

h e t s

Haute école de travail social
Genève

La dyslexie dans le milieu scolaire ordinaire

Processus d'intégration et d'adaptation des élèves dys dans les cycles genevois

Travail de bachelor effectué dans le cadre de la formation à la Haute Ecole de Travail Social de Genève

Elodie Perroud, PT21, option ES

Maria Elisabeth Vulliamy, PT21, option AS

Reda Safi, PT21, option AS

Sous la direction d'Anne Perriard et de Laurence Bachmann

Genève, janvier 2024

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que ses auteur.e.s

Remerciements

Nous adressons nos plus sincères remerciements à Madame Anne Perriard et Madame Laurence Bachmann pour leur précieux soutien et collaboration tout au long de ce travail de Bachelor.

Nous tenons également à exprimer notre gratitude auprès des familles qui ont accepté de nous recevoir et de répondre à nos questions. Leur témoignage a été extrêmement précieux pour nous permettre de mieux comprendre le vécu et les besoins des élèves dys.

Nos remerciements s'adressent également aux professionnel.le.s logopédistes, aux enseignant.e.s et au responsable des mesures dys qui ont volontiers répondu à nos questions, apportant un éclairage supplémentaire sur cette problématique complexe. Ainsi qu'à la direction du Cycle qui nous a ouvert ses portes. Leurs contributions ont nourri notre analyse et enrichi notre compréhension du sujet.

Enfin, nous remercions nos proches qui nous ont soutenus et encouragés pendant ces longs mois de travail. Leurs conseils et leur aide nous ont été très précieux.

Table des matières

Remerciements	2
Introduction.....	6
Thématique de recherche	6
Motivations	6
Objectifs et questions de recherche / hypothèses	10
Problématique	12
L'impact de la dyslexie au niveau sociétal	12
Outils théoriques et concepts	13
Définitions des troubles dys.....	13
L'éthique.....	16
Le passing	17
Le validisme	17
L'inclusion.....	18
L'estime de soi.....	18
La résilience	19
Méthodologie.....	20
Méthode.....	20
Les entretiens	20
Ressources et textes scientifiques	20
Histoire de vie	20
Outils et mesures dys	20
Mesures dys	21
Outils dys	21
Du point de vue juridique	21
Corpus.....	23
Profils de personnes recherchés	23
Lieux de recrutement.....	25
Les quartiers concernés par la recherche sous l'angle socio-économique	25
Analyse de données	26
Analyse	27
1. L'entreprise mettant en place des outils dys : du numérique pour les personnes ayant des troubles dys?	27
2. Les troubles dys et les assurances : une dissonance avec le monde médical.....	28
3. La directive du DIP : un monde prescrit	30
4. Début de réponse pour la première question de recherche	34

5. Le réseau dont bénéficient les jeunes : une source d'accompagnement.....	35
5.1 Les logopédistes : une ressource primordiale pour les adolescent.e.s dys	35
5.1.1 L'évolution de la pratique du point de vue des professionnel.le.s	35
5.1.2 Mesures et outils : les limites et les accessibilités	36
5.1.3 L'administratif : un tournant dans la prise en charge	39
5.1.4 Le réseau un engagement dans la collaboration	40
5.1.5 La vision des logopédistes sur les jeunes accompagné.e.s	41
5.2 Le responsable des mesures dys : une boussole au sein du Cycle	42
5.2.1 Repenser les évaluations : la métaphore de la voiture	42
5.2.2 Défis face à la stigmatisation et comment y faire face	43
5.3 L'enseignant.e : une personne clé dans la diffusion des mesures/outils	45
5.4 Les parents : un soutien pour leur enfant.....	47
5.4.1 Présentation des parents	47
5.4.2 Les facteurs socio-économiques : une influence sur l'accompagnement	47
5.4.3 Les perceptions nuancées des parents sur les troubles dys	48
5.4.4 Le réseau : un engagement dans la collaboration du point de vue des parents	49
5.5 Les adolescent.e.s dys : les acteur.rice.s principa.ux.les	51
5.5.1 Toujours se battre pour leurs droits, mais pas toujours pris en compte	52
5.5.2 Les évaluations et la famille : une source de pression et de stress	54
5.5.3 La liberté des professeur.e.s : des avantages ou des inconvénients qui peuvent impacter le quotidien des adolescent.e.s	55
5.5.4 Relation aux pairs : un impact sur l'estime de soi et une résilience	56
5.5.5 L'appropriation des mesures et des outils par les élèves dys.....	58
Conclusion	60
Synthèse	60
Retour sur cette expérience	62
Apports et limites	63
Apports	63
Limites	63
Perspectives	64
Apport pour le travail social et la posture professionnelle.....	65
Apport pour le travail social	65
Apport pour votre pratique professionnelle.....	68
Bibliographie	71
Annexes	75

Annexe 1 : Questions pour l'entreprise Go Biz	75
Annexe 2 : Questions pour les logopédistes	75
Annexe 3 : Questions pour les responsables des mesures dys	77
Annexe 4 : Questions pour les enseignant.e.s	77
Annexe 5 : Questions pour les adolescent.e.s dys	78
Annexe 6 : Questions pour les parents	78

Introduction

Thématique de recherche

Nous souhaitons aborder le sujet de la dyslexie chez les adolescent.e.s dans le milieu scolaire. Durant nos études au sein de la Haute Ecole de Travail Social, nous avons exploré la question du handicap mais majoritairement du point de vue du handicap “visible” (trisomie 21, autisme, handicap moteur, etc.). La thématique du handicap invisible (trouble du déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité ainsi que les troubles dys) est pourtant tout aussi importante.

Nous nous sommes ainsi intéressé.e.s aux adolescent.e.s du Cycle d’Orientation ayant des troubles dys – un handicap invisible, ce que nous cherchons justement à mettre en lumière. L’adolescence est une période qui marque une transition significative entre le passage de l’enfance à l’adulte et nous souhaitons relever ce qui est mis en place à Genève pour favoriser l’accompagnement de ces jeunes dans ce moment déjà délicat.

Dans notre travail de Bachelor, nous ne limiterons pas à aborder la dyslexie, mais nous nous intéresserons également aux autres formes de dys (telles que la dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie, etc.), dans la mesure du possible.

Alors, on ne devient pas dys... On naît dys.

Motivations

Pour cette partie, chaque personne du groupe de ce travail de Bachelor a écrit quelles étaient leurs motivations professionnelles et personnelles. La motivation de chacun.e est différente en fonction de son parcours ou histoire de vie.

Maria Elisabeth Vulliamy :

Au niveau de ma motivation professionnelle

Durant mes différentes formations pratiques dans le milieu scolaire et du handicap (trisomie, retard mental ou relationnel) au sein de la Haute Ecole de Travail Social, j’ai pu me rendre compte que savoir lire et écrire pouvait influencer la vie d’une personne, qu’elle soit dys ou non.

En effet, si une personne rencontre des difficultés dans ces domaines, cela peut lui fermer des portes une fois devenue adulte (comme trouver un travail ou faire des démarches administratives).

Par ailleurs, durant la seconde partie de ma formation pratique 1, j'ai eu l'opportunité de travailler avec des adolescent.e.s en situation de handicap (cité ci-dessus) de 12 à 15 ans du niveau du Cycle d'Orientation. J'ai pu constater que c'est une période de grand bouleversement pour ces dernier.e.s. Effectivement, dans cette tranche d'âge, ces jeunes affrontent beaucoup de choses en si peu de temps, comme la transformation physique, l'affirmation de soi, l'identification de soi au sein de sa famille et des ami.e.s, les premières relations amoureuses, etc.

Par rapport à la thématique de recherche, je trouve intéressant de se questionner et de s'interroger sur les jeunes de 12 à 15 ans qui sont dys, comment ils.elles se développent et peuvent s'affirmer en tant que personne par rapport aux autres.

Sans oublier que cette thématique de recherche, par rapport à mes motivations professionnelles, est une opportunité d'approfondir mes connaissances sur ce handicap "invisible" et d'en apprendre un peu plus. A la Haute Ecole de Travail Social, nous apprenons comment accompagner un handicap plus visible. Il est cependant regrettable, puisque que le champ du handicap est large, que la manière d'accompagner une personne dys soit rarement évoquée.

Ce travail de Bachelor sera alors l'occasion de combler ces lacunes.

Au niveau de ma motivation personnelle

J'ai reçu un diagnostic de dyslexie et de dysorthographe. Pendant longtemps, la dys était secondaire pour moi. Cependant, une fois arrivée au Cycle d'Orientation, je me suis rendu compte que cela influençait mon rapport avec les autres et moi-même. Je n'ai pourtant pas fait une demande pour bénéficier des mesures dys, car je ne me sentais pas légitime dans cette démarche.

Avec du recul, je sais que cela aurait pu me soulager dans certaines matières comme en français (lorsqu'on devait lire à haute voix en classe par exemple). Mais, est-ce que j'aurais connu des moqueries de la part de mes pairs si j'en avais fait la demande ?

Etant donné que je suis une personne dys et que je réalise un travail sur cette thématique, je sais que mon histoire de vie pourrait avoir un impact, je prendrai donc garde à ne pas la laisser

influencer les données. Mais cela sera l'occasion de comparer ce qui était mis en place quand j'étais une adolescente et les mesures actuelles.

Reda Safi :

En tant qu'étudiant à la Haute École de Travail Social, j'ai développé un intérêt pour le domaine du handicap lorsque j'ai réalisé un stage à l'Arche La Corolle. J'ai eu l'opportunité d'explorer différentes formes de handicap, principalement celles qui sont considérées comme « visibles ». Cependant, j'ai rapidement réalisé que la thématique du handicap invisible, tels que la dyslexie et les troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, méritait également une attention approfondie.

Mon choix de traiter spécifiquement de la dyslexie chez les adolescent.e.s dans le milieu scolaire découle d'un constat important : la période du cycle d'orientation est une étape cruciale marquant la transition entre l'enfance et l'âge adulte. J'ai été sensibilisé à la manière dont ces jeunes peuvent faire face à des difficultés supplémentaires liées à la stigmatisation et à la méconnaissance des troubles dys. Je suis donc convaincu que l'accompagnement adapté et la prise en compte des besoins des personnes concernées sont essentiels pour favoriser leur épanouissement scolaire et personnel.

Mon intérêt pour la dyslexie chez les jeunes est né lorsque j'ai rejoint la HETS. J'ai pu observer de près les mesures d'accompagnement mises en place pour des étudiant.e.s dyslexiques, donc parmi eux.elles sont des ami.e.s proches. Ceci a éveillé ma curiosité sur les différentes formes de dys existantes, me poussant à approfondir mes connaissances sur le sujet.

D'autre part, ma motivation à cibler spécifiquement les jeunes du Cycle d'Orientation découle de ma compréhension des défis auxquels ils.elles sont confronté.e.s en cette période de transition. Si on y ajoute la stigmatisation associée aux troubles dys, ces jeunes deviennent encore plus vulnérables. Même si je n'ai jamais été diagnostiqué dys, j'ai très mal vécu ma scolarité au Cycle. Je suis donc profondément motivé à contribuer au bien-être des personnes dys en faisant connaître leurs besoins spécifiques et en soutenant des mesures d'accompagnement appropriées.

Enfin, ce travail de bachelor représente pour moi une opportunité d'explorer une thématique en dehors de mon champ professionnel habituel, axé principalement sur la migration et la grande pauvreté. Cela me permet de découvrir une dimension essentielle et passionnante du

travail social, tout en élargissant mes compétences et ma compréhension des enjeux liés au handicap invisible.

En résumé, mes motivations professionnelles et personnelles se rejoignent dans l'envie d'approfondir mes connaissances sur les troubles dys chez les adolescent.e.s et de contribuer à une meilleure prise en compte de leurs besoins dans le milieu scolaire. Je suis déterminé à mener cette recherche avec mes camarades dans l'objectif d'apporter des informations précieuses pour améliorer l'accompagnement des personnes dys au sein du système éducatif.

Elodie Perroud :

Mes motivations professionnelles

Lors de ma première formation pratique dans une école de pédagogie spécialisée à Genève, j'ai découvert le travail au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Le but était d'apporter un accompagnement personnalisé en fonction des divers besoins des enfants ; j'ai donc eu l'occasion de collaborer avec une logopédiste qui travaillait deux jours par semaine dans cette école, car plusieurs enfants avaient des troubles dys. Pendant ma formation pratique, j'ai pu accompagner un petit groupe d'enfants à une activité de lecture avec la logopédiste ainsi qu'une enseignante spécialisée. J'ai constaté que les enfants ayant des troubles de l'apprentissage devaient fournir davantage d'efforts dans certains domaines comme la lecture et l'écriture. Cette expérience m'a permis de me questionner sur les troubles dys ainsi que sur la place de l'éducateur.rice dans l'accompagnement de ces élèves.

J'apprécie particulièrement la thématique que nous avons choisie, car elle concerne une population avec laquelle je n'ai jamais travaillé et qui m'intéresse, les adolescent.e.s. De plus, étant moi-même dyslexique, je sais que les troubles dys ne disparaissent pas avec le temps. Il est cependant possible d'apprendre à vivre avec en développant diverses stratégies pour pallier les difficultés rencontrées. Je pense que l'accompagnement des jeunes durant la période du Cycle d'Orientation peut être bénéfique parce que, peu importe le milieu dans lequel les adolescent.e.s évolueront, ils.elles auront besoin d'utiliser quotidiennement des compétences fondamentales telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques.

Ce travail me permettra de mieux comprendre les dispositifs mis en place dans les Cycles d'Orientation genevois pour les élèves dys et de découvrir comment des jeunes avec des troubles dys évoluent dans le milieu scolaire. En tant que future travailleuse sociale, je

m'interroge sur les méthodes d'accompagnement les plus appropriées pour soutenir ces jeunes.

Mes motivations personnelles

Dans mon enfance, on a détecté de la dyslexie chez moi. Le diagnostic est intervenu lorsque j'étais en troisième année primaire, ce qui m'a conduit à redoubler cette année-là. Par la suite, j'ai suivi une thérapie pendant 4 ans. Pourtant, lorsque je suis arrivée au Cycle d'Orientation, j'ai choisi de ne pas bénéficier des mesures d'aide liées à la dyslexie. Je ne me souviens pas pourquoi j'ai pris cette décision ; peut-être souhaitais-je simplement me fondre dans la masse et ne pas me démarquer en tant que dyslexique. J'avais peut-être également le sentiment que ma dyslexie appartenait au passé et que je pouvais m'en accommoder sans aide supplémentaire. Aussi loin que je m'en souviens, ma dyslexie n'a jamais été un frein dans ma socialisation et je n'ai pas le souvenir d'avoir subi des moqueries à ce sujet.

Nous avons choisi pour notre travail d'aborder les mesures dys dans les Cycles d'Orientation. Je suis du même avis que mon groupe lorsque nous parlons de l'adolescence comme une période charnière. Durant cette période, j'avais choisi pour ma part de mettre totalement de côté ma dyslexie. Ce travail me permettra de mieux comprendre les différents troubles dys et de découvrir les mesures mises en place ainsi que leurs bénéfices pour les élèves dys dans le canton de Genève. Pour finir, cette thématique m'oblige à différencier mon vécu de ce que nous allons apprendre afin de ne pas biaiser l'analyse.

Objectifs et questions de recherche / hypothèses

Notre question principale à laquelle nous chercherons à répondre tout au long de ce travail de Bachelor est : « *Comment les outils proposés par les professionnel.le.s se mettent en place pour les jeunes de 12 à 15 ans dans les Cycles d'Orientation genevois ?* »

Pour répondre à notre question principale, nous allons approfondir deux axes différents que nous vérifierons grâce à la partie d'analyse. L'un portera sur la diffusion des outils et des mesures par les professionnel.le.s et l'autre sera consacré à l'appropriation de ces derniers par les jeunes. Cela nous permettra d'apporter des pistes de réponse à nos questionnements.

La première question est : « *Comment les mesures et les outils pour les personnes dys sont-ils diffusés par les professionnel.le.s dans le contexte scolaire ?* »

Notre hypothèse est : nous pensons que les professionnel.le.s diffusent les outils et les mesures cependant ils.elles sont contraint.e.s d'appliquer une directive décidée notamment par le département de l'instruction publique. Cette dernière contient des limites et a pour rôle d'agir dans l'intérêt du jeune. Nous imaginons qu'il y a un écart entre le prescrit et le réel, ce qui peut avoir un impact dans la scolarité de ces jeunes.

La deuxième question est : « *Comment les jeunes de 12 à 15 ans ayant des troubles dys s'approprient les mesures et les outils qui leurs sont proposés dans les Cycles genevois ?* »

Notre hypothèse est : les adolescent.e.s de 12 à 15 ans rencontrent une période de changement significatif dans leur construction de soi. Nous supposons que cette période est charnière dans les relations entre les groupes de pairs. Nous imaginons que les adolescent.e.s ayant des troubles dys veulent se conformer aux normes sociales et appartenir à un groupe. C'est pour cela que nous pensons que certain.e.s d'entre eux.elles pratiquent le "passing" (nous développerons ce terme dans le chapitre *outils théoriques et concepts*) afin de pouvoir passer inaperçu.

Nous pensons que l'appropriation des mesures et des outils pour les jeunes dys dans le contexte scolaire varie chez les adolescent.e.s. Cela aurait un impact en fonction du niveau de motivation, des compétences d'autonomie, des conditions économiques, du soutien familial dont ils.elles bénéficient ou non, de leur propre estime et confiance en soi. De plus, le réseau qui s'articule autour du jeune aurait une influence positive dans son accompagnement.

Nous imaginons également que les différents niveaux de difficultés liées à leurs troubles dys qu'ils.elles manifestent, auraient une influence sur l'utilisation ou non des mesures/outils mis à leur disposition.

Notre objectif est de comprendre comment les outils destinés aux personnes dys sont appliqués à Genève. Nous souhaiterions savoir si les mesures dys sont utilisées par les adolescent.e.s. et si elles leur apportent une aide concrète. Notre but est d'identifier les actions favorisant l'intégration et le bien-être des adolescent.e.s dys dans le milieu scolaire. Nous souhaiterions également comprendre les obstacles qui pourraient entraver l'accès des élèves dys aux différentes mesures disponibles.

Problématique

L'impact de la dyslexie au niveau sociétal

D'après Leonova, Talia et Grillo, G. (2009), lorsque l'on mettait ensemble les mots-clés « dyslexie » et « estime de soi » dans la barre de recherche sur Google, nous trouvions plus de 592'000 résultats en anglais et 71'200 résultats en français.

De nos jours, en février 2023, nous trouvons en français 135'000 résultats (consulté le 26 février 2023).

En l'espace de 14 ans, ce sujet est encore recherché sur internet et ses résultats ont doublé. Nous pouvons nous demander si les personnes qui recherchent ces mots-clés le font pour se rassurer et se comparer ou pour trouver des pistes par rapport à leur trouble dys.

Qu'en est-il des adolescent.e.s entre 12-15 ans ? C'est une période riche en changements (physiques, biologiques et psychiques) et pendant laquelle leur propre identité se développe. C'est une transition de l'enfance à l'adulte.

D'après Drieu et al. (2016), certain.e.s jeunes peuvent se retrouver dans une situation de vulnérabilité :

Ces jeunes vulnérables se trouvent renvoyé.e.s à l'adolescence à des antécédents traumatiques, des tensions vécues dans l'intimité familiale ou dans les rapports aux pairs et à la culture (déracinement identitaire, double culture). Leurs potentialités à rebondir dépendent beaucoup de l'accueil au sein des lieux de soins et à l'école mais aussi de la construction d'une coréférence entre le soin et l'éducatif.

Les troubles dys sont considérés comme des handicaps invisibles. Selon Goffman (cité dans Combeau, 2020), « le handicap invisible est un handicap qui n'est pas apparent, ce qui revient, pour un individu, au fait d'avoir une limitation durable des possibilités d'interactions sans que l'entourage puisse comprendre qu'il s'agisse bien d'un handicap ».

D'après la définition de Goffman, un handicap invisible n'est pas apparent, ce qui est le cas pour les troubles dys. L'accompagnement des personnes dys demeure ainsi flou et confus sans diagnostic. Il est possible de croire – à tort – que l'adolescent.e ne souhaite pas travailler ou que ses difficultés relèvent d'un autre ordre.

