÉ
- AUTRE (VEUILLEZ SPÉCIFIER) :



Dans le cadre de ce questionnaire, la question suivante a été posée : « Et dans la profession, quel impact positif identifiez-vous (Plusieurs réponses possibles) ». Au total, 30 réponses ont été cochées par les participants. La réponse la plus fréquemment sélectionnée est : « Enrichissement de la diversité des points de vue, des méthodes et des langages architecturaux », avec 16 réponses, soit 53,3 % des choix exprimés. Cela montre qu'une majorité des personnes interrogées perçoivent l'inclusion des personnes dyslexiques comme une richesse pour la profession, notamment en matière de diversité intellectuelle. Ensuite, « Proposition de meilleure inclusion dans les équipes et dans l'environnement professionnel » a été cochée par 5 personnes, représentant 16,7 % des réponses. Cette donnée souligne une prise de conscience de l'importance de l'inclusion dans les dynamiques de travail collectif. Deux réponses recueillent chacune 2 votes (6,7 %) :

« Plus grande ouverture vers des approches sensibles aux usages et aux usages atypiques » et « Amélioration de l'image de la profession en matière de responsabilité sociale ».

Ces résultats indiquent que certains répondants associent également l'inclusion des personnes dyslexiques à une meilleure prise en compte des besoins variés des usagers ainsi qu'à un renforcement de l'éthique professionnelle.

Par ailleurs, « Aucun effet concret observé » a également été mentionné 2 fois (6,7 %), ce qui révèle que, pour une minorité, l'impact positif de cette inclusion reste encore peu visible ou difficile à évaluer dans la pratique actuelle.

Enfin, la catégorie « Autre (à préciser) » a également recueilli 2 réponses (6,7 %), ce qui suggère l'existence d'autres perceptions ou expériences non listées dans les propositions initiales.

Dans l'ensemble, les résultats montrent une perception globalement positive de l'acceptation et de la meilleure compréhension des personnes dyslexiques dans le milieu professionnel. Plus de la moitié des réponses mettent en avant un enrichissement de la diversité des approches, ce qui confirme que la dyslexie peut être vue non pas comme une limite, mais comme un facteur de pluralité et de complémentarité dans la pratique.

Cependant, la présence de réponses évoquant l'absence d'effet concret rappelle que cette inclusion doit être davantage accompagnée et visibiliser afin d'en renforcer les bénéfices dans la réalité du terrain professionnel.

Cette stratégie compensatoire ne se limite pas à la sphère individuelle, mais s'inscrit également dans une dynamique collective. Le sujet 7 souligne ainsi l'importance du travail en équipe dans la poursuite de son cursus : « Dans les projets collectifs, je pouvais m'appuyer sur mes camarades. [...] Pour la rédaction du dossier écrit, mes coéquipiers reformulent mes phrases ou m'aident à clarifier mes idées. Ça a vraiment été une grande aide, et ça m'a permis de ne pas être bloqué. » Ce soutien entre pairs apparaît alors comme une forme d'adaptation informelle mais essentielle, permettant de contourner l'obstacle de l'écrit tout en maintenant l'engagement dans le projet.

Ces témoignages rejoignent directement ce que Holgate (2015) et Taylor (2021) soulignent. Les étudiants dyslexiques doivent constamment « traduire » leur pensée dans un langage institutionnel qui n'est pas le leur, et développent ainsi des stratégies compensatoires basées sur l'oralité, la pensée visuelle et la collaboration. L'étudiant dyslexique ne manque pas de savoir-faire, mais il doit sans cesse reformuler, compenser, normaliser ses démarches pour correspondre à des standards pédagogiques souvent peu flexibles » (Holgate, 2015). Cette analyse se retrouve dans les expériences du sujet 11, qui mobilise l'oral comme un outil de compensation, et du sujet 7, qui bénéficie de l'aide collective pour contourner les difficultés de l'écrit.

Par ailleurs, on insiste sur l'importance de repenser les évaluations et l'enseignement pour valoriser ces compétences atypiques. Les adaptations pédagogiques comme la différenciation des évaluations, le soutien technologique ou l'accompagnement collectif favorisent l'inclusion et permettent de révéler pleinement les compétences des étudiants dyslexiques. Ces dispositifs rejoignent les pratiques informelles observées chez nos sujets : oral clair et expressif, travail collaboratif, reformulation par les pairs.

Ainsi, les stratégies compensatoires ne sont pas seulement une réponse aux obstacles, elles deviennent une force qui enrichit la créativité et la réussite des étudiants et professionnels, confirmant que l'architecture peut bénéficier de la diversité cognitive et de modes de pensée non linéaires.

II.1.4. Diversité des parcours et stratégies compensatoires :

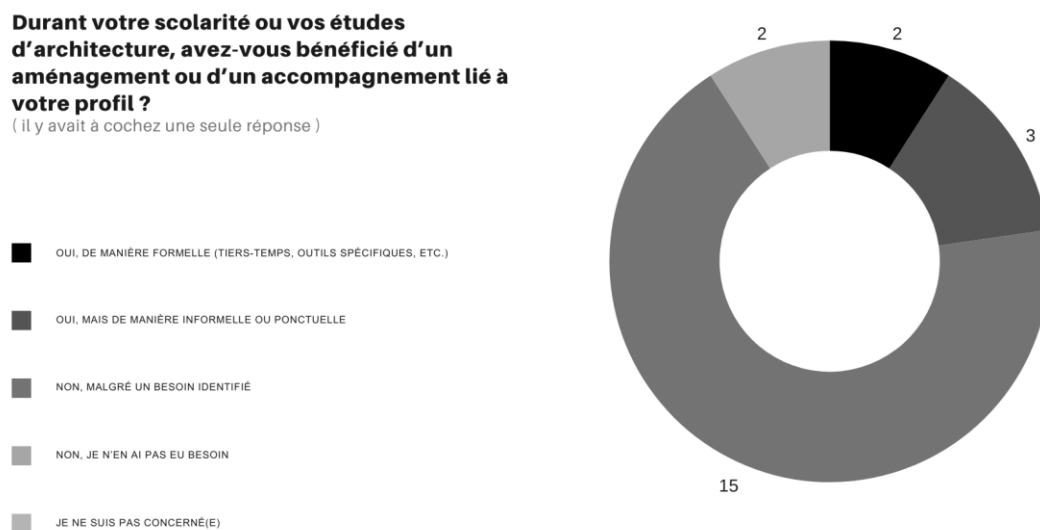
L'ensemble de ces données montre que la formation en école d'architecture (ENSA) constitue un environnement particulièrement exigeant pour les étudiants dyslexiques. Les défis rencontrés ont contraint les participants à inventer et expérimenter des stratégies de compensation, souvent de manière autonome.

Ces difficultés expliquent la diversité des parcours professionnels et soulignent l'importance d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques et les dispositifs d'accompagnement. L'absence d'inclusion formelle a affecté la scolarité et orienté les choix de stratégie et de trajectoire professionnelle.

II.2.1 Présence ou absence d'accompagnement :

Après avoir analysé l'expérience de la formation et les difficultés rencontrées, il est important de s'intéresser à la disponibilité et à l'efficacité des dispositifs d'accompagnement ou d'aménagement.

II.2.2. Aménagements et accompagnements formels ou informels :



La majorité des participants (68,2%) n'a pas bénéficié d'accompagnement malgré un besoin identifié. Seuls 9,1% ont eu un soutien formel, 13,6% un accompagnement informel, souvent lié à l'initiative d'un enseignant, et 9,1% n'avaient pas besoin d'aide.

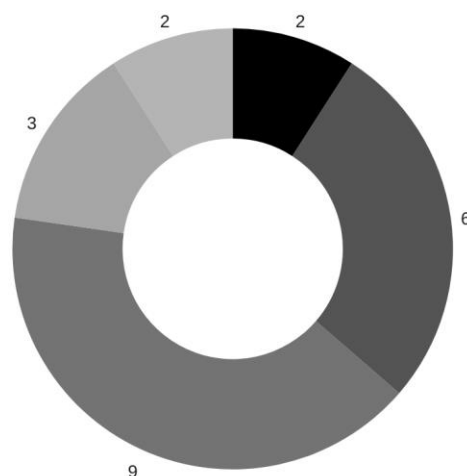
Le Sujet 3 déclare : « Du coup, ça n'apparaît plus depuis la fin du lycée. Et donc, en école d'architecture... je n'en ai pas du tout parlé à mes profs » (S3, 00:02:32–00:02:41). Le Sujet 5 valorise le rôle des pairs : « Il m'a appris trois trucs essentiels... et rien que ça, ça m'a sauvée » (S5, 00:06:37–00:06:55). Le Sujet 6 insiste sur l'importance des enseignants sensibilisés : « Certains enseignants minimisent le trouble, d'autres proposent des ajustements concrets » (S6, 00:05:32–00:06:30).

II.2.3. Accès et perception des dispositifs d'aménagements :

Avez-vous personnellement bénéficié ou tenté de bénéficier d'un dispositif d'accompagnement ou de reconnaissance de votre dyslexie durant vos études en architecture ?

(il y avait à cocher une seule réponse)

- OUI, ET CELA A ÉTÉ BÉNÉFIQUE
- OUI, MAIS L'ACCÈS OU LA MISE EN ŒUVRE A ÉTÉ DIFFICILE
- NON, BIEN QUE J'EN AURAIS EU BESOIN
- NON, JE N'EN AI JAMAIS EU BESOIN
- JE NE SAVAIS PAS QUE DE TELS DISPOSITIFS EXISTAIENT



L'accès aux dispositifs reste complexe : 40,9 % n'ont pas pu bénéficier des mesures nécessaires, 27,3 % ont tenté d'y accéder mais rencontré des obstacles sont de plusieurs natures : Administratifs : les dispositifs existent souvent sur le papier, mais leur mise en œuvre est mal structurée et mal communiquée. Les étudiants doivent naviguer seuls entre différents services, remplir des dossiers complexes et obtenir des validations multiples, ce qui rend l'accès laborieux et décourageant. « le manque de coordination entre les services complique l'obtention d'aménagements adaptés » (Manon Scherer, Mon parcours handicap.fr) et « les étudiants peinent à obtenir des informations claires sur les dispositifs existants » (Université de Lyon, livret d'accompagnement).

Sociaux et psychologiques : les étudiants ressentent souvent la peur du jugement ou la stigmatisation. La crainte d'être perçu comme moins capable ou « favorisé » par les aménagements peut générer un sentiment d'infériorité ou de honte. Ces obstacles sociaux freinent la demande de dispositifs et renforcent la charge émotionnelle associée aux aménagements.

Enfin Seulement 9,1 % des répondants ont trouvé l'accompagnement bénéfique.

