

Date de dépôt : 12 juillet 2019

- a) **M 2456-A** **Rapport de la commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport chargée d'étudier la proposition de motion de M^{mes} et MM. Nathalie Fontanet, Céline Zuber-Roy, Nathalie Schneuwly, Antoine Barde, Yvan Zweifel, Philippe Morel, Michel Ducret, Murat Julian Alder, Alexandre de Senarclens, Alexis Barbey, Patrick Saudan, Pierre Conne, Guy Mettan, Bertrand Buchs, Simone de Montmollin, Bénédicte Montant, Alexandra Rys, Gabriel Barrillier, Christo Ivanov, Esther Hartmann : Pour des mesures d'aménagements à l'école qui prennent en compte les spécificités des troubles « dys » !**
- b) **M 2570** **Proposition de motion de M^{mes} et MM. Salima Moyard, Patrick Saudan, Marjorie de Chastonay, Delphine Bachmann, Olivier Baud, Patricia Bidaux, Natacha Buffet-Desfayes, Grégoire Carasso, Christo Ivanov, Jean Charles Rielle, Ana Roch, Jean Romain, Charles Selleger, Paloma Tschudi, Jean Marie Voumard pour une mesure de compensation des désavantages supplémentaires pour les élèves dyslexiques ou dysorthographiques**

Rapport de M^{me} Salima Moyard

Mesdames et
Messieurs les députés,

La commission de l'enseignement, de la culture et du sport a examiné la motion 2456 au cours de sept séances – celles des 17 et 31 octobre, du

28 novembre et des 5 et 12 décembre 2018 ainsi que des 3 avril et 12 juin 2019 – sous les présidences de M. Murat Alder et de M^{me} Marjorie de Chastonay. Elle a pu bénéficier de la présence de M^{me} Anne Emery-Torracinta, conseillère d'Etat chargée du DIP, et de celle de M. Nicolas Bindschedler, chef de projet puis secrétaire général adjoint. La rapporteure tient par ailleurs à remercier M. Sylvain Maechler pour sa retranscription des débats.

Outre l'audition des motionnaires, en la personne de M. Patrick Saudan, la commission a procédé dans le cadre de l'étude de cette motion aux auditions suivantes :

- Le département de l'instruction publique en les personnes de M^{me} Anne Emery-Torracinta, conseillère d'Etat chargée du DIP, et de M. Nicolas Bindschedler, chef de projet puis secrétaire général adjoint ;
- Inclusion Handicap en la personne de la docteure Caroline Hess-Klein, cheffe du département Egalité ;
- L'Association Dyslexie suisse romande (aDsr) en les personnes de M^{mes} Tania Shakarchi, présidente, et Marijosé Mendes, membre ;
- la Fédération genevoises des associations de personnes handicapées et de leurs proches (FÉGAPH) en les personnes de M. Cyril Mizrahi, vice-président, de M^{me} Caroline Hery-Selvatico, membre de l'Association genevoise de parents d'élèves de l'enseignement spécialisé (AGEPES), de M. Olivier Zimmermann, membre du comité d'Autisme Genève et du Conseil de la FÉGAPH, et de M. Christian Frey, membre d'INSIEME.

Un certain nombre de documents complémentaires ont été fournis à la commission. Ils se trouvent listés et fournis en fin de rapport.

Enfin, au terme des débats nourris, une motion de commission a été rédigée.

1. Présentation de la motion 2456 par les motionnaires, en la personne de M. Pascal Saudan

Présentation par les motionnaires

M. Saudan précise ne pas être spécialiste de cette thématique.

La motion parle des enfants atteints de **troubles « dys »**, le plus connu étant la dyslexie. Ce sont des troubles spécifiques des acquisitions ; cela ne signifie pas que les enfants souffrent d'un retard mental ou de difficultés intellectuelles. Avec un enseignement très dirigé, il est possible de pallier les lacunes de ces enfants, surtout concernant l'acquisition de l'écriture et de l'orthographe.

C'est relativement **fréquent** et l'on retrouve des chiffres relativement similaires en France : 6 à 8% des jeunes enfants souffrent de trouble « dys » en France, selon le journal *Le Figaro*.

En **2009**, un plan d'action avait été déployé, résumé dans une directive¹ qui énumérait un nombre d'actions résumées dans les considérants et l'exposé des motifs de la motion. Ces actions permettent un aménagement de l'enseignement, des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Cette directive de 2009 a été suivie d'actions et 2000 élèves en ont bénéficié.

En **2017**, il y a eu une nouvelle directive qui intégrait ces enfants « dys » avec tous les enfants qui avaient soit des difficultés d'apprentissage, soit un haut potentiel intellectuel, soit qui étaient sportifs. Ces enfants ont donc été intégrés dans ce « melting pot » plus large, et beaucoup de mesures qui avaient été appliquées depuis 2009 ont été supprimées. Depuis 2009, il y avait par exemple une procédure simple à utiliser pour les familles pour annoncer leur enfant « dys ». Mais cette procédure d'annonce a aussi changé et est devenue plus compliquée.

La motion souhaite donc rétablir la situation antérieure en intégrant les mesures de la directive de 2009 à celle de 2017 et simplifier la procédure d'annonce des troubles « dys ».

Echanges avec les commissaires

(PLR) Les différentes directives sont-elles **accessibles** ? R : il n'a pas réussi à les télécharger.

(MCG) En 2012, le MCG avait déposé **une motion identique à Plan-les-Ouates** pour que le Conseil administratif fasse des soirées de sensibilisation. Il annonce soutenir la démarche en raison d'une formation trop peu importante des enseignants sur ces questions, et transmettre les documents en question [ce qui n'a jamais été fait, ndlr].

(S) Pourquoi le département a-t-il fait cette modification ? Pouvez-vous expliquer les **concepts d'aménagement et de compensation des désavantages**, ainsi que la différence entre les deux ? R : non, il n'est que le 15^e signataire de cette motion, et donc simplement le porte-voix. Il ne sait pas pourquoi le département a changé ses directives. Il n'a pas pris connaissance des directives de 2009 et 2017.

¹ La directive « Aménagements scolaires pour des élèves souffrant de dyslexie-dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie » (D-SG-04) du 4 septembre 2009, constitue l'annexe 1 du présent rapport.

2. Présentation du département

Complément d'information directement suite à l'audition des motionnaires

A ce stade des travaux, le département précise plusieurs éléments de fait pour une meilleure compréhension du sujet par la commission.

Une première directive datait de 2009. Comme toute mesure nouvelle, il y a eu lieu de l'évaluer. Le département a fait ce travail et souhaitait élargir ces mesures à d'autres types d'élèves atteints d'autres problèmes. Il y a eu un travail en deux temps :

- Il y a eu une **première directive en 2017 sur les soutiens et aménagements** : pour certains élèves à besoins particuliers, il est possible de prendre des mesures d'aménagement visant à compenser les désavantages, ce qui ne remet pas en cause l'évaluation. Elle donne l'exemple d'un élève qui aurait un allongement du temps pour l'épreuve, ou l'aide d'un ordinateur s'il est malvoyant. Mais ces mesures ne touchent pas l'évaluation et ne la remettent pas en cause ; les élèves sont évalués sur l'ensemble des champs, comme leurs camarades.
- Puis une **deuxième directive en 2018 sur les adaptations** : pour d'autres élèves à besoins particuliers, il y a des mesures d'adaptation qui consistent à toucher à l'évaluation et aux conditions dans lesquelles l'enfant sera évalué (supprimer des exercices qui testent une compétence/notion ou ne pas évaluer du tout certaines compétences/disciplines, par exemple). Une adaptation se fait avec un projet individualisé, en partenariat avec l'école et la famille.

Ces deux directives ont été travaillées de manière consensuelle avec les associations de parents notamment. **Aucune mesure de la directive de 2009 n'a été purement et simplement supprimée**, mais les mesures ont été distinguées en deux directives séparées suivant si elles constituaient des mesures d'aménagements ou d'adaptations, distinction qui n'était pas faite par la directive de 2009, qui ne concernait par ailleurs que les élèves « dys », alors que celles de 2017 et 2018 concernent tous les élèves. Le champ a donc été élargi et aucune mesure n'a été supprimée.

Cette modification a été rendue nécessaire, car l'évaluation de la directive de 2009 a montré que **Genève ne respectait pas le cadre suisse de la compensation des désavantages**, en octroyant régulièrement comme aménagement ce qui était en fait une adaptation (sur 2000 mesures à l'enseignement obligatoires, 900 étaient en fait des aménagements) et donc sans mettre en place le suivi individualisé nécessaire. Les adaptations, touchant à l'évaluation, sont indiquées sur le diplôme ou certificat et peuvent

empêcher l'entrée dans certaines filières ou le passage à certains examens (un élève auquel on supprime complètement l'évaluation de l'orthographe à l'école ne pourra pas se présenter à un examen de maturité, par exemple) ; il est donc essentiel de préparer avec la famille un projet de formation convenant aux besoins et capacités de l'élève, afin d'éviter les mauvaises surprises.

Un autre problème était le **petit nombre de mesures octroyées à l'enseignement secondaire II (ES II)** en comparaison de l'enseignement obligatoire (primaire et cycle d'orientation) : les élèves au bénéfice de mesures « dys » en début de parcours scolaire perdaient ces mesures à l'arrivée à l'ES II alors qu'ils étaient fragilisés, notamment du fait que les compétences à préparer et tester en vue des certifications finales (qui ne sont, elles, pas modifiables) étaient contraintes. L'un des objectifs de ces directives est d'uniformiser l'octroi des mesures sur l'entier des degrés d'enseignement.

Enfin, il y a eu une **période transitoire** (durant l'année scolaire 2017-2018) durant laquelle les élèves qui avaient eu des aménagements selon la directive 2009 qui étaient en fait des adaptations ont vu leurs mesures maintenues, le temps de faire la demande de renouvellement des mesures selon le nouveau cadre.

Echanges avec les commissaires

(PDC) La motion précise la **suppression de trois mesures** (l'évaluation orthographique, la longueur d'un examen et la suppression de certains travaux de français écrit). Ont-elles effectivement été retirées ? R : la directive de 2017 mentionne que l'orthographe ne devrait pas compter (pour tous les élèves) plus de 10% de la note pour les travaux qui ne sont pas en lien avec les langues, au primaire, au CO et à l'ES II, ce qui diminue considérablement les risques d'échec à cause de l'orthographe pour les élèves dysorthographiques. Mais la mesure de suppression complète de l'évaluation de l'orthographe ne peut plus être une mesure de compensation des avantages, car c'est une adaptation. Elle se trouve donc dans la directive de 2018 sur les adaptations. Concernant la longueur d'un examen, si deux exercices testent la même compétence (ce qui est rare), en supprimer un pour raccourcir l'examen est une mesure de compensation, mais s'il est le seul à tester une compétence et qu'il est supprimé, c'est une adaptation.

(PLR) Y a-t-il une **harmonisation romande** des mesures d'adaptation ? R : oui, les autres cantons font désormais aussi clairement la distinction entre aménagement et adaptation nécessitant un parcours et une information individualisés.

(Ve) Une adaptation mise en place fait-elle **changer** un élève de **rang** (enseignement régulier vs enseignement spécialisé) ? R : non. Il ne faut pas confondre le PEI (projet éducatif individualisé), outil de l'enseignement spécialisé, et le PI (projet individualisé), qui est un outil de suivi de l'enseignement régulier utilisé lorsque les élèves bénéficient d'adaptations.

(Ve) **Y a-t-il un lien avec la procédure d'évaluation standardisée (PES)** ? R : oui. La PES est l'outil d'évaluation des besoins spécifiques des élèves quand se pose la question de la mise en place d'une mesure de pédagogie spécialisée. La méthodologie utilisée pour le PI se rapproche de celle utilisée dans la PES, bien que cela reste dans le strict cadre scolaire. Quand une PES est mise en place, il est alors possible de mentionner que l'élève est dans un projet individualisé.

(S) **Le timing d'entrée en vigueur de ces deux directives a créé de la confusion dans la tête des parents, qui plus est avec la période probatoire** (cf. ci-dessus). Il aurait été plus simple de faire entrer en vigueur ces deux directives en même temps. R : c'était relativement facile de travailler sur les aménagements, mais beaucoup plus difficile de travailler sur les adaptations. Au début, le DIP ne prévoyait pas deux directives, mais le travail a vite buté sur la question de l'évaluation. Le DIP a donc choisi de travailler en deux temps. Une information a été transmise, à savoir que les mesures pour les élèves qui en bénéficiaient resteraient inchangées. Il y avait une forte attente de la part des parents. Retenir une directive prête à entrer en vigueur a été vu comme un risque y compris par les milieux concernés.

(S) La députée a transmis les directives à la commission pour faciliter les débats. De son point de vue, la directive de 2017 sur les aménagements est claire mais **celle de 2018 sur les adaptations est nébuleuse car elle est générale et ne parle que de cas exceptionnels et individuels**. Elle demande donc des exemples. R : la directive sur les adaptations est beaucoup plus complexe que celle sur les aménagements. Exemple : un jeune qui arrive en Suisse depuis un pays éloigné, qui a été peu scolarisé mais qui ne montre que peu de difficultés. Cet élève arrive en 4P. En fin de 6P, on se demande comment l'élève pourra rattraper pour la suite. Ils manquaient alors d'outils, ne savaient pas comment faire avec des jeunes avec un grand décalage scolaire dû notamment à une absence de scolarité antérieure. Une adaptation à durée limitée en dissociant les différentes branches permet de suivre le parcours de l'élève de manière plus efficace qu'avec la seule note. La directive sur les adaptations va donc bien au-delà des élèves « dys ».

(PLR) **Quelles sont les difficultés concrètes de certification (épreuves cantonales, examens fédéraux) pour des élèves ayant bénéficié d'adaptations** ? R : en fin de parcours et en cours de certification, ces

mesures ne sont plus possibles. Au collège par exemple, les normes de promotion d'une année à l'autre ne sont pas les mêmes que pour l'obtention de la maturité. Un élève très mauvais en français mais très bon en mathématiques pourrait avoir du mal à passer les degrés du collège. Mais si on voit qu'il pourrait être très bon à l'université en sciences et passer sa maturité car les critères sont différents, alors ce serait possible de réfléchir à certaines mesures d'adaptation. Ces choses doivent être cadrées afin qu'il n'y ait pas d'inégalité de traitement entre élèves. Ces mesures sont exceptionnelles au niveau de l'ES II, vu les contraintes dans les compétences qui doivent être effectivement attestées pour obtenir la certification. Par contre, plus on avance dans le cursus scolaire, plus il y a de possibilités d'adaptation directement via le cursus (par le système d'options dans une filière générale ou le choix d'une filière spécifique ou professionnelle adaptée).

(PLR) **Lors de longues épreuves qui doivent être finies par l'élève au secrétariat** car le temps supplémentaire accordé déborde sur le cours d'après, ce n'est pas facile pour l'élève de terminer son épreuve dans de bonnes conditions. R : cela doit être possible ou alors il faudrait mettre en place une adaptation et non simplement un aménagement. Il est aussi possible de prévoir comme aménagement des évaluations orales plutôt qu'écrites dans certains cas.

Présentation formelle du département

Un support de présentation est fourni par le département².

[Les éléments expliqués par le département une nouvelle fois alors qu'ils l'avaient déjà été lors de la précédente séance ne sont pas répétés ici, par mesure d'économie, ndlr.]

A la rentrée 2017, la directive sur les compensations des avantages (ou aménagement)³ est entrée en vigueur avec une période de transition pour les élèves en cours de processus. **La directive sur les adaptations⁴ est entrée en vigueur à la rentrée 2018.** Les deux directives reprennent en réalité l'ensemble des éléments de la directive de 2009, et vont même plus loin. Celle sur les aménagements ne modifie pas l'évaluation alors que celle

² Ce support de présentation constitue l'annexe 2 du présent rapport.

³ La directive « Soutiens et aménagements scolaires » (D-E-DGEO-EO-SSE-10) du 27 août 2018 (V2, V1 du 15.8.2017) constitue l'annexe 3 du présent rapport.

⁴ La directive « Adaptations scolaires » (D-E-DGEO-EO-SSE-07) du 27 août 2018, constitue l'annexe 4 du présent rapport. Elle est assortie de trois annexes qui constituent les annexes 5, 6 et 7 du présent rapport.

sur les adaptations oui. Un tableau comparatif des mesures de la directive 2009 et leur nouvel emplacement (soit dans la directive 2017 sur les aménagements, soit dans la directive 2018 sur les adaptations)⁵ est fourni et commenté.

Par exemple, **la mesure 3.3 (tiers-temps supplémentaire)** commentée dans le tableau comparatif est un aménagement (prévu par la directive 2017) mais pourrait devenir une mesure d'adaptation seulement dans le cas où la rapidité d'exécution est considérée comme critère d'évaluation (ce qui est rare, mais plus fréquent en sport par exemple).

En ce qui concerne la **mesure 3.1 (orthographe)** de la directive 2009, il est indiqué que l'ensemble des points d'orthographe ne peut excéder 10% de l'évaluation totale en français et dans les langues étrangères, sous réserve que le texte reste compréhensible et que l'évaluation ne porte pas spécifiquement sur la langue technique. Si l'on est dans ce dernier cas, tant en français que dans les langues étrangères, l'orthographe et la syntaxe peuvent compter davantage que 10%.

En page 4 du support de présentation, **des chiffres sont présentés** : 1232 élèves au bénéfice de mesures « dys » (dont certains avec plusieurs mesures) et seulement 83 mesures touchant à l'évaluation, l'immense majorité étant des mesures d'aménagement.

La mise en place d'une adaptation est prévue ainsi : il faut d'abord étudier le soutien à l'aménagement, l'orientation du jeune et les règlements qui permettent une certaine souplesse. Suite à cette analyse préalable, la question des adaptations se pose subsidiairement. La première phase est le constat de décalage par l'école, la seconde est l'évaluation des besoins notamment avec les parents (en soulignant que certaines orientations ne seront plus possibles), et la troisième concerne l'évaluation pluridisciplinaire des besoins. On commence par l'analyse du contexte de prise en charge, du niveau scolaire du jeune, puis par l'estimation des besoins où les adaptations peuvent être mises en place. Ce processus est résumé dans le PI (annexe 7 du présent rapport). Il indique qu'une fois que cette analyse pluridisciplinaire est conduite, la décision est communiquée aux parents et au jeune, et le suivi des adaptations est mis en place.

⁵ Le triptyque comparatif des mesures entre les directives de 2009, 2017 et 2018 constitue l'annexe 8 du présent rapport.

Echanges avec les commissaires

(PLR) La procédure d'annonce des troubles s'est-elle réellement complexifiée ? R : en 2009, il y avait la reconnaissance du trouble, la position du thérapeute et la décision de l'école. L'idée est désormais de rapprocher les acteurs, soit le pôle familial, le pôle thérapeutique et le pôle scolaire. Les parents ont une démarche à entreprendre auprès de l'école, via une demande formelle, ce qui permet que les parents soient des interlocuteurs reconnus dans ce processus. Les directives ont été discutées avec les partenaires, car le dialogue avec les parents et l'élève est important, afin de mettre en place des mesures individualisées.

(PLR) Que se passe-t-il si des difficultés sont décelées par l'école chez un élève, mais qu'aucune demande formelle n'est faite par les parents ? R : la procédure peut quand même s'enclencher.

(PLR) Existe-t-il des statistiques concernant les progrès des élèves ? R : il n'y a qu'une validation du trouble, qu'il est souvent possible de compenser. L'élève doit être accompagné et la question de la transition entre le CO et l'ES II est très importante, car cela représente un risque pour ces élèves. Ces questions doivent donc être travaillées le plus en amont possible pour que les élèves contournent ces difficultés. Il est possible de favoriser le fait que l'élève soit proactif dans les mesures mises en place. Un exemple : le cas d'une mère dont l'enfant dyscalculique est au collège en première année, à laquelle on a dit que « le collège n'était pas pour lui ». Cet élève avait de très mauvaises notes en mathématiques et n'arrivait pas à suivre ces cours, ce qui l'empêchera d'obtenir une maturité. Il faut donc discuter avec la famille sur les potentialités du jeune. Soit cet élève a de vraies potentialités et il a la possibilité de réussir une maturité avec des adaptations pour aller au bout, soit cela n'est pas possible et il faut alors lui conseiller une autre filière. Il est aussi possible d'aller à l'université sans avoir de maturité gymnasiale via les passerelles mises en place.

(PLR) Peut-on « guérir » d'un trouble « dys » ? R : les mesures proposées à l'école par les thérapeutes sont pédagogiques.

(S) Il semble y avoir un grand manque d'informations des partenaires sur la directive 2018 sur les adaptations. La procédure interne au DIP a-t-elle été la même ? R : la modalité de travail a été identique pour les deux directives. Mais la directive sur les aménagements a probablement masqué le travail réalisé pour la seconde directive. La directive de 2009 a mis le focus sur une certaine population d'élèves (les « dys »). L'ouverture à d'autres types d'élèves a pu inquiéter.

(S) La différence entre compensation des désavantages et adaptations relève du droit fédéral. **Pourquoi les diplômés fédéraux (maturité, CFC, par exemple) ne peuvent-ils pas prévoir, dans le cadre d'une adaptation, une mention de ce qui n'a pas été acquis ?** R : la juriste du département a été consultée. Les ordonnances fédérales limitent la possibilité de se présenter à un examen final sans avoir été évalué et exposé aux différentes disciplines de l'examen. L'Ordonnance sur la reconnaissance de la maturité gymnasiale fixe de manière exhaustive la liste des disciplines enseignées et les normes d'obtention de la maturité. Cela ne laisse que très peu de marge de manœuvre.

3. Audition d'Inclusion Handicap en la personne de la docteure Caroline Hess-Klein, cheffe du département égalité

Présentation par l'auditionnée

Inclusion Handicap est l'association faîtière des organisations de personnes handicapées en Suisse. Elle est actuellement composée de 25 membres. Inclusion Handicap a pour mandat d'offrir un conseil juridique gratuit et a notamment une antenne à Genève. Inclusion Handicap fait aussi un travail politique, intervient dans le cadre des procédures de consultation au niveau fédéral et cantonal. L'auditionnée vient de Lausanne, a étudié le droit et cela fait plus de vingt ans qu'elle vit à Berne.