Pour Daure, I. & Salaün, F. (2017), il est couramment pensé que le handicap est associé à des stigmates visibles sur le corps. Dans notre société, nous considérons que le handicap est

lié à la motricité ou à l'altération des sens visuels ou auditifs, en mettant en avant les aspects qui dysfonctionnent.

Pour ce travail, nous avons étudié les mesures mises en place à Genève.

A Genève, le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse genevoise (2023) a mis en place une nouvelle directive pour le soutien et les aménagements scolaires. Elle a pour but de définir les principes de la mise en place des mesures d'aménagements scolaires par l'enseignement régulier genevois.

D'un point de vue juridique, il existe différentes lois qui traitent des questions sur le droit des personnes en situation de handicap. Elles sont notamment inscrites dans la Constitution Suisse, dans une Loi Fédérale et la Loi sur l'instruction publique genevoise. Nous allons approfondir ce sujet dans « Outils théoriques et concepts ».

C'est pour ces raisons que nous avons décidé de choisir comme question de recherche « *Dans quelle mesure les outils proposés par les professionnel.le.s se mettent-ils en place pour les jeunes de 12 à 15 ans dans les Cycles d'Orientation genevois ?* ». Pour répondre à cette question de recherche, nous allons interroger des personnes ayant des points de vue différents et le comparer avec le prescrit.

Outils théoriques et concepts

Pour répondre à nos questions de recherche, nous allons d'abord définir scientifiquement ce que sont les troubles dys. Ensuite, nous aborderons de manière synthétique des éléments qui, selon nous, sont directement liés à la dys.

Définitions des troubles dys

Dyslexie : D'après Pannetier (2011), la dyslexie est une forme particulière parmi les difficultés à lire. La structure du mot le dit bien : « dys » vient du grec et signifie difficulté ; « lexie » a la même origine et signifie « mot » (p.12).

La dyslexie, étymologiquement parlant, se réfère à une difficulté tenace dans l'identification, la compréhension et la reproduction des symboles utilisés dans l'écriture. Cette condition entraîne des perturbations significatives dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe,

altère la compréhension des textes, et entraîne des répercussions sur les performances générales à l'école (Pannetier, 2011).

Selon Gerentes (s. d.), il existe trois formes de dyslexie : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte. La dyslexie phonologique se caractérise par des difficultés dans la conversion grapho-phonémique, affectant la capacité à analyser les mots et conduisant à une lecture basée sur la reconnaissance globale des mots ; la dyslexie de surface se manifeste par un déchiffrement systématique mais perturbé des mots, entraînant une lecture lente et des problèmes de compréhension. En réalité, les manifestations des troubles dyslexiques sont souvent plus complexes et moins tranchées.

Selon le Centre d'évaluation neuropsychologique et d'orientation pédagogique (s. d.), la dyslexie mixte se caractérise par des difficultés à la fois dans le décodage des mots et dans leur reconnaissance visuelle globale. Cela rend la lecture laborieuse pour les enfants atteints de ce type de dyslexie, car ils.elles ne sont à l'aise dans aucune des approches nécessaires à la lecture.

Pour les différentes définitions, nous nous sommes basé.e.s sur l'association dyslexie suisse romande (2023) :

Dysorthographe : La dysorthographe est un trouble spécifique des apprentissages lié à l'écriture, se caractérisant par des difficultés persistantes dans l'apprentissage de l'orthographe. Bien que la dyslexie soit souvent associée à la dysorthographe, cette dernière peut également se présenter de manière isolée ou coexister avec d'autres troubles de la famille des dys.

Dyscalculie : La dyscalculie se manifeste par une difficulté à saisir les opérations, les structures, les relations, les valeurs et les concepts mathématiques, qu'ils soient d'ordre algébrique, géométrique ou autre.

Dysphasie : La dysphasie se caractérise par des difficultés dans l'apprentissage et l'organisation du langage oral, se manifestant différemment de la dyslexie.

Dyspraxie : Ce trouble est souvent associé à des anomalies de repérage et d'organisation spatiale et à des difficultés de motricité des yeux qui perturbent l'appréhension de l'environnement par l'enfant.

Pour ce travail de Bachelor, nous utiliserons la définition du handicap de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), d'après le Comité national Coordination Action Handicap (CCAH) (s. d.) :

Est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromises.

Cette définition de l'OMS entre en désaccord avec la définition du handicap de Thomas (cité dans Masson, 2022) qui considère le handicap comme « une forme d'oppression qui implique l'imposition sociale de restrictions d'activité sur les personnes avec des déficiences, ainsi que le travail de sape, généré socialement, de leur bien-être psycho-émotionnel » (p.95). Le handicap est ainsi « une forme particulière de relations sociales inégales qui se manifeste à travers des pratiques oppressives et excluantes – le handicapisme – aux plans interpersonnel, organisationnel, culturel, et socio-structurel » (Thomas, 1999, cité dans Masson, 2022, p.95).

Selon cette définition les troubles dys peuvent devenir un handicap en fonction du contexte social et des moyens mis en place pour limiter les restrictions d'activité et les éventuelles oppressions.

De plus, nous pouvons considérer que la dys est un handicap puisqu'elle serait issue d'anomalie congénitale du développement cérébral (d'après Sulkes, 2022). Par ailleurs, la dys exerce une influence sur les résultats scolaires et peut compromettre la réussite des élèves à l'école (avec ou sans la demande des outils et des mesures dys).

Cependant, une autre définition pourrait définir la dys, les mesures et les outils pour les personnes dys. D'après le Larousse (s. d.), un handicap est :

Désavantage en poids, distance, points, etc., imposé au concurrent ; épreuve, course ou concours, dans lesquels les concurrents reçoivent ou rendent une avance de temps, de distance, de poids ou de points, de manière qu'ils aient tous, malgré leur valeur différente, une chance égale à la victoire.

Certes, cette définition est utilisée pour les compétitions. Nous pouvons toutefois utiliser cette définition dans son sens contraire : est-ce que les mesures et les outils sont un moyen pour les élèves dys d'avoir la même chance que leurs camarades non-dys dans leurs études?

Nous allons tenter de répondre à nos deux questions de recherche qui sont : « *Comment les mesures et les outils pour les personnes dys sont-ils diffusés par les professionnel.les dans le contexte scolaire ?* » ainsi que « *Comment les jeunes de 12 à 15 ans ayant des troubles dys s'approprient-ils les mesures et les outils qui leurs sont proposés dans les Cycles genevois ?* »

Pour ce faire nous allons définir et utiliser les concepts suivants : éthique, passing, validisme, inclusion, estime de soi et résilience.

L'éthique

L'éthique adopte une démarche dialectique dans le sens où elle met en œuvre un questionnement rigoureux qui révèle les failles de la logique et les contradictions du discours dans le but de les surmonter. Tout comme la morale, l'éthique examine ce que nous devrions faire ou ne pas faire, mais elle se concentre principalement sur le raisonnement pour ou contre l'adoption d'un comportement face à un problème de nature morale. En résumé, l'éthique interroge de manière critique la morale, examine ses règles et recherche à leur égard des orientations réfléchies et justifiées. Au contraire de la morale qui impose ses préceptes de façon autoritaire, l'éthique n'est pas normative. Dès lors que les règles morales sont établies, les questionnements et problèmes qui en découlent relèvent du domaine de l'éthique (Phaneuf, 2012, cité dans S. Michaud, communication personnelle, 24 septembre 2021).

Selon Bouquet (2017), les travailleur.se.s sociaux.les font régulièrement face à des dilemmes éthiques, parfois inconsciemment. Chaque jour, ils.elles prennent des décisions éthiques sans nécessairement délibérer formellement sur les arguments en présence. Ils.elles agissent parfois intuitivement en fonction de la situation. D'autres fois, ils.elles font consciemment appel à l'éthique, surtout lorsque des tensions entre le discours et la pratique ou des conflits de valeurs surviennent.

Du point de vue du travail social, les professionnel.le.s s'appuient et se basent sur le code déontologique dans leur pratique. Par rapport à l'éthique, Avenir Social (2010) affirme dans le quatrième chapitre du code qui s'intitule « Principes d'action et normes de conduite » que : « La pratique du travail social est éthiquement fondée lorsqu'elle se réfère aux critères moraux et aux fondements de la profession (...). Les professionnel.le.s du travail social évaluent en permanence leur activité sous l'angle moral et professionnel » (p.12).

Selon Jost et Schnyder (2013), dans les établissements scolaires des questions éthiques émergent sur la non-discrimination lorsque les mesures dys sont accordées aux élèves capables de prouver leur handicap/troubles contrairement aux autres élèves de la classe.

Le passing

D'après Bosa et al. (2019), ce terme était à l'origine utilisé pour les personnes considérées comme noires et qui se faisaient passer pour des personnes blanches (vient de la période de ségrégation aux Etats-Unis) pour ne pas subir les oppressions systémiques liées au racisme. En quelques mots, cela signifie : la capacité d'une personne à être intégrée dans un groupe social dont elle ne ferait pas partie à l'origine. Le but étant de ne plus être une personne stigmatisée aux yeux de la société.

D'après ces mêmes auteurs (2019), le passing est un processus qui recouvre trois domaines:

- 1) Le franchissement d'une frontière raciale (indissociablement construite comme une barrière biologique, juridique et sociale) ;
- 2) Le caractère dissimulé de ce franchissement (généralement associé à une forme de tromperie ou de mystification) ;
- 3) L'accession à des droits et rétributions (matériels et symboliques) inaccessibles depuis la catégorie initiale d'assignation.

Le terme "passing" et son processus sont utilisés aujourd'hui dans d'autres communautés comme celle des LGBTQIA+, la classe sociale ou celui du handicap.

Nous pouvons faire le parallèle avec la dyslexie, où les jeunes peuvent parfois se sentir contraint.e.s de "passer" pour valides en dissimulant leurs difficultés en lecture et en écriture pour s'adapter aux normes dominantes de l'apprentissage dans les Cycles d'Orientation à Genève.

Le validisme

Le validisme ou le capacitisme désigne d'après la Commission du droit de l'Ontario (cité dans Parent, 2017) :

« [S]tructure de différenciation et de hiérarchisation sociale fondée sur la normalisation de certaines formes et fonctionnalités corporelles et sur l'exclusion des corps non conformes et

des personnes qui les habitent. Le capacitisme « fait système » au sens où il infuse et structure tous les aspects de la vie en société (subjectivités et identités, relations sociales et arrangements sociaux, institutions, représentations et environnements), et ce, dans toutes les sphères de la vie sociale » (p.193).

C'est pour cela que dans notre travail de Bachelor, nous considérons les personnes dys étant des personnes ayant un handicap invisible. En effet, ce sont des troubles qui sont plutôt « discrets » comparés à d'autres handicaps tels que les handicaps moteurs, par exemple.

Il nous semblait important d'aborder la question du validisme car il fait directement le lien avec le travail social. Les personnes concernées sont amenées à être stigmatisées et isolées par rapport à leur handicap.

L'inclusion

Selon Bouquet (2015), ce terme vient du latin « inclusio » : emprisonnement. Après être tombé en désuétude pendant une longue période, il réapparaît au XIXe siècle au sens d'insérer, c'est-à-dire de « faire entrer un élément dans un ensemble ». « Ce terme comporte deux aspects, l'inclusion ségrégation et l'inclusion intégrative ». Le terme est utilisé de manière positive, impliquant un objectif lié à l'insertion sociale, à l'intégration économique et à la participation sociale, culturelle et civique des individus et des groupes.

En complément, nous avons vu dans le cours de N. Lavanchy, que toute personne a une place définie dans la société peu importe ses caractéristiques personnelles. C'est ce qu'elle considère comme étant de l'inclusion (communication personnelle, 24 mars 2022).

Notre travail de Bachelor met en évidence l'importance de considérer le concept d'inclusion sociale. Celui-ci englobe la participation sociale, culturelle et civique, lors du diagnostic et du suivi des jeunes dys dans les Cycles d'Orientation à Genève. Le but est de garantir leur pleine participation et leur intégration économique.

L'estime de soi

Selon Doré (2017), le concept d'estime de soi est tout d'abord défini en psychologie par James : c'est la capacité à prendre conscience du moi. L'estime de soi représenterait, d'après lui, notre évaluation personnelle intime qui prend en compte les valeurs de l'individu qui se crée entre le soi réel et le soi idéal.

Effectivement, selon cette définition, l'estime de soi est basée sur la propre perception de chaque personne en fonction de son sentiment d'importance et de singularité. L'estime de soi peut être favorisée par des relations équilibrées avec autrui. Les relations interpersonnelles ainsi que les expériences de vie peuvent jouer un rôle crucial dans le développement et l'acquisition de l'estime de soi. De plus, la satisfaction au travail, la performance, la motivation, la stabilité émotionnelle, la gestion du stress, la gestion des conflits et pour terminer la gestion du bonheur seraient des éléments associés à l'estime de soi.

Selon la hiérarchie des besoins de Maslow, le besoin d'estime de soi occupe une place dans la pyramide des besoins humains. Pour Maslow, si le besoin d'estime de soi n'est pas comblé, il est impossible de se lancer dans un projet de vie.

Nous avons vu, l'estime de soi évolue avec l'environnement interpersonnel. Selon Thibault et al. (2019), si l'individu est rejeté par les autres, son estime de soi peut considérablement se dégrader. Il peut se révéler extrêmement compliqué de s'accepter lorsque l'environnement agit comme un "miroir social" et renvoie à la personne une image d'elle-même qui lui semble décevante. L'individu va donc s'éloigner de ce reflet qui lui paraît imparfait en cachant des aspects essentiels de son être au lieu de les accepter.

Dans le contexte scolaire, le lien avec l'estime de soi est complexe. Il varie d'un.e élève à l'autre car l'estime de soi est personnelle. Elle est influencée par divers facteurs, parmi lesquels figurent l'estime de soi de départ de l'individu, les expériences vécues à l'école et l'importance personnelle accordée à la réussite scolaire. Nous analyserons ce point en lien avec les adolescent.e.s ayant des troubles dys dans la partie « les adolescent.e.s dys et la période du Cycles d'Orientation : une période charnière ».

La résilience

D'après Anaut (2003), « La résilience, c'est la capacité de sortir vainqueur d'une épreuve qui aurait pu être traumatique, avec une force renouvelée » (p.33).

Adoptant la vision d'Anaut (2003), nous concevons donc la résilience comme la capacité à sortir victorieux d'une épreuve potentiellement traumatisante, émergeant de celle-ci avec une force intérieure régénérée.

Les récits personnels que nous avons recueillis deviendront ainsi des sources riches d'informations, nous éclairant sur les mécanismes de résilience propres à cette population.

Méthodologie

Afin de répondre à la question générale qui est : « *Dans quelle mesure, les outils proposés par les professionnel.le.s se mettent-ils en place pour les jeunes de 12 à 15 ans dans les Cycles d’Orientation genevois ?* » et aux deux questions de recherches qui sont : « *Comment les mesures et les outils pour les personnes dys sont-ils diffusés par les professionnel.les dans le contexte scolaire ?* » et « *Comment les jeunes de 12 à 15 ans ayant des troubles dys s’intègrent et s’adaptent dans les Cycles d’Orientation genevois ?* », nous avons utilisé différentes méthodes.

Méthode

Les entretiens

Pour répondre aux différentes questions de ce travail de Bachelor, nous avons réalisé des entretiens avec différentes personnes concernées par cette problématique, puis nous nous sommes basé.e.s sur l’enregistrement audio de ces entretiens. Le but était de récolter leurs témoignages, leurs expériences et les constats sur leur réalité du terrain.

Ressources et textes scientifiques

Nous sommes également basé.e.s sur des statistiques, de la documentation scientifique et des textes juridiques, politiques ou d’études de terrain.

Sans oublier que nous avons pu utiliser les données déjà récoltées dans d’autres travaux de Bachelor en lien avec notre thématique.

Histoire de vie

Dans ce travail, nous avons parlé de nos histoires de vie ainsi que de nos résonances. Nous avons donc fait de l’auto-ethnographie.

Outils et mesures dys

Dans le cadre de notre travail, nous avons voulu faire la distinction entre les outils et les mesures dys. Pour nous, il était important de faire la différence entre ces deux termes pour clarifier la compréhension des lecteur.rice.s.

Mesures dys

Dans ce travail, nous définissons les mesures dys comme étant une référence aux actions prises notamment par les professionnel.le.s du social (logopédistes, enseignant.e.s, etc.) pour répondre aux besoins des personnes ayant des troubles dys. Ces mesures consistent à fournir du temps supplémentaire lors d'examens, des supports pédagogiques adaptés tels que des outils technologiques, des stratégies d'apprentissages adaptées, des ajustements et des aménagements de classe, comme nous l'ont expliqué les deux logopédistes genevoises interrogées (communication personnelle, avril 2023).

Outils dys

Les outils dys font référence aux dispositifs matériels ou logiciels conçus spécifiquement pour soutenir les personnes atteintes de troubles de l'apprentissage. Ces outils visent à compenser les difficultés rencontrées par les personnes dys en offrant des fonctionnalités adaptées à leurs besoins.

D'après ces mêmes professionnelles, les outils sont des ressources, matériels ou logiciels pour faciliter l'apprentissage des personnes avec des troubles spécifiques des apprentissages. Dans le contexte des Cycles d'Orientation, les jeunes atteint.e.s de troubles spécifiques des apprentissages, telle que la dyslexie, peuvent bénéficier de certains outils pour les soutenir dans leur parcours scolaire. Par exemple, les logopédistes peuvent évaluer le niveau de dysorthographe et vérifier si l'enfant peut utiliser un dictionnaire électronique sans définition, comme le LexiBook. Ces demandes sont généralement formulées par les logopédistes dans le cadre d'un accompagnement global (communication personnelle, avril 2023).

Nous allons davantage développer les outils et les mesures dys dans la partie analyse « Mise en place des outils/mesures existantes pour les personnes dys à Genève ».

Du point de vue juridique

Il existe de nombreuses lois qui traitent des droits humains, que ce soit pour les mineur.e.s et/ou les personnes en situation de handicap. Elles visent, entre autres, à l'intégration, à la non-discrimination ainsi qu'à la protection des personnes en situation de handicap.

Nous avons choisi, pour ce travail, de sélectionner trois articles de loi suisses qui nous paraissent les plus pertinents.

Tout d'abord, il nous semble important de parler de la notion d'égalité qui se trouve dans les droits fondamentaux suisses, puisque les élèves ayant des troubles dys ne doivent pas subir de discrimination. De plus, les mesures dys ont pour but de limiter les inégalités liées aux difficultés d'apprentissage. Selon l'art.8 al.2 et al.4 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999, [Cst], « Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique. La loi prévoit des mesures en vue d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées. »

Ensuite, nous avons choisi de définir la notion du handicap. Selon l'art. 2 al.1 et al.5 de la Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées [LHand] « est considérée comme personne handicapée au sens de la présente loi toute personne dont la déficience corporelle, mentale ou psychique présumée durable l'empêche d'accomplir les actes de la vie quotidienne, d'entretenir des contacts sociaux, de se mouvoir, de suivre une formation ou une formation continue ou d'exercer une activité professionnelle, ou la gêne dans l'accomplissement de ces activités. Il y a inégalité dans : l'accès à la formation ou à la formation continue notamment lorsque :

- L'utilisation de moyens auxiliaires spécifiques aux personnes handicapées ou une assistance personnelle qui leur est nécessaire ne leur sont pas accordées ;
- La durée et l'aménagement des prestations de formation offertes ainsi que les examens exigés ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des personnes handicapées. »

Cet article permet de définir selon la loi qui est reconnu comme personne en situation de handicap ainsi que les potentielles inégalités d'accès à la formation.

Pour terminer, selon l'art. 25 de la Loi sur l'instruction publique du 17 septembre 2015 sur les élèves en grandes difficultés d'apprentissage [LIP] : « afin de soutenir et d'encadrer les élèves en grandes difficultés d'apprentissage, le département délivre des prestations complémentaires d'enseignement et prend des mesures d'organisation adaptées à l'âge des élèves. Ce soutien et cet encadrement peuvent prendre la forme de différents dispositifs ou aménagements, tels que l'adaptation des effectifs de classe, les appuis scolaires, les études surveillées, le tutorat, les classes ateliers ou encore les classes relais. »

Nous avons choisi cet article de loi car il est écrit que les élèves en grandes difficultés peuvent bénéficier en fonction de leurs âges de diverses prestations et aménagements.