Le Sujet 1 illustre le parcours administratif : « C'est d'une injustice terrible... on est face à quelqu'un qui a déjà des difficultés, et plutôt que de passer du temps dans l'enseignement, il doit prouver sa difficulté » (S1, 00:25:03–00:25:21). Le Sujet 2 rappelle l'absence de dispositifs lors de sa formation : « À mon époque, il n'y avait rien » (S2, 00:14:56–00:15:01).

Il.2.4. L'importance de repenser les dispositifs de suivi :

La faible proportion d'étudiants bénéficiant d'un accompagnement formel illustre l'importance de repenser la communication et l'accessibilité de ces dispositifs. La plupart des étudiants ont dû développer leurs propres méthodes pour suivre le cursus, consolidant ainsi le rôle central des stratégies compensatoires dans leur réussite académique et professionnelle.

PARTIE III – STRATÉGIES DE COMPENSATION ET D’ADAPTATION DURANT LA FORMATION :

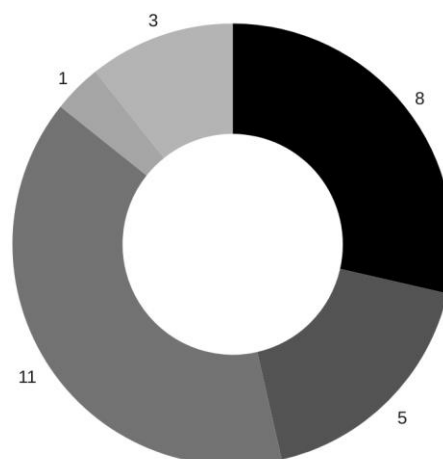
Après avoir analysé le profil des participants, leur rapport à la dyslexie et l’absence fréquente d’accompagnement institutionnel, il est essentiel d’examiner les stratégies développées par les architectes dyslexiques pour compenser leurs difficultés. Cette section montre la diversité des méthodes utilisées, ainsi que la manière dont elles ont permis aux étudiants de poursuivre leur formation malgré les obstacles cognitifs et organisationnels.

III.1. Stratégies organisationnelles :

Avez-vous modifié votre manière de travailler pour mieux vous adapter à vos besoins ?

(il y avait plusieurs réponse possible à cochez)

- DÉVELOPPEMENT DE ROUTINES STRICTES OU DE MÉTHODES PERSONNELLES DE GESTION DU TEMPS
- UTILISATION DE SUPPORTS VISUELS POUR CONCEPTUALISER OU STRUCTURER LES IDÉES
- APPRENTISSAGE PAR L’EXPÉRIMENTATION PLUTÔT QUE PAR LA THÉORIE
- RECHERCHES PERSONNELLES SUR DES MÉTHODES D’APPRENTISSAGE ALTERNATIVES
- AUCUNE MODIFICATION SIGNIFICATIVE DE MA MÉTHODE DE TRAVAIL
- AUTRE (VEUILLEZ SPÉCIFIER) :



La question « Avez-vous modifié votre manière de travailler pour mieux vous adapter à vos besoins ? » a permis de mettre en évidence la diversité des pratiques adoptées par les participants (il pouvait répondre à plusieurs réponses)). Les résultats montrent que les stratégies d’adaptation sont hétérogènes et que la majorité des participants n’a pas recours à des méthodes strictes systématiquement :

11 participants (39,3 %) privilégient l'apprentissage par l'expérience plutôt que par la théorie, illustrant une approche pragmatique face aux difficultés rencontrées.

8 participants (28,6 %) ont développé une routine stricte ou une méthode personnelle de gestion du temps, stratégie classique pour mieux structurer leur travail.

5 participants (17,9 %) utilisent des supports visuels pour conceptualiser ou organiser leurs idées, facilitant la mémorisation et la planification cognitive.

1 participant (3,6 %) a exploré des méthodes d'apprentissage alternatives de manière autonome.

Enfin, 3 participants (10,7 %) n'ont apporté aucune modification significative à leur méthode de travail, ce qui peut refléter soit une méthode déjà adaptée à leurs besoins, soit une moindre perception de la nécessité d'adaptation.

Cette distribution montre que les stratégies compensatoires ne sont pas universelles et qu'aucune n'est majoritaire, ce qui souligne l'importance d'une approche individualisée. L'apprentissage par l'expérience, bien que le choix le plus fréquent, ne concerne qu'un peu moins de 40 % des répondants, tandis que près de 60 % utilisent d'autres moyens ou n'apportent pas de modification. Cette diversité confirme que la dyslexie conduit les architectes à développer des pratiques différenciées pour s'adapter à leurs besoins cognitifs et pédagogiques.

Ces résultats s'articulent avec les entretiens, où le sujet 7 précise que, dans les projets collectifs, « je me chargeais surtout des plans, de la modélisation et de la maquette... pour la rédaction du dossier écrit, mes coéquipiers reformulant mes phrases ou m'aident à clarifier mes idées ». Le sujet illustre que les stratégies compensatoires passent autant par des aménagements individuels que par un appui collectif, et qu'elles sont adaptées aux spécificités de chaque tâche.

Enfin, cette diversité de méthodes montre que les étudiants dyslexiques développent des stratégies variées pour traduire leur pensée singulière dans un système normé (Holgate, 2015 ; Taylor, 2021). L'apprentissage par l'expérience ou l'usage de supports visuels constitue un moyen efficace de

compenser les contraintes institutionnelles centrées sur l'écrit (Ressources Handicap Formation, McQuarrie et al., 2006). La multiplicité des stratégies employées souligne la nécessité d'une pédagogie flexible et inclusive, capable d'accueillir cette diversité cognitive.

Cette structuration est souvent une nécessité pour gérer les difficultés cognitives liées à la dyslexie, la dysorthographe ou le TDAH. Comme l'explique le Sujet 1 : « Moi, par exemple, j'ai énormément de mal à organiser mon temps juste d'un point de vue technique » (00:00:41). De même, l'utilisation d'outils d'externalisation se révèle cruciale : « Si c'est numérique, ça marche pas bien. C'est mieux si c'est à la main... un gros cahier... sur lequel je fais une check-in » (00:15:13–00:15:31). Dans certains cas, le recours au support papier et à des checklists permet de visualiser et découper les tâches, ce qui réduit la charge cognitive et l'anxiété.

Certains participants transforment même la procrastination en un outil stratégique. Le Sujet 1 souligne : « Donc ça veut dire que le travail en charrette, pour moi, il n'est pas juste inhérent au métier d'architecte, il est inhérent à ma condition de dyslexie » (00:06:32). Ici, la procrastination devient un temps de maturation cognitive, permettant d'aborder le travail avec plus de concentration et d'efficacité.

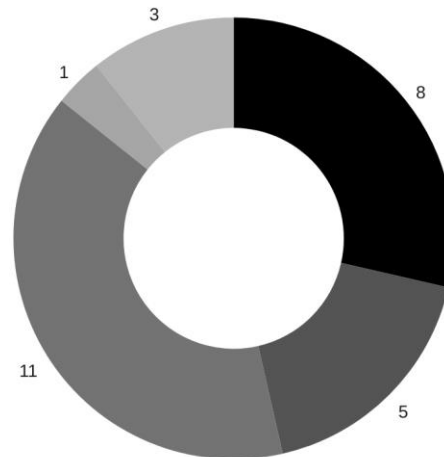
D'autres stratégies consistent à découper le travail en étapes intermédiaires pour mieux gérer les rendus, comme le souligne le Sujet 3 : « Ça m'aide toujours, voilà, d'avoir des petites étapes avant le grand rendu » (00:13:48–00:14:07). Cette approche réduit la surcharge cognitive et le stress, tout en permettant une progression méthodique.

III.2. Stratégies visuelles et spatiales :

Avez-vous modifié votre manière de travailler pour mieux vous adapter à vos besoins ?

(il y avait plusieurs réponse possible à cochez)

- DÉVELOPPEMENT DE ROUTINES STRICTES OU DE MÉTHODES PERSONNELLES DE GESTION DU TEMPS
- UTILISATION DE SUPPORTS VISUELS POUR CONCEPTUALISER OU STRUCTURER LES IDÉES
- APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIMENTATION PLUTÔT QUE PAR LA THÉORIE
- RECHERCHES PERSONNELLES SUR DES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE ALTERNATIVES
- AUCUNE MODIFICATION SIGNIFICATIVE DE MA MÉTHODE DE TRAVAIL
- AUTRE (VEUILLEZ SPÉCIFIER) :



Une autre catégorie de stratégies concerne l'usage de supports visuels et spatiaux pour conceptualiser et organiser les idées. Dans le cadre de la question « Avez-vous modifié votre manière de travailler pour mieux vous adapter à vos besoins ? » (réponse multiple, $n = 28$), 5 participants (17,9 %) ont indiqué utiliser des outils visuels, tels que schémas, plans, diagrammes ou logiciels d'organisation visuelle, afin de structurer leurs connaissances et faciliter la mémorisation.

Il est important de noter que ce choix représente une minorité des répondants. La majorité des participants privilégie d'autres stratégies, comme l'apprentissage par l'expérience (11 participants, 39,3 %) ou le développement d'une routine stricte et d'une méthode personnelle de gestion du temps (8 participants, 28,6 %). Cette répartition montre que les supports visuels constituent un outil complémentaire plutôt qu'une méthode principale, reflétant la diversité des adaptations que les architectes dyslexiques mettent en œuvre selon leurs besoins spécifiques et les contextes de travail.

D'un point de vue académique, l'utilisation de supports visuels s'inscrit dans une logique de compensation cognitive, en accord avec l'état de l'art. Holgate (2015) et Taylor (2021) soulignent

que les étudiants dyslexiques développent fréquemment une pensée non linéaire et visuelle, qui leur permet de conceptualiser les projets dans leur globalité plutôt que selon un processus séquentiel. Les supports visuels facilitent ainsi la traduction de cette pensée dans des formats normés, notamment lors des rendus graphiques ou des présentations, comme l'illustrent les entretiens : le sujet 11 explique que « je parle avec mes mains, je montre les volumes, j'entre dans le détail, j'arrive à transmettre ce que je ressens », tandis que le sujet 7 précise que dans les projets collectifs, il s'occupait « des plans, de la modélisation et de la maquette », soulignant l'importance de supports concrets pour structurer et partager ses idées.

Ainsi, même si l'usage de supports visuels n'est pas la stratégie la plus répandue, elle illustre la manière dont les architectes dyslexiques adaptent leur pensée à un système académique et professionnel codifié, et renforce l'idée que la pédagogie devrait intégrer des méthodes variées permettant à chacun de mobiliser ses forces.