En ce qui concerne la motion, l'auditionnée souhaite présenter **le cadre plus large** dans lequel cette motion est intégrée.

Imaginons un examinateur qui juge des animaux très différents (éléphant, girafe, chien ou singe) en leur donnant tous la même tâche, à savoir monter sur un arbre. Certains animaux seront bien sûr avantagés par rapport à d'autres.

La motion demande donc quelles sont les mesures que doit prendre le canton avec les enfants atteints d'un handicap. **La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées** (CDPH, 2006) a été ratifiée par la Suisse, et requiert à son article 24 que les Etats créent un système d'éducation inclusif qui permette à tous les élèves de suivre un enseignement. Ni la CDPH ni la Constitution fédérale ne changent la répartition des compétences entre cantons et Confédération. Le canton de Genève a donc l'obligation de prendre des mesures afin que les enfants avec un handicap ne soient pas discriminés dans le domaine de la formation.

La loi sur l'égalité des personnes handicapées (LHand) entrée en vigueur en 2004 en Suisse interdit les inégalités dans le domaine de la

formation, même si elle ne s'applique pas aux formations qui ressortent du domaine cantonal.

Ce corpus forme donc le droit des personnes handicapées dans le domaine de la formation. La question de savoir quelles sont les adaptations qui doivent être amenées aux enfants pour suivre un enseignement. Elle indique qu'il y en a deux (ou trois) types : **des adaptations formelles (terme équivalant à aménagement ou compensation des désavantages), matérielles (terme équivalant à adaptation) ou les deux.**

Les **adaptations formelles** (ou aménagement) sont des adaptations qui ne touchent pas au contenu de la formation selon le Tribunal fédéral, par exemple faire que la durée de l'examen soit plus longue, transformer un examen oral en écrit, ou permettre de passer un examen seul plutôt que dans une classe avec vingt élèves. Une adaptation formelle se transformera en adaptation matérielle, selon le but de ce qu'on veut examiner (on ne peut pas modifier le temps à disposition selon une adaptation formelle si le but est d'évaluer la résistance au stress).

Les **adaptations matérielles** vont changer le contenu de l'examen, comme ne pas tenir compte des fautes d'orthographe en français.

Elle indique que la question à se poser de cas en cas est de savoir quels sont **les contenus essentiels de la formation qui doivent être acquis par un élève**. M^{me} Hess-Klein poursuit en donnant l'exemple d'une personne aveugle qui voulait devenir avocate aux Etats-Unis. Elle voulait plus de temps pour l'examen et cela lui a été refusé car l'un des aspects essentiels de la profession était apparemment de travailler sous stress. La Cour suprême des Etats-Unis avait répondu que certes la profession d'avocat comportait certains segments qui nécessitaient une haute gestion du stress, mais que de nombreux métiers liés à la profession d'avocat ne requéraient pas cet aspect. Cela n'était donc pas un aspect essentiel de la formation. Néanmoins, en pratique, les choses sont moins simples que ce qu'on le pense.

Genève a deux directives qui comportent les deux catégories d'adaptation possibles (formelles et matérielles, cf. ci-dessus). **Ces directives répondent aux exigences du droit supérieur.**

La motion propose de reprendre l'ancienne disposition et de l'ajouter aux directives existantes. Or, les obligations sont pour tous les enfants avec un handicap, et pas seulement ceux qui souffrent de troubles « dys ». Le risque est de rendre les directives confuses en intégrant l'ancienne directive dans un nouveau paquet. Il est important d'analyser précisément quelles sont les dispositions de ces directives pour les troubles « dys » qui font actuellement défaut dans les directives actuelles.

On peut également **se demander s'il est justifié de mettre en avant un groupe particulier**. Cela risque de compliquer le paquet de directives, en créant des doublons et contradictions, même s'il n'est pas exclu que certaines dispositions ne concernant que les enfants « dys » s'imposent.

On peut questionner aussi le fait que ces directives ne s'appliquent pas dans l'enseignement spécialisé. Seuls sont couverts les élèves relevant du spécialisé dans les classes régulières. Aucune raison ne justifie en effet de limiter ces directives au milieu scolaire régulier.

En conclusion, **Genève est sur la bonne voie avec ces directives**. Il ne faut donc pas ajouter telle quelle l'ancienne directive dans les nouvelles. Cependant, il y aura peut-être dans certains cas, si un besoin spécifique est avéré, à mentionner le cas particulier des enfants « dys ».

Echanges avec les commissaires

(S) Le DIP a indiqué qu'il **était impossible d'avoir une adaptation matérielle mentionnée sur une maturité fédérale. Est-ce correct** au sens du droit ? R : au niveau des brevets fédéraux, il est possible de prévoir des adaptations matérielles selon le droit des personnes handicapées (l'inverse constituerait une discrimination et la CDPH est d'un rang supérieur aux ordonnances fédérales). Tout le monde ne pourra cependant pas faire n'importe quelle formation et il ne faut pas toucher au cœur de la formation (on peut enlever certains contenus mais pas les éléments essentiels de la formation ; il faut que la compétence testée et conservée soit réellement nécessaire à la pratique dudit métier). Selon M^{me} Hess-Klein, une adaptation matérielle ne doit pas forcément figurer sur le certificat (mais la jurisprudence actuelle du Tribunal fédéral serait probablement d'un avis opposé).

(S) **L'aménagement prévu dans la directive 2017 (maximum 10% des points pour l'orthographe dans des épreuves ne portant pas là-dessus) n'en est pas un car il s'applique à tout le monde**. Ne faudrait-il pas un aménagement spécial pour les élevés « dys » ? R : cette mesure d'orthographe n'a rien à voir avec les enfants handicapés si elle s'applique à tout le monde. Il y aurait donc le besoin de prévoir encore davantage pour les enfants « dys ».

(S) **L'aménagement pourrait-il être ne pas compter du tout l'orthographe pour les élèves « dys » ?** R : oui. Dans la logique du Tribunal fédéral, cela serait néanmoins plutôt une adaptation matérielle. La question est toujours la même : savoir si on porte atteinte au contenu essentiel. Si l'élève a répondu à toutes les questions de son examen de géographie de

manière correcte mais avec des fautes d'orthographe, il devrait quand même avoir une bonne note.

(S) Est-il juste et possible au sens du droit de vouloir quand même tester l'orthographe pour les enfants « dys » ? R : cette question n'a pas été tranchée. Dans le cadre d'un examen d'orthographe, le but est bien de tester l'orthographe. Si on renonce à lui faire passer l'examen, il faudra peut-être en tenir compte dans la moyenne des notes, ce qui serait un aménagement matériel.

(Ve) Quelles sont les conséquences sur le cursus scolaire et professionnel suite à des adaptations matérielles notifiées dans le certificat ? R : le but d'un certificat est d'attester que la personne possède les compétences requises pour effectuer une profession ou qu'elle a bien effectué une formation. Il y a derrière cela la confiance des personnes en ce certificat. La question est de savoir ce qui doit ou non figurer sur ce certificat. Il n'y a pas encore de jurisprudence sur cette question. Si pour une formation donnée une exigence matérielle n'est pas remplie, il faut alors que cela figure au certificat.

(PLR) L'auditionnée a-t-elle connaissance d'arrêts du Tribunal fédéral se fondant sur la CDPH ayant des conséquences pour les cantons ? R : non. Le Tribunal fédéral ne s'est pas prononcé sur la portée de l'article 24 de la CDPH. Le Tribunal fédéral dit que le Pacte de l'ONU I n'est pas directement applicable et que le Pacte de l'ONU II l'est. La CDPH réunit les deux pactes, en les concrétisant sous l'angle du handicap. Le Tribunal fédéral a pour le moment laissé la porte ouverte dans les quelques cas où il a vaguement mentionné la convention.

(PLR) Des recours portant sur ces aspects sont-ils pendants au Tribunal fédéral ? R : non, mais Inclusion Handicap suit de nombreux cas qui montrent que, dans la plupart des cantons, la question se pose. Il y a actuellement une grande incertitude à tous les niveaux de l'enseignement. La seule décision dont Inclusion Handicap a connaissance au Tribunal fédéral concerne un cas différent, celui d'un enfant autiste qui avait besoin comme mesure d'aménagement d'un soutien spécialisé en classe. Le canton d'Argovie avait accepté de payer jusqu'à quinze heures par semaine (ce que prévoyait la loi argovienne), puis au-delà les parents devaient payer. Le Tribunal fédéral a fondé son raisonnement sur l'article 19 de la Constitution et indiqué que c'est de l'obligation du canton de payer. On a un enseignement primaire suffisant uniquement quand on peut comprendre ce qui est appris, mais aussi quand on donne la possibilité de montrer ce que l'on a appris.

(PLR) Genève en fait-elle assez par rapport à la moyenne helvétique ?

R : l'auditionnée ne peut pas répondre, car les chiffres en Suisse font défaut. La Suisse a remis son rapport à l'ONU en 2016 et il n'y a aucune information à ce sujet dans ce rapport. Il y a des disparités cantonales mais on ne sait pas où se situe Genève. Il est déjà bien que Genève en parle dans une commission parlementaire. C'est déjà un pas significatif.

(PLR) N'est-il surprenant que la CDIP par exemple prenne en charge cette question ? R : pour beaucoup de sujets liés au droit des personnes handicapées, il serait souhaitable qu'il y ait un échange intercantonal.

4. Audition de l'Association Dyslexie suisse romande (aDsr) en les personnes de M^{mes} Tania Shakarchi, présidente, et Marijosé Mendes, membre***Présentation par les auditionnées***

L'aDsr a des antennes actives dans tous les cantons romands, et travaille aussi avec l'association faîtière nationale.

Le discours suivant est lu par la présidente :

Par la présente je vous remercie au nom de l'aDsr (association Dyslexie suisse romande) de nous donner l'occasion de nous exprimer au sujet de la motion 2456 « Pour des mesures d'aménagements à l'école qui prennent en compte les spécificités des troubles « dys ».

Lorsque nous parlons de troubles « dys », nous nous référons à un groupe de troubles, notamment la dysphasie, la dyslexie, la dysorthographe, la dyspraxie et la dyscalculie.

Ces troubles sont des troubles neurodéveloppementaux communs qui ont leur origine dans des facteurs génétiques et aussi environnementaux. Ils résultent à une mauvaise organisation et une connectivité aberrante des régions du cerveau incriminées. Ils sont à ne pas à confondre avec un retard mental. Certains de ces facteurs s'associent à une comorbidité (cooccurrence) du déficit d'attention, avec ou sans hyperactivité, ce qui affecte environ 60% des personnes dyslexiques.

En ce qui concerne le traitement, il devient de plus en plus évident que c'est lorsque la plasticité cérébrale est maximale, c'est-à-dire durant les premières années de vie, que ces troubles neurodéveloppementaux ont la meilleure réponse au traitement. Or, dans le domaine de la dyslexie, le défi vient du fait qu'il est évidemment difficile d'identifier précocement un déficit de lecture, vu que l'enseignement de la lecture se fait relativement tard. Cela dit, il existe des indices précurseurs (p. ex. une incapacité de reproduire un

rythme correctement ou une inversion systématique d'objets, etc.) qui laissent douter d'une présence d'un trouble « dys ».

Les troubles « dys » peuvent, pour la grande majorité des cas, être rééduqués et l'élève dyslexique peut tout à fait réussir sa scolarité. Pour cela il faut plusieurs choses :

- premièrement, les troubles « dys » doivent être connus ;
- deuxièmement, des aides nécessaires (aménagements) doivent être mises en place et appliquées.

La dyslexie est le trouble d'apprentissage le plus commun. Bien plus que 50% (les spécialistes parlent de plus de 60%) des élèves francophones avec un trouble d'apprentissage souffrent d'une dyslexie.

La dyslexie est évidemment liée à la spécificité de la langue. C'est ainsi qu'en français on a plus de dyslexiques qu'en allemand ou en italien, car le français est moins phonétique que ces deux autres langues. On dit que 10% à 12% de la population francophone est dyslexique. Quant à la dyscalculie, qui est le trouble de l'apprentissage du calcul, elle touche environ 3-5% de la population, indépendamment de la langue, sauf pour l'énoncé. Les dyslexiques ne souffrent pas nécessairement de dyscalculie et les dyscalculiques n'ont pas toujours une dyslexie. C'est ainsi qu'on peut dire que pratiquement 13 à 17% de la population souffre d'un trouble « dys ». Cela fait au moins deux élèves par classe.

Depuis la mise en vigueur de la Directive Dys (D.SG.04) en 2009, plus de 3000 élèves du canton ont pu profiter de ses aménagements. L'élaboration de la Directive Dys était un processus réfléchi et en partenariat avec les acteurs et représentants des milieux concernés (OMP-SMP, des délégués Dys du DIP, des logopédistes internes à l'OMP et indépendantes, des associations de parents – aDsr). En collaboration, une brochure Dyslexie-Dysorthographe a été élaborée et distribuée par le DIP pour informer tout le corps enseignant. La directive a été introduite et présentée lors de journées de formation. Des journées qui ont été répétées et ont permis aux enseignants de poser des questions et aux directions de constater les besoins d'actions. Parallèlement, les futurs enseignants ont eu, pour la première fois, un module sur les troubles « dys » dans leur cursus de formation. Ce module existe toujours ; hélas, il n'est toujours pas obligatoire.

Or, en 2017, une nouvelle directive (D.SG.13) intitulée Soutiens et Aménagements Scolaires, a été mise en place et est définitivement entrée en vigueur fin août 2018.

Cette directive, bien que louable dans son approche généraliste et inclusive, a tranché dans des aménagements acquis et essentiels pour les

élèves « dys », notamment, la possibilité de pas compter des fautes d'orthographe a été pratiquement rayée. De même, l'utilisation d'une calculatrice pour un dyscalculique lors de certaines épreuves a été supprimée. Ceci est un coup fatal pour la réussite scolaire de nombreux élèves « dys », et est comparable à ôter les lunettes à un malvoyant lors d'une course vitale ou bien les aides auditives à un malentendant lors d'un test oral pointu ou bien simplement le fauteuil roulant à un paraplégique !

Les aménagements instaurés en 2009 correspondent au principe de la compensation du désavantage causé par le handicap. Ils ne servent pas à fournir un traitement privilégié. (Montrez-moi le dyslexique qui est heureux de l'être, si vous en connaissez.) Ce principe est ancré dans les textes de loi tels que la CDPH (Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées), la Constitution fédérale (notamment l'art. 8 garantissant l'égalité de traitement et interdisant la discrimination due au handicap), la LHand (loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées), etc. Il ne peut pas être refusé ni retiré.

Or, avec le remplacement de la Directive Dys par la nouvelle directive Soutiens et Aménagements Scolaires, ce principe fondamental a été enfreint. La nouvelle pratique est un retrait de droits acquis et une claire violation du droit. Les élèves directement touchés par ce retrait d'aménagements sont pour l'instant non promus ou mis dans des voies qui ne correspondent pas à leurs capacités. Les parents sont désespérés et en colère. Les établissements font du cas par cas par souci de ne pas froisser leur direction ou, peut-être, par insouciance.

Cette situation est désolante et inacceptable. Le progrès se fait en construisant ensemble sur des bases solides et réfléchies et pas dans la suppression de mesures établies et bien connues, qui fonctionnaient et ont prouvé leur efficacité. La Directive Dys telle qu'elle a été écrite en 2009 a toute sa raison d'être. Elle l'a prouvé.

C'est pour tous ces motifs énoncés que nous vous demandons de réintroduire sans retard la Directive Dys, primordiale au respect du handicap et fondamentale à la réussite des élèves « dys » dans leur scolarité et vie.

Je pourrais ajouter que notamment dans le contexte du « décrochage scolaire » et de la 4^e révolution, l'importance de rendre ces aménagements aux élèves « dys » a toute sa justification.

Merci de votre attention.

Echanges avec les commissaires

(S) **L'aDsr n'a pas mentionné la directive sur les adaptations**, qui touche l'évaluation et qui est entrée en vigueur en août 2018 ; elle peut concerner des élèves « dys ». Les deux directives vont de pair, afin de couvrir l'entier du champ. Qu'en pense l'aDsr ? R : une directive au spectre large est importante, mais ne justifie pas de trancher dans quelque chose qui fonctionnait bien. Des aménagements de la directive de 2009 ont bien été définitivement supprimés [ndlr : c'est faux, tout se retrouve soit dans la directive 2017, soit dans la directive 2018]. La directive sur les adaptations ne touche qu'une minorité des élèves.

(S) **L'aDsr a-t-elle été représentée dans le groupe de travail pour la rédaction des deux directives ?** R : non. L'unique siège pour toutes les associations pour les troubles d'apprentissage a été donné à la représentante des enfants atteints d'hyperactivité. Nous avons été mis devant le fait accompli, sans consultation. Le département précise que le groupe de travail ne pouvait inclure tous les partenaires et qu'il a fallu fonctionner avec des représentants/délégués dont l'une des tâches était de faire circuler l'information. En l'occurrence, il s'agissait d'un sous-groupe de la commission consultative de l'école inclusive avec une représentante de parents d'élèves à besoins éducatifs particuliers, une des prestataires thérapeutiques (dans le cas présent, une logopédiste) ainsi qu'une représentante des parents de l'école ordinaire obligatoire.

(S) **La période transitoire (2017-2018) pour l'entrée en vigueur de la directive 2017 était-elle une bonne chose afin de laisser aux parents le temps de s'organiser ?** R : en juin 2018, les parents ont reçu un courrier indiquant que tout allait changer.

(S) **Les parents ont-ils été suffisamment informés ?** R : non, pas plus que les enseignants. Les parents ont été mis devant le fait accompli. La directive est actuellement appliquée et les parents ne savent pas comment s'y adapter.

(PLR) **Le module de formation non obligatoire pour les enseignants devrait-il être rendu obligatoire ?** R : oui, ces formations de base devraient être obligatoires pour les enseignants, mais aussi pour les pédiatres par exemple qui sont très peu informés.

(PLR) **Les troubles « dys » se situant souvent dans des zones grises, peut-on avoir « à moitié » un trouble « dys » ?** R : non, les neuropsychologues ont des tests qui permettent d'établir un clair diagnostic et les tests sont très clairs. Le thérapeute pour une demande d'aménagement passe par le secrétariat de la pédagogie spécialisée qui met trois types de

tampons : dyslexie légère, dyslexie moyenne ou dyslexie forte. Il y a donc une stigmatisation, qui n'est pas nécessaire. Ils reçoivent uniquement des appels de personnes vraiment désespérées (car des droits acquis leur ont été retirés) qu'ils orientent et ne voient donc pas vraiment ce qui fonctionne bien.

(PLR) Les procédures d'annonce des troubles « dys » sont-elles plus difficiles et complexes que sous la directive 2009 ? R : oui, car c'est plus long maintenant pour les parents. Ils doivent déposer la demande, trouver un thérapeute, renvoyer la demande. C'est très contraignant pour les parents alors qu'avant, ils intervenaient juste au début du processus. Mais en même temps, cela permet de les impliquer davantage, ce qui est une bonne chose.

(Ve) Y a-t-il des échanges avec les antennes d'autres cantons sur ces questions ? R : ils sont une association très soudée et ils échangent très régulièrement avec les autres cantons. Il y a dix ans, Genève était avant-gardiste. Neuchâtel avait l'avantage de former les logopédistes. Aujourd'hui, Genève a perdu cet avantage notamment au profit du canton de Vaud. Les cantons de Jura et du Valais font également le travail.

(Ve) Y a-t-il une crainte d'être sous le coup de la directive 2018 sur les adaptations, notamment avec des mentions écrites dans la certification ? R : oui, car la plupart des élèves « dys » n'ont rien à faire dans cette directive.

(PLR) Du fait qu'une proportion importante d'enfants arrivent en scolarité avec des troubles non détectés, ne faudrait-il pas offrir un dépistage systématique dans les écoles ? Si oui, dans quelle tranche d'âge ? Y aurait-il un risque de stigmatisation ? R : la dyslexie est héréditaire. On parle donc de « familles dyslexiques » et non d'« enfants dyslexiques ». L'aDsr souhaite mettre en place une cellule de dépistage qui va dans les écoles, mais cela doit venir du DIP. Il y a des écoles avec des équipes pluridisciplinaires, ce qui devrait être l'école du futur. Des projets-pilotes ont lieu dans des crèches, tout le personnel a été formé aux troubles d'apprentissage et tout le monde y est très attentif. Une thérapie spécifique pour les enfants qui ont été détectés très jeunes permet de réduire fortement les risques. Un dépistage devrait avoir lieu à l'âge de la crèche (mais accessible aussi pour des enfants qui ne les fréquentent pas), sur la base d'indices puisqu'il n'y a pas encore l'apprentissage de la lecture.

(S) Que pensez-vous du principe énoncé pour tous les élèves concernant l'orthographe (maximum 10% des points pour l'orthographe dans des épreuves ne portant pas dessus) ? R : la majorité des élèves « dys » ne tombent pas dans la directive aménagement. L'aDsr souhaite revenir au *statu quo ante*, à savoir que les fautes d'orthographe ne soient pas

comptées pour les élèves « dys ». Avant, les élèves pouvaient passer leur année sans que les fautes d'orthographe ne soient comptées du tout (en histoire ou géographie, par exemple), ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Faire faire une dictée à un élève « dys » est aberrant. On peut revoir un peu la directive de 2009, mais il faut la réintroduire.

(S) Une adaptation pour suppression totale de l'évaluation de l'orthographe est possible avec la directive 2018. N'est-ce pas suffisant ?

R : cela va alors impacter sa certification. Sur la jurisprudence actuelle et la séparation entre les aménagements et les adaptations, chaque fois qu'un parent a fait recours, il a gagné. Seuls des cas lourds doivent être pris en compte dans les adaptations.