Corpus

Profils de personnes recherchés

Pour ce travail de Bachelor, nous avons interviewé :

- **Deux logopédistes**

Nous avons réalisé des entretiens avec deux logopédistes. En effet, ce sont des professionnelles qui suivent les personnes dys via des thérapies. Elles font passer les tests et posent les diagnostics.

Elles travaillent également en réseau. Elles connaissent les enfants, les parents et sûrement les écoles où se trouvent les élèves qu'elles accompagnent. Il serait intéressant de connaître leur point de vue sur l'évolution de leur pratique ainsi que sur les outils que peuvent utiliser les personnes dys à l'école. De plus, elles pourraient nous renseigner sur la politique pour accompagner ces dernier.e.s et comment se met en place le réseau autour de l'élève.

Grâce à ces entretiens, nous avons pu découvrir les avantages/bénéfices ou les inconvénients de ces outils et mesures pour les élèves. A la suite de cela, elles ont pu nous expliquer quel est l'impact pour elles. Est-ce que les écoles s'alignent avec les professionnel.le.s et avancent dans une vision commune ?

- **Des élèves de 12-15 ans**

Avec notre travail, nous cherchons à savoir si les jeunes connaissent l'existence de ces outils. Nous nous demandons s'ils.elles les exploitent dans leur milieu scolaire et quels sont d'après eux.elles les bénéfices ou manques qu'ils.elles ressentent avec ces mesures.

Il est donc important de questionner les personnes concernées afin qu'ils.elles puissent parler de leur vécu.

Il est intéressant de comparer ce qui est disponible et mis en place à Genève pour les élèves dys, et savoir ce qu'il en est de la réalité. Est-ce que certains outils sont perçus comme superflus par les élèves ou au contraire essentiels ?

D'après nous, il est important de questionner directement cette population sur ce sujet puisque notre travail de Bachelor porte sur elle. Même si nous n'avons qu'un très faible échantillon, il nous donnera des indications sur le vécu et la réalité de ces jeunes.

- **Des parents**

Il est intéressant de questionner les parents des élèves dys. Peut-être que certain.e.s d'entre eux.elles, sont aussi des personnes dys. Nous pouvons nous demander quelle est la différence entre maintenant et avant la mise en place des outils (et aussi les interroger au niveau de l'adaptation et l'intégration de leurs enfants).

Est-ce qu'ils.elles ont des échanges avec les différent.e.s professionnel.le.s ?

Nous leur avons demandé qui a entrepris les démarches pour que leur enfant ait accès aux mesures dys et est-ce qu'ils.elles ont rencontré des freins dans leur mise en place.

- **Un ou une enseignant.e dans un Cycle d'Orientation et responsable des mesures dys**

Avoir le point de vue d'un ou une enseignant.e et du responsable de mesure dys nous a permis de nous rendre compte de ce qu'il se passe au sein de la classe et des écoles. Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s et les responsables ? Est-ce qu'un travail en réseau est mis en place et avec qui ?

- **Institution mettant en place des outils dys**

Lorsque nous avons rencontré pour la première fois ce groupe, il.elle nous a expliqué être une institution qui met en place et propose des outils informatiques pour les personnes dys dans la Suisse Romande (comme un lecteur qui lit et scanne le texte pour les étudiant.e.s et ensuite le relit à haute voix, par exemple). L'institution propose ces outils dans les écoles notamment.

Cependant, ils.elles nous ont exposé le fait que dans le canton de Genève, leur groupe n'était pas connu par les enseignant.e.s. Certain.e.s d'entre eux.elles ne savaient pas que leurs élèves pouvaient y avoir accès, en sachant que l'assurance invalidité finance ces outils.

Nous avons trouvé intéressant de questionner cette entreprise pour connaître leur point de vue et comment ils.elles mettent en place des outils dans le canton de Genève et particulièrement dans les Cycles d'Orientation.

Lieux de recrutement

Pour les logopédistes et l'entreprise privée qui met en place des outils, nous avons utilisé notre réseau. Nous avons en effet côtoyé durant nos premières formations pratiques et durant nos études divers professionnel.le.s.

Cependant, pour interviewer les élèves, les parents et les professionnel.le.s, nous avons décidé de poser nos questions au sein d'un Cycle d'Orientation.

Pour la réalisation des entretiens, nous avons dû demander des autorisations pour plusieurs raisons :

1. Les élèves ont entre 12-15 ans et sont donc mineur.e.s. Nous avons établi des autorisations parentales pour avoir la permission de nous entretenir avec eux.elles.
2. Nous voulons poser des questions à des professionnel.le.s au sein d'établissement scolaire qui sont donc soumis.e.s au secret professionnel. La Direction générale de l'enseignement obligatoire a donc étudié notre sujet de recherche pour nous autoriser ou non à nous rendre dans ces lieux.

Les quartiers concernés par la recherche sous l'angle socio-économique

Notre travail de recherche se concentre sur un Cycle d'Orientation genevois :

La population accueillie est répartie entre le quartier de la Servette, du Petit-Saconnex et de Pâquis-Sécheron.

D'après la Ville de Genève (2018), le quartier de la Servette et du Petit-Saconnex n'ont pas de risque marqué par l'exclusion et de la rupture sociale. Le taux de chômage y est inférieur au reste de la Ville de Genève.

Cependant, la situation socio-professionnelle de la famille et/ou des parents peut influencer la trajectoire de vie de leurs enfants. Par exemple, la zone du Grand-Pré, d'après la ville de Genève, a « un plus grand nombre de familles par rapport au reste du secteur présentent des situations sociales délicates, fragilisant l'inclusion sociale et le parcours des enfants et des jeunes » (p.6).

Ce Cycle accueille par ailleurs des élèves de la région de Satigny (Zimeysa, Satigny, Dardagny, Russin et La Plaine), une région viticole et agricole.

Au sein du Cycle cohabitent des populations diverses en termes socio-économique. Est-ce que le niveau socio-économique peut influencer le diagnostic ou le suivi d'un handicap tel que les troubles dys ?

Analyse de données

Avec tous ces éléments nous pourrons comparer entre le prescrit (qu'est-ce qui est inscrit au niveau des lois, des politiques et des règlements des différentes institutions) et le réel (comment ces règles sont mises en place par les différent.e.s acteur.rice.s concerné.e.s à Genève).

Analyse

Dans un premier temps, nous parlerons des outils et des mesures existants pour les personnes dys à Genève. Dans un second temps, nous les mettrons en perspective avec le réseau et le.la jeune lui.elle-même.

1. L'entreprise mettant en place des outils dys : du numérique pour les personnes ayant des troubles dys?

La directrice de cette entreprise nous a expliqué proposer des outils informatiques pour les personnes dys. Les aides qu'elle fournit aux personnes ayant des besoins spécifiques sont de l'ordre de l'assistance informatique, d'appareils électroniques (ordinateurs ou tablettes) et de périphériques informatiques.

Les personnes dys peuvent avoir accès à ces outils en faisant des démarches auprès de l'Assurance d'Invalidité (AI). Nous développerons davantage cette partie dans le chapitre « *Les troubles dys et les assurances : une dissonance avec le monde médical* ».

Cependant, la directrice nous a confié qu'il peut y avoir plusieurs freins dans la mise en place de ces outils. Premièrement, cette entreprise intervient principalement dans les cantons du Valais et de Vaud, ce qui représente un obstacle pour les personnes genevoises. De plus, il faut qu'il y ait une demande (du médecin ou du.de la thérapeute, notamment) pour en bénéficier.

Deuxièmement, toujours selon la directrice, la famille ou le.la jeune peuvent également ressentir une gêne : le manque de littératie numérique et la peur d'être stigmatisé.e par ses pairs représentent un frein au niveau humain. Sans oublier que les professionnel.le.s qui interviennent auprès des jeunes (l'école, les thérapeutes ou les enseignant.e.s) ne connaissent pas forcément ces outils ou ne savent pas les utiliser. Ces propos mettent clairement en lumière les effets du validisme dont nous avons parlé dans le chapitre théorique.

Finalement, la directrice nous a également confié que l'assurance-invalidité peut décourager l'accès à ces outils puisque cela peut être des démarches complexes pour les personnes concernées ainsi que pour leurs proches. La durée du processus, le temps d'attente ainsi que l'utilisation d'un vocabulaire technique sont ainsi des problèmes récurrents.

L'utilisation du numérique est clairement un outil et une piste pour l'amélioration de l'accompagnement des jeunes dys, ce qui rejoint les travaux de Bacqué (2015) sur les troubles de la lecture, la synthèse vocale est utilisable. Concernant les troubles de l'écriture, des outils tels que les correcteurs orthographiques, les dictionnaires virtuels ou la reconnaissance vocale intégrée dans l'environnement numérique de l'élève peuvent apporter une aide. Nous développerons dans le chapitre sur la politique genevoise l'usage du numérique dans le contexte scolaire dans le cadre d'un diagnostic de trouble dys.

Cependant, le regard de l'autre ou la méconnaissance peut avoir un impact sur le.la jeune et ceci constitue un effet systématique du validisme. Nous développerons cette partie dans « *Le réseau du.de la jeune : une source d'accompagnement* ».

2. Les troubles dys et les assurances : une dissonance avec le monde médical

Pour mieux comprendre le contexte des troubles dys, nous avons analysé certaines politiques qui entrent en compte dans le milieu scolaire.

D'après l'association Dyslexie suisse romande (2023), actuellement, l'assurance-invalidité (AI) peut entrer en matière sur le remboursement des moyens auxiliaires concernant les outils informatiques tels que du matériel ou des logiciels.

Cependant, le 7 décembre 2017, l'ancien conseiller des Etats Jean-René Fournier (membre du Parti démocrate-chrétien) a déposé le texte « La dyslexie grave ne doit-elle pas être reconnue par l'AI en l'inscrivant sur la liste en annexe de l'ordonnance concernant les infirmités congénitales, liste prévue à l'article 13 alinéa 2 LAI ? » (Conseil des Etats, 2018).

En effet, d'après l'article 13 al. 2 de la Loi fédérale sur l'assurance-invalidité du 19 juin 1959 (LAI), les assuré.e.s ont droit à des mesures médicales dans le traitement des malformations congénitales ou des maladies génétiques.

Par ailleurs, d'après l'article 14 al. 3 de la Loi fédérale sur l'assurance-invalidité du 19 juin 1959 (LAI), la logopédie n'est pas prise en charge par l'assurance.

Le Conseil fédéral a répondu le 14 février 2018 que :

Dans la mesure où aucun traitement médical de la dyslexie n'est possible, il n'existe pas de droit à des mesures médicales au sens de l'article 13 de la loi fédérale sur l'assurance-invalidité (LAI ; RS 831.20).

C'est pourquoi le traitement de la dyslexie repose avant tout sur des mesures dans le domaine scolaire et non pas sur des mesures médicales. Comme l'indique l'auteur de l'interpellation [Jean-René Fournier], toutes les mesures de pédagogie spécialisées et curatives sont passées sous la responsabilité des cantons en 2008 avec la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches (RPT). Depuis lors, l'AI n'est plus responsable des mesures relevant de la logopédie et de la thérapie psychomotrice (art. 14 LAI) (Conseil des Etats, 2018).

Avec le point de vue de Jean-René Fournier, nous apprenons deux choses :

1. La dyslexie grave n'est pas reconnue par LAI comme une infirmité congénitale. Cependant, comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, partie « Outils théoriques et concepts », la dys provient d'une anomalie congénitale du développement cérébral (Sulkes, 2022). Il y a peut-être une incohérence au niveau de la définition de la dys entre le monde médical et celui des assurances, puisque le texte de loi de LAI affirme que les assuré.e.s ont le droit à des mesures médicales s'ils.elles ont des maladies congénitales.

2. Le canton a décidé de prioriser l'accompagnement au niveau scolaire et non au niveau médical.

Est-ce que l'accompagnement par des logopédistes relève du niveau de la scolarité ou de la santé ? Malheureusement, d'après l'article 14 al. 3 de la Loi fédérale sur l'assurance-invalidité du 19 juin 1959 (LAI), l'assurance ne prend pas en charge les séances de logopédie.

D'après l'Université de Genève (s. d.), les personnes diplômées en logopédie doivent s'inscrire dans le Registre des professions de la santé (NAREG) comme pour les infirmier.e.s ou les ergothérapeutes.

Les prestations de ces dernier.e.s sont prises en charge par les assurances d'invalidité (LAI) (Association Suisse des Ergothérapeutes (ASE), s. d.), ce qui montre une différence de traitement entre les ergothérapeutes et les logopédistes.

D'après une des logopédistes avec qui nous nous sommes entretenu.e.s, il s'agit actuellement du Département de l'Instruction Publique qui rembourse les séances thérapeutiques. Auparavant, l'assurance-invalidité (AI) s'en chargeait (communication personnelle, 26 avril 2023).

Nous constatons alors que le problème des choix politiques et des assurances se trouve essentiellement au niveau de l'Assurance Invalidité qui n'entre pas en matière sur ces prestations. Cette décision politique peut donner le sentiment que les troubles dys sont minimisés en ne les considérant pas comme un handicap à part entière.

Ceci montre que les manières de définir le handicap sont des choix politiques, et que la définition actuelle constitue un frein à la proposition de mesures adéquates.

3. La directive du DIP : un monde prescrit

Le département de l'instruction publique (DIP), de la formation et de la jeunesse a mis en place une nouvelle directive pour le soutien et les aménagements scolaires. Cette directive est entrée en vigueur le 27 août 2018 et a pour but de définir les principes de la mise en place des mesures d'aménagements scolaires par l'enseignement régulier genevois.

Diverses mesures sont mises en place pour soutenir les élèves concerné.e.s par la directive, notamment :

- Rendre les documents plus accessibles grâce à une mise en page et une typographie adaptée.
- Utiliser une variété de médias, tels que textes, images et sons.
- Fournir des documents écrits liés au contenu enseigné en classe.
- S'assurer de la bonne compréhension des consignes.
- Offrir des conseils pour aider les élèves à organiser leur travail et planifier leurs tâches.
- Clarifier les domaines d'évaluation et les critères utilisés.
- Prévoir du temps supplémentaire pour la relecture lors des évaluations, y compris les récitations, les épreuves et les examens. (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2023).

Les mesures évoquées cherchent principalement à adapter les modalités d'apprentissage et d'évaluation afin de compenser les difficultés de ces élèves. Nous constatons une volonté d'équité dans l'accès à l'éducation, avec un accompagnement pédagogique renforcé. Cependant, l'efficacité concrète de ces dispositions dépend des moyens alloués et de leur

application sur le terrain. Tout repose sur la volonté dans la mise en place des mesures par les différent.e.s professionnel.le.s et en particulier les enseignant.e.s.

En résumé, ce paragraphe présente des mesures d'inclusion scolaire qui reflètent un objectif politique mais dont la mise en pratique reste à confirmer. Selon le responsable des mesures dys que nous avons interviewé, dans les Cycles, ils.elles mettent en place les mesures que le.la logopédiste préconise. L'analyse de nos entretiens montre que les professionnel.le.s ont une marge de manœuvre dans leurs applications. Le responsable des mesures dys nous a dit: « On est capable de presque tout faire », dénotant une certaine liberté et une adaptation aux besoins de chaque élève.

Concernant l'évaluation des aspects techniques de la langue : elle se rapporte à ne pas entraver la progression scolaire de l'élève sur la base de ce seul critère. De plus, dans toutes les matières à l'exception du français et des langues, les fautes d'orthographe et de syntaxe qui n'altèrent pas la compréhension ne peuvent excéder 10% de la note finale si l'évaluation ne porte pas sur cet aspect linguistique.

Pour les élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux telles que la dyslexie et la dysorthographe, l'évaluation de l'orthographe et de la syntaxe, dans toutes les branches, suit les recommandations de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée :

- Restreindre l'évaluation orthographique à des parties délimitées du travail plutôt qu'à l'ensemble.
- Ou en restreignant l'évaluation de l'orthographe à des aspects spécifiques comme les accords, les homophones, etc.

Ces deux points montrent que les « standards de normalité » issus du validisme ont été modifiés, et que ce ne sont pas les individus qui doivent se suradapter.

La direction de l'établissement scolaire a la responsabilité de veiller à la cohérence des mesures de soutien et d'adaptation mises en place pour les élèves à besoins spécifiques, en lien avec leur parcours scolaire. Elle supervise également leur application concrète. Les décisions concernant le choix et la mise en œuvre de ces mesures relèvent de la direction de l'établissement d'enseignement régulier, en collaboration éventuelle avec la direction générale compétente (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2023).

Il est important de noter que la politique genevoise reconnaît le droit des élèves ayant des troubles dys à des ajustements scolaires, comme le temps supplémentaire pour les évaluations, dans le but d'assurer un traitement équitable. Cependant, la façon dont cette

directive est appliquée varie en fonction de la flexibilité accordée aux établissements scolaires.

Les trois jeunes que nous avons rencontré.e.s, illustrent par différents exemples que, malgré les directives, des lacunes peuvent survenir dans la mise en œuvre de ces ajustements. Cela dépend souvent des décisions propres à chaque école. Le responsable des mesures dys du Cycle en question nous a dit : « Nous on octroie l'ordinateur sans problème. Je sais qu'il y a des Cycles, des fois, ils sont un peu plus réticents. » (communication personnelle, le 13 septembre 2023). Cette souplesse peut être bénéfique pour adapter les mesures aux besoins des élèves, mais elle peut également entraîner des incohérences dans la manière dont ces directives sont mises en place.

Au cours de nos entretiens, nous avons appris que la situation des élèves bénéficiant de mesures de pédagogie spécialisée faisait l'objet d'une collaboration avec les partenaires impliqué.e.s si nécessaire. Dans un document issu du DIP, les élèves, et si ces dernier.e.s sont mineur.e.s, leurs parents, sont impliqué.e.s dans ce processus conformément à l'article 13 de la loi sur l'instruction publique. Les directions générales assurent la cohérence globale du dispositif et supervisent également la mise en œuvre correcte des procédures spécifiques découlant de cette directive. Les soutiens et les ajustements scolaires sont adaptés en fonction des particularités de la situation de chaque élève, en suivant les principes énoncés ci-dessous (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2023).

Les élèves atteints de troubles neurodéveloppementaux, de déficiences motrices, sensorielles ou intellectuelles, de maladies invalidantes, ou en situation de handicap reconnue, bénéficient de mesures d'ajustement et de soutien. Celles-ci visent à fournir les limitations imposées par leur condition, en particulier ou en supprimant les obstacles à leur apprentissage et à leurs examens. Ces aménagements se concentrent sur l'adaptation des modalités d'apprentissage et d'évaluation, sans modifier les objectifs pédagogiques ni exempter de notes ou de matières. Ils ne doivent pas empêcher l'évaluation des compétences et connaissances acquises. Les aménagements accordés ne figurent pas sur les bulletins scolaires ni les certificats de fin de cursus (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2023).

Dans un document issu du DIP, en plus des critères énoncés dans les principes, l'école prend en considération la nature des impacts du trouble, de la déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, de la maladie invalidante ou de la situation de handicap sur l'apprentissage ou le parcours scolaire de l'élève. Concrètement, cela peut impliquer des ajustements tels que :

- L'utilisation d'outils de travail spécifiques (ordinateurs, télé-agrandisseurs, etc.) ou de références (dictionnaires orthographiques, mémos conçus par l'élève et approuvés par l'école).
- L'adaptation des supports de travail ou des modalités d'évaluation (agrandissement de documents, etc.).
- La création d'un environnement de travail facilitant l'apprentissage (réduction du nombre d'exercices ou d'items liés aux mêmes objectifs d'apprentissage, aide à la prise de notes, etc.).
- La mise à disposition de supports écrits et visuels pour expliquer et anticiper le déroulement des activités ou des évaluations.
- L'accompagnement de l'élève par un tiers (interprète en langue des signes, assistant en braille, AIS, etc.).
- L'extension du temps alloué pour les examens (jusqu'à un tiers) (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2023).

Les modalités d'évaluation peuvent être adaptées pour les élèves à besoins spécifiques. Par exemple, l'école peut leur permettre de s'assurer qu'ils.elles ont bien compris les consignes d'examen, ou remplacer partiellement ou totalement un examen écrit par une évaluation orale. Cependant, ces aménagements ne doivent pas modifier la capacité à évaluer si les objectifs pédagogiques sont atteints.