Les entretiens confirment l'importance de cette approche. Le Sujet 2 explique : « Les schémas, la pensée diagrammatique... tu fais tout un schéma, tu retrouves la question de l'image... » (00:31:54–00:32:19), tandis que le Sujet 7 précise : « Le dessin et la maquette, c'était ma langue à moi » (00:00:53–00:01:00). Ces supports permettent de transformer l'information abstraite en éléments concrets, exploitables par le cerveau dans un format plus accessible.

Cette dimension visuelle et kinesthésique est également utilisée pour contourner des difficultés motrices, comme la dyspraxie. Le Sujet 8 décrit : « Les premières semaines, je passais des heures sur un croquis qu'un autre camarade faisait en quinze minutes » (00:00:30–00:00:36), et développe des stratégies comme l'usage de gabarits, logiciels 3D ou étapes détaillées pour compenser le déficit moteur.

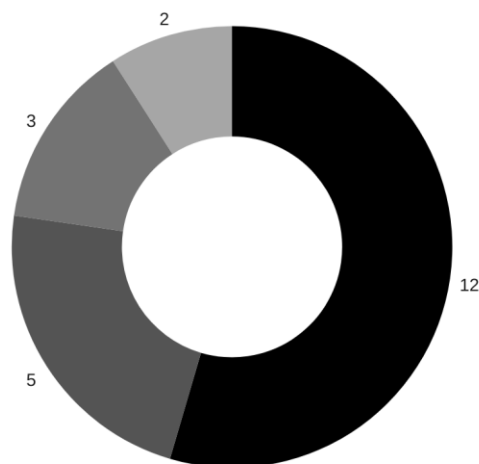
Ces stratégies démontrent l'ingéniosité des personnes pour compenser la lecture, l'écriture ou les difficultés graphiques, en mobilisant d'autres capacités cognitives et sensori-motrices.

III.3. Stratégies d'évitement ou de contournement :

Votre expérience vous a-t-elle conduit à développer des stratégies de conception différentes (par exemple, en termes de narration, de visualisation, d'organisation du projet, etc.) ?

(il y avait à cocher une seule réponse)

- OUI, MA DÉMARCHE DE CONCEPTION EST STRUCTURÉE AUTOUR DE MES PROPRES STRATÉGIES COGNITIVES
- OUI, MAIS CELA RESTE PONCTUEL ET DÉPEND DU TYPE DE PROJET
- NON, JE M'APPUIE PRINCIPALEMENT SUR LES MÉTHODES ACADÉMIQUES OU STANDARDS
- JE NE ME SUIS JAMAIS POSÉ LA QUESTION DE CETTE MANIÈRE



Certaines stratégies sont centrées sur le contournement direct des obstacles liés à la dyslexie. Par exemple, 31,8 % des participants utilisent des outils de correction orthographique ou grammaticale, et 22,7 % mettent en place des méthodes de synthèse ou lisent à haute voix pour faciliter la compréhension et la mémorisation.

Les entretiens mettent en évidence l'impact émotionnel de ces difficultés : le Sujet 1 compare l'écriture d'un simple mail à une épreuve émotionnelle : « Quand t'écris un mail à quelqu'un, je trouve que ça demande beaucoup de courage à un dyslexique d'écrire un mail... c'est comme se promener tout nu » (00:18:59–00:19:09). Le recours à des correcteurs, la relecture par un pair ou l'usage de logiciels d'assistance (IA, dictée vocale) devient alors une stratégie indispensable : « Du coup, depuis que je travaille, je l'ai en favori dans ma barre de recherche Google et je copie-colle chaque mail... » (00:05:47–00:06:01, Sujet 3).

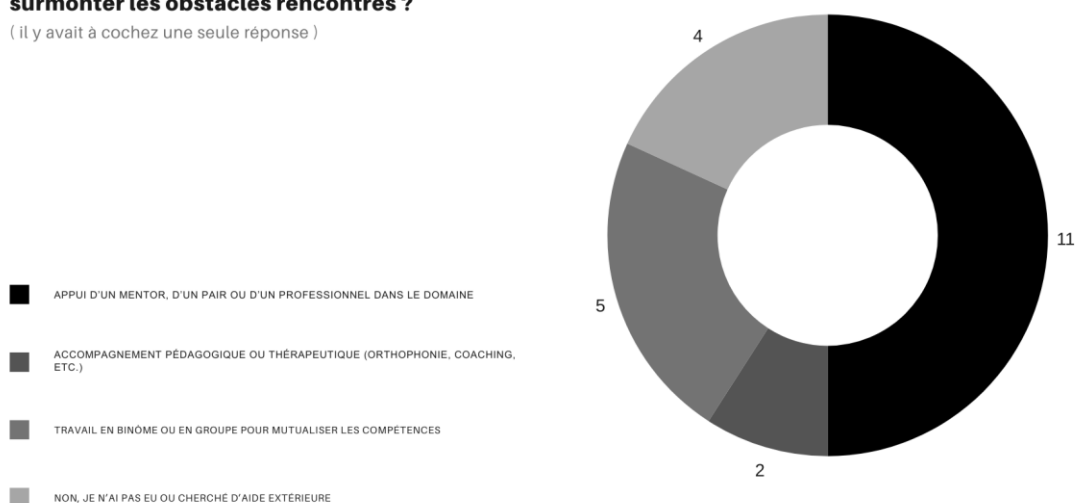
Les stratégies d'évitement peuvent également porter sur des contraintes graphiques ou motrices : le Sujet 1 confesse avoir trouvé des moyens pour contourner la dyspraxie dans le dessin (00:07:07–00:07:17), et le Sujet 8 utilise des gabarits et étapes détaillées pour structurer son travail pratique.

Ainsi, ces méthodes permettent de réduire l'impact des difficultés sur la production écrite et graphique, tout en transformant des contraintes en opportunités d'adaptation.

III.4. Appui et main d'œuvre extérieure :

Avez-vous cherché de l'aide extérieure pour surmonter les obstacles rencontrés ?

(il y avait à cocher une seule réponse)



Enfin, l'appui externe constitue une aide importante dans les stratégies de compensation. Les données montrent que 50 % des participants ont sollicité l'aide d'un mentor, d'un parent ou d'un professionnel, tandis que 22,7 % ont travaillé en binôme ou en groupe, et seulement 9,1 % ont bénéficié d'un accompagnement pédagogique ou thérapeutique formel.

L'importance de ces soutiens est illustrée par le Sujet 4 : « On est remis en relation entre nous, chacun pose un petit point et on en discute... on apprend tous énormément via l'environnement dans lequel on travaille » (00:45:54–00:46:13). De même, le Sujet 7 souligne que les projets collectifs permettent de répartir les tâches et de bénéficier des compétences complémentaires des pairs (00:04:12–00:04:23).

En l'absence de dispositifs institutionnels adaptés, cette autonomie et ces collaborations deviennent centrales, aussi bien en tant qu'étudiant, qu'en tant que professionnel : « C'est d'une injustice terrible... on est face à quelqu'un qui a déjà des difficultés, et plutôt que de passer du temps dans l'enseignement, il doit prouver sa difficulté » (00:25:03–00:25:21, Sujet 1). Le recours au mentorat, au tutorat ou à la validation par les pairs sécurise le travail et renforce la confiance.

III.5. Interprétation générale du contenu des entretiens :

L'ensemble de ces données révèle que les architectes dyslexiques déploient une variété de stratégies compensatoires, combinant organisation, supports visuels, contournement des difficultés linguistiques et appui externe. La diversité et la complémentarité de ces méthodes montrent que la dyslexie stimule la créativité, l'autonomie et l'adaptabilité, des compétences importantes dans un environnement professionnel comme l'architecture.

Les entretiens illustrent également que la dyslexie et les troubles associés peuvent devenir des atouts cognitifs et créatifs. Ces témoignages soulignent que les stratégies développées à l'école sont transférables dans la pratique professionnelle et peuvent enrichir le processus de conception architecturale.

Enfin, l'ensemble de ces observations confirme la nécessité d'une pédagogie inclusive et flexible, intégrant la diversité cognitive et les différentes formes d'adaptation. Cela permet de soutenir la réussite des étudiants et de valoriser leurs compétences spécifiques, préparant ainsi la transition vers la pratique professionnelle.

PARTIE IV – ÉVOLUTION DE CES STRATÉGIES DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE :

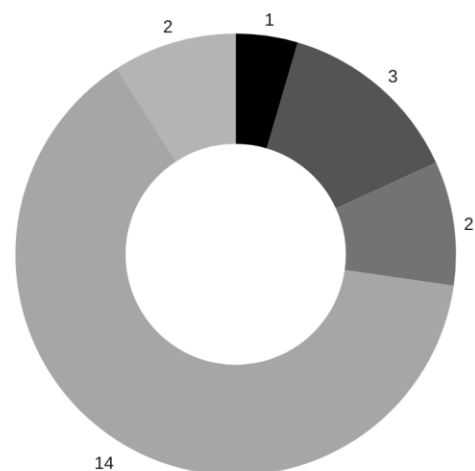
IV.1 Regard sur l'inclusion aujourd'hui :

Après avoir analysé les stratégies de compensation et d'adaptation développées durant la formation, il est important de considérer l'évolution de ces stratégies dans le contexte professionnel et de questionner l'état actuel de l'inclusion dans les écoles d'architecture. Cette section montre les perceptions des architectes dyslexiques sur les dispositifs d'accueil et d'accompagnement, ainsi que les effets positifs d'une approche inclusive tant dans la formation que dans la pratique professionnelle.

IV.1.1. Perception de l'inclusion au moment de la formation

D'un point de vue global, comment jugez-vous l'état actuel de l'inclusion dans les écoles d'architecture (en matière d'accueil, de soutien, d'adaptation pédagogique, etc.) ?
(il y avait à cocher une seule réponse)

- TRÈS POSITIVEMENT, LES DISPOSITIFS SONT ADAPTÉS, ACCESSIBLES ET EFFICACES
- PLUTÔT POSITIVEMENT, DES PROGRÈS NOTABLES ONT ÉTÉ FAITS, MAIS DES LACUNES SUBSISTENT
- DE MANIÈRE NEUTRE, ILS EXISTENT, MAIS SONT TROP GÉNÉRIQUES OU MAL APPLIQUÉS
- PLUTÔT NÉGATIVEMENT, ILS SONT PEU VISIBLES, MAL COORDONNÉS OU INEFFICACES
- TRÈS NÉGATIVEMENT, ILS SONT INEXISTANTS, INADAPTÉS OU STIGMATISANTS



L'analyse de la question « D'un point de vue global, comment jugez-vous l'état actuel de l'inclusion dans les écoles d'architecture ? » montre que la majorité des participants (63,6 %) considère l'inclusion d'une façon plutôt négative. Les dispositifs existants sont perçus comme peu visibles, mal coordonnés ou inefficaces, tandis que 9,1 % jugent les dispositifs très négatifs, les considérant inexistantes, inadaptés ou stigmatisants.