5. Audition de la Fédération genevoise des associations de personnes handicapées et de leurs proches (FÉGAPH) en les personnes de M. Cyril Mizrahi, vice-président, de M^{me} Caroline Hery-Selvatico, membre de l'Association genevoise de parents d'élèves de l'enseignement spécialisé (AGEPES), de M. Olivier Zimmermann, membre du comité d'Autisme Genève et du Conseil de la FÉGAPH, et de M. Christian Frey, membre d'INSIEME

Présentation par les auditionnés

La problématique des troubles « dys » et d'apprentissage doit être traitée **de manière globale**. Il y a bien une réponse globale du DIP au travers de deux directives (qui auraient peut-être pu n'en faire qu'une) et il ne faut **pas traiter spécifiquement les troubles « dys »**, de manière séparée. Le projet dans ces deux directives de simplifier, unifier, harmoniser et inclure est soutenu et salué.

Les invites de la motion sont ensuite commentées.

L'orthographe ne saurait être prise en compte quand cela n'est pas le sujet, à savoir dans les autres matières que les langues. Ne pas tenir compte de l'orthographe serait du ressort de la compensation des désavantages dans les branches autres que les langues.

Diminuer la longueur d'un examen est une mesure prévue dans la directive des adaptations, mais si cela ne touche pas aux objectifs d'apprentissage, cela reste du domaine de la compensation des désavantages.

La suppression de la note de français écrit est bien du ressort de la directive de 2018. La motion critique la directive de 2017, mais le même parti politique à l'origine de cette motion (PLR) a refusé un contrôle abstrait

étendu aux directives. Sans voie de recours, les parents se retrouvent dès lors démunis et sont réduits à agir chacun individuellement.

Plus généralement, **le fonctionnement du groupe de travail ayant rédigé ces directives est critiqué** : il y a eu un manque d'information patent, particulièrement sur la confection de la directive de 2018. Il y avait pourtant des erreurs qui auraient dû être corrigées, notamment en ce qui concerne les voies de recours et l'application de ces directives uniquement dans l'enseignement régulier et non spécialisé. A noter néanmoins que l'enseignement spécialisé doit rester la dernière option, et que les élèves avec des besoins particuliers doivent d'abord pouvoir bénéficier de la directive 2017 puis éventuellement de la directive 2018. L'enseignement spécialisé doit rester la modalité la plus subsidiaire et, pour les enfants pour laquelle la directive 2017 ne suffit pas, il faut d'abord passer à la directive de 2018 avant d'aller vers le spécialisé.

Il est noté que, dans l'enseignement ordinaire, ces directives ne sont actuellement pas uniformément appliquées.

En ce qui concerne la procédure, il semble que les aménagements sont désormais plus souvent refusés qu'avant.

Enfin, les auditionnés estiment qu'il est faux de dire que l'on ne peut pas avoir de certification reconnue avec des adaptations des buts d'apprentissage. En effet, les adaptations des buts d'apprentissage doivent être mentionnées sur le certificat sans pour autant renoncer à la certification en question.

Echanges avec les commissaires

(S) **L'aDsr est-elle membre de la FéGAPH ?** R : non, mais l'aDsr est membre d'Inclusion Handicap.

(S) L'aDsr a indiqué que l'immense majorité des **élèves « dys » « ne sont pas des cas suffisamment lourds pour être sous la directive sur les adaptations »** et devraient voir leur situation réglée par la directive sur les aménagements. L'aDsr a indiqué que **tester la dictée ne devrait simplement pas se faire pour les élèves « dys »**. R : la directive sur les adaptations concerne bien les élèves « dys ». Il y a un ordre de priorité : les mesures d'aménagement ou compensation des désavantages, puis les adaptations, pour les élèves « dys » comme pour les autres. Le problème de la motion est de croire qu'un groupe devrait bénéficier d'un traitement particulier ; or, ces situations doivent être réglées dans un cadre commun. Quand l'orthographe est un objectif d'apprentissage, elle doit être évaluée ; si elle ne l'est pas, c'est une adaptation des buts d'apprentissage. Actuellement, le système pense en silo, avec des objectifs qui sont trop individualisés dans le spécialisé,

provoquant des difficultés dans la réintégration dans l'enseignement régulier. Ces directives doivent aussi être appliquées dans l'enseignement spécialisé.

(Ve) Quel retour y a-t-il au niveau des associations concernant les nouvelles directives ? Les choses sont-elles claires pour les parents ? R : non. Les distinctions sont relativement techniques et complexes, et les parents sont désemparés. Ils s'adressent donc aux associations. Les associations se voient bloquées dans l'aide qu'elles pourraient apporter pour des raisons de secret de fonction imposé aux membres des groupes de travail alors qu'ils sont pourtant représentants de leur association et qu'ils doivent pouvoir faire état des travaux. Il y a un besoin de clarifier ce qui est ou non accessible en termes d'information, afin que les consultations puissent se faire de manière claire.

Le département réagit : le Grand Conseil a souhaité maintenir un nombre important de commissions consultatives dans le canton, dont celle de l'école inclusive. Il y a des règles cantonales en matière de confidentialité, mais bien entendu que les représentants des associations sont censés faire le lien avec les associations. Le département ne peut travailler sinon. Le département reprend un extrait du procès-verbal de la commission consultative de l'école inclusive du 22 mars 2016 précisant ces points : « la transmission d'informations de et vers les entités concernées par les membres du groupe de projet est un élément essentiel au bon déroulement des travaux. Leur rôle est donc bien de consulter et sonder les collègues, et ensuite revenir avec des éléments qui puissent être inclus dans le travail de groupe de projet. » Le message n'a peut-être pas été compris, mais il a été transmis.

Par ailleurs, des échanges de courriers ont eu lieu entre le DIP et l'aDsr en octobre-novembre 2017, ce qui explique bien que le DIP a d'abord travaillé sur les aménagements et que les adaptations arriveraient par la suite en 2018. Dans l'intervalle, les élèves déjà au bénéfice d'adaptations verraient leurs mesures maintenues. Le DIP rappelle que l'aDsr était donc au courant de la façon dont les choses seraient faites, contrairement à ce qui a pu être laissé à sous-entendre lors de l'audition de l'aDsr.

Débats de la commission suite aux auditions

Un **premier échange sur le fond** de la thématique entre commissaires a lieu.

Le groupe S suggère que le DIP mette en place un aménagement supplémentaire, qui consisterait à faire passer à 0% (au lieu de 10%) l'orthographe pour les élèves « dys » dans le cadre des travaux qui ne portent pas spécifiquement sur l'orthographe.

Le département répond qu'un jeune avec un trouble « dys » peut déjà avoir droit, comme aménagement, à des outils permettant de vérifier l'orthographe (dictionnaire papier ou informatique notamment), ce qui est une mesure de compensation des désavantages non négligeable.

Le PDC remet en cause l'utilité réelle d'un tel outil pour un élève dyslexique : vu le temps pris par l'élève pour trouver le mot ou l'incapacité de l'ordinateur à le retrouver suivant comment il est orthographié, c'est comme « donner une hache pour sertir un diamant » ! Le département répond que l'élève peut aussi créer son propre lexique. D'autres outils plus individualisés sont possibles.

Le PS demande une harmonisation des pratiques entre enseignants sur la manière de compter l'orthographe dans les travaux ne portant pas directement dessus. Toutefois, les dictées restent importantes, car l'élève va ensuite s'inscrire dans un système dans lequel l'orthographe est importante. Ces objectifs sont partagés par le département, tout en admettant que l'harmonisation entre les pratiques des enseignants peut encore s'améliorer.

Le PDC propose une correction plus « valorisante », par exemple en soulignant en vert les mots justes plutôt qu'en biffant en rouge les mots faux.

Vote sur la prise en compte de la motion

Au terme des auditions, le **PLR** a réfléchi à l'éventualité de retirer cette motion, éventualité finalement repoussée afin de ne pas perdre le contenu des travaux et de déterminer si les élèves avec des troubles « dys » doivent bénéficier d'une certaine spécificité.

Le **PS** refusera en l'état cette motion. En déposant cette motion, le **PLR** ne maîtrisait pas l'ensemble de cette problématique complexe. Le **PS** est favorable aux deux directives qui prennent en compte l'entier des handicaps, et ne pensent pas qu'il faille quelque chose de particulier pour les troubles « dys ». La seule chose qui manque en l'état dans les documents du **DIP** serait de remplacer les deux invites actuelles par une autre, qui stipulerait que pour les diagnostiqués « dys », il ne faut pas (du tout) compter l'orthographe pour les branches qui ne sont pas des langues, comme l'histoire par exemple. Le cadre actuel de 10% maximum valant pour tous les élèves n'est pas une mesure de compensation des désavantages. Un tel amendement ferait changer au groupe son vote sur la motion.

Le **groupe EAG** relève un problème de forme. Il n'est pas favorable à ce que le parlement écrive des directives, quel que soit le département. Il n'a pas non plus été convaincu de la pertinence de cette motion. Par définition, si les élèves sont dans le spécialisé, c'est qu'ils ont besoin d'un parcours scolaire

aménagé. Il ne souhaite pas introduire encore plus de détails sur les 10% concernant l'orthographe, car ce sont des choses qui deviennent rapidement techniques. Il s'opposera en l'état à cette motion, mais est ouvert à l'étude d'un amendement général.

Le PDC pense que tout est actuellement en bonne voie. Cependant, il relève la problématique des 10% pour l'orthographe, mesure qui n'est actuellement pas une équité de traitement pour les élèves dyslexiques. Il ne soutiendra pas cette motion en l'état mais relève le travail réalisé.

Les Verts vont refuser cette motion, car la directive sur les adaptations n'était pas encore entrée en vigueur lorsque la motion a été déposée ; le contexte a donc beaucoup changé. Les nouvelles mesures sont beaucoup plus larges en englobant tous les handicaps. Ils déplorent cependant que ces mesures ne soient pas appliquées dans l'enseignement spécialisé. Il serait bien qu'il y ait plus d'information auprès des enseignants pour leur mise en application. Une autre prise de position serait possible en cas d'amendement, notamment si cela concerne la question de l'orthographe.

L'UDC relève que cette motion pose de vraies questions, mais que les deux invites sont insatisfaisantes. Il souhaite que le PLR revienne avec un amendement général. Si ce n'est pas le cas, il s'abstiendra.

Le MCG refusera cette motion en l'état. Si le PLR dépose un amendement, cela pourrait changer les choses.

Le PS souhaite entendre le DIP quant à sa proposition d'amendement, soit la suppression des 10% d'orthographe pour les « dys » comme mesure de compensation des désavantages.

Le département confirme que les deux invites sont obsolètes. Ces 10% représentent déjà un cadre à respecter, et si l'enseignant décide que l'orthographe compte, cela ne doit pas dépasser 10%. L'orthographe reste pour beaucoup d'élèves qui n'ont pas été diagnostiqués « dys » une difficulté importante, et il y a quand même peut-être des raisons à cela. Le département propose d'explorer ce qui se fait en la matière dans les autres cantons et de faire une proposition dans quelques semaines.

Dans cette optique, la motion est gelée le 12 décembre 2018 jusqu'à fin janvier 2019 (14 pour (3 S, 2 Ve, 2 PDC, 4 PLR, 1 UDC, 2 MCG), 0 contre, 1 abstention (1 EAG)).

Début janvier 2019, **un courrier d'un particulier** faisant partager son témoignage d'ancien élève dyslexique et ayant souhaité rester anonyme est reçu par la commission. Il est décidé que ce document serait joint au rapport⁶.

Fin janvier 2019, le département transmet un courrier faisant état des premiers retours sur l'application des nouvelles directives ainsi que sur la situation dans les autres cantons romands⁷.

Rédaction d'une motion de commission

Suite aux travaux, **le PS propose une motion de commission** uniquement centrée sur la question de l'aménagement concernant l'orthographe pour les élèves « dys ». Au vu des prises de position des différents groupes, la motion 2456 ne recueille pas l'adhésion d'une majorité de la commission, car elle demande de revenir à la situation précédente sans tenir compte de ce qui a été fait entre-temps par le département.

Au travers de l'étude de cette motion, la commission a retenu un point de cette motion, à savoir le fait de ne pas compter du tout l'orthographe, même pas les 10% actuellement prévus, quand les élèves « dys » rédigent un travail qui ne concerne pas la langue. La directive actuelle 2017 prévoit que quand l'évaluation ne concerne pas les langues étrangères ou le français technique (mais par exemple l'histoire, la géographie ou la philosophie), alors on ne peut compter l'orthographe qu'à hauteur de 10% maximum, et ce pour l'entier des élèves. Cela n'est donc actuellement pas de la compensation des désavantages puisque cela concerne tous les élèves. Le PS propose donc que cette norme ne s'applique pas aux élèves « dys ».

Etant donné qu'en faisant un amendement général on ne modifie ni les considérants, ni le titre ni l'exposé des motifs, un projet de nouvelle motion a été rédigé⁸. Ce texte est proposé comme alternative à la M 2456.

Le PDC remercie le PS pour le travail effectué et soutiendra cette proposition.

⁶ Ce courrier constitue l'annexe 9 du présent rapport.

⁷ Ce courrier constitue l'annexe 10 du présent rapport.

⁸ La première rédaction de cette invite est: « à modifier la directive « Soutiens et aménagements » (D-E-DGEO-EO-SSE-10, point 3), comme mesure de compensation des désavantages, afin que le paragraphe précité ne s'applique pas aux élèves diagnostiqués dyslexiques ou dysorthographiques et qu'ils ne soient donc aucunement pénalisés dans une évaluation par leurs fautes d'orthographe et de syntaxe, pour autant que les erreurs liées à cette dernière n'altèrent pas la compréhension du texte et que l'évaluation ne porte pas sur la langue technique ».

Le département ne soutient quant à lui pas cet amendement. La compensation des désavantages permet à quelqu'un de faire comme les autres, mais ne lui donne aucun privilège, alors que l'amendement accorde un privilège, un avantage. Le département ne veut pas que l'orthographe n'ait plus aucune importance quand on fait un examen de philosophie ou d'histoire. On serait alors dans une adaptation matérielle, qui doit être notée comme telle. Un élève qui a un déficit de l'attention, une trisomie 21, ou d'autres difficultés, devrait alors aussi pouvoir en bénéficier s'il en fait la demande. Par ailleurs, il sera difficile de savoir quand un texte devient « incompréhensible » comme le suggère la proposition, et cela laisse la porte ouverte à l'arbitraire. Quand on parle d'aménagement ou d'adaptation, c'est toujours du cas par cas. 10%, cela signifie seulement une demi-note sur 6 ; c'est peu. Une solution de compromis pourrait se baser sur la commission latine de pédagogie spécialisée, qui dit que lors de travaux ne portant pas sur l'orthographe en particulier, il s'agit de limiter son évaluation à des sections déterminées à l'avance, sur quelques lignes, et non sur le travail en entier⁹. Le document auquel il est fait référence est ensuite fourni à la commission.

Si ces élèves ne s'occupent plus du tout de l'orthographe alors qu'ils ont des instruments à disposition qui peuvent les aider, cela va poser un problème d'inégalité de traitement. Dans tous les cas, il ne faut rien changer avant 2020, afin de pouvoir faire un bilan avant 2020, à savoir après deux années scolaires.

Le PS répond aux arguments du département :

- C'est la spécialiste suisse de cette question (M^{me} Hess-Klein, auditionnée) qui a bien indiqué que cette mesure était une compensation des désavantages et non une adaptation. Le département gagnerait à être très sûr juridiquement du droit des personnes handicapées, particulièrement dans ses évolutions doctrinales récentes.
- Le terme de texte incompréhensible ou non est déjà présent dans la directive sur les aménagements ; il n'a été que repris.
- Le PS peut accepter la proposition du département, qui n'est pas forcément plus simple à mettre en œuvre. Il s'agit soit de décider de modifier l'invite dans le sens département pour que le Conseil d'Etat rende un rapport, soit de rejeter la motion 2456, et le message donné sera qu'il n'y a pas de travail à faire sur cette question.

Le PDC est surpris d'entendre le département parler de problème d'équité de traitement en sachant que l'équité est inaccessible en matière

⁹ Ce document au complet figure en annexe 11 du présent rapport.

d'orthographe pour un élève « dys ». Ces élèves ne seront peut-être pas en échec scolaire, mais cela n'est pas bon pour l'estime de soi de ne jamais pouvoir atteindre le 6 à cause de l'orthographe. La dyslexie est un diagnostic médical, qui ne se fait pas au bon vouloir de l'élève. Elle ne disparaît pas à l'âge adulte. Le PDC soutiendra la proposition du PS.

Le **PLR** indique que des élèves non diagnostiqués « dys » mais avec d'autres troubles n'ont pas cette possibilité. Il faudrait donc savoir si ces élèves pourraient avoir la même possibilité. La proposition du département semble complexe mais intéressante. A-t-elle déjà été utilisée ? Le département ne le sait pas, mais il est vrai que de nombreux élèves ont des difficultés en matière d'orthographe sans pour autant être dyslexiques.

Au terme du débat, **il est convenu d'une nouvelle invite allant dans le sens proposé par le département**. Le PS s'y attelle pour une prochaine séance.

Lors de la séance de juin 2019, **le PS présente un nouveau projet de motion de commission** allant dans le sens des débats précédemment menés par la commission.

Pour rappel, il y a un consensus sur le fait qu'il était opportun de ne pas compter, même à hauteur de maximum 10%, les erreurs orthographiques des élèves souffrant de dyslexie et de dysorthographie dans des travaux ne portant pas spécifiquement sur l'orthographe. Une référence explicite a été faite au document produit par le Centre suisse de pédagogie spécialisée (cf. annexe 11, p. 11). Le PS précise que ce document réexplique ce que sont des mesures de compensation des désavantages par opposition à des adaptations, puis liste de manière non exhaustive des propositions de mesures de compensation. La proposition de faire référence à cette liste ne doit donc pas être comprise comme une référence à une liste fermée. Le point qui intéresse le plus est l'adaptation des critères d'évaluation lors de travaux ne portant pas sur l'orthographe en particulier. Pour les langues étrangères et le français technique, les élèves « dys » sont néanmoins logés à la même enseigne que tout le monde.

La nouvelle invite unique est donc la suivante :

à modifier la directive « Soutiens et aménagements » (D-E-DGEO-EO-SSE-10, point 3), afin que le paragraphe précité ne s'applique pas tel quel aux élèves diagnostiqués dyslexiques ou dysorthographiques et que la directive mette en œuvre les recommandations de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée y relatives (notamment, contrôle de l'orthographe sur une section limitée du travail ou sur un aspect particulier).

Le département a pris connaissance de la proposition qui va tout à fait dans le sens dans lequel ils souhaitent aller. Il est très sensible aux difficultés des élèves « dys », mais aussi au fait que certains élèves « dys » n'ont pas encore été diagnostiqués. Il faut en outre s'assurer que tous les enseignants respectent le principe des 10% maximum, même si cela n'est pas toujours le cas actuellement. Une réponse devrait vraisemblablement arriver à la commission au début de l'année 2020.

Une question de compréhension (PLR) est posée : que veulent dire les termes « tel quel » dans l'invite ? R (PS) : cela laisse une certaine souplesse au DIP pour déterminer comment appliquer ces 10% aux « dys » (partiellement ou pas du tout).

Le PLR, le PDC, les Verts, l'UDC, EAG et le MCG soutiendront cette motion et remercient le PS pour le travail effectué.

Le PS est heureux qu'après le travail exécuté en profondeur, il en ressorte un texte consensuel.

Votes

Prise en considération de la M 2456

Oui :	–
Non :	14 (1 EAG, 3 S, 2 Ve, 2 PDC, 3 PLR, 1 UDC, 2 MCG)
Abstentions :	1 (1 PLR) [refusée]

Prise en considération de la motion de commission

Oui :	15 (1 EAG, 3 S, 2 Ve, 2 PDC, 4 PLR, 1 UDC, 2 MCG)
Non :	–
Abstentions :	– [acceptée à l'unanimité]

Au vu de ce rapport et de ses annexes, je vous prie, Mesdames et Messieurs les députés, de bien vouloir refuser la motion 2456 et accepter la motion de commission, telle qu'issue des travaux féconds de la commission de l'enseignement, de la culture et du sport.

Annexes :

1. Directive « Aménagements scolaires pour des élèves souffrant de dyslexie-dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie » (D-SG-04) du 4 septembre 2009
2. Support de présentation du DIP du 30.10.18
3. Directive « Soutiens et aménagements scolaires » (D-E-DGEO-EO-SSE-10) du 27 août 2018 (V2, VI du 15.8.2017)
4. Directive « Adaptations scolaires » (D-E-DGEO-EO-SSE-07) du 27 août 2018, ainsi que ses trois annexes
5. Annexe 1 : schéma du processus chronologique et des responsabilités en lien avec la mise en place d'adaptations scolaires
6. Annexe 2 : schéma du processus et des responsabilités en lien avec la procédure
7. Annexe 3 : projet individualisé en enseignement spécialisé
8. Triptyque comparatif entre les directives de 2009, 2017 et 2018
9. Correspondance anonymisée d'un particulier reçue par la commission le 16.1.19 dans le cadre des travaux
10. Courrier du DIP à la commission du 29.1.9 portant sur différentes questions posées en séance du 12.12.18 par cette dernière
11. « Informations à l'intention des enseignants sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages » concernant la dyslexie-dysorthographe à l'école régulière de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée d'octobre 2018

Proposition de motion (2456-A)

Pour des mesures d'aménagements à l'école qui prennent en compte les spécificités des troubles « dys » !