Le programme scolaire peut également être ajusté. L'utilisation d'outils de référence ou de supports de travail est autorisée pendant les activités et évaluations, du moment que cela ne fausse pas l'évaluation des compétences visées. Ainsi, un.e élève avec des difficultés en orthographe peut utiliser un dictionnaire ou un correcteur lors d'une production écrite, sauf si l'évaluation porte sur les aspects techniques de la langue. De même, un.e élève rencontrant des difficultés en mathématique peut utiliser des tables d'addition/multiplication ou une calculatrice pour résoudre des problèmes, tant que l'évaluation ne concerne pas le calcul algorithmique (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2023).

Nous voyons plusieurs points positifs dans ces dispositions. Il y a, tout d'abord, la volonté de prendre en compte les particularités de chaque élève pour adapter les mesures à leurs besoins spécifiques, ce qui est, selon nous, essentiel pour permettre une réelle inclusion. De plus, l'implication des parents et des élèves eux-mêmes, lorsqu'ils.elles sont en âge de participer aux décisions, favorise l'autonomie et l'appropriation des aménagements par l'élève.

Ensuite, la variété des mesures proposées : les divers outils de travail, l'adaptation des supports, l'accompagnement humain, l'aménagement du temps supplémentaire durant les examens, tous ces éléments que nous constatons couvrent des possibilités d'ajustements aux situations individuelles des élèves concerné.e.s.

Cette directive est manifestement centrée sur l'adaptation scolaire et n'aborde pas le travail d'acceptation et d'inclusion de ces élèves par leurs pairs. Cette nouvelle directive a une volonté d'inclusion en limitant les désavantages des élèves concerné.e.s. Il n'y a pas de prise de conscience du validisme.

Avec une meilleure connaissance des effets systémiques du validisme, il serait certainement possible de renforcer encore certains aspects pour garantir un accompagnement optimal de ces élèves. En précisant, par exemple, certaines mesures afin d'avoir une procédure similaire dans les différentes matières.

Par exemple, le responsable des mesures dys nous a fait part du fait que si tout le monde écrivait en Arial 12 avec un interligne de 1,5 cela aiderait davantage les élèves dys. Nous constatons qu'il est inscrit dans la directive que les documents doivent être rendus plus accessibles par l'utilisation d'une mise en page et d'une typographie adaptée mais que cette indication n'est pas assez précise pour garantir l'uniformisation de sa mise en place.

4. Début de réponse pour la première question de recherche

Avec cette première partie, nous avons quelques pistes pour répondre à l'une de nos questions de recherche :

La première question est : « *Comment les mesures et les outils dys sont-ils diffusés par les professionnel.le.s dans le contexte scolaire ?* » Nous avons émis l'hypothèse que les décisions prises par les professionnel.le.s pouvaient avoir un impact sur l'appropriation de ces outils pour ces jeunes.

Nous avons consulté la directive sur la mise en place des aménagements scolaires émise par le département de l'instruction publique genevois (DIP). Ce document nous a permis de mettre en lumière que cette nouvelle directive donne des informations sur les élèves concerné.e.s, les principes généraux des différents aménagements possibles ainsi que les outils qui peuvent être mis en place.

Si l'on se réfère à ce document, on constate que les différents établissements scolaires dans le canton de Genève disposent d'une certaine liberté dans la mise en œuvre des mesures et des outils. Les différent.e.s professionnel.le.s peuvent ainsi adapter les mesures tant que celles-ci correspondent aux principes de base de la directive.

Donc, l'appropriation de ces outils et des mesures pour ces adolescent.e.s ne dépend pas seulement du réseau primaire (la famille) ou secondaire (l'école ou les professionnel.le.s). Elle est en réalité beaucoup plus large et complexe ; elle englobe des politiques, des assurances ou des institutions.

Toutefois, nous pouvons nous demander – et nous le verrons par la suite – si l'élargissement du réseau impacte ou non la diffusion des mesures et des outils dans les Cycles d'Orientation et s'il y a des conséquences sur la scolarité des adolescent.e.s puisque ces mesures politiques doivent agir dans l'intérêt de ces dernier.e.s.

5. Le réseau dont bénéficient les jeunes : une source d'accompagnement

Nous verrons à travers les entretiens qu'il y a différent.e.s professionnel.le.s qui interviennent auprès des jeunes de 12-15 ans ayant des troubles dys. Ainsi, nous observerons la manière dont les professionnel.le.s diffusent les outils/mesures auprès de cette population dans un Cycle d'Orientation.

5.1 Les logopédistes : une ressource primordiale pour les adolescent.e.s dys

Nous avons mené des entretiens avec deux logopédistes. La première professionnelle travaille dans un cabinet privé depuis 23 ans et prend en charge des enfants et des adolescent.e.s de 3 ans et demi à 20 ans maximum. La deuxième professionnelle exerce depuis 4 ans, auprès d'enfants et des adolescent.e.s de 0 à 20 ans dans différents contextes (consultation, établissements spécialisés, écoles ordinaires). Grâce à ces entretiens nous avons pu relever plusieurs éléments.

5.1.1 L'évolution de la pratique du point de vue des professionnel.le.s

Ces deux logopédistes relèvent des évolutions significatives dans leur pratique ainsi que dans les procédures administratives au cours de leur carrière respective.

En ce qui concerne les diagnostics, une logopédiste confie que la terminologie s'est précisée. Pour le langage oral, le terme vague de « dysphasie » a été remplacé par celui plus spécifique de « trouble développemental du langage ».

Elles nous ont aussi appris que, pour le diagnostic de la dyslexie, l'utilisation de tests standardisés est requise mais ne suffit pas. Cependant, pour poser le diagnostic les professionnel.le.s ont besoin d'informations sur le parcours de l'enfant et/ou adolescent.e. Les logopédistes soulignent qu'il n'est pas toujours possible de conclure rapidement et que le diagnostic peut nécessiter d'être confirmé après une période de suivi et d'observation de l'évolution au cours d'une prise en charge. Une des deux professionnelles est en train de se former pour suivre des jeunes ayant une dyscalculie. Elle dit : « [J]e suis en train de me former pour ça. Puis suite à ça, je fais passer des tests... plus neuropsychiques, que quand j'ai commencé il y a 23 ans. Ce qui me permet de poser un diagnostic. ». Ce témoignage nous permet de constater qu'il y a une évolution des pratiques. Nous pouvons faire un lien avec le travail social qui tend vers une professionnalisation et une transformation des pratiques. En effet, d'après le cours de J. Stassen, depuis la fin des années 90, les buts du travail social sont parmi d'autres : réinsérer, être le porte-parole des nouveaux.lles exclu.e.s, faire face à des nouveaux enjeux comme la crise de l'emploi. Alors qu'auparavant, après la deuxième guerre mondiale, le travail social était d'être le porte-parole de la société dans une période où on s'occupait des marginaux.les et où le plein-emploi était la norme (communication personnelle, 14 octobre 2021).

Les deux logopédistes nous ont dit que les mesures d'aménagements scolaires préconisées se sont largement diversifiées afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves dys. Leur attribution requiert désormais l'adhésion des parents et de l'élève après explication détaillée de leur utilité par le.la thérapeute (communication personnelle, 2 mai 2023) et (communication personnelle, 26 avril 2023).

5.1.2 Mesures et outils : les limites et les accessibilités

Nous nous sommes également intéressé.e.s aux discours des parents et des élèves, en plus des logopédistes.

Durant les deux entretiens avec les logopédistes, plusieurs limites ont été évoquées quant à l'accessibilité aux outils et aux mesures pour les élèves dys.

Nous avons relevé que l'adolescence peut s'avérer être une période délicate dans la prise en charge des troubles dys. En effet, à cet âge, les jeunes sont souvent moins investi.e.s et

motivé.e.s dans leur thérapie. De plus, ils.elles peuvent refuser les aménagements scolaires par peur d'être stigmatisé.e.s par leurs pairs. Une des logopédistes nous a dit : « Souvent, on voit que les enfants sont très investis, ... pendant toute l'école primaire. Ensuite, si on les fait passer au Cycle, et qu'on les suit en logopédie, il faut vraiment qu'ils soient partie prenante. ... Mais on voit que c'est quand même une période difficile » (communication personnelle, 26 avril 2023). Selon le point de vue des logopédistes, le regard des autres prend une place très importante chez l'adolescent.e. Ainsi, certain.e.s préfèrent abandonner les mesures d'accompagnement pour ne pas paraître différent.e.s. Néanmoins, les réticences ne viennent pas uniquement des jeunes. Une logopédiste explique : « Les aménagements, ... on ne les propose pas à tout le monde et [pas] à n'importe qui. Il y a des familles qui refusent les aménagements dys, parce qu'ils ne [les] veulent pas ou ils se rendent compte que leurs enfants n'ont pas envie de se sentir stigmatisés » (communication personnelle, 26 avril 2023). Selon cette logopédiste, les familles peuvent également refuser les mesures d'aménagements.

Certains établissements scolaires ajoutent des barrières supplémentaires, en refusant l'utilisation de certains outils comme l'ordinateur. C'est ce que nous dit l'une des logopédistes : « Je sais qu'il y a certains Cycles, ... ils vont être plus réticents à la mise en place d'un ordinateur » (communication personnelle, 26 avril 2023).

Enfin, certain.e.s jeunes compensent les troubles dys en apprenant par cœur les sujets à étudier ou en travaillant davantage, comme l'a expliqué une des logopédistes : « Ils [les adolescent.e.s] arrivent à compenser certaines choses par l'appris par cœur ou par le fait de beaucoup travailler » (communication personnelle, 2 mai 2023). Ceci peut mener à un diagnostic tardif de certains troubles dys chez les adolescents.e.s et à l'impossibilité de mettre en place rapidement les mesures adéquates (communication personnelle, 2 mai 2023).

Pour une des logopédistes, c'est surtout le temps supplémentaire qui est vraiment demandé et qui est le plus utile. Elle insiste sur le fait qu'il est même indispensable (communication personnelle, 2 mai 2023). Le fait qu'il ne soit pas toujours respecté – comme nous l'ont rapporté les jeunes – devrait donc nous alerter. Cela nous renvoie au paradoxe entre le prescrit et le réel.

La logopédiste nous a dit que c'est aussi la responsabilité des élèves d'aller vers les enseignant.e.s et de leur signifier leur droit aux aménagements. Elle souligne qu'à l'école primaire, les élèves ont une classe beaucoup plus « familiale », alors qu'au Cycle, il y a beaucoup d'enseignant.e.s par classe et qu'il est donc plus difficile de se rappeler les

spécificités de chaque élève. Cette configuration renforce le validisme, car cela fait porter à la personne une double charge : elle est impactée dans ses apprentissages et elle doit demander de l'aide, alors que cela devrait être un droit.

Ce constat est confirmé par les propos de la mère de Daphné, qui est aussi enseignante. Elle déplore le fait que c'est trop souvent aux jeunes d'aller dire à l'enseignant.e les mesures auxquelles ils.elles ont le droit. Cette mère nous affirme que : « C'est toujours aux jeunes d'aller dire [les mesures ou outils auxquels ils.elles ont droit]. ... Cela rappelle au jeune aussi sa dys et c'est fatigant, c'est presque [comme si] les élèves doivent mendier les trucs auxquels ils ont droit » (communication personnelle, 8 novembre 2023).

L'un des responsables des mesures dys nous a expliqué que certaines personnes ont des sensibilités différentes à ce sujet. Il souligne qu'il existe des enseignant.e.s motivé.e.s à mettre en place des mesures, et que cela devrait être leur responsabilité. Quant à lui, il nous explique qu'il n'est pas là pour les surveiller ni pour observer ce qui se passe en classe mais à mettre en avant les mesures.

D'après les logopédistes que nous avons interrogées, divers éléments facilitent l'accompagnement des élèves dys pour avoir accès aux outils et mesures proposées. En première ligne, il y a l'adhésion et l'implication active des parents de l'adolescent.e concerné.e. Leur acceptation du trouble et leur soutien sont essentiels pour faciliter la mise en œuvre des aménagements.

De manière générale, une collaboration étroite entre la famille, les logopédistes et l'équipe pédagogique fluidifie considérablement le parcours scolaire. Nous avons appris par une des logopédistes que des enseignant.e.s sont demandeur.euse.s de conseils pour mieux accompagner les élèves dys (communication personnelle, 2 mai 2023).

Certains outils numériques s'avèrent très précieux pour contourner les difficultés : dictionnaires électroniques, ordinateurs, synthèse vocale, etc. De plus, les deux logopédistes créent avec l'élève un guide personnalisé pour la relecture (communication personnelle, 2 mai 2023) et (communication personnelle, 26 avril 2023). La création de cet outil par le.la jeune et le.la professionnel.le, implique davantage l'adolescent.e dans l'utilisation de ce qui va lui être utile pour pallier ses difficultés.

Selon l'une des logopédistes, les adolescent.e.s sont davantage familiarisé.e.s avec les troubles dys qu'auparavant. Ceci a pour effet de dédramatiser l'accès aux outils et mesures pour les élèves qui en ont besoin. La professionnelle nous a dit : « J'ai l'impression que les

jeunes sont souvent habituées, ... [les jeunes] à qui j'ai mis des mesures, [ils.elles] connaissent souvent plusieurs personnes, qui ont déjà des mesures. J'ai l'impression que ça ... [les] aide » (communication personnelle, 2 mai 2023). Une des adolescentes confirme ces propos en nous faisant part qu'elle a une amie avec des troubles dys qui l'aide. Elle nous raconte : « Ma meilleure amie ..., elle est dys aussi. ... Elle m'aide. Une fois en maths la veille d'une évaluation, elle m'avait tout expliqué. On s'attend après les cours. On se soutient... » (communication personnelle, 8 novembre 2023).

Il y a aussi le groupe de parole entre jeunes dys qui leur permet de rompre l'isolement et de partager leurs expériences (communication personnelle, 2 mai 2023).

Pour finir, leur reconnaissance institutionnelle facilite la mise en place des aménagements nécessaires à la scolarité des élèves dys.

5.1.3 L'administratif : un tournant dans la prise en charge

Sur le plan administratif, les procédures ont changé puisque les logopédistes peuvent désormais directement rédiger les attestations de dyslexie/dysorthographe, ce qui accélère le processus. Cette nouvelle procédure a été mise en place au début de l'année civile (2023) ; auparavant, tout devait passer par le département de l'instruction publique (DIP). Ces changements de procédures tendent vers une simplification, même si l'administratif occupe une place très importante et croissante dans le travail des logopédistes. Le temps consacré aux tâches administratives est beaucoup plus conséquent que par le passé (communication personnelle, 26 avril 2023).

Néanmoins, une des professionnelles rapporte une politique de restriction progressive concernant la durée de prise en charge remboursée, notamment lorsque la prolongation de la thérapie est jugée nécessaire par le/la professionnel.le : une première demande de suivis thérapeutiques qui peut aller maximum jusqu'à 2 ans. Puis, il est possible de faire un premier renouvellement et de demander à nouveau 2 ans. Il est ensuite uniquement possible de renouveler sur un an alors que la durée de la prise en charge était auparavant plus étendue (communication personnelle, 26 avril 2023).

Cette même logopédiste dit : « [À] partir du deuxième renouvellement, on ne peut plus demander deux ans. Ensuite, on a juste demandé une année. Et là, il devient beaucoup plus difficile. Enfin, il faut vraiment bien [de] justifier la nécessité d'une cinquième année, voire d'une sixième année... . [C]'est vrai que l'Assurance Invalidité (AI) faisait beaucoup moins attention à ça » (communication personnelle, 26 avril 2023). Elle souligne cependant l'intérêt de la

«fenêtre thérapeutique», c'est-à-dire de faire une pause avant de reprendre ultérieurement, laissant le temps à l'enfant et/ou l'adolescent.e de consolider les acquis (communication personnelle, 26 avril 2023).

Les logopédistes jouent un rôle clé dans l'évaluation des besoins des élèves dys dans les Cycles d'Orientation à Genève. Leur responsabilité ne se limite pas à évaluer si un.e élève remplit les critères pour bénéficier des mesures, mais s'étend à la prise de décisions délicates entraînant des répercussions éthiques. Ces répercussions dépassent la vie scolaire (au-delà de la réussite) et atteignent la confiance et l'estime de soi (communication personnelle, avril 2023).

Ces témoignages illustrent comment la prise en charge des troubles dys a évolué vers plus de personnalisation des parcours de soins et d'aménagements, permettant d'optimiser les chances de succès scolaire des enfants et adolescent.e.s concerné.e.s. Cependant, cette approche plus qualitative se heurte à une tendance bureaucratique de restriction budgétaire.

5.1.4 Le réseau un engagement dans la collaboration

Les logopédistes interrogées s'accordent sur la nécessité d'impliquer les parents dans la prise en charge de leur enfant. Leur collaboration est essentielle selon elles pour assurer l'efficacité de la thérapie. De plus, leur adhésion est indispensable pour mettre en place des aménagements scolaires adaptés. Cependant, certaines familles ont des réticences qui peuvent freiner le bon déroulement de la prise en charge : une des logopédistes évoquait le cas d'une élève qui, malgré de bons résultats scolaires, présentait des troubles dys. Elle rencontrait des difficultés en orthographe qu'elle compensait. La jeune fille aurait pu bénéficier de certains aménagements, néanmoins, de crainte qu'elle ne soit stigmatisée par ses camarades, sa famille s'y était opposée. Ses parents redoutaient en effet que ces mesures d'accompagnement individuelles ne la marginalisent au sein de sa classe (communication personnelle, 26 avril 2023).

Les deux professionnelles entretiennent également des contacts réguliers avec les équipes pédagogiques des établissements scolaires. Elles s'assurent que les aménagements préconisés sont pertinents, en adaptant leurs recommandations au retour d'expérience des enseignant.e.s (communication personnelle, 2 mai 2023) et (communication personnelle, 26 avril 2023). Avec les adolescent.e.s suivi.e.s, elles réalisent des bilans périodiques pour ajuster les mesures. Néanmoins, elles rapportent que certain.e.s enseignant.e.s peuvent être réfractaires ou manquer de temps pour appliquer ces aménagements, les jeunes sont donc encouragé.e.s à faire valoir leurs droits auprès du corps enseignant. Il est important de noter

que les mesures dys sont mises en place avec l'accord de l'adolescent.e concerné.e ainsi que celui de ses parents (communication personnelle, 26 avril 2023).

La mention de la collaboration avec les enseignant.e.s et les parents montre comment les professionnel.le.s diffusent leurs outils et travaillent en réseau avec d'autres acteur.rice.s clé.e.s. Cette communication démontre l'importance de la diffusion des connaissances professionnelles dans l'environnement éducatif.

D'après le cours de S. Michaud, l'engagement dans la collaboration interprofessionnelle s'inscrit dans une perspective d'ouverture envers autrui en vue de s'enrichir personnellement. Elle représente une approche visant à optimiser sa pratique professionnelle, équivalant à une formation continue constante (communication personnelle, 26 octobre 2023). Nous relevons l'idée que la collaboration interprofessionnelle va au-delà d'une simple coopération et qu'elle constitue un processus dynamique d'apprentissage et d'amélioration continue pour tout le réseau professionnel.

Lorsque des outils technologiques compensatoires sont nécessaires, les logopédistes orientent leur patient.e vers des ergothérapeutes selon les besoins de l'adolescent.e. Une des professionnelles nous fait part de l'existence d'un groupe de parole entre pairs dyslexiques, animés par un.e logopédiste (communication personnelle, 2 mai 2023).

En résumé, ces logopédistes mettent en avant l'importance d'un travail en réseau étroit avec les familles et les équipes pédagogiques pour garantir un suivi optimal des adolescent.e.s dys, en adaptant les mesures au cas par cas.

5.1.5 La vision des logopédistes sur les jeunes accompagné.e.s

Les deux professionnelles relatent que certain.e.s adolescent.e.s refusent les aménagements scolaires par peur d'être moqué.e.s ou traité.e.s de « dyslexiques ». L'une rapporte des remarques blessantes d'un.e enseignant.e envers une élève : « Ce [n']est pas grave de toute façon tu vas redoubler » (communication personnelle, 2 mai 2023). Il est cependant, important de relever que les logopédistes notent aussi une évolution positive et davantage de compréhension (communication personnelle, 2 mai 2023).