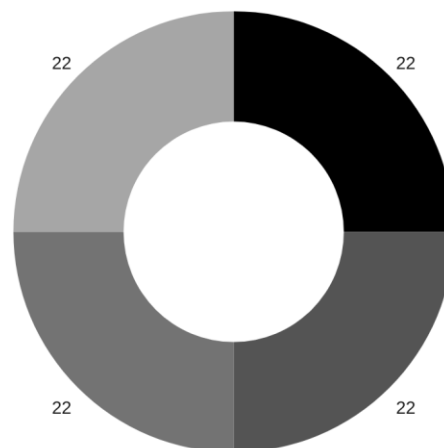
Ces résultats montrent que, malgré quelques initiatives, les pratiques inclusives restent fragmentaires et insuffisantes pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants dyslexiques. Les perceptions positives et neutres, minoritaires, indiquent néanmoins que certains dispositifs peuvent fonctionner lorsqu'ils sont appliqués correctement, mais ces expériences restent l'exception.

Cette situation souligne l'importance de développer une politique d'inclusion cohérente et structurée, intégrant visibilité, accessibilité et efficacité des dispositifs.

IV.1.2. Effets positifs d'une approche inclusive dans la formation :

Quels effets positifs percevez-vous d'une approche inclusive pendant la formation ?
(il y avait plusieurs réponse possible à cochez)

- UNE MEILLEURE ÉGALITÉ DES CHANCES DANS LES PARCOURS DE FORMATION
- UNE RÉDUCTION DU STRESS, DE L'ANXIÉTÉ ET DU RISQUE DE DÉCROCHAGE POUR LES PROFILS ATYPIQUES
- UNE AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT POUR TOUS LES ÉTUDIANTS
- UNE RECONNAISSANCE PLUS LARGE DES INTELLIGENCES ET TALENTS MULTIPLES
- AUCUN EFFET POSITIF OBSERVÉ
- AUTRE (VEUILLEZ SPÉCIFIER) :



L'ensemble des participants (100 %) perçoit des effets positifs unanimement bénéfiques d'une approche inclusive :

Une meilleure égalité des chances dans les parcours de formation,

Une réduction du stress, de l'anxiété et des risques de décrochage,

Une amélioration de la qualité de l'enseignement pour tous,

Une reconnaissance plus large et intelligente des talents multiples.

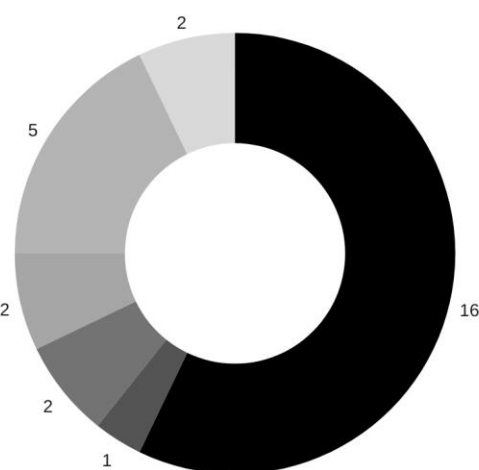
Ces résultats montrent que l'inclusion ne profite pas uniquement aux profils dyslexiques, mais améliore la formation pour l'ensemble des étudiants, en valorisant la diversité des talents et en réduisant les obstacles liés aux différences cognitives. La pédagogie inclusive apparaît ainsi comme une aide globale pour renforcer la réussite académique et la qualité de l'enseignement en architecture.

IV.1.3. Impact positif de l'inclusion dans la pratique professionnelle :

Et dans la profession, quels impacts positifs identifiez-vous ?

(il y avait plusieurs réponse possible à cochez)

- ENRICHISSEMENT DE LA DIVERSITÉ DES POINTS DE VUE, DES MÉTHODES ET DES LANGAGES ARCHITECTURAUX
- STIMULATION DE LA CRÉATIVITÉ ET DE L'INNOVATION DANS LES PRATIQUES DE CONCEPTION
- PLUS GRANDE OUVERTURE VERS DES APPROCHES SENSIBLES AUX USAGERS ET AUX USAGES ATYPIQUES
- MEILLEURE INCLUSION DANS LES ÉQUIPES ET LES ENVIRONNEMENTS PROFESSIONNELS
- AMÉLIORATION DE L'IMAGE DE LA PROFESSION EN MATIÈRE DE RESPONSABILITÉ SOCIALE
- AUCUN EFFET CONCRET OBSERVÉ
- AUTRE (VEUILLEZ SPÉCIFIER) :



Dans le cadre professionnel, l'inclusion est principalement perçue comme un enrichissement de la diversité des points de vue, des méthodes et des langages architecturaux (57,1 %).

Elle contribue également à l'amélioration de l'image de la profession en matière de responsabilité sociale (17,9 %) et, dans une moindre mesure, à la stimulation de la créativité et de l'innovation (3,6 %) ou à une meilleure inclusion dans les équipes (7,1 %).

Ces résultats indiquent que la diversité cognitive et les profils atypiques sont des atouts pour la profession, apportant richesse conceptuelle et éthique aux projets architecturaux. Toutefois, l'existence de participants n'ayant observé aucun effet concret (7,1 %) rappelle que l'impact de l'inclusion dépend fortement des contextes organisationnels et de la sensibilisation des équipes.

IV.1.4. Interprétation globale et lien avec la problématique :

L'ensemble des données montre que l'expérience des architectes dyslexiques évolue de manière significative entre la formation et la pratique professionnelle. Les stratégies de compensation développées durant les études continuent à être mobilisées, mais sont enrichies par l'expérience professionnelle, la collaboration et la créativité dans les projets.

La perception largement négative de l'inclusion dans les écoles contraste avec l'impact positif constaté dans la profession lorsque la diversité est valorisée. Cela souligne l'importance d'une continuité entre formation et pratique professionnelle, où l'inclusion n'est pas seulement un outil compensatoire mais une aide de responsabilité sociale.

Cette analyse conclut sur le lien direct entre stratégies développées par les étudiants, manque de dispositifs institutionnels et bénéfices potentiels de l'inclusion, confirmant l'importance de repenser la pédagogie et les dispositifs dans les écoles d'architecture pour mieux préparer les futurs professionnels à la diversité cognitive.

IV.2 Apports de la dyslexie dans la pratique de l'architecture :

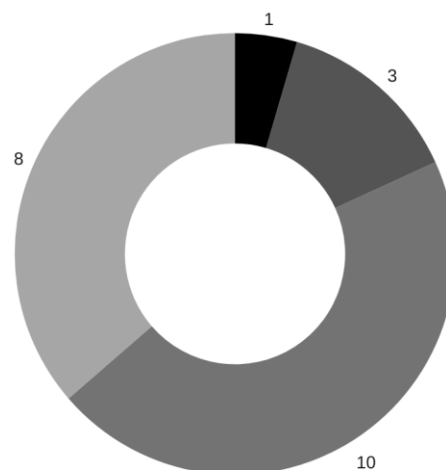
Au-delà des stratégies de compensation et de l'adaptation professionnelle, il apparaît que la dyslexie peut constituer un facteur influençant la perception, la démarche de conception et la sensibilité aux usages atypiques. Cette partie explore les apports cognitifs et créatifs de la dyslexie dans la pratique architecturale, en se basant sur les expériences et témoignages des participants.

IV.2.1. Influence sur la perception et la représentation de l'espace :

Estimez-vous que votre dyslexie a influencé votre manière de percevoir l'espace, de le comprendre ou de le représenter ?

(il y avait à cochez une seule réponse)

- OUI, DE MANIÈRE SIGNIFICATIVE – MA PERCEPTION SPATIALE S'EN TROUVE ENRICHIE OU MODIFIÉE
- OUI, DE MANIÈRE MODÉRÉE – CERTAINS ASPECTS DE MA PERCEPTION SONT INFLUENCÉS
- NON, JE NE PENSE PAS QUE CELA AIT UN IMPACT PERCEPTIBLE
- JE NE SAURAI DIRE / JE N'AI JAMAIS RÉFLÉCHI À CETTE DIMENSION



À la question « Estimez-vous que votre dyslexie a influencé votre manière de percevoir l'espace et de le comprendre ou de le représenter ? », 10 participants sur 18 (55,6 %) ont déclaré que leur perception spatiale s'en trouve enrichie ou modifiée de manière significative. Une proportion notable (8 participants, 44,4 %) n'a jamais réfléchi à cette dimension. et Quatre 4 n'ont pas répondu à cette question.

Ces résultats suggèrent que, pour une majorité de participants, la dyslexie peut avoir un effet direct sur la manière de comprendre, organiser et représenter l'espace, offrant une approche originale et diversifiée dans la conception architecturale et de la communication du projet. Cependant, le fait que près de la moitié des répondants n'ait jamais considéré cette dimension indique que ces effets perceptifs sont parfois latents ou non conscients, et ne se traduisent pas nécessairement par une réflexion explicite sur la pratique. Il est donc prudent de ne pas généraliser à l'ensemble des personnes dyslexiques, mais de considérer ces variations comme un potentiel créatif spécifique à certains profils.

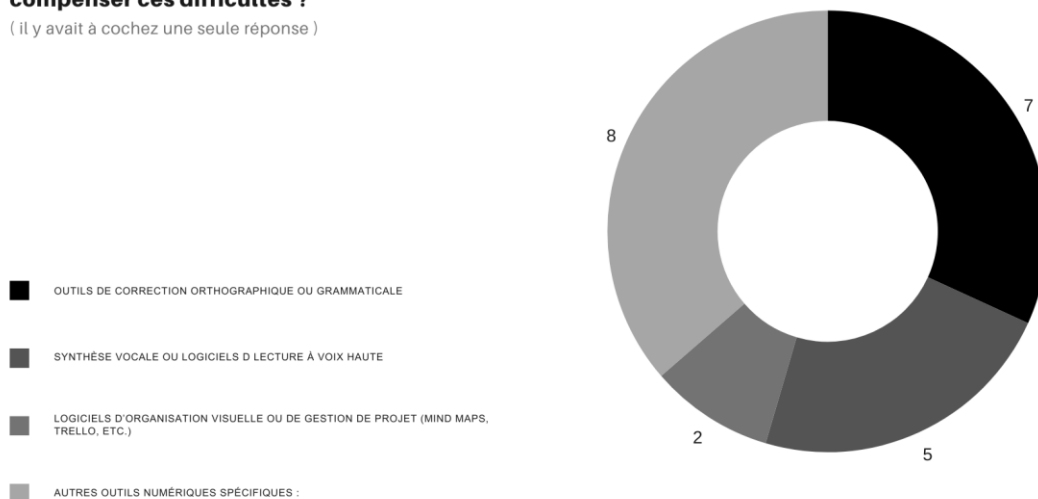
Ces observations sont cohérentes avec les recherches sur la dyslexie et la cognition spatiale. Holgate (2015) et Taylor (2021) mettent en évidence que les étudiants dyslexiques développent souvent une pensée visuelle et non linéaire, qui leur permet de conceptualiser des projets dans leur globalité plutôt que de manière séquentielle. Cette capacité à appréhender l'espace de façon synthétique peut enrichir les processus de conception et favoriser des solutions architecturales innovantes, aussi en milieu professionnel.