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève considérant :

- que 5 à 10% de la population scolaire souffre de troubles « dys » ;
- que ces troubles peuvent engendrer certaines difficultés surmontables pour les élèves grâce à des aménagements scolaires simples et efficaces ;
- que les troubles « dys » ne sont pas liés à des déficits intellectuels ;
- la directive du DIP de 2009 intitulée « Aménagements scolaires pour les élèves souffrant de dyslexie-dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dysphasie »¹⁰ établissant la liste des aménagements particuliers pouvant être mis en place par les enseignant-e-s qui accueillent ces élèves dans leur classe ;
- que cette directive prévoyait des aménagements en termes :
 - d'organisation, notamment : lecture des consignes/vérification de leur compréhension, limiter la prise de notes/accepter les photocopies des prises de notes d'une tierce personne, éviter les activités telles que lectures à hautes voix devant la classe ou au tableau noir, aide à l'organisation/préparer les tâches à faire à la maison, adapter la quantité des tâches à effectuer, privilégier la qualité plutôt que la quantité, etc. ;
 - de matériel : guide de relecture, dictionnaire électronique, calculatrice, tables d'addition et de multiplication, dictaphone ou matériel similaire, ordinateur ou tablette avec ou sans correcteur orthographique, etc. ;
 - d'évaluation :
 - distinction du fond de la forme et ne pas péjorer la notation du travail si les objectifs généraux sont remplis, nonobstant la permanence de troubles orthographiques,

¹⁰ http://icp.ge.ch/dip/refdip/IMG/pdf/Directive_Dys--_Version_04_09.pdf

- adaptation de l'évaluation orthographique qui peut aussi être limitée à une partie de la rédaction, voire atténuée ou supprimée pour les cas les plus sévères de dyslexie,
 - mise à disposition de temps supplémentaire y compris lors d'interrogations écrites notées,
 - diminution de la longueur de l'examen,
 - privilégier les évaluations orales ;
- d'appuis ;
- que ces mesures ont démontré leurs efficacités, étaient bien connues et appliquées et qu'elles étaient saluées par l'ensemble des milieux concernés ;
- que plus de 2000 élèves dans le canton en ont bénéficié à satisfaction ;
- que cette directive était accompagnée d'une procédure simple et compréhensible à destination des parents pour l'annonce des cas « dys » et les demandes d'aménagements (procédure 2012) ;
- la nouvelle directive du DIP de 2017 intitulée « Soutiens et aménagements scolaires »¹¹ qui s'inscrit dans les finalités de l'école inclusive et qui est applicable aux élèves en grande difficulté d'apprentissage, allophones, à haut potentiel intellectuel, sportif ou artistique, aux élèves porteurs de troubles neurodéveloppementaux, d'une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, d'une maladie invalidante ou en situation de handicap avérés ;
- que cette nouvelle directive, sous le couvert d'inclusion, d'égalité de traitement et de proportionnalité, a revu l'ensemble des mesures et aménagements mis en place jusqu'à présent pour les élèves souffrant de troubles « dys », retirant ainsi les possibilités :
- d'adapter l'évaluation orthographique, voire de la supprimer complètement pour les cas les plus sévères de dyslexie ;
 - de diminuer la longueur d'un examen ;
 - de supprimer la note de certains travaux de français écrit pour les cas les plus sévères de dyslexie ;

¹¹ http://icp.ge.ch/dip/refdip/IMG/pdf/d.sg.13_directive_soutiens_et_amenagements_-_v_2017_08_18.pdf

- la nouvelle procédure 2017 d'annonce des troubles « dys » et de demande d'aménagements qui est très complexe et trop lourde pour les parents déjà souvent dépassés par la complexité du trouble de leur enfant et ses conséquences,

invite le Conseil d'Etat

- à intégrer dans la nouvelle directive 2017 intitulée « Soutiens et aménagements scolaires » un chapitre exclusivement consacré aux pathologies « dys » reprenant l'ensemble des mesures prévues par la directive 2009 intitulée « Aménagements scolaires pour les élèves souffrant de dyslexie-dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dysphasie » ayant déjà fait leurs preuves ;
- à réintroduire la procédure d'annonce des troubles « dys » et de demande d'aménagements de 2012 en lieu et place de la procédure 2017 en la matière.

Secrétariat du Grand Conseil**M 2570**

Proposition présentée par la commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport : M^{mes} et MM. Salima Moyard, Patrick Saudan, Marjorie de Chastonay, Delphine Bachmann, Olivier Baud, Patricia Bidaux, Natacha Buffet-Desfayes, Grégoire Carasso, Christo Ivanov, Jean-Charles Rielle, Ana Roch, Jean Romain, Charles Selleger, Paloma Tschudi, Jean-Marie Voumard

Date de dépôt : 12 juillet 2019

Proposition de motion

pour une mesure de compensation des désavantages supplémentaires pour les élèves dyslexiques ou dysorthographiques

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève considérant :

- que 5 à 10% de la population scolaire souffre de troubles « dys » ;
- que ces troubles peuvent engendrer certaines difficultés surmontables pour les élèves grâce à des aménagements scolaires simples et efficaces ;
- le dépôt de la motion 2456 « Pour des mesures d'aménagements à l'école qui prennent en compte les spécificités des troubles « dys » ! » en mars 2018 ;
- l'entrée en vigueur le 27 août 2018 de la directive « Adaptations scolaires » (D-E-DGEO-EO-SSE-07) ;
- l'entrée en vigueur le 27 août 2018 de la directive « Soutiens et aménagements scolaires » (D-E-DGEO-EO-SSE-10) ;
- les « informations à l'intention des enseignants sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages » concernant la dyslexie-dysorthographie à l'école régulière de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée d'octobre 2018 ;

- le 3^e paragraphe du point 3 de la directive « Soutiens et aménagements scolaires » (D-E-DGEO-EO-SSE-10) indiquant que « la pondération des critères d'évaluation spécifiques à l'aspect technique de la langue est modulée de manière à ne pas entraver la progression de l'élève du fait de ce seul critère. Aussi, dans toutes les matières scolaires autres que le français et les langues étrangères, l'orthographe et la syntaxe, pour autant que les erreurs liées à cette dernière n'altèrent pas la compréhension du texte, ne peuvent excéder 10% des points de l'ensemble de l'évaluation lorsque celle-ci ne porte pas sur la langue technique » ;
- les travaux parlementaires de la commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport sur la motion 2456 précitée,

invite le Conseil d'Etat

à modifier la directive « Soutiens et aménagements » (D-E-DGEO-EO-SSE-10, point 3), afin que le paragraphe précité ne s'applique pas tel quel aux élèves diagnostiqués dyslexiques ou dysorthographiques et que la directive mette en œuvre les recommandations de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée y relatives (notamment, contrôle de l'orthographe sur une section limitée du travail ou sur un aspect particulier).



DIRECTIVE

AMÉNAGEMENTS SCOLAIRES POUR DES ÉLÈVES SOUFFRANT DE DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHIE, DYSCALCULIE, DYSGRAPHIE, DYSPRAXIE	
D. SG.04	
Nom de l'entité : SMP, DGEP, DGCO, DGPO	
Activités/Processus: Aménagements scolaires	
Entrée en vigueur : Rentrée 2009	Version et date : version 1, 4 septembre 2009 Remplace la version du
Date d'approbation du SG ou DG : 29 juin 2009	
Responsable de la directive : Groupe DYS	

I. Cadre

1. Objectif(s)

1. Définir les rôles et les responsabilités de chacun des acteurs dans l'accueil dans les écoles genevoise d'élèves souffrant de dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie ou dyspraxie.
2. Etablir la liste des aménagements particuliers qui peuvent être mis en place par les enseignant-e-s qui accueillent ces élèves dans leurs classes.

2. Champ d'application

Ensemble des enseignant-e-s, directions et directions générales des trois ordres d'enseignement; collaborateur-trice-s et direction du SMP

3. Personnes de référence

M. Eliez (SMP)
M. Boesiger (DGEP), Mme Schumperli (DGEP)
M. Jornod (DGCO)
M. Rudaz (DGPO), Renate von Davier (DGPO)

4. Documents de référence

- Loi sur l'instruction publique (C 1.10)
- Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (C 1.12)
- Loi sur l'office de la jeunesse (J 6.05)
- Règlement de l'enseignement primaire (C 1.10.21)
- Règlement de l'enseignement secondaire (C 1.10.24)
- Règlement du cycle d'orientation (C 1.10.27)
- Règlement relatif à la reprise des mesures de formation scolaire spéciale de l'assurance-invalidité (C 1.12.03)
- Dyslexie-Dysorthographe, Genève, DIP, Office de la jeunesse, Service médico-pédagogique, 2008
- Règlement relatif à la maturité professionnelle C 1 10.74
- Loi sur la formation professionnelle C 2 05
- Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les

écoles de maturité C 1 15.15

- Règlement d'application de la loi sur la formation professionnelle C 2 05.01
- Règlement de l'enseignement secondaire C 1 10.24
- Règlement relatif à la formation gymnasiale au collège de Genève C 1 10.71
- Règlement relatif à la formation « école du degré diplôme » à l'école de culture générale C 1 10.70
- 413.11[1]: Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM)
- 413.12: Ordonnance sur l'examen suisse de maturité

II. Directive détaillée

Nota Bene : Dans le but de simplifier la lecture de cette directive, les termes qui se rapportent à des personnes exerçant des charges, mandats ou fonctions (directeurs, chefs de services, collaborateurs...) s'appliquent indifféremment aux hommes et aux femmes. De même, le terme "enfant" concerne ici tout élève, de 4 à 20 ans.

Introduction

La présente directive, commune aux trois degrés d'enseignement, vise à mettre en place les aménagements scolaires nécessaires pour des élèves souffrant de handicaps sectorisés qui affectent un domaine de compétences précis sans diminuer leurs compétences cognitives générales. Les troubles concernés sont la dyslexie-dysorthographe, la dyscalculie, la dysgraphie et la dyspraxie, dont les définitions, largement inspirées de celles de l'OMS, sont données en annexe.

Les élèves souffrant d'un trouble Dys- visent les mêmes objectifs d'apprentissage que leurs camarades et sont astreints aux mêmes exigences qu'eux, mis à part une tolérance dans le domaine de leur(s) handicap(s).

Responsabilité des parents et des élèves

Il est de la responsabilité des parents, lorsque leur enfant souffre de l'un des troubles traités ici, et des élèves eux-mêmes, selon leur âge, d'en informer l'autorité scolaire s'ils souhaitent que le trouble soit pris en compte. Ils adressent au Secrétariat à la formation scolaire spéciale (SFSS) un dossier avec les formulaires ad hoc, appuyé par les rapports des spécialistes qui suivent l'élève. Ils maintiennent également avec l'école les contacts permettant le suivi de l'évolution de l'enfant et faire suivre à ce dernier les traitements éventuellement proposés par le spécialiste.

En règle générale, et sauf cas exceptionnel, les demandes de mise en place d'aménagements doivent être présentées dans le courant du premier semestre de l'année scolaire (avant le 31 janvier), ceci afin de garantir que les mesures sont déjà profitables en cours d'année scolaire et afin d'éviter qu'elles n'interviennent qu'au moment des certifications de fin d'année.

Responsabilité de l'autorité scolaire

Il est de la responsabilité des directions d'école de s'assurer que les maîtres appliquent la présente directive et de leur proposer les aides et les formations nécessaires.

La direction d'école s'assure que le handicap de l'élève est reconnu. Elle délègue au SFSS la vérification de l'existence du trouble. Elle décide ensuite, en fonction de la réponse du SFSS, des mesures et aménagements nécessaires et les communique aux parents et aux enseignants. La direction d'école informe la direction générale de l'ensemble des situations

faisant l'objet d'un aménagement. Les assouplissements portant sur l'évaluation et mettant en jeu la valeur de la certification ne peuvent être décidés qu'après confirmation par le SFSS de l'existence d'un trouble sévère. Ces aménagements doivent faire l'objet d'une information précise aux parents des élèves mineurs et aux élèves majeurs; celle-ci précise les éventuelles conséquences sur l'orientation ultérieure.

Lors des passages entre les différents degrés d'enseignement, les directions d'école veillent à se communiquer et à faire parvenir aux enseignants les informations détaillées sur chacun des élèves ayant des besoins particuliers liés à un des troubles traités par la présente directive.

Responsabilité de l'enseignant

Signalement

Lorsque des symptômes liés à un des troubles traités dans la présente directive se manifestent chez un élève, l'enseignant :

- en parle aux parents ou au représentant légal ;
- en informe la direction et, en accord avec cette dernière, propose aux parents un examen par un spécialiste compétent ;

Suivi

Lorsque l'élève est reconnu comme souffrant d'un trouble Dys-, l'enseignant :

- rassure l'élève afin qu'il sache que l'on connaît ses difficultés et que l'on en tient compte ;
- permet à l'élève de recourir à certains outils spécifiques tels que définis ci-après ;
- tient compte des difficultés de l'élève dans l'évaluation ;
- transmet l'information au titulaire de la nouvelle classe.

Aménagements

Les enseignants seront encouragés à concevoir des travaux qui proposent des activités variées aux élèves, en fonction des exigences propres à chaque discipline, et en tenant compte de l'âge des élèves. Par exemple, pour les plus jeunes : identifier, compléter, trier, cocher, choisir, imiter ... et pas seulement produire ou reproduire après mémorisation, de façon à faciliter l'accès de tous les élèves à un seuil correspondant au minimum requis pour assurer la promotion.

De manière générale, la clarté des documents pédagogiques ainsi que l'emploi de supports visuels ou auditifs facilitent largement leur compréhension. Ainsi, l'élève reçoit dans la mesure du possible des supports de cours de qualité typographique supérieure, toujours dactylographiés.

Des aménagements particuliers peuvent prendre notamment les formes suivantes :

Organisation

- l'élève peut être autorisé à disposer de temps supplémentaire pour les tâches écrites, ceci également lors des interrogations écrites notées ;
- l'enseignant pourra limiter la prise de notes et accepter les photocopies des prises de notes d'une tierce personne (par exemple un camarade) ;

- il veillera le cas échéant à éviter les manipulations d'outils, découpage, collage, etc.
- il aidera l'élève à préparer les tâches à effectuer à la maison.

Matériel

- l'élève peut être autorisé à utiliser - y compris lors des travaux écrits - des outils de référence tel qu'un bref aide-mémoire de relecture orthographique, des listes de règles grammaticales et syntaxiques, des tables d'addition ou de multiplication, un dictionnaire ou un vérificateur d'orthographe ;
- dans certains cas, l'utilisation d'un dictaphone ou d'un enregistreur, ou d'un ordinateur portable, avec ou sans correcteur d'orthographe, pourra être autorisée.

Evaluation

- dans la mesure du possible, pour les travaux fortement pondérés, l'évaluation doit clairement distinguer le fond et la forme dans sa composante technique au sens étroit du terme. A titre d'exemple, la permanence dans un travail de troubles orthographiques ne devrait pas, même s'ils sont signalés, péjorer la notation du travail si les objectifs généraux (ex.: rédaction d'un texte argumentatif) sont atteints. En outre, on peut parfaitement imaginer une évaluation différenciée qui note d'une part le degré d'atteinte des objectifs généraux et d'autre part la maîtrise technique de la lecture ou de l'écriture, à quoi on associe un commentaire détaillé qui explique la mesure de l'écart entre les deux résultats. L'évaluation de l'orthographe peut aussi être adaptée, limitée à une partie de la rédaction, voire atténuée ou supprimée ;
- dans les cas où il est nécessaire d'offrir du temps supplémentaire, des solutions organisationnelles pourront être trouvées en utilisant les structures d'appui existantes ou en organisant un tutorat ponctuel. Le temps supplémentaire accordé peut être calculé proportionnellement à la difficulté de l'épreuve ;
- la longueur de l'examen pourra être diminuée (en supprimant un exercice par exemple) ;
- l'élève peut être appelé à rendre compte oralement de ses réponses à une évaluation normalement écrite pour ses camarades.

Appuis

- l'élève peut, dans certains cas, bénéficier d'appuis individualisés selon les modalités habituelles définies par les écoles ou les directions générales.

Promotion et certification

De manière générale, l'élève ayant des besoins particuliers doit pouvoir respecter les exigences de promotion avec les outils mis à sa disposition. Cependant, même si le degré d'atteinte des plans d'étude reste déterminant pour l'obtention d'une certification, les modalités de mise en œuvre pour l'obtention de cette dernière pourront prévoir un renoncement temporaire à la maîtrise de certains objectifs desdits plans d'étude, particulièrement dans le domaine technique des langues, à condition que ces aménagements soient explicites et fassent l'objet d'un bref commentaire dans le bulletin scolaire explicatif de l'élève. Dans ces conditions, les bulletins scolaires comporteront la phrase suivante: "L'élève a bénéficié d'aménagements dans le cadre de l'évaluation en français (ou autre...)".

Dans l'enseignement primaire et le secondaire I, tous les élèves passent en principe les épreuves cantonales ou Evacom. Avant la passation, l'élève et ses parents ou représentants légaux doivent être informés que l'épreuve ne constitue que l'un des éléments pris en compte

pour la certification. La direction d'école informe sa direction générale (service de la scolarité) des mesures prises lors des passations.

La direction d'école évalue la pertinence des résultats des épreuves dans le processus de promotion et d'orientation.

Afin de ne pas préteriter la validité des certificats finaux obtenus au terme d'une filière de l'enseignement postobligatoire, les aménagements éventuels de l'évaluation doivent respecter les règlements fédéraux qui régissent chacune de ces formations.

III. Annexes

Nom de l'entité : SMP, DGEP, DGCO, DGPO

DEFINITIONS DE LA DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHIE, DYSPRAXIE, DYSGRAPHIE, DYSCALCULIE (LARGEMENT INSPIREES DE LA CIM-10 DE L'OMS)

La dyslexie est un trouble spécifique de la lecture qui se caractérise par une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture peuvent toutes être affectées. Un enfant avec une dyslexie a forcément une dysorthographe, persistant souvent à l'adolescence, même lorsque l'enfant a fait des progrès en lecture.

La dysorthographe est un trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe, dont la caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative du développement des performances en orthographe, en l'absence d'antécédents d'un trouble spécifique de la lecture et non imputable à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle, ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités à épeler oralement et à écrire correctement les mots sont toutes deux affectées. Un enfant avec une dysorthographe n'a pas forcément de dyslexie.

La dyscalculie est un trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique, impliquant une altération spécifique des performances en arithmétique, non imputable à une déficience mentale globale ou à une scolarisation manifestement inadéquate. Le déficit concerne la maîtrise des opérations de base du calcul : addition, soustraction, multiplication et division ou des capacités mathématiques plus abstraites impliquées dans l'algèbre, la trigonométrie, la géométrie ou le calcul différentiel et intégral.

La dyspraxie est un trouble spécifique du développement moteur, caractérisé par une altération importante du développement de la coordination motrice, non imputable à un retard mental global ou à une affection neurologique affectant différentes fonctions (sensorielle, motrice, etc.). La maladresse motrice s'accompagne habituellement d'un certain degré d'altération des performances cognitives dans le domaine visuospatial.

La dysgraphie est un sous-type de dyspraxie. C'est une atteinte de la qualité de l'écriture et du graphisme se traduisant par lenteur, fatigue, illisibilité, anomalies dans l'exécution motrice (tonicité, sens, etc.) et les traces graphiques (non respect des proportions, appui, etc.).

Aménagements et adaptations scolaires

Présentation auprès de la Commission de l'enseignement du 31.10.2018



Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Secrétariat général

31/10/2018 - Page 1

Rappel: une mise en œuvre en 2 étapes

- Rentrée 2017: remplacement de la directive de 2009 par la directive *Soutiens et aménagements scolaires* (cadre de la compensation des désavantages) mais avec une période de transition d'une année pour les élèves au bénéfice de certaines mesures prévues dans la directive de 2009, touchant aux contenus de l'évaluation
- Rentrée 2018: entrée en vigueur de la directive *Adaptations scolaires* et fin de la période de transition de la directive de 2017 concernant les *soutiens et aménagements scolaires*

Directive *soutiens et aménagements scolaires* de 2017 et directive *Adaptations scolaires* de 2018

- La directive *Soutiens et aménagements scolaires* de 2017 reprend la quasi-totalité des anciennes mesures (liste dys) à l'exception de ce qui posait problème en termes de cadre suisse de la compensation des désavantages et d'incompatibilité avec les ordonnances de certification
- Cette directive de 2017 se conforme ainsi au cadre légal et réaffirme le principe d'une école compétente et proactive pour mettre en place les mesures de soutien
- Les mesures qui dépassent la compensation des désavantages sont reprises dans la directive *Adaptations scolaires* de 2018

31/10/2018 - Page 3

Aménagements dys- avec l'ancienne directive de 2009

Mesure reprise en grande partie par la directive *Soutiens et aménagements scolaires* de 2017 avec la règle des 10%. Au besoin, une adaptation peut être mise en place avec la directive *Adaptations scolaires* de 2018 lorsque les objectifs sont touchés

Problématique du passage CO – ES II

	EP	CO	ES II
Nombre d'élèves au bénéfice d'aménagements dys-	1232	984	1072
Aménagements prévus dans le cadre de la directive dys- :	05.03.2018	31.05.2018	24.06.2018
Adapter les exigences des enseignants concernant l'écrit, évaluer les connaissances générales, indépendamment des fautes d'orthographe, à l'exception des évaluations qui portent sur l'orthographe	423	552	31
Diminuer la longueur de l'examen (en supprimant un exercice, p.ex.)	186	196	2
Absence de note dans certains travaux de français écrit	15	2	0

Mesure reprise par la directive *Soutiens et aménagements scolaires* de 2017 (si objectifs pas touchés), mais en principe par la directive *Adaptations scolaires* de 2018 (objectifs touchés)

Mesure reprise par la directive *Adaptations scolaires* de 2018

31/10/2018 - Page 4

Adaptations scolaires et projet de formation du jeune

- La mise en place de soutiens et d'aménagements, l'orientation vers la filière/regroupement approprié et les solutions proposées par les règlements font l'objet d'une analyse approfondie et sont appliqués au préalable de toute réflexion relative à la mise en place d'adaptations scolaires.
- Lorsque la situation d'élève nécessite la mise en place de mesures renforcées d'enseignement spécialisé ou de SPES, une procédure d'évaluation standardisée (PES) qui comprend la mise en place d'adaptations est enclenchée en parallèle.