Cette remarque faite par un.e enseignant.e nous interpelle : Quel est le travail fait sur la sensibilisation des troubles dys auprès du corps enseignant ?

Quant à l'utilisation des outils mis à disposition, elles expliquent que cela dépend beaucoup de chaque jeune. Certain.e.s n'en voient pas l'utilité ou les utilisent peu. Les logopédistes

soulignent l'importance de bien expliquer le fonctionnement et l'intérêt des outils adaptés pour favoriser leur emploi. Concernant le travail sur l'estime de soi, les deux insistent sur l'importance de valoriser les autres compétences du/de la jeune, de relativiser l'impact du trouble dys et de positiver les progrès. Elles cherchent à ce que le trouble ne définisse pas entièrement l'identité de l'adolescent.e (communication personnelle, 26 avril 2023 et communication personnelle, 2 mai 2023).

En effet, sur l'identité sociale d'après le cours de N. Lavanchy, c'est « l'identité en tant que conscience de sa spécificité ne se construit qu'au travers de la rencontre et de la comparaison avec les autres, ou plutôt par le fait de se distinguer, de se démarquer d'eux » (communication personnelle, 2 octobre 2023).

Enfin, sur l'impact de l'adolescence dans le suivi, elles s'accordent pour dire que c'est une période compliquée. Les adolescent.e.s ont tendance à être moins motivé.e.s et à avoir plus de mal à accepter leurs troubles (communication personnelle, 26 avril 2023) et (communication personnelle, 2 mai 2023).

5.2 Le responsable des mesures dys : une boussole au sein du Cycle

5.2.1 Repenser les évaluations : la métaphore de la voiture

Le responsable des mesures dys du Cycle a utilisé une métaphore pour expliquer que le temps supplémentaire accordé aux élèves dys : il a comparé cette mesure à l'augmentation du réservoir d'essence d'une voiture qui passerait de 60 à 80 litres. Avec cet ajout, on a un peu plus de temps (communication personnelle, 13 septembre 2023). Bien que nous puissions donner plus de temps aux élèves, il n'est pas possible de mettre plus que 60 litres dans le réservoir car les efforts de lecture peuvent générer une fatigue mentale importante. Par conséquent, même laisser davantage de temps pourrait ne pas donner l'effet escompté sur leur performance pendant l'examen (communication personnelle, 13 septembre 2023).

Le responsable des mesures suggère de repenser les évaluations en réduisant la redondance, notamment en mathématiques. L'idée est de maintenir les objectifs du Plan d'Études Romand (PER) tout en réduisant le nombre d'exercices, par exemple en passant de quinze à dix exercices sur les fractions. Cela permettrait de réduire le volume de travail de 30% tout en maintenant la conformité avec les attentes du PER. Selon lui, il serait plus avantageux de permettre à ces adolescent.e.s de devoir se concentrer – et donc se fatiguer – moins

longtemps mais mieux. Cette proposition remet en question l'utilité du tiers temps supplémentaire, qui s'avère parfois inefficace, surtout dans les matières scientifiques, et vise à mieux adapter les évaluations aux besoins des élèves dys (communication personnelle, 13 septembre 2023).

Nous constatons que cette approche exigerait un effort plus minutieux de la part des enseignant.e.s, car ils.elles devraient adapter les évaluations pour répondre aux besoins spécifiques des élèves dys. Le travail social et le domaine scolaire s'inscrivent pleinement en faveur de l'égalité des chances (communication personnelle, 13 septembre 2023).

Par ailleurs, le responsable nous a dit que le corps enseignant dispose d'une totale liberté au sein du Cycle pour faire preuve de créativité quant à l'application des mesures dys. De ce fait, cela pourrait rendre les évaluations plus justes pour les élèves dys en leur permettant de montrer leur compréhension des matières sans que des difficultés de lecture ne les pénalisent (communication personnelle, 13 septembre 2023).

Néanmoins, nous constatons que cette idée doit être nuancée au vu des entretiens avec des adolescent.e.s ayant des troubles. D'un côté, Vincent nous a signifié que le temps n'influence pas sur la qualité de son rendu ; il serait donc judicieux d'enlever certains exercices sans rajouter du temps supplémentaire (communication personnelle, 18 octobre 2023). D'un autre côté, Talia nous a témoigné qu'elle avait besoin du temps supplémentaire en raison de sa lenteur (communication personnelle, 19 octobre 2023).

5.2.2 Défis face à la stigmatisation et comment y faire face

Le responsable des mesures met en évidence les défis des élèves dys face à l'utilisation d'outils comme un ordinateur ou du temps supplémentaire. Il nous souligne que ce sont le plus souvent les élèves qui ont du mal à assumer leurs troubles dys. Cela met en lumière la nécessité de promouvoir une éducation plus inclusive qui valorise le respect des différences. Comme le dit le responsable, de nombreux.ses élèves ayant des troubles de l'apprentissage laissent leur ordinateur à la maison par honte. Nous constatons que cela peut relever d'un problème plus large de stigmatisation et de pression sociale, qui indiquerait que ces élèves peuvent ressentir une certaine insécurité ou peur d'être jugé.e.s par leurs camarades en raison de leurs besoins d'adaptation.

Le cas des jeunes dys qui évitent de recourir à leurs droits par crainte du regard de leurs camarades trouve un parallèle évident dans le contexte du non-recours aux prestations sociales à Genève que nous avons beaucoup étudié en 1ère année avec le module F8-

Politique sociale. Il existe plusieurs raisons de non-recours aux prestations. Parmi elles, il y a celle de la non-demande. La prestation est pourtant connue mais pas demandée par crainte d'être stigmatisé (Bonvin et al., 2020). En effet, ce critère fait largement écho à ce qui est vécu par de nombreux.ses élèves dys : la crainte d'être jugé.e, moqué.e par les camarades et les enseignant.e.s.

Dans les deux cas, la pression sociale et la stigmatisation jouent un rôle important. Les jeunes dys peuvent craindre d'être jugé.e.s s'ils.elles ont recours à des mesures, tout comme certaines personnes en situation de précarité à Genève peuvent éviter de demander de l'aide à cause des réflexions ou des remarques faites dans un service social.

Selon Jost et Schnyder (2013), dans les établissements scolaires des questions éthiques émergent sur la non-discrimination lorsque les mesures dys sont accordées aux élèves capables de prouver leur handicap/troubles contrairement aux autres élèves de la classe. Des questions importantes se posent : comment délimiter la frontière entre handicap/troubles et état de normalité ? Est-ce que cette frontière est légitime pour octroyer des mesures à un.e élève à la place d'un autre ?

Cependant, les mesures dys ont pour but de réduire les désavantages et constituent une étape importante afin de promouvoir l'égalité des chances pour les élèves ayant un handicap ou des troubles de l'apprentissage. La mise en place de ces mesures est néanmoins complexe car il est nécessaire qu'il y ait un équilibre entre rendre les directives énoncées et leurs applications (prescrit et réel).

Selon Jost et Schnyder (2013), il ne faut pas tomber dans l'excès inverse et donc discriminer les élèves sans handicap ou ceux.celles qui ont un handicap moins prononcé. A cet égard, nous comprenons qu'il ne faut pas diviser les élèves dans deux camps au sein de l'enseignement ordinaire : les ayants droit et les autres. Donner uniquement des mesures supplémentaires aux élèves dys peut possiblement créer une inégalité dans l'accès à l'éducation. Les élèves non dys pourraient se sentir désavantagé.e.s et exclu.e.s.

5.3 L'enseignant.e : une personne clé dans la diffusion des mesures/outils

Nous avons pu interviewer une enseignante de français d'un Cycle et voici les deux éléments qui sont ressortis de cet entretien :

1. La sensibilisation par rapport à l'accompagnement des élèves dys n'est pas comprise dans la formation de base pour les enseignant.e.s de français.

En effet, les enseignant.e.s qui souhaitent approfondir cette problématique et savoir comment aider les élèves dys doivent suivre une formation continue qui n'est pas obligatoire à l'Institut Universitaire de Formation pour des enseignant.e.s à Genève (communication personnelle, 13 septembre 2023).

Ce système peut être problématique au niveau de la prise en charge pour l'élève. Si ce.tte dernier.e se retrouve avec un.e enseignant.e qui a suivi cette formation, il.elle aura moins de difficulté à expliquer sa situation et les difficultés rencontrées dans son parcours scolaire. Alors qu'au contraire, si l'enseignant.e n'a pas été formé, l'étudiant.e pourrait se sentir jugé.e en raison des questions ou des remarques du.de la professionnel.le.

Pour l'anecdote, l'un.e des trois étudiant.e.s de ce travail de recherche a connu une situation par rapport au manque de formation des professionnel.le.s face à cette problématique :

Lors de sa rentrée scolaire au Collège, en 2016 (certes, ce travail de recherche porte sur les Cycles d'Orientation ; cependant, nous nous rendons compte que cette problématique existe dans différents contextes scolaires), l'étudiante est arrivée vers son enseignante de physique pour dire qu'elle était dyslexique et qu'elle avait le droit à des mesures dys. Cette dernière a répondu qu'il n'y avait pas besoin de mesure dys dans cette branche, car il n'y avait pas beaucoup de lecture à faire. L'étudiante a dû insister pour y avoir recours, alors que d'autres camarades de sa classe avaient cessé d'entreprendre la démarche dans cette matière à cause de la réticence de cette enseignante.

Entre la situation vécue par une des étudiantes de cette recherche et la remarque de l'enseignante de français, nous notons qu'il y a des risques que les élèves (quel que soit l'âge ou l'époque) utilisent la méthode du « passing » afin de se fondre dans la masse ou de vivre du validisme de la part des professionnel.le.s.

2. La communication entre les enseignant.e.s, le responsable dys, les élèves et les parents

D'après l'enseignante interviewée, il y a une communication importante entre ces différentes personnes : Les enseignant.e.s sont tenu.e.s au courant par le responsable des mesures dys par rapport à la situation du jeune. Si les professionnel.le.s rencontrent une difficulté liée à l'accompagnement, ils.elles contactent les parents des élèves dys (communication personnelle, 13 septembre 2023).

Donc, les enseignant.e.s ne sont pas abandonné.e.s par rapport au suivi de l'élève (ainsi que le.la jeune lui.elle-même), puisqu'ils.elles peuvent se référer à leur supérieur.e ou à la personne qui est responsable des mesures dys au sein de l'établissement.

Par rapport au regard des autres élèves non dys qui ne comprennent pas la situation de l'élève concerné.e, l'enseignante avec qui nous avons fait l'entretien n'hésite pas à répondre aux questions du reste de la classe (communication personnelle, 13 septembre 2023).

Cette stratégie permet d'explicitier les raisons pour lesquelles un.e élève a droit à des mesures dys à ses camarades et de ne pas laisser le doute planer sur la situation du.de la jeune dys. Cela contribue également à rendre la problématique plus visible, plutôt que d'en faire un sujet tabou.

En tant que travailleur.se.s sociaux.les, nous constatons que la relation entre les enseignant.e.s et les élève.s est verticale. Selon Janin (2004), les relations verticales sont définies par une différence de pouvoir entre les individus. Cette différence peut être : physique, matérielle, intellectuelle, morale et/ou sociale. L'auteur nous donne plusieurs exemples comme la relation parent et enfant, médecin et malade, enseignant.e et élève, etc.

Le déséquilibre présent dans la relation entre l'apprenant.e et son enseignant.e en termes de savoir et de statut peut intimider l'élève et l'empêcher de s'affirmer pour faire respecter ses droits et ses besoins. Ce rapport d'inégalité dans la relation peut être un frein important pour l'élève qui n'ose pas faire valoir ses droits.

Nous avons noté ce phénomène dans le témoignage d'une adolescente, Daphné. Elle nous a fait part que certain.e.s enseignant.e.s ne respectaient pas les mesures d'aménagement. Daphné nous a dit : "Ils [les enseignant.e.] savent mais ne veulent pas se compliquer la vie [pour mettre en place les mesures]. Mais je trouve que c'est leur boulot aussi. Je trouve que quand c'est un élève dys, il [ne] peut pas se défendre" (communication personnelle, 8

novembre 2023). Le fait que Daphné affirme que les personnes dys ne peuvent pas se défendre nous renvoie à cet enjeu de pouvoir dans cette relation verticale entre l'enseignant.e et l'élève.

De plus, nous avons déjà vu que les relations qu'entretiennent les personnes entre elles ainsi que les expériences de vie peuvent jouer un rôle important dans l'acquisition de l'estime de soi. Pour l'adolescent.e, le sentiment d'intimidation et le manque d'affirmation de soi peut révéler des doutes chez l'élève quant à sa légitimité à bénéficier des mesures d'aménagement. En outre, s'il.elle n'ose pas réclamer le respect des mesures dont il.elle a droit, cela découle probablement d'une perception dégradée de sa propre valeur.

5.4 Les parents : un soutien pour leur enfant

5.4.1 Présentation des parents

Nous avons pu nous entretenir avec trois parents (des mères) d'élèves ayant des troubles de l'apprentissage : la mère de Vincent, un adolescent de 12 ans, ainsi que la mère de Talia une adolescente du même âge et pour finir la maman de Daphné une élève de 14 ans.

5.4.2 Les facteurs socio-économiques : une influence sur l'accompagnement

La mère de Daphné met en lumière les difficultés socio-économiques auxquelles sont confrontées certain.e.s parents d'élèves dys, illustrant ainsi l'inégalité d'accès aux mesures d'aménagement. En tant que doyenne dans un Cycle, elle témoigne de son engagement à veiller à l'application des mesures pour les élèves de sa volée, mais également en tant que parent, elle constate le défi que représente la défense des droits de sa fille. Il en ressort que la situation socio-économique des trois mères que nous avons interrogées a un impact sur la scolarité de leurs enfants (communication personnelle, 8 novembre 2023).

La mère de Talia a des horaires irréguliers et son mari travaille également. Les deux parents accompagnent leur enfant en la suivant dans sa scolarité. D'ailleurs, la mère de Talia a des connaissances qui ont aussi des troubles dys, c'est donc une problématique qui lui est familière. Elle a aussi pris les devants : au Cycle, elle a donné tout de suite l'attestation de trouble neurodéveloppemental des apprentissages en lecture et en expression écrite pour que sa fille obtienne le droit aux mesures (communication personnelle, 19 octobre 2023).

Ceci nous permet de mettre en perspective deux choses : les parents avec des soucis socio-économiques sont beaucoup plus vulnérables face au système scolaire avec des enseignant.e.s qui seraient indifférent.e.s à la question. Mais des enseignant.e.s formé.e.s et plus sensibilisé.e.s seraient davantage impliqué.e.s et ne demanderaient pas que les parents viennent défendre leurs enfants sur des mesures pourtant reconnues.

Si nous prenons l'exemple de la mère de Daphné qui est enseignante en plus d'être maman, a des connaissances approfondies du système scolaire et des troubles dys. Elle souligne la capacité qu'elle a à défendre sa fille lorsque cela est nécessaire. Cependant, elle reconnaît que tous les parents ne disposent pas de ces mêmes ressources. Elle soulève ainsi une inégalité fondamentale : la capacité des parents à faire valoir les droits de leurs enfants dépend largement de leur niveau de familiarité avec le système et de leurs moyens socio-économiques (communication personnelle, 8 novembre 2023).

D'après la mère de Daphné, cette situation est en contradiction avec l'objectif de l'école, qui est de réduire les inégalités sociales entre élèves. Cette mère estime que les parents ne devraient pas avoir à assumer le rôle de défenseur.se.s de leurs enfants. C'est la responsabilité de l'école de prendre en charge ces mesures de manière équitable pour tout.e.s les élèves, indépendamment des ressources ou des connaissances des parents (communication personnelle, 8 novembre 2023).

5.4.3 Les perceptions nuancées des parents sur les troubles dys

Durant les entretiens deux des mères sur les trois interviewées ont une vision relativement similaire et semblent bien conscientes des difficultés de leur enfant, sans pour autant dramatiser la situation. Elles reconnaissent les troubles de lecture, d'écriture et de lenteur avérés chez leur enfant, qui ont été identifiés et diagnostiqués par des professionnel.le.s. Elles racontent les répercussions concrètes sur les apprentissages et la réalisation des évaluations à l'école. Toutes deux insistent sur le besoin d'accompagnement et d'aménagements pour leur enfant, comme le temps supplémentaire aux examens (communication personnelle, 19 octobre 2023 et communication personnelle, 8 novembre 2023).

Concernant ce qui précède, nous constatons que ces deux mères sont conscientes des difficultés de leur enfant, sans pour autant dramatiser ou au contraire minimiser ces troubles. Elles mettent l'accent sur le besoin pour leur enfant de bénéficier de ces mesures. Ces parents se montrent présents dans l'accompagnement de leur enfant ; ces familles sont donc une ressource pour le.la jeune.

Si la mère de Talia met en perspective les difficultés de sa fille en les comparant à un cousin dyslexique, elle ne semble pas pour autant les minimiser. Elle adopte une attitude nuancée, reconnaissant les troubles tout en les replaçant dans un contexte plus large (communication personnelle, 19 octobre 2023).

La mère de Daphné ne minimise pas non plus les troubles dys. Au contraire, elle paraît bien consciente de leur impact et cherche à obtenir la meilleure prise en charge possible pour sa fille, même si elle doit pour cela être perçue comme une mère envahissante par l'institution scolaire (communication personnelle, 8 novembre 2023).

Nous percevons dans cette dernière situation que cette mère qui se montre présente pour défendre les droits de sa fille est perçue comme trop envahissante. Dans l'entretien, elle utilise les termes de « parents chiants, procéduriers » (communication personnelle, 8 novembre 2023), lorsqu'elle parle de la façon dont l'établissement scolaire la perçoit, car elle veille à ce que les mesures soient correctement appliquées. Ceci nous interpelle : faire valoir les droits des élèves ayant des troubles dys serait-il en quelque sorte mal vu par les établissements ?

En revanche, la mère de Vincent semble avoir tendance à minimiser la dyslexie de son fils. Bien qu'elle reconnaisse qu'il a des problèmes de lecture et d'écriture, elle relativise la situation en expliquant que le trouble dys n'est pas assez flagrant chez son fils. Elle considère qu'aujourd'hui l'école « ils [l'école] détectent des dys hyper vite, pour un peu tout le monde » (communication personnelle, 18 octobre 2023).

Elle compare le cas de son fils à celui d'autres enfants dyslexiques qu'elle connaît et dont les troubles lui semblent plus sévères, nécessitant une prise en charge plus lourde.

Sa vision diverge ainsi des deux autres mamans, qui insistent sur la nécessité d'avoir un accompagnement ainsi que des mesures pour pallier le désavantage de leur enfant qui influence leur scolarité.

5.4.4 Le réseau : un engagement dans la collaboration du point de vue des parents

Dans les trois cas, ce sont les enseignant.e.s à l'école primaire qui ont initialement signalé des difficultés chez le.la jeune, essentiellement en lecture et en écriture. À la suite des bilans réalisés (OMP ou centres spécialisés), un trouble dys ou apparenté a été diagnostiqué.

Dans deux cas, l'enfant a ensuite bénéficié d'un suivi par un.e logopédiste, jugé efficace par les parents. Cependant, pour Vincent, la mère explique qu'ils ont reçu le diagnostic il y a un

an et demi mais que son fils n'a pas pu commencer sa thérapie faute de place chez les professionnel.le.s. Pour l'instant, seules des mesures pour pallier les troubles dys ont été mises en place à l'école (communication personnelle, 18 octobre 2023), (communication personnelle, 19 octobre 2023) et (communication personnelle, 8 novembre 2023).

Cette réalité nous montre l'importance d'une prise en charge rapide. Cet adolescent est actuellement en 9^{ème} : dans environ 2 ans et demi, sa scolarité obligatoire arrivera à son terme et aucune prise en charge thérapeutique n'a pu débuter (communication personnelle, 18 octobre 2023). De plus, dans la liste des mesures que les deux logopédistes interviewées préconisent, il y a notamment un guide de relecture co-construit avec le.la jeune (communication personnelle, 2 mai 2023) et (communication personnelle, 26 avril 2023). Nous constatons que, sans cet accompagnement thérapeutique, la mise en place des mesures est péjorée.