Ainsi, encourager les professionnels dyslexiques à explorer et prendre conscience de leur perception spatiale particulière pourrait constituer un levier pour valoriser ces compétences atypiques dans le contexte de la formation et de la pratique architecturale. Ces résultats confirment que la dyslexie n'est pas uniquement un obstacle, mais peut constituer une ressource cognitive spécifique, renforçant la diversité des approches dans la conception de l'espace.

IV.2.2. Développement de stratégies de conception personnalisées :

Quelles stratégies avez-vous développées pour compenser ces difficultés ?

(il y avait à cocher une seule réponse)



L'expérience professionnelle et scolaire conduit souvent à l'adaptation de la démarche de conception. Plus de la moitié des participants (54,5 %) structurent leur pratique autour de leurs propres stratégies cognitives, tandis que 22,7 % l'adaptent de manière ponctuelle selon le projet.

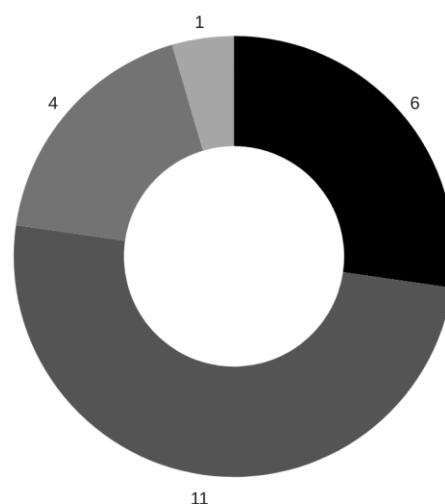
Cette personnalisation inclut la narration, la visualisation, l'organisation du projet et la structuration des idées, illustrant que la dyslexie favorise la mise en place de méthodes originales et adaptées à ses propres forces cognitives. Une minorité reste attachée aux méthodes académiques standards (13,6 %), et quelques participants n'ont jamais réfléchi à cette dimension (9,1 %), ce qui montre une variabilité dans la prise de conscience et l'exploitation des atouts cognitifs atypiques.

IV.2.3. Sensibilité aux usages atypiques et publics spécifiques :

Pensez-vous que votre parcours vous amène à prêter une attention particulière à certains types d'usagers ou à certaines situations d'usage atypiques ?

(il y avait à cocher une seule réponse)

- OUI, CELA ORIENTE MON REGARD VERS DES PUBLICS SOUVENT MARGINALISÉS OU OUBLIÉS
- OUI, MAIS CELA RESTE IMPLICITE DANS MA PRATIQUE
- NON, JE TRAITE LES USAGERS SELON DES GRILLES PLUS GÉNÉRALES
- JE NE SUIS PAS CERTAIN(E) / JE N'AI PAS RÉFLÉCHI À CETTE QUESTION



Concernant l'attention portée aux usages atypiques, 27,3 % des participants déclarent que leur parcours les conduit à orienter leur pratique vers des publics personnes ayant des besoins différents. Cependant, 50 % estiment que cette orientation reste difficile à mettre en œuvre dans la pratique réelle, malgré une sensibilité théorique.

Ces résultats indiquent que la dyslexie peut favoriser une conscience plus forte des besoins spécifiques et des situations d'usage atypiques, mais que leur traduction concrète dans les projets dépend de la liberté créative, des contraintes professionnelles et des pratiques établies. La minorité n'ayant jamais réfléchi à cette dimension (4,5 %) souligne l'importance de développer cette prise de conscience dans la formation et la pratique.

IV.2.4. Interprétation des données recueillies dans le questionnaire :

Ces observations confirment que la dyslexie, au-delà de ses défis, peut stimuler des compétences distinctives et valorisables dans la formation et la pratique architecturale. Elles soulignent qu'il est

important de reconnaître et soutenir ces profils atypiques pour maximiser l'innovation, la qualité de conception et l'attention aux usages diversifiés dans la profession.

Ainsi, la dyslexie ne doit pas être envisagée uniquement comme une contrainte à compenser, mais également comme une aide potentielle de singularité professionnelle en architecture.

IV.2.5. Stratégies pédagogiques et organisationnelles pour l'inclusion des profils atypiques :

Les entretiens révèlent que les étudiants et professionnels présentant des troubles dyslexiques, dysorthographiques, dyspraxiques ou dysphasiques développent des stratégies personnelles pour compenser leurs difficultés, mais ces stratégies sont optimisées lorsqu'elles s'insèrent dans un cadre pédagogique structuré et inclusif.

Le recours aux rendus intermédiaires, aux bilans réguliers et à des étapes clairement jalonnées apparaît comme une pratique clé pour favoriser l'autonomie et réduire la charge cognitive. Comme le souligne le sujet 4 : « Avoir un bilan post-rendu, il y a toujours des rendus intermédiaires... ça permet de conscientiser sur ta personne » (00:44:38–00:44:42), ce qui permet à l'étudiant de s'approprier le sujet et de gérer ses projets de manière progressive. De même, le sujet 3 indique que la planification par petites étapes pour les rendus « m'aide toujours, voilà, d'avoir des petites étapes avant le grand rendu » (00:13:48–00:14:07), illustrant l'efficacité de la structuration du travail pour compenser la lenteur ou la fatigue cognitive.

La dimension visuelle et kinesthésique de l'apprentissage est également essentielle. Les sujets 2 et 6 mettent en avant l'importance des supports visuels et des gestes : « Les schémas, la pensée diagrammatique... tu fais tout un schéma, tu retrouves la question de l'image... » (Sujet 2, 00:31:54–00:32:19). L'utilisation de maquettes, de diagrammes ou de logiciels 3D permet de transformer un obstacle cognitif en opportunité de créativité et de précision. La dyspraxie, en particulier, nécessite des outils compensatoires : le sujet 8 explique que l'usage de gabarits, de calques et de logiciels de modélisation a permis de produire des rendus corrects malgré la lenteur manuelle (00:00:42–00:00:50). L'accompagnement individualisé et la sensibilisation des enseignants apparaissent comme

des leviers essentiels. Les sujets 7, 9 et 10 soulignent que la réussite académique repose sur l'explicitation des consignes et le découpage des projets : « Un enseignant m'a expliqué phrase par phrase... Sans lui, je n'aurais probablement pas réussi ce semestre » (Sujet 7, 00:01:52–00:01:58), « Plutôt qu'un dispositif très officiel, juste une sorte de pédagogie pour les enseignants, ça ferait pas de mal » (Sujet 3, 00:09:09–00:09:23), et l'importance de la simplification des textes avec listes, phrases courtes et schémas (Sujet 10, 00:03:02–00:04:21). Ces mesures permettent de réduire la surcharge cognitive, d'éviter l'humiliation publique liée aux erreurs d'orthographe ou de syntaxe et de valoriser les compétences cognitives et créatives.

La collaboration et le travail collectif sont également mis en avant pour compenser les difficultés individuelles. Le sujet 6 décrit la relecture mutuelle en agence : « En fait, tout le monde relit tout le monde. Eux repèrent mes fautes. Au final, c'est juste du travail d'équipe » (00:09:05–00:09:17), et le sujet 4 souligne que « On est remis en relation entre nous, chacun pose un petit point et on en discute... on apprend tous énormément via l'environnement dans lequel on travaille » (00:45:54–00:46:13). Ces échanges favorisent non seulement la qualité des rendus, mais aussi l'inclusion et la valorisation des profils atypiques au sein du groupe.

La charge émotionnelle des étudiants et professionnels est un point transversal de tous les témoignages. La peur du jugement, la honte et le stress liés aux rendus écrits sont constants. L'acceptation progressive de la difficulté, le recours à des stratégies adaptées et le soutien collectif permettent de transformer cette charge émotionnelle en ressource : « Comme une caractéristique. Pas comme une faiblesse » (Sujet 6, 00:09:21–00:09:26).

Enfin, tous les sujets insistent sur la valorisation des forces cognitives atypiques. La créativité, la pensée visuelle et spatiale, ainsi que l'efficacité dans les phases intenses de travail sont récurrentes. La reconnaissance de ces forces, accompagnée d'aménagements et de méthodes inclusives, permet de transformer les handicaps en atouts professionnels.

En synthèse, les entretiens démontrent que l'inclusion en architecture repose sur plusieurs piliers : structuration des projets par étapes et rendus intermédiaires, recours aux supports visuels et

kinesthésiques, accompagnement individualisé et sensibilisation des enseignants, travail collaboratif et valorisation des compétences cognitives atypiques. Ces mesures permettent non seulement de réduire le stress et la fatigue cognitive, mais aussi de favoriser la créativité, l'autonomie et l'épanouissement des étudiants et professionnels présentant des troubles dyslexiques, dysorthographiques, dyspraxiques ou dysphasiques.

PARTIE V – ANALYSE COMPARATIVE AVEC LES ÉCOLES D'ARCHITECTURE :

La question de l'inclusion dans les Écoles Nationales Supérieures d'Architecture (ENSA) ne se limite pas aux dispositifs déclarés ou légaux : elle se révèle également à travers la visibilité et la clarté des informations disponibles sur les sites institutionnels. Cette partie propose une analyse comparative des 20 ENSA françaises, en mettant en regard les dispositifs annoncés en ligne, les besoins identifiés par les étudiants via le sondage et les entretiens, et les décalages observés entre discours institutionnel et pratique réelle.

V.1 Méthodologie et présentation des sites étudiés :

L'analyse a porté sur l'ensemble des 20 sites web des ENSA françaises, en examinant systématiquement :

- La présence d'un référent handicap et ses coordonnées ;
- Les procédures d'accès aux aménagements et formulaires administratifs ;
- Les mesures pédagogiques et techniques annoncées (tiers-temps, tolérance orthographique, supports visuels, logiciels d'aide) ;
- Les informations relatives à la formation des enseignants ou à la sensibilisation à la diversité cognitive.

Chaque école a été évaluée selon la visibilité, la précision et l'exhaustivité des informations fournies, permettant de classer les établissements selon trois niveaux :

Politique inclusive affirmée : écoles présentant une approche complète et structurée (Marseille, Versailles, Nancy, Paris-Belleville).

Dispositif partiel ou généraliste : écoles mentionnant l'accompagnement mais avec des modalités peu détaillées (Bordeaux, Montpellier, Normandie, Paris-Val de Seine, Paris-Est).