31/10/2018 - Page 5

Adaptations scolaires: processus de mise en place

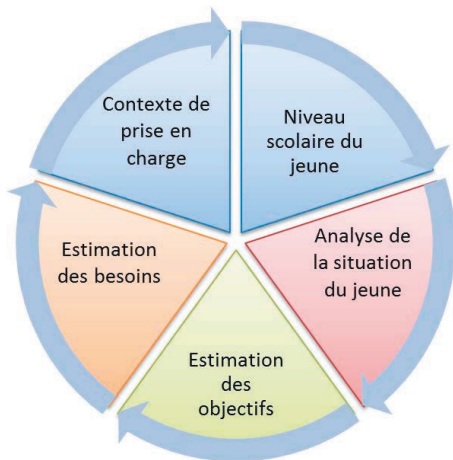
1. Constat du décalage par l'école
2. Accord des parents concernant l'évaluation des besoins
3. Evaluation pluridisciplinaire des besoins*
4. Décision et communication des adaptations et de l'impact possible sur la suite de la scolarité
5. Suivi des adaptations scolaires inscrites dans le projet scolaire individualisé en scolarité régulière (P.I.)

*détail dans la dia suivante

31/10/2018 - Page 6

***Détail du point 3**

évaluation pluridisciplinaire des besoins



31/10/2018 - Page 7

Merci de votre attention



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
 Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
 Direction générale de l'enseignement obligatoire
 Service suivi de l'élève

DIRECTIVE

SOUTIENS ET AMÉNAGEMENTS SCOLAIRES	
D-E-DGEO-EO-SSE-10	Activités/Processus: Piloter les dispositifs sociaux éducatifs en milieu scolaire
Entrée en vigueur : 27.08.2018	Version et date : V2. du 19.07.2018. Remplace: D.SG.13 V1 du 15.08.2017
Date d'approbation du SG:	
Date préavis DCI :	
Responsable de la directive : Directeur ou directrice du service suivi de l'élève à la DGEO	

I. Cadre

1. Objectifs

- Définir les principes pour la mise en place de mesures de soutien et d'aménagements scolaires par l'enseignement régulier genevois, le cas échéant, en collaboration avec l'enseignement spécialisé pour les élèves relevant de cette scolarité.
- Cette directive est complétée par des procédures pour la mise en œuvre de ces mesures.

2. Champ d'application

Élèves scolarisés à plein temps ou à temps partiel dans l'enseignement régulier des degrés primaire, secondaire I, secondaire II (filiales généralistes et professionnelles) et tertiaire B, y compris les élèves relevant de l'enseignement spécialisé inscrits dans une classe régulière en rang 2 dans la nBDS.

Ensemble des enseignants et directions d'établissement, ensemble des collaborateurs et direction du Service de la Formation Professionnelle (OFPC), directions générales des quatre degrés d'enseignement et celle de l'OFPC ; collaborateurs et directions de l'OEJ et de l'OMP.

3. Personnes de référence

Direction du Service du suivi de l'élève (SSE)

4. Documents de référence

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Pactge ONU1)
 Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)
 Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)
 Constitution fédérale, du 18 avril 1999 (Cst féd)
 Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), du 13 décembre 2002
 Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), du 13 décembre 2002
 Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr), du 19 novembre 2003
 Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du 25 octobre 2007 (AICPS)
 Constitution genevoise, du 14 octobre 2012 (Cst-GE-A2 00)
 Loi sur l'instruction publique, du 17 septembre 2015 (LIP-C 1 10)
 Loi sur l'office de l'enfance de la jeunesse, du 28 juin 1958 (LOJeun-J 6 05)
 Loi sur la formation professionnelle, du 15 juin 2007 (LFP-C 2 05)
 Règlement d'application de la loi sur la formation professionnelle, du 17 mars 2008 (RFP-C 2 05.01)
 Règlement de l'enseignement primaire, du 7 juillet 1993 (REP-C 1 10.21)

Règlement du cycle d'orientation, du 9 juin 2010 (RCO-C 1 10.26)
Règlement de l'enseignement secondaire II et tertiaire B, du 29 juin 2010 (REST-C 1 10.31)
Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés, du 21 septembre 2011 (RIJBEP-C 1 12.01)
Directives, procédures et références spécifiques figurant dans l'annexe 1

Nota bene :

1. Dans le but de simplifier la lecture de cette procédure/ directive, les termes qui se rapportent à des personnes exerçant des charges, mandats ou fonctions (directeurs, chefs de service, collaborateurs, etc.) s'appliquent indifféremment aux hommes et aux femmes.
2. Sont considérées comme parents les personnes qui détiennent l'autorité parentale, à défaut le représentant légal.

II. Directive

1. Préambule

La directive est commune à tous les degrés de l'enseignement régulier.

La mise en place de mesures de soutien et d'aménagements scolaires s'inscrit dans les finalités de l'école inclusive. Les soutiens et aménagements contribuent à la réussite scolaire des élèves, notamment par la lutte contre l'échec scolaire, en tendant à permettre aux élèves concernés de satisfaire aux objectifs et progressions d'apprentissage du Plan d'études romand (PER), des programmes de l'enseignement secondaire II et tertiaire B ainsi qu'aux exigences de promotion et de certification fixées dans les textes légaux cantonaux et fédéraux.

2. Elèves concernés

Les soutiens et aménagements scolaires ont pour but de répondre dans toute la mesure du possible aux besoins pédagogiques spécifiques des catégories d'élèves mentionnées ci-dessous. Ils peuvent être organisés sur temps ou hors temps scolaire et s'adressent de manière durable ou temporaire prioritairement aux élèves :

- en grandes difficultés d'apprentissage;
- allophones;
- à haut potentiel intellectuel, sportif ou artistique
- porteurs d'un trouble neurodéveloppemental (langage, apprentissages, coordination motrice, troubles du spectre autistique), d'une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, d'une maladie invalidante ou en situation de handicap avérés.

3. Généralités

Un certain nombre de mesures mises en place pour les élèves concernés par la présente directive bénéficient également à l'ensemble des élèves et doivent faire partie des outils didactiques usuels, utilisés lors de l'enseignement et de l'évaluation, soit par exemple :

- ▲ la clarté dans la formulation et la présentation des documents par une mise en page et une typographie adaptées;
- ▲ le recours à des médias variés (textes, images, sons);
- ▲ la mise à disposition de documents écrits relatifs à la matière traitée en cours;
- ▲ la vérification de la bonne compréhension des consignes;
- ▲ des conseils quant à l'organisation du travail et à la planification des tâches;
- ▲ l'explicitation des champs et des critères de l'évaluation;
- ▲ un temps de relecture prévu dans la durée de l'évaluation (récitations, épreuves, examens, ...).

En outre, l'enseignement et l'évaluation se fondent sur les différentes dimensions des plans d'études du PER, des programmes de l'enseignement secondaire II et tertiaire B. Ils s'inscrivent dans un cadre qui valorise les compétences des élèves. L'évaluation est conçue afin de prendre en compte de manière équilibrée l'ensemble des compétences attendues et des objectifs d'apprentissage visés. L'enseignant tient compte dans le cadre de son évaluation du degré d'atteinte de l'ensemble des objectifs d'apprentissage.

La pondération des critères d'évaluation spécifiques à l'aspect technique de la langue est modulée de manière à ne pas entraver la progression de l'élève du fait de ce seul critère. Aussi, dans toutes les matières scolaires autres que le français et les langues étrangères, l'orthographe et la syntaxe, pour autant que les erreurs liées à cette dernière n'altèrent pas la compréhension du texte, ne peuvent excéder 10 % des points de l'ensemble de l'évaluation lorsque celle-ci ne porte pas sur la langue technique.

Par ailleurs, des mesures de soutien pédagogique courantes destinées à tous les élèves et comprenant notamment les aides suivantes peuvent être proposées par l'école : dépannages ou rattrapages scolaires, cours d'appui, devoirs surveillés, cercles d'études, ateliers de méthodologie, classes passerelles.

En fonction des particularités de l'élève, l'école peut mettre en place des mesures individualisées détaillées ci-dessous ainsi que dans les règlements et procédures y relatives.

4. Principes

Les soutiens et aménagements répondent aux principes de l'équité, de l'égalité de traitement, de la proportionnalité et dépendent de la faisabilité de leur mise en œuvre et des ressources allouées aux établissements.

Les soutiens et aménagements scolaires mis en œuvre par l'école prennent en compte différents critères :

- la pertinence pédagogique;
- le degré d'enseignement et le cas échéant les spécificités de la filière de formation;
- la nature de l'évaluation.

Par ailleurs, les soutiens et aménagements scolaires tiennent compte de la situation individuelle de l'élève concerné.

Ils peuvent consister en l'attribution de moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, en un ajustement des supports d'apprentissage et d'évaluation, en une prolongation du temps à disposition pour effectuer la tâche demandée ou encore, dans des situations exceptionnelles, en un aménagement du cursus scolaire. Les mesures retenues seront régulièrement évaluées et adaptées à la progression de l'élève.

Le principe de l'octroi ou du refus de mesures de soutiens ou d'aménagements du parcours scolaire fait l'objet en tant que tel d'une décision sujette à recours. En cas d'octroi desdites mesures, les modalités concrètes que ces dernières peuvent revêtir et leur exécution constituent des actes d'organisation administrative. Dès lors, ces actes ne sont pas susceptibles de recours au sens de l'article 4 de la Loi sur la procédure administrative, du 12 septembre 1985 (E 5 10 ; ci-après : LPA), ni a fortiori de devoir faire l'objet d'une décision formelle en application de l'art. 4A LPA.

L'OFPC est responsable de la décision relative aux aménagements en entreprise, dans le cadre des cours interentreprises (CIE), ainsi que lors des procédures de qualification pour

les apprentis en formation duale; pour les apprentis en formation plein temps uniquement lors des procédures de qualification.

5. Soutiens et aménagements

La direction d'établissement est responsable de la cohérence des soutiens et aménagements scolaires dans la perspective du parcours de l'élève ainsi que de leur mise en œuvre opérationnelle. Le choix et la mise en œuvre des soutiens et aménagements scolaires relèvent de la compétence des directions d'établissement de l'enseignement régulier, le cas échéant en concertation avec la direction générale concernée. Les situations des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée font l'objet, le cas échéant, d'un travail de collaboration avec les partenaires concernés. Les élèves et leurs parents, s'ils sont mineurs, sont associés à cette réflexion, au sens de l'article 13 de la loi sur l'instruction publique.

Les directions générales s'assurent de la cohérence globale du dispositif et veillent également à la bonne mise en œuvre des procédures spécifiques découlant de la présente directive.

En fonction des spécificités de la situation d'élève, les soutiens et aménagements scolaires répondent aux principes ci-dessous.

Elèves en grandes difficultés d'apprentissage

La situation de chacun de ces élèves est analysée individuellement par l'école concernée qui est chargée, le cas échéant, d'informer l'élève et sa famille des soutiens qui pourraient être mis en place. Les modalités de soutien sont précisées dans l'article 25 de la LIP (voir annexe 1, point 1.2).

Elèves allophones

La situation de ces élèves est analysée individuellement par l'école concernée qui est chargée, le cas échéant, d'informer l'élève et sa famille des soutiens qui pourraient être mis en place.

Enseignement primaire

Les élèves allophones primo-arrivants sont accueillis dans les établissements primaires à leur arrivée dans le canton. Leur accueil ainsi que leur prise en charge sont définis dans le cadre des références figurant dans l'annexe 1 (point 1.3).

Cycle d'orientation

Les élèves allophones primo-arrivants sont accueillis par le bureau d'accueil de la DGEO, puis affectés dans un établissement du CO. Leur prise en charge est définie dans le cadre des références figurant dans l'annexe 1 (point 1.3).

Enseignement secondaire II et tertiaire B

- Les élèves néo-arrivants allophones sont inscrits au Service de l'Accueil de l'enseignement secondaire II pour une prise en charge de 2 à 3 ans. Ils sont ensuite orientés vers des formations académiques ou professionnelles de l'enseignement secondaire II.

Les élèves allophones insérés dans les classes régulières de l'enseignement secondaire II bénéficient d'aménagements proposés par l'établissement dans lequel ils étudient dont

l'utilisation d'un dictionnaire bilingue pour les élèves allophones pendant les examens (selon références figurant dans l'annexe 1, point 1.3).

Élèves à haut potentiel intellectuel, sportif ou artistique

Les élèves ayant des compétences exceptionnelles dans les domaines précités peuvent bénéficier des dispositifs mentionnés dans l'annexe 1, point 1.4.

Élèves porteurs d'un trouble neurodéveloppemental, d'une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, d'une maladie invalidante ou en situation de handicap avérés.

Les aménagements et soutiens répondent aux critères de la compensation des désavantages.

Celle-ci consiste en une neutralisation ou en une diminution des limitations occasionnées par un handicap et, par analogie, à celles occasionnées par un trouble, une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, une maladie invalidante. La compensation des désavantages porte sur l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage ou un examen et non sur une adaptation des objectifs de scolarisation et formation ou une dispense de notes ou de disciplines. Ainsi, les aménagements ne peuvent pas altérer la possibilité de vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Les aménagements et soutiens relevant de la compensation des désavantages ne sont pas mentionnés dans le bulletin scolaire ou dans le procès-verbal de certification finale.

Les outils de référence ou supports de travail sont autorisés pendant le travail scolaire et lors des travaux notés, à condition qu'ils n'entravent pas l'évaluation des objectifs testés.

En plus des critères définis sous *Principes*, les aménagements et mesures de soutien mis en œuvre par l'école prennent en compte la nature des répercussions du trouble, de la déficience motrice sensorielle ou intellectuelle, de la maladie invalidante ou de la situation de handicap sur les apprentissages ou le parcours scolaire de l'élève.

Concrètement, il peut s'agir d'aménagements tels que :

- l'utilisation d'outils de travail spécifiques (ordinateur, télé-agrandisseur, etc.), d'outils de référence (dictionnaire orthographique, aide-mémoire élaboré par l'élève et validé par l'école);
- l'ajustement des supports de travail ou des formes d'examen (agrandissement des documents, etc.);
- la création d'un environnement de travail facilitateur (réduction du nombre d'exercices ou items en lien avec les mêmes objectifs d'apprentissage, facilitation de la prise de notes, etc.);
- la mise à disposition de supports écrits et visuels permettant d'explicitier et d'anticiper le déroulement d'une activité ou d'une évaluation;
- l'accompagnement de l'élève par une tierce personne (interprète en langue des signes, assistant à la communication braille, AIS, etc.);
- la prolongation du temps accordé pour passer un examen (maximum un tiers);
- l'aménagement des modalités d'évaluation (donner à l'élève l'occasion de vérifier la compréhension des consignes, remplacer entièrement ou partiellement un examen écrit par une évaluation orale et vice-versa). Cet aménagement ne doit cependant pas altérer la possibilité de vérifier le degré d'atteinte des objectifs visés;
- l'aménagement du cursus scolaire.

Les outils de référence ou supports de travail sont autorisés pendant le travail scolaire et lors des travaux notés, à condition qu'ils n'entravent pas l'évaluation des objectifs testés.

Ainsi :

- l'élève présentant des difficultés orthographiques peut être autorisé, dans une situation de production/rédaction, à utiliser un dictionnaire d'orthographe ou un vérificateur orthographique électronique ou un guide de relecture, pour autant que l'évaluation ne porte pas sur le fonctionnement de la langue technique;
- l'élève présentant des difficultés spécifiques en mathématiques peut être autorisé, dans une situation de résolution de problèmes, à utiliser une table d'addition/multiplication ou une calculatrice pour autant que l'évaluation ne porte pas sur le calcul algorithmique.

La mise en œuvre d'aménagements et de soutiens destinée aux élèves porteurs d'un trouble, d'une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, d'une maladie invalidante ou en situation de handicap est régie par les dispositifs mentionnés dans l'annexe 1 au point 1.1. Le processus et les responsabilités sont schématisés dans l'annexe 2 et détaillés dans la procédure « Aménagements scolaires pour des élèves porteurs d'un trouble, d'une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, d'une maladie invalidante ou en situation de handicap » (P.SG. 13-1).



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
 Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Direction générale de l'enseignement obligatoire
Direction générale de l'enseignement secondaire II

DIRECTIVE

ADAPTATIONS SCOLAIRES	
D-E-DGEO-EO-SSE-07	Activités/Processus : à définir
Entrée en vigueur : 27.08.2018	Version et date : V1.0 15.08.2018 Remplace la version du: ---
Date d'approbation du SG : 20.08.2018	
Date de validation DCI : 20.08.2018	
Responsable de la directive : Direction du service suivi de l'élève (SSE) de la direction générale de l'enseignement obligatoire-(DGEO)	

I. Cadre

1. Objectif(s)

- Définir la notion d'adaptations scolaires et en identifier les principes.
- Préciser les rôles et les responsabilités de chacun des acteurs dans l'accompagnement des élèves bénéficiant d'adaptations au sein de l'enseignement genevois.

2. Champ d'application

Elèves scolarisés à plein temps ou à temps partiel dans l'enseignement régulier des degrés primaire, secondaire I et secondaire II (filiales généralistes et professionnelles) et tertiaire B, y compris les élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée, inscrits en rang 1 dans la base de données scolaire (nBDS), en enseignement régulier.

Ensemble des enseignants et directions d'établissement, ensemble des collaborateurs et direction du Service de la Formation Professionnelle (OFPC), directions générales des quatre degrés d'enseignement et celle de l'OFPC.

3. Personnes de référence

Enseignement obligatoire:

- Service du suivi de l'élève (SSE)
- Service enseignement et évaluation (SEE)

Enseignement secondaire II:

- Service élèves (SEL)
- Service enseignement, évaluation, certifications (SEC)

Office médico-pédagogique:

- Direction pédagogique

Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue :

- Direction du Service de la formation professionnelle (SFP)

4. Documents de référence spécifiques

- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Pacte ONU1)
- Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)
- Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)
- Constitution fédérale, du 18 avril 1999 (Cst. féd.)
- Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), du 13 décembre 2002
- Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFP), du 13 décembre 2002

Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr), du 19 novembre 2003
Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du 25 octobre 2007 (AICPS- C 1 08)
Constitution de la République et canton de Genève, du 14 octobre 2012 (Cst-GE-A2 00)
Loi sur l'instruction publique, du 17 septembre 2015 (LIP-C 1 10)
Loi sur l'enfance et la jeunesse, du 1er mars 2018 (LEJ J 6 01)
Règlement de l'enseignement primaire, du 7 juillet 1993 (REP-C 1 10.21)
Règlement du cycle d'orientation, du 9 juin 2010 (RCO-C 1 10.26)
Règlement de l'enseignement secondaire II et tertiaire B, du 29 juin 2016 (REST-C 1 10.31)
Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés, du 21 septembre 2011 (RIJBEP-C 1 12.01)
Concept de pédagogie spécialisée à Genève (validé par le CE le 07.02.2018)
D.SG. 13 Directive Soutiens et aménagements scolaires

Nota bene :

1. Dans le but de simplifier la lecture de cette directive, les termes qui se rapportent aux personnes exerçant des charges, mandats ou fonctions (directeurs, chefs de service, collaborateurs, ...) s'appliquent indifféremment aux hommes et aux femmes.
2. Sont considérées comme parents les personnes qui détiennent l'autorité parentale, à défaut le représentant légal, conformément à l'art.3 al. 2. (LIP)

Directive détaillée

Cette directive s'inscrit dans le cadre de l'école inclusive et se réfère notamment à l'art 10 al.2 LIP.

1. Principes

Sont considérées comme adaptations scolaires toutes les mesures qui modulent les exigences quant au contenu de l'enseignement ou de l'évaluation, à l'exception des examens finaux, à savoir la dispense totale ou partielle de certaines disciplines et/ou la renonciation à évaluer certaines parties d'une évaluation.

Elles sont nécessaires lorsque un décalage persistant entre le niveau scolaire de l'élève et les attentes fondamentales du PER ou des plans d'études sont constatés, ce malgré les mesures de soutien mises en place et les décisions scolaires appliquées (orientation et prise en compte prévues par les règlements).

Par conséquent, dans de tels cas, le jeune n'est plus en mesure de remplir les exigences d'accès à certaines filières ou même de se présenter aux examens de certification finale. Ces mesures sont exceptionnelles et les élèves qui en bénéficient font l'objet de promotion, de transfert ou d'orientation *par dérogation* uniquement (voir entre autre les art. 65 et 72 al 2.LIP), étant précisé qu'il ne peut pas être porté atteinte à la valeur de la certification finale et que pour ces examens aucune adaptation n'est donc envisageable.

2. Objectifs

Les adaptations scolaires s'inscrivent dans un projet de maintien en enseignement régulier pour des élèves en situation de fort décalage par rapport aux attentes fondamentales des plans d'études.

Elles se distinguent des aménagements scolaires formels (compensation des désavantages) par le fait qu'elles consistent à adapter les exigences quant aux contenus d'une discipline et à les réduire en fonction des aptitudes du jeune.

Elles ont pour objectif de pallier les répercussions sur la scolarité de ce décalage scolaire au sein de la filière suivie (consécutif par exemple à une absence de scolarité préalable, un trouble, une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, une maladie

invalidante ou une situation de handicap) en favorisant l'accès à un parcours de formation cohérent, qui situe l'élève en fonction du degré d'atteinte des attentes fondamentales des plans d'études en lien avec ses capacités.

Les mesures d'adaptations n'ont pas pour finalité de supprimer tous les désavantages liés à la situation de l'élève concerné. Elles doivent respecter le principe de la proportionnalité, notamment en regard de l'importance des efforts pouvant être fournis par les autorités concernées.

3. Conditions

Les adaptations scolaires sont proposées par la direction d'établissement compétente lorsque de manière générale le contexte d'enseignement régulier correspond aux besoins de l'élève et qu'il favorise sa progression dans les apprentissages.

Une évaluation pluridisciplinaire des besoins est requise pour mettre en place des adaptations scolaires. Elle intervient suite à l'évaluation de l'impact de l'ensemble des mesures suivantes, mises en place au préalable:

- les soutiens et aménagements tels que définis dans la directive *D-E-DGEO-EO-SSE-10 Soutiens et aménagements scolaires*,
- les options d'orientation disponibles dans le degré d'enseignement
- les dispositions réglementaires en matière de prise en compte de situations individuelles
- les décisions de scolarité.

En outre, lorsque la situation de l'élève pourrait nécessiter la mise en place de mesures renforcées de pédagogie spécialisée, une procédure d'évaluation standardisée (PES) qui comprend la mise en place d'objectifs individualisés est enclenchée.