Il y a également un autre phénomène que nous observons. La mère de Vincent a expliqué les démarches qu'elle a entreprises pour prendre contact avec un.e logopédiste. Elle nous a dit : « Alors je me suis inscrite [sur une plateforme en ligne], mais après je ne vais pas téléphoner tous les mois... . Je vais peut-être m'informer [à nouveau], je [ne] sais pas. » (communication personnelle, le 18 octobre 2023).

Nous remarquons des similitudes avec la mère de Daphné qui est perçue comme trop envahissante par l'établissement scolaire. Dans ces deux cas, les parents doivent insister pour faire valoir les droits de leur enfant. La mère de Vincent est inscrite sur une plateforme afin que son enfant puisse bénéficier d'un.e logopédiste. Cependant, elle nous a appris qu'elle ne relance pas systématiquement les démarches. Cette mère doit insister, devenir envahissante pour que son fils puisse bénéficier d'un accompagnement adapté.

De manière générale, les parents relèvent que les démarches pour la mise en place des aménagements à l'école ont été relativement simples quand le diagnostic a été clairement établi. Cependant, l'application concrète de ces mesures par les enseignant.e.s et le respect des directives posent souvent problème.

Dans le cas de Talia, les mesures ont été présentées et validées à l'école primaire. Une enseignante particulièrement à l'écoute a facilité leur mise en place en classe. Lors du passage de l'enfant au Cycle, elle a transmis son dossier complet au nouvel établissement. La doyenne a alors recontacté les parents pour refaire un bilan dys et s'est engagée à instaurer les aménagements requis, avec l'implication des enseignant.e.s (communication personnelle, 19 octobre 2023).

Cependant, la mère de Talia n'a pas encore eu beaucoup d'échanges avec l'enseignante principale du Cycle au sujet des troubles de son enfant et des aménagements à prévoir. Elle envisage d'aborder le sujet lors de la prochaine rencontre parents-enseignant.e.s. Elle espère que tout.e.s les enseignant.e.s ont bien été informé.e.s des mesures octroyées à son enfant, mais se pose des questions à ce sujet (communication personnelle, 19 octobre 2023).

Pour Daphné, les démarches auprès de l'école pour la mise en place de mesures compensatoires à la suite du diagnostic se sont déroulées assez simplement dans un premier temps mais sa mère déplore que certain.e.s enseignant.e.s ne respectent pas les directives officielles concernant les aménagements pour les élèves dys, notamment en ce qui concerne la pondération de l'orthographe dans la notation. Elle doit donc intervenir régulièrement pour leur rappeler (communication personnelle, 8 novembre 2023).

Si cette mère souligne que le travail réalisé par les logopédistes est très efficace pour soutenir son enfant, elle estime en revanche que l'implication des enseignant.e.s à cet égard est beaucoup trop aléatoire et dépend essentiellement de leur bonne volonté ; le soutien et le respect des mesures varient beaucoup en fonction des professeur.e.s. Elle pense aussi que les directions des établissements gagneraient à mieux contrôler l'application des aménagements par les corps enseignant.e.s et que cette charge ne devrait pas reposer uniquement sur les parents, qui doivent régulièrement relancer les professeur.e.s et faire pression pour que les adaptations soient effectives (communication personnelle, 8 novembre 2023).

5.5 Les adolescent.e.s dys : les acteur.rice.s principa.ux.les

Les trois adolescent.e.s que nous avons rencontré.e.s nous ont fait part de leur vécu et de leur expérience, ainsi nous pouvons comprendre comment ils.elles s'approprient les mesures et les outils proposés dans les Cycles.

Comme notre analyse se porte sur le témoignage de trois adolescent.e.s qui ont répondu à notre travail de Bachelor, elle ne servira pas à répondre à la question initiale de manière générale ni à établir un fait valable pour tout le canton de Genève, mais à nous donner une idée plus concrète de la situation.

5.5.1 Toujours se battre pour leurs droits, mais pas toujours pris en compte

L'élève Daphné, qui est en R2/LC en dernière année du Cycle nous a raconté deux anecdotes:

1. Lors des tests pendant le cours d'anglais, cette élève doit toujours rappeler à son enseignante qu'elle a le droit à du temps supplémentaire. Cependant, cette professionnelle ne respecte ni le temps supplémentaire ni le fait de répondre à ses questions alors qu'elle en a le droit, rétorquant un simple « Et alors ? » (communication personnelle, 8 novembre 2023).
2. Certain.e.s enseignant.e.s profitent de la situation. En effet, d'après cette jeune, cela arrangerait certain.e.s professionnel.le.s que les élèves ne sont pas au courant des mesures et ils.elles en profiteraient pour ne pas respecter les mesures octroyées.

Il y a un cas similaire dans le récit de Talia, 12 ans, qui est en R3. Aucun trouble dys n'a été diagnostiqué chez cette jeune, mais elle souffre d'une lenteur au niveau de la lecture et bénéficie de mesures comme pour les personnes dys. Elle a eu 4 épreuves dans la même journée (normalement, l'école n'autorise que 3 examens le même jour) ; lors de son épreuve de géographie, son enseignant a refusé de lui donner du temps supplémentaire car il devait partir pour donner un cours dans une autre classe. Malheureusement, cette élève n'a pas pu finir son test. Durant l'entretien, elle nous a raconté cette histoire en pleurs (communication personnelle, 19 octobre 2023).

Normalement, elle aurait droit à un tiers de temps supplémentaire. Ses enseignant.e.s sont au courant de sa situation. Elle n'aurait donc pas besoin de leur rappeler qu'elle a le droit à des mesures en temps normal, puisque ses enseignant.e.s sont censé.e.s les respecter et les appliquer (communication personnelle, 19 octobre 2023).

Ces situations démontrent l'avis du responsable des mesures dys selon lequel chaque enseignant.e a sa propre sensibilité quant aux mesures (communication personnelle, 13 septembre 2023).

La réaction de l'enseignant, combinée à la perception du responsable des mesures dys, met en évidence le besoin d'une communication claire et d'une sensibilisation approfondie parmi le corps enseignant du Cycle. La mère de Daphné souligne de manière pertinente la nécessité d'une surveillance accrue de la mise en œuvre des directives d'aménagement et de soutien par les enseignant.e.s au sein de l'établissement (communication personnelle, 8 novembre 2023).

Son point de vue prend une résonance particulière à la lumière des récents incidents, notamment ceux vécu.e.s par les élèves. Le responsable des mesures dys, en exprimant son avis quant au suivi des enseignant.e.s, soulève des préoccupations quant à l'efficacité des dispositifs de contrôle actuel. Talia nous a mentionné que les mesures d'adaptation, tel que le temps supplémentaire, font une différence et la soulagent beaucoup. Ces mesures ont donc un impact positif (communication personnelle, 19 octobre 2023).

Il faudrait alors sensibiliser la classe et fournir des explications pour légitimer le droit de Talia à avoir plus de temps. Elle partage que certain.e.s enseignant.e.s sont conscient.e.s des besoins des élèves, mais qu'il y a une différence dans leur sensibilisation, ce qui souligne la nécessité d'une attention plus large et de la formation des enseignant.e.s sur les besoins des élèves ayant des difficultés. Cela rejoint les propos de l'enseignante de français qui affirme qu'il faut que le corps enseignant soit davantage formé et sensibilisé à la question des troubles dys chez les jeunes (communication personnelle, 13 septembre 2023).

Comme expliqué dans la partie « *Le responsable des mesures dys : une boussole au sein du Cycle* », il existe pourtant des solutions si le temps supplémentaire ne convient pas aux enseignant.e.s, comme supprimer des exercices. Les enseignant.e.s ont donc des ressources ou des pistes possibles face à cette problématique. Le responsable des mesures dys dit qu'il existe des solutions :

Parfois, les élèves peuvent être conduit.e.s devant les salles de la direction et s'absenter un moment du prochain cours pour terminer l'examen. Il est aussi possible de reprendre l'épreuve sur une pause de midi en rendant l'évaluation au.à la jeune, bien qu'il.elle ait pu réviser ou regarder des choses qu'il.elle n'avait pas comprises (communication personnelle, 13 septembre 2023).

Certes, il y a des risques de tricherie, mais un.e élève peut de toute façon tricher à tout moment à une évaluation (avant ou pendant).

Avec les récits de ces deux jeunes, nous nous rendons compte que les enseignant.e.s pratiquent du validisme et ne prennent pas au compte les mesures dont ils.elles bénéficient.

En ce qui concerne Vincent, qui a des rendez-vous hebdomadaires avec son orthophoniste pendant les heures de cours, il n'a pas pu bénéficier du même temps que les autres élèves lors d'un examen car il devait partir pour son rendez-vous. Comme les enseignant.e.s n'ont pas entrepris de démarches après coup, il n'a pu disposer ni du même temps que ses camarades, ni du temps supplémentaire auquel il a le droit.

Le problème que nous relevons est que tout.e.s les jeunes du Cycle sans exception que nous avons interrogé.e.s nous disent que cette mesure est loin d'être toujours respectée. C'est un sentiment général que nous souhaitons mettre en lumière. L'application des mesures met en évidence une disparité dans l'approche des enseignant.e.s envers les élèves dys. Bien que certain.e.s démontrent un engagement louable envers le soutien de ces élèves, il semble exister un écart important entre cette minorité et la majorité des enseignant.e.s.

Ces adolescent.e.s doivent souvent rappeler qu'ils.elles ont le droit à des mesures dys pour leurs tests à leurs enseignant.e.s. Malheureusement, chacun.e d'entre eux.elles a une histoire par rapport à cela.

Le témoignage de ces jeunes et de l'enseignante de français se rejoignent. Nous voyons que les enseignant.e.s n'ont pas été sensibilisé.e.s à cette problématique et font des remarques ou/et ont des réactions inappropriées.

Nous pouvons nous demander si les enseignant.e.s devraient avoir des cours sur comment accompagner des élèves dys ou avec un autre trouble dans leur formation et si cela pourrait diminuer les discriminations à ce sujet de leurs part.

5.5.2 Les évaluations et la famille : une source de pression et de stress

Talia, une élève dys du Cycle, partage son expérience quant au stress des évaluations. Avant chaque épreuve, elle ressent le besoin de prendre une grande inspiration. Un aspect notable de cette pression découle des annonces faites par certain.e.s enseignant.e.s au début des épreuves, précisant que certain.e.s élèves bénéficieront de temps supplémentaire.

Elle souligne que bien que cette information soit pertinente pour l'organisation des évaluations, elle peut involontairement intensifier la pression ressentie par les élèves dys (communication personnelle, 18 novembre 2023). Ces annonces publiques peuvent créer un sentiment d'exposition et de différenciation au sein de la classe. Ce processus complexe, de la demande des mesures à l'annonce publique devant la classe, contribue à un environnement où le stress préévaluation est plus fort. Il montre également les défis auxquels sont confronté.e.s les élèves dys, non seulement sur le plan scolaire mais aussi sur le plan émotionnel, des considérations sociales et des pressions familiales s'y ajoutant.

Au sein du Cycle, la charge de travail liée aux devoirs constitue un fardeau particulièrement lourd pour les élèves, comme le souligne la mère de Daphné (communication personnelle, 8 novembre 2023). Selon elle, cette pression, bien que non directement visible, exerce un poids

considérable sur les familles, générant un grand stress. Les parents, désireux de voir leurs enfants réussir sur le plan scolaire, ressentent cette tension accrue, mettant ainsi toute la famille sous une pression importante. Daphné témoigne également du stress inhérent à la dernière année du Cycle. Les attentes des enseignant.e.s, bien que motivé.e.s par de bonnes intentions, créent une atmosphère incitant les élèves à se sentir constamment sous pression.

5.5.3 La liberté des professeur.e.s : des avantages ou des inconvénients qui peuvent impacter le quotidien des adolescent.e.s

Comme les travailleur.se.s sociaux.les, les enseignant.e.s sont leurs propres outils. La manière dont ils.elles vont transmettre leurs connaissances, les méthodes appliquées ou l'attitude auront un impact et une influence sur les adolescent.e.s.

Comme nous avons vu dans le chapitre précédent, la réaction et la liberté des enseignant.e.s peuvent avoir un côté néfaste sur l'apprentissage et l'estime des élèves (refuser de répondre à une question, ne pas permettre de donner plus de temps libre ou profiter que les élèves ne connaissent pas les mesures auxquelles qu'ils.elles ont droit).

Cependant, le fait que les enseignant.e.s puissent enseigner librement les matières à étudier durant l'année pourrait aussi influencer positivement la méthodologie, apporter quelque chose de créatif ou de novateur dans la pratique professionnelle.

Dans le travail social, nous apprenons qu'il faut être attentif à la relation que nous avons avec nos bénéficiaires. Est-ce que nous avons une relation symétrique, asymétrique, verticale ou horizontale ? Quel est l'enjeu dans la situation ? En tant que professionnel.le, nous avons un certain pouvoir et une influence sur les personnes que nous accompagnons. Il est donc essentiel d'être conscient de la responsabilité qui en découle et de réfléchir attentivement à l'impact de nos paroles et de nos actes sur nos bénéficiaires (au niveau du non-recours avec la non-proposition pour le.la bénéficiaire afin qu'il.elle puisse avoir des droits).

Ceci est la même chose pour les enseignant.e.s avec leurs élèves. Ils.elles doivent faire attention à la charge mentale des jeunes, à la quantité de travail à faire en dehors des cours, à l'estime/confiance en soi et accepter les difficultés que ces dernier.e.s peuvent rencontrer au sein de leur scolarité.

Comme un.e travailleur.se social.e, un.e professionnel.le dans le domaine scolaire peut être autant une ressource/personne de confiance qu'être quelqu'un qui décourage ou qui est un frein pour l'adolescent.e.

5.5.4 Relation aux pairs : un impact sur l'estime de soi et une résilience

Nous avons relevé dans les entretiens avec les trois adolescent.e.s qu'il y a des similitudes dans les relations qu'ils.elles entretiennent avec leurs pairs.

Daphné nous a fait part qu'elle peut compter sur sa meilleure amie qui a aussi un trouble dys : les deux adolescentes se soutiennent mutuellement. Daphné affirme que ses troubles dys n'exercent aucune influence dans les relations qu'elle entretient avec ces autres copines car celles-ci acceptent sa dyslexie (communication personnelle, 8 novembre 2023).

Vincent raconte également être aidé par un ami très présent. Lui aussi a parlé de son trouble dys à ces ami.e.s et pour cet adolescent cela n'affecte pas les relations qu'il entretient avec ses pairs (communication personnelle, 18 octobre 2023). Enfin, Talia se sent aussi soutenue par ces ami.e.s (communication personnelle, 19 octobre 2023).

Ces témoignages nuancent les propos des logopédistes. L'une d'elle nous a exposé son point de vue concernant les jeunes qui ne veulent pas bénéficier des mesures : « [a]u niveau du cycle, je pense que c'est quand même une période assez charnière » (communication personnelle, 26 avril 2023). Elle explique qu'à cette période de leur vie, les jeunes ne veulent pas être stigmatisé.e.s par leurs pairs et ils.elles vont chercher à cacher leurs différences pour se fondre dans la masse (communication personnelle, 26 avril 2023). Les entretiens avec les trois adolescent.e.s nous montrent qu'ils.elles n'ont pas rencontré de difficulté pour en parler à leurs ami.e.s. L'autre logopédiste nuance les propos en disant qu'elle a l'impression que les jeunes qui bénéficient de mesures compensatoires connaissent souvent plusieurs autres personnes qui sont également aidées pour ces difficultés. D'après elle, le fait d'être familiarisé aux mesures compensatoires en connaissant d'autres adolescent.e.s qui en bénéficient constitue une aide (communication personnelle, 2 mai 2013).

Cependant, la dyslexie a pu générer des moqueries de la part de certain.e.s camarades, surtout à l'école primaire. Daphné s'est sentie rabaissée et mise à l'écart. En 9ème année, l'adolescente bénéficiait de l'accompagnement d'une enseignante de soutien dans plusieurs cours, en raison de ses difficultés. La présence de cette enseignante a malheureusement été la source de réflexions de la part de certain.e.s camarades. Elle nous a dit avoir reçu des réflexions du type : « Ah ! t'es dys » et « Ah ! t'es handicapée » (communication personnelle, 8 novembre 2023).

Avec le temps, les autres élèves ont appris à connaître Daphné et la situation s'est améliorée. Nous avons demandé à Daphné comment elle faisait face à ces réflexions et sa réponse a

été: « Je voyais vraiment la dyslexie comme un moins, alors que maintenant je le prends vraiment comme une partie de moi et je l'ai acceptée depuis longtemps. » (communication personnelle, 8 novembre 2023).

Lorsque Daphné explique que ses troubles dys font partie d'elle et qu'elle les a acceptés, nous pouvons faire le lien avec la résilience. Nous l'avons vu, selon Anaut (2003), « La résilience, c'est la capacité de sortir vainqueur d'une épreuve qui aurait pu être traumatique, avec une force renouvelée » (p.33). Avant, la jeune fille voyait ses troubles comme quelque chose de négatif qui la limitait. Lorsqu'elle a accepté que cela faisait partie d'elle, nous pouvons considérer selon la définition d'Anaut qu'elle en est sortie vainqueur.

La mère de Daphné met le doigt sur quelque chose que les logopédistes n'ont pas beaucoup évoqué. C'est le fait de rappeler constamment à l'élève qu'il.elle est dys, ce qui a un impact sur l'estime de soi. Selon elle, c'est comme si les élèves devaient « mendier pour des choses » auxquelles ils.elles ont parfaitement le droit (communication personnelle, 8 novembre 2023). C'est une phrase qui résonne beaucoup en nous car elle est citée par une mère qui est également enseignante dans un Cycle ; elle a donc un double regard.

Nous soulignons une résilience et une capacité à relativiser ces remarques que nous avons aussi observées chez Daphné. Cette dernière affirme qu'elle connaît « les personnages » et qu'elle a du recul avec l'expérience quant aux remarques (communication personnelle, 8 novembre 2023).

De son côté, Vincent a lui aussi mentionné avoir reçu, de la part de certain.e.s camarades, des commentaires du type « Apprends à lire », lorsqu'il lisait à voix haute et qu'il avait des difficultés sur un mot (communication personnelle, 18 octobre 2023). Nous lui avons demandé si ces remarques l'énervaient ou le blessaient, il nous a répondu que non.

Selon lui, ses camarades ne formulaient pas ces commentaires méchamment ou dans le but de se moquer. Il estime qu'ils.elles essayaient juste de comprendre ses difficultés. Par exemple, il rapporte que ses camarades pouvaient dire « Ah ! ouais, mais là t'aurais pas pu faire un effort ou essayer plus ? » (communication personnelle, 18 octobre 2023). Nous pouvons faire le parallèle avec le validisme de la part des camarades qui oublient que Vincent a un handicap car celui-ci n'est pas visible. En lui disant de faire un effort, ils.elles essaient de l'aider sans prendre en compte ses difficultés.

Vincent ne perçoit pas ces interrogations comme ayant une intention de nuire. Il les interprète davantage comme des questions posées sans prendre conscience de ce qu'impliquent les

troubles dys, et non comme des moqueries volontaires visant à le rabaisser (communication personnelle, 18 octobre 2023).

Pour terminer, ces adolescent.e.s ne se sentent pas rejeté.e.s en raison de leurs troubles dys. Bien que quelques réflexions sur leurs difficultés scolaires subsistent, leurs relations actuelles apparaissent bienveillantes dans l'ensemble. Le soutien ainsi que l'acceptation des pairs sont des atouts importants pour le vécu social de ces jeunes. Malgré des expériences douloureuses, ils.elles semblent aujourd'hui entretenir des relations épanouissantes avec leurs camarades.

Dans ce contexte, la résilience trouve une résonance particulière. Les témoignages recueillis au cours de nos entretiens avec ces jeunes offrent une fenêtre précieuse sur la manière dont ils.elles incarnent cette capacité à sortir victorieux.ses des épreuves liées à la dyslexie, réaffirmant ainsi la définition d'Anaut dans leur réalité quotidienne.