Communication insuffisante : écoles fournissant peu ou pas d'informations accessibles en ligne (Lyon, Clermont-Ferrand, Malaquais, Lille).

Cette typologie permet d'appréhender la diversité des pratiques institutionnelles et de repérer les écarts entre intention affichée et mise en œuvre réelle.

V.2 Présence et qualité des dispositifs sur les sites :

L'analyse des sites montre que la plupart des ENSA mentionnent :

- Un référent handicap chargé d'accompagner les étudiants ;
- Un formulaire de demande d'aménagement et quelques mesures classiques telles que le tiers-temps ou la tolérance orthographique ;
- Des références légales générales (articles L.123-4-2 et D613-26 du Code de l'éducation).

Cependant, les informations concrètes sur les adaptations pédagogiques réelles restent rares. Les supports visuels, outils numériques ou dispositifs de sensibilisation à la diversité cognitive sont quasi absents, ce qui limite la capacité des futurs étudiants à évaluer l'efficacité des mesures proposées. Certaines écoles, comme Marseille ou Paris-Belleville, détaillent des protocoles plus complets, incluant la coordination avec les services médicaux et pédagogiques et des procédures formalisées pour les examens et projets. À l'inverse, d'autres établissements se contentent de reproduire des extraits légaux sans contextualisation, traduisant un manque de stratégie institutionnelle claire. Et qu'en est-il de leur réalité pratique ?

V.3 Comparaison avec les besoins exprimés par les architectes :

Les résultats du sondage et des entretiens montrent que la majorité des étudiants dyslexiques ou ayant des besoins spécifiques n'ont pas bénéficié d'un accompagnement adapté, malgré un besoin identifié. Alors que seuls 9,1 % des étudiants ont déclaré avoir bénéficié d'un dispositif formel, les sites institutionnels présentent des mesures "en théorie", dont la mise en œuvre dépend fortement de l'initiative individuelle des enseignants ou des jurys.

Le décalage entre la visibilité institutionnelle et l'expérience réelle souligne que l'inclusion est souvent conditionnelle : le droit à l'aménagement devient négociable et varie selon l'interprétation subjective des enseignants. Ce constat est cohérent avec les témoignages recueillis dans les entretiens, où de nombreux étudiants décrivent la difficulté d'obtenir des adaptations concrètes et la nécessité de stratégies personnelles pour compenser ces lacunes.

V.4 Temporalité et évolution :

Il est important de rappeler que les étudiants interrogés ont suivi leur formation principalement entre 2000 et 2010. L'analyse des sites web et des dispositifs disponibles à cette période montre que, malgré certaines écoles pionnières, peu de changements concrets se sont produits sur ces cinq années. Une analyse contemporaine serait nécessaire pour évaluer les évolutions récentes des politiques inclusives, mais les résultats observés permettent déjà de mettre en évidence des tendances structurelles et des écarts persistants entre intentions et pratiques.

V.5 Disparités et typologie nationale :

École	Référent handicap identifié	Aménagements proposés (études / examens)	Dyslexie / troubles DYS mentionnés ?	Points forts	Limites / Manques
ENSA Marseille	Oui – Yannick Sady	Prise de notes, adaptation docs, tutorat, 1/3 temps, salle individuelle, ordi, PPES,	Oui (intégrée dans les troubles cognitifs)	Dispositif très complet, clair et structuré	Démarches lourdes, forte dépendance au médical

		TIP, LSF, aide transport			
ENSA Toulouse	Oui – Sophie Vialle	Cours en LSF, aides mobilité, programme égalité des chances	Non précisé	Sensibilisation sociale + accès à la mobilité	Pas d'infos sur les aménagements pédagogiques spécifiques
ENSA Saint-Étienne	Oui – Marie Sorek	1/3 temps, étalement d'épreuves, aides humaines, conservation des notes	Non cité	Base juridique claire, procédure cadrée	Pas d'aménagement d'études détaillé, peu ciblé sur DYS
ENSA Nancy	Oui – Estelle Pétri	Commission handicap, temps majoré, secrétaire, aménagements sur décision	Non cité	Approche collective, coordination sanitaire/pédagogique	Procédures lourdes, dépend de l'anticipation
ENSAB	Non précisé	Études sur 2 ans/an, dispense d'assiduité	Non	Flexibilité du rythme de formation	Pas spécifique au handicap cognitif
ENSA Normandie	Non précisé	Horaires aménagés, adaptation évaluations (EAE)	Non	Souplesse dans les rendus et horaires	Dispositif très général, peu ciblé

ENSA Strasbourg	Non précisé (bibliothèque)	Aide documentaire, conditions de prêt élargies	Non	Accès facilité aux ressources	Pas de lien direct avec pédagogie/examens
ENSA Nantes	Oui – Anne Duchesne	Aménagement du cursus sur demande	Non cité	Existence d'un contact identifié	Peu d'informations précises
ENSA Montpellier	Non précisé	Délais rendus assouplis, rattrapage, suivi perso	Non	Dispositif souple d'accompagnement	Pas spécifique à la dyslexie
ENSAP Bordeaux	Non (direction)	Allègement assiduité, évaluation adaptée	Non proposé explicitement	Aménagement formalisé par la direction	Très administratif – dépend de la négociation
ENSA Grenoble	Non (service universitaire)	Orientation générale (MUSE)	Non	Centralisation des services étudiants	Pas spécifique à l'architecture
ENSA Versailles	Oui – Géraldine Sauvenay	Aménagements études/examens , suivi médical	Non cité	Accueil personnalisé et confidentiel	Dépend fortement de la référente
ENSA Paris- Belleville	Oui – Chantal Marion	Tiers-temps, tutorat, prise de notes, LSF	Non cité directement	Encadrement légal clair	Très médicalisé, administratif
ENSA Paris-Val de Seine	Oui – Corinne Blondel	Matériel adapté, aménagements études/examens	Non explicite	Accessibilité physique et numérique	Dyslexie peu visible

ENSA Paris-La Villette	Service santé	Emploi du temps allégé, temps majoré	Non	Prise en charge psychologique	Peu détaillé pour DYS
ENSA Paris-Est	Oui 2 référentes	Adaptations pédagogiques, suivi spécifique	Non explicite	Accompagnement humain important	Dépend de la sensibilisation personnelle

L'analyse des 20 sites révèle des inégalités territoriales et organisationnelles. Les ENSA rattachées à de grandes universités ou situées dans des métropoles proposent des dispositifs plus détaillés et structurés. Les écoles isolées ou autonomes offrent souvent des informations très limitées, ce qui entrave la transparence et l'égalité d'accès pour les étudiants concernés.

La diversité des sigles (PPES, EAE, PAP, PPS, RQTH) et des procédures complique la compréhension et l'utilisation des dispositifs, accentuant la fracture entre écoles avancées et écoles peu communicantes. Cette inégalité démontre que l'inclusion ne relève pas seulement du droit, mais aussi de sa mise en œuvre concrète et de sa visibilité institutionnelle.

V.6 Analyse critique et enjeux :

La comparaison entre sites internet et besoins étudiants révèle plusieurs constats :

- La présence déclarative des dispositifs ne garantit ni leur efficacité ni leur accessibilité réelle ;
- La culture institutionnelle centrée sur la performance et la rapidité peut marginaliser les profils cognitifs atypiques ;
- L'absence d'un référentiel national harmonisé entraîne une grande variabilité dans la prise en compte des besoins spécifiques.

Pour renforcer l'inclusion dans les ENSA, il serait pertinent de mon point de vue :

- D'harmoniser les procédures et sigles au niveau national ;
- D'assurer une formation systématique des référents et enseignants aux troubles et à la diversité cognitive ;

- De développer des supports accessibles et multimodaux (visuels, numériques, structurés) ;
- De mutualiser les pratiques et créer un réseau national de bonnes pratiques, pour garantir l'égalité de traitement des étudiants.

V.7 Conclusion de l'analyse des sites web :

L'étude des 20 sites web des ENSA montre que des outils et dispositifs existent, mais leur application et visibilité restent hétérogènes. Les écoles les plus avancées (Marseille, Versailles, Nancy, Paris-Belleville) illustrent des bonnes pratiques, combinant formalisation, coordination et communication claire. À l'inverse, plusieurs établissements ne fournissent que des informations partielles ou absentes, accentuant les inégalités et créant un risque d'exclusion implicite pour les étudiants en situation de handicap cognitif.

Cette analyse confirme que la politique d'inclusion doit dépasser la simple conformité légale : elle doit être un processus actif, coordonné et accessible, capable de valoriser la diversité cognitive et de soutenir les stratégies compensatoires identifiées dans les parties précédentes, telles que l'usage de supports visuels, la structuration personnelle du travail, ou l'adaptation de la perception spatiale.

VI - Conclusion générale :

Cette étude montre que les personnes concernées ont mis en place des méthodes de manière largement autonome, des mécanismes d'adaptation leur permettant de faire face aux exigences de la formation et du métier. En l'absence de soutien institutionnel structuré, ces stratégies apparaissent comme des réponses nécessaires pour poursuivre les études et accéder à la profession.

Les parcours analysés indiquent que ces ajustements ne sont pas ponctuels, mais qu'ils s'inscrivent dans la durée. Ils correspondent à des manières de travailler, de traiter l'information et d'organiser les projets, construites progressivement au fil de la formation. Ces stratégies participent ainsi à la construction d'une pratique architecturale adaptée aux contraintes rencontrées, sans pour autant effacer les difficultés liées à la dyslexie.

Les entretiens et les réponses recueillies montrent une diversité de stratégies de compensation. Certaines reposent sur des approches visuelles et spatiales, notamment par le dessin, la maquette ou la modélisation, utilisées pour structurer la pensée et les projets. D'autres concernent l'organisation du travail, à travers des outils de planification ou des méthodes personnelles visant à pallier les difficultés de lecture et d'écriture. Le recours au travail collectif et à la collaboration avec les pairs apparaît comme un élément important, permettant de répartir les tâches et de s'appuyer sur des compétences complémentaires. Ces stratégies, développées durant la formation, se prolongent dans la pratique professionnelle, où elles sont adaptées aux contraintes du métier, à la gestion de projet et au travail en équipe.

Le caractère largement autonome de ces stratégies montre les limites des dispositifs d'accompagnement existants, en particulier pour les personnes formées avant la mise en place des politiques inclusives actuelles. Si des cadres légaux et des aménagements existent aujourd'hui dans certaines écoles d'architecture, leur application reste inégale et dépend souvent de la sensibilisation individuelle des enseignants.