La proposition de mesures d'adaptations scolaires associe l'élève, les parents, les enseignants, les spécialistes concernés et, dans la mesure du possible, l'établissement scolaire du degré suivant lorsqu'une transition est prévue. La nature du décalage scolaire ainsi que ses répercussions sur les apprentissages doivent être analysés par les professionnels compétents. Comme une telle mesure peut avoir une influence sur le parcours futur du jeune, la mise en place d'adaptations scolaires doit associer les parents et/ou le jeune afin notamment de les/le renseigner dûment, par écrit, sur les conséquences en termes d'accès à certaines filières ultérieures ou d'obtention de titres.

Toute adaptation scolaire fait l'objet d'un projet individualisé en enseignement régulier (PI) et doit être consignée dans le bulletin scolaire de l'élève.

La pertinence de maintenir des adaptations scolaires est évaluée selon ce qui est prévu dans le PI, au minimum une fois par an.

4. Responsabilités des acteurs

4.1 Responsabilité des parents et des élèves

Avant de s'orienter vers un PI, qui intègre les adaptations scolaires, les parents et l'élève majeur doivent donner leur accord formel à la direction d'établissement pour l'évaluation des besoins et pour l'échange interdisciplinaire des informations au sein du réseau, nécessaire à cette évaluation. Les parents, ou l'élève lorsqu'il est majeur, participent activement aux séances de réseau convoquées par la direction d'établissement. Ils attestent, par écrit, être dûment informés des répercussions mentionnées aux chapitres 1 et 2 de la présente directive, concernant les risques que l'élève concerné n'atteigne pas les normes d'admission à certaines filières de formation et que l'accès à ces dernières lui soit en conséquence fermé. Dans la mesure du possible, les parents font le lien avec les thérapeutes de l'élève.

4.2 Responsabilité des enseignants

Les enseignants appliquent les adaptations scolaires telles que définies dans le PI et participent activement aux séances de réseau convoquées par l'autorité scolaire. Ils communiquent leurs observations par rapport aux facilitateurs et aux obstacles du contexte scolaire.

4.3 Responsabilité des directions d'établissements scolaires

La direction de l'établissement propose la démarche d'évaluation des besoins.

Elle est responsable du suivi et de la conduite du réseau ainsi que de la communication auprès des parents et de l'élève des répercussions mentionnées aux chapitres 1-3 de la présente directive, concernant les risques que l'élève concerné n'atteigne pas les normes d'admission pour certaines filières de formation et que l'accès à ces dernières lui soient en conséquence fermé.

La direction d'établissement obtient l'accord écrit des parents pour débiter l'évaluation pluridisciplinaire puis elle pilote l'évaluation et propose les éventuelles adaptations scolaires retenues. En cas d'accord avec les parents / l'élève majeur, elle valide les mesures puis s'assure de leur formalisation dans le cadre du PI, puis de leur mise en œuvre, de leur suivi et de leur évaluation au sein de l'établissement.

La direction de l'établissement confirme par écrit aux parents, à l'élève majeur, aux enseignants concernés et la direction générale des adaptations scolaires mises en œuvre par l'établissement.

Elle est également responsable de la transmission du dossier vers le nouvel établissement scolaire, lorsque des adaptations scolaires sont en cours et doivent être poursuivies.

Lorsqu'un PI est en cours durant la dernière année de l'enseignement primaire, la direction d'établissement primaire signale la situation et transmet les informations du PI à la direction du cycle d'orientation de destination lors des séances de transmission d'information du printemps.

Lorsqu'un PI est en cours durant la dernière année du cycle d'orientation, la direction de l'établissement concernée signale la situation et transmet les informations du PI à l'enseignement secondaire II lors de la séance d'inscription des élèves du CO à l'enseignement secondaire II. La direction de l'établissement du cycle d'orientation concerné signale également la situation à la direction générale de l'enseignement secondaire II via le formulaire "informations complémentaires par filière".

Les établissements de l'enseignement secondaire II collaborent avec leur direction générale pour la mise en œuvre des adaptations.

4.4 Responsabilité des directions générales

Les directions générales s'assurent de la bonne mise en œuvre de la directive en veillant à l'équité, l'égalité de traitement, la faisabilité et la proportionnalité des mesures mises en place. Pour ce faire, elles organisent des moments d'échange avec les directions d'établissement sur la base des informations transmises par ces dernières.

Afin de soutenir les écoles et les enseignants dans le déploiement des adaptations scolaires, elles leur proposent les aides, soutiens et formations nécessaires.

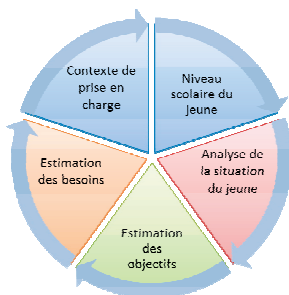
4.5 Contribution des spécialistes thérapeutes

Sur demande des parents / de l'élève majeur, les spécialistes s'associent au travail de réseau afin d'amener leur éclairage concernant la nature du décalage.

5. Evaluation pluridisciplinaire des besoins

La base de cette évaluation consiste dans le croisement des regards des professionnels, de la famille et du jeune.

Cette évaluation se déroule en 5 parties décrites ci-dessous qui font l'objet de précisions dans le document "*Projet individualisé en enseignement régulier*":

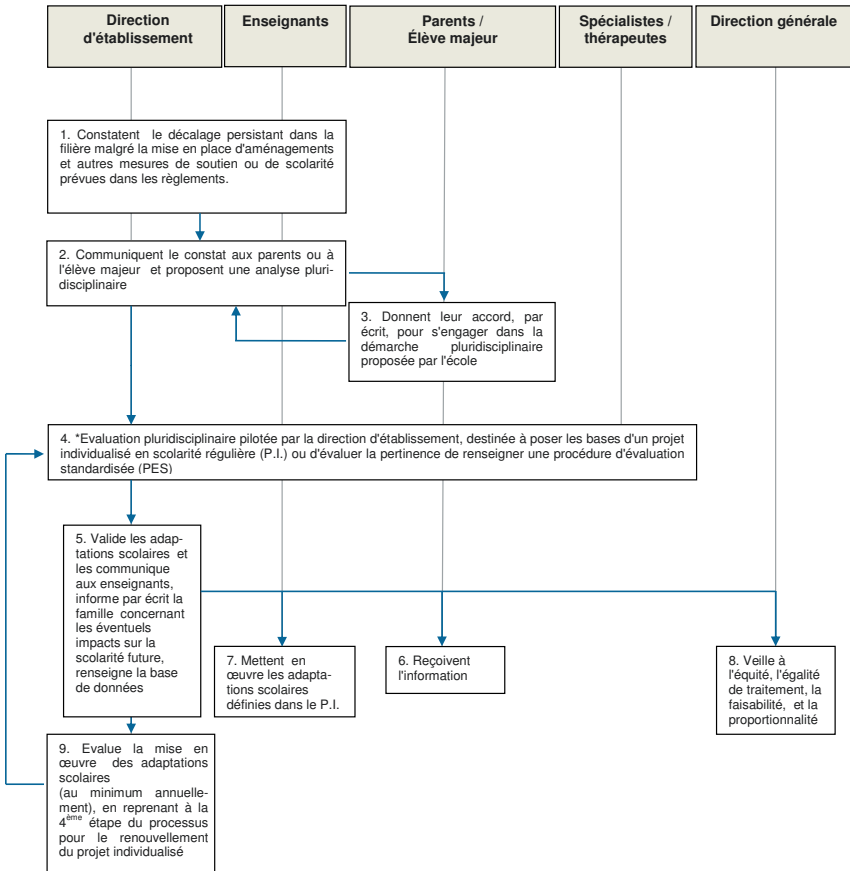




REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
 Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Direction générale de l'enseignement obligatoire
Direction générale de l'enseignement secondaire II

Annexe 1:

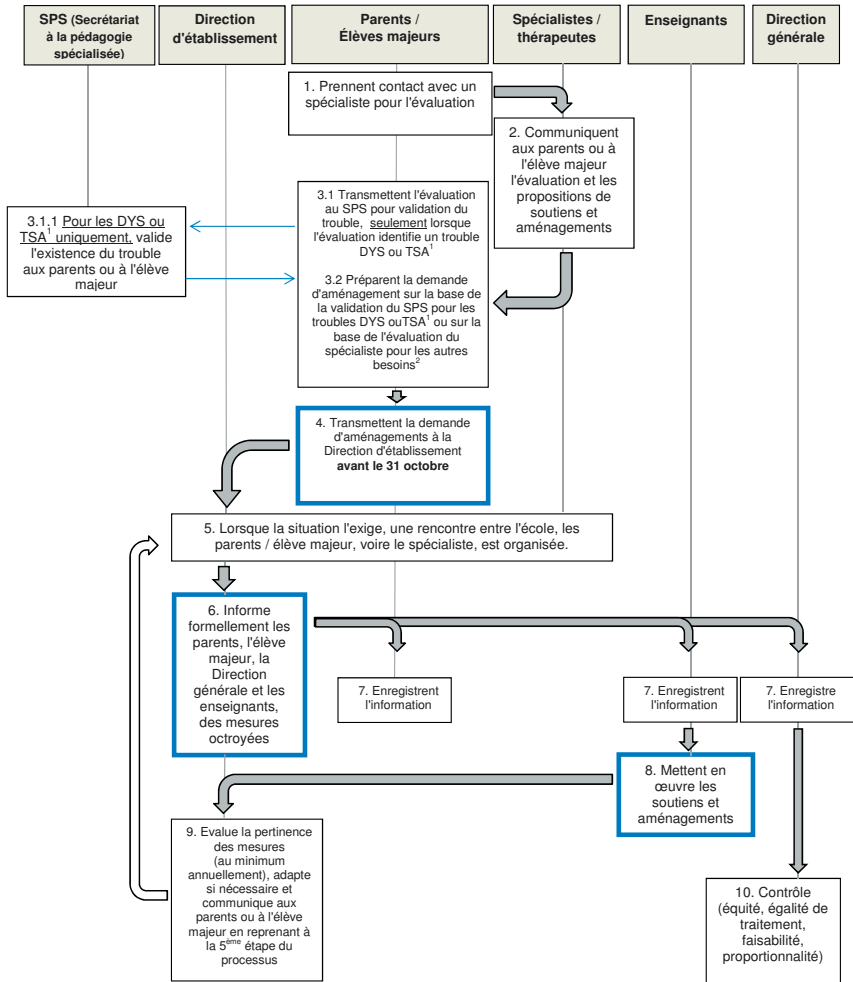
Schéma du processus chronologique et des responsabilités en lien avec la mise en place d'adaptations scolaires



*Dans le cas où l'octroi d'adaptations scolaires a un impact prévu sur le degré d'enseignement suivant d'ici 1 à 2 ans, la direction d'établissement compétente associe la direction d'établissement du degré d'enseignement suivant, lorsque cela est possible, dans son travail de réseau.

Annexe 2 - Schéma du processus et des responsabilités en lien avec la procédure

Soutiens et aménagements scolaires pour des élèves porteurs d'un trouble, d'une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, d'une maladie invalidante ou en situation de handicap



¹ Troubles neurodéveloppementaux du langage (dysphasie), des apprentissages en lecture (dyslexie), en expression écrite (dysorthographe), en mathématiques (dyscalculie), de la coordination motrice (dyspraxie et dysgraphie) et trouble du spectre autistique (TSA) sans déficience intellectuelle identifié par un thérapeute (neuropédiatre, logopédiste, ergothérapeute, psychomotricien et pédopsychiatre) (cf. point III.a de la procédure)

² Autres besoins consécutifs à un trouble, une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, une maladie invalidante ou une situation de handicap identifié par un thérapeute (cf. point III.b de la procédure)



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
 Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
 Direction générale de l'enseignement obligatoire
 Direction générale de l'enseignement secondaire II

Projet individualisé en enseignement régulier (P.I.)

débuté le : _____

Nom et prénom de l'élève : _____

Membres du réseau pluridisciplinaire :

Référent P.I. →

Nom, prénom	Fonction	Adresse email	N° de téléphone

Les parents autorisent l'évaluation des besoins de l'élève et l'échange d'informations au sein du réseau ainsi que la transmission du P.I. lorsqu'il est en cours et qu'une transition vers un nouvel établissement scolaire intervient :

Oui Non Signature : _____

1. Evaluation pluridisciplinaire de la situation de l'élève

a) Contexte scolaire

Le réseau analyse les facilitateurs et les obstacles rencontrés dans le contexte scolaire, notamment les soutiens nécessaires, les mesures organisationnelles en vigueur et les décisions prises à ce stade, destinées à favoriser la meilleure progression possible de l'élève concernant les attentes fondamentales des plans d'études. Le réseau évalue également dans quelle mesure le jeune parvient à utiliser de manière adéquate les moyens dont il dispose pour faciliter ses apprentissages et développer ses stratégies d'apprentissage. Lorsque de nouvelles pistes sont identifiées, elles sont tentées avant de passer au point b).

b) Niveau scolaire du jeune

Le niveau scolaire du jeune est évalué en fonction des attentes fondamentales du PER notamment. Il s'agit de déterminer, pour les disciplines correspondantes, où se situe l'élève dans le degré correspondant à son âge. Il ne s'agit pas de faire une moyenne de l'ensemble des niveaux des différentes disciplines, mais d'identifier les forces et les faiblesses du jeune au travers de ses résultats. La question du métier d'élève doit également faire l'objet d'une attention particulière, en particulier chez les jeunes élèves.

c) Analyse de la situation du jeune

Les situations de troubles neurodéveloppementaux du langage (dysphasie), des apprentissages en lecture (dyslexie), en expression écrite (dysorthographe), en mathématiques (dyscalculie), de la coordination motrice (dyspraxie et dysgraphie) et trouble du spectre autistique (TSA) sans déficience intellectuelle sont identifiés par un thérapeute (neuropédiatre, logopédiste, ergothérapeute, psychomotricien et pédopsychiatre). D'autres besoins consécutifs à un trouble, une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, une maladie invalidante ou une situation de handicap peuvent être identifiés par un thérapeute, comme cela est précisé dans la directive D.SG.13 Soutiens et aménagements scolaires.

En cas de décalage dû à un manque de scolarité antérieure par exemple, les enseignants (accueils en particulier) sont identifiés comme experts.

d) Estimation des objectifs d'apprentissage

L'estimation des objectifs consiste, en partant du niveau scolaire identifié à la lettre c), à formuler une situation souhaitée d'ici 1 à 2 ans en matière de progression dans les différentes disciplines et domaines évalués. Cette estimation représente un élément qui sera suivi dans le cadre du P.I.

Des objectifs de progression en lien avec les attentes fondamentales des plans d'études (le PER pour l'EO) sont réfléchis et décidés de manière globale lors des séances de réseau avec la famille et l'élèves, puis précisés et suivis pour les professionnels dans le cadre du P.I..

e) Estimation des besoins (soutiens, aménagements, adaptations)

L'estimation des besoins indique de quel type de soutien en enseignement régulier le jeune aurait besoin (mesures de soutien scolaire, aménagements, ECSP pour le primaire, Passe-relles pour le CO, etc.).

L'estimation des moyens est nécessaire afin d'identifier les ressources à mobiliser concrètement afin de répondre aux objectifs identifiés

2. Description du projet individualisé (maximum 12 mois)

Date de début: _____

Date(s) de renouvellement(s) éventuel(s) : _____

Date de fin: _____

a) Objectifs retenus :

Idem 1d

Description (en cas de modifications du 1d ou d'ajouts)

b) Soutiens et aménagements scolaires mis en œuvre :

Idem 1e

Description (en cas de modifications du 1e ou d'ajouts, si pas inscrits dans MMS)

c) Adaptations retenues :

Idem 1e

Description (en cas de modifications du 1e ou d'ajouts)

Impacts possibles sur la suite du parcours scolaire de l'élève communiqués aux parents

3. Evaluation du projet (dès 12 mois à compter de la mise en place du projet)

Date(s) de l'évaluation (renouvellement (s)) : ____ / ____ / ____

Éléments retenus pour la poursuite du projet individualisé :

Projet individualisé se termine (fin des adaptations)

Se poursuit avec les modalités suivantes :

a) Objectifs poursuivis :

Idem 2a

Description (en cas de modifications du 2a ou d'ajouts)

b) Soutiens et aménagements scolaires mis en œuvre :

Idem 2b

Description (en cas de modifications du 2b ou d'ajouts, si pas inscrits dans MMS)

c) Adaptions retenues :

Idem 2c

Description (en cas de modifications du 2c ou d'ajouts)

Impacts possibles sur la suite du parcours scolaire de l'élève communiqués aux parents

Date(s) de la prochaine évaluation : ____ / ____ / ____

Directive Aménagements dys- de 2009	Directive Soutiens et aménagements scolaires de 2017	Directive Adaptations scolaires de 2018
1.1. Mise à disposition d'un guide de relecture (listes des règles grammaticales et syntaxiques)		
1.2. Utilisation d'un dictionnaire ou d'un vérificateur d'orthographe (dictionnaire électronique)		
1.3. Mise à disposition de tables d'addition et de multiplication	Utilisation d'outils de travail spécifiques (ordinateur, télé-agrandisseur, etc.), d'outils de référence (dictionnaire orthographique, aide-mémoire élaboré par l'élève et validé par l'école)	
1.4. Utilisation d'une calculatrice		
1.5. Utilisation d'un dictaphone ou d'un enregistreur		
1.6. Utilisation d'un ordinateur portable sans correcteur d'orthographe		
1.7. Utilisation d'un ordinateur portable avec un correcteur d'orthographe		
2.1 Éviter les manipulations d'outils, découpage, collage, le tableau noir, etc.	Création d'un environnement de travail facilitateur (réduction du nombre d'exercices ou items en lien avec les mêmes objectifs d'apprentissage, facilitation de la prise de notes, etc.)	
2.2 Préparer des tâches à faire à la maison	Outil didactique usuel selon directive 2017	
2.3 Aide à l'organisation du travail (fractionnement du travail, déterminer les priorités)		
2.4 Limiter la prise de notes et accepter les photocopies des prises de notes d'une tierce personne (ex. un camarade)	Création d'un environnement de travail facilitateur (réduction du nombre d'exercices ou items en lien avec les mêmes objectifs d'apprentissage, facilitation de la prise de notes, etc.)	
2.5 Lecture des consignes par une tierce personne et / ou vérification de leur compréhension	Aménagement des modalités d'évaluation (donner à l'élève l'occasion de vérifier la compréhension des consignes, remplacer entièrement ou partiellement un examen écrit par une évaluation orale et vice-versa). Cet aménagement ne doit cependant pas altérer la possibilité de vérifier le degré d'atteinte des objectifs visés. La vérification de la bonne compréhension	
2.6 Adapter les quantités de tâches à effectuer, privilégier la qualité à la quantité	Création d'un environnement de travail facilitateur (réduction du nombre d'exercices ou items en lien avec les mêmes objectifs d'apprentissage, facilitation de la prise de notes, etc.)	

Directive Aménagements dys- de 2009	Directive Soutiens et aménagements scolaires de 2017	Directive Adaptations scolaires de 2018
3.1 Adapter les exigences des enseignants concernant l'écrit, évaluer les connaissances générales, indépendamment des fautes d'orthographe, à l'exception des évaluations qui portent sur l'orthographe	La pondération des critères d'évaluation spécifiques à l'aspect technique de la langue est modulée de manière à ne pas entraver la progression de l'élève du fait de ce seul critère. Aussi, dans toutes les matières scolaires autres que le français et les langues étrangères, l'orthographe et la syntaxe, pour autant que les erreurs liées à cette dernière n'altèrent pas la compréhension du texte, ne peuvent excéder 10% des points de l'ensemble de l'évaluation lorsque celle-ci ne porte pas sur la langue technique, applicable pour tous les élèves de tous les degrés d'enseignement	Possibilité d'adapter les exigences par rapport aux capacités du jeune
3.2 Privilégier les évaluations orales	Aménagement des modalités d'évaluation (donner à l'élève l'occasion de vérifier la compréhension des consignes, remplacer entièrement ou partiellement un examen écrit par une évaluation orale et vice-versa). Cet aménagement ne doit cependant pas altérer la possibilité de vérifier le degré d'atteinte des objectifs visés	Possibilité d'adapter les exigences par rapport aux capacités du jeune en privilégiant les évaluations orales, y compris lorsque les objectifs sont touchés
3.3 Temps supplémentaire (maximum un tiers lors des évaluations)	Prolongation du temps accordé pour passer un examen	Possibilité d'adapter les exigences de temps par rapport aux capacités du jeune, y compris lorsque les objectifs sont touchés
3.4 Diminuer la longueur de l'examen (en supprimant un exercice, p.ex.)	Aménagement des modalités d'évaluation (donner à l'élève l'occasion de vérifier la compréhension des consignes, remplacer entièrement ou partiellement un examen écrit par une évaluation orale et vice-versa). Un temps de relecture prévu dans la durée de l'évaluation (récitations, épreuves, examens, ...). Cet aménagement ne doit cependant pas altérer la possibilité de vérifier le degré d'atteinte des objectifs visés, notamment si sa longueur est diminuée	Possibilité d'adapter les exigences par rapport aux capacités du jeune, par exemple de diminuer la longueur d'un examen, y compris lorsque les objectifs sont touchés
3.5 Absence de note dans certains travaux de français écrit	<i>Cet aménagement ne correspond pas à la compensation des désavantages. Voir directive "Adaptations scolaires" 2018</i>	Possibilité d'adapter les exigences par rapport aux capacités du jeune, par exemple en supprimant la notation de certains travaux
4. Dans certains cas, l'élève peut bénéficier d'appuis individualisés selon les modalités définies par l'école ou les directions générales	<i>Cet aménagement figure bien dans la directive mais la communication aux parents est faite par une autre voie que le courrier concernant les aménagements. Voir les accompagnements possibles (interprète en langue des signes, assistant à la communication braille, AIS, etc.)</i>	<i>Au préalable de la mise en place de toute adaptation, une analyse des besoins en appui est effectuée notamment</i>

ANNEXE 9

Mesdames et Messieurs les membres de la commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport,

Le 2 mars 2018 la motion M 2456 « Pour des mesures d'aménagements à l'école qui prennent en compte les spécificités des troubles « dys » ! » a été déposée au Grand Conseil. Cette motion a été renvoyée sans débat à votre commission.