5.5.5 L'appropriation des mesures et des outils par les élèves dys

Grâce aux trois entretiens avec les adolescent.e.s d'un Cycle, nous avons pu en apprendre davantage sur la manière dont ils.elles s'approprient les mesures et les outils mis à leurs dispositions pour compenser leurs désavantages. Quels sont les mesures et les outils qu'ils.elles favorisent et pour quelles raisons ?

Talia explique que les mesures dys lui permettent d'avoir plus de temps pendant les évaluations, ce qui l'aide beaucoup. L'adolescente nous a fait part de son ressenti lorsque son diagnostic a été posé. Elle nous a dit : « J'étais plutôt contente qu'on me laisse plus de temps dans les évaluations. À chaque fois, je devais soit terminer pendant les récrés, soit laisser un ou deux exercices vides » (communication personnelle du 19 octobre 2023). Elle estime sa difficulté entre 5 et 6 sur une échelle de 10. Cette adolescente estime : « J'en ai quand même un petit peu besoin de ces mesures » (communication personnelle du 19 octobre 2023), même si elle dit pouvoir s'en passer certaines fois. Pour l'aider en lecture, sa professeure de français lui a conseillé de lire son texte avec un cahier qui lui permet de suivre ligne par ligne, et elle explique que ça l'aide. Talia explique que les mesures dys lui apportent un véritable plus, que c'est plus facile. Comme stratégie avant un examen, elle nous dit qu'elle « respire un bon coup » (communication personnelle du 19 octobre 2023).

Daphné estime que sa difficulté a diminué, passant de 8 sur 10 en primaire à 5 ou 6 sur 10 actuellement au Cycle. En 9ème année, une professeure spécialisée venait l'aider directement en classe pour certaines matières comme les maths, la physique et l'allemand. Daphné affirme

que cette aide lui était très utile. Elle utilise aussi les mesures mises à disposition comme le tiers temps supplémentaire et les textes en gros caractères. Cependant, elle doit parfois le rappeler aux enseignant.e.s. Ses stratégies sont d'appeler la professeure spécialisée quand elle a des difficultés et de demander de l'aide à ses professeur.e.s sur le temps de midi. Elle travaille aussi beaucoup à l'oral. Le soutien de ses parents et de sa meilleure amie lui est très utile. Ils.elles l'aident pour ses devoirs et la soutiennent. Nous voyons donc que Daphné met en place plusieurs stratégies pour s'approprier les mesures, en utilisant les outils à disposition et en demandant de l'aide supplémentaire quand cela est nécessaire. Le soutien de son entourage est également essentiel (communication personnelle, 8 novembre 2023).

Dans le cas de Vincent, il utilise un outil qui est une règle avec une partie transparente pour l'aider à lire en suivant ligne par ligne. Il a aussi un Lexibook (dictionnaire numérique) qu'il utilise de temps en temps. Lorsque qu'il nous l'a montré, l'adolescent n'a pu l'allumer car son Lexibook n'avait plus de batterie ; nous nous sommes donc questionné.e.s sur son utilisation réelle.

Cependant, il n'utilise pas de temps supplémentaire aux examens car il estime être assez rapide. Lorsque nous demandons à Vincent quelle est sa stratégie principale il nous répond : « Avant j'avais une petite feuille de lecture mais je l'ai perdue. Du coup, c'est de faire de mon mieux » (communication personnelle le 18 octobre 2023).

Sa mère l'aide parfois pour les devoirs, surtout pour le motiver. Les mesures officielles dont il bénéficie sont le tiers temps supplémentaire, l'utilisation d'outils de référence et de supports adaptés (texte agrandi), d'après le document de l'OMP cité par sa mère (communication personnelle le 18 octobre 2023). Nous voyons donc qu'il utilise quelques outils, surtout la règle de lecture, mais que sa principale stratégie reste de donner le meilleur de lui-même. Le soutien de sa mère l'aide également. Les autres mesures ne semblent pas encore très appropriées ou utiles pour lui à ce stade.

Conclusion

Synthèse

Avant de répondre à la question principale, nous allons répondre aux deux sous-questions :

La première question est : *“Comment les mesures et les outils pour les personnes dys sont-ils diffusés par les professionnel.le.s dans le contexte scolaire ?”*

Pour commencer, à Genève, le Département de l'Instruction Publique met en place des directives concernant les mesures dys. Nous avons constaté que l'application de ces mesures dépend de la volonté des enseignant.e.s durant les évaluations.

Il n'y a pas de suivi dans l'application de ces mesures, ce qui laisse une certaine liberté aux enseignant.e.s une fois les classes fermées. Ce manque de suivi peut créer des freins pour les élèves dys. En effet, certain.e.s professionnel.le.s ne sont pas sensibilisé.e.s à cette problématique notamment dû au manque de formation durant leur cursus.

Certes, le responsable des mesures dys peut permettre ou encourager d'autres méthodes pour la diffusion des outils et des mesures. Il déclare par ailleurs de ne pas être responsable de surveiller ou de contrôler la gestion des aménagements scolaires par les enseignant.e.s, attribuant cela à leur sensibilité individuelle. Le Cycle dispose d'une grande liberté dans leur mise en place.

Entre les enseignant.e.s et les autres professionnel.le.s du Cycle d'Orientation, il y a un travail important en réseau pour essayer d'accompagner au mieux l'élève. Par conséquent, nous relevons qu'il est essentiel d'encourager une communication plus ouverte et une collaboration plus étroite avec les professionnel.le.s de l'éducation. Cela pourrait permettre de mettre en œuvre des suivis plus attentifs, assurant ainsi une application plus équitable des droits des élèves dys dans tous les établissements scolaires, en particulier au sein des Cycles d'Orientation.

La deuxième question est : *“Comment les jeunes de 12 à 15 ans ayant des troubles dys s'approprient les mesures et les outils qui leurs sont proposés dans les Cycles genevois ?”*

Nous avons constaté que les élèves ayant des troubles dys font preuve de résilience, notamment suite aux réflexions faites par leurs enseignant.e.s ou des autres élèves. Ces jeunes interviewé.e.s ont su trouver différentes stratégies de compensation.

Pour les jeunes, il y a une importance du regard de l'autre au niveau des mesures dys mais aussi lié au fait qu'ils.elles doivent parfois lutter pour faire valoir leurs droits. Par exemple, la jeune Talia, qui malgré le fait qu'elle avait légitimement le droit à ses mesures pendant une évaluation, s'est vu refuser par son enseignant son droit bien qu'elle le lui ait signifié.

Et pour répondre à la question principale qui est : *“Comment les outils proposés par les professionnel.le.s se mettent en place pour les jeunes de 12 à 15 ans dans les Cycles d’Orientation genevois ?”*

En réalité, cela est plus complexe. En effet, il y a des pressions de la part des instances politiques et des assurances sociales. Par exemple, le monde médical et les assurances sociales ne sont pas d'accord avec la définition d'une maladie congénitale. Simplement, le fait qu'ils.elles arrivent à se mettre d'accord sur ce sujet pourrait avoir un impact positif et important dans l'accompagnement des élèves dys dans les Cycles d'Orientation.

Il y a cependant, les directives mises en place dans le canton de Genève qui ont pour but de définir les droits des élèves dys. Nous voyons plusieurs points positifs dans ces dispositions. Il y a, tout d'abord, la volonté de prendre en compte les particularités de chaque élève pour adapter les mesures à ses besoins spécifiques qui sont selon nous essentiels pour permettre l'équité. De plus, l'implication des parents et des élèves eux-mêmes, lorsqu'ils.elles sont en âge de participer aux décisions, favorise l'autonomie et l'appropriation des aménagements par l'élève.

Au niveau des professionnel.le.s, en résumé, cela dépend beaucoup de la part de leur volonté et de la posture professionnelle (au sens éthique) qu'il.elles souhaitent prendre part.

Ensuite, la variété des mesures proposées : les divers outils de travail, l'adaptation des supports, l'accompagnement humain, l'aménagement du temps supplémentaire durant les examens. Tous ces éléments ouvrent des possibilités d'ajustements aux situations individuelles des élèves concerné.e.s. Nous relevons encore un élément important : le fait que ces aménagements n'apparaissent pas sur les bulletins de notes. Cela permet d'éviter la stigmatisation des élèves dys.

Nous voulions savoir si les élèves ayant des troubles dys utilisaient des supports ou du matériel informatique. Dans les faits non, les trois élèves que nous avons interviewé.e.s n'utilisaient pas ces outils. Par exemple, le jeune Vincent a un lexibook comme outil. Cependant, au moment de nous le montrer, son appareil était déchargé et a affirmé qu'il ne l'utilise pratiquement jamais. Le Cycle autorise que les jeunes ayant des troubles dys puissent

avoir un ordinateur à l'école. Mais comme l'a expliqué le responsable des mesures dys, même lorsqu'un élève dys avait eu le droit d'en apporter un, il ne l'a que très peu utilisé, puis a arrêté de l'amener.

Retour sur cette expérience

Ce travail de fin d'étude nous a appris en tant que groupe à travailler sur un projet de longue durée. Nous avons dû nous organiser pour tenir des délais, collaborer, écrire un texte cohérent à six mains, faire des réunions, se répartir le travail, apprendre à gérer les limites et les besoins de chacun.e et faire face au stress.

Cela nous a permis de prendre conscience de ce qu'implique un projet de cette ampleur. Cette expérience nous sera utile, une fois que nous serons sur le terrain et que nous serons amené.e.s à créer et monter un projet social.

Nous constatons que des similitudes existent entre les logopédistes et les travailleur.se.s sociaux.les. Tout comme les logopédistes, les travailleur.se.s sociaux.les accordent une importance croissante au travail en réseau et en partenariat avec différents acteur.rice.s. Nous notons que dans les deux milieux, il y a une volonté de mieux impliquer les parents, les conseiller et obtenir leur adhésion, plutôt que d'imposer des mesures. Les logopédistes ajustent leurs préconisations en fonction des retours du terrain, tout comme des travailleur.se.s sociaux.les qui s'adaptent aux besoins des usager.e.s. Le but étant de co-construire avec les personnes concernées.

D'après Paul (2012), « La posture est une attitude de corps et d'esprit qui désigne la manière d'être en relation à autrui dans un espace et à un moment donné » (p.16).

Nous pensons que cette notion de posture trouve une résonance dans la façon dont les logopédistes et les travailleur.se.s sociaux.les travaillent en partenariat avec différent.e.s acteur.rice.s du réseau.

Dans ces deux milieux, l'accent est mis sur l'implication accrue des parents, la consultation et la recherche de leur adhésion, plutôt que d'imposer des mesures. Les logopédistes ajustent leurs préconisations en fonction des retours du terrain, de la même manière que les travailleur.se.s sociaux.les s'adaptent pour répondre aux besoins des jeunes dys.

Apports et limites

Apports

Ce travail nous a permis d'approfondir un sujet qui a été très peu abordé dans notre cursus en tant que bachelier.e.s portant sur la thématique du handicap invisible. Cela nous sera utile lorsque nous serons sur le terrain afin de faire attention à la manière d'accompagner un.e bénéficiaire.e ayant cette problématique. La dys n'a pas seulement une influence dans la performance scolaire mais impacte aussi : l'estime et la confiance en soi, l'inclusion, la vie privée/professionnelle, la relation aux pairs, etc. Il est donc essentiel de prendre l'individu dans son ensemble biopsychosocial.

Ce travail apporte plus de considération quant aux difficultés que rencontrent les jeunes dys dans les Cycles. Il apporte un regard d'étudiant.e.s soucieux.ses et sensibles de cette question sociale.

C'est un travail qui se joue autour d'un contexte particulier : la période de l'adolescence. Cette période est marquée par une transition majeure : bouleversements physiques, émotionnels comblés à cela les difficultés des jeunes dys. Ce travail nous a apporté une compréhension sur comment cette transition peut influencer le parcours des adolescent.e.s dys.

Limites

Certaines limites ont également été identifiées au cours de notre recherche. Tout d'abord, le sujet n'a pas été abordé du point de vue d'un.e travailleur.se social.e. Le manque d'interview d'un travailleur.se social.e a soulevé des interrogations sur la manière dont ces professionnel.le.s pourraient se positionner et accompagner dans ces situations spécifiques.

Nous avons uniquement abordé la dyslexie et la dysorthographe. En effet, ce sont les deux troubles dys, en plus de la lenteur, que nous avons rencontrés à travers nos entretiens. Alors qu'en est-il des autres troubles dys ?

De plus, nous reconnaissons certaines limites dans notre démarche. Notre étude, bien que riche en perspectives, s'est basée sur un échantillon restreint, comprenant des entretiens avec trois parents, trois jeunes dys, une enseignante, un responsable des mesures dys, et deux logopédistes, en nous focalisant sur un seul Cycle, même si les récits de tout.e.s ces

acteur.rice.s laissent entrevoir une problématique qui résonne bien au-delà des limites d'un Cycle en particulier.

Cependant, il est pertinent de souligner que malgré cette limitation, les problématiques mises en lumière par les trois élèves interviewé.e.s semblent partagées. Leurs témoignages, corroborés par les observations des parents, des logopédistes, et d'une enseignante suggèrent que ces défis ne se limitent pas à des cas isolés, mais nous pouvons nous interroger si ces récits sont représentatifs d'une réalité plus étendue au sein des Cycles.

Perspectives

Selon Avenir social (2018), le travail social évolue dans plusieurs champs et notamment dans le milieu scolaire. Les travailleur.se.s sociaux.les qui évoluent dans ce milieu doivent soutenir et encourager les capacités des enfants et/ou des adolescent.e.s afin qu'ils.elles puissent atteindre des conditions de vie satisfaisantes. Les travailleur.se.s sociaux.les en milieu scolaire doivent également contribuer à résoudre et éluder les problèmes personnels et sociaux que rencontrent les jeunes grâce à des mesures ciblées.

Une fois le diagnostic établi de la logopédiste, les travailleur.se.s sociaux.les peuvent collaborer avec les élèves, leurs parents et les enseignant.e.s pour élaborer des plans d'interventions. Ces plans peuvent ensuite inclure des adaptations pédagogiques, des ressources supplémentaires et un suivi régulier.

Peut-être qu'en tant que travailleur.e.s sociaux.les ou conseiller.e.s sociaux.les, nous devrions faire de la sensibilisation et proposer des méthodes d'intervention auprès des enseignant.e.s ou des autres partenaires dans les écoles sur cette problématique et lutter contre les discriminations liées aux différents handicaps invisibles.

En tant que travailleur.se.s sociaux.les, nous sommes encouragé.e.s à faire de l'inclusion au niveau de la société. Peut-être que faciliter l'accès au numérique et normaliser son utilisation au sein des établissements scolaires permettrait de diminuer la stigmatisation et le regard des autres.

Avec ces informations, nous pouvons nous questionner en tant que futur.e.s travailleur.se.s social.e.s de la manière dont les assurances (celle de LAI) et le monde politique traitent l'accompagnement des dys et leur suivi chez la.le logopédiste.

Pour finir, nous encourageons les personnes qui souhaiteraient continuer et approfondir cette étude à s'intéresser davantage du point de vue des travailleur.se.s sociaux.les dans ce contexte, car cela permettra d'avoir un nouveau regard sur la question.

Apport pour le travail social et la posture professionnelle

Apport pour le travail social

Maria Elisabeth Vulliamy

Je pense que ce travail de Bachelor portant sur l'accompagnement et des outils/mesures pour les jeunes dys de 12-15 ans a permis de révéler deux choses principales dans le travail social :

1. Faire une distinction entre un handicap visible et invisible

En effet, durant mes trois années de Bachelor en travail social à Genève, nous avons eu des cours ou des stages sur le handicap visible, de comment réinsérer et faire de l'inclusion avec une personne en situation de handicap tels que la trisomie 21, autisme ou syndrome de Williams dans la société.

Cependant, je me rends compte qu'en tant que future travailleuse sociale qui a pris comme option service social, j'ai des grosses lacunes de comment accompagner une personne qui a des difficultés dans son quotidien à cause de ses troubles dys. Son accompagnement n'est pas le même qu'une personne migrante ou allophone. Comment expliquer à un.e futur.e employeur.se que son.sa bénéficiaire a toutes les qualités requises pour un travail malgré son handicap invisible ?

Nos trois années de Bachelor nous ont appris comment accompagner les personnes marginalisées de la société telles que les personnes ayant un handicap, une maladie psychique, ayant 55 ans et plus ou des addictions par exemple. Mais, elle nous n'a pas enseigné ce type de problématique.

2. Lever un tabou et améliorer l'accompagnement des personnes ayant un trouble dys

Comme expliqué dans le point 1, ce n'est pas parce qu'il s'agit d'un handicap invisible que le travail social ne doit pas intervenir dans ce domaine.

Il serait intéressant dans les prochaines années que le travail social et les travailleur.se.s sociaux.les s'interrogent et pensent à des pistes d'intervention de comment accompagner un.e jeune ayant un trouble dys pour qu'il.elle évite d'être stigmatisé ou de pratiquer du « passing ». Il faudrait créer une infrastructure pour apprendre et sensibiliser les différent.e.s professionnel.le.s (à l'école, au travail ou dans la société) sur la meilleure approche possible avec une personne ayant un handicap invisible tels que les troubles dys et/ou les troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Elodie Perroud

Ce document peut apporter aux travailleur.se.s sociaux.les qui travaillent avec une population jeune, notamment des adolescent.e.s, une source d'information sur les moyens mis en place par les Cycles d'Orientation pour pallier aux troubles dys des jeunes concerné.e.s. De plus, notre travail a mis l'accent sur les différent.e.s acteur.rice.s qui gravitent autour de l'élève. Il y a par exemple le.la logopédiste, le.la responsable des mesures dys et l'enseignant.e. Connaître les différent.e.s professionnel.le.s ainsi que leurs rôles peut faciliter les échanges.

De manière plus générale, ce travail de Bachelor vise à mieux faire connaître les troubles dys. Nous souhaitons également sensibiliser les travailleur.se.s sociaux.les qui interviennent en milieu scolaire dans le but de faciliter l'intégration de ces élèves. Grâce à une meilleure compréhension des défis que représentent ces troubles ainsi que l'importance d'adapter les conditions d'apprentissage, les professionnel.le.s du travail social seront mieux outillé.e.s pour identifier les besoins particuliers des élèves dys et faire intervenir les professionnel.le.s les plus adéquat.e.s.

Nous l'avons constaté, les droits des jeunes présentant des troubles d'apprentissage ne sont pas toujours respectés en milieu scolaire. Cependant, le travail social a pour mission de promouvoir l'égalité des chances. Les travailleur.se.s sociaux.les sont ainsi appelé.e.s à être vigilant.e.s à cette problématique, en favorisant l'accès de ces élèves aux diverses mesures et outils compensatoires existants.

De plus, faire connaître ces troubles invisibles permettrait de réduire la stigmatisation dont font l'objet ces jeunes. En effet, accroître la sensibilisation des professionnel.le.s intervenant.e.s en milieu scolaire changerait le regard porté sur les difficultés vécues par ces élèves. Plutôt que d'être perçu.e.s comme paresseux.ses ou peu intelligent.e.s, les obstacles cognitifs auxquels ils.elles sont confronté.e.s seraient reconnus comme un handicap.

Pour terminer, ce travail a pour but de sensibiliser et d'informer sur le fait que les adolescent.e.s dys ont des droits. Les travailleur.se.s sociaux.les ont ici un rôle-clé à jouer dans l'accompagnement éducatif et en favorisant l'inclusion sociale.

Reda Safi

Ce travail de Bachelor confère une légitimité au travail social en mettant en lumière un handicap invisible, trop rarement abordé, même au sein de la Haute Ecole de Travail Social : les troubles dys, particulièrement présents dans de nombreuses écoles, notamment au Cycle d'Orientation.

Les témoignages recueillis reflètent la préoccupation profonde de ces jeunes souvent démuni.e.s face à des droits pourtant reconnus par les institutions. Il ne s'agit pas de stigmatiser l'ensemble des Cycles, mais plutôt d'encourager une discussion approfondie et la recherche de solutions pour accompagner ces jeunes dys, parfois eux.elles-mêmes victimes de leurs propres difficultés.

Ce travail apporte une nuance nécessaire à la compréhension des enjeux liés aux mesures dys et au regard de la société. J'espère que cette recherche pourra sensibiliser un public varié, qu'il.elle soit du domaine social ou non. Ce travail de Bachelor établit également des liens avec d'autres enjeux tels que le non-recours à l'aide sociale et souligne que l'accompagnement de ces jeunes a des répercussions au-delà de l'individu, touchant également sa famille. Il met en lumière la stigmatisation des troubles dys au sein du Cycle, exacerbée par la période délicate de l'adolescence.