Les parcours étudiés soulignent ainsi un écart entre les dispositifs proposés et les besoins réels des étudiants dyslexiques, ainsi qu'une absence d'harmonisation à l'échelle nationale. Principalement portée sur des personnes ayant étudié entre 2000 et 2010, l'étude réalisée dans ce mémoire apporte des réponses sur des parcours construits dans un contexte peu inclusif. Elle ouvre des perspectives pour de futurs travaux, notamment en interrogeant l'expérience actuelle des étudiants dyslexiques en école d'architecture, afin d'évaluer l'efficacité des dispositifs existants et leur mise en œuvre concrète. Si cela servirait pour mieux comprendre les parcours interrompus ou les difficultés persistantes, souvent peu visibles dans les discours institutionnels.

De plus, ces observations montrent que l'inclusion ne se limite pas à l'aménagement des besoins spécifiques : elle constitue un apprentissage essentiel pour la pratique architecturale elle-même. Former des architectes capables de comprendre et de prendre en compte la diversité des profils, des perceptions et des besoins est une condition pour réussir des projets réellement inclusifs et adaptés aux utilisateurs finaux. Cela implique également que les enseignants adoptent une pédagogie ouverte et flexible, capable de s'adapter aux différentes manières d'apprendre, et de valoriser les compétences atypiques des étudiants. Une formation inclusive développe non seulement la réussite individuelle, mais encourage aussi une approche professionnelle plus compréhensive, collaborative et humaine, où la diversité cognitive devient une ressource pour concevoir des projets enrichis et sensibles aux besoins des autres.

Ainsi, cette étude montre à la fois les capacités d'adaptation développées par les architectes dyslexiques et les limites des dispositifs d'accompagnement en école d'architecture. Elle invite à réfléchir à une meilleure prise en compte de la diversité cognitive, tant dans la formation que dans la pratique professionnelle, afin de réduire les inégalités de parcours et d'améliorer les conditions d'apprentissage et de travail.

Enfin, ces résultats invitent à repenser la formation et la pratique professionnelle : les écoles pourraient intégrer des dispositifs inclusifs réellement efficaces, proposer des supports pédagogiques diversifiés, renforcer les accompagnements personnalisés et développer l'usage d'outils numériques adaptés. La profession, de son côté, gagnerait à reconnaître et à valoriser ces stratégies de

compensation, en transformant ce qui relève aujourd'hui d'une adaptation contrainte en une véritable ressource créative et méthodologique.

Cependant, ces avancées ne pourront être pleinement effectives sans une remise en question des structures institutionnelles elles-mêmes. Le manque de formation spécifique des personnels administratifs et surtout des enseignants demeure un frein majeur à la mise en œuvre concrète de l'inclusion. Or, ce sont ces derniers qui détiennent, dans la pratique quotidienne, le pouvoir décisionnel sur les aménagements accordés aux étudiant(e)s, faisant ainsi peser la réussite ou l'échec d'un parcours sur un niveau de sensibilisation encore trop inégal.

Pour finir, tant que la compréhension de la dyslexie dépendra de la sensibilité individuelle plutôt que d'une formation institutionnalisée, l'inclusion restera une exception, et non une norme.

Pistes de réflexion pour prolonger le mémoire :

En travaillant sur ce mémoire, j'ai constaté qu'il existe un réel blocage administratif concernant les aménagements pour les étudiants dyslexiques. J'ai l'impression que nous manquons encore de connaissances sur ce sujet, et que chaque école applique la loi sur l'égalité des chances à sa manière. C'est ce qui m'amène à penser qu'il y aurait un travail de recherche important à mener uniquement sur la façon dont les 20 écoles d'architecture gèrent l'accès aux dispositifs d'aménagement.

Concrètement, dès qu'un étudiant dyslexique arrive dans une école, on lui dit : « d'accord, vous êtes dyslexique, il va falloir faire telle ou telle démarche pour obtenir des aménagements ». Ce qui implique de revoir un médecin, de faire établir un document, de transmettre cela à l'école, puis d'attendre que l'école détermine ce qui est possible ou pas. Rien que ce parcours administratif mériterait une étude approfondie : comment se déroule cette chaîne dans chaque école ? Qui décide quoi ? Est-ce cohérent ? Comment l'école gère-t-elle ensuite les aménagements recommandés par le médecin ?

Il me semble important de comparer les 20 écoles pour comprendre si elles appliquent les mêmes démarches ou si, au contraire, il existe des disparités qui remettent en question l'égalité des chances. Car aujourd'hui, on a le sentiment que rien n'est homogène : ni les procédures, ni les délais, ni même la mise en place réelle des aménagements. Cela soulève une question : ne faudrait-il pas créer un modèle commun, un « exemple type », identique dans toutes les écoles, afin de garantir une égalité de traitement ?

Une deuxième piste de recherche concerne le lien avec Parcoursup. Quand un étudiant est accepté en école d'architecture, rien n'indique automatiquement à l'école qu'il avait des aménagements au lycée, alors que c'est pourtant inscrit dans son dossier. Idéalement, Parcoursup devrait être capable

de transmettre cette information pour que l'école contacte directement l'étudiant et lui explique les démarches à faire, sans qu'il soit obligé de repartir de zéro. Cela éviterait des mois de retard et des situations où l'étudiant ne sait même pas qu'il doit refaire toute la procédure.

Je pense qu'il faudrait également s'interroger sur le fait que le tiers-temps soit aujourd'hui quasiment l'unique aménagement réellement mis en place. Alors qu'il existe d'autres méthodes, d'autres adaptations qui pourraient être utiles dans les écoles d'architecture, notamment en termes d'organisation, de pédagogie ou d'accessibilité du travail. Il me semblerait important de faire une recherche spécifique sur la diversité des aménagements possibles dans ces formations.

Enfin, je pense qu'une réflexion doit être menée autour de la formation des référents handicap et des professeurs. Les référents handicap savent-ils réellement ce qu'est la dyslexie et ses différentes formes ? Sont-ils capables de juger la pertinence d'un aménagement autrement qu'en appliquant uniquement le tiers-temps ? Et pour les professeurs, la question est encore plus problématique : ce sont souvent eux qui valident ou non la mise en place d'un aménagement, sans avoir reçu la moindre formation sur les troubles dyslexiques. Cela crée un cercle vicieux.

C'est pour toutes ces raisons que j'aimerais proposer cette note : pour montrer que ce mémoire ouvre des pistes de réflexion beaucoup plus larges. Comment améliorer l'accès aux dispositifs ? Comment harmoniser les démarches dans les écoles ? Comment assurer une vraie égalité des chances ? Comment former les référents et les enseignants pour éviter les réponses inadaptées ?

Dans vingt ans, il faudra peut-être revenir à cette image et se demander : qu'est-ce qui a changé en interrogeant des architectes qui ont étudié en 2025 dans les écoles d'architecture ? Est-ce que l'enseignement architectural aura su évoluer vers une pédagogie plus lisible, plus sensible aux différences cognitives, ou bien continuera-t-il de reposer sur des codes implicites que seuls certains parviennent à déchiffrer ? Par la suite, il serait aussi intéressant de se demander si les propositions formulées dans ce mémoire, les pistes d'aménagement ou d'adaptation envisagées ont, une fois mises en place, réellement porté leurs fruits : ont-elles aidé, transformé les pratiques, ou sont-elles restées théoriques ?

Remerciements :

Je souhaite tout d'abord remercier ma mère, qui a toujours été présente à mes côtés. Si ce travail a vu le jour, c'est en grande partie parce que ce sujet m'accompagne depuis toute ma scolarité et continue encore aujourd'hui de me concerner, y compris en cinquième année d'architecture. Tout au long de mon parcours, ma mère a toujours été là, en m'apportant un soutien constant, tant sur le plan moral que pratique. Elle a assuré les nombreuses démarches nécessaires, souvent complexes, liées aux rendez-vous orthophoniques, à la mise en place d'aménagements, ainsi qu'à l'accompagnement quotidien dans le travail scolaire.

Au-delà de cet accompagnement, elle a surtout toujours cru en moi et en mes capacités. Malgré les remarques et les doutes exprimés tout au long de ma scolarité, y compris au lycée, où il m'a été dit que je ne serais jamais prise en école d'architecture, elle m'a constamment encouragée à poursuivre dans cette voie. Même sans être la première de la classe ni obtenir les meilleures notes. Son soutien m'a permis de continuer, de persévérer et de croire en la légitimité de mon parcours.

Je tiens également à remercier Valentin Fritz et Anthyme Poirier pour leur aide tout au long de l'écriture de ce mémoire. Leur disponibilité, leurs relectures et leur aide dans l'organisation de mes idées ont largement contribué à la clarté et à la structuration de ce travail.

Je remercie enfin mes professeurs de séminaire, Anne Tuscher et Joachim Silvestre. Je leur suis reconnaissante d'avoir accepté et soutenu ce sujet, et de m'avoir accompagnée avec bienveillance tout au long de ce travail. Leur guidance a été importante, notamment pour m'aider à garder une distance critique et une ligne de recherche cohérente, ce qui est particulièrement difficile lorsque le sujet abordé touche à une expérience personnelle. Leur encadrement a permis à ce mémoire de trouver un équilibre entre engagement personnel et rigueur académique.

Bibliographie :

Agefiph. (2024, 3 juin). Les ressources pédagogiques de la Ressource Handicap Formation. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.agefiph.fr/conseil-pratiques/les-ressources-pedagogiques-de-la-ressource-handicap-formation>

Albero, B., Yurén, T., & Guérin, J. (dir.). (2018). *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur : culture numérique et développement humain*. Dijon : Éditions Raison et Passions. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3700>

ADA National Network. (s.d.). Research Brief: Higher Education and the ADA. Consulté le 18 décembre 2025, sur https://adata.org/research_brief/higher-education-and-ada

Belghith, F., Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P., Ferry, O., & Patros, T. (2024). *Repère bien-être et santé (2024)*. Observatoire national de la vie étudiante (OVE). Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.ove-national.education.fr/publication/repere-bien-etre-et-sante-2024/>

Ben-Akiva, M., & Haas, C. (2023). Collaborative Learning Experiences in a Changing Environment: Innovative Educational Approaches in Architecture. *Sustainability*, 13(16), 8895. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/16/8895>

California College of the Arts. (2021). Diversity, Equity, Inclusion, Belonging Commitments: Architecture Division. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://portal.cca.edu/learning/academic-programs/architecture-bfa/deib-architecture-division/>

Castle, H. (2022). Architecture firms start to recognise enhanced abilities that come with dyslexia. *RIBA Journal*. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.ribaj.com/intelligence/dyslexia-enhanced-ability-creativity-inventiveness/>

Centre de Ressources National Handicap (2024). *Les adaptations pédagogiques : recommandations pour l'accompagnement des apprentissages*. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.crn-handicap.fr/ressources/les-adaptations-peda-gogiques/>