Je vous écris afin de vous apporter mon témoignage, étant un étudiant de 16 ans dyspraxique, dysorthographique et dysgraphique, et dans le but de vous convaincre de l'importance de cette motion.

À l'âge de trois ans, la directrice de ma crèche a conseillé à mes parents d'aller voir une psychomotricienne, ce que nous avons fait. Une dyspraxie a été diagnostiquée.

Ce handicap a, notamment, à l'époque, causé des difficultés pour l'apprentissage du vélo et du tracé de l'écriture.

J'ai ensuite été suivi par des ergothérapeutes hebdomadairement pendant plusieurs années, afin d'essayer de développer des stratégies pour compenser partiellement ma dyspraxie.

Vers l'âge de six ans, une dysgraphie a été détectée.

À l'âge de onze ans, une dysorthographie a été diagnostiquée. J'ai alors consulté chaque semaine une logopédiste en plus de l'ergothérapeute.

Mon parcours scolaire à l'école primaire a été réussi mais c'est la conséquence d'un travail à la maison bien plus important que pour les autres élèves et également de mesures « Dys » pertinentes me permettant de combler ou passer outre certaines difficultés.

J'ai également réussi mon passage au cycle d'orientation (à l'exception des langues étrangères) grâce à un certain nombre de mesures efficaces.

Actuellement, je souffre principalement des problèmes suivants :

- J'ai une très mauvaise orthographe et ce n'est pas faute de ne pas l'avoir travaillée, une difficulté dans l'apprentissage est en effet symptomatique des troubles Dys. Cette difficulté a pu être palliée par le point 3.1 des mesures stipulant que l'orthographe ne compte pas dans les évaluations ne portant pas directement sur l'orthographe (par exemple, une évaluation d'histoire ne peut pas être mal notée pour des problèmes orthographiques). Si vous ne décelez pas ou peu de problèmes de français dans ce texte c'est parce qu'il a été écrit avec correcteur et quelques coquilles ont été relevées par mes parents.
- Écrire de manière manuscrite me demande un grand effort pour un résultat lent, mal calligraphié et grossier. Cette énergie demandée m'empêche de faire attention à d'autres choses comme l'orthographe, la syntaxe, la conjugaison et, de manière générale, la matière en question (mathématique, langues étrangères, etc.). Cette difficulté est compensée par l'utilisation d'un ordinateur, d'un correcteur orthographique et de temps supplémentaire lors des évaluations.
- J'ai des problèmes d'équilibre et de coordination, compensés par des exigences adaptées en éducation physique.

Les mesures sont en général bien appliquées par la grande majorité de mes enseignants. À en croire des professionnels de ce milieu et des amis souffrants de handicaps similaires, je serais bien plus une

exception que la norme. Beaucoup d'établissements scolaires et professeurs n'appliqueraient pas complètement ces mesures.

J'ai fini le cycle d'orientation et je compte aller au collège l'année prochaine mais, les problèmes Dys me posant beaucoup de difficultés pour l'apprentissage des langues étrangères, il m'est nécessaire d'aller un semestre dans un collège en Allemagne pour améliorer mon allemand (j'y suis actuellement) puis cinq mois dans un collège canadien (Colombie britannique) pour apprendre l'anglais. Et malgré tous ces efforts, la nouvelle directive du DIP nommée « Soutiens et aménagements scolaires » menace mon avenir scolaire, supprimant certaines mesures m'étant nécessaires comme le point 3.1 concernant l'orthographe. De plus, la grande liberté accordée aux établissements scolaires concernant les mesures me semble vraiment problématique, risquant de creuser les inégalités entre établissements et d'empêcher l'application de mesures primordiales pour un élève, au profit de la simplicité pour la direction. La motion permettrait, selon ma compréhension, de retourner à la loi de 2009 concernant ces mesures qui seraient alors bien plus complètes et adaptées.

Je souhaite étudier la physique à l'université, ce qui implique de réussir le collège. Or, je trouverais injuste que des problèmes d'orthographe par exemple, qui peuvent être résolus par les mesures dys telles qu'appliquées jusqu'à récemment, me mettent en échec et m'empêchent de suivre cette formation.

En guise de conclusion, j'espère que j'ai pu vous donner des informations et vous ouvrir des voies de réflexion concernant ce sujet. Je me permettrai juste d'ajouter que j'espère vivement que vous soutiendrez cette motion afin de supporter l'avenir scolaire de centaines d'élèves dans ma situation, et plus tôt une décision positive sera prise, plus d'étudiants pourront accéder à des mesures adaptées. Si vous avez des questions ou que vous souhaitez me contacter, n'hésitez pas. Si vous souhaitez m'auditionner, malheureusement je ne suis que peu à Genève cette année scolaire mais je ferai, évidemment, tout ce qui est en mon pouvoir.

Enfin, je vous ai fait part d'un certain nombre de données sensibles me concernant. Si vous deviez publier ma lettre ou en faire état, je vous saurais gré de bien vouloir la rendre anonyme.

En vous remerciant par avance de l'attention que vous porterez au présent courrier, je vous prie de croire à mes meilleurs messages.



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
La Conseillère d'Etat

DIP
Case postale 3925
1211 Genève 3

Aux députées et députés de la
commission de l'enseignement, de
l'éducation, de la culture et du sport

N/réf.: AET/NBi
Viréf.:

Genève, le 29 janvier 2019

Motion M2456: Séance de la CEECS du 12 décembre 2018

Mesdames les Députées,
Messieurs les Députés,

Veillez trouver, ci-dessous, les éléments de réponses aux questions posées lors de la séance du 12 décembre dernier de la commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport lors de la présentation par le DIP de la mise en place des mesures de soutiens, d'aménagements et d'adaptations scolaires.

1. Premiers retours concernant la mise en œuvre des 2 nouvelles directives

Lors de la séance de la CEECS du 12 décembre 2018, le département a proposé d'analyser les premiers retours du terrain concernant la mise en place de la directive *soutiens et aménagements scolaires* et *adaptations scolaires* sur la réussite scolaire des élèves concernés.

Les établissements de l'ESI ont été sollicités au sujet de l'éventuel impact sur la promotion des élèves porteurs d'un trouble neurodéveloppemental (*dys-*), du transfert des mesures 3.1, 3.4 et 3.5 (touchant le contenu de l'évaluation) de l'ancienne directive *Dys* vers la nouvelle directive *adaptations scolaires*.

Selon les informations récoltées par les référents aménagements lors des conseils de fin de premier trimestre, le statut de non promotion était, dans la grande majorité des cas, indépendant de la suppression des mesures impactant l'évaluation. Selon les établissements scolaires concernés, environ 5% des élèves qui bénéficiaient des anciennes mesures *dys*-touchant à l'évaluation pourraient être non promus lorsque les anciennes mesures *dys*-touchant au contenu des évaluations sont abandonnées. Cela représente environ 1 à 2 élèves par établissement du cycle d'orientation. Pour mémoire, les anciennes mesures *dys*-touchant aux contenus de l'évaluation concernaient en moyenne 31 élèves par établissement.

Ces premières estimations, qu'il s'agira de consolider, indiquent à ce stade qu'une éventuelle suppression de mesures impactant l'évaluation, - notamment la mesure 3.1 sur la prise en

compte de l'orthographe – semble n'avoir que peu de conséquence directe sur la réussite scolaire des élèves concernés, en fin de premier trimestre au cycle d'orientation. Au vu de ces premières informations, le département poursuivra l'accompagnement nécessaire à la bonne application de ces nouvelles directives.

2. Contexte intercantonal

La directive *soutiens et aménagements scolaires* s'inscrit dans les recommandations intercantionales en la matière, à l'instar de Vaud par exemple. Ce canton a toutefois précisé, dans le chapitre 5 de son *cadre général de l'évaluation*¹, les modalités prévues pour les élèves à besoins spécifiques.

Comme vous le constaterez ci-dessous, Genève et Vaud sont très proches dans leur prise en compte scolaire des élèves en grande difficulté et dans le rôle accru joué par l'autorité scolaire locale dans la mise en place des mesures dans le suivi des jeunes concernés ainsi que dans les décisions d'orientations.

Aménagements vaudois

Le conseil de direction peut autoriser la mise en place d'aménagements pour soutenir l'élève dans ses apprentissages, par exemple: lecture ou reformulation de consignes, augmentation du temps pour réaliser ses travaux, utilisation d'outils de référence. Ces aménagements sont maintenus pour la passation des épreuves sujettes à évaluation. Ils ne peuvent consister qu'en des modifications des modalités de l'évaluation. Ils ne peuvent en revanche conduire à adapter ni les objectifs, ni les barèmes de l'évaluation. Les parents sont informés.

Programme personnalisé vaudois (adaptations genevoises)

Soutenu par des mesures d'appui, par des cours intensifs de français ou par des mesures ordinaires d'enseignement spécialisé, de psychologie, de psychomotricité et/ou de logopédie, l'élève rencontre néanmoins des difficultés qui ne lui permettent pas d'atteindre les objectifs du plan d'études dans tout ou partie d'une ou plusieurs disciplines. En accord avec les parents et, au besoin, avec l'aide des autres professionnels concernés, le conseil de direction autorise la mise en place, pour une durée limitée, d'un « programme personnalisé » avec une adaptation des objectifs et de l'évaluation.

Les résultats obtenus par l'élève ont une valeur relative au programme personnalisé. Les droits qu'ils ouvrent en termes de promotion, d'orientation et de certification sont décidés par le conseil de direction, sur préavis du conseil de classe et, le cas échéant, des psychologues, psychomotriciens et/ou logopédistes, et après avoir entendu les parents. Le conseil de direction prend en compte dans ses décisions la nature du trouble ou des obstacles et les incidences de ces derniers sur la capacité d'apprentissage, ainsi que le pronostic de réussite².

Une des différences entre Vaud et Genève réside notamment dans le fait que nous disposons actuellement de 2 directives (*mesures de soutiens et aménagements scolaires* et *adaptations scolaires*) communes à l'EO et à l'ES II alors que Vaud tente actuellement d'harmoniser son cadre.

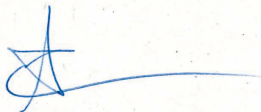
Au vu de ce qui précède, l'accompagnement de la mise en œuvre des textes fera l'objet d'une attention particulière ces prochains mois, notamment en ce qui concerne l'évaluation des

¹ https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfi/dgeo/fichiers_pdf/CGE_2017.pdf (annexé)

² Chapitre 5 du cadre général de l'évaluation du canton de Vaud

élèves en grande difficultés scolaires. L'opportunité de limiter (pour certains élèves seulement) l'évaluation de l'orthographe lors de travaux ne portant pas sur l'orthographe en particulier fera l'objet d'une analyse par les directions générales concernées afin d'évaluer l'opportunité d'évolution en ce sens de la directive *soutiens et aménagements scolaires* tout en conservant un cadre de référence commun à tous les degrés d'enseignement.

En espérant que ces éléments complètent les informations transmises en commission, je vous prie de recevoir, Mesdames les Députées, Messieurs les Députés, mes salutations distinguées.



Anne Emery-Torracinta

HZE • **SZH**
Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

CSPS • **SASZ**
Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée



Dyslexie-dysorthographe à l'école régulière

Informations à l'intention des enseignants sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages

Version complète

Table des matières

Avant-propos.....	3
1 Informations sur la dyslexie-dysorthographe.....	4
1.1 Définition.....	4
1.2 Prévalence.....	4
1.3 Cause.....	4
1.4 Troubles associés.....	4
1.5 Fonctions perturbées.....	5
2 Informations sur les répercussions d'une dyslexie-dysorthographe.....	5
2.1 Lecture.....	5
2.2 Ecriture/Orthographe.....	6
2.3 Fatigabilité accrue.....	6
2.4 Autres difficultés possibles.....	7
3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dyslexiques-dysorthographiques.....	7
4 Mesures de compensation des désavantages.....	10
5 Sélection de ressources pédagogiques.....	11

Avant-propos

Certaines difficultés d'apprentissage ou certains obstacles sont communs aux élèves ayant une dyslexie. Ainsi, il est utile d'avoir des connaissances spécifiques sur ce trouble. Toutefois, lors de la lecture de cette fiche, notamment des mesures qu'elle propose aux chapitres 3 et 4, il convient de tenir compte des points suivants.

Les répercussions d'une dyslexie peuvent grandement varier d'une personne à l'autre ; il peut y avoir plus de différences en termes de besoins entre deux élèves dyslexiques qu'entre un élève dyslexique et un autre qui ne l'est pas. Réduire l'élève à son trouble porte le danger d'amener l'enseignant¹ à ne pas voir le besoin réel de l'élève et d'inciter l'élève à se conformer à ce qu'on attend d'une personne porteuse d'une dyslexie (Thomazet, 2012).

Chaque élève dyslexique aura des besoins différents. Cette fiche doit servir uniquement à mieux comprendre les difficultés qu'il peut rencontrer et à donner des pistes pour le soutenir le plus adéquatement possible ; son trouble est ensuite appelé à être relativisé au profit de l'élève en situation, pris dans sa globalité.

En plus d'accueillir dans sa classe un élève dyslexique, l'enseignant doit composer avec tous les autres élèves de la classe, certains pouvant aussi présenter d'autres troubles ou déficiences. À travers cette fiche, il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette systématiquement en place des mesures conséquentes juste pour l'élève dyslexique, et ceci parallèlement aux aménagements offerts au reste de la classe, mais qu'il offre des mesures adaptées aux besoins spécifiques de l'entité-classe, dont l'élève dyslexique fait partie. Lorsque le niveau d'individualisation des aménagements pour l'élève dyslexique devient plus conséquent, l'enseignant ordinaire devrait bénéficier de l'aide d'autres professionnels du domaine de la pédagogie spécialisée, généralement d'un enseignant spécialisé.

Dans ce cas, l'enseignant ordinaire peut soutenir la démarche de l'enseignant spécialisé en intégrant aux situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes des pratiques et aménagements proposés dans cette fiche, qui seront utiles non seulement à l'élève en question, mais également aux autres élèves de toute la classe.

Cette fiche propose des mesures de pédagogie différenciée (chapitre 3) et de compensation des désavantages (chapitre 4). Pour mieux comprendre la distinction faite entre les deux, vous pouvez consulter le document d'introduction « [Information sur les fiches à l'intention des enseignants-e-s - Différenciation pédagogique et compensation des désavantages](#) ».

¹ Afin de faciliter la lecture du présent document, le masculin est utilisé comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

1 Informations sur la dyslexie-dysorthographe

1.1 Définition

Selon la Classification Internationale des Maladies (CIM-10), la dyslexie et la dysorthographe font partie des troubles spécifiques des acquisitions scolaires (code F.81, regroupant également la dyscalculie). Les deux troubles apparaissent rarement isolément, la dyslexie étant dans la majorité des cas accompagnée de difficultés en orthographe, persistant à l'adolescence. Ensemble, ils forment le **trouble spécifique de la lecture** (code CIM-10 : F.81.0), plus communément désigné par le terme **dyslexie-dysorthographe**. Ce trouble réunit les caractéristiques suivantes :

- Les performances de lecture de l'enfant sont significativement inférieures au niveau attendu compte tenu de son âge, de son niveau intellectuel et de son classement scolaire.
- Le trouble ne peut pas être expliqué par un manque de fréquentation scolaire, des conditions défavorables de l'environnement, une déficience intellectuelle, ni par une déficience visuelle ou auditive ou toute autre atteinte médicale.

La dyslexie-dysorthographe est un trouble spécifique et durable de l'apprentissage du langage écrit. Cela signifie que bien qu'une prise en charge spécifique puisse conduire à des améliorations de performances, les troubles restent présents tout au long de la vie. On observe souvent une disparité importante entre les performances dans le domaine du langage écrit (compréhension et production) et celles dans d'autres domaines des apprentissages scolaires. Bien que la dyslexie-dysorthographe ne soit en aucun cas liée à un déficit intellectuel, les difficultés qui en résultent peuvent entraîner d'autres difficultés d'apprentissage, voire dans certains cas mener à la perte de l'estime de soi et/ou à l'échec scolaire.

Il est important de distinguer les **difficultés d'apprentissage du langage écrit** (difficultés en lecture et en orthographe) des **troubles spécifiques de l'apprentissage du langage écrit** (dyslexie et dysorthographe). Si les difficultés d'apprentissage sont passagères et peuvent être résolues par une remédiation scolaire, les troubles de l'apprentissage, eux, nécessitent une véritable prise en charge spécialisée qui permettra d'améliorer les compétences en langage oral et/ou écrit, de développer des stratégies personnelles pour vivre avec ce trouble et, idéalement, de compenser partiellement les répercussions du trouble sur la vie scolaire. Cette prise en charge doit être conduite par un spécialiste des troubles du langage, soit un logopédiste-orthophoniste.

1.2 Prévalence

On estime que près de 5 à 10% de la population est atteinte de dyslexie-dysorthographe. Difficilement estimable, la prévalence de la dyslexie-dysorthographe varie cependant selon les études (en fonction des critères de définition et de la méthodologie) et la langue pratiquée par les personnes concernées. L'association entre graphème² et phonème³ étant complexe en français - (par ex. le graphème « eau » correspond au phonème [o]) - la prévalence des troubles y est plus élevée que dans une langue dont l'écrit est fidèle à l'oral, comme l'italien.

1.3 Cause

Une prédisposition héréditaire à la dyslexie-dysorthographe est établie. Les recherches en neurobiologie situent en effet l'origine de la dyslexie-dysorthographe dans une migration incomplète de certaines cellules cérébrales durant la phase développementale.

1.4 Troubles associés

Un trouble de la lecture est généralement le premier symptôme repéré à l'école et ne représente souvent que la partie visible d'une constellation de troubles. Il est alors très important de distinguer les symptômes relevant d'un même diagnostic de base de la présence de deux ou plusieurs troubles

² Le graphème est la plus petite entité d'un système d'écriture, par exemple : *au, eau, ô*, etc.

³ Le phonème est la plus petite unité phonologique de la langue, par exemple : /s/, /z/, /a/, etc.

associés provoquant chacun une lignée de symptômes qui s'enchevêtrent et se cumulent. L'analyse, le bilan spécifique et le diagnostic permettent d'interpréter la nature des différents symptômes. Cette démarche est indispensable pour éviter la juxtaposition des aides de toutes sortes au profit d'un projet cohérent.

1.5 Fonctions perturbées

La dyslexie-dysorthographe se caractérise par un certain nombre de dysfonctionnements :

• Manque de conscience phonologique

Certains enfants atteints de dyslexie-dysorthographe ont une conscience phonologique perturbée : ils intègrent difficilement les liens entre les sons à l'oral et/ou les correspondances entre :

- un son (phonème) et une lettre ou groupe de lettres (graphème) ;
- une succession de phonèmes et sa transcription graphique.

• Manque de capacités lexicales et/ou visuo-attentionnelles

Des élèves peuvent éprouver de la difficulté à reconnaître globalement (photographier) des mots de manière automatique et stable (par ex. les mots *femme*, *monsieur*, voire des mots simples ou mots-outils qui n'ont pas d'image mentale (*les*, *un*, *dans*, etc.))

Les difficultés de lecture peuvent être causées par un mauvais balayage visuel sur la page. Lors de la lecture, les saccades oculaires sont mal calibrées et le maintien du regard est très coûteux en énergie attentionnelle. Les élèves ont tendance à sauter les petits mots de transition (*le*, *la*, *un*, *une*, *dans*, *des*, *sur*, *au*, etc.) parce que leur regard n'est attiré que par les mots plus longs ou plus saillants.

Ces élèves peuvent également rencontrer des difficultés avec les sauts de ligne en lecture de texte. La convergence et l'empan visuo-attentionnel⁴ peuvent être réduits. Les mots longs posent donc problème, d'où les glissements sémantiques (par ex. au lieu de parler d'une *automobile*, l'élève va parler d'une *voiture*). Un test orthoptique spécifique peut mettre en évidence le degré de ces troubles.

En fonction du type de dyslexie (phonologique⁵, lexicale (= globale)⁶, visuo-attentionnelle, mixte⁷), l'élève va rencontrer des difficultés phonologiques et/ou visuo-spatiales ; la lecture va se trouver perturbée. On peut observer qu'il lit lentement, saute des lignes, qu'il inverse, confond, oublie, rajoute des sons ou des mots, ce qui le gêne dans la compréhension du texte. Sur le long terme, la personne dyslexique aura tendance à surinvestir la voie d'assemblage (déchiffrage) sans pouvoir recourir à la voie d'adressage (globale) pour lire ou reconnaître un mot par balayage de texte.

2 Informations sur les répercussions d'une dyslexie-dysorthographe

Tous les enfants en phase d'apprentissage de la lecture et de l'écriture commettent au départ des erreurs similaires. Alors que chez la plupart des élèves, les erreurs diminuent rapidement pour ensuite disparaître - presque - complètement, ces problèmes persistent chez les élèves dyslexiques-dysorthographiques. La dyslexie-dysorthographe se révélant différemment d'une personne à l'autre, une typologie claire et complète des erreurs et effets n'est pas possible. Les éléments ci-dessous relèvent les caractéristiques du trouble les plus fréquentes :

2.1 Lecture

• Rythme de lecture ralenti

⁴ Soit le nombre d'unités orthographiques distinctes pouvant être traitées simultanément dans une séquence de mots.

⁵ Déficience de la voie d'assemblage (passage par l'oral pour accéder à la signification du mot, soit le déchiffrage d'un mot).

⁶ Déficience de la voie d'adressage (passage direct au sens par identification visuelle du mot, soit la reconnaissance immédiate du mot sans passer par le déchiffrage).

⁷ Déficience sur les deux voies

De par le fait que la reconnaissance des mots n'est pas encore assez automatisée et que le coût cognitif est important, beaucoup d'enfants dyslexiques s'appuient prioritairement sur le déchiffrage (une unité de langage après l'autre) pour décoder un texte, ce qui ralentit considérablement leur vitesse de lecture.