De plus, il souligne que ces troubles sont parfois minimisés par des professionnel.le.s en raison de jugements de valeur personnelle. L'objectif de ce travail de bachelor est de donner une voix aux personnes concernées, afin qu'elles soient mieux entendues. C'est le sens même de ma démarche.

Apport pour votre pratique professionnelle

Maria Elisabeth Vulliamy

Ce travail de Bachelor m'a permis de prendre connaissance que quelque soit l'âge ou l'époque, une personne ayant des troubles de dys devra toujours se battre pour avoir accès à ces outils et/ou aux mesures ayant droit.

Plusieurs fois dans ce travail et notamment avec les entretiens avec les adolescent.e.s, j'ai eu des résonances sur les situations qu'ils.elles avaient eu, comme des remarques de la part de leurs enseignant.e.s, de leurs camarades, des sentiments d'injustices ou d'impuissances car les mesures dys n'étaient pas appliquées.

Cependant comme eux.elles, j'ai appris à faire face à ces différentes situations et j'ai fait une résilience en faisant la paix avec moi-même et en m'acceptant telle que je suis.

Lors de ma formation pratique 2, je vais travailler en tant que conseillère sociale au Collège Voltaire et à l'Ecole de Culture Générale d'Ella-Maillart. Ce travail m'a permis de prendre conscience et me rendre attentive à la manière dont je m'exprimerai à mes bénéficiaires et en particulier avec les adolescent.e.s/jeunes adultes.

Mes mots ont un poids et cela peut influencer l'estime et la confiance d'un.e jeune. Par exemple, lorsque nous avons interviewé la jeune Talia et qui était en larmes à cause du comportement et des mots de son enseignant, j'ai vu que cela avait touché cette jeune et cela a questionné ma posture professionnelle.

Certes, ce professionnel a beaucoup d'élèves. Mais chaque élève est unique et a une histoire/situation qui faut essayer de prendre en compte.

Alors en tant que future travailleuse sociale de demain, je resterai vigilante à ma manière de communiquer et à mon comportement avec les bénéficiaires puisque je peux avoir autant un impact positif ou négatif sur eux.elles.

Peut-être qu'il serait intéressant dans quelques années (et après un master) que je crée une structure qui permet de sensibiliser les professionnel.le.s ou le public sur comment rendre visible le handicap invisible.

Elodie Perroud

Pour ma part, ce travail de Bachelor m'a permis d'en apprendre davantage sur la mise en place des mesures et des outils pour les personnes dys. Dans un premier temps, nous avons examiné, au niveau du prescrit, tout ce qui concerne les lois et nous avons pris connaissance des directives du Département de l'Instruction Publique à ce sujet. Suite à cela, nous avons rencontré plusieurs professionnel.le.s avec des rôles différents dans l'accompagnement des élèves dys. Et pour finir nous avons recueilli les témoignages de trois jeunes qui nous ont fait part de leurs expériences au sein d'un Cycle.

Le fait de passer du macrosystème avec des politiques sur l'instruction publique genevoise au microsystème du vécu individuel des élèves m'a permis de me rendre compte que des écarts existent souvent entre les dispositifs prévus et leur application concrète. En effet, malgré l'existence d'un cadre légal, les directives peuvent s'avérer floues et octroient une certaine liberté aux écoles et plus particulièrement aux enseignant.e.s qui vont les appliquer au mieux selon leurs manières d'enseigner et la connaissance ou non qu'ils.elles ont des troubles dys.

J'ai appris qu'il est essentiel d'adopter une vision globale et systémique pour appréhender une situation dans toute sa complexité et être en mesure de fournir un accompagnement adapté aux besoins de la personne. De plus, il faut connaître et communiquer avec les différent.e.s acteur.rice.s qui peuvent et/ou qui sont impliqué.e.s dans une situation afin de faciliter l'accompagnement.

Pour finir, en tant que future travailleuse sociale, je porterai une attention particulière à ma manière de communiquer. Nous l'avons constaté lors des entretiens : certaines paroles faites par des professionnel.le.s ont pu être blessantes, voire dévalorisantes, pour les jeunes. Je veillerai donc à adopter une posture bienveillante et à l'écoute des personnes accompagnées.

Reda Safi

Personnellement, cela m'a beaucoup apporté car j'ai été confronté directement avec des réalités humaines de jeunes et souvent émouvantes. Cela a renforcé des valeurs telles que la bienveillance et la tolérance.

La réalisation de ce travail de Bachelor a joué un rôle dans le renforcement de ma posture professionnelle. Tout d'abord, il a réaffirmé l'importance de placer les besoins des personnes accompagnées au cœur de l'intervention sociale. Ensuite, il m'a offert l'opportunité de

rencontrer une population que je n'avais pas encore eu l'occasion de côtoyer suffisamment dans le cadre de ma formation professionnelle.

En découvrant cette diversité de témoignages et en analysant les multiples facettes des troubles dys, j'ai élargi mes compétences et affiné ma capacité à adapter ma pratique professionnelle aux besoins de chaque individu.

Par ailleurs, cette recherche m'a offert une précieuse initiation à la collaboration interdisciplinaire. En abordant les troubles dys, j'ai collaboré avec des logopédistes, des enseignant.e.s., des parents, et d'autres professionnel.le.s investi.e.s dans l'accompagnement de ces jeunes. Cette coopération interprofessionnelle a consolidé ma compréhension de l'importance de coordonner les efforts afin de fournir un meilleur soutien aux personnes.

Enfin, ce travail de fin d'étude a constitué une opportunité pour développer ma capacité à sensibiliser et à plaider en faveur de changements positifs. En tant que futur travailleur social, la communication efficace pour défendre les droits et les besoins des personnes vulnérables revêt d'une importance fondamentale. Ce travail de bachelor m'a permis de prendre conscience de l'importance de sensibiliser nos lecteur.rice.s et plus largement le monde social.

Bibliographie

- Anaut, M. (2003). *La résilience*. Nathan Université.
- Association Dyslexie suisse romande. (2023). *AIDES DE L'AI*. adsr.ch. <https://www.adsr.ch/N863/aides-de-l-ai.html>
- Association Dyslexie suisse romande. (2023). *DYS C'EST QUOI ?*. adsr.ch. <https://www.adsr.ch/N842/dysphasie.html>
- Association Suisse des Ergothérapeutes (ASE). (s. d.). *L'ergothérapie*. Ergo-eol.ch. <http://ergo-eol.ch/page10.html>
- Avenir Social. (2010). *Code de déontologie du travail social en Suisse*. Avenir Social. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Web_SCR_Berufskodex_Fr_A5_db_221020.pdf
- Avenir Social. (2018). *Lignes directrices: qualité dans le travail social en milieu scolaire*. Avenir Social. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/LignesDirectrices_TSMS_F.pdf
- Bacqualé, Vincent (2015). L'usage de l'informatique par les élèves dyslexiques : un outil de compensation à l'épreuve de l'inclusion. OpenEdition Journals. <https://doi.org/10.4000/terminal.661>
- Bherer, O. (2021, 1er décembre). Le validisme, une analyse des rapports sociaux par le prisme du handicap. *Le monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/12/01/le-validisme-une-analyse-des-rapports-sociaux-par-le-prisme-du-handicap_6104221_3232.html
- Bonvin, J. M., Hugentobler, Vincent, Knöpfel, C., Maeder, P., & Tecklenburg, U. (2020). *Dictionnaire de la politique sociale suisse*. Seismo
- Bosa, B., Pagis, J. & Trépied, B. (2019). Le *passing* : un concept pour penser les mobilités sociales. *Genèse*, 114, 5-9. <https://www.cairn.info/revue-geneses-2019-1-page-5.htm#pa4>
- Bouquet, B. (2017). *Ethique et travail social*. Dunod.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion: approche socio-sémantique. *Erès*. 11(3), 15-25. https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-15.htm?try_download=1

- Centre d'évaluation neuropsychologique et d'orientation pédagogique. (s. d.), *dyslexie-dysorthographe*. [https://cenop.ca/troubles-apprentissage/dyslexie-dysorthographie/#:~:text=La%20dyslexie%20mixte%20se%20caract%C3%A9rise,emprunter%20\(assemblage%2C%20adressage\)](https://cenop.ca/troubles-apprentissage/dyslexie-dysorthographie/#:~:text=La%20dyslexie%20mixte%20se%20caract%C3%A9rise,emprunter%20(assemblage%2C%20adressage))
- Combeau, A. (2020). « Handicap invisible » et discriminations : avant-propos. *Les cahiers de la LCD* 14(3), 117-120.
- Comité national Coordination Action Handicap (CCAH). (s. d.). *Les différents types de handicap*. Comité national Coordination Action Handicap (CCAH). <https://www.ccah.fr/CCAH/Articles/Les-differents-types-de-handicap>
- Conseil des Etats. (2018, 15 mars). *La dyslexie grave ne doit-elle pas être reconnue par l'AI en l'inscrivant sur la liste en annexe de l'ordonnance concernant les infirmités congénitales, liste prévue à l'article 13 alinéa 2 LAI?*. Parlement.ch. <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20174049>
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (= Cst; RS 101; état le 1er janvier 2021).
- Daure, I. & Salaun, F. (2017). Le handicap invisible... ou le décalage entre ce qui se voit et la réalité. *Le Journal des psychologues*, 348(6), 22-27.
- Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*. 129(2), 18-26. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2017-2-page-18.htm>
- Drieu, Daphné, Lazli, N. & Jerrar-Oulidi, J. (2016). Les problématiques des adolescents vulnérables face à l'école et la transmission : manque de répondants ou de références ?. *Empan*. 104(4). 138-144. <https://www.cairn.info/revue-empan-2016-4-page-138.htm>
- Gerentes, M. (s. d.). *La dyslexie*. https://oraprdnt.ugtr.quebec.ca/Gscdepot/ppg1025/105/ppg1025_105_c00.pdf
- Janin, P. (2004). Relation verticale, relation horizontale. le pari gestaltiste du « nous ». *Gestalt*, 1(26), 163-185. <https://www.cairn.info/revue-gestalt-2004-1-page-163.htm>

- Jost, M., & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 35-42. [http://www.szh.ch/bausteine.net/f/9554/Jost Revue 3 35 13.pdf](http://www.szh.ch/bausteine.net/f/9554/Jost%20Revue%2035%2013.pdf)
- Larousse. (s. d.). Larousse. Consulté le 16 juillet 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/handicap/38988>
- Leonova, Talia & Grillo, G. (2009). La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ? *L'Année psychologique*. 109(3). 431-462. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2009-3-page-431.htm>
- Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (=LHand ; RS 151.3 ; état le 1er juillet 2020).
- Loi fédérale du 19 juin 1959 sur l'assurance-invalidité (=LAI ; RS 831.20 ; état le 1er janvier 2023).
- Loi sur l'instruction publique du 17 septembre 2015 sur les élèves en grande difficultés d'apprentissage (=LIP; RS C1 10; état le 1er janvier 2016).
- Masson, Daphné (2022). Les théories féministes anglosaxonnes du handicap cartographie-Des *Feminist disability studies*. *Travail, genre et sociétés*, 48(2), 89-109. <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2022-2-page-89.htm#pa12>
- Parent, L. (2017). Ableism/disablism, on dit ça comment en français ? *The Canadian Disability Studies Association*, 183-212.
- Pannetier, E. (2011). *Comprendre la dyslexie*. Ambre Eds.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20.
- Secrétaire général adjoint en charge de l'enseignement obligatoire. (2023). *Soutiens et aménagements scolaires*. Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. <https://www.ge.ch/document/directive-soutiens-amenagements-scolaires>

- Sulkes, S B. (2022, février). *Dyslexie*. msdmanuals.com. <https://www.msdmanuals.com/fr/professional/p%C3%A9diatrie/troubles-du-d%C3%A9veloppement-et-des-apprentissages/dyslexie>
- Thibault, M., Comtois, G., Lalande, J., Longpré, C., Perron, F., Pigeon-Moreau, E. & Poirier, J. (2019). *L'estime de soi*. Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Brochure_estime_de_soi2021_final.pdf
- Unité méthodes et diagnostic, Service social (2018). *Portrait social de quartier : Servette - Petit-Saconnex*. Ville de Genève. <https://www.geneve.ch/fr/document/portrait-social-quartier-servette-petit-saconnex>
- Université de Genève. (s. d.). *Diplômé-es de logopédie - Inscription au registre des professions de la santé*. Unige.ch. <https://www.unige.ch/formalites/diplomes-attestations/logopedie/>

Annexes

Annexe 1 : Questions pour l'entreprise Go Biz

1. Présentation de l'association

- Quelle est la mission et le but de Go Biz ?
- Depuis quand votre association existe-t-elle ?
- Dans quels cantons, l'association intervient ?

2. Intervention

- Comment les personnes ont accès aux outils ?
- Par qui les démarches sont généralement faites ?
- Peut-il avoir des freins lorsque la personne voudrait avoir accès à ces outils ?
- Pour y avoir accès, faut-il faire des démarches AI et combien de temps cela prend-t-il ?
- Comment sensibilisez-vous les différents acteurs par rapport à la dyslexie ?
- Collaborez-vous avec des logopédistes ?

3. Outils

- Quels sont les outils que vous proposez ?
- Quels sont les avantages et les faiblesses de ces outils ?
- Il y a actuellement un meilleur accès au numérique, n'avez pas peur qu'avec certains de vos outils, les adolescent.e.s soient surexposé.e.s aux écrans ?

4. Développement à Genève

- Votre institution et les outils sont-ils connus à Genève ?
- Est-il facile de mettre en place ces outils à Genève ?
- Avez-vous connu des situations de facilité ou de frein dans le cadre scolaire ?

5. Handicap

- Selon vous, peut-on considérer la dyslexie comme un handicap ou une différence ?

Annexe 2 : Questions pour les logopédistes

1. L'intervention en tant que professionnelle

- Depuis quand travaillez-vous en tant que logopédiste et quelle est la population avec laquelle vous travaillez ? (Quels types de dys)
- Est-ce qu'actuellement vous travaillez avec des adolescent.e.s ?
- Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans votre travail ?
- Qu'est-ce qui vous plaît le moins dans votre travail ?

2. Le réseau

- Comment travaillez-vous/collaborez-vous avec les parents ? Et les écoles ? (Cycles d'Orientation ou encore des associations ?)
- Avez-vous déjà connu des situations où l'enfant avait besoin de ces mesures, mais que les parents étaient contre ? Si oui, comment faire ?
- Est-ce qu'il y a une confusion de la part des parents et des adolescent.e.s entre l'école et la thérapie ?

3. Les outils

- Vous m'aviez dit que vous faisiez l'évaluation initiale. Est-ce que cela consiste aussi à faire le diagnostic ? Comment est-ce que vous l'annoncez ? Quelles sont les réactions des parents et adolescent.e.s ?
- Quelles sont les mesures dys actuelles, les outils que vous mettez en place lors de vos entretiens et ceux que vous préconisez dans les classes ?
- Est-ce qu'il y a eu une évolution de certaines de ces mesures ces dernières années ? (Outils informatiques proposés par l'E-kip)

4. Le validisme

- Quelle est votre définition de la dyslexie ?
- Selon vous, peut-on considérer la dyslexie comme un handicap ou une différence ?
- Est-ce qu'un travail sur l'estime de soi est fait avec les jeunes ?

5. La relation entre les pairs (la systémique)

- Qu'est-ce qui serait plus compliqué selon vous pour les adolescent.e.s ? (Travailler sur leurs troubles dys ou s'accepter et s'adapter au regard des autres ?)

6. Les difficultés dans le parcours

- Est-ce que des élèves ont reçu des remarques par des enseignants ou camarades de classe sur le fait d'être dyslexique ou d'avoir des mesures dys ?
- Est-ce que vous voulez encore nous dire quelque chose ?

Annexe 3 : Questions pour les responsables des mesures dys

- Pouvez-vous nous parler de votre rôle au sein de l'établissement ?
- Comment devient-on responsable des mesures dys ?
- Est-ce que vous avez observé des transformations dans les politiques de mise en place des mesures dys ?
- Combien d'élèves suivez-vous actuellement ? Et est-ce que d'une année à l'autre, il y a des évolutions notables dans le nombre de personnes suivies ?
- Est-ce que vous notez une différence entre le passage de l'école primaire à celui du secondaire ?
- Comment les mesures dys sont-elles suivies et évaluées au fil du temps pour répondre aux besoins des élèves ?
- Comment les parents sont-ils impliqués dans la demande et la mise en place des mesures dys ?
- Dans vos observations, qui peut freiner la mise en place des mesures et pour quelles raisons selon vous ?
- Est-ce que vous pouvez rencontrer des freins par rapport à l'application des mesures dys ?
- Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe 4 : Questions pour les enseignant.e.s

- Quelles sont vos connaissances sur la dyslexie et pensez-vous qu'il est utile d'en avoir pour agir dans votre pratique ?
- Durant votre formation, avez-vous été sensibilisé à la question de l'accompagnement des élèves dys ?
- Est-ce que vous pouvez rencontrer des freins par rapport à la mise en place des mesures dys ?
- Communiquez-vous avec les élèves, les parents, les responsables des mesures dys ?
- Devez-vous adapter votre enseignement avec les élèves dys ?
- Avez-vous reçu des réclamations (des plaintes, signalant des inégalités de traitement) de la part des élèves non-dys ?
- Que constatez-vous de la dynamique de groupe dans les classes lors de la mise en place des mesures dys ?

- Est-ce que des élèves ont déjà vécu des moqueries ou du harcèlement dû à leur dyslexie ?
- Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe 5 : Questions pour les adolescent.e.s dys

- Quel est votre âge ? Vous êtes en quelle année scolaire ? En quelle section ?
- A quelle période de votre scolarité avez-vous été diagnostiqué ? Quel a été votre ressenti ?
- Sur une échelle de 1 à 10 à combien estimez-vous vos difficultés ?
- Est-ce qu'il y a eu des changements à votre arrivée au Cycle d'Orientation ?
- Utilisez-vous les outils mis à votre disposition et sentez-vous une différence ?
- Utilisez-vous un outil électronique pour votre dys ?
- Quelles sont vos stratégies (astuces) face aux troubles dys ?
- Comment vos parents ou vos amis vous accompagnent dans votre scolarité ? Vous sentez-vous soutenu ?
- Est-ce que vous ressentez une différence de traitement comparé aux autres élèves ?
- Avez-vous reçu des remarques ou des réflexions par rapport à cela ? Comment y faites-vous face ?
- Cachez-vous votre trouble dys ? Comment vous l'expliqueriez ou l'annonceriez à vos enseignants ou à vos camarades ?
- Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose (cela peut-être une anecdote) ?

Annexe 6 : Questions pour les parents

- Quel est votre connaissance sur les troubles dys avant que votre enfant soit diagnostiqué ?
- Comment avez-vous su que votre enfant était dys ?
- Comment se sont passées les démarches avec l'Assurance d'Invalidité (AI) ? Avec l'école ? Et la.le logopédiste ?
- Est-ce que votre enfant bénéficie d'outils (ordinateurs, guide de relecture, temps supplémentaire etc.) ? Est-ce que vous avez observé une différence depuis leurs utilisations ?
- Dans quelle mesure accompagnez-vous votre enfant ? (moment devoirs)
- Avez-vous peur du regard des autres pour votre enfant (risques de remarques, harcèlement, etc.) ?

- Est-ce que vous communiquez avec les professionnel.le.s ou avec l'école sur ce sujet ?
- Comment percevez-vous l'efficacité des professionnels.le.s (enseignants, orthophonistes, psychologues scolaires, etc.) dans le soutien à votre enfant?
- Est-ce que vous vous êtes senti soutenu en tant que parents par les professionnel.le.s?
- Comment décririez-vous votre rapport avec la dyslexie ? Comment cela a-t-il affecté votre expérience en tant que parent et votre relation avec votre enfant ?
- Pour vous, y aurait-il des choses à changer en ce qui concerne le soutien de votre enfant dans les Cycles d'Orientation ?
- Quels conseils donneriez-vous à d'autres parents qui font face à des troubles dys chez leur enfant ?
- Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose? (anecdotes)