El Safty, A., & Whitman, J. (2019). From critical to transformative pedagogy in architectural education. *Journal of Learning Spaces*, 8(1). Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.researchgate.net/publication/333089485> [From Critical to Transformative Pedagogy in Architectural Education](https://www.researchgate.net/publication/333089485)

Eid, C. (2019). La conception universelle de l'apprentissage : un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste. *Contexts et Didactiques*, 13. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://journals.openedition.org/ced/846>

Henderson, L., et al. (2013). *The inclusion of students with dyslexia in higher education*. *Journal of Learning Disabilities*, disponible via NIH / PMC. Consulté le 18 décembre 2025, sur https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4253321/?utm_

Holgate, P. (2015). Developing an inclusive curriculum of architecture for students with dyslexia. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 14(1), 87–99. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://researchportal.northumbria.ac.uk/en/publications/developing-an-inclusive-curriculum-of-architecture-for-students-w/>

Kağan Keçeci. (2025, 12 février). Comment les écoles d'architecture se préparent-elles pour demain ? *Dök Mimarlık*. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://dokmimarlik.com/en/how-are-architecture-schools-preparing-for-tomorrow/>

Kastor. (2024, 27 février). E#6 – Naomie, architecte au-delà de sa dyslexie [Podcast]. Consulté le 18 décembre 2025, sur https://www.ivoox.com/en/e-6-naomie-architecte-au-dela-sa-dyslexie-audios-mp3_rf_124914495_1.html

Manley, S., & de Graft-Johnson, A. (2003). *Disabled architects: Unlocking the potential for practice* (rapport de recherche commandé par le Royal Institute of British Architects). Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://uwe-repository.worktribe.com/output/958093/disabled-architects-unlocking-the-potential-for-practice>

Manley, S., de Graft-Johnson, A., & Lucking, K. (2011). *Disabled architects : Unlocking the potential for practice*. Royal Institute of British Architects (RIBA) & University of the West of England, Bristol. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://uwe-repository.worktribe.com/output/958093/disabled-architects-unlocking-the-potential-for-practice>

Manley, S., & de Graft-Johnson, A. (2013). *Towards inclusion: Rethinking architectural education*. *Construction Management and Economics*, 31(8), 914-927. <https://doi.org/10.1080/01446193.2013.797093>

Macakoğlu, K., & al. (2025). Higher education accessibility information in practice: A report on the accessibility of European universities. *Universal Access in the Information Society*, 24, 2673–2685. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-025-01224-4>

Ministère de la Culture. (s.d.). Enquête étudiants handicapés — Établissements d'enseignement supérieur Culture (EESC) [PDF]. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.culture.gouv.fr/content/download/21185/file/enquete-etudiantshandicapes-eesc.pdf>

Ministère de la Culture. (2025). Stratégie nationale pour l'architecture 2025-2029. Consulté le 18 décembre 2025, sur https://www.culture.gouv.fr/content/download/367053/pdf_file/Nouvelle%20strat%C3%A9gie%20nationale%20pour%20l%27architecture_2025-2029.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2025). Guide de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/guide-de-l-accompagnement-des-etudiants-en-situation-de-handicap-dans-l-enseignement-superieur-98534>

Ministère de la Santé, des Familles, de l'Autonomie et des Personnes handicapées. (2025). La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, 20 ans après. *Handicap.gouv.fr*. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://handicap.gouv.fr/la-loi-du-11-fevrier-2005-pour-legalite-des-droits-et-des-chances>

Mon Parcours Handicap. (2021, 9 décembre). Le témoignage de Manon, diplômée en architecture. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/temoignages/le-temoignage-de-manon-diplomee-en-architecture>

Ndombo, D. M., Ojo, S., & Osunmakinde, I. O. (2013). An intelligent integrative assistive system for dyslexic learners. *Journal of Assistive Technologies*, 7(3), 172–187. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://doi.org/10.1108/JAT-11-2012-0036>

National Architectural Accrediting Board (NAAB). (s.d.). About NAAB and accreditation. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.naab.org/>

Nom inconnu. (s.d.). *Je suis dyslexique et architecte...* Blog de Liliwood. Consulté le 18 décembre 2025, sur https://liliwood-architecture.over-blog.fr/pages/Je_suis_dyslexique_et_architecte-1792279.html

Nunès, E. (2018). Dyspraxique et élève en école d'ingénieur. *Le Monde*. Consulté le 18 décembre 2025, sur https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/10/10/dyspraxique-et-eleve-en-ecole-d-ingenieur_5367122_4401467.html

Nunès, E. (2024). L'accès aux études supérieures, une série d'obstacles pour les étudiants handicapés. *Le Monde Campus*. Consulté le 18 décembre 2025, sur https://www.lemonde.fr/campus/article/2024/11/05/l-acces-aux-etudes-superieures-une-serie-d-obstacles-pour-les-etudiants-handicapes_6376611_4401467.html

Université de Lyon / CIO Lyon Est. (2025). Cap vers l'enseignement supérieur – Livret pour accompagner les élèves en situation de handicap dans la poursuite des études supérieures (p. 37). École Nationale Supérieure d'Architecture de Saint-Étienne (ENSASE). Consulté le 18 décembre 2025, sur https://lyon-est.cio.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/cap_vers_enseignement_sup-09.01.19-3.pdf?utm

Université de Montréal. (s.d.). Pédagogie inclusive et Conception universelle de l'apprentissage. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.umontreal.ca/diversite/pedagogie-inclusive/>

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Education. Consulté le 18 décembre 2025, sur https://en.wikipedia.org/wiki/Social_model_of_disability

Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia : An International Journal of Research and Practice*, 20(4), 346–369. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25293652/>

UK Parliament. (1997). *Architects Act 1997 (c. 22)*. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1997/22/contents>

Vouglanis, T. (2023). The use of ICT in the education of students with dyslexia. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 8(2), 141–149. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://magnascientiapub.com/journals/msarr/sites/default/files/MSARR-2023-0117.pdf>

Wolff, U., & Lundberg, I. (2002). The prevalence of dyslexia among art students. *Dyslexia*, 8(1), 34–42. Consulté le 18 décembre 2025, sur <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/ID502Wd9/>

Table des figures :

Figure: Diagramme de synthèse des stratégies de compensation des architectes dyslexiques.

Source : élaboration personnelle, Sarah Schaal.

Glossaire :

1. Troubles cognitifs et neurodéveloppementaux

Dyslexie : trouble spécifique de l'apprentissage affectant la lecture, la reconnaissance des mots et le décodage du langage écrit.

Dysorthographe : trouble de l'écriture affectant la maîtrise de l'orthographe et de la transcription des mots.

Dysgraphie : trouble affectant la qualité de l'écriture manuscrite (lisibilité, organisation et fluidité).

Dyscalculie : trouble spécifique affectant les compétences numériques et la compréhension des nombres.

Dyspraxie : trouble du développement moteur affectant la planification et l'exécution de gestes coordonnés.

Dysphasie : trouble du langage oral qui impacte la compréhension et/ou la production de la parole.

TDAH (Trouble Déficit de l'Attention / Hyperactivité) : trouble neurodéveloppemental affectant l'attention, l'impulsivité et parfois l'hyperactivité.

Troubles spécifiques des apprentissages (TSA ou TSA-A) : catégorie englobant dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie et dysphasie.

Neuro-atypique : terme désignant une personne dont le fonctionnement neurologique diffère des normes majoritaires. Il inclut notamment les personnes présentant des troubles neurodéveloppementaux (comme la dyslexie, la dyspraxie, le TDAH, l'autisme) ou des profils cognitifs spécifiques. Être neuro-atypique implique une manière différente de penser, d'apprendre, de percevoir et d'interagir avec le monde, pouvant comporter à la fois des difficultés et des compétences particulières.

2. Dispositifs institutionnels et accompagnement

PPES (Programme Personnalisé d'Études Supérieures) : dispositif visant à adapter le parcours universitaire d'un étudiant en fonction de ses besoins spécifiques, incluant aménagements pédagogiques et suivi individualisé.

PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) : plan destiné aux élèves présentant des troubles des apprentissages pour leur proposer des mesures pédagogiques adaptées (tiers-temps, supports visuels...).

PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) : dispositif officiel pour les élèves en situation de handicap, détaillant les aménagements nécessaires et la coordination entre enseignants, familles et professionnels.

RQTH (Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé) : statut administratif français permettant aux personnes en situation de handicap d'accéder à des droits et aménagements spécifiques dans le milieu professionnel ou universitaire.

Tiers-temps : aménagement pédagogique consistant à accorder un temps supplémentaire (généralement un tiers du temps initial) lors d'un examen, d'un contrôle ou d'un rendu, afin de compenser les difficultés liées à un trouble spécifique des apprentissages, un handicap ou un trouble de l'attention. Ce dispositif vise à garantir des conditions d'évaluation plus équitables sans modifier les compétences évaluées.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances : loi française qui garantit l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Elle définit le handicap de façon large physique, sensoriel, mental, cognitif, psychique et établit le droit à des aménagements raisonnables dans l'enseignement, l'emploi, l'accès aux bâtiments, aux services publics et à la vie sociale. Elle impose aux établissements scolaires et aux institutions de mettre en œuvre des dispositifs d'accessibilité et d'accompagnement afin de permettre aux personnes en situation de handicap d'exercer leurs droits de manière équitable.

Transindividualité : concept issu de la philosophie et de la psychologie sociale, désignant la manière dont les individus se construisent et se développent à travers leurs interactions avec autrui et la société. Dans le contexte éducatif ou professionnel, la transindividualité souligne que les apprentissages, les compétences et les expériences ne sont pas purement personnels, mais émergent d'échanges, de collaborations et de contributions mutuelles.

Résumé :

Alors que les écoles d'architecture intègrent progressivement des dispositifs d'inclusion avec la loi de l'égalité des chances pour les étudiants en situation de handicap, notamment les profils dyslexiques, de nombreuses limites subsistent dans la reconnaissance de la diversité cognitive malgré des aménagements tels que le tiers temps ou les supports adaptés.

Ce mémoire cherche à comprendre comment les étudiants et architectes dyslexiques contournent les obstacles d'un enseignement et d'une pratique peu inclusive. À partir d'une démarche qualitative combinant des entretiens semi-directifs et un questionnaire en ligne, la recherche analyse les stratégies d'adaptation déployées. Elle vise à évaluer la qualité des aménagements pour les personnes dyslexiques dans le domaine de l'architecture.

En considérant la dyslexie non comme une déficience à compenser, mais comme une manière différente de percevoir et de traiter l'information pouvant enrichir les approches pédagogiques, ce travail interroge sur l'adaptation des formations en architecture à différentes façons d'apprendre et de concevoir.

Mots-clés : Dyslexie ; Aménagement ; Méthodologie ; Compensation ; Formation