- **Imprecisions de lecture**

La lecture peut devenir lacunaire et confuse particulièrement lors de travaux devant être réalisés dans un temps limité. La perte de repères est également un problème récurrent, particulièrement exacerbé lors d'exercices demandant de consulter ou de compléter un élément au verso de la feuille ou lors de la copie au tableau.

- **Difficultés de compréhension**

Les élèves dyslexiques ont souvent de la difficulté à faire des liens, à saisir la cohérence et le sens précis de ce qui a été lu. Ce qui est lu n'étant pas forcément bien compris, les exercices demandant une grande exactitude de lecture sont difficiles (par ex. exercices de compréhension et d'analyse de texte, questionnaires à choix multiples, usage de négations/doubles négations). La compréhension peut être spécialement altérée lors de la lecture à haute voix.

Pour toutes ces raisons et de manière générale, la lecture à haute voix est moins performante et source de gêne pour les élèves dyslexiques.

2.2 Ecriture/Orthographe

- **Erreurs d'orthographe**

- confusions visuelles (*p/b, q/d, m/n, n/u, ion/oin*, etc.) ;
- confusions auditives (*s/z, f/v, p/b, o/on*, etc.) ;
- difficultés à reconnaître les graphies complexes (*au, aux, auds, aulx, eau*, etc.) ;
- adjonctions de lettres (*pareil/parieil*) ;
- omissions de lettres (*mordre/morde*) ;
- inversions de syllabes et de lettres (*bla/bal, toboggan/botoggan*) ;
- découpages incohérents (*l'école /l'école/, j'y cours/ ji cours*) ;
- substitutions de mot par un synonyme dont l'orthographe ne lui ressemble en rien (*ami pour copain, vite pour rapidement, hurler pour crier*) ;
- difficultés avec les petits mots fonctionnels (comme *ou, un, une, le, de, est, et, dans*, etc.) ;
- difficultés à consolider un stock orthographique stable (mots invariables ou irréguliers) ;
- fréquentes erreurs d'application des règles d'orthographe grammaticale.

C'est la persistance, la variété et la quantité de ces erreurs qui sont significatives.

- **Capacités de rédaction diminuées**

L'orthographe joue un rôle important lors de la rédaction de textes. Lorsque celle-ci n'est pas automatisée, l'élève peut consacrer moins d'attention au vocabulaire, à la syntaxe, au style, etc. Lors de la rédaction d'un texte nécessitant une relecture soutenue, certaines personnes dyslexiques écrivent de préférence peu et en choisissant des mots et des structures de phrases simples, afin d'éviter de faire des erreurs. Il se peut donc que le résultat final ne révèle ni les compétences et les connaissances réelles, ni la maîtrise du sujet évalué.

La prise de notes est d'autant plus délicate pour les personnes dyslexiques-dysorthographiques qu'elle combine simultanément les tâches d'écoute, de mémorisation et d'écriture.

2.3 Fatigabilité accrue

D'une manière générale, l'élève atteint de dyslexie-dysorthographe automatise avec peine ses apprentissages écrits. Cette difficulté le handicape non seulement en français, mais également dans toutes les matières scolaires en lien avec l'écrit (par ex., géographie, histoire, autres langues, mathématiques). N'ayant pas intégré les éléments de base, tout ce qui a trait à la lecture et l'écriture lui demande une grande réflexion, ce qui non seulement augmente le temps nécessaire à l'accomplissement de ces tâches mais engendre, de plus, un surcroît de fatigue.

2.4 Autres difficultés possibles

Hormis le domaine du langage oral et écrit, une dyslexie-dysorthographe peut avoir un impact sur l'**apprentissage des langues**, ainsi que sur d'autres domaines parallèles ou transversaux :

- **Graphomotricité** : l'élève concerné peut rencontrer des difficultés calligraphiques (dysgraphie). Ce qui peut s'apparenter de prime abord à un manque de soin est en réalité lié à une écriture souvent crispée, appuyée et irrégulière. De plus, le stress inhérent aux situations d'écriture peut engendrer de nombreuses ratures.
- **Diminution de la concentration et/ou de la mémoire de travail ainsi que de l'attention**
- **Manque d'affinement du langage et de la langue par la fréquentation de l'écrit**
- **Perte de motivation**
- **Perte du plaisir lié à la langue écrite**
- **Baisse de rendement dans d'autres matières scolaires.**

3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dyslexiques-dysorthographiques

Bien que les répercussions d'une dyslexie-dysorthographe rendent plus difficile la réalité scolaire, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument heureusement pas aux conséquences du trouble dont il est porteur. Aussi peut-il mettre en place différentes stratégies propres à l'aider à mieux surmonter les difficultés qu'il rencontre ; il est en cela l'acteur principal de sa formation. Certaines aides sont du ressort du thérapeute et des parents. Néanmoins, grâce à des pratiques pédagogiques appropriées, l'enseignant peut fortement contribuer à soutenir l'élève atteint d'une dyslexie-dysorthographe.

Une bonne compréhension par l'enseignant des difficultés inhérentes au trouble et la mise en place de mesures didactiques adaptées permet de diminuer significativement les impacts négatifs induits par le trouble et permet une meilleure actualisation des compétences. La majorité des recommandations suivantes font certainement déjà partie des bonnes pratiques professionnelles quotidiennes. Leur formalisation et leur systématisation permettent d'alléger considérablement la charge cognitive conséquente à ce trouble.

Les mesures pédagogiques décrites ci-après constituent des réponses aux besoins spécifiques des personnes présentant une dyslexie-dysorthographe, mais peuvent également être favorables à l'ensemble des élèves d'une classe, qu'ils présentent ou non des troubles spécifiques.

Ces réponses doivent bien entendu être adaptées aux besoins individuels de l'élève, à son âge, au contexte et au degré scolaire.

- **Acceptation et intégration sociale**
 - **Aider l'élève** c'est avant tout lui porter un regard positif (valoriser la différence et les talents particuliers).
 - **Développer l'entraide et la collaboration entre les élèves** (pratiques de parrainage, pairage, tutorat dont la forme peut varier selon la répartition des responsabilités et du temps à disposition, etc.).
 - **Conscientiser les autres élèves** : expliquer les difficultés et besoins particuliers de l'élève dyslexique-dysorthographique et la raison des aménagements. Lorsque nécessaire, éclaircir les situations suscitant de l'incompréhension (par ex. si des camarades considèrent un aménagement comme un traitement de faveur).
- **Motivation de l'élève**

Les difficultés rencontrées par l'élève dyslexique-dysorthographique peuvent conduire à un découragement, voire à un dégoût de la lecture-écriture. Afin de soutenir et motiver au mieux l'élève dans ses apprentissages, il est recommandé de :

 - Garder un regard positif sur le travail de l'élève sur l'évaluation de son travail en valorisant les points forts.

- o Redonner confiance et estime de soi en cas de doute ou d'échec, notamment en préférant les messages d'encouragement au « non, c'est faux », procurer des tâches, des défis et des buts réalistes, insister sur les progrès réalisés.
 - o Éviter d'évaluer les connaissances essentiellement par le biais des exceptions et pièges.
 - o Conseiller l'élève dans ses choix de lecture de manière à ce que ceux-ci soient adaptés.
 - o Stimuler le goût du texte écrit en lisant régulièrement à haute voix pour lui ou la classe.
 - o Soulager l'élève lors de lectures en lui lisant l'ébauche du texte, certains passages ou lui proposant la lecture partagée/alternée.
 - o Proposer des livres en version audio.
 - o Épargner à l'élève dyslexique l'exercice de la lecture à haute voix devant des tiers, à moins qu'il ne le souhaite.
 - o Varier les techniques de prise de note, proposer des outils tels que le schéma heuristique (mindmapping), etc.
 - o Varier les modalités et les formes d'évaluation.
- **Environnement de classe**
 - o **Environnement sonore** : étant donné la gêne et la fatigue occasionnées par des situations de lecture-écriture pour des élèves dyslexiques-dysorthographiques, il leur est bénéfique de diminuer autant que possible les bruits de fond en atténuant par exemple la résonance et les sons parasites.
 - o **Place de l'élève** : l'élève devrait si possible être placé à côté d'un élève calme, loin des fenêtres et au premier rang, de manière à diminuer autant que possible les sources de distraction.
 - o **Environnement visuel** : un bon éclairage, efficace sans être éblouissant, est important. Des éléments tels qu'un éclairage constitué d'ampoules ou de tubes fluorescents sans diffuseurs, des stores à lamelles mal réglés, des murs surchargés de panneaux didactiques peuvent gêner l'élève dans ses repères visuels.
 - **Consignes orales et écrites**
 - o Communication à l'élève des objectifs du cours et du champ précis de l'examen.
 - o Précisions sur les résultats attendus : donner des précisions relatives aux tâches à effectuer, notamment lors des évaluations : par ex. indiquer le nombre de lignes, de paragraphes ou de pages attendues pour la réponse.
 - o Consignes orales : la communication orale devrait être adaptée dans la mesure du possible. Il est recommandé d'adopter un langage précis, imagé, riche en prosodies, pour faciliter les représentations et les accès au discours.
 - o Soutien des propos oraux tenus par l'enseignant par l'écriture de certains termes clés au tableau.
 - o Communication des devoirs à domicile par écrit et expliqués par oral.
 - o Consignes écrites : il est préférable que celles-ci soient lues par l'enseignant ou un autre élève et d'en vérifier la compréhension. Ceci permettra à l'élève dyslexique-dysorthographique de se concentrer sur la notion testée et d'éviter des erreurs dues à une lecture lacunaire.
 - o Négations : éviter de poser des questions comportant des doubles négations et mettre en évidence les négations à l'écrit.
 - **Mise à disposition de supports visuels**

Etant donné qu'il est difficile pour un élève dyslexique-dysorthographique d'écouter en même temps que de lire ou d'écrire, il est important de mettre à sa disposition des notes de tiers (élève prenant des notes structurées avec écriture claire), des photocopiés de cours et des corrigés d'exercices écrits.

Le fait de lui fournir un document de travail papier plutôt que de lui faire suivre des explications ou une lecture uniquement à partir d'un document projeté lui permettra de mieux se repérer dans le texte étudié (gestion de l'espace, utilisation d'une règle pour suivre, surlignage, etc.).

Pour la même raison, les exercices recto-verso obligeant l'élève à tourner la page pour trouver les éléments de réponse sont à éviter.

Il est également possible de lui permettre de prendre en photo les explications écrites au tableau ou tout autre document écrit présenté durant le cours.

- **Présentation des textes écrits**

De manière générale, il est recommandé de mettre à disposition de l'élève des supports écrits de bonne qualité dactylographique, avec une présentation aérée (veiller également à une bonne lisibilité au tableau noir), avec des caractères sobres et suffisamment grands, en évitant les illustrations inutiles à valeur seulement décorative.

- **Police** : choix d'une police d'écriture sobre, claire et de grande taille (pas de polices avec *serif*). Certaines polices d'ordinateur conviennent particulièrement bien aux élèves concernés, comme *OpenDyslexic* (gratuite) ou encore *Comic Sans MS*, *Arial*, *Century Gothic* (gratuites), etc. Une taille de police d'au minimum 12, voire 14, avec un interligne de 1.5, et si possible plus d'un espace entre les mots (3 dans l'idéal à l'école primaire) ou entre les lettres faciliteront encore la lecture de l'élève.
- **Mise en évidence d'éléments** : souligner les mots clés dans les textes, souligner le mot clé dans les questions négatives (par ex. : Quel pays ne se trouve pas en Amérique du Sud ?).
- **Visualisation des tâches à effectuer** (plan, schéma, liste des étapes, etc.).
- **Encouragement de l'utilisation d'outils facilitant la lecture** tels que crayon, règle, cache, etc.
- **Couleur de papier** : pour certains élèves, il est utile d'utiliser une couleur de feuille autre que blanche (par ex. feuille de couleur chamois ou jaune).
- **Fini du papier** : il est préférable d'utiliser un fini mat et non glacé et de n'utiliser ni filigranes ni dessins en arrière-plan
- **Filtres de couleurs d'Irlen** : si nécessaire, l'élève peut être autorisé à utiliser des filtres de couleur sous forme de calques posés sur un texte dont le but est de réduire ou éliminer les difficultés de perception et la sensibilité à la lumière.

- **Ecriture**

La maîtrise des systèmes d'écriture scripte et liée pouvant poser problème, il est conseillé de permettre à l'élève de choisir celui dans lequel il se sent le plus à l'aise. Des textes plus clairs et plus lisibles s'obtiennent mieux sur des pages aérées. Prévoir des marges et des espaces de réponse généreux afin de permettre à l'élève de répondre de manière structurée et lisible lors d'exercices écrits.

Le fait de travailler avec des exercices à trous permettra à l'élève de compléter les éléments manquants sans devoir écrire ou copier des phrases complètes.

- **Organisation du travail**

- **Aides à l'organisation** : l'élève dyslexique-dysorthographique tire particulièrement profit d'aides à l'organisation telles que plan de travail, liste de mots personnalisée, guide de relecture (liste de notions à contrôler telles le pluriel des noms, l'accord des adjectifs, les accents, etc.), etc.
- **Réflexion métacognitive** : afin de maximiser l'implication des élèves concernés dans les situations d'apprentissage et de leur permettre petit à petit de s'approprier des stratégies telles que planification, anticipation et contrôle, il est souhaitable de stimuler une réflexion métacognitive (inciter l'élève à reformuler les consignes et les objectifs, l'encourager à développer ses propres stratégies d'apprentissage, etc.).

- **Adaptation du temps**

- **Accorder plus de temps à l'accomplissement des travaux** : les élèves concernés ont besoin de plus de temps que les autres pour des activités telles que lire et écrire, se relire et se corriger, mémoriser. Ces activités sont également plus éprouvantes pour eux. Or, la fatigue peut conduire ces élèves à de nouvelles erreurs. Le fait d'accorder plus de temps à l'accomplissement des travaux permet de mieux apprécier les réelles capacités des élèves concernés.
- **Privilégier la qualité à la quantité** : (écourter un exercice, fixer un temps maximum de devoirs à la maison, cibler les corrections, éviter les copies répétitives inutiles, p. ex.).

- **Apprentissage d'une seconde langue**

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être source de difficultés semblables à celles rencontrées dans l'apprentissage du français. De plus, l'acquisition d'un deuxième système phonologique, l'application de règles grammaticales et syntaxiques différentes ainsi que l'important travail de mémorisation du vocabulaire demandent une attention soutenue et de nouvelles automatisations. Afin de soutenir les élèves dyslexiques-dysorthographiques dans l'apprentissage d'une seconde langue, il est recommandé de :

- Favoriser un accès multisensoriel à la langue étrangère (enregistrements, travail oral et écrit par paires, supports audio-visuels, etc.).
- Relever et travailler les régularités de la correspondance écrit-oral.
- Faciliter l'apprentissage du vocabulaire par l'utilisation de fiches et listes de référence, de supports oraux (enregistrements), de logiciels de synthèses vocales, de dictionnaires électroniques, de moyens mnémotechniques et par l'explication du sens des mots par leur étymologie, leur racine, leur famille.
- Soutenir l'apprentissage par des jeux (mimes, mises en situation, jeux de rôle).
- Favoriser l'utilisation de fiches de vocabulaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère.
- Prendre en considération les cinq compétences linguistiques (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale en continu, expression orale en interaction).

4 Mesures de compensation des désavantages

Les personnes présentant un handicap⁸ ont légalement droit à des mesures de compensation des désavantages, pour autant que le principe de la proportionnalité soit respecté, c'est-à-dire que le rapport entre les ressources investies pour éliminer l'inégalité et les bénéfices procurés soit équilibré. De manière très générale, la compensation des désavantages peut être définie comme la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation. C'est pourquoi les mesures de compensation des désavantages octroyées ne doivent pas être mentionnées dans les documents d'évaluation scolaire (bulletin/carnet), ni dans les documents certificatifs de fin d'année/de scolarité/de formation, contrairement à la libération des notes⁹.

Les mesures de compensation des désavantages peuvent consister en l'attribution de moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, l'adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation, l'aménagement temporel et l'adaptation de l'espace.

La liste de mesures de compensation des désavantages pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques proposée ci-dessous est non exhaustive. Les mesures choisies doivent en tous les cas être attribuées en fonction de la situation particulière de chaque élève, de son âge et du degré scolaire. Elles doivent faire l'objet d'une discussion avec toutes les parties concernées et être régulièrement réévaluées, et adaptées si nécessaire.

- **Communication**

- Dans la mesure du possible, vérification de la compréhension de la consigne ou aide lors de la lecture des consignes ou d'un texte (soutien, voire lecture par un tiers).
- Formuler clairement les questions posées (une phrase = une idée).

- **Matériel**

⁸ La dyslexie-dysorthographie est considérée médicalement comme un trouble mais reconnue légalement comme un handicap, pour autant qu'elle soit diagnostiquée par un professionnel habilité.

⁹ La libération des notes consiste en la suppression partielle ou totale d'éléments du programme d'une matière et/ou de l'évaluation y relative. A l'heure actuelle, elle est réglementée par les cantons, hormis pour la certification finale au terme d'une formation au secondaire II qui est soumise à des ordonnances fédérales. Une telle pratique doit en tous les cas être basée sur un rapport médical exhaustif et s'appuyer sur un cadre réglementaire.

- Mise à disposition de supports écrits ou autorisation d'utiliser les notes de cours prises par des tiers.
- Mise à disposition de documents clairs, aérés, bien structurés, répondant aux besoins spécifiques liés à la dyslexie-dysorthographe (choix et taille de la police, utilisation de papier de couleurs, etc.).
- Pendant le travail en classe, autorisation d'utiliser des documents de référence : fiches rappelant les règles grammaticales, documents de référence, etc.
- Autorisation d'un guide de relecture personnel et individuel.
- Mise à disposition de moyens auxiliaires tels que :
 - ordinateur portable éventuellement avec logiciels d'aide (voir moyens pédagogiques sous chapitre 3) ;
 - dictaphone ;
 - appareil photo pour photographier les projections au mur et les inscriptions sur un tableau.
 - Enregistrement des réponses sur un appareil enregistreur.
- **Environnement**
 - Passation des examens dans une pièce séparée (bien éclairée et calme).
- **Adaptation du temps**
 - Réduction du volume des exercices durant le même temps (privilégier la qualité à la quantité), pour autant que cela ne réduise pas les objectifs visés.
 - Autorisation de débiter la préparation de textes longs à l'avance.
 - Pour tenir compte de la fatigabilité et de la lenteur, octroi de pauses supplémentaires ou plus longues (entre examens par exemple).
 - Pour les examens, on octroie en règle générale au moins 1/3 du temps en plus.
- **Adaptation de la forme du travail/de l'examen**
 - En orthographe : si l'on veut évaluer uniquement des notions ciblées, mettre en évidence les mots indispensables à connaître, privilégier des dictées courtes et préparées ou des textes à trous par exemple.
 - Adapter la forme de l'examen, par exemple en remplaçant l'écrit par l'oral.
 - Autoriser les questions de compréhension ou de clarification de contenu en cours d'examen.
 - Lorsqu'une réponse n'est pas lisible, permettre à l'élève de la communiquer oralement.
- **Adaptation des critères d'évaluation**
 - Lors de travaux ne portant pas sur l'orthographe en particulier, limiter l'évaluation de l'orthographe dans des sections déterminées à l'avance (pas sur le travail en entier, ou alors uniquement un aspect tels les accords, les homophones, etc.).

5 Sélection de ressources pédagogiques

- **Sites Internet de l'instruction publique des différents cantons** : informations et ressources à disposition ;
- **Site Internet de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (www.cspss.ch)** : informations sur la compensations des désavantages et l'intégration/inclusion scolaire ;
- **Logiciels d'aide** :
 - **Logiciels d'aide à la lecture** : par ex. Kurzweil 3000, Medialexie, Web Plug-in Dyslexie ;
 - **Logiciels d'aide à l'écriture** : prédicteurs de mots (WoDy, WordQ, etc.), correcteurs (WoDy, Antidote qui comprend également des dictionnaires numériques), dictionnaires numériques (par ex. Lexibook), logiciels de reconnaissance vocale (par ex. Dragon NS), logiciels d'apprentissage orthographique (par ex. Cogigraphe) ;
- **Bibliothèque sonore de Lausanne** : prêt gratuit de livres sonores aux personnes dyslexiques sur attestation ;

- <http://opendyslexic.org> : polices adaptées aux élèves dyslexiques à disposition ;
- www.mindmapping.com/fr, www.01net.com, <http://imindmap.softonic.fr>, www.pearltrees.com) : programmes de cartographies mentale à disposition ;
- www.dyslexia-international.org/fr: formation online évaluée et validée par le CSPS.

Rédaction :

Céline Joss Almassri, Myriam Jost-Hurni, Géraldine Ayer
Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Maison des cantons, Speichergasse 6, CP 3001 Berne
Tél.: +41 31 320 16 60, Fax : +41 31 320 16 61, cspss@cspss.ch

Corrections spécialisées :

Jacqueline Ansias, Elisabeth Weber-Pillonel, Association Dyslexie Suisse romande aDsR

Renate von Davier, responsable du secteur des élèves à besoins spécifiques à la direction générale de l'enseignement secondaire II pour le canton de Genève

Références bibliographiques

- Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO). (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle – Rapport*. Berne : CSFO.
- *Eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhamme
- Habib, M. (2014). *La constellation des dys – Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. Paris : De Boeck – Solal.
- Lichtsteiner Müller, M. (2013). *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (2. aktual. Aufl.). Bern: hep.
- Mayer, A. (2013). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen* (2. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2008). *Classification Statistique Internationale des Maladies et des Problèmes de Santé Connexes* (10^e éd.). Récupéré de <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr#>
- Pouhet, A. (2011) *S'adapter en classe à tous les élèves dys-. Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H... surdouance*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.
- Schulte-Körne, G. (2011). *Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (177), 11-17. Récupéré de www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm
- Von Suchodoletz, W. (2007). *Lese – Rechtschreib – Störung (LRS) – Fragen und Antworten*. Stuttgart : W. Kohlhammer